

**CİLT 4-SAYI 8-ARALIK 2014**  
**VOLUME 4-NUMBER 8-DECEMBER 2014**

**ISSN 2146-4561**



**T.C.**  
**KILIS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ**



**SOSYAL BİLİMLER**  
**DERGİSİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ SAYISI**



[www.sbe.kilis.edu.tr](http://www.sbe.kilis.edu.tr)

T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

## SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ

*JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES*

**Cilt 4 • Sayı 8 • Aralık 2014**  
*Volume 4 • Issue 8 • December 2014*

**ISSN 2146-4561**

**Baskı: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Matbaası - 79100 Kilis**  
**Kapak Tasarımı: Mustafa ÖZYAĞLI**

Bu dergi  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü  
tarafından yayınlanmaktadır

[www.sbe@kilis.edu.tr](mailto:www.sbe@kilis.edu.tr)  
[www.sbedergi.kilis.edu.tr](http://www.sbedergi.kilis.edu.tr)

T.C.  
KİLİS 7 ARALIK ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER DERGİSİ  
JOURNAL OF SOCIAL SCIENCES

**Sahibi (Publisher)**

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü Adına  
Doç. Dr. Halil ALDEMİR

**Editör (Editor)**

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIRIM

**Bölüm Editörü**

Arş. Gör. İlker Ozan YILDIRIM

**Editör Yardımcısı (Assistant Editor)**

Arş. Gör. İlker Ozan YILDIRIM

**Türkçe Dil Editörü**

**(Turkish Language Editor)**

Öğr. Gör. Muhammet HÜKÜM

**Yayın Kurulu (Editorial Board)**

Prof. Dr. Osman TÜNER (Başkan)  
Prof. Dr. H. Mustafa PAKSOY  
Doç. Dr. Mehmet EROL  
Doç. Dr. Metin AKİS  
Doç. Dr. Taner AKÇACI  
Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin BAYSA  
Yrd. Doç. Dr. Hasan ŞENER  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa CİNOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Erdinç GÜLCÜ

**İngilizce Dil Editörü**

**(English Language Editor)**

Okt. Emrah PEKSOY

**Danışma Kurulu (Advisory Board)**

Prof. Dr. Sedat AVCI  
Prof. Dr. Ahmet BURAN  
Prof. Dr. Musa ÇADIRCI  
Prof. Dr. Salih ÇEÇEN  
Prof. Dr. Adnan ÇELİK  
Prof. Dr. Cihat GÖKTEPE  
Prof. Dr. Cahit KAVCAR  
Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ  
Prof. Dr. Muhsin MACİT  
Prof. Dr. Hüseyin ÖZGEN  
Prof. Dr. Fikret TÜRKMEN  
Prof. Dr. Tacettin UZUN  
Prof. Dr. Nesimi YAZICI

**Adres (Address)**

Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğü  
79100 Kilis / TÜRKİYE  
Tel: +90 (348) 813 93 45  
Fax: +90 (348) 813 93 50

E-mail: [sbedergi@kilis.edu.tr](mailto:sbedergi@kilis.edu.tr) / [sbedergikilis@hotmail.com](mailto:sbedergikilis@hotmail.com)

web: [www.kilis.edu.tr](http://www.kilis.edu.tr)

Dergimiz EBSCO, AKADEMİK DİZİN, ARAŞTIRMAX VE ASOS İNDEKS  
tarafından indekslenmektedir.

*Indexed by EBSCO, AKADEMİK DİZİN, ARAŞTIRMAX and ASOS İNDEKS.*

**BU SAYININ HAKEMLERİ**

Prof. Dr. Halil İbrahim  
KAÇAR  
Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Hasan KAVRUK  
İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. Habip ÖZGAN  
Gaziantep Üniversitesi

Doç. Dr. Mehmet Akif ÇEÇEN  
İnönü Üniversitesi

Doç. Dr. M. Ruhat YAŞAR  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Yrd. Doç Dr. Betül BALKAR  
Gaziantep Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Gülşah  
PARLAK KALKAN  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Kadir Kaan  
BÜYÜKİKİZ  
Gaziantep Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mustafa  
CİNOĞLU  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Yrd. Doç Dr. Sadık Erol ER  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Yakup DOĞAN  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Zeynel Abidin  
YILMAZ  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Mustafa İsmail  
DÖNMEZ  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi

Dr. Metin ÖZKAN  
Gaziantep Üniversitesi

*Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan hakemli bir dergidir. Bu dergide yayınlanan çalışmaların bilim ve dil sorumluluğu yazarlarına aittir. Dergimize gönderilen çalışmalar, alanında uzman üç ayrı hakem tarafından incelendikten sonra uygun görülenler yayınlanmaktadır. Yazım kurallarına ilişkin bilgilere dergimizin son kısmında yer verilmiştir.*

*Bu derginin tüm hakları saklıdır. Önceden yazılı izin almaksızın hiçbir iletişim ve kopyalama sistemi kullanılarak yeniden kopyalanamaz, çoğaltılamaz ve satılamaz.*

*All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored or introduced into a retrieval system without prior written permission.*

## EDİTÖRDEN

Saygıdeğer akademisyen, araştırmacı ve okuyucular; Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü bünyesinde çıkarılmakta olan Sosyal Bilimler Dergisi'nin, Aralık 2014 tarihli 8. Sayısı **Eğitim Bilimleri** başlığı altında hazırlanmıştır. Hakemlerimize ve yayınlarıyla katkıda bulunan değerli akademisyenlerimize şükranlarımı sunarım.

2015 yılı Haziran ayında yayınlamayı planladığımız 9. sayımız **Türk Dili ve Edebiyatı** alanına yönelik olacaktır. Söz konusu yeni sayımızın misafir editörlüğünü Doç. Dr. Hülya ARSLAN EROL üslenmiştir. Siz değerli akademisyenlerimizin katkılarını bekliyoruz. Sosyal Bilimler Dergisi ailesi adına dergimize destek olan tüm bilim insanlarına saygılar sunarım.

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali YILDIRIM

Editör

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜĞÜN MUTLULUĞA ETKİSİ

The Effect of Intolerance of Uncertainty on Happiness

**Hakan SARIÇAM** .....1-12

İLKOKUL ve ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK YILDIRMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Investigating in Mobbing Behaviours Towards Primary School and Elementary School Teachers

**Figen YILDIRIM – Mehmet EKEN** .....13-31

NAHİV ÖĞRETİMİNDE METODİK BİR İDDİANIN İNCELENMESİ

A Study of A Methodic Claim on Education of Nahw

**Osman YILMAZ** .....32-59

DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN KUR'AN KISSALARI'NIN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANILMASI

Quran Anecdotes in Terms of Values Education Use in Turkish Course Books

**Yakup ALAN** .....60-76

ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇAĞDAŞ TÜRK EDEBİYATINA YÖNELİK İLGİLERİNİN İNCELENMESİ (Kilis İli Örneği)

An Analyzes of The Teacher Candidate's Interest For The Contemporary Turkish Literature (Examples of Kilis)

**Halil UZUN – Muhammed HÜKÜM** .....77-93

FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Examination of Science and Technology Teacher Candidates' Problem Solving Skills in Terms of Some Variables

**Ayşenur KULOĞLU – Üzeyir ARI** ..... 94-109

OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

Examining Organizational Commitment of School Administrators

**Hüseyin AKAR** .....110-132

# BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜĞÜN MUTLULUĞA ETKİSİ

Hakan SARIÇAM\*

## Özet

*Bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyleri ile mutluluk düzeylerini arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesine devam etmekte olan 193 kadın ve 123 erkek olmak üzere toplam 316 üniversite öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için araştırmacılar tarafından Türkçeye adapte edilen Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği-BTÖ 12 ve Doğan ile Akıncı Çötök tarafından kültürümüze adapte edilen Oxford Mutluluk Ölçeği Kısa Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi ile çoklu regresyon analizi kullanılmış olup; SPSS 17 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda üniversite öğrencilerinin ileriye yönelik kaygı düzeyi yüksek çıkarken; mutluluk düzeyleri düşük çıkmıştır. Ayrıca belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyinin mutluluğu olumsuz yönde etkilediği; özellikle ileriye yönelik kaygının bu etkide önemli bir payı olduğu gözlenmiştir. Çalışma bulguları ilgili literatür ışığında tartışılmıştır.*

**Anahtar kelimeler:** Belirsizliğe tahammülsüzlük, mutluluk, endişe

## THE EFFECT OF INTOLERANCE OF UNCERTAINTY ON HAPPINESS

### Abstract

*In this study, it was aimed to determine the relation between the intolerance of uncertainty and happiness in university students. The study group of the research consists of 193 male and 123 female university students in total 316 who are attending at Education Faculty of Dumlupınar University in Kütahya. The Intolerance of Uncertainty (IUS-12) Scale and Short Form of the Oxford Happiness Questionnaire were used for data collection. Pearson Moments Product Correlation Analyses and Multiple Regression Analysis were used for data analysis by means of SPSS 17 program. According to the results of this study, it was revealed that the university students' intolerance of uncertainty level was high, and happiness level was low. Besides, especially students' prospective anxiety level has a negative effect on their happiness. The results were discussed in the light of the related literature.*

**Key Words:** Intolerance of uncertainty, happiness, worry

---

\* Yrd.Doç.Dr. Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, [hakan.saricam@dpu.edu.tr](mailto:hakan.saricam@dpu.edu.tr)



Birçok insan hayatında şimdiye ya da geleceğe ait belirsizlik durumu yaşamaktadır. Belirsizlik ile ilgili literatür incelendiğinde, birkaç tanım göze çapmaktadır. Crigger'a (1996) göre belirsizlik, yaşanan olayların anlamını açıklamadaki yetersizlikten kaynaklanan bilişsel bir durum olarak tanımlanırken; Sarıçam ve diğerlerine (2014) göre belirsizlik, gelecek ile ilgili beklentilerin ya da geleceğin net olmama durumu olarak tanımlanmıştır. Belirsizliğin ortaya çıkmasında belli başlı kuramlar ortaya atılmıştır. Krohne (1993), başa çıkma teorisinde, bazı bireyler için önceden kestirilemez olarak tanımlanan, karmaşık ve/veya halledilemez olarak görülen belirsiz durumların tehdit edici olarak algılandığından ve bu durumun belirsizliğin duygusal yönüne yol açtığından bahsetmektedir.

Budner (1962)'a göre belirsizlik üç nedenle ortaya çıkabilir. Birincisi ipucu içermeyen yeni bir durum olabilir; ikincisi birçok ipucunun olduğu karmaşık bir durum olabilir; üçüncüsü ise farklı ipuçlarının farklı bilgiler önerdiği çelişkili bir durum olabilir. Yani belirsiz bir durum, yeni, karmaşık ya da çelişkili çözülemeyen bir durum olabilir. Tehdit olarak algılanan bir durumda verilen tepkiler boyun eğme ve inkâr olarak iki şekildedir. Boyun eğmede birey, gerçek durumu değiştiremeyeceğine inanarak kabul eder. İnkârda, gerçek durum, algılayan bireye göre değiştirilir. Mevcut iki yaklaşım yeni, karmaşık ya da çözülemeyen belirsiz bir durum meydana geldiğinde bireyin, belirsizliğe tahammülsüz olduğu düşünülebilir.

Psikolojik stres ve baş etme teorisine göre bilişsel ve duygusal yönleriyle ruhsal bir durum olarak belirtilen belirsizlikte, bir olay/durumdan daha çok o olay/durumun bireyde stres yaratma özelliği öne çıkmaktadır. (Öz, 2001). Belirsizliğin birey üzerinde psikolojik ve fiziksel sonuçlarla birlikte güçlü bir stres kaynağı görüşünü destekleyen birçok deneysel kanıt bulunmaktadır. (Örneğin, yüksek düzeyde algılanan belirsizlik yüksek kaygı ve depresyon ile düşük hayat kalitesi ile ilişkilidir) (Bailey ve ark., 2009). Budner (1969), belirsizliğe tahammülsüzlüğü, belirsiz durumları tehlike kaynağı olarak algılama yanlılığı olarak tanımlarken, Buhr ve Dugas (2002), Budner'in tanımını genişleterek belirsiz olay ve durumlara karşı duygusal, bilişsel ve davranışsal olumsuz tepki verme yatkınlığı olduğunu belirtmiştir.

### **Mutluluk**

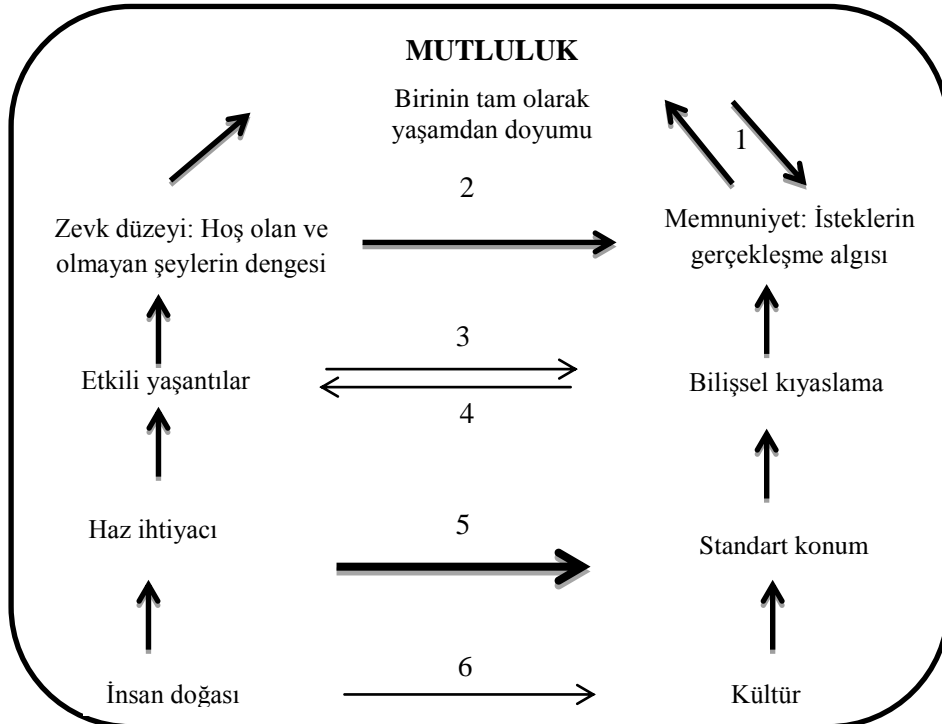
İnsanoğlu acıdan ve üzüntüden uzaklaşıp mutluluğa ulaşmayı isteyen, kaygıdan kaçınmak amacıyla hayatını yapılandıran bir organizmadır (Arkonaç, 1999: 32). Türk Dil Kurumu sözlüğünde mutluluk kelimesi "Bütün özlemlere eksiksiz ve sürekli olarak ulaşılmaktan duyulan kıvanç durumu, ongunluk, mesut, saadet, bahtiyarlık" (TDK 2005: 1425) şeklinde tanımlanır.

Wessman ve Ricks (1966: 240/1) mutluluğun bireyin hayati ilişkileriyle bağlantılı olarak bireysel deneyimlerinin kalitesinin bütüncül değerlendirilmesiyle ortaya çıktığını iddia etmiştir. Benzer şekilde Fordyce (1972: 227) mutluluğu, geçmişteki hoş olan ve olmayan yaşantıları içinde bütüncül değerlendirmeye ortaya çıkan özel bir duygu olarak vurgulamıştır. Jeremy Bentham (1789) mutluluğu, sevinç ve acıların toplamıdır diyerek belki de bugüne kadarki tanımlar arasında en çok kabul görenlerden birinin altına imza atmıştır (Akt. Veenhoven, 2006). Çağdaş tanımlar incelendiğinde ise Daniel Kahneman'ın (2000) tanımı göze çarpmaktadır. Kahneman'a göre mutluluk, hayatın genel değerlendirilmesi altında yer alan etkili yaşantıların kaynağıdır.

Cevizci (2002) mutluluğu şöyle tarif eder: “İnsanın kendi potansiyel güçlerini gerçekleştirmesinin, ödevlerini yapmasının, erdemli oluşunun, doğa yasalarına uygun yaşamasının, kendi yazgısını özgürce belirlemesinin sonucu olan yetkinlik hâlidir.”. Akarsu (1998) ise mutluluğu “Genellikle insanların kendilerine en yüksek erek olarak ortaya koydukları değer, istek ve eğilimlerin tam bir uyum ve doygunluğu” olarak ifade eder.

Mutluluk ile ilgili çalışmalar incelendiğinde karşımıza mutluluğun iki temel boyutunun olduğu aktarılmaktadır: 1) Haz düzeyi, 2) Tatmin olma (Bruni, 2004; Brülde, 2007; Chekola, 1974; Veenhoven, 2000). Veenhoven'ın (2006) aktardığı mutluluk bileşenleri Şekil 1.'de gösterilmiştir. Haybron (2000) ise mutluluğu, psikolojik mutluluk ve makul mutluluk olarak ikiye ayırmıştır.

**Şekil 1.** Mutluluk ve bileşenleri



### Şekil 1. Mutluluğun evrensel değerlendirilmesi

#### **Çalışmanın önemi ve amacı**

Dugas ve Robichaud (2007) belirsizliğe tahammülsüzlüğün doğrudan ya da dolaylı olarak kaygıya öncülük edebileceğini iddia etmişlerdir. Koerner ve Dugas'ın (2008) yaptığı bir çalışmada ise belirsizliğe tahammülsüzlüğün kaygı ve anksiyete ile yüksek düzeyde pozitif ilişkili olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte kaygı ve stresin, yaşam anlamsızlığına dolayısıyla mutsuzluğa neden olduğu bilinmektedir (Baumeister, Vohs, Aaker, & Garbinsky, 2013). Bu bağlamda belirsizliğe tahammülsüzlük ile mutluluk arasında negatif yönlü bir ilişki olabileceği düşünülmüştür. Fakat çalışmalar incelendiğinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğu doğrudan etkilediği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Şimdiki çalışmanın amacı belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğu etkileyip etkilemediğini incelemektir.

#### **Yöntem**

##### **Çalışma grubu**

Bu araştırma 2013-2014 eğitim öğretim döneminde Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesindeki tesadüfi yöntemle seçilmiş 316 üniversite öğrencisi üzerinde yürütülmüştür. Öğrencilerin 39'u 1. sınıf, 135'i 3. sınıf, 142'si 4. sınıf öğrencisidir. Öğrencilerin yaşları 17 ile 24 yaş arasında değişmekte olup; yaş ortalaması 21.1'dir. Öğrencilerin 193'ü (60,98%) kadın ve 123'ü (39,02%) erkek öğrenciden oluşmaktadır.

##### **Veri Toplama Araçları**

*Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12)*: 12 madde ve 2 alt boyuttan oluşan bu ölçme aracı Carleton, Norton ve Asmundson (2007) tarafından geliştirilmiş; Erguvan ve diğerleri (2014) tarafından Türkçeye adapte edilmiştir. Türkçe versiyonu için uyum indeksi değerleri ( $\chi^2= 147.20$ ,  $sd= 48$ ,  $RMSEA=.073$ ,  $CFI=.95$ ,  $IFI=.95$ ,  $GFI=.94$ , ve  $SRMR=.046$ ) olarak bulunmuştur. Ölçeğin faktör yükleri .55 ile .87 arasında sıralanmakta olup; Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütünü için .88; ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .84 , engelleyici kaygı alt boyutu için .77 olarak bulunmuştur. Test-tekrar test korelasyon katsayısı .74 olarak bulunmuş; ayrıca ölçeğin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonlarının .42 ve .68 arasında sıralandığı görülmüştür. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlık katsayı ölçeğin bütünü için .84; ileriye yönelik kaygı alt boyutu için .81 , engelleyici kaygı alt boyutu için .76 olarak hesaplanmıştır.

*Oxford Mutluluk Ölçeği - Kısa Formu (OMÖ - K)*: Ölçek, Hills ve Argyle (2002) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 8 maddeden oluşmaktadır ve

29 maddelik orijinal formuyla arasında .93 ( $p < .001$ ) korelasyon bulunmuştur. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Doğan ve Çötök (2011) tarafından yapılmıştır. OMÖ-K'nin tek faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile incelenmiş ve uyum iyiliği indeksleri ( $\chi^2/df=2.77$ , AGFI= .93, GFI= .97, CFI= .95, NFI= .92, IFI= .95, RMSEA= .074) olarak bulunmuştur. Ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında ise OMÖ-K ile Yaşam Doyumu Ölçeği, Yaşam Yönelimi Testi ve Zung Depresyon Ölçeği arasındaki ilişkiler incelenmiş ve ölçekler arasında sırasıyla  $r = .61$  ( $p < .001$ ),  $r = .51$  ( $p < .001$ ) ve  $r = -.48$ , ( $p < .001$ ) korelasyon olduğu görülmüştür. OMÖ-K'nin güvenilirliğine yönelik olarak iç tutarlık katsayısı .74 olarak, test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise .85 olarak bulunmuştur.

### İşlem

Çalışmanın Dumlupınar Üniversitesi eğitim fakültesinde gerçekleştirilebileceği ile ilgili gerekli izin alındıktan sonra öğrencilerin derslerine giren öğretim üyelerinden müsaade aldıktan sonra öğrencilerle görüşülmüş ve çalışmanın gönüllü bir katılımı gerçekleştirileceği ve amacı anlatıldıktan sonra öğrencilerle uygun bir vakitlerinde randevulaşmıştır. Randevu saati geldiğinde öğrencilere ölçek formu dağıtılmış ve 10 dk. süre verdikten sonra formlar toplanmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılırken iki kişi tarafından ayrı ayrı girilmiş böylelikle veri kaybı ve hata oranı en aza indirilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizde değişkenler arası ilişkileri saptamak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi; bağımsız değişkenlerin, bağımlı değişkenin varyansının ne kadarını açıklayabildiğini saptamada veriler normal dağılım sergilediğinden dolayı çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizi, bağımlı değişken (yordanan/ölçüt değişken) ile bağımsız değişkenler (yordayıcı/açıklayıcı değişken) arasındaki matematiksel bağıntıyı analiz etmede kullanılmaktadır. Bu yöntemlerin uygulanabileceği veri setlerinde bağımlı değişkenin normal dağılım göstermesi, bağımsız değişkenlerin normal dağılım gösteren değişken ya da değişkenlerden oluşması ve hata terimlerinin varyansının normal dağılım göstermesi gerekir. Bu ve benzeri koşulların yerine getirilmemesi durumunda ise, basit ya da çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılamaz (Çokluk, 2010).

### Bulgular

#### *Betimleyici bilgiler ve ilişkisel değerler*

Ölçme araçlarından elde edilen verilere uygulanan Pearson momentler çarpımı korelasyon analizi ve güvenilirlik testi sonucu değişkenlere ait ilişki katsayıları, ortalamalar, standart sapma değerleri ve iç tutarlık güvenilirlik sayısı hesaplanmış ve Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Değişkenler arası ilişkiler, Cronbach alfa değerleri ve betimleyici istatistik sonuçları

Değişkenler	1	2	3
1. İleriye yönelik kaygı	1		
2. Engelleyici kaygı	,93**	1	
3. Mutluluk	-,65**	-,63**	1
Ortalama	17,92	16.76	23.46
Standart sapma	7.26	8.26	6.99
Cronbach Alfa	.81	.76	.83

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

Tablo 1 incelendiğinde ileriye yönelik kaygı ile engelleyici kaygı arasında ( $r = .93$ )  $p < .01$  önem düzeyinde pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca mutluluk ile belirsizliğe tahammülsüzlüğün alt boyutları olan ileriye yönelik kaygı ( $r = -.65$ ), engelleyici kaygı ( $r = -.63$ ) arasında negatif ilişkiler bulunmuştur.

### Yorumsayıcı istatistikler

Belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluk üzerindeki açıklayıcı etkisini görmek için bağımlı değişken olarak mutluluk, bağımsız değişkenler olarak da ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı alınmış ve çoklu regresyon analizi uygulanmış; sonuçlar Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Belirsizliğe tahammülsüzlük ve mutluluğa ilişkin regresyon analizi sonuçları

Değişkenler	Standart olmayan katsayılar		Standart olan katsayılar		R	R <sup>2</sup>	F
	B	SE <sub>B</sub>	β	t			
1. İ.kaygı	36.04	,996	-.23	36.17	.64	.40	120.19
2.E.kaygı	35.78	,991	-.44	36.47	.66	.43	66.40

\* $p < .001$ 

Tablo 2 incelendiğinde ileriye yönelik kaygı ve engelleyici kaygı, mutluluğun toplam varyansının %43'ünü açıklamaktadır.

## Sonuç ve Tartışma

Yapılan bu çalışmanın amacı üniversite öğrencilerinde belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluk üzerinde bir etkisinin olup olmadığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda yapılan istatistikî işlemlerden sonra belirsizliğe tahammülsüzlük ile mutluluk arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiş olup; belirsizliğe tahammülsüzlüğün mutluluğu olumsuz etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle belirsizliğe tahammülsüzlük arttıkça mutluluk azalmaktadır. Ya da mutlu insanların belirsizliğe tahammül düzeyleri daha fazladır denilebilir.

Mutluluğa giden pek çok yol olsa da, mutlu olmanın ilk şartı kişinin kendi yararına ve zararına olan şeyi bilmesidir (Lama, Howard, & Cutler 2003: 39; Tarhan, 2005: 33). Bu, bir anlamda insanın kendini bilmesidir. Kendini bilmeyi öğrenmek insana, kendini sevmeyi, çevreyle ve dünyayla barışık olmayı öğretir (Merter 2006: 147). Bununla birlikte hayata olan bakış açısı, kişiye mutlu olma yönünde önemli kapılar açar. Kişinin sahip olduğu yaşam felsefesi, varoluşla ilgili kaygıları azaltır, hayatta karşılaşılan problemlerin bir mana süzgecinde değerlendirilmesini sağlar.

Özerklik ihtiyacı, kişinin kendi davranış ve deneyimlerini kendisinin örgütlemesi ve başlatması isteğini içermektedir. Karar alma ve eyleme geçme sürecinde bağımsız davranabilmesi ve özgürce kararlar alabilmesi özerklik ihtiyacının doyurulmasını sağlamaktadır (Deci & Ryan, 2000; Andersen, 2000; Williams, Grow, Feedman, Ryan, & Deci, 1996). Diğer bir deyişle, bireyin kendi davranışlarını tamamıyla kabul etmesi, onaylaması ve davranışlarının arkasında durması özerkliğini arttırmaktadır (Deci & Ryan, 1985; 2000). Özerklik ihtiyacı sayesinde birey performansını kendisi yönlendirmektedir (Reis, Sheldon, Gable, Roscoe, & Ryan, 2000). Özerklik ihtiyacında birey kendi duygularına göre davranmak istemekte, kendisi bir işe girişme veya başlatma arzusu duymaktadır (Krapp, 2005; Lundberg, 2007). Bu bağlamdan hareketle belirsizliğe tahammülsüz insanlar özerklik ihtiyacını sağlamak için mükemmeliyetçi bir tutum sergilemekte (Reuther ve diğerleri, 2013); bu durumun sağlanamaması halinde daha mutsuz oldukları düşünülmektedir.

Bazı araştırmalar, belirsizliğe tahammülsüzlük düzeyi yüksek olan yetişkinlerin belirsiz bilgiyi olumsuz ve tehdit edici olarak yorumlamaya eğilimli olduğunu gösterir. (Dugas, Hedayati ve diğerleri, 2005). Böyle bir bilgiyle karşılaştıklarında kaygı düzeyleri artmaktadır, yani belirsizliğe tahammülsüzlük ile yaygın kaygı bozuklukları pozitif yönlü ilişkilidir (Carleton, Sharpe, & Asmundson, 2007; Dugas, Gagnon, Ladouceur, & Freeston, 1998; Dugas, Marchand, & Ladouceur, 2005; Dugas ve diğerleri, 2003; Rosen, Ivanova, & Knauper, 2014). Kaygı ile mutluluk arasında ise

ters yönlü ilişki vardır (Stevens, 2010). Bu düşünceden yola çıkarak belirsizliğe tahammülsüzlük kaygıyı arttırdığı, kaygının da mutsuzluğa neden olduğu söylenebilir.

Obsesif kompulsif bozuklukta belirsizliğe tahammülsüzlük, işlevsiz inanış olarak öne çıkmaktadır. OCCWG (1997)'de (Obsessive-Compulsive Cognitions Working Group), belirsizlik, habersizlik ve değişiklik durumlarına tahammül edilememesinin nedeni olarak onların tehlikeli olabileceğine ilişkin var olan inanışlar olarak belirtir. Grayson'a (1999) göre belirsizliğe tahammülsüzlük, obsesif-kompulsif davranışların merkezindedir. Holaway ve arkadaşları (2006) da yapmış oldukları başka bir çalışmada yaygın kaygı bozuklukları, obsesif-kompulsif davranışlar ve belirsizliğe tahammülsüzlük arasında pozitif yönlü ilişkiler bulmuşlardır. Obsesif-kompulsif davranışlar kısa dönemli kişiye haz sağlayabilmektedir. Örneğin alış-veriş takıntısı olan bayanlar alışveriş yaptıklarında kendilerini mutlu ve güçlü hissetmektedir (Sharma, Narang, Rajender, & Bhatia, 2009). Fakat bu haz kısa sürmekte uzun dönemde kişi ve çevresine pek de mutluluk vermemektedir.

Sonuç olarak yukarıdaki çalışmalar bu çalışmanın bulgularını desteklemektedir. Diğer bir ifadeyle bu çalışmada bulunan belirsizliğe tahammülsüzlük ve mutluluk arasındaki doğrudan ilişki, belirsizliğe tahammülsüzlük, yaygın kaygı bozuklukları, patolojik takıntılar ve mutluluk arasındaki ilişkilere dayandırılarak dolaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle belirsizliğe tahammülsüzlük ve mutluluk arasındaki doğrudan ilişkiyi açıklayabilecek ara ya da örtük değişkenler eklenerek çalışma genişletilebilir.

**Kaynakça**

- Akarsu, B. (1998). *Felsefe terimleri sözlüğü*. İstanbul: İnkılâp Yayınları.
- Andersen, S. (2000). Fundamental human needs: Making social cognition relevant. *Psychological Inquiry*, 11(4), 269-276.
- Arkonaç, S. (1999). *Psikolojide insan modelleri*. İstanbul: Alfa yayımları.
- Bailey, D.E., Jr., Landerman, L., Barroso, J., Bixby, P., Mishel, M.H., Muir, A.J., . . . Clipp, E. (2009). Uncertainty, symptoms, and quality of life in persons with chronic hepatitis C. *Psychosomatics*, 50, 138-146.
- Baumeister, R. F., Vohs, K. D., Aaker, J. L., & Garbinsky, E. N. (2013). Some key differences between a happy life and a meaningful life. *The Journal of Positive Psychology: Dedicated to furthering research and promoting good practice*, 8(6), 505-516.
- Bruni, L. (2004). The “technology of happiness” and the tradition of economic science. *Journal of the History of Economic Thought*, 26, 19-44.
- Brülde, B. (2007). Happiness theories of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 8(1), 15-49.
- Budner, S. (1962). Intolerance of ambiguity as a personality variable. *Journal of Personality*, 30(1), 29-50.
- Buhr, K., & Dugas, M.J. (2002). The intolerance of uncertainty scale: Psychometric properties of the english version. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 931-945.
- Carleton, R. N., Sharpe, D., & Asmundson, G. J. (2007). Anxiety sensitivity and intolerance of uncertainty: requisites of the fundamental fears? *Behaviour Research Therapy*, 45(10), 2307-2316.
- Cevizci, A. (2002). *Felsefe sözlüğü*. İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Chekola, M. G. (1974). *The concept of happiness*. PhD Dissertation, University of Michigan, Ann Arbor, USA.
- Crigger, N. J. (1996). Testing an uncertainty model for women with multiple sclerosis. *Advanced in Nursing Science*, 18(3), 37-47.
- Çokluk, Ö. (2010). Lojistik regresyon analizi: Kavram ve uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri / Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1357-1407



- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of goal pursuits: Human needs and the self determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in Human behavior*. New York: Plenum.
- Dugas, M. J., Gagnon, F., Ladouceur, R., & Freeston, M. H. (1998). Generalized anxiety disorder: A preliminary test of a conceptual model. *Behaviour Research and Therapy, 36*, 215-226.
- Dugas, M. J., Hedayati, M., Karavidas, A., Buhr, K., Francis, K., & Phillips, N. A. (2005). Intolerance of uncertainty and information processing: Evidence of biased recall and interpretations. *Cognitive Therapy and Research, 29*, 57-70.
- Dugas, M. J., Ladouceur, R., Leger, E., Freeston, M. H., Langlois, F., Provencher, M. D., & Boisvert, J. M. (2003). Group cognitive-behavioral therapy for generalized anxiety disorder: Treatment outcome and long term follow up. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 71*, 821-825.
- Dugas, M. J., Marchand, A., & Ladouceur, R. (2005). Further validation of a cognitive behavioural model of generalized anxiety disorder: Diagnostic and symptom specificity. *Journal of Anxiety Disorders, 19*, 329-343.
- Dugas, M. J., & Robichaud, M. (2007). *Cognitive-behavioral treatment for generalized anxiety disorder: From science to practice*. New York: Routledge.
- Fordyce, M. W. (1972). *Happiness, its daily variation and its relation to values*. Doctoral dissertation, United States International University
- Grayson, J. B. (1999). Series response: Compliance and understanding OCD. *Cognitive and Behavioral Practice, 6*, 415-421.
- Haybron, D. M. (2000). Two philosophical problems in the study of happiness. *Journal of Happiness Studies, 1*, 207-225.
- Holaway, R. M., Heimberg, R. G., & Coles, M.E. (2006). A comparison of intolerance of uncertainty in analogue obsessive-compulsive disorder and generalized anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders, 20*, 159-174.

- Kahneman, D. (2000). Experienced utility and objective happiness: a moment based approach. In Kahneman, D. & Tverski, A. (Eds.) *Choices, values and Frames*, Cambridge University Press, New York.
- Keren, G., & Gerritsen, L.E.M. (1999). On the robustness and possible accounts of ambiguity aversion. *Acta Psychologica*, 103(1-2), 149-172.
- Koerner, N., & Dugas, M. J. (2008). An investigation of appraisals in individuals vulnerable to excessive worry: The role of intolerance of uncertainty. *Cognitive Therapy and Research*, 32, 619-638.
- Krapp, A. (2005). Basic Needs and the Development of Interest and Intrinsic Motivational Orientations. *Learning and Instruction*, 15(5), 381-395.
- Lama, D., Howard C., & Cutler, M. D. (2003). *Mutluluk sanati*. (Çev. Güneş Tokcan). İstanbul: Klan Yayınları.
- Lundberg, N. R. (2007). Research update: Creating motivational climates. *Parkse Recreation*, 42(1), 22-26.
- Makhlouf-Norris, F., & Norris, H. (1972). The obsessive compulsive syndrome as a neurotic device for the reduction of self-uncertainty. *British Journal of Psychiatry*, 121, 277-288.
- Merter, M. (2006). *Dokuz yüz katlı insan*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Obsessive Compulsive Cognitions Working Group. (1997). Cognitive assessment of obsessive compulsive disorder. *Behaviour Research and Therapy*, 35, 667-681.
- Öz, F. (2001) Hastalık yaşantısında belirsizlik. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 12(1), 61-68
- Reis, H., Sheldon, K., Gable, S., Roscoe, J., & Ryan, R. (2000). Daily well-being: The role of autonomy, competence and relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Reuther, E. T., Davis, T. E., Rudy, B. M., Jenkins, W. S., Whiting, S. E., & May, A. C. (2013). Intolerance of uncertainty as a mediator of the relationship between perfectionism and obsessive-compulsive symptom severity. *Depress Anxiety*, 30(8), 773-777.
- Rosen, N.O., Ivanova, E., & Knauper, B. (2014) Differentiating intolerance of uncertainty from three related but distinct constructs. *Anxiety, Stress & Coping*, 27(1), 55-73.

- Sarıçam, H., Erguvan, F. M., Akın, A., & Akça, M. Ş. (2014). Belirsizliğe Tahammülsüzlük Ölçeği (BTÖ-12) Türkçe Formu: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Route Educational & Social Science Journal*, 1(3), 148-157.
- Sharma, V., Narang, K., Rajender, G., & Bhatia, M.S. (2009). Shopaholism (Compulsive buying) –A new entity. *Delhi Psychiatry Journal*, 12(1), 110-113.
- Stevens, T. G. (2010). *You can choose to be happy: "rise above" anxiety, anger, and depression?* California: Wheeler-Sutton Publishing Co.
- Tarhan, N. (2005). *Mutluluk psikolojisi, stresi mutluluğa dönüştürmek*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- TDK. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- Veenhoven, R. (2006). How do we assess how happy we are? Tenets, implications and tenability of three theories. Paper presented at conference on 'New Directions in the Study of Happiness: United States and International Perspectives' at October 22-24, University of Notre Dame, USA.
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life: Ordering concepts and measures of the good life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1-39.
- Wessman, A. E., & Ricks, D. F. (1966). *Mood and personality*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Williams, G., Grow, V. M., Freedman, Z. R., Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1996). Motivational predictors of weight loss and weight-loss maintenance. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 115-126.

# İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK YILDIRMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ

Figen YILDIRIM\*

Mehmet EKEN\*\*

## Özet

*Bu araştırmanın amacı, Kilis il merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin yaşadığı en sık yıldırma davranışlarını ve yıldirmaya maruz kalmalarını yaş, cinsiyet, kıdem, medeni durum, okul türü, okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu gibi değişkenlere göre tespit etmektir. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kilis il merkezindeki ilkokul ve ortaokul okullarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini; Kilis il merkezine bağlı resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler içinden basit (rastlantısal) örneklem alma tekniği ile seçilen 377 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada veriler öğretmenlerden anket yolu ile elde edilmiştir. Elde edilen verilere göre öğretmenlerin en sık maruz kaldıkları yıldırma davranışları sırasıyla “Öğretmenin fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması”, “Birinin öğretmenin başarısını etkileyecek bilgiyi saklaması” ve “Öğretmen hakkında dedikodu ve söylentilerin yayılması” olarak tespit edilmiştir. Okul türüne göre ortaokul öğretmenleri, ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla yıldirmaya maruz kalmaktadır. Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre yıldırma davranışlarına daha fazla maruz kaldığı saptanmıştır. Bulunduğu okulda 9-12 yıl arasında görev yapan öğretmenlerin diğer görev süreli öğretmenlere göre daha sık yıldırma yaşadığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** Yıldırma davranışları, ilkokul, ortaokul, öğretmenler.

## INVESTIGATING MOBBING BEHAVIOURS TOWARDS PRIMARY AND ELEMANTRY SCHOOL TEACHERS

## Abstract

*The main goal of this research is to identify the mobbing behavior to teachers who teach at primary schools and elementary schools in Kilis –city center- in Turkey and to state the cause of these kinds of behaviours according to variables such as age, gender, seniority, marital status, type of school, academic background etc. The population of the research consists of the teachers working at primary and secondary schools in 2013-2014 education year. With random sampling method,*

---

\* Yrd. Doç. Dr. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği A.B.D. [figendoganayildirim@gmail.com](mailto:figendoganayildirim@gmail.com)

\*\* Türkçe Öğretmeni, Kilis Merkez Yatılı Bölge Ortaokulu. (Yazarın Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nde hazırlanmış olduğu yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır). [memet\\_eken@hotmail.com](mailto:memet_eken@hotmail.com)

377 teacher were chosen. The data was collected with interviews conducted to teachers. According to the results, teachers are mostly exposed to mobbing behaviours such as: "Ignoring teachers' ideas", "Withholding the information related to teachers' success", and "Spreading gossip and rumours about teachers". If the type of the school is taken into consideration, it can be concluded that elementary school teachers are exposed to mobbing more than primary school teachers. It is found out that single teachers are more exposed to these kind of behaviours than married ones. Teachers working at the same school for 9-12 years seem to be experiencing these behaviours more often than others with different working durations.

**Key words:** mobbing behavior, primary school, elementary school, teachers

## Giriş

Çalışan bireyin günlük yaşamı içerisinde iş ortamında geçirdiği zaman önemli bir yer tutmaktadır. İş ortamında geçen süre içerisinde yaşadıkları, bireyin psikolojisini, ruhsal durumunu, bedensel sağlığını, hem çalışma yaşamındaki hem de ailesiyle olan sosyal ilişkilerini olumlu ve olumsuz etkileyecek bir etkiye sahiptir. Çalışan bireyi olumsuz etkileyen sebeplerden biri iş ortamında karşılaşılabilecek şiddettir. Westhues, (2002; akt. Tınaz vd., 2008: 27), genelde şiddet denildiğinde, kişinin darp edilmesi sonucunda bedeni üzerinde görülebilir yaralanma ve morarma gibi izler bırakan şiddetin akla geldiğini, ancak şiddetin bu şekilde sadece fiziksel nitelikte olmayıp siyasal, ekonomik ve psikolojik niteliklerde de olabileceğini ifade etmektedir. Psikolojik anlamda şiddet ise sürekli ve sistematik bir şekilde bireye karşı davranışlarla ortaya konan duygusal ve psikolojik tacizdir. Tınaz vd. (2008: 26) yıldırma, bireyin saygısız ve zararlı bir davranışın hedefi olmasıyla başlayıp, haksız yere aşağılanması dışlanması gibi her türlü kötü davranışı içeren bir psikolojik şiddet ve ahlak dışı bir iletişim süreci olarak tanımlanabileceğini ifade etmektedir. Yüçetürk (2003), yıldırma olarak adlandırılan bu sürecin ortaya çıkmasıyla birlikte, örgütlerde huzurlu ve güvenli bir çalışma ortamının da yok olma durumunu ifade etmektedir. Leymann'a (1996) göre, bir davranışın yıldırma kabul edilebilmesi için haftada birkaç kez yaşanması ve bu durumun beş altı ay devam etmesi gerekmektedir.

## Yıldırma (Mobbing) Kavramı

İngilizcede "mobbing" olarak adlandırılan yıldırma olgusu ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılar, mobbingin Türkçe karşılıklarını farklı terimlerle ifade etmişlerdir. Türkiye'de yapılan çalışmalarda, araştırmacılar mobbing yerine farklı terimleri kullanmışlardır. Mobbing, literatüre bakıldığında, "zorbalık", "ruhsal taciz", "duygusal saldırı", "yıldırma", "psikolojik taciz" ve "psikolojik şiddet" adı altında çeşitli isimlerle anılmaktadır (Arpacıoğlu, 2005; Baykal 2005; Çobanoğlu, 2005; Dökmen,

2008; Tınaz, 2006; Tutar,2004). Yıldırma ile ilgili farklı kavramların kullanılmasından dolayı, TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu ortak bir tanım oluşturulması amacıyla Türk Dil Kurumu'ndan talepte bulunmuş, Türk Dil Kurumu da "işyerinde psikolojik taciz" olgusunu "Bezdiri" şeklinde tanımlamıştır. (TBMM Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları, 2011:6). Bu çalışmada ise yıldırma terimi kullanılmıştır. Yıldırma terim olarak farklı ifade edilse de içerik olarak araştırmacıların tanımları birbirine yakındır. Aşağıda, değişik araştırmacıların yıldırma tanımları yer almaktadır:

Yıldırma; bireyin bir ya da birden fazla kişi tarafından sistematik olarak, sindirilmesi, iş yaşamından dışlanması amacıyla duygusal saldırıya maruz kalmasıdır (Leymann, 1996:168). Yıldırma; bir kişi veya bir grubun, çoğunlukla yalnız bir kişiye, sık aralıklarla uyguladıkları duygusal eziyetler, suçlamalar, alçaltıp küçük düşürmeler yoluyla kişiyi hem çalışma ortamından hem de sosyal ortamdan dışlama, ona duygusal olarak zarar verme, onu küçük düşürme ve görevini sabote etmeye yönelik psikolojik saldırılardır (Davenport vd. 2003: 22; Zapf, 1999: 70; Einarsen vd., 2003: 107). Yıldırma; kurban seçilen bireyin çalışma huzurunu bozan, onuruna veya ruhsal, bedensel ve psikolojik bütünlüğüne zarar veren her türlü davranışı, sözü, eylemi, hareketi ve yazıyı kapsayan kötü niyetli bir teşebbüs olup kurbanın benlik saygısına sürekli ve acımasızca saldırma şeklidir (Hirigoyen, 2000: 61; Field, 1996, akt: Davenport vd., 2003: 5).

Baykal (2005:1), yıldırma ile iş görenlerin üzerinde manevi baskı kurmak ve bu suretle onları yanlış yapmaya sevk ederek bulunduğu makam ve konumunu güçlü yapmaya çalışmak, rakip olarak gördüğü kişilerden kurtulmak olarak ifade etmektedir. Koza'ya (2010: 318) göre yıldırma, psikolojik terördür ve hedef seçilen birine karşı cephe oluşturarak duygusal saldırıda bulunmadır. Tınaz'a (2006:7) göre yıldırma amaç, kasıtlı olarak alay, aşağılama, kötü davranış ve imalarla kişiyi iş hayatından tamamen dışlamaktır. Bu amaçla kişinin itibarına yönelik saldırganca davranışlar gerçekleştirilir. Çobanoğlu (2005: 22-33) yıldırma ile, birey veya bireyler üzerinde sistemli olarak baskı oluşturmak, ahlaksızca tavır ve davranışlarla onların iş performanslarını ve mukavemetini kırarak, bedensel ve duygusal olarak tükenmişliğe iten, yıpratıcı, korkutan bir taciz şekli olarak ifade etmektedir.

### **Yıldırma Davranışlarının Yönü**

Yıldırma davranışları, uygulayanların ve mağdurların örgütteki konumuna göre yönlendirilmektedir. Bu bağlamda yıldırma davranışları üç tipe ele alınmıştır:

• **Aşağı Doğru Yıldırma:** Örgütlerde en sık rastlanan yıldırma tipidir. Tutar (2004: 91), bu yıldırma türünü bir amir veya yöneticinin, konumunun verdiği güçten yararlanarak astlarına doğru uyguladığı bir yıldırma olarak tanımlar.

• **Yatay Yıldırma:** Bireyin kendi statüsünde olan birey ya da bireylerden gördüğü yıldırma tipidir. Tınaz'a (2006:135) göre yatay yıldırmanın çeşitli nedenleri kıskançlık, olumsuz rekabet, mağdurdan hoşlanılmaması, farklı bir şehir, bölge ve kültürden olma gibi faktörlerdir.

• **Yukarı Doğru Yıldırma:** Astların üste karşı uyguladığı yıldırma türüdür. Çok az rastlanan bir yıldırma türüdür. Tutar (2004: 93), bu yıldırmanın astlar arasında üstün dedikodusunun yaygınlaştırılmasıyla, sürekli olumsuz geribildirimlerin verilmesiyle, yapılacak işlerin geciktirilmesiyle ve bazı işlerin sabote edilmesiyle olabileceğini ifade etmektedir.

### **Yıldırmanın Mağdur Üzerindeki Etkileri**

Yücer (2003), yıldırmaya uzun süre hedef olan kişilerin endişe, caresizlik ve korku içine düşmekte olduğunu ifade etmektedir.

Davenport, Schwartz ve Elliott'a (2003:72) göre yıldırmanın uzun sürmesi durumunda mağdur bireylerin çoğunda Travma Sonrası Stres Bozukluğu ortaya çıkmakta ve Travma Sonrası Stres Bozukluğu'na bağlı olarak; olayları tekrar tekrar yeniden yaşamak, aşırı tedirginlik, kolayca ürkemek, sinirlilik, hayata kaderci bakış, genel duygusal uyumsuzluk, sürekli endişe hali, karabasanlar, uykusuzluk, yoğunlaşma düşüklüğü, kontrol dışı hareketler, yoğun endişe ve panik atak, intihara ya da cinayet işlemeye yatkınlık duygusu gibi durum ve davranışlar kendini göstermektedir.

Tutar'a (2004:114) göre kendini yeterince güvende hissetmeme, yorgunluk ve tükenmişlik duygusu, başkaları tarafından kendisine saygısızca ya da haksız biçimde davranıldığını hissetme, onuru kırılmışlık/haklarına tecavüz edilmişlik hissi, kendisini kimsenin anlamadığını düşünüyor olma gibi duygu ve düşünceler yıldırmanın birey üzerinde görülen etkileridir. Yıldırmanın eğitim kurumlarında sık sık yaşandığı görülmektedir. Cemaloğlu (2007a:798) çalışmasında, ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerden % 50'sinin yıldırma yaşadığını tespit etmiştir. Çalışma ve Sosyal Güvenlik İletişim Merkezi Alo 170 verilerinin sektör detaylarına bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı'ndan 268 kişi yıldırmaya karşı psikolojik yardım almıştır. Bu sayı oran olarak kamu kurumları içinde %13,67'lik bir yer tutmaktadır (Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, 2013). Literatür incelendiğinde, eğitim kurumlarında yıldırma yaşandığına dair birçok çalışma (Cemaloğlu ve Ertürk, 2007; Cemaloğlu ve Okçu, 2012; Cerit, 2013; Eğerci, 2009; Einarsen vd., 2003; Gökçe, 2012; Gündüz ve

Yılmaz, 2008; Kartal ve Bilgin, 2009; Leyman, 1996; Özgan vd., 2013; Ural, 2009; Yaman vd. 2010; Zapf, 1999 vd.) bulunmaktadır.

Yıldırma davranışlarının tespiti ile birlikte bu davranışların yaşanmasına neden olan etkenlerin de tespit edilmesi ve bilinmesi de önem taşımaktadır. Böylece eğitim kurumlarında yıldırma yaşanmaması için daha köklü ve engelleyici birçok önlem alınabilir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, Kilis il merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin en sık maruz kaldıkları yıldırma davranışlarını ve bu davranışların yaşanmasında cinsiyet, medeni durum, kıdem, okul türü, yaş ve öğrenim durumu değişkenlerine göre anlamlı farklılıkların olup olmadığını tespit etmektir.

### **Problem Cümlesi**

✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenleri en sık **hangi yıldırma davranışlarına** maruz kalmaktadır?

#### **Alt Problemler**

- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **cinsiyete** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **medeni duruma** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **kıdeme** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **okul türüne** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **yaşa** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **okuldaki görev süresine** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ✓ İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında **öğrenim durumuna** göre anlamlı bir farklılık var mıdır?



## Yöntem

### Araştırmanın Deseni

Bu araştırma betimsel tarama modeline göre yapılmıştır. Tarama araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışma türüdür (Büyüköztürk vd., 2011:16). Karasar (1999:77) tarama modelini, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlar.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Kilis ili merkezindeki ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 624 sınıf ve branş öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi Kilis il merkezindeki 46 resmi ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler içinden basit (rastlantısal) örneklem alma tekniği ile seçilen 377 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kullanılan ölçek 377 öğretmene uygulanmıştır.

### Verileri Toplama Araç ve Teknikleri

Araştırmada verileri elde etmek için kullanılan “Olumsuz Davranışlar Ölçeği” Einarsen ve Raknes (1997) tarafından geliştirilmiştir. Cemaloğlu (2007b) tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Olumsuz Davranışlar Ölçeği çeşitli olumsuz davranışlara maruz kalmayı ölçen 21 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 6’sı göreve ilişkin yıldırma; 15’i ise sosyal ilişkilere yönelik yıldırma ölçmeye yönelik iki boyut vardır. Cemaloğlu (2007b:81) yaptığı çalışmada ölçeğin iç tutarlılık katsayısını .94 olarak bulmuştur. Bu çalışmada ise iç tutarlılık katsayısı .90 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Toplanması ve Çözümü

Araştırmada veriler öğretmenlerden anket yolu ile elde edilmiştir. Anket verileri tek tek incelenerek SPSS Statistics 20 bilgisayar programına veri girişi yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, vb. betimsel istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Anketten alınan puanların normal dağılım gösterip göstermediğini incelemek için Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi uygulanmıştır. Kolmogorov-Smirnov (K-S) testi sonucuna bakıldığında  $p < 0.05$  bulunduğundan anketten alınan puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür. Bundan dolayı verilerin analizinde ikili küme karşılaştırmalarında parametrik olmayan istatistik tekniklerinden bağımsız gruplar için “Mann Whitney-U”, ikiden fazla küme karşılaştırmalarında ise “Kruskal Wallis-H” test tekniklerinden yararlanılmıştır. Ölçekteki maddeler 5’li likert tipi ölçek üzerinden “hiç” 1,

“arasıra” 2, “ayda bir” 3, “haftada bir” 4 ve “her gün” 5 olarak değerlendirilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

#### Örnekleme Grubu İle İlgili Sayısal Bulgular

Örnekleme yer alan öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, görev yılı, okul türü, yaş, okuldaki görev süresi ve öğrenim durumu ile ilgili kişisel bilgilerin dağılımları sayı ve yüzde olarak aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin cinsiyete göre frekans ve yüzde dağılımı

Cinsiyet	F	%
Erkek	193	51,2
Kadın	184	48,8
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 51,2'sini erkekler, % 48,8'ini kadınlar oluşturmaktadır.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin medeni duruma göre frekans ve yüzde dağılımı

Medeni durum	f	%
Evli	276	73,2
Bekâr	101	26,8
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 73,2'si evli ve % 26,8'si bekârdır.

**Tablo 3.** Öğretmenlerin mesleki kıdeme göre frekans ve yüzde dağılımı

Kıdem	f	%
1-3	108	28,6
4-7	78	20,7
8-12	75	19,9
12-16	53	14,1
17 ve üzeri	63	16,7
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 28,6'sı 1-3 yıl, %20,7'si 4-7 yıl, % 19,9'u 8-12 yıl, % 14,1'i 12-16 yıl ve % 16,7'si 17 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerin okul türüne göre frekans ve yüzde dağılımı

Okul türü	f	%
İlkokul	175	46,4
Ortaokul	202	53,6
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 46,4'ü ilkokulda ve %53,6'sı ortaokulda öğretmenlik yapmaktadır.

**Tablo 5.** Öğretmenlerin yaşa göre frekans ve yüzde dağılımı

Yaş	f	%
22-25	49	13
26-30	112	29,7
31-35	100	26,5
36-40	56	14,9
41-45	31	8,2
46-50	17	4,5
51 ve üzeri	12	3,2
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 13'ü 22-25, % 29,7'si 26-30, % 26,5'i 31-35, % 14,9'u 36-40, % 8,2'si 41-45, % 4,5'i 46-50 ve % 3,2'si 51 ve üzeri yaşa sahiptir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin çalıştığı okuldaki görev süresine göre frekans ve yüzde dağılımı

Okulda görev süresi	f	%
3 ay-1 yıl	148	39,3
2-4 yıl	152	40,3
5-8 yıl	50	13,3
9-12 yıl	14	3,7
13 ve üzeri	13	3,4
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin; % 39,3'ü 3 ay-1 yıl, % 40,3'ü 2-4 yıl, % 13,3'ü 5-8 yıl, % 3,7'si 9-12 yıl ve %3,4'ü 13 ve üzeri yıldır çalışmakta olduğu okulda görev yapmaktadır.

**Tablo 7.** Öğretmenlerin öğrenim durumuna göre frekans ve yüzde dağılımı

Öğrenim durumu	f	%
Lisans	355	94,2
Lisansüstü	22	5,8
<b>Toplam</b>	<b>377</b>	<b>100</b>

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin % 94,2'si lisans ve % 5,8'i lisansüstü eğitim mezunudur.

Öğretmenlerin en sık hangi yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarına dair bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 8.** Öğretmenlerin en sık hangi yıldırma davranışlarına maruz kaldıklarına dair sonuçlar

Maddeler	Aritmetik Ortalama ( $\bar{x}$ )	Standart Sapma (s)
Fikir ve görüşlerinizin dikkate alınmaması	1,623	,816
Birinin başarınızı etkileyecek bilgiyi saklaması	1,559	,734
Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin yayılması	1,554	,770
İşinizin aşırı denetlenmesi	1,533	,868
Ustalık/Yeterlilik seviyenizin altındaki işleri yapmanızın istenmesi	1,474	,802
Mantıksız ya da yetiştirilmesi mümkün olmayan işler verilmesi	1,453	,749
Yaklaşımlarınızın dikkate alınmaması / yok sayılması veya düşmanca tepkilerle karşılaşma	1,448	,705
Hakkınız olan bazı şeyleri (örneğin; hastalık izni, tatil hakkı, yol harcırahı) talep etmemeniz için baskı yapılması	1,445	,830
Önemli alanlardaki sorumluluklarınızın kaldırılması veya daha önemsiz ve istenmeyen görevlerle değiştirilmesi	1,429	,758
Görmezden gelinme, dışlanma, önemsenmeme	1,427	,688
Bağırılmak veya anlık öfkenin (veya hırsın) hedefi olmak	1,421	,668
İşinizle çabalamanızla ilgili bitmek bilmeyen eleştiriler	1,400	,726

Tablo: 8 Devam

Yanlış ve hatalarınızın sürekli hatırlatılması / söylenmesi	1,368	,609
Üstesinden gelinemeyecek kadar iş yüküne maruz bırakılmak	1,336	,754
Yeterlilik düzeyinizin altındaki işlerde çalıştırılarak küçük düşürülmek	1,289	,694
İyi geçinmediğiniz kişiler tarafından hoşlanmadığınız şakalar (eşek şakası) yapılması	1,283	,593
Size karşı suçlama ve ithamlarda bulunulması	1,265	,586
Kişiliğiniz (ör; alışkanlıklar ve görgü), tutumlarınız veya özel hayatınız hakkında hakaret ve aşağılayıcı sözler söylenmesi	1,188	,564
Diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları	1,148	,493
Parmakla gösterme, kişisel alana saldırı, itme, yolunu kesme gibi gözdağı veren davranışlar	1,143	,419
Aşırı alay ve sataşmalara konu olmak.	1,140	,544

Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması incelendiğinde, araştırmaya konu edilen yıldırma davranışları içerisinde en yüksek ortalamaya sahip üç madde sırasıyla; “Fikir ve görüşlerinizin dikkate alınmaması” ( $\bar{x} = 1,623$ ), “Birinin başarınızı etkileyecek bilgiyi saklaması” ( $\bar{x} = 1,559$ ) ve “Hakkınızda dedikodu ve söylentilerin yayılması” ( $\bar{x} = 1,554$ ) şeklindedir. Öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının aritmetik ortalaması incelendiğinde en düşük ortalamaya sahip üç madde sırasıyla; “Aşırı alay ve sataşmalara konu olmak” ( $\bar{x} = 1,140$ ), “Parmakla gösterme, kişisel alana saldırı, itme, yolunu kesme gibi gözdağı veren davranışlar” ( $\bar{x} = 1,143$ ) ve “Diğerlerinin işi bırakmanız konusunda imalı davranışları” ( $\bar{x} = 1,148$ ) şeklindedir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 9.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının cinsiyete göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Cinsiyet	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Kadın	184	181,12	33326,00	16306,000	,169*
Erkek	93	196,51	37927,00		

\*p > 0,05.

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $U=16306,000$ ,  $p > 0,05$ . Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile medeni durum değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 10.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının medeni duruma göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Medeni durum	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Evli	276	174,73	48226,00	10000,000	000*
Bekâr	101	227,99	23027,00		

\* $p < 0,05$ .

Tablo 10 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları medeni duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $U=10000,000$ ,  $p < 0,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, bekâr öğretmenlerin yıldırma davranışlarına daha çok maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile medeni durum değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile kıdem değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 11.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının kıdeme göre Kruskal Wallis (KW) testi sonuçları

Kıdem	n	Sıra ortalaması	SD	$X^2$	p
1-3 yıl	108	210,09	4	8,358	0,79*
4-7 yıl	78	176,77			
8-12 yıl	75	190,50			
12-16 yıl	53	191,31			
17 ve üzeri	63	164,25			

\* $p > 0,05$

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları kıdeme göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır,  $X^2(sd=4, n=377)= 8,358$ ,  $p > 0,05$ . Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile kıdem değişkeni arasında anlamlı bir farklılık olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile okul türü değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 12.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının okul türüne Mann Whitney göre U-testi sonuçları

Okul türü	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
İlkokul	175	172,89	30256,00	14856,000	007*
Ortaokul	202	202,96	40997,00		

\*p < 0,05

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları okul türüne göre anlamlı bir farklılık göstermektedir,  $U=14856,000$ ,  $p < 0,05$ . Sıra ortalamaları dikkate alındığında, ortaokul öğretmenlerin yıldırma davranışlarına daha sıklıkla maruz kaldıkları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile okul türü arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile yaş değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 13.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının yaşa göre Kruskal Wallis (KW) testi sonuçları

Yaş	n	Sıra ortalaması	SD	$X^2$	p
22-25	49	231,48	6	12,310	0,055*
26-30	112	187,09			
31-35	100	194,63			
36-40	56	165,55			
41-45	31	165,85			
46-50	17	171,59			
51 ve üzeri	12	180,29			

\*p > 0,05

Tablo 13 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları yaşa göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır.  $X^2(sd=6, n=377)= 12,310$ ,  $p > 0,05$ . Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile yaş arasında anlamlı fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile öğrenim durumu değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 14.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının öğrenim durumuna göre Mann Whitney U-testi sonuçları

Öğrenim durumu	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Lisans	55	186,85	66331,00	3141,000	,123*
Lisansüstü	2	223,73	4922,00		

\*p > 0,05

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $U=3141,000$ ,  $p > 0,05$ . Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile öğrenim durumu arasında anlamlı bir fark olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile görev süresi değişkeni arasındaki bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 15.** Öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algılarının görev süresine göre Kruskal Wallis (KW) testi sonuçları

Okuldaki görev süresi	n	Sıra ortalaması	SD	$X^2$	p	Anlamlı fark
A) 3 ay-1 yıl	148	178,17	4	10,441	0,034*	D - A
B) 2-4 yıl	152	192,66				
C) 5-8 yıl	50	184,82				
D) 9-12 yıl	14	274,71				
E) 13 ve üzeri	13	193,31				

\*p < 0,05.

Tablo 15 incelendiğinde öğretmenlerin maruz kaldıkları yıldırma davranışlarına ilişkin algıları çalıştığı okuldaki görev süresine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır,  $X^2(sd=4, n=377)= 10,441$ ,  $p < 0,05$ . Bu bulgu, öğretmenlerin yıldırma davranışlarına ilişkin algıları ile okuldaki görev süresi arasında anlamlı bir fark olduğu şeklinde yorumlanabilir. Hangi ikili gruplar arasında fark olup olmadığını incelemek için parametrik olmayan çoklu karşılaştırma testi kullanılmıştır. Kruskal Wallis (KW) çoklu karşılaştırma sonuçları testi sonrası için yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçları yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Parametrik olmayan çoklu karşılaştırma test sonuçları, sadece 3 ay- 1 yıl ve 9-12 yıl gruplarının maruz



kaldıkları yıldırma davranışları arasındaki farkın istatistiksel olarak manidar olduğunu göstermiştir.

### **Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırmanın sonuçlarına göre Kilis il merkezindeki resmi ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırma davranışları sırasıyla; “Öğretmenin fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması”, “Birinin öğretmenin başarısını etkileyecek bilgiyi saklaması” ve “Öğretmen hakkında dedikodu ve söylentilerin yayılması” şeklindedir. Aynı yıldırma davranışları farklı araştırma sonuçlarında da en sık karşılaşılan yıldırma davranışı olarak tespit edilmiştir. ‘Hakkında dedikodu ve söylentilerin yayılması’ (Ertürk, 2011:177; Okçu, 2011:157; Mammadov, 2010:57), ‘Fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması’ (Aras, 2012:98; Ertürk, 2011:177; Kılınç, 2010:92; Yumuşak, 2013:104), ‘Birinin başarısını etkileyecek bilgiyi saklaması’ (Mammadov, 2010:57; Okçu, 2011:157), ilgili alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin en sık karşılaştıkları yıldırma davranışı olarak tespit edildiği görülmüştür.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında medeni duruma göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha sık yıldırma yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgular Aydoğan (2010:72) ve Erdoğan’ın (2012:149) çalışmasında da görülmüştür.

Öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında okul türüne göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu bulguya göre, ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına ilkokul öğretmenlerine göre daha fazla maruz kaldıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer bulgu Eğerci (2009:124) ve Ural’ın (2009:199) çalışmalarında da saptanmıştır. Bu çalışma sonuçlarına göre branş öğretmenleri sınıf öğretmenlerine göre daha fazla yıldırma yaşamaktadır.

İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin yıldırma davranışlarına maruz kalmalarında okuldaki görev süresine göre anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu fark bulunduğu okulda 3 ay-1 yıl ile 9-12 yıl görev süresine sahip öğretmenler arasında daha manidar görülmüştür. Okulda görev süresi 3 ay-1 yıl olan öğretmenler daha az yıldırma maruz kalırken, okuldaki görev süresi 9-12 yıl olan öğretmenler daha sık yıldırma maruz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

“Fikir ve görüşlerin dikkate alınmaması” özellikle toplantılarda okul, eğitim-öğretim ve öğrencilere dair öğretmenlerin fikir ve görüşlerinin önemsenmemesi, öğretmenin katkısını ve yol gösterici düşüncelerinin

baskılanması ve körelmesi, eğitim ve öğretim faaliyetlerine katacağı parlak fikirlerin ortaya çıkmamasına neden olabilir. “Fikir ve görüşlerinin dikkate alınmaması” yıldırma davranışına öğretmenlerin maruz kalmasını önlemek için özellikle toplantılarda demokratik davranılabilir, kararlar oylama şeklinde alınabilir.

“Birinin başarıyı etkileyecek bilgiyi saklaması” yıldırma davranışına öğretmenlerin maruz kalmaması için edinilen tecrübeler öğretmenler arasında paylaşılabilir. Hizmet içi eğitim ya da lisansüstü çalışmalara dair duyurular hakkında öğretmenler bilgilendirilebilir.

Öğretmenlerin “Haklarında dedikodu ve söylentilerin yayılması” yıldırma davranışına maruz kalmasının önlenmesi için öğretmenler arasında birlik ve beraberlikleri artırıcı sosyal etkinlikler düzenlenebilir ve dedikodunun önlenmesi için samimi bir atmosfer oluşturulabilir. Ayrıca etik değerlerle ilgili öğretmenlerin farkındalığını artırıcı bilgilendirme sunumları yapılabilir.

Bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre yıldırma daha fazla maruz kalmasına dair; ortaokul öğretmenlerinin ilkökul öğretmenlerine göre yıldırma daha fazla maruz kalmasına dair; bulunduğu okulda 9-12 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin diğer görev süresine sahip öğretmenlere göre yıldırma daha fazla maruz kalmasına dair nedenleri ve çözüm önerilerini belirlemek amacıyla nitel çalışmalar yapılabilir.

### Kaynakça

- Aras, A.(2012).İlköğretim Okullarında Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin Mobbing (Yıldırma) Yaşama Düzeyleri, Örgütsel Bağlılık Ve İş Doyumları Arasındaki İlişkiler, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arpacıoğlu, G.(2005).“Türkiyede Zorbalık Bir Çalışma Biçimi” İnsan Kaynaklarında Yeni Eğilimler, (Editör: Deniz Yalım), İstanbul: Hayat Yayınları.
- Aydoğan, Z.(2010). Okullarda Öğretmen-Yönetici İlişkilerinde Yıldırma (Mobbing) Ve Etkileri (Kâğıthane İlçesi Örneği), Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Baykal, A. N.(2005).Yutucu Rekabet: Kanuni Devrindeki Mobbing'den Günümüze, İstanbul: Sistem Yayıncılık,
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları: Ankara.
- Cemaloğlu N. (2007a). “The Exposure Of Primary School Teachers To Bullying: An Analysis Of Various Variables”, *Social Behavior and Personality*, 35(6), 789-802.
- Cemaloğlu, N. (2007b). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 77-87.
- Cemaloğlu, N. & Ertürk, A. (2007). Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Yıldırma Eylemlerinin Cinsiyet Yönünden İncelenmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5 (2) : 345-362.
- Cemaloğlu, N. & Okçu, V. (2012). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Liderlik Stilleri İle Öğretmenlerin Yıldırma (Mobbing) Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişki, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (3) : 214-239.
- Cerit, Y.(2013). Paternalist Liderlik ile Öğretmenlere Yönelik Yıldırma Davranışları Arasındaki İlişki, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(2), Bahar/Spring, 839-851.

- Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Çalışma Genel Müdürlüğü (2013), İşyerlerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Bilgilendirme Rehberi, Özel Matbaası, Ankara <http://www.csgeb.gov.tr>. (Erişim Tarihi: 10.12.2013)
- Çobanoğlu, Ş.(2005). Mobbing İş Yerinde Duygusal Saldırı Ve Mücadele Yöntemleri, İstanbul: Timaş Yayınları.
- Davenport, N., Schwartz , R.D. & Elliott, G. P. (2003), İş Yerinde Duygusal Taciz, (Çev. O. C. ÖnerToy), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Dökmen, Ü.(2008). Yaşama Yerleşmek, İstanbul: Remzi Kitabevi:6. Basım.
- Eğerci, Ç.,T.(2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Maruz Kaldıkları Psikoşiddetin (Mobbingin) Örgütsel Güven Düzeyine Etkisi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Einarsen, S., Hoel, H., Zapf, D., and Cooper, C. L. (2003). Bullying and Emotional Abuse in the Workplace: International Perspectives in Research and Practice, Taylor & Francis, London / New York.
- Einarsen, S. ve Raknes, B.I. (1997). Harassment in the workplace and the victimization of men. *Violence and Victims*, 12, 247-263.
- Erdoğan, Ö.(2012). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmen Algılarına Göre Psikolojik Şiddet (Mobbing) Ve Örgüt İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Ertürk, A. (2011). İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmen Ve Yöneticilere Yönelik Duygusal Yıldırma Davranışlarının İncelenmesi (Yıldırma Davranışlarının Meydana Gelmesinde Etkili Olan Faktörler), Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Gökçe Toker, A. (2012). Mobbing: İş Yerinde Yıldırma Özel Ve Resmi İlköğretim Okulu Öğretmen ve Yöneticileri Üzerinde Yapılan Bir Araştırma, Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 18 (2012) 272-286.
- Gündüz, B., H., Yılmaz, Ö. (2008). Ortaöğretim Kurumlarında Mobbing (Yıldırma) Davranışlarına İlişkin Öğretmen Ve Yönetici Görüşleri (Düzce İl Örneği), *Milli Eğitim*, Sayı 179, Yaz / 2008.
- Karasar, N. (1998). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.9.Baskı.

- Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenler ve Öğrenim Gören Öğrencilerin Zorbalığa Yönelik Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3): 539-562.
- Kılınç, Ç.A.(2010). Okul Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışları Gösterme Düzeyleri İle Öğretmenlerin Yaşadıkları Örgütsel Güven Ve Yıldırma Arasındaki İlişki, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koza, M. (2010). Bilgi Yönetimi, İstanbul: Kum Saati Yayınları.
- Leymann, H. (1996). The Content and Development of Mobbing at Work, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2), 165-184. <http://www.zku.amu.edu.pl/kuba/angelski/mobbing1.pdf>. (Erişim 20.01.2014).
- Mammadov, E.(2010). Türkiye Ve Azerbaycan'daki İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Yaşadıkları Yıldırma (Mobbing) Davranışlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Okçu, V. (2011). Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Ve Yıldırma Yaşama Düzeyleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özgan, H., Kara, M., Arslan, C.,M. (2013). Öğretmenlerin Okul Yöneticilerine Uyguladıkları Psikolojik Yıldırma Uygulamaları Ve Etkileri, *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi (Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction)* 2013- 1 (1) , 2-14.
- TBMM, İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Ve Çözüm Önerileri Komisyon Raporu, Kadın Erkek Fırsat Eşitliği Komisyonu Yayınları No: 6, (2011), Ankara. <http://www.tbmm.gov.tr/komisyon/kefe/index.htm> (Erişim21.01.2014)
- Tınaz, P., Ergin, H., Bayram, F., (2008). Çalışma Psikolojisi ve Hukuki Boyutlarıyla İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing). İstanbul: Beta Basım Yayım:1. Baskı.
- Tınaz, P.(2006). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing), İstanbul: Beta Basım Yayım: 1. Baskı.
- Tutar, H. (2004). İş Yerinde Psikolojik Şiddet, Ankara: Barış Kitap Basım Yayım Dağıtım: 3.Baskı.

- Ural, C.P.(2009). Psikoşiddete Maruz Kalmış Öğretmenlerin Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeylerinin İncelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Yaman, E.,Vidinlioğlu, Ö. & Çitemel, N. (2010). İşyerinde Psikoşiddet, Motivasyon Ve Huzur: Öğretmenler Çok Şeymi Bekliyor? Psikoşiddet Mağduru Öğretmenler Üzerine. Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 7 (1) : 1136-1151.
- Yumuşak, H.(2013). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bezdiri (Mobbing) Yaşama Düzeyi İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi ( Tokat İl Örneği ), Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yücetürk, E.(2003). Örgütlerde Durdurulamayan Yıldırma Uygulamaları: Düş Mü? Gerçek Mi?, Çongar,K.(Ed.), 11.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler Kitabı, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi Yayınları. (s. 937–984).
- Zapf, D.(1999). Organizational, Work Group Related and Personal Causes of Mobbing/Bullying at Work, International Journal of Manpower, 20 (1/2). <http://www.thepeoplebottomline.com>. (Erişim 20 Ocak 2014).

# NAHİV ÖĞRETİMİNDE METODİK BİR İDDİANIN İNCELENMESİ\*

Osman YILMAZ\*

## Özet

*Merhum Prof. Dr. Muharrem Çelebi (v. 2005), nahiv öğretiminde kaleme alınan muhtasar veya mukaddime tarzındaki eserlerin, öğretim esaslı metodik birer çalışma olduğunu belirtmiştir. Bu makale, ilgili savın sağlanmasını amaçlamaktadır. İlgili sav, bu alanda başucu eserlerden el-Avâmilü'l-mi'e örneğinde, şârihlerin sistem ve metot bakımından ileri sürdükleri gerekçelerden hareketle gerçekleştirilmiştir. İlgili eserin tercih edilmesi, bir yandan sistematığının genel kabul görmesi, diğer yandan da yazarının kendisinden önceki amel bağlamındaki tüm nahiv birikimini kullanması ihtimaline dayanmaktadır. Bu çalışma, ilgili eser özelinde, bir nahiv muhtasarının konuları belirli bir sistemde ele aldığı ve kendisinden sonraki bilgilere de bir öncül olabildiğini somutlaştırmıştır. Söz konusu tespit, halihazırdaki makalenin iddiasının doğruluğunu teyit etmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Dil Öğretimi, el-Birgivi, Nahiv, Linguistik.

## A STUDY OF A METHODIC CLAIM ON EDUCATION OF NAHW

### Abstract

*The late Prof. Dr. Muharrem Çelebi (d. 2005) claimed that books written as muqaddime or mukhtasar on nahw are in a way teaching methodology books. This article aims to prove this claim. Taking 'al-Awâmil al-mie', the most notable writing on the field, as the reference book, the claim is tested according to justifications provided by writers of commentaries (şarih) about its system and its method. The reason why that specific book was chosen is that it has a widely accepted methodology, and that the author made use of all previous information about nahw in the context of 'amal. This article gives an individual example how a mukhtasar of nahw includes the subjects in a specific way. In addition, it shows that the book acts as an introduction to the subsequent information on nahw. This evidence proves that the claim of this article is correct.*

**Key words:** Education of Language, el-Birgivi, Nahw, Linguistic.

---

\* Bu makale merhum Prof. Dr. Muharrem Çelebi'ye ithaf edilmiştir.

\* Yrd. Doç. Dr. İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Arapça Öğretmenliği Bölümü, [osmanyil82@gmail.com](mailto:osmanyil82@gmail.com).

## 1. Giriş

Nahiv alanında pek çok eser kaleme alınmıştır. Bunların, farklı yazım türleri hariç tutulmak kaydıyla, telif edilmeleri bakımından ana hatlarıyla üç kategoride yer aldığı söylenebilir: İlki, temelde bilgilerin özet ve umumiyetle tartışmalardan uzak durularak nazım veya nesir tarzlarında telif edilen mukaddime yahut muhtasarlardır. Diğeri, genellikle bilgilerin daha geniş çerçeveli ve delilleriyle ele alındığı müdellel yahut mutavvel eserlerdir. Sonuncusu da bu ikisi arasında kalanlardır (Kâtib, 1941: I, 35). Bahsedilen bu kategorideki muhtasarlar yahut mukaddimeler, daha çok metodik diğeri bir ifadeyle öğretim esaslı kaleme alınmışlardır (Çelebi, 1989: 1-31; 1994: 47).

Makale düzeyindeki bu çalışmada, özellikle Osmanlı döneminde bir ders kitabı olarak başucu eserler arasında yer alan Birgili Mehmet Efendi'nin (v. 981/1573) *el-'Avâmil* isimli eseri hakkında bir inceleme gerçekleştirilecektir. Bahse konu eser, metodik ve öğretim esaslı muhtasar/mukaddime türünde telif edilmiştir (Çelebi, 1994: 47). Bu özellik, bir yandan gerek muhtevanın sunumundan, gerekse eserin hacminden anlaşılabilirken; diğeri bir yandan da yazarın ifadelerinde kendisine yer bulmaktadır. Zira müellif, eserini “vecîz” bir şekilde ve belirli bir tertîbte kaleme aldığını dile getirmiştir (el-Birgîvî, 2010: 10).

Birgili Mehmet Efendi'nin eserini belirli bir hedef kitlesine yönelik yazdığı da vurgulanması gereken hususlardandır. Bunlar, Arap dilini “*i'râb*” esasına göre öğrenmeyi isteyen yani “*fushâ*”yı amaçlayan kişilerden müteşekkildir. O halde müellif eserini, Arapçayı şer'î yahut İslâmî ilimler için talep edenlere yönelik kaleme almıştır. Bu vasıftaki bireylerin “bilmesi gereken yüz hususun” bulunduğunu ileri sürerek, ilgili meseleleri “âmil, ma'mûl ve 'amel/i'râb” diye üç bölümde “vecîz” bir şekilde izah etmeyi amaçlamıştır. Buradan hareketle eserin, Arap dilini ilmî bir disiplin şeklinde öğrenecek kişiler için nahiv sahasında kaleme alınmış ve amel bağlamında bilinmesi zorunlu yüz meseleyi içeren “muhtasar” bir telif olduğu söylenebilir (el-Birgîvî, 2010: 10).

Bir kayıt konması gerekirse burada doğrudan bir metin ihtisarı iddia edilmemektedir. Daha çok vecîzliği karşılayacak şekilde, lafızların az olmasına karşın konuların genel çerçevesini veren mana bakımından geniş bir çalışmadır. Buradan hareketle lafızların azlığı ve çokluğu ilişkisine binaen dikkat çekilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. Eserin hedef kitlesi, müellifi tarafından herhangi bir ayrıştırma yapılmaksızın genel manada fushâ öğrenmek isteyen herkesi kapsar şekilde nitelendirilmiştir. Şârihler, bu durumu, özellikle ilk etapta başlangıç seviyesindeki kişilere indirgemişlerdir. Bu bağlamda vecîzlik, ezberlenmesi ve belenmesinin



kolaylaştırılmasıyla izah edilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 58-59; el-İznikmîdî, 2009: 58, 62; Kuşadalı, 2009: 58-59; el-İzmîrî, 2009: 58; “Muhtasar”, 2009: 58, 62).

Tüm bunlardan hareketle bu makale çerçevesinde ilgili eserin amacına ve sistematigine binaen bir inceleme gerçekleştirilecektir. Muhtasar ve mukaddime türünde yer alsa da pek çok şerhe konu edilmiş bu eser hakkında yapılacak bu çalışmada, özellikle kimi şârihlerin ilgili metot ve sistematik ile ilgili ileri sürdükleri gerekçeler bir araya getirilmeye gayret edilmiştir. Böylece bir yandan, kendisine kadarki nahiv birikimini kısaca sunan bir Osmanlı dönemi eseri üzerinde gerçekleştirilen şerhlerde; bir diğer açıdansa, nahiv öğretimi düşüncesinde bir sistem ortaya konarken nasıl bir gerekçelendirmeye hareket edildiği de irdelenmiş olacaktır. Bu makale Merhum Prof. Dr. Muharrem Çelebi'nin iddiasının sağlamasının yapılması için planlanmış ve nahiv öğretimi için yazılan eserlerin mukaddime yahut muhtasar şeklinde telif edilenlerinin gramer edinimini kolaylaştıran, bilinçli ve metodik bir sisteme dayandığı savıyla kaleme alınmıştır. Ana ve alt başlıklarda örneklendirileceği gibi, Çelebi'nin bir bildirisinde ilgili eser ve *Izhâr* hakkındaki değerlendirmelerinin yanı sıra, eserin tercih edilmesindeki en belirgin vasıf tasnîfinin mantıksallığıdır (Durmuş, 1991: IV, 106-107). Bu nedenle öncelikle ilgili eserin ana yapısı yani planı irdelenecek, ardından gerekçelendirmeye geçilecektir.

## 2. *el-'Avâmil*'in Planı: Tasnîf ve Tebvîb

*el-'Avâmil*'de hedef kitlenin edinmesi gereken yüz mesele, giriş mahiyetindeki kısa açıklamalardan sonra 'âmil, ma'mûl ve 'amel/i'râb isimli üç ana bölüme dağıtılmıştır. Ardından her bir bölüm, alt başlıklara ayrılmıştır. Gerek ana gerekse alt başlıklar şeklinde belirtilen tebvîbte belirli bir sistemin takip edildiği görülmektedir. Bahsedilen sistemde öğrenilmesi gereken yüz meselenin altmış 'âmil, otuzu ma'mûl ve onu da 'amel/i'râb bölümlerinde ele alınmıştır. Bu tasnîfte dikkat çeken husus ana bölümlenin, kelimenin terkîbteki konumuna göre şekillenmesidir. Zira 'âmil, terkîb içinde bir diğer kelimeye tesir edendir. Ma'mûl de 'âmilin etkisinden dolayı terkîbte yer aldığı konuma göre kendisinde bir değişikliğin meydana geldiği kelimedir. 'Amel ise 'âmilin ma'mûlde icra ettiği değişikliktir (el-Birgivî, ty.: 36, 100).

Bahsedilen ana dağılım, bir yönüyle eserin yazılmasında benimsenen amaca da uygun sıralanmıştır. *'Avâmil*, i'râbı öğrenmek isteyen kişiler için yazıldığına göre, bunun öncüllerinin bir başka açıdansa unsurlarının verilmesinin ardından asıl sonuca/amaca ulaşmayı sağlayan bir tasnîf ve tertîbtir. Çünkü, iki öncül arasındaki ilişkiden elde edilen ve birinin diğerindeki tesirinin somutlaştırılmasından ibaret 'amel, en sona

bırakılmıştır. Böylelikle zihnen bir ön hazırlık yapılmıştır. Edinilmesi gereken yüz meselenin bölümlere dağıtılması da buna paralel şekilde azalmıştır. Ancak tüm bunlarla birlikte eserin son bâbında verilen bilgilerden tamamen yoksun bir şekilde Birgili Mehmet Efendi'nin '*Avâmil*'inin ilk iki bâbının okunması da beklenmemektedir. Bu nedenle daha önce edinilen bazı bilgilerin geliştirildiği ve sistematik şekilde verildiği bir eser hüviyeti taşımaktadır.

Ana tasnîf yapıldıktan sonra eserde dikkat çeken bir diğer özellik, konularda daha ayrıntılı şekilde bir bölümlenmeye gidilmesidir. Bu ayrıştırmaların tespit edilmesinde esas alınan nokta, müellif tarafından bir taksîmin varlığından bahsedildiği yerlerdir. Eserde daha başka çeşitli taksîmler de yer almaktadır. Ancak yazar bunlar için ayrı bir kategorik değerlendirmede bulunmamıştır. Bu nedenle eserdeki "darb", "kısım" ve "nev" gibi ayrıştırmalarla ilgili kelimeler, her ne kadar birbirlerinin yerlerine kullanılsa da (el-Gelibolî, 2009: 65; Akşehirlizâde, 2009: 65) bu makalede görüleceği üzere bilinçli birer tercihin neticesidir. Bir başka açıdansa bu durum, bir bakıma nahiv öğretimi tarihinin sistem açısından amel merkezli ilgili esere kadarki ulaştığı birikimin bir sonucudur.

Ayrıntılı tasnîf ve tebvîb işleminde ana bölümleri ifade eden "bâb"ları, "darb"lar takip ederken ardından "kısım"lar gelmektedir. Aynı kategoride yer alan meselelerin ayrıştırıldığı bir diğer ve son taksîm ise "nev"lerle ifade edilmiştir. Buna göre müellif eserinde konuları tasnîf ve tertîb ederken Bâb → Darb → Kısım → Nev şeklinde bir sıralamaya gitmiştir. Ancak bununla birlikte, yazarın verilen bu hususların her birisinden tüm bölümlerde aynı ölçüde yararlandığı iddia edilmemektedir.

Bahsedilen hususlar örneklerle somutlaştırılabilir. Örneğin, 'âmil bâbında bahsedilen tüm bu dağılım esaslarının hepsinin aynı sırasıyla kullanıldığı görülürken; ma'mûl "kısım"landırmaya gidilmeden darb ve nev'lere ayrıştırılmıştır. Buna göre 'âmil bâbı lafzî ve ma'nevî şeklinde iki ana darba, ilk darb da semâ'î ve kıyâsî diye iki kısma ardından da ilk kısım beş nev'e ayrıştırılmıştır. Birinci darbin birinci kısmındaki beş nev' de sırasıyla bir ismi cer eden harfler, ismini nasb haberini raf eden harfler, isimlerini raf haberlerini nasb eden harfler, fiili muzârî'i nasb eden harfler ve fiili muzârî'i cezm eden kelimeler şeklindedir (el-Birgîvî, 2010: 12-24). Ma'mûl bâbı da bi'l-asâle ve bi't-tebe'yye şeklinde iki ana darba, ardından da ilk darb dört nev'e taksîm edilmiştir. Bunlar da sırasıyla şöyledir: İsim ve fiillerde görülebilen merfû' ile mansûb, sadece isimlerde görülebilen mecrûr ve sadece fiillerde görülebilen meczûm (el-Birgîvî, 2010: 24-34).

'Amel bâbının kendisine has bir tasnîfi ve tertîbinin varlığından bahsetmek mümkündür. Çünkü diğer bâblardan farklı bir şekilde önce i'râb

kendi içinde bir taksîme tabi tutulmuş, ardından bunlar içinde yeni bir ayrıştırmaya gidilmiştir. Bu taksîmlerden her birisi kendi içinde bir bâb şeklinde değerlendirilmiştir. Son bâbda alt taksîmi ifade etmek için müellif tarafından sadece “kısım” teriminden yararlanılmıştır (el-Birgivî, 2010: 34-38). Bunun dışında kalan ayrıştırma ibareleri metinde gözlemlenememektedir. İlk iki bâbtaki tasnîfiden hareket edilerek bir genellemeye gidilirse, nev’lerden sonra bir kısımlandırmada daha bulunduğu iddia edilebilir. Böylelikle tasnîfin sıralanışı şöyle gerçekleşir: Bâb → Darb → Kısım → Nev’ → Kısım.

Son bâb, i’râbın zât ve hakîkati, mahalli ve sıfatı şeklinde taksîme tabi tutulmuştur. Bu taksîmlerden ilki, i’râbı gösterenlerin neliğine göre hareketler, harfler ve hazf şeklinde ifade edilmiştir. Mahalle göre yapılan taksîm ise i’râbın göstergelerinden hangileriyle gerçekleştiğine bakılarak ayrıştırılmıştır. Bunlardan i’râbı sadece hareketlerle veya harflerle gösterilenler isimlerdir. İsimlerin, bir ‘âmilin ma‘mûlü olması halinde, terkîb içinde yer alabileceği i’râb durumlarının üçünün her birisi ayrı ayrı ya bir hareke yahut bir harfle gösterilmektedir. Fiillerin i’râbı ise ya asıl itibariyle hareke ve bir hazfin gerçekleşmesi ile yahut da asıl itibariyle harf ve bir hazfin gerçekleşmesi ile gösterilmektedir. Bunlar da kendi içinde tâm yahut nâkışlıklarına göre nev’ ve kısım şeklinde ayrıştırılmıştır. Amel bâbındaki, sıfata binâen yapılan son taksîm ise i’râbın nasıl gerçekleştiği esasına göre lafzî, takdîrî ve mahallî diye tasnif edilmiştir (el-Birgivî, 2010: 34-38).

Birgili Mehmet Efendi’nin meseleleri bâblara, darblara, kısımlara ve nev’lere ayrıştırması; konuları bir plan doğrultusunda takdim edeceğini ve muhatabından zihnen bunlara hazırlıklı olmasını beklediğini göstermektedir. Kullandığı ana planda genelden özele doğru bir ayrıştırmada bulunduğu görülen müellifin bu özelliği, konu işleyişinde de gözlemlenebilmektedir. Genelden özele giden bu ayrıştırmada dikkat çeken bir diğer husus, yapılan bu tasnif ve tebvîbte ulaşılan son kategorinin içinde yer alan bazı bilgilerin, bir alt başlık yahut ayrıca isimlendirmeye gidilmeden, sunumunda ayrıştırılmasıdır. Bu özellik, planda yapılacak ayrıştırmayı bir diğer ifadeyle alt başlıkların sayısını da makul seviyede tutmayı sağlamaktadır (“Muhtasar”, 2009: 178).

Konuların sunumunda görülen bazı ayrıştırmalar şöyledir: İsmi nasb haberini raf’ eden semâ’î ‘âmillerin ikinci nev’inin sekiz unsuru bulunduğunu söylemiştir. Ardından saymaya başlayıp, yedinciye geçmeden önce ilk altısına “fiile benzeyen harfler” şeklinde isim verildiğini belirtmiştir. Yine semâ’î ‘âmillerin beşinci nev’isi fiili muzârî’i cezm eden kelimelerin onbeş tane olduğunu veren müellif, anlatı içinde ilk dördünün tek fiili cezm ettiklerini belirttikten sonra diğerlerini vermeye devam

etmiştir. İlgili nev'in sonunda da sayılan onbirinin şart ve cezâ' diye isimlendirilen iki fiili cezm ettikleri kaydını koyarak ayrıştırmıştır. İlk kıyâsî 'âmil fiil hakkında, eğer kelâm merfû'u ile tamamlanıyorsa bu fiile tâm; şayet kelâm kendisiyle tamamlanmayıp mansûb bir habere gereksinim doğuyorsa bu durumda o fiile nâkis denildiğini, diğer konulara nazaran uzun ve örnekleri bol şekilde izah eden müellif, anlatıda ayrıştırırsa da bir taksîme gitmemiştir (el-Birgivî, 2010: 16, 18, 20, 22).

Bu bağlamda, her ne kadar ana dağılımda değerlendirilebilecek olsa da burada ele alınması planlanan bir ayırmadan ayrıca bahsetmek gerekmektedir. O da yukarıdakiler gibi *İzhâr*'ında açık bir şekilde belirttiği; ancak '*Avâmil*'inde sadece konu anlatımında sıralamayla ima ve bir kelimeyle değinerek ifade ettiği, semâ'î 'âmillerin aslında isimde ve muzârî' fiilde amel eden iki nev'den, isimde 'âmillerin de bir ve iki isimde amel etmesine göre iki kısımdan müteşekkil olduğudur. Birgili Mehmet Efendi bu durumun ilkini '*Avâmil*'inde nev'leri sıralamasıyla göstermektedir. Zira önce isimde 'âmil olanları, ardından son iki nev'de de fiilde 'âmilleri vermiştir. Bir ve iki isimde amel etmeyi ise harf-i cerleri verirken “حُرُوفٌ تَجْرُ اسْمًا وَاحِدًا” ibaresiyle göstermiştir (el-Birgivî, 2010: 12, 16, 18 el-Birgivî, t.y.: 42, 68).

Dikkat çeken bir başka özellik de tartışmalardan bir kavram şeklinde ifade edilirse hilâf ve ihtilâflardan uzak durulmasıdır. Ele alınan meselelerde herhangi bir farklı görüş yahut bilginin varlığına, hatta ilgili meselelerin bir başka açıdan incelenebilirliğine değinilmeden bir anlatı gerçekleşmiştir. Bu durum müellifin eserini bir mukaddime ve muhtasar şeklinde kaleme almasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca bahse konu bu özellik, şayet hilâf ve ihtilâflar en genel manasıyla farklı görüşlerin incelenmesi, ileri düzey bir bilgi ve alan şeklinde kabul edilirse, bilginin edinilmesi bakımından da uygunluk arz etmektedir.

Farklı görüşlerden uzak durulması, eserde böylesi malumatın yer almadığı anlamına gelmemektedir. Burada kastedilen doğrudan herhangi bir bilginin hilâf yahut ihtilâf alanında yer alıp almadığı hususunda bir ifadenin '*Avâmil*'de bulunmamasıdır. Bilgilerde ise durum, bunun aksinedir. Zira -her ne kadar ilerleyen başlıklarda şârihlerin sıralama hakkındaki bilgileri değerlendirilirken ittifâk ve ihtilâfa değinilecekse de- harf-i cerler arasında saydığı son üçü ve özellikle “لَعَلَّ”de görüldüğü gibi müellif, farklı bilgilere yer vermektedir. Ancak bu örnek burada ifade edilmeye çalışılan özelliği tam anlamıyla yansıtmamaktadır. Zira yazar ilgili farklılığı, 'Ukayl lehçesinde/(lüğatında)ki kullanımı ile ele aldığını belirtmektedir. Buna benzer bir diğer durum, harf-i cerler hakkındadır. Zira farklı bir bilginin varlığı imasıyla “cer ve hafd” şeklindeki isimlendirmeye ifade edilmiştir.

Bahsedilen özelliği gerçek manasıyla yansıtması bakımından sunulabilecek örneklerden birisi, hiçbir açıklama yapılmaksızın semâ'î 'âmillerin üçüncü nev'inin verilmesinde de görülmektedir. Burada müellif ilgili meselelerin, haberini nasb ettiğine değinmiştir. Bir başka örnek ise ma'nevî 'âmillerin ilki mübteda ve haberi raf' eden 'âmili, hakkında hiçbir tartışmaya girmeksizin takdim etmesidir. Ancak tarafını belirtir bir şekilde, her ikisini de atıfla birbirine bağlayarak bu ikisi üzerinde tek bir 'âmilin varlığını göstermiştir. Bir başka örnek ise ma'mûl bâbının ikinci darbını teşkil eden tâbi'lerin ilkinin, sıfat şeklinde isimlendirilmesidir el-Birgivî, , 2010: 12,14, 16, 24, 30.

Farklı bilgilere değinilmeme özelliği manalandırmada net bir şekilde görülmektedir. Birgili Mehmet Efendi, özellikle 'âmil konumundakilerin manalarına daha belirgin bir örnekle harf-i cerlerin anlamlarına dair gerek hilâfiyyâttan gerekse mana bakımından bir bilgilendirmeye gitmeksizin bir anlatı içindedir. Aynı husus, cezm eden kelimâtta da görülebilmektedir. Ancak bu durum kendisinin herhangi bir anlam yahut muhteva farklılığının gözetmediği anlamına gelmemektedir. Çünkü, bu başlık altında daha önce, isimlerde ve fiillerde 'âmillik ile isimlerdekinin de tek ve iki isimde gerçekleşmesine göre yapılan ayrımın, eserde açıkça belirtilmeden sadece sıralama ve bir kelimeyle gösterildiğine değinilmişti. Bu husus, müellifin eserini açıkça ifade etmese de aslında belirli bir plan dahilinde bir sıralamayla kaleme aldığını ve gerek aslî gerekse tâlî farklı görüşlerin bilinçli bir şekilde verilmediğini akla getirmektedir (el-Birgivî, , 2010: 12, 14, 18, 20).

Bu bağlamda örneğin cezm eden 'âmillerde isimlendirmenin "kelimât" şeklinde yapılması, farklı bilgi ve düşüncelerin varlığını gösterir niteliktedir. Diğer semâ'î 'âmiller hakkında "harf" tanımlaması yapmasına karşın, ilgili meselede "kelimât" ibaresini kullanarak üslûb değişikliğine gitmesi, muhatabına ele aldığı nev'de harf dışında değerlendirilecek nitelikteki hususların da varlığına işaretir. Ayrıca, *İzhâr*'da ilgili kısmın, anlamlarının verilmesi hariç tutulursa, izah edilmesi bir tarafa örneklerle dahi desteklenmediği belirtilmelidir. Bahsedilen bu husus, müellifin nasıl ki muhtasar yahut mukaddime tarzında kaleme aldığı '*Avâmil*'inde bazı bilgileri ve farklılıkları gizlediği görülebiliyorsa, aynı şekilde *İzhâr*'ında da daha önce edinilmiş malumata değinilmeden geçilebildiğini de göstermektedir (el-Birgivî, , 2010: 18; el-Birgivî, t.y.: 42, 44, 68, 70).

### 3. Sıralama/Tertîb İlkeleri

Birgili Mehmet Efendi'nin eserinde ana bir sistematığın bulunmasından öte, edinilmesi gerekli diye nitelediği yüz meseleyi kendi başlıklarında sıralamasında da bir düzen takip ettiği görülmektedir. Bu başlık

altında müellifin bahse konu meseleleri nasıl, neden ve niçin ilgili yerlerinde ve sıralarında ele aldığı incelenecektir. Bu da kimi şârihlerin tertîb hakkında dile getirdikleri özelliklerin belirlenmesiyle gerçekleştirilecektir. *‘Avâmil* şârihlerinin ifade ettikleri vasıfların tamamının, teker teker bir makale çerçevesinde incelenmesinden ziyade burada asıl amaç, bahsedilen tertîbin sistem bakımından analizini sağlayacak bir düzeyde ele alınmasıdır. Bu da tüm sıralama vasıflarının gruplandırılmasıyla elde edilecek bulgulardan hareketle sağlanacaktır.

İncelenen şerhlerde kimisi tekrar etmek kaydıyla yaklaşık 180 sıralama nedeni sayılmıştır. Bahse konu nedenler, ele alınan meselenin kullanım durumu, asaleti ve diğerleriyle aralarında kurulan ilişki çerçevesinde üç ana kategoride incelenme imkanına sahiptir. Belirtilen her bir ana grup birer aslî ilke yahut prensip şeklinde sunulacaktır. Zira bunlar, diğerlerine nazaran hem bir neden olarak ileri sürülme sayıları hem de diğerlerinin muhtevalarını kendi bünyelerinde toplamaları bakımından önem arz etmektedir. Buradan hareketle bu ana ilke/prensipin altında çeşitli ilkesel oluşumların varlığından bahsedilecek; bunlara da ana ilkelerin altında değinilecektir. Ayrıca bu kategorilere girmeyen kimi nedenlerin yanı sıra, bazı tertîblerde her hangi bir neden zikredilmeden geçilmesi de kısaca irdelenecektir.

İlkeler bağlamında ‘amel/i‘râb bâbının tasnîf ve tebvîbteki gibi tertîbte de farklı bir yerde durduğu belirtilmelidir. Zira diğer iki bâbın aksine neredeyse yok denecek kadar az neden sayılmıştır. Bunun bir basamak ilerisi ise nedensizliktir. Her ikisi de farklı şekillerde yorumlanması muhtemel bir durumdur. Söz konusu husus, bu ana başlığın sonlarında işlenecektir. Ana ilkeler hakkında bilgilendirmeye geçilmeden önce, çoklu neden sunma ve her birisinin diğerleriyle iç içeliği gibi burada değinilmesi gerekli ortak özelliklere dair bazı hususların altı çizilmelidir. Çoklu neden sunma ile kastedilen, kimi zaman hiçbir nedenden bahsedilmemesi hariç tutulmak kaydıyla, bir meseleye ilişkin bazen bir, bazen de daha fazla gerekçe ileri sürülebilmesidir. Gerek ana gerekse bunlar altında meydana gelen alt ilkelerden iddia edilen sâiklerin hangisinin temel ilke kabul edileceği ise ikinci açıklanması gereken hususu ifade etmektedir. Bu nedenle herbirisinin diğerleriyle iç içeliği ifadesi, birden fazla neden sıralandığında bunların birbirleriyle ilişkisinin kesin sınırlarla çizilemediği durumları belirtmek için kullanılmıştır.

### 3.1. Asalet İlkesi

Bir meselenin öncelenmesi ile ilgili değerlendirmelerde neredeyse en belirgin ve temel ilke asalettir. Asıl olma pek çok açıdan gerçekleştirilecek bir durumdur. Bununla birlikte bunlar da bir gruplama ile ele alındığında

‘amelde, değişiklikte, ma‘mûliyyette, manada, varlık bakımından, konumda, konuda, sıralamada ve iştikâkta görülen asıllık ön plana çıkmaktadır. Hangi gerekçeye dayanırsa dayansın, bir diğer ifadeyle burada verilen hangi asıllık kategorisinde/yönünde/tipinde yer alırsa alsın, sıralamada varsa ilk etapta bir asıllık aranmaktadır. Zira asalet doğrudan/vasıtasız gerçekleştiği için önceliği hak etmektedir (el-Gelibolî, 2009: 138, 271; Kuşadalı, 2009: 70, 271). Ayrıca asıllığın gerçekleştiği alt kategoriler, diğer ana ilkelerin tamamını hatta bunlar altındaki tali meselelerin bir kısmını dahi içermektedir.

En genel manada, en az iki mesele arasında birisi diğerine nazaran asıl ise, bu durumda aradaki asıllığı sağlayan ilişki yahut vasıf asıllık yönünü, yani ana ilkenin muhtevasını göstermektedir. Yukarıda zikredilen asıllık yönleri yahut kategorileri şârihlerin ibarelerinden elde edilerek tasnife tabi tutulan bilgilerden derlenmiştir. Bu nedenle asıllık yönleri, şayet aralarında asıllığa dayanan bir ilişki varsa, ele alınan meseleler kadar çoktur. Bu bağlamda “sıralamada basîtin mürekkebe öncelenmesi” söylemi gibi, şârihlerce tertîbte benimsenen yöntemle ilgili ortaya konmuş ilkesel yaklaşımların varlığı da belirtilmelidir. Ancak kimi zaman bunlara hiç değinilmemiştir (“Muhtasar”, 2009: 147; el-İznikmîdî, 2009: 147; el-İzmîrî, 2009: 146-147).

‘Avâmil’de asalet ilkesinin görüldüğü ilk yer, bâbların sıralanmasındadır. Müellifin eserindeki amacının i‘râb/‘amel bir diğer açıdan fushâ bilgisinin edinilmesini sağlamak olduğuna değinilmişti. Asıl gayesini izah ederken sona bırakmasının açıklamalarından birisi de asaletle ilgilidir. Zira ilk iki bâba göre ‘amel bâbı, asıl değildir. Çünkü ‘amel, ‘âmil ve ma‘mûl arasındaki ilişkiyi ifade eden bir nevi vasıf/hal/durumdur. Bu ise asıl olan zâtta bulunur. Zât ve vasıf arasındaki bu asıllık ilişkisinde asıllar öncelenmiş, ardından da vasıf gelmiştir. Zira vaz‘ itibariyle de bu gerekmektedir. Çünkü vasıf, bir başkasına ziyadedir. Asıllar da kendi içlerinde ameldeki asıllığa göre şekillenmiş ve önce ameli icra edenler, ardından amel kendisinde gerçekleşenler sıralanmıştır (el-Gelibolî, 2009: 239, 269; el-İznikmîdî, 2009: 356; “Muhtasar”, 2009: 62).

Bu ana olgunun ardından bâblar içinde de aynı durumun gözlemlenebildiği belirtilmelidir. Bunun en belirgin örneği, ikinci bâbın ayrıştırıldığı iki ana darbtır. Zira asıllığa göre tertîb ediliş, şârihlere bırakılmadan doğrudan müellifi tarafından gerçekleştirilmiştir. Ma‘mûllerin aslı olanları da dört nev‘de incelenmiştir. Bunların kendi arasındaki tertîbi de asıllık ilişkisine dayanmaktadır. Zira ilk ikisi i‘râbta asıldılar. Bu nedenle son ikisine öncelenmişlerdir. Merfû‘lar ise i‘râbın aslı kabul edildiklerinden dolayı, ilk sırada konumlandırılmıştır. Dokuz merfû‘ da kendi içinde

sıralanırken önce, ma‘mûliyyette asıl isim olduğundan isimler zikredilmiş, ardından fiil getirilmiştir. İsimler ise kendi aralarında iki gruba ayrılmış ve ilk dördü asıllıklarından dolayı öncelenmiştir. Mansûblarda da isimler aynı gerekçeyle öncelenmiştir (el-Gelibolî, 2009: 274-276, 285, 290, 292-293; el-İznikmîdî, 2009: 274-276, 293; Kuşadalı, 2009: 274-276, 293; el-İzmîrî, 2009: 293; “Muhtasar”, 2009: 286).

Bu minvalde diğer bir örnek ise müşâbehet, ilhâk ve haml yollarıyla kurulan asıllık ilişkisidir. Merfû‘lar sıralanırken fiilin isimlerden sonra yer alması her ne kadar asıllık üzerine bina edilse de fiilin zikredilmesi ve ilgili yerde konumlandırılmasının bir diğer nedeni de isimle arasındaki benzerlikten dolayıdır. İlhâk yoluyla gerçekleşen ise şârihlerce açık bir şekilde dile getirilen bir husustur. Mülhakra özellikle ikinci bâbta görülen merfû‘ların tertibi hakkında verilen bilgiler güzel bir örnektir. Zira sıralamaya konu edilen sekiz ismin ilk dördü asıl, kalanları da bunlara mülhak olarak nitelendirilmiştir. Aynı durum mansûblarda da görülmektedir. Çünkü fiile nazaran asıl olan isimlerin kendi içinde ilk beşi asıl, diğer yedisi bunlara mülhak şeklinde değerlendirilmiştir. Haml ise nasb edatı <sup>أ</sup>’de ileri sürülmüştür. Bu da <sup>أ</sup>’nin asıllığından ve diğerlerinin de bir görüşe göre buna haml edilmesinden dolayıdır (el-Gelibolî, 2009: 168, 275, 285, 293; el-İznikmîdî, 2009: 275, 293; Kuşadalı, 2009: 293; el-İzmîrî, 2009: 168, 293).

Şârihlerin öne sürdüğü nedenlerde ön plana çıkan asıllık yönleri şöyle örneklendirilebilir: Kıyâsî ‘âmillerden fiil, ism-i fâile öncelenmiştir, çünkü amelde asl olan fiildir. Ayrıca aralarında iştikâk bakımından da bir asalet ilişkisi söz konusudur ki bu durumda fiil asıldır. Fiille ism-i fâ‘il arasındaki bu ilişki amelde ve iştikâta asıllığa örneklerdir. ‘Âmiller sıralanırken önce isimde ‘âmiller getirilmiştir. Bu da asıllıkta isimdeki değişikliklere itibar edilmesinden ve ma‘mûliyyette aslın isim olmasından dolayıdır. <sup>ب</sup> harf-i cerri kendisinden sonrakilere manasındaki asıllıktan dolayı öncelenmiştir. Yeminde asl olan <sup>ب</sup>’dir. <sup>و</sup> ve <sup>ت</sup> ise <sup>ب</sup>’den bedeldir. Bu da varlık bakımından <sup>ب</sup>’nin asaletini göstermektedir. Bu nedenle ilk sırada yer almıştır. Merfû‘âttan haber, bulunduğu konumda kendisinden sonrakilere nazaran asıllığından dolayı yer almaktadır. Cezm edatı <sup>إ</sup> ise konuda asıldır. Bu nedenle diğerlerinden önce gelmiştir. Ancak konumu gereğince önce tek harfi cezm edenler gelmiştir. Bu durum konunun, konunun ve sıralamanın tamamındaki asıllıklarla ilişkilidir. Sıralamadaki asıllıkla ilgili diğer bir husus ise başîtlık ve mürekkeblik ilişkisidir. <sup>أ</sup>’nin diğerlerine öncelenmesi ile <sup>ك</sup> ve <sup>ل</sup>’nin birbirleri arasındaki sıralaması da asıllık bağlamında buna bağlanmıştır (el-Gelibolî, 2009: 71, 106, 109, 138, 141, 145, 190, 213, 269, 285; el-İznikmîdî, 2009: 71, 109, 145, 213, 269; Kuşadalı, 2009: 70, 71, 105,



109, 190, 213, 282; Akşehirlizâde, 2009: 141; “Muhtasar”, 2009: 71, 189, 213).

### 3.2. Kullanım İlkesi

Edinilmesi gerekli yüz meselenin sıralanmasında ilgili hususların kullanımı da önemli bir yere sahiptir. Bununla gerek cümledeki görevi, gerekse ister terkîb içindeki konumu ve isterse de ‘*Avâmil*’in tertîbinde takip edilen plana uyumu bakımlarından bir kullanım ve işlev kastedilmektedir. Kullanımın sıralama ile ilgisi hakkında şârihler tarafından pek çok açıdan ele alınabilecek genişlikte veri sunulmuştur. Bunların bazıları aynı özelliklere sahip olmalarından dolayı bir grup altında toplanabilirken, bazıları da herhangi bir kategori altında incelenme imkanına sahip değildir. Bu nedenle bu prensip/ilke önce bir arada değerlendirilme imkanı bulunmayanlar, ardından da diğerlerinin takdimiyle anlatılacaktır.

#### 3.2.1. Kategorize Edilemeyenler

Şerhlerde gerekçelendirmede yararlanılıp kategorik şekilde ele alınamayan nedenlerin varlığından bahsedilmiştir. Belirli bir grupta yer almasa da bazı gerekçeler kategorize edilemeyen diğer nedenlerden kimi yönleriyle ayrılmaktadırlar. Bunlar arasına etki ve tesirle ilişkili olanlar bir grup şeklinde değerlendirilebilecek seviyededir. Ancak ilgili nedenler daha çok tasvir edici ve diğer asıl nedenleri izah eder nitelikte olmalarından dolayı ayrı bir kategoride ele alınmamıştır. Örneğin ‘âmilin öncelenmesinin nedenlerinin birisi de müessir olmasıdır. İsimde amel edenlerin takdimi fiilin de isme benzerliğinden dolayı i‘râb edilmesi ile ilişkilendirilecek kadar, ‘âmilin isimdeki tesirinin kuvvetine dayandırılmıştır. Azlık çoklukta ele alınacağı gibi اُنْ’ın diğer nasb edenlere öncelenmesinin nedenlerinden birisi fayda, tesir ve kullanım bakımlarından daha yaygınlığıyla ilişkilidir. Fiilin amelde asıl kabul edilmesi de tesir bakımından en güçlü olmasındandır. Zira fiil olup da amel etmeyen yoktur. İsim ve harf için bu geçerli değildir (el-Gelibolî, 2009: 63, 266; el-İznîkî, 2009: 266; Kuşadalı, 2009: 168, 266; Akşehirlizâde, 2009: 141; el-İzmîrî, 2009: 266; “Muhtasar”, 2009: 213, 266).

Bunlar dışında kategorik şekilde değerlendirilemeyen bu ara katmanda ele alınabilecek bazı gerekçeler de şöyledir: اُنْ zayıf bir ‘âmil olduğu için tehir edilmiştir. Semâ‘ilerin amelinin bizzat böyle olduğunun işitilmesi bir şeref unsuru kabul edilmiş ve öncelenmesi de buna bina edilmiştir. Nasb eden ‘âmiller, cezm edenlerle ma‘müllerindeki birliktelikten dolayı ard arda gelmiştir. اُنْ’ın اِنْمًا’ya takdiminin nedenlerinden birisi de hafifliğine bağlanmıştır. Fiilin öncelenmesi için verilen gerekçeler arasında vaz‘ bakımından zaman ve hadese delalet etmesi açısından daha faydalı olması

zikredilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 173; el-İznikmîdî, 2009: 213; Kuşadalı, 2009: 70, 167, 181).

Kullanımla ilgili gerekçelendirmelerde, bunlar dışında kalan kategorize edilmeden ele alınan bazı nedenler özetlenerek örneklendirilmeye çalışılacaktır. Kasem harflerinden “و” kullanıldığı yer bakımından *lafzatullâh*'ın başına gelişinden; bir fiili cezm edenler kullanım alanının darlık ve genişliği açısından; ism-i fâ'îl, ism-i mef'ûle ve sıfat-ı müşebbehe, ism-i tafdüle amel ettikleri ile kendileri arasındaki durumlardan; masdar, ismü'l-muzâfa fiilinin ameli gibi amel etmesinden dolayı takdim edilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 109, 233, 236, 245; Kuşadalı, 2009: 189, 228).

كُن ve kardeşlerinin isimleri 'âmillerinin fiil olması ve kendilerinin de fâ'ile benzerliğindeki gibi kullanım bakımından diğerlerine nazaran asla daha yakınlığından, mef'ûl-ü bih diğer bir öge olan fâ'ile benzerliği ve geçişliliğin kendisinde gerçekleşmesinden, mef'ûl-ü leh fiilin sebebinin belirtmesinden, te'kidin lafzîde bazen atıfla getirilmesinden, bedel nispet gerçekleştiği için bizzat kendisi maksûd olduğundan ve مَا لَيْسَ'ye benzeyen مَا ve لَيْسَ'nin isimleri isim olmasından dolayı kendi yerlerinde konumlandırılmıştır (el-Gelibolî, 2009: 285, 290, 296, 301, 347, 350; Kuşadalı, 2009: 285; el-İzmîrî, 2009: 285).

### 3.2.2. Azlık-Çokluk/Yaygınlık Bakımından

Bazı meseleler birbirlerine kullanımlarındaki azlık ve çokluklarına/yaygınlıklarına göre konumlandırılmıştır. Bir başka ifadeyle şârihler kimi zaman tertîb için gösterdikleri nedenleri sıralarken, meseleler arasındaki azlık-çokluk yahut yaygınlık durumuna dair nedenler de ileri sürmüşlerdir. Ancak böylesi gerekçelerde dikkat çeken bir husus bulunmaktadır. Kemiyet değerlendirilmesinin görüldüğü tertîb ifadelerinde çoklukla ilgili vurguların tamamı diğer nedenlerden sonra gelen sâiklerdir.

Çoklukla ilgili yapılan yorumlar arasında harf-i cerlerden كَيْ'le ilgili hiçbir ayırıcı vasıf gösterilmeksizin sadece çokluk/yaygınlık ile nitelendirilerek gerekçelendirilmiştir. Buna göre كَيْ harf-i cerrinin كَيْ'ye öncelenmesinin nedenlerinden birisi daha yaygın/fazla olmasıdır. Aynı durum cezm edatı لَمَّا'ya takdiminde de geçerlidir. Bunun dışında daha çok, doğrudan ele alınan meselenin kullanımının yaygınlığı ve çokluğu dile getirilmiştir. Örneğin اِلَى harf-i cerrinin اِلَى'ye, اِلَى'nın اِلَى'ye, mansûbâtın diğerlerine ve tebe'yyet ile ma'mûl olanlardan sıfatın diğerlerine öncelenmesi kullanımlarındaki fazlalıklarından/yaygınlıklarından dolayıdır. Ayrıca bir fazlalıktan bahsedilen diğer nedenlerde ise örneğin اِنْ'ın اِنْ'den önce gelmesi fayda, tesir ve kullanım bakımlarından daha yaygınlığına ve 'âmillerin ana sıralamasında lafzîlerin öncelenmesi de nev', ferd ve kullanım

bakımlarından isimde ‘âmillerin daha fazla olmasına bağlanmıştır. Tekrarlamak gerekirse burada verilen tüm bu nedenler, bir başka nedenden sonra ek gerekçe şeklinde dile getirilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 88, 124, 293, 329; Kuşadalı, 2009: 67, 124, 127, 168, 181).

Azlık vurgularının bulunduğu yerlerde ise çokluğun aksine bir durum gerçekleşmiştir. Bunlar kullanım azlıklarına göre değil, daha ziyade sayısal bakımdan azlığa göre ele alınmışlardır. Ayrıca bir destek unsur olarak değil, aslî bir gerekçe şeklinde incelenmişlerdir. Aslî bir unsur olarak ele alınmasına ism-i mübhem-i tâmm’ın ma‘nâ’l-fi’le takdimindeki tek gerekçenin bahsinin azlığının ileri sürülmesi örnek verilebilir. Azlık değerlendirmeleri arasında sadece bu örnek; tek nedenle verilmesine ilaveten, ayrıca azlık bakımından ele alınanlar arasında diğerlerinin aksine tasnîf ve tevbîtte bir alt başlığın bir ferdi olarak yer alan tek meseledir (el-Gelibolî, 2009: 253).

Diğer sayısal azlık ile nitelendirilen gerekçelerin verildiği yerler bir alt başlığın tamamını kapsar şekildedir. Örneğin semâ’î ‘âmillerin, ferdlerinin sayılı olmasından yani sınırlarının belirli olmasından dolayı takdim edilmiştir. لیس’ye benzeyen ما ve لا’nın nevâsıba öncelenmeleri sadece iki tane olmalarıyla ilişkilendirilmiştir. Muzârî fiili nasb eden ‘âmillerin de cezm edenlere öncelenmeleri için verilen nedenlerden birisi yine sayısal azlıklarıdır. Bir diğer örnek ise semâ’î ‘âmillerin kıyâsilerden önce gelmesinde ileri sürülen gerekçeler arasında nev’lerinin azlığının yer almasıdır (el-Gelibolî, 2009: 166; Kuşadalı, 2009: 70, 162; el-İznikmîdî, 2009: 70).

### 3.2.3. İttifâk-İhtilâf

Kullanım hakkında verilen ve kategorize edilebilen değerlendirilmelerden bir diğeri de ilgili meselelerin sıralamasında gerekçe olarak ittifâk ve ihtilâftan bahsedilmesidir. Bu, bazen doğrudan ilgili kelimelerle ifade edilirken bazen de verilen bilginin mefhumundan elde edilmiştir. Her halükarda bu grubun ittifâk kısmında yer alan gerekçelerin hiçbirisi tek başına zikredilmemiştir. Daha net bir ifadeyle, şârihlerin ifadeleri bir arada değerlendirildiğinde, gerekçelendirilen ilgili hususların tamamı, birden fazla nedene dayandırılmıştır.

İttifâkın gerçekleştiği, mefhumdan elde edilen gerekçeler, ب harfi cerrinin sıralanmasıyla ilgili gerekçelerdir. Bunlar harf-i cerrin kendisinde hiçbir zaman bir değişiklik meydana gelmemesi yani daima kesra harekesiyle kullanılması ile harf-i cerrin dışında bir kullanımının bulunmamasıdır. Doğrudan ittifâk ve ihtilâf ibarelerinden yararlanılarak gerekçelendirilenler ise şöyle örneklendirilebilir: رَبِّ’nin حَتَّى’nin

getirilmesi, harf-i cerliğinde ittifâk meydana gelmesinden dolayıdır. إِنَّ ve kardeşlerinin, amel etmesinde ittifâkın hasıl olmasından dolayı لَيْسَ'ye benzeyen مَا ve لَا'ya öncelendiği görülmektedir. إِنَّ'nin diğerlerinden önce yer almasındaki bir neden de diğerlerine nazaran basîtlığında ittifâk vardır. لَا'nın ل'dan önce getirilmesi de لَا'nın amelinde müteahhirinin ittifâk etmesi gerekçesine dayandırılmıştır. Bir diğer örnek ise fiili muzâri'i nasb eden 'âmillerden لَنْ'in كَيْ'den önce yer almasındaki nedendir. Zira amel bakımından أَنْ'e benzerliğinde ittifâkın varlığıdır (el-Gelibolî, 2009: 134, 141, 156, 171; Kuşadalı, 2009: 78, 103, 156; el-İznikmîdî, 2009: 156).

Gerekçelendirilmesi bir ihtilâfa dayanan meselelerde doğrudan ve mefhumdan anlaşılma ittifâkta görülenden bir nebze farklılık arz etmektedir. Doğrudan olanlar ihtilâf ifadesiyle dile getirilmişlerdir. Dolaylılar ise daha çok bir tercihin meydana geldiğini gösteren ibarelerin yer aldığı gerekçelendirmelerdir. Doğrudan yahut mefhumdan anlaşılma ihtilâf gerekçeli meselelerde sadece bir tanesi tek başına bir neden olarak, diğerleri ise en az bir başka sâikle birlikte zikredilmiştir. Tek başına olan gerekçe mefhumdan anlaşılma arasında. O da مَتَى'nin أَنَّى'ya nazaran daha *meşhûr* olmasından dolayı öncelenmesidir. Bunun dışındaki diğer mefhumda dayalı nedenler ise *esahh* görüşüne göre كَأَنَّ'nin harf olması ve mef'ûl-ü fih'in Kûfeliler'e muvâfakatle öncelenmesidir (el-Gelibolî, 2009: 145, 200, 298; Kuşadalı, 2009: 146; el-İznikmîdî, 2009: 145).

Doğrudan anlaşılma ise şöyle örneklendirilebilir: عَدَا'nın لَوْلَى'dan sonra yer alması harf-i cerliğinde ihtilâf olmasından dolayıdır. أَيْتٌ, kendisinin mürekkebi mi basît mi olduğu hakkında bir ihtilâf bulunmasından dolayı لَيْسَ'ye benzeyen مَا ve لَا'nın amelinde ihtilâf meydana gelmesi, haklarında ittifâk oluşan إِنَّ ve kardeşlerinden sonra yer almalarına neden olarak gösterilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 122, 134, 147; Kuşadalı, 2009: 122, 147; el-İznikmîdî, 2009: 147).

#### 3.2.4. Kısıtlı Kullanım

Şerhlerde yer alan gerekçelendirmeler arasında gruplandırılarak ele alınabilecek bir diğer kullanım biçimi de kısıtlama mefhumu taşıyan bazı nedenlerdir. Kısıtlı kullanımdan kastedilen bir meselenin kullanım sahasının, gerek mana gerek şarta bağlılık ve gerekse işlev bakımından darlığı yahut genişliği hakkında şârihlerce açıktan verilen nedenlerdir. Bu kategoride yer alan gerekçelerden birisi hariç diğerlerinin tamamı bir başka nedenle birlikte yer almaktadır. Kendisi tek bir gerekçe şeklinde sunulan ise bir muzâfun ileyhe ihtiyaç duymamasından dolayı أَنَّى'nin أَيُّ'den önce gelmesidir (el-Gelibolî, 2009: 201).

Bir başka gerekçeyle birlikte bir neden olarak zikredilenler ise farklı şekillerde ele alınma imkanına sahiptir. Bunlardan ilki bir lehçe kıstasıyla sınırlamanın meydana geldiği durumlardır: لَعْلٌ nin لَيْتٌ ye nazaran tüm lehçelerde geçerli olması, مَنَّدٌ nün sadece Hicâzlılarca kullanılması ve ما' mûllerden merfû'ât içindeki لَيْسٌ ye benzeyen ما ve لا' nın isminin cinsini nefyeden لا' nınkine nazaran bazı lehçelerle sınırlanmış olması gibi. Belirtilen tüm meseleler, bu sâikle konumlandırılmışlardır. Bir diğer kısıtlama ise mana bakımından gerçekleşmektedir. Örneğin لَيْتٌ nin لَعْلٌ ye öncelenmesinin bir nedeni, mümkün ve muhâl için kullanılabilmesi ile ilişkilendirilmiştir. Zira لَعْلٌ sadece mümkünün ifadesi için kullanılmaktadır. Bunlar dışında örneğin nevâsıbtan اِدْنٌ in كِيٌ den sonra yer alması da amelinin şarta bağlı olmasıyla ilişkilendirilmiştir. Bu da bir diğer kısıtlama durumudur (el-Gelibolî, 2009: 116, 173, 149, 317; Kuşadalı, 2009: 116, 149).

Bu minvalde değerlendirilebilecek bir başka durum ise umûm-husûs kısıtlamasıdır. Zira nasb edenlerin cezm edenlere öncelenmesi umûm-husûs dolayısıyladır. Zira nasb, isim ve fiilde ortak iken cezm sadece fiil için geçerlidir. Bu nedenle nasb, aslî amellerden iken cezm böyle değildir. Tertîb de buna göre yapılmıştır. Bu kabil son durum mansûbatta müstesnânın كَانَ bâbına öncelenmesi, nâkısın ما' mûlünün hâss iken müstesnânın mef'ûl-ü bihe mülhak olmasıyla açıklanmasıdır (el-Gelibolî, 2009: 311; Kuşadalı, 2009: 167).

### 3.2.5. Amelin İcrâsında Tamlık

'Avâmil'deki meselelerin sıralanmasında şârihlerin kullanım bakımından gerekçe olarak sundukları nedenlerden bazıları da ilgili meselenin amelini icra ederken tamlığı hakkında çeşitli değerlendirmeleri içermektedir. Bir diğer ifadeyle, ilgili tertîbinde yer alması, bahse konu meselenin amelinin her halükarda gerçekleşip gerçekleşmemesine göre bazı sâiklere yer vermişlerdir. Bu kategorideki nedenlerin çoğunluğu -net ifadesiyle ikisi hariç tamamı- gerekçelendirmede ya tek nedendir yahut ilk sırada verilen gerekçedir. Bu durum ilgili kıstastaki nedenlerin sıralamada oldukça önemli bir rolünün bulunduğu bir göstergesidir.

Bu gruptaki gerekçeler, bahse konu meselenin amelini icra edip etmemesi ve amelin bir şart yahut ihtiyaca binaen gerçekleşmesi bakımından kendi içinde iki kısımdır. İlk kısımda yer alanlar da kesinliklerine göre iki şekilde ele alınabilir. Örneğin حَاشَا'nın مَنَّدٌ ve مَنَّدٌ'den önce konumlandırılmasının, 'âmil olmaktan hiçbir zaman çıkmamasına ve مَهْمَا'nın ما'dan önce bulunmasının da cezm etmeme gibi bir durumun söz konusu olmamasına bağlanmasındaki gibi kesinlik ifade eden yani amelin istisnasız gerçekleştiği bazı meseleler bulunmaktadır (el-Gelibolî, 2009: 114, 192; Kuşadalı, 2009: 114).

Kısmî icradan düşmelerin gerekçe olarak ileri sürüldüğü durumlar için de şöyle örnekler sunulabilir: حَاشَا kimi zaman amelini icra etmediği için ت' dan sonra gelmiştir. خَلَا ve عَدَا'dan önce getirilmesi, son ikisine nazaran daha az icradan düşmesindedir. كَيْ in لَوْلَى'dan sonra yer alması da her zaman amel etmemesi ile ilişkilidir. لَمَّا bazen cezm edatı olarak amel etmediği için، لَمْ takdim edilmiştir. Temyîz, müstesnânın bazen mansûb olmaktan çıkmasından dolayı önce gelir (el-Gelibolî, 2009: 112, 118, 124, 181, 309; Kuşadalı, 2009: 112, 118).

Amelin bir şart yahut ihtiyaca binaen gerçekleşmesi bakımından ileri sürülen nedenler ise şöyle örneklendirilebilir: لَيْسَ'ye benzeyen مَا'nın لَا'dan önce gelmesinin nedenlerinden birisi لَا'nın isminin nekre olmasının şart kılınmasıdır. Fiilin ilk sırada yer alması da amel etmesi için herhangi bir şartın söz konusu olmamasıdır. Diğerlerine nazaran أَيُّ mu'reb olduğu için geride kalsa da حَيْثُمَا'ya öncelenmiştir. Çünkü أَيُّ مَا' sız amel edebilir; ancak حَيْثُمَا edemez. أَنَّى, bir muzâfun ileyhe ihtiyaç duymadığı için أَيُّ'den öncedir (el-Gelibolî, 2009: 201, 213, 162; Kuşadalı, 2009: 166, 202; el-İzmîrî, 2009: 162; “Muhtasar”, 2009: 162).

### 3.3. İlişki

Ana ilkeler içerisinde verilen son prensip, sıralanacak meselelerin kendi aralarındaki bazı ilişkilerden dolayı birbirlerine göre konumlandırılması ile ilgilidir. Bu ilke de kendi içinde doğrudan sadece bir ilişkinin varlığından bahsedilebilecek ve belirli bir kategorizde bulunulamayacak çeşitli gerekçeler ile gruplar halinde ele alınabilecek nedenler şeklinde iki ana kısımda incelenecektir. Ayrıca gruplara geçilmeden önce kategori ifade etseler de sayısal azlıkları dolayısıyla bir ara ve geçiş katmanı şeklinde sunulacak bazı gerekçelere yer verilecektir.

Genel gerekçeler belirli bir kategori altında incelenmeden doğrudan bir ilişkinin varlığı hakkında bilgi veren nedenlerdir. Bunların, azlıklarından dolayı burada ayrı bir başlık açılmadan verilmesi planlanmıştır. Edinilmesi gereken yüz meseleden bazıları aralarındaki münasebetten dolayı buldukları yere alınmışlardır. Örneğin لَمْ ve لَمَّا'nın peşpeşeliği lafız ve mana itibarıyla birbirleriyle uyum içinde olmalarından ve aralarındaki münasebetten dolayıdır. Yine aynı şekilde merfû'attan haberin hemen mütedadan sonra konumlandırılması da diğerlerine nazaran ikisi arasındaki münasebetin bir neticesidir (el-Gelibolî, 2009: 282; Kuşadalı, 2009: 183).

Bunlar dışında, her ne kadar genel tarzda bir münasebetten bahsedilmeyip hâss özelliklerle gerçekleşen bir tasvir olsalar da ilişki prensibi altında değerlendirilen ve tasnifte her hangi bir kategoride yer almayan bazı tikel durumlar da söz konusudur. Örneğin إِنَّ'nin

öncelenmesinin bir sebebi de kendisinden sonrasının lafız ve mana itibariyle tâm bir kelam olmasıdır. Bu durum diğerlerinden farklıdır. Çünkü sadece kendisi ile diğer bir sıralanacak mesele arasındaki bir ilişkiye değil, kendisi ve ma'mûlü ile arasındaki bir özelliğe binaen yapılan bir tertiptir. Buna benzer bir diğer durum da ismü'l-muzâfın öncelenmesi ile ilgilidir. İsmü'l-muzâf, ma'mûlü ile birlikte bir bütündür. Bu nedenle takdim edilmiştir. Bu durum diğerine benzese de aralarındaki fark, ilkinin ma'mûlünden bağımsız, ikincisinin birbiriyle bir bütün şeklinde ele alınmasıdır. Bu bağlamda yer alsa da bir yönüyle ayrılan son bir husus bulunmaktadır. O da ilişkinin sonrasıyla değil; öncesiyle ve ayırıcı vasfındaki oranının fazlalığı ile ilgilidir. Bunun örneği tâbi'lik ile ma'mûl olanlar hakkındadır. Bunlar beştir. Sıfat diğerlerine öncelenmiştir, çünkü diğerlerine nazaran daha fazla mutâbaat eder (el-Gelibolî, 2009: 138, 249, 329; Akşehirlizâde, 2009: 138).

Bu bağlamda üç hususun ayrı bir konumunun bulunduğu belirtilmelidir. Zira bunların özellikle ilk ikisinin bir hayli zorlama şeklinde olduğu düşünülmektedir. Yahut bir bakıma başka bir gerekçe ortaya konamamasından dolayı zorunlulukla verilmesi ihtimal dahilindedir. Bunlardan ilki خَلَا'nın عَدَا'ya alfabedeki konumunun önceliğinden dolayı takdim edilmesidir. İkinci ise cezm eden 'âmillerden أَيْنَ'nin مَنْ'den sonra gelişinin gerekçesidir. Buna göre aralarında bir ses uyumu vardır. Bu da مَنْ'in ve أَيْنَ'nin sonları "ن"dir. Bu uyum dolayısıyla ard arda tertib edildikleri dile getirilmiştir. Sonuncusu da mübtedanın habere tekaddümünün gerekçelerinden birisi şeklinde verilen, şerefidir. Sonuncusu hariç diğerleri tüm eserde sadece birer kez görülen gerekçelerdir (el-Gelibolî, 2009: 120, 199, 280; Kuşadalı, 2009: 120).

İlişki ana başlığı altında incelenip belirli kıstaslara göre tasnif edilerek gruplanabilen gerekçelere geçmeden önce bu bağlamda kategorik olarak ifade edilmeleri mümkünse de azlıkları dolayısıyla genel kısmında bir ara katman şeklinde sunulacak bazı nedenler de bulunmaktadır. Bunlar basîtlük ve iştikâk şeklinde özetlenebilecek bir sâikler grubudur. Basîtlük sadece üç tanedir. ل harf-i cerrinin فِي'ye, ك harf-i cerrinin de حَتَّى'ya ve أَنْ'nin diğer hurûf-u müşebbehe bi'l-fi'le takdim edilmesi basîtlüklerinden dolayıdır (el-Gelibolî, 2009: 94, 100; Kuşadalı, 2009: 94, 100; Akşehirlizâde, 2009: 141).

Bir ara yahut geçiş katmanı olarak sunulan iştikâk temalı ikinci grup gerekçeler, tamamen kıyâsî 'âmillerin kendi içindeki sıralanmasında ileri sürülen nedenlerdir. Örneğin ism-i fâ'il, mef'ûle ma'lûmdan müştak olması ile lâzım ve müteaddî tüm fiillerden türetilmesi nedenleriyle takdim edilmiştir. İsm-i tafdîl masdardan, ism-i tafdîl asıl itibariyle müştaklık bakımından kendisinden öncekilerle ilişkili olduğundan dolayı öncelenmiştir (el-Gelibolî, 2009: 228, 239).

### 3.3.1. Benzerlik

Şerhlerde yer alan ilişki çeşitlerinden en yaygın kullanılan gerekçelerden birisi benzerliktir. Benzerlik de diğerleri gibi kimi zaman genel bir değerlendirme ile benzerliğin varlığından bahsedilecek nedenlerle ifade edilirken kimi zaman da belirli bir tasnife tabi tutulabilecek birtakım gerekçeler ileri sürülerek ortaya konmuştur. Bu nedenle bu başlık altında işlenecek nedenlerin genel benzerlikler ve kategorik benzerlikler şeklinde ele alınması ve ikincilerin kendi başlıklarıyla ifade edilmeleri planlanmıştır.

Burada ilgili tasnifte benimsenen ayırıcı husus, benzerlik yönleridir. Şayet bir benzerlik yönü gerekçe olarak doğrudan doğruya şârihler tarafından ifade edildiyse ve bunlar aynı neden altında toplanabilecekse, tüm hususlar bir arada değerlendirilmiştir. Ancak sadece müşâbehet kavramı verildiyse ve benzerlik yönleri de açıklayıcı mahiyetteyse, bunlar genel manada incelenen benzerlikler altında ele alınmıştır.

Bir kategorik değerlendirmenin yapılmadığı genel manadaki benzerlik gerekçeleri, bazen sadece kendileriyle yetinilerek bazen de benzerlik yönlerini açıklar nitelikteki ifadelerle birlikte verilmiştir. Örneğin mef'ûl-ü bih, fâ' ile ve hâl de habere benzerlikleri gerekçesiyle ilgili tertîbte yer almıştır. Bunun dışında benzerlik yönlerini açıklar tarzdaki ifadelerle birlikte verilen genel nitelikteki benzerlikler ise ism-i fâ'ilin öncelenmesinin mutlak manada fiile kuvvet bakımından benzerliği ile ve mef'ûl-ü lehin de lââmı hazf edildiğinde mef'ûl-ü mutlaka benzemesi ile örneklendirilebilir (el-Gelibolî, 2009: 296, 301; el-İzmîrî, 2009: 228).

#### 3.3.1.1. Anlam Benzeşmesi

Bazı meselelerin kendi konularında yer alması diğerleriyle olan anlamsal benzeşmesinden kaynaklanmaktadır. Burada belirtilmesi gereken bir husus bulunmaktadır. Bu başlık altında ele alınan gerekçeler, ilişki prensibinin ilerleyen başlıklarda işlenecek bir ana konusu olan mana yönünden ilişki dışında, sadece şerhlerde benzerlik vurgusuyla belirtilen anlamsal ilişkilerdir. Daha net ifadeyle, bu başlık altında ele alınacak anlamsal ilişkiler, şârihlerin doğrudan mana değil; benzerlik ilişkileri hakkında değerlendirmelerde bulunduğu, bununla birlikte benzeşme yönlerinin ise anlama dayandığı hususlardır.

Bu şekilde gerçekleşen nedenlendirmelere örnekler verilmeden önce, bir ortak özelliklerinden bahsedilebilir. Bunlar iki şekilde ayrıştırılabilirler. İlki, bir grubun genel karakteristiğini yansıtan bir sıralama gerekçesi, diğeri de her hangi bir meselenin nedenidir. İlki, yani belli bir grubu niteleyen gerekçe dışındakilerin tamamı, ilgili mesele hakkında ileri sürülen nedenler arasından sadece bir tanesidir. Bu da anlamsal benzeşmenin tek başına



yeterli olmadığını düşündürmektedir. Bu kategoridekilerin örnekleri şöyle sıralanabilir: إلى, مِنْ ile olan anlamsal benzeşmesi; أَنْ, إِنَّ'ye lafız ve mana yönünden diğerlerine nazaran daha fazla benzemesi; كَأَنَّ diğerlerine nazaran tahkik manasında ilk ikisine daha çok benzemesi; ismini nasb haberini raf' edenler lafız ve mana itibarıyla tām fiile benzemeleri; إِلَّا kendisinden öncekilere kuvvet bakımından benzemesi ve لَيْسَ'ye benzeyen مَا nefyetme bakımından daha fazla benzemesinden dolayı tertıbte öncelenmiştir (el-Gelibolî, 2009: 88, 134, 141, 145, 156, 162; Kuşadalı, 2009: 141, 162; Akşehirlizâde, 2009: 88).

### 3.3.1.2. Kullanım benzeşmesi

Benzeşme altında tasnif edilen gerekçelerden bazıları da herhangi bir meselenin yer aldığı sırada ilgili meselenin diğerleriyle kullanım benzeşmesinden dolayı konumlandırılmıştır. Bunlar da çeşitli şekillerde gerçekleşmiştir. Örneğin ismini nasb haberini raf' edenler, kullanımda tām fiile benzerliği ile semâ'î 'âmillerin üçüncü nev'ine öncelenmiştir. Zira özellikle ilk altısı lafız olarak sülâsî, rubâ'î ve humâsîdir ve fetha üzere mebnîdirler. Mana itibarıyla ise her birisi bir fiilin manası ile kullanılmaktadır. Ayrıca hadese delalet etmesi de mana bakımından ayrı bir benzeşmeyi göstermektedir. Nûnu'l-vikâyenin gelebilmesi ve amelleri için fiiller gibi isimlere ihtiyaç duyması kullanımlarında da bir benzerlik ortaya koymaktadır (el-Gelibolî, 2009: 134, 135, 136, 154; Kuşadalı, 2009: 135, 154-155; el-İzmirî, 2009: 162; el-İznicmîdî, 2009: 136, 154-155; Akşehirlizâde, 2009: 154; "Muhtasar", 2009: 154).

Kullanım benzeşmesinin bir diğer boyutu da sıralama esnasında iki meselenin kullanımlarının nasıllığı konusundaki benzerlikleridir. Örneğin لَيْسَ'ye benzeyen مَا'nın öncelenmesinin nedenleri arasında ma'rifet ve nekreye dahil olabilmesi ve haberinin başına ب harfinin gelebilmesi de yer almaktadır. Ayrıca مَا nefy-i hâl içindir لَا ise mutlak nefy yahut istikbâl içindir. Bu yönden de aralarında bir benzerlik bağı kurulmuştur. Görüldüğü gibi لَيْسَ'nin kullanımının gerek kurulumu gerekse mefhum ve manası bakımından مَا'da لَا'ya nazaran daha fazla görülmesi, ilgili sıralamayı doğurmuştur (el-Gelibolî, 2009: 162, 163; Kuşadalı, 2009: 162; el-İznicmîdî, 2009: 162; "Muhtasar", 2009: 162).

Bu son durumun bir diğer boyutu ise amelin icrası bakımından benzeşmedir. Yine مَا'nın لَيْسَ'ye benzeme ve ilgili sırada yer alması nedenlerinden birisi de لَيْسَ gibi amelinin إِلَّا ile bozulmamasıdır. Bir başka örnek ise لَنْ'in كَيْ'den önce getirilmesi ile ilgilidir. Zira amel bakımından لَنْ'e daha fazla benzemektedir. Bu kabil bir başka örnek de ism-i mef'ûlün sıfatı müşebbeheye takdimidir. Zira ism-i mef'ûl şart ve amel bakımından ism-i fâ'ile benzemektedir. Bu örneklerde de görüldüğü gibi buradaki

benzerlikler iki mesele arasında amelin icrasına göre kurulmuştur (el-Gelibolî, 2009: 162, 163, 171, 233; Kuşadalı, 2009: 162; el-İznmîdî, 2009: 162; “Muhtasar”, 2009: 162).

Kullanım benzeşmesinin son şekli, sıralamaya tabi tutulan meseleler arasında bir takdim tehir yaparken ‘âmilinin merkeze alınarak bir benzerlik ilişkisinin kurulmasıdır. Bu durum için verilebilecek örneklerden birisi merfû’larda كَان ve kardeşlerinin isminin ilgili konumda yer almasıdır. Bunda etken ise ‘âmilinin fiil olması ve kendisinin de fâ’ile benzerliğidir. Bir diğer örnek ise cinsini nefy eden لَا’dır. O da haberinin amili إِنَّ’ninkine benzer olduğu için öncelenmiştir. Son bir örnek, mansûblarda كَان bâbının haberinin إِنَّ babından önce verilmesidir. Zira ‘âmili nâkıs da olsa bir fiildir ve bu fiilin emri getirilebilmektedir (el-Gelibolî, 2009: 285, 314, 317; Kuşadalı, 2009: 285).

### 3.3.2. Parça Bütün İlişkisi

Sıralama gerekçeleri belirlenirken şârihlerin belirttikleri nedenlerden ilişki ilkesi altında parça-bütün ilişkisi kurularak ayrı bir grup olarak tasnif edilen sâikler, kendi içinde iki kısma ayrıştırılmıştır. Bu tasnif ve taksimde dikkat edilen husus, ilgili verilerin doğrudan maddelerinin mi yoksa mefhumlarının mı birbirleriyle böylesi bir ilişki içinde olup olmadığıdır. Buna göre bahse konu meseleler, somut ve soyut şeklinde ele alınmıştır.

Somut şekilde parça-bütün ilişkisi gerekçesiyle ilgili yerlerinde bulunduğu iddia edilenler için verilen nedenler çeşitli şekillerdedir. Örneğin ‘âmilin takdim nedenlerinden birisi ma’mûl ve ‘âmilin mefhumlarından bir parça olmasıdır. Ayrıca لَمْ için verilen sâiklerden birisi de لَمَّا’nın bir cüzü olmasıdır. Bu ikisini diğerlerinden ayıranın, doğrudan fiziksel bir parça olduğunun altı çizilmelidir. Buna benzer bir diğer durum ise إِذْمَا’nın إِذْمَا’ya takdimi ile ilgilidir. Zira harf sayısı daha azdır. Verilen örnekte her ne kadar bir fazlalık veya azlıktan bahsedilse de maddesel bir fazlalık olması düşünüldüğü için burada değerlendirilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 63, 181, 206).

حَيْثُمَا’nın حَيْثُمَا’dan önce yer alması ise somut şekilde gerçekleşen parça-bütün ilişkisinin bir başka veçhesine ait örnektir. Zira bu konuda belirtilen neden حَيْثُمَا’nın مَا olmadan amel edemeyeceği buna karşın أَيُّ’nün مَا’sız da amel edebildiğidir. Ayrıca bir diğer örnek ise her ne kadar bir vasıtayla gerçekleşse de atif harfleri lafzen müstakilliklerinden/somut varlıklarından dolayı ilgili yerlerinde konumlandırılmışlardır (el-Gelibolî, 2009: 201, 204, 231; Kuşadalı, 2009: 202; el-İznmîdî, 2009: 204; el-İzmîrî, 2009: 204; Akşehirlizâde, 2009: 204). Bu örneklerin ilkinde dikkat çeken husus, bir başka meselede yer alan fazlalığın kendisinde araştırılmasıdır. Diğerinde ise

yine kendisi dışındakilere nazaran bir mukayese yapılmasıdır. Her halükarda buraya kadarkiler somut göstergelere dayanan gerekçelendirmelerdir.

Parça-bütün ilişkisinin kurulduğu sıralama gerekçelerinde ikinci kısım doğrudan maddesel bir ilişkinin görülmeyip mefhum dolayısıyla aralarında bir parça-bütün alakasının varlığını düşündüren nedenlerden müteşekkildir. Bunlar da çeşitli şekillerde ele alınabilecek durumdadır. Örneğin bazı kıyâsîlerin yapısal olarak semâ'ile dayanmasından dolayı tehir edildikleri ileri sürülmüştür. Bu durum diğerlerinden farklıdır. Mesela zarf-ı müstekarrın anlaşılması için harf-i cerlerin önce anlatılması gerekmektedir (el-İznikmîdî, 2009: 70).

Soyut gerekçelerin bir diğer boyutunu gösteren durum da mekânsal yakınlık ve iki mesele arasındaki niyâbet ilişkisidir. Bu durumlardan ilki nâib-i fâ'ilin mübtedaya kendisine niyabet ettiği fâ'ille arasının ayrılmaması için takdim edilmesidir. İkincisi ise haberin öncelenmesinin mübtedaya olan lüzûmuna bağlanarak gerekçelendirilmesidir (el-Gelibolî, 2009: 278; Kuşadalı, 2009: 282; el-İznikmîdî, 2009: 278). Bu iki hususun parça-bütün ilişkisi altında ele alınması, sanki birbirlerinden ayrılmaması gerektiği ve bir özellikle ikincisinin bir bütün şeklinde düşünülmesinden dolayıdır.

Parça-bütün ilişkisinin soyut boyutunu çok net bir şekilde gösteren bir durum ma'mûl ve i'râb bâblarının birlerine takdim ve tehirleri için ileri sürülen gerekçelerdir. Zira aralarında zât ve sıfat ilişkisi kurulmuştur. Buna göre ma'mûl bir zata delalet ederken, i'râb bir sıfatı işaret etmektedir. Sıfatın varlığı zâta bağlı ve onun sonradan eklenen bir parçası olduğuna göre zâttan sonra yer almalıdır. Bir diğer misal de aynı şekilde düşünülebilecek mübteda ve haberin kendi aralarındaki takdim ve tehirleri için verilen nedenlerdir. Buna göre mübteda zât iken haber o zâtın ahvâlinden birisidir (el-Gelibolî, 2009: 269, 280; Kuşadalı, 2009: 50-51, 280; el-İznikmîdî, 2009: 54; "Muhtasar", 2009: 62).

Soyut parça-bütün ilişkisini gösteren nedenlere dair bir diğer örnek grubu soyutluğu bir basamak daha ileri götürmektedir. Örneğin 'âmîlin ma'mûldan önce yer almasının nedenlerinden birisi ma'mûl için yapılan tanımlamaların çoğunun sıhhatinin 'âmîle dayanmasıdır. Bir diğer örnek ise ma'mûlün i'râba öncelenmesi ile ilgili verilen, ma'mûlün i'râbın varlığını düşündüren bir öncül olmasıdır. Bu hususta son misal mef'ûl-ü fih'in takdimi hakkında ileri sürülen fiilin genel manada medlûlünden olmasıdır (el-Gelibolî, 2009: 63, 269, 298; el-İznikmîdî, 2009: 53). Tüm bunlarda görülen durum aradaki parça-bütün ilişkisinin muhatap tarafından kavranması gereken bazı çıkarımlardan ibarettir.

### 3.3.3. Mana

İlişki prensibinin son yönü sıralanacak meselelerin birbirleriyle mana bakımından bir alakasının kurularak gerekçelendirilmesiyle yapılan tertîbi ifade eden nedenlerdir. Bu tür sâiklerin tasnifinde esas alınan nokta, sıralamada anlamın bir kıstas şeklinde açıktan verilmesidir. Bir başka açıdan ise anlamın en az iki mesele arasında bir yönüyle irtibatının kurulmasının sağlandığı ve buna binaen bir sıralamanın gerçekleştirildiğinin açıkça şerhlerde yer almasıdır. Benzeşmede bir alt başlık halinde incelenen anlam ilişkisi ile buradaki mana ilişkisi arasındaki temel fark, diğerinde bir gerekçelendirme yapılırken temel argüman benzeşme, mana ise bu benzeşmenin bir yönü idi. Burada ise temel ayırım noktası mananın kendisidir.

Mana ilişkisinin kurulduğu yerler de kendi içinde farklı şekillerde işlenmesi muhtemel hususlardır. Bunlardan bazıları, ele alınan meselenin bulunduğu yerde konumlandırılması hakkında, manalarıyla ilgili yerin örtüşmesini gösterir niteliktedir. Örneğin مِنْ harf-i cerri mana itibariyle cümlede başlangıçta kullanıma daha münasip olmasından dolayı diğer harf-i cerlere takdim edilmiştir. Bu minvalde bir diğer örnek mef'ûl-ü mutlakın hiçbir ziyade olmaksızın 'âmilinin icra ettiği şeyi ifade etmesinden dolayı öncelenmesidir (el-Gelibolî, 2009: 83, 293; el-İznikmîdî, 2009: 293).

Mana yönünden gerçekleşen gerekçelendirmelerde bazen mananın ilişki yönü yahut keyfiyeti hakkında bilgi verilmektedir. Bu bazen zıtlıkla gerçekleşmektedir. Örneğin مِنْ ve إِلَى arasında manen bir zıtlığın varlığına binaen عَنْ'dan önce إِلَى gelmiştir. Burada dikkat çeken bir husus vardır. Bu kategoride yer alan bir başka neden de عَنْ ile مِنْ'in anlam bakımından neredeyse birbirleriyle aynılığı söz konusu olduğu için عَلَى'dan önce عَنْ'ın yer aldığı belirtilmiştir. Bu da zıtlıktan kaynaklanan ilişkinin öncelenecek neredeyse eş anlamlı ve kullanımlı denebilecek iki meselenin arasında bir konuma getirilmesine vesile olduğu dikkatten kaçmamalıdır. Zıtlıkların bilgi edinmedeki katkısı açısından da bu sıralamanın manidarlığı belirtilmelidir. عَلَى'nın ل'den önce gelmesi de عَنْ ile olan anlamsal uygunlukları gerekçe gösterilerek ifade edilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 84-92; Kuşadalı, 2009: 88-92).

Mananın ilişki yönü yahut keyfiyeti hakkında bilgi verilen gerekçelerden bazıları da şöyledir. مَا mana itibariyle مَاهُمَا'yla aynı olmasından ve مِنْ de diğerlerine nazaran مَا ile aynı anlamda kullanılmasından dolayı buldukları yerlerde konumlandırılmışlardır. Hâlin ilgili sırada yer alma nedenlerinden birisi, zarf gibi olmasıdır. Bu da manasını içermesinden dolayı mef'ûl-ü fihe mülhaktır. Bu nedenle zarf, temyîzden mukaddemdir (el-Gelibolî, 2009: 195, 305; Kuşadalı, 2009: 195).

Tekrarlamak gerekirse, buraya kadarki ilişki yönü ve keyfiyet hakkındaki gerekçelerin ortak özelliği belirli bir anlamın doğrudan verilmemesidir.

Bazı gerekçelendirmelerde buraya kadarkilerden farklı şekilde doğrudan bir mana verilmiştir. Bu da iki biçimde gerçekleştirilmiştir. İlki doğrudan ilgili meselenin anlamının verilmesi, ikincisi ise işlevsel anlamının verilmesidir. Doğrudan manaları verilenler kelime manası itibarıyla ele alınmıştır. *عَنْ*'in *مِنْ*'den sonra bir sırada yer almasındaki etkenlerden bir tanesi *عَنْ*'in bir daha dönmek üzere yapılan bir çıkışı ifade etmesinden dolayıdır. Bir gerekçeye göre *لَكِنَّ* istidrâk manasında olmasından dolayı *لَيْتَ*'den öncelenmiştir (el-Gelibolî, 2009: 90, 147).

İşlevsel anlamların verildiği gerekçelendirmeler de iki şekildedir. İlki, işlevin mefhumu ikincisi de icrası bakımından ileri sürülen nedenlerdir. Mefhum bakımından *semâ'î* 'âmillerin ikinci nev'i yani ismini nasb haberini raf' edenler vucûdî, *لَيْسَ*'ye benzeyen *مَا* ve *لَا*'nın yer aldığı üçüncü nev'i ise ademî bir mefhum taşımalarından dolayı kendi aralarında vucûdîler öncelenmiştir. Cezm eden 'âmillerden *lâmü'l-emr* de nehiy *لَا*'sına vucûdî mefhumu sahip olmasından dolayı mukaddemdir. Bu kabil bir diğer neden ise *لَكِنَّ*'in *لَيْتَ*'den öncelenme nedenleri arasındaki haberî oluşudur (el-Gelibolî, 2009: 134, 147, 185). Bu üçünde dikkat çeken husus, bir mana verilse de bu mana sadece muhteva ve işlev bakımındandır.

İcra bakımından işlevsel anlamların gerekçe gösterildiği meselelerin tamamı, buldukları yerlerde 'amellerinin sonucunda meydana gelen anlamsal değişiklikler dolayısıyla bir sıralamaya gidildiği hususlardır. Bunlar, *لَمْ*'in fiili muzâri'i *mâzî* zamanına çevirdiği, *لَمَّا*'nın manayı içinde bulunan ana kadarki bir sürece çevirdiği ve emir *لِ*'i ile nehiy *لَا*'sının ise ihbârî inşâya çevirdiği gerekçeleri ile bir tertibe tabi tutulmasıyla örneklendirilebilir (Kuşadalı, 2009: 189; "Muhtasar", 2009: 189).

### 3.4. Gerekçelerin Dağılımı ve İ'râb Bölümü Gerekçeleri

Buraya kadar görüldüğü gibi her bâb yahut alt başlıkta, aynı şekilde gerekçelendirmeye gidilmemiştir. Burada en çok dikkat çeken husus, son bâbtır. İ'râbla ilgili gerekçeler aşağıda ayrıca değerlendirilmeden önce, kısaca genel dağılım üzerinde durulmaya çalışılacaktır. Belirlenen ve tasnif edilen tüm gerekçelerin neredeyse yüzde ikisi amel/i'râb diğerleri ise ilk iki bâbtadır. En fazla ise yüzde yetmişlik bir oranla 'âmil kısmında gerekçe öne sürülmüştür.

İlgili dağılımda dikkat çeken husus, ilk bâbta tüm meselelerin teker teker ele alınarak gerekçelendirilirken; ikinci bâbta sadece ana meseleler yahut bir diğer ifadeyle genel manada alt başlıklar hakkında nedenler ileri sürülmüştür. Bu durum, muhteva ile de paralellik arz eder. Zira ilk bâbta

örneğin hurûf-u müşebbehe bi'l-fi'lden her birisi ele alınırken ilkinden farklı olarak ikinci bâbta sadece ٱ'ye yer verilmiş ve örneklendirilmiştir. Bu bağlamda bir farklılık olarak cinsini nefyeden ٱ ayrıca incelenmiş, bir konu bazında da كَن ve kardeşleri muhtevaya dahil edilmiştir. Buna ek olarak 'âmillerden etkilenen hususlara tealluk eden muhtevanın da ikinci bâbta özellikle yer edindiği ve bunlara ait kimi gerekçelerin zikredildiği belirtilmelidir. Bu minvalde hassaten tâbî'likle gerçekleşen ma'mûliyetin nedenlerinin başlı başına irdelendiğinin de altı çizilmelidir. Tüm bunlar, 'amel merkezli bir tasnîf ve tertîbin yapıldığını ve müellifin de amacı doğrultusunda hareket ettiğini göstermektedir.

Son bâbın gerek ana planlamada gerekse tertîbinde diğer iki bâbdan farklı bir yerde durduğu buraya kadarki açıklamalarda görülmektedir. Bunun tertîb için verilen ilkelere binaen gerçekleştiği dile getirilmişti. Zira 'amel/i'râb nihaî hedef şeklinde sunulsa da diğer iki bâb kendisinin öncülü niteliğinde olmalarından dolayı mevcut sıralamada amelin en sonda yer aldığı belirtilmişti. Bir başka neden ise 'âmil ve ma'mûlün birer zât niteliğinde olmasına rağmen i'râbın bu zâtların bir vasfı özelliği taşımasıdır. Bu durum, önceliğin asıllarda olması prensibine binaen üçüncü bâbın ilgili konumunda yer almasını gerektirmektedir.

i'râbın son bâb şeklinde yer almasından çok, muhtevadaki meselelerin tertîbinde şârihler tarafından gerekçelendirmeleri farklı bir özellik arz ettiği için ayrı bir şekilde birarada incelenmek istenmiştir. Bu bâbta verilen gerekçeler iki yerde sunulmuştur. Bunun dışında herhangi bir yerde bir nedene rastlanmamıştır. Bu iki yer de son bâbta yer alan üç taksîmden ilki ve ikincisindedir. Toplam dört sâike yer verilmiştir.

i'râbın alameti ya hareke ya harf yahut da hazftir. Harekenin diğerlerine öncelenmesi hafifliğine ve maksûda delaletinin daha netliği bakımlarından diğerlerine asıl olmasına bina edilmiştir. Harf harekenin fer'i olmasından dolayı hazfe öncelenmiştir. Ancak hazfın sonda yer almasının bir başka nedeni daha vardır. O da hazf edilecek hususların önce zikredilmesidir. Bunlar dışındaki diğer gerekçe ise i'râbı harflerle gösterilenlerde nâkıs olanın ilk kısmında “و” (vâv) dammenin yerine olduğu için öncelenmiştir. Bu da tesniyeden önce cem'in gelmesini sağlamıştır (el-Gelibolî, 2009: 357, 387; Kuşadalı, 2009: 387; el-İznmîdi, 2009: 357, 387; el-İzmîrî, 2009: 357).

### 3.5. Gerekçede Kemiyet, Tutarlılık ve Muhalefet

Bu başlık altında son bâbtaki şekliyle ya neredeyse yok denecek kadar bir neden sunma yahut da nedensizlik şeklinde gerçekleşen kemiyet ve ileri sürülen nedenlerin uygulanması hakkında iki durum üzerinde durulacaktır.

Zira her ne kadar şerhlerde hemen her mesele için bir neden ileri sürülse de bu durum, her zaman görülmemektedir. Ayrıca bazen, gerekçelendirmede ilkelerin ve bunlar altında kategorize edilen hususların birbirleri arasında da bir öncelik sonralık ilişkisi görülmektedir. Buraya kadar işlenen mesele ve nedenlerden hareketle bir değerlendirme yapılacaktır.

İlkeler ve bunlar altındaki gerekçelerin arasındaki takdim tehir meselesinde dikkat çeken husus, asılların fer'lerine, benzerlerine, mülhaklarına ve tâbi'lerine öncelenmesidir. Müttefakun aleyhler muhtelefün fihlere, mefhumları vucûdî olanlar 'ademîlere, kullanımları daha yaygın olanlar daha az olanlara, basîtlere mürekkeblere ve tâmlar nâkıslara takdim edilmiştir. Ayrıca aralarındaki ilişkiden dolayı bir tertîbe tabi tutulanlar da ilişki yönlerinin durumuna göre sıralanmışlardır.

Son bâbla ilgili verilen neredeyse yok denecek kadar bir neden sunma özelliği hakkında, amele göre zât ve asl olan ilk iki bâbta gerekli açıklamaların yapılmasından ve vasfın asla tabi olmasından dolayı, pek çok nedenin yeniden zikredilmeme ihtimali düşünülmektedir. Nedensizlik şeklinde gerçekleşen kemiyetteki durum ise ilkinde de kapsayacak şekilde, muhataptan daha önceki bilgilerden hareketle anlamasının beklenmesi ile açıklanabileceği gibi nedenlerin bulun(a)maması, bir gerekçe sunumuna ihtiyaç duyulmaması ve konumu gibi hususlarla da izah edilebilir. Konumu, özellikle gerekçelerin sayıldığı meselelerin ardından, en sonda yer alan hakkında sessiz kalınması durumudur. Yani örneğin bir nev' içinde en sonda yer alan bir meselenin daha öncekiler hakkında verilen gerekçeler nedeniyle izaha ihtiyaç kalmamasından dolayı sâiksiz bırakılmasıdır ki bu son husus, üçüncü bâbta nedenlerin yok denecek kadar azalmasını da açıklar niteliktedir.

Konumundan dolayı, bir başka ifadeyle gerekçeleri sunularak takdim edilen meselelerin en sonunda yer almasından dolayı bir neden ileri sürülenler iki şekildedir. İlki ana plandaki dağılımda sonda yer almak, diğeri ise ana plan içinde ele alınan alt başlıklar yahut kısımlarda incelenen meselelerin kendi aralarında tabi tutulabilecekleri ayırımlarda sonda yer almak. Örneğin ma'nevî 'âmiller ana planda kendi taksîmine göre sonda bulunmaktadır. Bu nedenle bir gerekçe sunulması zaten beklenmemektedir. Diğer açıdan ise örneğin, mansûbât sayılırken önce mef'uller sıralanmıştır. Bu nedenle mef'ûl-ü me'ah da bir mef'ûl olması nedeniyle her hangi bir gerekçe belirtilmeksizin diğer mef'ûllerden sonra konumlandırılmıştır (el-Birgivî, "Avâmil", s. 24, 27-28).

Bunlar dışında, 'Avâmil'de örneğin حَيْثُمَا, اِنَّمَا ve manevî 'âmiller gibi haklarında bir sâikten bahsedilmeyen bazı meseleler vardır. Bunları diğerlerinden ayıran husus, ana planda yahut başlık seviyesinde bir

incelemeye tabi tutulmalarına hatta içinde yer aldıkları konuları itibariyle diğer benzerlerine bir neden ileri sürülmesine rağmen bunlar hakkında sessiz kalınmasıdır. Bunun bir diğer vechesi de atf harfleri ile ilgilidir. Zira, örneğin <sup>ل</sup> ve kardeşlerinin kendi aralarındaki tertibi ile ilgili gerekçeler verilmesine karşın atf harfleri ile ilgili bir nedensel açıklama bulunmamaktadır (Ali & Bekir (Ed.), 2009: 134-161, 204-206, 263-268, 331-346). Burada bir gerekçe ileri sürülmesi olgusundan dolayı böyle bir tasvirin yapıldığının altı çizilmelidir. Çünkü ilgili harflerin anlamları belirtilmiştir. Bunun sıralamada etken bir yönü gözlemlenebilmektedir. Fakat şârihlerce bir neden şeklinde sunum gerçekleşmediği için böylesi bir ayırma gidilmiştir.

Az yahut çok, haklarında tertib ile ilgili gerekçe sunulan meselelerin bazılarında, kimi zaman bir gerekçeden dolayı tehir edilmesi söz konusu iken, farklı bir nedenden hareketle takdim edilmesi gerektiği için, konumu takdim lehinde belirlenmiştir. Örneğin <sup>ل</sup> ve <sup>ل</sup> ihbârîdir. Bu nedenle basît de olsa emir <sup>ل</sup>’ından önce getirilmişlerdir. Harf-i cerlerden <sup>ك</sup> de basît olmasına rağmen, kullanımı öncelendiği için <sup>في</sup>’den sonra getirilmiştir (el-Gelibolî, 2009: 97, 183).

#### 4. Sonuç

Birgili Mehmet Efendi’nin *el-‘Avâmilü’l-cedîd*’indeki bilinmesi gerekli yüz meselenin gerek ana planda, gerekse kendi aralarında, şârihler tarafından dile getirilen gerekçelerden yola çıkılarak, öğretim amaçlı bilinçli metodik bir sistem gözetilerek sıralandıkları iddiasıyla kaleme alınan bu çalışmada ulaşılan bulgu ve sonuçlar değerlendirme ve genellemeyle ifade edilebilir. Şerhler arasında özellikle *Tuhfetü’l-ihvân* ve *Kuşadalı* gerekçelendirme bakımından bilgilerin bolca yer aldığı eserlerdir. Bununla birlikte bazı meselelerde *Muhtasaru Şerhi’l-‘Avâmil* ve *Î‘ânetü’l-mecîd*’deki bilgiler de dikkat çekicidir. Yararlanılan tüm kaynaklarda yer alan bilgiler Birgili Mehmet Efendi’nin eserinde genelden özele, asıldan fer‘e, meselelerin birbirleriyle ilişkisine göre bir sıralama gerçekleştirdiği ve amel esaslı bir planlamada bulunduğunu göstermektedir. Gramer ediniminin kolaylaştırılması için bir tasnif ve tertib düşüncesinin geliştirildiği anlaşılmaktadır. Eserde her ne kadar hilâfiyyâtan bahsedilmese de gerek tertibinde gerekse kimi ima ve kullanımlarında ihtilâfın varlığı sezdirilmiştir. Sadece öz bilgiler net bir şekilde ifade edilmiştir. Şârihlerin verdiği gerekçeler kategorize edildiğinde çok nadir de olsa bazı farklılıklar gözlemlenmektedir. Ancak her yazar kendi içinde ele alındığı vakit, birbiriyle çelişen bulgular görülmemiştir.

Arap dilini fushâ esasına göre öğrenmek isteyen tüm bireyler için bir başlangıç eseri şeklinde kaleme alınan *el-‘Avâmil* hakkında yapılan bu



çalışma, Birgili Mehmet Efendi'nin kaleminden nahvin öğretilmesinde ilk basamak için yazılan bir eserde sade ve yalın bir dilin kullanıldığını, farklı görüşlere açıktan yer verilmediğini göstermiştir. Sistem açısından yerleşik bir düşüncenin varlığını da somutlaştırmıştır. Zira sadece müellifinin değil, şârihlerinin de *el-'Avâmil'*deki meseleleri birbiriyle tutarlı bir sistem dahilinde ele aldıkları gözlemlenmiştir. Bu sistem mantıksal ve anlaşılabilir bir düzene sahiptir. Yüz meselenin herbirisi bulunduğu konumda, çok azındaki zorlamalar hariç, makul bir gerekçeyle yer almaktadır. İlgili gerekçeler ve sistem bir yandan hedeflenen nahiv bilgisinin edinimini kolaylaştırmakta, diğer yandan da ileride farklı eserlerde ele alınacak bilgilerin anlaşılmasına zemin hazırlamaktadır. Amel merkezli bir tasnîf ve tertîbe binaen yazılan *el-'Avâmil'*den hareketle muhtasar yahut mukaddime tarzında kaleme alınan eserlerin, herbirisi kendi sistematığı içinde değerlendirilmek kaydıyla, öğretim amaçlı ve makul bir zemine oturan telifler olduğu söylenmelidir. Bu özelliğin de eseri okuyana, meseleleri kolay ve bir düzen içinde algılama ve edinim imkanı sunduğu hatta daha sonraki eserlere ve bilgilere de bir hazırlık sağladığı belirtilmelidir. Tüm bunlar merhum Prof. Dr. Muharrem Çelebi'nin iddiasının doğruluğunu göstermektedir.

### Kaynakça

- Akşehirlizâde, A. H. b. H. (2009). İrşâdü'l-Mübtedî', (Ed: A. R. Kaşeli & B. Sırmabıyıkoglu), *Şurûhu'l-'avâmilî'l-cedîd*, İstanbul: Yasin Yayınevi, s. 9-419.
- Çelebi, M. (1989). Muhtasar Nahiv Kitaplarına Bir Bakış. *D.E.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Cilt: 5, 1-31.
- Çelebi, M. (1994). İmam Birgivî'nin Dilciliği. (Ed: M. Şeker), *İmam Birgivî*, Ankara: TDV Yayınları, s. s. 47-54.
- Durmuş, İ. (1991). el-'Avâmilü'l-mie, *DİA (Türkiye Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi)*, IV, ss. 106-107.
- el-Birgivî, M. (2010). 'Avâmil. (Ed: İ. Çelik, E. Aslan, G. Akbal & İ. Güngörür), *'Avâmilân*, İstanbul: Şifa Yayınevi, s. 10-39.
- el-Birgivî, M. (t.y.). Metnu izhâr. *Mecmû'atü'n-nahv* içinde, İstanbul: Yasin Yayınevi: s. 32-191.
- Gelibolî, M. b. İ. en-N. (2009). Tuhfetü'l-ihvân, (Ed: A. R. Kaşeli & B. Sırmabıyıkoglu), *Şurûhu'l-'avâmilî'l-cedîd*, İstanbul: Yasin Yayınevi, s. s. 9-419.
- İzmîrî, Ş. Ö. (2009). Câmî'u'l-kifâye, (Ed: A. R. Kaşeli & B. Sırmabıyıkoglu), *Şurûhu'l-'avâmilî'l-cedîd*, İstanbul: Yasin Yayınevi, s. s. 9-419.
- İznicmîdî, İ. H. el-H. (2009). İ'ânetü'l-mecîd. (Ed: A. R. Kaşeli & B. Sırmabıyıkoglu), *Şurûhu'l-'avâmilî'l-cedîd*, İstanbul: Yasin Yayınevi, s. s. 9-416.
- Kaşeli, A. R. & Sırmabıyıkoglu, B. (Ed.) (2009). Muhtasaru şerhi'l-'avâmil. *Şurûhu'l-'Avâmilî'l-cedîd* içinde, İstanbul: Yasin Yayınevi, s. 9-419.
- Kâtib Ç, H. H. M. b. A. (1941). *Keşfü'z-zünûn 'an esmâi'l-kütübi ve'l-fünûn*, I-II, Şerâfettîn Y. & Rifat B. (Ed.), Beyrût-Lübân: Dâru İhyâi't-Türâsi'l-'Arabî.
- Kuşadalî, Ş. A. E. (2009). Kuşadalî, (Ed: A. R. Kaşeli & B. Sırmabıyıkoglu), *Şurûhu'l-'avâmilî'l-cedîd*, İstanbul: Yasin Yayınevi, s. s. 9-419.

## DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN KUR'AN KISSALARI'NIN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANILMASI\*

Yakup ALAN\*\*

### Özet

*Millet olarak edebiyatı hayatımızın bir parçası haline getirmiş bulunmaktayız. Karşılaştığımız herhangi bir durumla ilgili ders verme amacımız olduğunda bir kıssa buluruz. Kıssa anlatımının en iyi örneklerinden bazılarını ise Kuran'da bulmamız mümkündür. İnsan, ırk, din, kültür ayrımının yapılmaya çalışıldığı günümüzde, bu ayrımı ortadan kaldırmak için yaptığı düzenlemelerle dikkat çeken milli eğitim programlarına bir katkıda bulunmayı umarak, peygamber kıssalarının Türkçe ders kitaplarına serbest okuma parçaları olarak alınmasının öğrencilerin değer geliştirmeleri açısından yarar sağlayacağını düşünüyoruz.*

**Anahtar kelimeler:** Değer, Değerler Eğitimi, Türkçe Öğretimi, Kur'an Kıssaları, Hikâye.

### QURAN ANECDOTES IN TERMS OF VALUES EDUCATION USE IN TURKISH COURSE BOOKS

### Abstract

*As a nation, we have made literature a part of our lives. When we have a teaching purpose about any situations, we find a story. The best samples of anecdotes are likely to be found in Quran. In our day, when there is an effort to separate people according to their race, religion and culture, we hope to contribute to National Education curriculum that is making amendments to remove these discriminations. Accordingly, the inclusion of prophet anecdotes in Turkish course books as free reading parts will help for this mission.*

**Key words:** value, value education, Turkish language teaching, Quran anecdotes, story.

---

\* Bu makale; Aralık 2012 tarihinde, Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ danışmanlığında Yakup ALAN tarafından tamamlanan; "Türkçe Ders Kitaplarındaki Okuma ve Serbest Okuma Metinlerinin Dini ve Ahlaki Değerler Açısından İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi esas alınarak hazırlanmıştır.

\*\* Öğrt. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü.

## **Giriş**

Başlangıcından beri, eğitimin en önemli konularından biri değerler eğitimi olmuştur. Bu nedenle eğitimin işlevlerinden biri de toplumun kültürel mirası olan maddi ve manevi değerlerini aktarmaktır.

Teknoloji çağı olan günümüzde insanlar arası ilişkiler yok olmaya başlamıştır. Birbirlerine sevgi, saygı, hoşgörü ile yaklaşan, birbirlerini anlayabilen bireyler yetiştirilebilmesi için etkili bir değer eğitimine ihtiyacımız vardır. Sadece değer eğitimi ile öğrencilerin davranışlarını olumlu hale getirmemiz mümkün değildir; ancak sistemli bir değer eğitimi öğrencilerin istedik davranış geliştirmelerinde önemli bir girişimdir. Değerlerin kazanımı öncelikle ailede başlar, çevrede devam eder ve okulda sistemli bir hale gelir. Günümüzün değişen aile yapısından dolayı ise, değer aktarımında okullar ön plana çıkmıştır.

Okullar, öğrencilere değerlerin kalıplar halinde empoze edildiği yerler değil, öğrencinin kişilik gelişimini amaçlayan ve bu amaç doğrultusunda öğrencilerin karşısına uygun fırsatlar çıkaran birer kurum olma yolunda ilerleme kaydetmişlerdir. Karşısına uygun fırsatlar çıkarılan öğrenci doğru ve yanlış yaşayarak öğrenecek, yanlış davranış, söz ve tutumlardan kendi değerlerini gerçekleştirerek uzaklaşacaktır.

Eğitim öğretim sürecinin, özellikle de Türkçe dersinin ana malzemelerinden olan ders kitaplarının değer aktarımı konusunda rolü çok büyüktür. Öğrenciler, ders kitaplarında yer alan eserler/metinler yoluyla millî, dini ve evrensel değerleri kazanmaktadırlar. Bu değerleri kazanmada ders kitaplarında kullanılacak metinlerden bazıları, Kuran'da yer alan peygamber kıssalarının Türkçe ders kitaplarında hikâye şeklinde verilmesi olabilir. Peygamberlerin hayatlarının ve yaşadıkları önemli olayların anlatılması, öğrencilerin onları okuyarak iyiyi ve kötüyü anlayabilmesi, o dönemde yaşananları günümüze adapte edebilmesi ve problem çözmede kullanabilmesi öğrencilerin uygun değerler kazanmasında önemli bir yere sahip olacaktır. Yine bazı durumların açıklanmasında, doğru ve yanlış davranış örneklerinin ayırt edilmesinde peygamber kıssaları iyi birer kaynak olacaktır.

## **Kavram Olarak “Değer”**

Sosyal bilimlerde ilk defa Znaniecki tarafından kullanılan “değer” kavramı Latince “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelen “valere” kökünden türetilmiştir (Bilgin, 1995, aktaran: Yılmaz, 2008: 44). Türk Dil Kurumu Güncel Sözlükte ise: “Bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir ulusun sahip

olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü” (“Değer”, Genel Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr>, 14.07.2014 tarihinde erişildi.) olarak tanımlanan değerler; davranışlara kaynaklık eden, onları yargılamaya yarayan ve toplumu ayakta tutan temel sistemlerdir. Değer, bir durumu başka bir duruma tercih etme olarak da karşımıza çıkmaktadır.

Değerlerin, insanların sahip oldukları tutum ve davranışların belirlenmesi ve yönlendirilmesi konusunda önemli bir yere sahip oldukları tartışılmaz bir gerçektir (Kulaksızoğlu ve Dilmaç, 2000). İnsanların kişiliğinin ve karakterinin oluşmasına katkıda bulunan değerler, insanlar arasındaki ilişkide de tek yönlü değildir (Aydın, 2003). Toplumdaki her şey, sosyal yaşamda ön plana çıkan bu değerlere göre algılanır ve diğerleriyle karşılaştırılır. Böylece değerler toplumdaki normal olan ya da olmayan davranışların belirlenerek normal/doğru kabul edilenlerin devam ettirilmesi, normal olmayan/yanlış görülenlerin ise terk edilmesi hususunda önemli rol oynarlar. Görüldüğü üzere, değerlerin ortaya çıkmasında etkili olan sosyal onay, bu değerlerin devam ettirilmelerinde etki sahibidir. Sosyal onay alan davranışlar ise, zamanla değer niteliği kazanarak toplumda yerini almaktadır.

### **Değerlerin Tasnifi**

Değerler farklı bilim dallarına, farklı araştırmacılara veya bilim adamlarına göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmışlardır. Bu sınıflamaları şu şekilde özetlemek mümkündür:

-Winter, Newton ve Kirkpatrick’e göre değerler; toplumsal ve bireysel değerler, küçük gruplar bağlamında ise aile değerleri olarak sınıflandırılabilir (Akbaba Altun, 2003).

-"Rokeach’a göre değerleri; gaye değerler ve vasıta değerler olmak üzere sınıflandırmak mümkündür. Gaye değerlerle anlatılmak istenen, arzu edilen nihai değerlerdir. Başarı, eşitlik, özgür seçim ve erdem gibi kavramları barındırır. Vasıta değerler ise temel değerlere ulaşmayı sağlayan cesaret, sorumluluk, gerçeklik, tutku gibi davranış tarzlarını içermektedir" (Güngör, 2000: 85).

-Fichter’e göre sosyal değerler “toplumun tabakalaşma sistemine olduğu kadar, davranış ürünlerine, sosyal rollere ve sosyal süreçlere” göre sınıflandırılabilir (Özensel, 2005).

-Spranger ve ondan ilham alarak “Study of Values” adlı çalışma yapan Allport, Vernon ve Lindzey’den sonra değerleri altı grupta toplamak alışkanlık haline gelmiştir (Güngör, 2000, aktaran: Kumbasar, 2011:84-87). Bu değerler şu şekildedir:

*Bilimsel Değer:* Gerçeği önemsemeyi, bilgiyi, muhakemeyi, eleştirel düşünmeyi içerir. Bilimsel değeri olan insan, deneysel, akılcı ve entelektüeldir.

*Ekonomik Değer:* Yararlı ve pratik olana önem verilir. Ekonomik değerlerin hayatta önemsenmesi gerektiği ifade edilir.

*Eстетik Değer:* Deneyim, tercih ve kabulleri kapsar. Birey, hayatı, olayların bir çeşitliliği olarak görür ve sanatın toplum için zorunlu olduğunu düşünür.

*Sosyal Değer:* Toplumsal ve bireysel ilişkileri kapsar. Bencil olmama, başkalarını sevme ve onlara yardım etme esastır. En yüksek değer insan sevgisidir.

*Politik Değer:* Güç, yetkinlik, liderlik vb. değerleri kapsar. Kişisel güç, etki ve şöhret her şeyin üstündedir.

*Dini Değer:* Dünya ve evren hakkındaki genel değerleri kapsar. Bu değere sahip olan insanlar evreni bir bütün olarak kavrar ve kendini onun bütünlüğüne bağlar.

Güngör (2000: 85), bu değerlere ek olarak bir de ahlaki değerleri eklemiş, dürüstlük, doğruluk, yardımseverlik ve hoşgörülü olma gibi değerlerin ahlaki değerler olduğunu ifade etmiştir.

### **Değerler Eğitimi**

Günlük yaşantımızda sık sık değerlendirmeler yapmaktayız ve bu değerlendirmeler ya bizim koyduğumuz ya da model aldığımız ölçütlere göre olmaktadır. İnsanları yargılamamızı sağlayan bu değerler, felsefi ve edebî akımların içinde de yerini almış; üzerlerinde çalışmalar yapılarak yaşama, inançlarla ilişkilendirilmiştir. Değer eğitimlerinin nasıl olacağı üzerinde çalışma yapan bu akımların geneli, değerleri ortaya çıkarmak üzere etkinlik düzenleme ya da örtük program yoluyla değil; değerlerin doğrudan öğretimini savunmuşlardır (Milson ve Ekşi, 2003).

Savunulan bu fikirler kapsamında, değerlerin doğrudan öğretiminin gerçekleştirebileceği ortamların başında, Türkçe öğretim programının amaçlarına ulaşabilmesi için vazgeçilmez olan ders kitapları gelmektedir. Kurguya açık olması ve hayal dünyalarına hitap etmesi gibi yönleriyle diğer ders kitaplarına göre öğrencilerin dikkatlerini daha fazla çeken Türkçe ders kitaplarında, öğretim amaçlarına paralel olarak değerlerle ilgili metinlerin yer alması gerekmektedir.

### **Türkçe Dersi ve Değerler Eğitimi**

Türkçeyi, ana dilimiz olması sebebiyle başlı başına bir değer olarak kabul etmek mümkündür. Çünkü nasıl ki değerler insanlar arasındaki ilişkileri düzenleyip, onları birbirine bağlıyorsa ana dil de bir topluluğu gelişigüzel insan yığını olmaktan kurtarıp onları bir bütün haline getirir. Bir milletin tarihi, örf ve adetleri, acıları, sevinçleri dil aracılığıyla gelecek nesillerle aktarılır. Nitekim ülkemizdeki eğitim sisteminin amaçlarından biri de dilini seven ve doğru kullanan bireyler yetiştirmektir. Bu amaca hizmet eden en önemli derslerden biri de, doğal olarak, Türkçe dersidir. Türkçe dersi öğrencilere dinleme, izleme, konuşma, yazma ve dil bilgisi gibi dört temel dil becerisini kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin millî, ahlakî, dinî ve evrensel değerlere sahip olmasını da amaçlayan bir derstir (Kumbasar, 2011).

Türkçe derslerinde, metinler aracılığıyla öğrencilerin doğru ve güzel konuşma, kuralına uygun yazma ve dinleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmekte, ayrıca incelenen eserlerdeki değerler öğrencilere aktarılmaktadır (Yaman-Taflan-Çolak, 2009: 108). Türkçe dersinin bu hedefi 1981 İlköğretim Okulları Türkçe Eğitim Programı'nda şu şekilde ifade edilmiştir: *“Ulusal kültürümüzün yeni kuşaklara aktarılması, ortak bir kültür yoluyla kuşaklar arasında bağlılık kurulmasının sağlanması, millî eğitimimizin temel görevleri arasındadır. Okulda bu görevin yerine getirilmesinde en büyük ağırlık ve sorumluluk Türkçe derslerine düşmektedir. Çünkü ulusal kültürümüzün en canlı, en birleştirici, millî şuuru en iyi biçimde yaratıcı, ulusal ve yurt sevgisini besleyip güçlendirici örnekleri, Türkçe yazılmış sanat eserleridir ve çocuk, bu eserlerin ilk örnekleri ile Türkçe derslerinde karşılaşacaktır.”*

2006'dan beri yürürlükte olan İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nın amacı ise şu şekilde açıklanmıştır: *“Dinledikleri, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık haline getiren, estetik zevk kazanmış ve milli değerlere duyarlı bireyler yetiştirmek.”* (MEB, 2006: 3).

Yine program incelendiğinde *“Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler”* başlığı altında toplanan maddelerden bazılarının değerlerle ilgili olduğu görülmektedir. İlgili maddeler şunlardır:

“ - *Metinlerde milli, kültürel ve ahlaki değerlere, milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır.*

- *Metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır.*

- *Metinler öğrencinin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır.*

- *Metinler öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır.”* (MEB, 2006: 56).

Türkçe dersinin değerleri aktarırken kullandığı en önemli araç, ders kitaplarında yer alan metindir. Bu derste kullanılan metinler aracılığıyla öğrencilerin millî, ahlakî, dinî ve evrensel değerleri tanımasını sağlanabilir. Bu metinlerden hareketle sorulacak sorular, düzenlenecek ahlakî tartışmalar, yapılacak canlandırmalar vasıtasıyla öğrencilerin değerleri tanımasının yanında onları özümsemesi ve gerekliliğine inanması sağlanabilir. Bu noktada dikkat edilecek şey ders kitaplarında yer alan metinlerin değerleri aktarmada kullanılabilir nitelikte olmalarıdır (Kumbasar, 2011).

Okuma metinlerinin yanı sıra programda yer alan kazanımlar da son derece önemlidir. Değer eğitimi hedef alan programlarda kazanımların da değerleri kazandırmaya yönelik olması gerekir (Kumbasar, 2011). Bu bağlamda İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıf) Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelendiğinde, değerlerle ilgili kazanımların bulunduğu fakat bu kazanımların son derece az olduğu görülür. Değerlerle ilgili programda yer alan kazanımlardan birkaçı şu şekildedir:

“ - *Konuşmacının sözünü kesmeden sabır ve saygıyla dinler (Dinleme/İzleme becerisi).*

- *Yaşına ve seviyesine uygun sanat ve bilim etkinliklerine dinleyici/izleyici olarak katılır (Dinleme/İzleme becerisi).*

- *Konuşmasında nezaket kurallarına uyar (Konuşma becerisi).*

- *Sorunlarına konuşarak çözüm arar (Konuşma becerisi).*

- *Kitaplık, kütüphane, kitap fuarı ve kitap evlerinden faydalanır (Okuma becerisi).*

- *Yazdıklarını başkalarıyla paylaşır ve onların değerlendirmelerini dikkate alır (Yazma becerisi).”* (MEB, 2006).



Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları incelendiğinde, değerlerle ilgili ifadelerle, özellikle de dinî değerlerle ilgili ifadelerle dolaylı olarak yer verildiği, ayrı bir başlık olarak ele alınmadığı, değer içeren kazanımların, etkinliklerin ve metinlerin sınırlı olduğu, değerleri öğretirken öğretmene yol gösterecek herhangi bir açıklamaya yer verilmediği görülmüştür. Oysa Türkçe dersi, bünyesinde bir sürü edebi metini barındırması sebebiyle milli, dini, ahlaki ve ulusal değerleri içeren çeşitli örnekler sunması gerekir. Ders saatinin fazla olması sebebiyle de değer eğitimi sürecinde kullanılacak en etkili derslerden birisidir.

### **Türkçe Öğretiminde Değer Aktarma Yolu Olarak Peygamber Kıssaları**

#### **Kuran'da Yer Alan Peygamber Kıssaları**

Kuran kıssaları ibret alınacak hikâyeler niteliği taşırlar. Yani kıssalar; ibret alabilene ibreti, düşünene öğüdü, söz dinleyene basireti İslam'ı en güzel şekilde yaymak ve yaşatmak için örnek arayana en güzel nitelikte örneği, hak ve hakikatten ötürü zulme uğrayana teselliye içinde barındıran bir özellik taşır (Yaşar, 1995). Ayrıca kıssalara bakıldığında en güzel nasihat ve yol gösterici olmalarının yanında, ilmin, güzel ahlakın, akli delillerin ve insanın gözünü açacak özelliklerin bulunmadığı bir kıssanın olmadığı görülür (Görgün, 1998).

Kuran kıssaları ile insanlar, kıyamete kadar kendilerini yoldan çıkarma eylemleri içinde olan şeytana karşı uyarılmakta, onun tuzaklarına düşmemeleri için gerekli uyarılar yapılmaktadır. Böylece şeytanın hile ve tuzakları karşısında vahye iman edenler teyakkuz durumuna geçirilmektedir. Bu ezeli düşmanla insan arasındaki ilişki de kıssalarla hatırlatılmaktadır (Şengül, 1994).

#### **Değerler Eğitiminde Kuran Kıssaları**

Eğitim faaliyetleri ilk insanla beraber başlamıştır. Başladığı andan itibaren de eğitimle ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Günümüzde artık eğitim denince akla gelen terim “davranış değişikliği”dir. Eğitim hakkında çeşitli tanımlar yapılmış olmasının yanı sıra eğitimle ilgili pek çok yöntem ve metot da geliştirilmeye çalışılmıştır. Değerler eğitimi de bu alanda yapılan çalışmalardan bağımsız kalmamış ve bu alanda hangi metotlardan faydalanılabileceği konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Bu metotlardan biri de “kıssa ile eğitim”dir (Yılmaz, 2008).

Hz. Muhammed (s.a.v), kıssanın büyük bir eğitim vasıtası olduğunu bilmiş ve ondan önemli derecede faydalanmıştır. Başta bir eğitim kitabı olan Kuran'da birçok kıssa vardır. Özellikle İslam'ın ilk yıllarında bu kıssalar “İslam eğitimi dersleri” niteliğindedir. Hz. Muhammed (s.a.v) Kuran

kıssalarını tevhit inancını anlatmada, muhaliflerini ikna etmede psikolojik bir silah olarak kullanmıştır (Özbek, 1995).

Günümüz eğitiminde de sıkça kullanılan bu metodun, eğitimin hedefine ulaşmasında oldukça yararlı bir metod olduğu görülür. Kıssanın, dinleyicinin ruhu üzerinde derin ilmi, içtimaî ve terbiyevî etkisi vardır (Özbek, 1995).

Kıssalar insanlık tarihi kadar eskidir. İlk insan ve ilk peygamber Hz. Âdem'in yaradılışıyla birlikte kıssa da hayatımıza girmiştir. Kıssalar eğlenmek, ya da vakit geçirmek amacıyla ortaya çıkmış bir anlatım türü değildir. Kıssalar bir amaca yöneliktir. Vermek istediği ders veya mesajı genellikle dolaylı olarak verir. Kıssanın tarihi yolculuğu aşağıda ifade edilmeye çalışılmıştır:

*“Bir kültür aktarım biçimi olan kıssanın geçmişine baktığımızda, insanın varlığıyla eş zamanlı olduğunu söylemek yanlış olmaz. Uzmanların büyük çoğunluğunun kabulüne göre, sistematik bir biçim olarak ilk defa Hindistan'da doğduğu, oradan İran yoluyla Arap ülkelerine, oradan da Batı'ya geçtiği kabul edilmektedir. Tabii ki bu geçiş sürecinde girdiği ortama etki etmenin yanında kendisi de etkilenecek şekilde değişiklikleri yaşamıştır. Nitekim bugünkü roman, hikâye, sinema, tiyatro gibi edebî ve görsel türlerin geçişinde kıssanın olduğunu söylemek yanlış değildir.*

*Özellikle Kuran-ı Kerim'in vahyinden sonra İslâm tarihçiliğinde kıssa da yeni bir çehre almış ve bu veçhesiyle Batı'ya taşınmış, daha sonra da oradan bize tekrar roman, hikâye ve sinema gibi şekillerde intikal etmiştir. Kültürümüzdeki çok yaygın kullanımıyla hem bilgi aktarımında, hem de eğitim-öğretim faaliyetinde oldukça işlevsel bir rol oynamıştır.. Nitekim “Türkler Viyana kapılarına nasıl gittiler” sorusuna Yahya Kemal'in “Mesnevi okuyarak...” yani kıssa okuyarak şeklinde cevap vermesi de kıssanın kültürümüzdeki önem ve anlamını ortaya koymaktadır.” (Alpaguş, 2004: 5-16).*

Kıssanın sonunda dinleyenlere payları dağıtılır. Her dinleyici kendi payına düşen hisseyi alır. Zaten kıssa ile eğitimin amacı “kıssadan hisse” dağıtmaktır. *“Dolaylı anlatım şeklini kullanan kıssa, canlı sembolizmiyle insanı kendisine ve ait olduğu mekâna ulaştırır. Bundan dolayı onun usta bir ressamın gözler önüne serdiği muazzam bir tablonun insana yaptığı, etkiye benzer etki yaptığını ve muhatabı sözün sihirli gücü altındaki bir yaşama sürüklediğini söylemek mümkündür. Burada söz âdeta söz kalıplarından çıkarak yaşamdan kesitler hâline dönüşürken, söz konusu olay da geçmiş olmaktan sıyrılarak güne ulaşır. Bu şekildeki canlı sembolizmiyle insanları*

*olayların sürükleyiciliği içine çeken kıssa, monoton bir üslûp olmadığından dikkatleri açık bir hâle getirir ve telkin edilmek istenenlerin kolayca alınıp benimsenmesini sağlar. Çünkü devamlı bir şekilde gündeme getirilen çıplak hakikatler ve soyut manalar akli yorar ve dikkatleri dağıtır.”* (Alpaguş, 2004: 5-16).

Kıssalar insanı adeta gerçekleştiği zaman ve mekâna davet eder. Kıssanın içinde kendini bulan birey, kıssada özdeşleştiği kahramanı dikkatle izler. Kıssada bahsedilen kişiler arasında, kıssanın kahramanı veya kahramanları ile diğer şahıslar yer almaktadır. Kıssanın kahramanı örnek-model olan kişidir. Kıssalarda örnek alınması gereken olumlu karakter örneği ile örnek alınmaması gereken olumsuz karakter örneği bulunur. Hz. Âdem'in iki oğlu kıssasında Habil, olumlu bir karakter örneği iken, Kabil olumsuz bir karaktere örnektir.

Kıssaların bireyi geçmişe daveti dışında bireyin kıssayı kendi bulunduğu zaman ve mekâna davetinden de söz etmek mümkündür. Birey içinde bulunduğu durumu kıssada anlatılan olayla veya kendisini kıssa kahramanı olan şahısla özdeşleştirdiği durumlarda kıssayı bugüne davet eder. Kıssadan almış olduğu hisse veya model şahısla kendi içinde bulunduğu duruma çözüm üretmeye çalışır. Kıssanın bu gücünden faydalanan birey, hem içinde bulunmuş olduğu problemi çözmüş, hem de iç huzurunu yakalamış olur (Yılmaz, 2008).

### **Kuran Geçen Peygamber Kıssalarından Bir Örnek ve Hikâyeleştirilmiş Biçimi**

#### **Hz. Yusuf Kıssası**

#### ***Kıssanın hikâye biçiminde anlatımı***

#### ***Kuyudan Saraya***

Yakup peygamber çok takva sahibi bir insandı. O Kudüs'ün kuzeyindeki Kenan'da yaşadı. O ve onun ailesi çadırlarda yaşardı. Yakup peygamberin 12 erkek evladı vardı. Yusuf onların en küçüğünün bir büyüğüdü.

Bir gün Yusuf babasına dedi ki:

— Ey babacığım, ben rüyada on bir yıldız ile Güneş'i ve Ay'ı gördüm. Gördüm onları ki, bana secde ediyorlar!

Hz. Yakup ise şöyle dedi:

— Yusufum! Rüyanı kardeşlerine anlatma, sonra sana bir tuzak kurarlar. Rüyanın yorumu şudur ki ileride Rabbin sana peygamberlik

verecek ve büyük büyük insanları senin emrinde kılacak, onları sana boyun eğdirecek.

Hazreti Yusuf'un kendinden küçük bir kardeşi vardı. İsmi Bünyamin idi. Diğer on kardeşi ise yalnız baba bir kardeşleri idi. Yusuf aleyhisselâmın üvey kardeşleri bir gün toplanıp dediler ki:

— Yusuf ve biraderi babamıza bizden daha sevgili, biz ise birbirimizi çok iyi tutan bir kuvvetiz. Doğrusu babamız, belli ki yanılıyor. Yusuf'u öldürelim veya bir yere atalım ki, babamızın gözü bizden başkasını görmesin.

İçlerinden bir söz sahibi:

— Yusuf'u öldürmeyelim de bir kuyu dibinde bırakalım. Böylece kafilenin biri onu bulup alsın.

Bu teklifi uygun gören kardeşler, Hz. Yakup'a vardılar ve:

— Ey babamız! Sen neden Yusuf hakkında bize inanmıyor, bize güvenmiyorsun? O bizim kardeşimizdir ve biz de onu çok severiz. Yarın onu bizimle beraber gönder, gezsün, oynasın. Şüphesiz biz onu gözetiriz. Kendisine bir şey olmaz.

Hz. Yakup endişeyle:

— Onu götürmeniz beni mahzun eder. Korkarım ki onu kurt yer de haberiniz olmaz.

Onlar:

— Allah'a yemin olsun ki, biz birbirimize bağlı bir kuvvet iken, onu kurt yerse, böyle bir şey olursa, biz o durumda çok hüsrân çekeriz, diye cevap verdiler ve Yusuf'u beraberlerinde götürmek için babalarını razı ettiler.

Ertesi gün kardeşleriyle birlikte giden Hz. Yusuf, yapılan plandan haberdar değildi. Kardeşler yaptıkları plana sadık kalarak onu bir kuyuya attılar ve yatsı vakti ağlayarak babaları Hz. Yakup'un yanına geldiler, dediler ki:

— Ey babamız, biz gittik yarış ediyorduk, Yusuf'u eşyamızın yanında bırakmıştık. Bir de baktık ki, onu kurt yemiş. Şimdi biz doğru da söylesek sen bize inanmazsın.

Yanlarında bir de Yusuf'un kırmızıya boyanarak kanlanmış gibi gösterilen gömleğini getirmişlerdi.

Hız. Yusuf kuyu içerisinde beklerken, öteden bir kabile gelmiş, kuyuya suçularını göndermişlerdi. Sucu geldi, kovasını kuyunun içine saldı:

— A... Müjde, bu bir oğlan! diye bağırdı.

Kabile Yusuf'u kuyudan çıkardılar ve satmak için yanlarında alıkoydular. Sonunda düşük bir fiyata onu sattılar. Onu satın alan kimse ise Mısır maliye bakanı Aziz'di. Kendisinin ve eşi Züleyha'nın çocukları olmuyordu. Aziz, Yusuf'u evine getirip:

— Buna güzel bak! Umarım ki, bize faydası olacaktır. Yahut evlât ediniz kendisini.

Yıllar geçti ve Yusuf büyüleyici, fark edilen ve çarpıcı güzellikte bir gence dönüştü. Azizin karısı Züleyha Yusuf'tan çok etkileniyordu. Çünkü Yusuf yakışıklı ve güzel ahlaklı bir gençti. Ancak onunla mesafesini hep korudu ve hiçbir zaman onun tekliflerine cevap vermedi. Züleyha onu hapse göndermekle tehdit etti. Büyük bir ıstırap içinde Yusuf, Allah'a şöyle dua etti:

- Ey Allah'ım, hapis benden talep olunandan çok daha iyidir.

Yusuf masum olduğu halde Züleyha onu tutsak ettirmeye karar verdi.

Hapis hayatı Yusuf peygamberin hayatında yeni bir bölüm açtı. Orada iki tutsakla karşılaştı. Bu tutsaklar kıralı mutsuz eden iki eski kraliyet hâkimiydi. Her ikisi de Yusuf tarafından tabir edilen çok ilginç rüyalar gördüler. Birisi kendisini şarap yapmak için üzüm ezerken gördüğünü söyledi. Diğeri ise kafasının üstünde ekme taşıdığı ve bu ekmeğin kuşlar tarafından galandığını gördü. Hız. Yusuf şarap yapıp kupa taşıyana serbest kalacağını ve efendisine tekrar hizmet edeceğini söyledi ve de dediği gibi de oldu.

Bir gün kral rüyasında yedi zayıf ineğin yedi besili inek tarafından yenildiğini ve yedi yeşil kulaklı mısırın yerine yedi tane sarı ve kurumuş mısırın aldığını gördü. Hiç kimse bu olağan dışı rüyanın ne manaya geldiğini söyleyemedi. Bu sırada Hız. Yusuf'un zindanda rüyasını tabir ettiği kurtulan kimse, nice zaman geçtikten sonra Hazreti Yusuf'u hatırladı da:

— Ben, size onun yorumunu anlatırım ama beni zindana gönderin.

Sonra zindanda Hız. Yusuf'a gelerek:

—Kral rüyasında yedi zayıf ineğin yedi besili inek tarafından yenildiğini ve yedi yeşil kulaklı mısırın yerine yedi tane sarı ve kurumuş mısırın aldığını gördü. Bunu yorumlar mısın?

Hazreti Yusuf cevaben dedi ki:

—Mısır topraklarında yedi yıl boyunca çok büyük bir bolluk ve refah olacak ancak bu bolluk zamanlarını takip eden diğer yedi yılda ise tüyler ürpertici bir açlık olacak.

Kral onun açıklamasını çok beğendi. Bunun sonucunda onu hapisten çıkararak tahıl ambarlarını yönetmekle görevlendirdi ve gelecek yedi yıllık kıtlık dönemi için yeterli tahıl elde etme görevini ona yükledi. Yusuf kısa zamanda kralın Mısır'da en çok güvendiği bakanı haline geldi.

Bu yedi bolluk yılı geride kaldı ve Yusuf'un önceden haber verdiği gibi hiç ürün yetişmedi ve kıtlığın bu diyarı kasıp kavurduğu diğer zayıf ve açlık yılları geldi çattı. Kenan memleketi de Yakup peygamber ve çocukları da bu kuraklıktan çok etkilendiler. Bunun üzerine Yakup peygamberin on oğlu tahıl bulmak için Mısır'a doğru yola çıktılar. Depo şefliğinin önüne geldiklerinde Yusuf ağabeylerini tanıdı.

Ancak onlar tahıl tedariki için kapılarında oturdukları kurumun bakanının onların yıllar önce kuru bir kuyuda ölüme terk ettikleri küçük kardeşleri olduğunu anlayamadılar. Yusuf onları şereflice karşıladı ve onlara ailesinin durumunu sordu. Yusuf onlara bol ürün verdi ve ürün karşılığı getirdikleri paralarını da ceplerine geri koydu. Daha sonra kardeşleri tekrar ziyaretler gerçekleştirdiler. En sonunda Yusuf kimliğini ortaya çıkardı ve onları işledikleri suçtan ötürü affetti. Onlardan yaşlı anne ve babalarını getirmelerini istedi. Sonunda ailesi ve Yusuf buluştular, kucaklaşarak, hasret giderdiler. Hz. Yusuf onları makamına oturtarak onurlandırdı ve onlara:

—Mısır'a hoş geldiniz. Bu yaşadıklarımız Allah'ın izni ile tamamlanan rüyamın manasıdır.

Yusuf'un çocukken gördüğü ay, güneş ve on bir yıldızın kendisine secde ettiği rüya gerçeğe dönüşmüştü.

### ***Değerlendirme***

Yusuf kıssası ruh üzerinde bıraktığı tesirden dolayı Kur'an'daki en güzel kıssalardan birisidir. Araya kesinti girmeden olayları birbirini izleyen en etkili kıssadır. Kıssa aşkın, iffetin ve imanın sembolü olarak görülmüş ve bu nedenle hakkında pek çok çalışma yapılmıştır (Abay, 2007: 93). Hz. Yusuf kıssası, "Bir kişiden ne çıkar ki?" diyenlerin dillerine Kur'an'ın sürdüğü acı biberdir. Hz. Yakup kıssası "*Yitiğine gözünü verecek kadar yanarsan, Mısır'da da olsa kokusunu alırsın*"ın kıssasıdır (İslamoğlu, 2000).

Kıssa mutlu bir sonla bitmektedir. Yaşanan tüm çile son bulmakta ve kıssanın başında görülen rüya gerçekleşmektedir. Bu kıssa rüyaların insan

üzerindeki etkisine de değinmektedir. Sadık rüyalar genellikle sembollerle görülmektedir. Bu kıssada görülen rüyalar da bu çeşit rüyalara örnektir. Rüya insana umut, huzur verir fakat kesin bir bilgi değildir. Bu sebeple Hz. Yakup, oğlunun rüyasını kendisi yorumladığı halde, üzülüp ağlamaktan kendisini alamamıştır. Çünkü rüya kesin bir bilgi vermemektedir (Yılmaz, 2008).

Kıssada yer verilen olaylar, bunların ayrıntıları, aralarına serpiştirilen öğütler Kur'an'ın kıssa anlatım metodu için güzel bir örnek oluşturmaktadır. Bunun yanında kıssa daha pek çok hakikate ve davranış modeline temas etmektedir (Abay, 2007: 93).

#### ***Kıssanın karakter eğitimine katkısı***

Sonunda ne olacak diye merakla okunan Hz. Yusuf kıssasında değer eğitimi açısından “*kader, sabır, şükür, emanete ihanet, yalan söyleme, sevgi, affetme*” konuları işlenmektedir. Hz. Yakup'un olacağını anlamasına rağmen Yusuf'u diğer oğullarıyla göndermesi kaderden kaçışın olmadığını en güzel haliyle anlatmaktadır. Kıssayı okuyan öğrenciler kendilerine verilen cüzi irade ile bazı şeyleri değiştirebileceklerini fakat ne yaparlarsa yapsınlar olabilecek önüne geçemeyeceklerini anlayacaktır. Ancak buradan zaten her şey olacağına varır, bizim bir şey yapmamıza gerek yok yorumu çıkmamalıdır. Hz. Yakup kadere boyun eğmiştir ama öncesinde de oğullarının Hz. Yusuf'u götürmemeleri için elinden geleni yapmıştır.

Hz. Yusuf'un ve Yakup'un ayrılık acısına katlanmaları sabrı göstermektedir. Yıllarca acı çekmişlerdir ancak isyan etmemişlerdir. Kavuşmak için bol bol dua etmişler ve sabırla kavuşacakları günü beklemişlerdir. Ayrıca kardeşlerin bir şey olmayacağına söz vermelerine rağmen kardeşlerini kuyuya atmaları emanete ihaneti, babalarına kurt parçaladı hikâyesini anlatmaları yalan söylemeyi işlemektedir. Hz. Yusuf'un ve Hz. Yakup'un birbirlerine bağlılıkları ve Allah'a olan inançları sevgiyi, her ikisinin de diğer kardeşleri bağışlamaları affetmeyi ele almaktadır.

**Anlatıcı:** Anlatıcı, olayın Kuran'daki anlatımında Allah'tır (cc), dolayısıyla hâkim bakış açısı vardır.

**Vaka:** Hz. Yakup peygamberin on bir oğlu vardır. Bunlardan en küçüğü Yusuf bir gece bir rüya görür ve rüyasını babasına anlatır. Hz. Yakup rüyanın yorumunu yapar ve kimseye anlatmamasını söyler. Ancak diğer kardeşler babalarının Yusuf'u daha çok sevdiğini düşünmektedirler ve onu kıskanmaktadırlar. Kendi aralarında yaptıkları bir planla Yusuf'u ortadan kaldırma yolunu bulmuşlardır. Onu bir kuyuya atarlar ve babalarına onu bir kurdun parçaladığı yalanını söylerler. Yusuf'u oradan geçen bir

kervan kuyudan çıkarıp Mısır'a götürür. Hz. Yusuf Mısır'da çeşitli olumsuz olaylar yaşar fakat sonunda bakanlığa kadar yükselir. Çekilen kıtlıktan dolayı bulunduğu yere gelen kardeşlerine kendisini tanıtır ve babalarını getirmelerini ister.

- Şahıs kadrosu:** Asli kahramanlar: a) Hz. Yusuf  
b) Hz. Yakup  
Tali kahramanlar: a) On Kardeş  
b) Züleyha  
c) Kral

**Mekân ve zaman:** Kıssanın ilk bölümleri bugün Kudüs yakınlarında bulunan Kenan'da geçmektedir. Son kısımları ise Mısır'da geçmektedir.

**Hz. Yusuf kıssasıyla ilgili Kuran'da geçen ayetler:** Yûsuf Suresi (1-111)

### Sonuç

Eğitimin ve öğretimin amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik en önemli araçlardan biri kuşkusuz ki ders kitaplarıdır. Özellikle de Türkçe dersi gibi bir dersin kitabı ve bu kitaplardaki metinlerde verilecek olan değer anlayışı, insan tipi yetiştirmede öncelikli bir önem taşımaktadır. Öğrenciler, ders kitaplarında yer alan eserler yoluyla millî, dinî ve evrensel değerleri kazanmaktadırlar.

Kuran'ı Kerim, içinde barındırdığı ilke, kurallar ve değerler yönüyle günümüz insanına birçok mesajlar sunmaktadır. Bu mesajların büyük bölümü kıssaların içinde sunulmuştur. Kıssaların genel özellikleri itibariyle okuyucu, farkına bile varmadan okuduklarından etkilenmektedir. Kıssalardaki olaylar okuyucuda bizzat olayın içindeymiş hissi uyandırmaktadır. Kıssalardaki bu ve benzeri özellikler insanlara daima yol gösterici, öğüt verici mesajlar içermektedir. Kıssalar geçmişte yaşamış insanların olaylarından bahsederken günümüz insanına örnekler sunmaktadır.

Peygamber kıssaları Kuran'ın önemli bir bölümünü kapsamaktadır. Kıssalar insanlara hitap ederken sadece akla veya belli duygulara hitap etmemektedir. İnsanda bulunan çeşitli ruhsal yönleri de göz önünde tutmaktadır. Böylece insanları bir yandan etkileyip, okumanın veya dinlemenin etkisine almışken diğer yandan da vermek istediği mesajı ve eğitimi de verebilecektir. Kıssaların ilgi çekici bir özellikte olması ve



insanların ister çocuk olsun isterse yetişkin olsun bu ilgiye karşı tutarsız kalmamaları verilmek istenen eğitimi olumlu yönde etkileyecektir. Okuyucu geçmişte yaşanmış olayları okurken bu kıssalardan ister istemez ders alacaktır. Bu noktadan hareketle, Kuran'da geçen peygamber kıssalarının değer ve karakter eğitiminde kullanılabileceğini rahatlıkla söyleyebiliriz.

### Kaynakça

- Abay, M. (2007). *Kur'an Kıssaları*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Akbaba Altun, S. (2003). *Eğitim Yönetimi ve Değerler*. Değerler Eğitimi Dergisi, 1,7-18.
- Alpaguş Kerpetin, H. (2004). *Kıssanın Ahlaki Fonksiyonu*. Diyanet Aylık Dergi, 160, 5-16.
- Aydın, M. (2003). *Gençliğin Değer Algısı: Konya Örneği*. Değerler Eğitimi Dergisi, 3, 121-144.
- Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, *Kuran-ı Kerim Meali*, 2011.
- Görgün, T.(1998). *Kuran Kıssalarının Niteliği Üzerine. Kuran Kıssalarının Anlam ve Değeri*. Ankara: Fecr Yayınları.
- Güngör, E. (2000). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar*(3.Baskı). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- İslamoğlu, M. (2000). *Yeni Şafak Makaleleri* ([http://www.mustafaislamoglu.com/makaleler.php?Makale\\_id=264&Kat\\_id=5](http://www.mustafaislamoglu.com/makaleler.php?Makale_id=264&Kat_id=5), 25.06.2014 tarihinde erişildi.)
- Kulaksızoğlu, A., Dilmaç, B. (2000). *İnsani Değerler Eğitimi Programı*. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 12, 199-208.
- Kumbasar, E. (2011). *Muzaffer İzgü'nün Romanlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MEB. (2006). *İlkoğretim Türkçe Dersi (6,7,8.. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara.
- Milson, A. J., ve Ekşi, H. (2003). *Öğretmenlerin karakter eğitiminde yetkinlik duygusu konusunda bir ölçme aracına doğru: Karakter eğitimi yetkinlik inancı skalası (KEYİS) ve Türkçe'ye uyarlanma çalışması*. Değerler Eğitimi Dergisi, 1 (4), 99 – 130.
- Özbek, A. (1995). *Bir Eğitimci Olarak Hz. Muhammed*. İstanbul: Esra Yayınları.
- Özensel, E. (2005). *Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değerler*. Değerler Eğitimi Dergisi, 5,217-239.
- Şengül, İ. (1994). *Kuran Kıssaları Üzerine*. İzmir: Işık Yayınları.

- Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük. *Değer*. (www.tdk.gov.tr, 14.07.2014 tarihinde erişildi.)
- Yaman, H., Taflan S., Çolak S. (2009), “İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*,18, 107-120.
- Yaşar, F. (1995). *Kuran ve Hadiste İrşad Metodu*. 1. Din Şurası Tebliği, Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yılmaz, A. (2008). *Kuran'daki Kıssaların Din Eğitimi Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yılmaz, K. (2008). *Eğitim Yönetiminde Değerler*. Ankara: Pegem Akademi.

# ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇAĞDAŞ TÜRK EDEBİYATINA YÖNELİK İLGİLERİNİN İNCELENMESİ (Kilis İli Örneği)

Halil UZUN\*

Muhammed HÜKÜM\*\*

## Özet

Günümüzde bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamak için yaşam boyu öğrenme çok önemlidir. Bilim ve teknolojik gelişmelerle hızla değişen toplumsal yaşamda, öğretmenin de bu değişime uyum sağlaması, sürekli öğrenen ve kendini geliştiren bir birey olması gerekir. Bir öğretmenin, yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması çok önemlidir. Bu araştırma, okuma kültürümüzde önemli bir yeri olan Çağdaş Türk Edebiyatına, öğretmen adaylarının ilgilerini incelemeyi amaçlayan betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın örneklemini Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rifat Eğitim Fakültesi'nde beş farklı programda eğitim gören 394 dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmuştur. Yapılan istatistiksel analizler sonucunda öğretmen adaylarının büyük çoğunluğunun Çağdaş Türk Edebiyatı eserlerini edinirken konusunu dikkate aldıkları, romancılardan Elif Şafak'ı, şairlerden Mehmet Akif Ersoy'u, öykücülerden ise Ömer Seyfettin'i birinci tercih olarak seçtikleri görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen yetiştirme, Çağdaş Türk Edebiyatı

## AN ANALYSIS OF THE TEACHER CANDIDATES' INTEREST FOR THE CONTEMPORARY TURKISH LITERATURE (Examples of Kilis)

## Abstract

Life long learning is very important to obtain personal and social necessities today. Teachers also have to accommodate to this change and to adapt themselves to this permanently changing world and social life as a result of technological developments. The teacher who wants to acquire life long learning habit, need to have a habit of reading. This reseach aims to examine the interest of the teacher candidates for Contemporary Turkish Literature which has an important role in our reading culture. The descriptive survey method was used in this study. The study sample consisted of 394 fourth year students from five different departments in Kilis 7 Aralık University- Muallim Rifat Faculty of Education. According to the results of the statistical analysis of the study, most of the teacher candidates consider the subject of the book before buying them, and favoured Elif

---

\* Öğr. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Okul Öncesi Öğretmenliği Bölümü,  
[haliluzun@kilis.edu.tr](mailto:haliluzun@kilis.edu.tr)

\*\* Öğr. Gör. Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, [mhukum@kilis.edu.tr](mailto:mhukum@kilis.edu.tr)

*Şafak as a novelist, Mehmet Akif as a poet, and Ömer Seyfettin as a story writer in their first choice.*

**Keywords:** *Teacher education, Contemporary Turkish Literature*

## **Giriş**

### **1. Edebiyat Eğitimi'nin Niteliği ve Toplumsal İşlevleri**

Edebiyat günümüz dünyasında hiçbir disiplinin tam olarak konusu olmayan, farklı disiplinlerin konu alanına giren birçok bilgiyi içinde barındıran bir sanat alanıdır. Bu yönüyle bireylerin dünya üzerindeki varoluş problemlerine eşlik eden bir sanat dalıdır. Edebi eserlerin konusu ne olursa olsun nihai çıkış noktası insandır. Edebiyat sanatla ilgili bir yaratı olduğu için bireylerin öncelikle estetik ve güzellikle ilgili yönelimlerine hitap eder. İnsan; filozofların, ahlâkçıların, hukukçuların, öğretmenlerin, hocaların, bilginlerin, hekimlerin, vaizlerin ele aldıklarından daha fazla bir varlıktır. Onlar bize, sağlıklı ve sağlıklı, ahlâklı ve ahlâksız, normal ve anormal, haklı ve haksız, salih ve mücrim kişilerin kimler olduğunu ve ideal insan tipine göre insanın nasıl olması gerektiğinden söz ederler. İnsan olmanın gerçekliği, sevinci ve ıstırabı, en iyi şekilde ancak sanat ve edebiyat eserlerinde ortaya çıkar. İnsanı anlama konusunda felsefeciler, eğitimciler, vaizler ve ahlâkçılar, insanın önüne hep ülküsel insan tipini koyarlar. Olanı değil olması gerekeni anlatırlar, gerçeklik içinde yaşamalarına karşın ülküsel insan tipinden söz ederler. Ancak, insan gerçekliği olması gerekende değil, olanda ortaya çıkar. Sanatçılar ve edebiyatçılar olanla olması gereken arasındaki farkı da gösterirler. Sanat ve edebiyat, insanı anlamada bilim, felsefe ve ahlâk kadar önemlidir.” (Odabaş, Odabaş, Polat: 2008). “Bilimsel bilgi karşısında varoluş bilgisini ikincil görenler için Edebiyat ancak bir “hoşça vakit geçirme” aracı olabilir. (Taşdelen,2006)” Fakat insanoğlunun kendini ve dünyayı anlamlandırma süreci sadece bilimsel bilgi ile ilerleyen bir yapıda değildir. Bu bağlamda edebiyat bir duygu eğitimi sahasıdır. “Edebi eser, bireylerin duygu yönünü açar, açıklar, belli eder, bildirir. Yazarlar olmasaydı birçok duyguyu deneyemeyecek, tatmayacak, bilmeyecektik. İnsanı kendisine öğretir bu bakımdan edebiyat. Ben neyim? Kimim? Nasıl bir şeyim? Çeşidinden sormadan edemeyeceğimiz soruları en iyi aydınlatan, hiç olmazsa aydınatabilecek ipuçları veren etkinlik alanıdır. İnsanı insana yaklaştırır, insanı insana tanıtır. Böylece en azından bir hoşgörü aşılacağı söylenebilir.”(Uygur, 158, 160, 162). Bunun yanında edebiyatın kullandığı malzeme ve vücut bulduğu alan onun sosyoloji ve dilbilim gibi bilimsel bilgi disiplinleri ile alaka kurmasını sağlar. “Edebiyat, aracı ve ortamı dil olan bir güzel sanat dalı.” (Kavcar, 1994: 853) olduğundan tüm bireylerin eğitim sürecine hem bilimsel bilgi açısından hem

sosyal süreçlerin takibi açısından hem de estetik açıdan katkı sunar. Böylece bireyler kendi varoluş ve kimlik oluşturma süreçlerini içinde yaşadıkları toplumun dili, değerleri ve yaşam tarzlarını edebi eserler vasıtası ile tamamlama imkânı bulur. Bu sebeple edebiyat eğitimi çok eski çağlardan bu yana kullanılan bir süreç olarak karşımıza çıkar.

## 2. Okuma Kültürü ve Öğretmenlik Mesleği

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2005). Edebiyatderslerinde öğrencilere; Türkçenin, Türk ulusunun kimliği olduğunu kavratmak; her yönüyle bireysel, ulusal, evrensel değer, zevk ve anlayışın edebî metinlerde nasıl inceleneceği ve değerlendirileceği hususunda beceriler kazandırmak; tarihî akışı içinde Türk kültürünü, düşüncesini ve zevkini metinlerde belirlemelerini sağlamak; bunların edebî metinlerle nasıl ifade edildiklerini sezdirmek; mahallî ve yerli olandan evrensel olana açılacak bilgi ve becerileri kazandırmak; sanata özgü yaşantının özellikleri hissettirmek amaç olarak belirlenmiştir. Programda belirlenen hedeflerin gerçekleştirilebilmesi için öğrencilerin psikolojik yapılarına uygun ortamlar geliştirmek gereklidir (Erdem, 2013). Bu psikolojik ortamları geliştirecek öğretmenlerin branş ayırımı olmaksızın edebi eserlerle ilgili olmaları onlar için duygusal ve estetik bir öncelik olmalıdır. Zira edebi eser, her bireye olduğu gibi, malzemesi edebiyat gibi dil olan öğretmenlere de insan ruhu ve düşüncesi açısından ufuklar açabilen bir dünya sunar. Ruhu itibarı ile ezber ve kesin bilgi içermeyen edebiyat kavramının anlaşılmasında ve aktarılmasında temel dinamik kuşkusuz bireylerin okuma kültürüdür. Günümüzde “bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılamak için yaşam boyu öğrenme ne kadar önemli ise, bireyin yaşam boyu öğrenebilme becerisi kazanabilmesi için okuma alışkanlığına sahip olması da o kadar önemlidir. Diğer bir ifade ile okuma alışkanlığı yaşam boyu öğrenmenin temelidir. Bireyin yaşam boyu öğrenen bir kişi olabilmesi için okuma eylemini kendinde ömür boyu düzenli olarak yaşatması gerekmektedir (Odabaş, Odabaş, Polat: 2008). Okuma kültürünün oluşmasında ortaöğretimde verilen edebiyat derslerinin yanında tüm öğretmenlerin bir bilgi edinme biçimi olarak okuma kültürü edinmiş olmaları gerekir.

Türkiye’de okuma alışkanlık düzeyinin tespiti konusunda günümüze kadar; toplumun geneli ya da öğrenciler, gençler ve öğretmenler gibi toplumun farklı kesimleri üzerinde çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ancak bu çalışmaların çoğu birbirinden bağımsız yapılmıştır ve buna bağlı olarak belli bir kitle üzerinde yoğunlaşma söz konusudur. Bu çalışmaların düzenli aralıklarla tekrarı yapılamamıştır. Son on yıldır Türkiye’deki bütün yerleşim yerlerini, farklı etnik grupları, statüleri ve yaş gruplarını kapsayan bir

çalışma yapılmamıştır. Buna karşın belli bir bölge, statü ve yaş grubu gibi farklı nitelikler üzerinde çok sayıda çalışma bulunmaktadır. Günümüze kadar yapılan çalışmaların hemen hepsinde Türk toplumunun okuma ve buna bağlı olarak kütüphane kullanma alışkanlığı oldukça zayıf çıkmıştır. (Odabaş, Odabaş, Polat: 2008). Özellikle üniversite eğitiminin yaygınlaştığı günümüzde tüm üniversite öğrencilerinin okuma durumlarını ifade edecek niceliksel çalışmaların sürekliliğine ihtiyaç vardır. Bu verilerin düzenli bir biçimde elde edilmesi; sorunun saptanması ve çözüm önerilerinin belirlenmesi noktasında ciddi bir gereksinimdir. Özellikle öğretmen adaylarının okuma alışkanlık düzeyinin tespiti ve yorumlanması; gelecek kuşakların okuma alışkanlıklarının belirlenmesi ve geliştirilmesi konusunda yararlı sonuçlar elde etmemize olanak tanıyacaktır. Zira okuma kültürü edinmiş bir öğretmenin öğrencilerine; en azından bu konuda rol model olması ve onları bu açıdan geliştirmesi muhtemel bir sonuçtur.

Okuma kültürünün oluşmasında temel itici güç, edebi eserler olduğundan çalışmamızda öğretmen adaylarının edebi eserlere yönelik algılarının ortaya çıkarılmasına gayret edilmiştir. Çünkü ders kitabı olarak değerlendirilebilecek yayınların bahsettiğimiz çerçevede kişilerde estetik hazla var olma bilinci geliştirme ve dil bilinci oluşturma gibi bir amaçları yoktur. Üstelik bu tür yayınların zevk ve alışkanlıktan ziyade bir zorunluluk kapsamında okunduğu söylenebilir. Bu sebeple kütüphanelerin kullanımı, gazete tirajları ve siyasi ideolojik içerikli kitaplar kapsam alanına dâhil edilmemiştir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli:**

Bu araştırma eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı'na yönelik ilgilerini ve bunun çeşitli değişkenlerle ilişkisini inceleyen nicel bir araştırmadır. Bu araştırmada betimseltarama modeli kullanılmıştır. Tarama (survey) araştırması bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalardır (Büyüköztürk v.d., 2009:16). Karasar'a (1999:77) göre tarama modelleri geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır.

### **Evren ve Örneklem:**

Bu araştırmanın örneklemini, 2013-14 eğitim-öğretim yılında, Kilis 7 Aralık Üniversitesi Muallim Rıfat Eğitim Fakültesi'nde, Sınıf Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Sosyal Bilimler Öğretmenliği ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği

programlarında öğrenim gören; 4.sınıf (son sınıf) öğrencisi, 394 öğretmen adayı oluşturmuştur.

#### **Veri Toplama Aracı:**

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenadayları ile ilgili demografik bilgileri belirlemeye yönelik maddeler; ikinci bölümde ise öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı eserlerine yönelik ilgilerini belirlemeye ilişkin maddeler yer almıştır. Anketin kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuş ve uzmanlardan gelen geri dönütler doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılarak anket kullanılmıştır.

#### **Veri Analizi:**

Verilerin analizi “SPSS 21 Paket Programı” kullanılarak yapılmıştır. Verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans test tekniklerinden yararlanılmıştır.

#### **Bulgular ve yorum**

Tablo 1- Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenim gördüğü programlara göre dağılımları

<b>Bölümler</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Sınıf Öğretmenliği	76	19,3
Türkçe Öğretmenliği	93	23,6
Okulöncesi Öğrt.	66	16,8
Sosyal Bilgiler Öğrt.	96	24,4
Din Kül.Ahl.Bil.Öğrt.	63	16,0
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100,0</b>

Tablo 1'e bakıldığında araştırmaya katılan 394 öğretmen adayının 76'sının (%19,3) Sınıf Öğretmenliği, 93'ünün (%23) Türkçe Öğretmenliği, 66'sının (%16,8) Okulöncesi Öğretmenliği, 96'sının (24,4) Sosyal Bilgiler Öğretmenliği ve 63'ünün (%16) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği programlarında eğitim aldıkları görülmektedir.



Tablo 2- Öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre dağılımları

<b>Cinsiyet</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
Erkek	171	43,4
Kız	223	56,6
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2'ye göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarının % 43,4'ü (171) erkek; 56,6'sı (223) kadın olduğu görülmektedir. Bu verilere bakıldığında kadın ve erkek öğretmen adaylarının birbirlerine yakın oranlarda olduğu söylenebilir.

Tablo 3- Öğretmen adaylarının aylık gelir durumu değişkenine göre dağılımları

<b>Gelir Durumu</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
400 TL'ye kadar	176	44,7
401-600 TL	100	25,4
601-800 TL	39	9,9
801 TL ve üzeri	79	20,1
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100,0</b>

Tablo 3'e bakıldığında öğretmen adaylarının yarısına yakının (%44,7) 400 TL'ye kadar aylık geliri olduğu; %20,1'inin de 800 TL ve üzeri aylık gelire sahip olduğu görülmektedir.

Tablo 4- Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı ürünlerine aylık gelirlerinden ayırdıkları paya ilişkin dağılımlar

<b>Aylık gelirden ayırdığı pay</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
20tl'ye kadar	213	54,1
21-50 tl	121	30,7
51 üzeri	60	15,2
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100,0</b>

Tablo 4'te Öğretmenadaylarının yarısından fazlasının (%54,1) aylık gelirlerinden Çağdaş Türk Edebiyatı ürünlerine ayırdıkları payın 20 TL'ye kadar olduğu, çok az bir kısmının ise (%15,2) 51 TL ve üzeri gibi bir miktarı bu tür harcamalar için kullandıkları görülmektedir.

Tablo 5- Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı ürünlerini edinirken hangi faktörlere göre tercihte bulduklarına ilişkin dağılımları

	f	%
Konusu	294	74,6
Öneri-tavsiye	54	13,7
Fiyatı	11	2,8
Ödüllü olması	11	2,8
Kapak Tasarımı	10	2,5
Reklam-Tanıtım	7	1,8
Sayfa sayısı	4	1
Ulaşılabilir olması	3	0,8
<b>Toplam</b>	<b>394</b>	<b>100</b>

Tablo 5'e bakıldığında öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı eserlerini edinirken birinci tercih olarak büyük bir çoğunluğunun (%74,6) eserin konusunu, ikinci tercih olarak eserle ilgili öneri veya tavsiyeleri (%40,1), üçüncü tercih olarak ise eserin fiyatını göz önünde bulundukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının ilk tercih olarak eserin içeriğini seçmesi, edebi eserlerin öncelikli okunma amaçlarını algıladıklarının göstergesidir. Bu bağlamda adayların hazırbulunuşluk açısından olumlu bir noktada oldukları yorumuna ulaşılabilir. Zira edebi eserlerin de nihai amacı metnin anlaşılması ve okuyucuda duygusal ya da bilişsel bir etki bırakabilmesidir. Bu sebeple, modern dünyadaki reklam, ödül ve kapak tasarımı gibi veriler yanıltıcı özellikler taşıyabilmektedir. Çünkü edebi eser, aynı zamanda ticari değeri olan bir değişim nesnesidir. Fakat yazar açısından bakıldığında da eserin toplumsal etkisi açısından bakıldığında da öncelik kitabın görselliğinden ziyade içeriği ile ilgilidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının içeriğe yönelik ilgileri araştırma için anlamlı ve değerli bir sonuçtur. Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk edebiyatı eserlerini edinirken ikinci tercih olarak eserle ilgili öneri ve tavsiyeleri dikkate almaları, edebi eserin toplum içerisindeki dolaşımı hakkında ve üniversitedeki öğretim kadrosunun öğrencileri yönlendirme biçimleri hakkında ipuçları verir. Bu döngüye katkı sağlayan bireylerin oluşturduğu etki, öneri ve tavsiyeler sonucunda genişler. Bu sebeple bölüm ve ders farkı olmaksızın eğitim fakültelerindeki öğretim kadrosunun öğretmen adaylarına

edebiyat ürünleri hakkında yaptıkları öneri ve tavsiyelerin önemi açığa çıkar. Edebiyat ürünlerinin öğretmen adaylarının bilişsel ve duygusal gelişimine katkısı düşünüldüğünde bu önerilerin önemi daha açık bir biçimde anlaşılabilir. Adayların mesleki hayatlarında da kendi öğrencilerine çağdaş edebiyat ürünleri konusunda önerecekleri eserlerin okuma kültürüne katkısı oldukça fazladır. Nitelikli tavsiyelerle tetiklenen bu döngü içerisinde üniversitenin eğitim kadrosunun edebi eserler hususundaki tavsiyelerinin önce öğretmen adaylarının daha sonra mesleki yaşamlarında dolaylı olarak kendi öğrencilerinin okuma davranışına zincirleme bir etki yaratacağı göz ardı edilmemelidir. Çünkü edebiyatın insanların yurttaşlık görevlerini yerine getirmesinde, siyasi ve kültürel eğilimleri üzerinde, vatandaşlık bilinci edinmelerinde ciddi etkisi olduğu (Eagleton, 2011: 40) vakidir. Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk edebiyatı eserlerini edinirken üçüncü tercih olarak çoğunlukla kitabın fiyatının belirleyici olduğunu belirtmelerini ülkenin ekonomik durumu ile ilişkilendirmek ve kitap satın alma konusundaki yetersizliği ülke insanlarının alım gücünün olmayışına bağlamak mümkündür. Ancak bir başka açıdan bakıldığında aynı ekonomik duruma ve benzer alım gücüne sahip insanların zararlı bir alışkanlık olan sigaraya harcadıkları paranın hayli yüksek olduğu gözlemlenmektedir (Gündüz, Şimşek; 2011:18). Ayrıca çalışmamızla elde ettiğimiz verilerde öğretmen adaylarının gelirlerinden kitaba ayırdıkları payın az olduğu görülmektedir. Bu veri, sorunun sadece ekonomik temelle açıklanamayacağını göstermektedir. Öğretmen adaylarının edebiyat ürünlerine karşı ilgilerini belirleyen ilk verinin de ekonomik olmayışı bu konuda yapılacak çalışmaların ekonomik verilerden daha önce moral etkileri desteklemeye yönelik olması gerektiğinin göstergesidir.

Tablo 6- Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı Romancılarına yönelik tercihlerine ilişkin dağılım

	1.Tercih		2.Tercih		3.Tercih			
	f	%	f	%	f	%		
ELİF ŞAFAK	87	22,1	İSKENDER PALA	63	16	REŞAT NURİ	43	10,9
İSKENDER PALA	79	20,1	REŞAT NURİ	45	11,4	PEYAMİ SAFA	34	8,6
YAŞAR KEMAL	38	9,6	YAŞAR KEMAL	27	6,9	YAŞAR KEMAL	32	8,1
PEYAMİ SAFA	22	5,6	PEYAMİ SAFA	26	6,6	İSKENDER PALA	31	7,9
ORHAN PAMUK	19	4,8	OĞUZ ATAY	20	5,1	HÜSEYİN NİHAL ATSIZ	24	6,1

Tablo 6: Devam

İHSAN OKTAY ANAR	19	4,8	YAKUP KADRİ	19	4,8	YUSUF ATILGAN	23	5,8
YAKUP KADRİ	16	4,1	AHMET G. YILDIZ	18	4,6	ELİF ŞAFAK	20	5,1
REŞAT NURİ	16	4,1	ELİF ŞAFAK	17	4,3	YAKUP KADRİ	20	5,1
KEMAL TAHİR	11	2,8	ORHAN PAMUK	17	4,3	AHMET HAMDİ TANPINAR	20	5,1
HALİDE EDİP	11	2,8	TARIK BUĞRA	17	4,3	SABAHATTİN ALİ	20	5,1
HALİT ZİYA	11	2,8	HALİT ZİYA	17	4,3	HALİT ZİYA	15	3,8
AHMET G. YILDIZ	11	2,8	HALİDE EDİP	15	3,8	AHMET ALTAN	14	3,6
OĞUZ ATAY	10	2,5	ORHAN KEMAL	15	3,8	AHMET ÜMİT	14	3,6
HÜSEYİN NİHAL ATSIZ	10	2,5	SABAHATTİN ALİ	12	3	ORHAN KEMAL	13	3,3
TARIK BUĞRA	8	2	İHSAN OKTAY ANAR	11	2,8	OĞUZ ATAY	13	3,3
SABAHATTİN ALİ	7	1,8	DİĞER	11	2,8	AHMET G. YILDIZ	13	3,3
ORHAN KEMAL	5	1,3	KEMAL TAHİR	10	2,5	TARIK BUĞRA	12	3
MURAT MENTEŞ	4	1	MURAT MENTEŞ	8	2	HALİDE EDİP	10	2,5
AHMET ÜMİT	4	1	AHMET HAMDİ TANPINAR	8	2	İHSAN OKTAY ANAR	7	1,8
DİĞER	3	0,8	AHMET ÜMİT	7	1,8	KEMAL TAHİR	6	1,5
AHMET HAMDİ TANPINAR	1	0,3	YUSUF ATILGAN	5	1,3	ORHAN PAMUK	5	1,3
YUSUF ATILGAN	1	0,3	HÜSEYİN NİHAL ATSIZ	5	1,3	MURAT MENTEŞ	5	1,3
AHMET ALTAN	1	0,3	AHMET ALTAN	1	0,3	DİĞER	0	0
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>

Araştırma kapsamında öğretmen adaylarından Çağdaş Türk Romancılarından en beğendikleri üç romancıyı sıralamaları istenmiştir.

Tablo 6'ya bakıldığında, öğretmen adaylarının en beğendikleri Çağdaş Türk Edebiyatı romancılarını sıralarken; birinci tercih olarak 87 kişinin(%22,1) Elif Şafak'ı; ikinci tercih olarak 63 kişinin (%16) İskender Pala'yı; üçüncü tercih olarak da 43 kişinin (%10,9) Reşat Nuri Güntekin'i belirttiklerigörülmektedir. Yaşayan genç bir romancı olan Murat Mentеш'in tercihlerde nispeten daha alt sıralarda oluşu medyada kendine çok fazla yer bulamayışı ve ününün sınırlı oluşu ile açıklanabilir.

Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk edebiyatı romancılarına yönelik ilgilerinde yoğunluklu olarak ilk tercihlerin Elif Şafak, İskender Pala ve Yaşar Kemal gibi hayatta olanromancılar olduğu gözlemlenmektedir. Bu romancıların popüler kültürün olanaklarından yararlanması öğretmen adaylarının; Tablo-5'teki, kitabı tercih etme nedenleri ile örtüşen bir özellik gösterdiğini desteklemektedir. Popüler kültür içerisinde yaşayan romancıların; radyo, televizyon, reklam gibi olanaklardan yararlanıyor olmaları özellikle romanlarının içerikleri ile ilgili televizyon programlarında demeçler vermeleri, tartışmalara katılmaları okuyucuların kitaba yönelik meraklarını kamçulamaktadır. Teknolojinin getirdiği bu olanak ve edebi eserlerin ticari bir meta olarak satışına yönelik kaygıların çağımızdaki önemi okurun ve özelde öğretmen adaylarının popüler romancıları tercih etmesinde önemli bir etken olmasını sağlamaktadır. İçerik olarak da Elif Şafak ve İskender Pala gibi romancıların postmodern bir tavırla tarihi yeniden yorumlayarak oluşturdukları romanlar öğretmen adaylarının bu tür kitapları tercih etmesinde önemli bir etkidir. İçerikle ilgili bu yoruma İhsan Oktay Anar ve Ahmet Ümit gibi tarihi, fantastik ve polisiye romanlar yazan romancılar da eklenebilir. Yaşar Kemal'in ilk tercihlerde üçüncü sırada yer almasında Nobel edebiyat ödülleri aday gösterilmiş kuvvetli bir kalemi olması ve verdiği edebi eser sayısının oldukça fazla olmasının etkili olduğu söylenebilir. Bununla birlikte yaşayan, Nobel edebiyat ödülü almış, basında kendine sıkça yer bulabilen bir romancı olan Orhan Pamuk'un tercihlerde kendine ilk sıralarda yer bulamamasının nedeni; hakkındaki tartışmalar ve ideolojik yönelimleri olarak düşünülebilir. Zira Yazar Orhan Pamuk'un, "Türkler bir milyon Ermeni ve 30 bin Kürt'ü katletti" şeklindeki sözleri, medyada yer alışından itibaren çeşitli tartışmalara, gerginliklere ve davaların açılmasına sebep olmuştur. Pamuk'un bu sözleri, yurtdışında ve adının Nobel Edebiyat Ödülü ile birlikte anıldığı dönemde söylemiş olması, tartışmalara farklı boyutlar da katmıştır; Türkiye'yi, Türklüğü tahkir ettiği, Nobel Edebiyat Ödülü'nü almak için bu ve buna benzer "aşağılayıcı" ifadeler kullandığı iddia edilmiştir. Bu "iddia"lar hem medyadan, hem

edebiyat dünyasından, hem de yarıdan gelmiştir (Temiztürk, Seyhan, 2014:244). Popüler romancılardan sonra ilk ikinci tercih olarak ortaya çıkan Reşat Nuri Güntekin'in özellikle "Çalıkuşu" romanı öğretmen adaylarının mesleki ilgileri ile roman tercihlerinde içeriğin önemsenmesi arasındaki ilişkiyi açığa çıkarır mahiyettedir. Zira TRT tarafından dizi haline getirilen ve defaten yayınlanan "Çalıkuşu" romanı içeriği yönü ile yeni kurulan Türkiye Cumhuriyetinin eğitim politikaları ve yetiştirmek istediği öğretmen tipi ile yakından ilişkilidir. Ayrıca kurgunun Milli Mücadele ve bireysel duygularla desteklenmiş olması da romanı ve romancıyı öğretmen adayları nezdinde daha ilgi çekici kılmaktadır.

Tablo 7- Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı Şairlerine yönelik tercihlerine ilişkin dağılım

1.Tercih			2.Tercih			3.Tercih		
	f	%		f	%		f	%
MEHMET AKİF	193	49	NECİP FAZIL	88	22,3	SEZAİ KARAKOÇ	42	10,7
NECİP FAZIL	50	12,7	ATTİLA İLHAN	41	10,4	CAHİT SITKI	40	10,2
NAZİM HİKMET	31	7,9	CAN YÜCEL	40	10,2	ATTİLA İLHAN	33	8,4
CAN YÜCEL	22	5,6	SEZAİ KARAKOÇ	37	9,4	NECİP FAZIL	31	7,9
ATTİLA İLHAN	22	5,6	NAZİM HİKMET	22	5,6	ÖZDEMİR ASAF	30	7,6
SEZAİ KARAKOÇ	13	3,3	CAHİT SITKI	21	5,3	CEMAL SÜREYA	25	6,3
AHMED ARİF	11	2,8	MEHMET AKİF	19	4,8	ORHAN VELİ	22	5,6
ABDURRAHİM KARAKOÇ	7	1,8	AHMED ARİF	17	4,3	ARİF NİHAT	20	5,1
ÖZDEMİR ASAF	7	1,8	ORHAN VELİ	13	3,3	MEHMET AKİF	18	4,6
FARUK NAFİZ	5	1,3	TEVFİK FİKRET	12	3	CAHİT ZARİFOĞLU	17	4,3
FAZİL HÜSNÜ	5	1,3	FARUK NAFİZ	12	3	ABDURRAHİM KARAKOÇ	16	4,1
ARİF NİHAT	5	1,3	ARİF NİHAT	12	3	CAN YÜCEL	15	3,8
CEMAL SÜREYA	5	1,3	ÖZDEMİR ASAF	11	2,8	NAZİM HİKMET	13	3,3
CAHİT SITKI	4	1	FAZİL HÜSNÜ	9	2,3	DİĞER	12	3
ORHAN VELİ	4	1	CAHİT ZARİFOĞLU	8	2	AHMED ARİF	11	2,8
İSMET ÖZEL	3	0,8	ABDURRAHİM KARAKOÇ	8	2	FAZİL HÜSNÜ	9	2,3

Tablo 7: Devam

TEVFİK FİKRET	2	0,5	CEMAL SÜREYA	7	1,8	EDİP CANSEVER	6	1,5
CAHİT ZARİFOĞLU	2	0,5	İSMET ÖZEL	5	1,3	BEDRİ RAHMİ	5	1,3
H.HÜSEYİN KORKMAZGİL	1	0,3	BEDRİ RAHMİ	2	0,5	İLHAN BERK	5	1,3
BEHÇET NECATİGİL	1	0,3	AHMET MUHİP	2	0,5	H.HÜSEYİN KORKMAZGİL	4	1
İLHAN BERK	1	0,3	DİĞER	2	0,5	İSMET ÖZEL	4	1
BEDRİ RAHMİ	0	0	H.HÜSEYİN KORKMAZGİL	1	0,3	AHMET MUHİP	4	1
AHMET MUHİP	0	0	DİLAVER CEBECİ	1	0,3	TURGUT UYAR	4	1
DİLAVER CEBECİ	0	0	BEHÇET NECATİGİL	1	0,3	FARUK NAFİZ	3	0,8
TURGUT UYAR	0	0	İLHAN BERK	1	0,3	HİLMİ YAVUZ	2	0,5
HİLMİ YAVUZ	0	0	TURGUT UYAR	1	0,3	DİLAVER CEBECİ	1	0,3
ECE AYHAN	0	0	HİLMİ YAVUZ	1	0,3	BEHÇET NECATİGİL	1	0,3
DİĞER	0	0	ECE AYHAN	0	0	ECE AYHAN	1	0,3
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>

Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı Şairlerine yönelik tercihlerinde ilk tercih olarak 193 kişinin (%49) Mehmet Akif Ersoy'u, 50 kişinin (%12,7) Necip Fazıl Kısakürek'i, 31 kişinin (% 7,9) ise Nazım Hikmet'i ifade ettikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının şiir konusundaki tercihlerinin romandan farklı olarak popüler kültür etkisinden daha uzak bir noktada konumlandığı söylenebilir. Bu durum edebi türün özellikleri ile ilgili olarak algılanmalıdır. Çünkü şiir; yapısı itibarı ile zamanın ve şartların etkisine daha dirençli bir türdür. Bu bağlamda öğretmen adaylarının şiirle ilgili eğilimlerini milli ve manevi değerlerle ilişkili olarak belirledikleri düşünülebilir. Mehmet Akif Ersoy'un Türk İstiklal Marşı'nın yazarı olması ve eserini millete ithaf etmiş olması verilerdeki açık ara farkın esas nedenlerinden biridir. Çünkü Mehmet Akif Ersoy, bir şair olmasının yanında, milletin kolektif ruhunun sözcüsü olarak telakki edilmektedir. Mehmet Akif Ersoy'un aynı zamanda Batılılaşma, din, ahlak ve kültür gibi konularda fikirlerini şiirleri ile aktaran bir düşünce adamı oluşu onu okurun gözünde müstesna bir yere taşır. Öğretmen adaylarının meslek öncesinde eğitim fakültelerindeki eğitimleri sırasında Mehmet Akif Ersoy hakkında gerek Çanakkale Zaferi ile ilgili anma programlarında gerek

İstiklal Marşı ve Milli Mücadele ile ilgili etkinliklerde şair hakkında edindikleri bilgiler Mehmet Akif'in eserlerine yönelik daha derinlikli bir algının oluşmasına vesile olan bir başka etkidir. Öğretmen adaylarının ilk tercihlerinde ikinci sırayı alan Necip Fazıl Kısakürek de Cumhuriyet dönemin şiiri içinde özel ve etkili bir yere sahiptir. Şiirinde Tarih, medeniyet ve gelenekle olan bağı zedeledikten Batı şiirini tanıyan ve kullanan şair; bireysel bunalımları ve toplumsal süreçleri kuvvetli bir yapı ile şiirine taşıdığı için öğretmen adaylarının tercihlerinde kendine yer edinmiştir. İlk tercihlerde üçüncü sırayı alan Nazım Hikmet'in şairliğinin yanında ideolojik görüşlerinin farklılığı bize tercihlerin yapılmasında ideolojik etkilerin de olduğu hakkında bir fikir verebilir. Zira öğrencilerin tercihlerinde ikinci ve üçüncü sıraları alan Sezai Karakoç ve Necip Fazıl Gibi şairler de şiirlerinde düşünsel yönü ağır basan sanatkarlardır. Zira tüm tercihlerde Cahit Sıtkı, Özdemir Âsaf, Can Yücel, Cemal Süreyya gibi nispeten şiirlerinde ideolojik ve düşünsel yönü öncelemeden şairler; Mehmet Akif, Sezai Karakoç, Nazım Hikmet ve Necip Fazıl'a göre daha alt sıralarda kendilerine yer bulabilmişlerdir. Tablodaki tercih sıralamalarında birinci, ikinci ve üçüncü tercihlerdeki ilk üç sıralamada ifade edilen şairlerin Sezai Karakoç dışındakiler günümüzde hayatta değildir. Sezai Karakoç'un da 1982'den bu yana herhangi bir şiiri yayınlanmamıştır. Bu durum, öğretmen adaylarının güncel şiir ortamını ve edebiyat dergilerini takip etmekten ziyade zamanın sınavından geçmiş şairlere yöneldiğinin bir göstergesidir.

Tablo 8- Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı Öykücülerine yönelik tercihlerine ilişkin dağılım

1.Tercih		2.Tercih		3.Tercih				
f	%	f	%	f	%			
ÖMER SEYFETTİN	265	67,3	SAİT FAİK	108	27,4	AZİZ NESİN	79	20,1
SAİT FAİK	31	7,9	OĞUZ ATAY	49	12,4	SAİT FAİK	47	11,9
OĞUZ ATAY	25	6,3	REFİK HALİT	42	10,7	REFİK HALİT	44	11,2
MURATHAN MUNGAN	16	4,1	AZİZ NESİN	35	8,9	OĞUZ ATAY	42	10,7
AZİZ NESİN	12	3	MUSTAFA KUTLU	23	5,8	H. BALIKÇISI	35	8,9
RASİM ÖZDENÖREN	11	2,8	HALİKARNA S BALIKÇISI	22	5,6	NECATİ CUMALI	30	7,6
MUSTAFA KUTLU	11	2,8	MURATHAN MUNGAN	20	5,1	SELİM İLERİ	22	5,6
REFİK HALİT	6	1,5	ÖMER SEYFETTİN	18	4,6	RASİM ÖZDENÖREN	15	3,8
HALİKARNAS BALIKÇISI	4	1	NECATİ CUMALI	15	3,8	ÖMER SEYFETTİN	14	3,6



Tablo 8: Devam

OKTAY AKBAL	3	0,8	RASİM ÖZDENÖREN	14	3,6	MUSTAFA KUTLU	13	3,3
BUKET UZUNER	3	0,8	SELİM İLERİ	12	3	DİĞER	13	3,3
NECATİ CUMALI	2	0,5	ADALAET AĞAOĞLU	8	2	BİLGE KARASU	9	2,3
ADALAET AĞAOĞLU	2	0,5	DİĞER	6	1,5	ADALAET AĞAOĞLU	9	2,3
BİLGE KARASU	1	0,3	BİLGE KARASU	5	1,3	BUKET UZUNER	8	2
SELİM İLERİ	1	0,3	OKTAY AKBAL	5	1,3	OKTAY AKBAL	5	1,3
DİĞER	1	0,3	BUKET UZUNER	5	1,3	MURATHAN MUNGAN	5	1,3
SADIK YAĞSIZUÇANLAR	0	0	PINAR KÜR	4	1	S.YAĞSIZUÇANLAR	2	0,5
PINAR KÜR	0	0	S.YAĞSIZUÇANLAR	3	0,8	PINAR KÜR	2	0,5
<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>	<b>TOPLAM</b>	<b>394</b>	<b>100</b>

Öğretmen adaylarının Çağdaş Türk Edebiyatı öykücülerine yönelik tercihlerine ilişkin tercihlerinde birinci tercih olarak 265 kişinin (%7,3) Ömer Seyfettin'i, 31 kişinin (%7,9) Sait Faik Abasıyanık'ı, 25 kişinin ise (6,3) Oğuz Atay'ı tercih ettikleri gözlemlenmiştir. İkinci tercihlerin ise Sait Faik ( 108 kişi %27) Oğuz Atay (49 kişi %12,4) ve Refik Halit Karay (42 kişi% 10,7) şeklinde sıralandığı gözlenmiştir. Üçüncü Tercihlerde de sıralama Aziz Nesin, Sait Faik ve Refik Halit Karay şeklindedir. Tercihlerde Türk öykücülüğünün iki önemli ismi ön plana çıkmaktadır: Özellikle Ömer Seyfettin'in eserleri sadece adayların lisans eğitimde değil, ilköğretimden başlayarak tüm kademelerde verilen Türkçe ve edebiyat derslerinde yoğun bir biçimde tetkik edilmesi ilk tercihlerde birinci sırayı almasında etkili olmuştur. Zira Ömer Seyfettin öyküleri yapısı, dili ve tekniği ile ilköğretimden üniversite yıllarına kadar okunabilecek metinlerdir. Öğretmen adayları bu öykülerin tarih, dil ve edebiyat açısından içerdiği yapıları mesleki hayatlarında da rahatlıkla kullanabilirler. Eserlerin dilinin sadeliği, anlaşılmasının kolay olmasına olanak tanır. Bunun yanında Pembe İncili Kaftan, Diyet, Bomba Forsa gibi öykülerin tarih, medeniyet ve millet olma bilinci ile içerik bağlantısı Ömer Seyfettin'in genelde tüm okurlar; özelde öğretmen adayları için tercih edilmesinin sebeplerinden biridir. Ömer Seyfettin'in olay öykücüsü olması ve bu tavrın geleneksel kısa anlatılarla biçim ve teknik açıdan yakınlığı Türk okuyucusu için başka bir tercih nedeni olarak telakki edilebilir.Ömer Seyfettin ile aynı gelenekten gelen Mustafa Kutlu ve Rasim Özdenören, Şevket Bulut gibi yeni gelenekçi öykücülerin

öğretmen adayları arasında pek tanınmamasının ve tercih edilmemesinin nedeni, güncel öneri ve tavsiye döngüsünün içinde kendine yer bulamamalarıdır. Öykü türünün güncel dergicilik çalışmaları üzerinden yürümesi türün güncel edebiyat ve sanat dergileri ile paralel ilerleyen bir döngü içinde yer almasına sebep olur. Fakat Özellikle şiir ve öykünün popüler kültür içinde kendine televizyon ekranlarında ve gazetelerde çok yer bulamaması popüler roman karşısında bu türlerin ulaşılabilirliğinin zayıf olmasına neden olmaktadır. Bu durumda öneri ve tavsiye mekanizmasının özellikle üniversitelerde devreye girmesi beklenen bir durum olmalıdır. Fakat üniversite öğrencilerinin, öğretmen adaylarının ve güncel edebi ortamın bu döngüyü destekleyici mahiyette olmaması geçmişteki örnekleri ile benzer özellikler taşıyan güncel şair ve öykücülerin yeterince tanınmamasına ve okunmamasına sebep olduğu söylenebilir.

Öğretmen adaylarının ilk tercihlerinde ikinci sırayı alan Sait Faik de Ömer Seyfettin gibi Türk öykücülüğünün başat isimlerinden biridir. Yazdığı öykülerin olaydan ziyade durum ağırlıklı oluşu ile durum öyküsünün edebiyatımızda ilk temsilcisi olarak kabul edilir. Bu durum öykülerin tercih nedenlerinden en önemlisi olarak kabul edilebilir.

İkinci ve üçüncü tercihlerde ağırlıklı olarak kendilerine yer bulan öykücüler Aziz Nesin ve Oğuz Atay ve Refik Halit'tir. Aziz Nesin'in öyküleri, ironik yapıda oluşturulmuş komik durumları toplumsal eleştiri bağlamında irdeleyen eserlerdir. Bu sebeple siyasi ve ideolojik eğilimleri da temsil eden bir veri olarak algılanabilir.

Oğuz Atay, romanları ve öyküleri ile Türkiye'de postmodern edebiyat ürünlerinin ilk ürünlerini vermiş bir sanatçıdır. Kitaplarının kurgusu ve içeriğinin yoğun ve karmaşık olması sebebi ile okur kitlesi popüler roman ve öykücülere göre sınırlıdır. Bu sebep Atay'ın öykü ve romanlarının öğretmen adaylarının tercihlerinde ilk sıraları yer almamasının sebeplerinden biri olarak telakki edilebilir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Türkiye'de öğretmen adaylarının, çağdaş Türk edebiyatına yönelik ilgilerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada; öğretmen adaylarının kitap tercihlerinde genel eğilimlerini öncelikli olarak kitapların konularına göre yaptıkları gözlemlenmiştir. Bu durum belirlenen okur kitlesinin niteliksel açıdan olumlu bir yönetime sahip olduğu sonucuna ulaşma noktasında bizlere ipuçları sunmaktadır. Zira edebi eserin değerini belirleyen temel unsur eserlerin içeriği ile şekillenir. İkinci olarak öğretmen adaylarının kitapları seçerken öneri ve tavsiyelerle eğilimlerini belirliyor olması, eğitim fakültelerinde öğrencilere verilen eğitimin önemsenmesi gerektiği sonucunu

ortaya çıkarmaktadır. Bu sebeple eğitim fakültelerindeki programların ders içeriklerinde bu hususun dikkate alınması önerilebilir. Öğretmen adaylarının sosyal ve duygusal gelişiminde büyük etkisi olan, güncel edebiyat ürünlerini okumaları, incelemeleri ve birbirlerine tavsiye etmelerini sağlayacak bir döngü oluşturmaya yardımcı olabilecek metotlar kullanılması uygun olabilir. Özellikle çağdaş edebiyat ürünleri ile ilgi kurulabilecek seçmeli derslerin programlara dâhil edilmesi düşünülebilir. Bu derslerin özellikle ara sınıflarda ( 2. ve 3. sınıf) verilmesi konusunda çalışmalar yapılması öğrencilerin bu alandaki gelişine katkıları sunabilir. Okuma kültürünün niteliğinin geliştirilmesi için fakültelerde, okuma gruplarının oluşturulması, şiir dinletileri, paneller ve konferanslar düzenlenmesi gibi etkinliklerden faydalanılabilir. Fakültelerin kendilerine ait kütüphanelerinin bulunması ve bu kütüphanelerde güncel edebiyat ürünlerinin yer alması öğretmen adaylarının çağdaş edebiyat ürünleri ile daha kolay buluşmasına olanak tanıyabilir. Yaşayan şair ve yazarların öğretmen adaylarına tanıtılması için programlar düzenlenmesi öğretmen adaylarının edebiyat ürünlerinin yaratıcıları ile yüz yüze iletişim kurmasını sağlayabilir. Tüm bu etkinliklerin gerçekleştirilebilmesi için öğretmen adaylarının ve Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının okuma kültürünün ve güncel edebiyat ürünlerini takip etmenin kendilerinin gelişimlerine katkıda bulunacağı açıklanmalı edebiyat ve sanatın insanoğluna katkısı konusundaki önyargılar yıkılmalıdır.

### **Kaynakça**

- Büyüköztürk Şener vd. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Pegem Akademi, Ankara.
- Eagleton, Terry (2011) Edebiyat Kuramı (Çev: Tuncay Birkan) Ayrıntı Yay., İstanbul.
- Erdem, Cem (2014) Ortaöğretim Öğrencilerinin Türk Edebiyatı Dersine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Değerlendirme, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Adıyaman Yıl:6, S.11
- Gündüz Osman,ŞimşekTaceddin (2011) “Anlatma Teknikleri 1: Okuma Eğitimi” Grafiker Yayınları, Ankara.
- Karasar Niyazi (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayınları, Ankara.
- Kavcar, Cahit (1994) “Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi" 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kuram-Uygulama-Araştırma (Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Nisan 1994) Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yay.
- MEB. (2005). *Türk Edebiyatı ve Dil ve Anlatım Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. İstanbul: MEB Yay.
- Odabaş Hüseyin, Odabaş, Z. Y., Polat C.(2008) Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı: Ankara Üniversitesi Örneği, *Bilgi Dünyası* 2008, 9(2):431-465
- Taşdelen, Vefa (2006). “Edebiyat Eğitimi: Hermeneutik Bir Yaklaşım ”. *Milli Eğitim. Edebiyat Eğitimi ve Öğretimi Özel Sayısı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yay., Ankara.
- Temiztürk H, Seyhan S.(2014) “Orhan Pamuk’un Sözleri Bağlamında Medyada “Ermeni Soykırımı” Tartışmaları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, TheJournal of International SocialResearch* Cilt: 7 Sayı: 30 Volume: 7 Issue: 30
- Uygur, Nermi (1985)*İnsan Açısından Edebiyat*, Remzi Kitabevi, İstanbul.

# FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Ayşenur KULOĞLU\*  
Üzeyir ARI\*\*

## Özet

*Bu çalışmada fen ve teknoloji bölümündeki öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, anne-baba eğitim durumları, yaşadıkları ve kaldıkları yere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen ve Teknoloji bölümünde öğrenimine devam eden 355 öğretmen adayına problem çözme envanteri uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardaki farklılığı tespit etmek amacıyla ANOVA ve t testi analizleri kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin cinsiyete, anne-baba eğitim durumuna, kaldıkları ve yaşadıkları yere göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuş ancak erkeklerin problem çözme becerilerinin bayanlara göre yüksek düzeyde olduğu görülmüştür.*

**Anahtar Sözcükler:** Problem çözme becerileri, fen ve teknoloji öğretmeni adayları

## EXAMINATION OF SCIENCE AND TECHNOLOGY TEACHER CANDIDATES' PROBLEM SOLVING SKILLS IN TERMS OF SOME VARIABLES

## Abstract

*The purpose of this research is to study the problem solving skills of teacher candidates at science and technology department according to some variables such as gender, class level, teaching style, parents' education levels, residential conditions and places of residence. For this aim, the problem solving inventory was applied to 355 teacher candidates at science and technology who are students at Fırat University Faculty of Education. ANOVA and t test measures are used to determine the differences of results from findings. According to findings of the research, there is no significant difference in problem solving skills depending on gender, the father's education level, mother's education level, residential conditions and places of residence; but males have higher problem solving skills than females.*

**Key Words:** Problem solving skills, teacher candidates at science and technology.

---

\* Arş. Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü  
[akuloglu33@hotmail.com](mailto:akuloglu33@hotmail.com)

\*\* Arş. Gör. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, [uari@firat.edu.tr](mailto:uari@firat.edu.tr)

## Giriş

Günümüzde insanlar gelişen teknoloji sayesinde yaşamlarını oldukça rahat bir şekilde devam ettirebilmektedirler. Teknolojik değişikliklere paralel olarak toplum da değişmektedir. Bu değişim sürecinde toplumu oluşturan bireyler sürekli etkileşim içerisinde olmaktadır. Bu etkileşim sırasında kimi zaman bireyler arasında bir takım sorunlar baş gösterebilmektedir. Bu sorunlarla bireyler kimi zaman baş edebilmekte veya durumu olduğu gibi kabullenerek yaşamına devam etmektedirler.

Problem, temelde bireyin bir hedefe ulaşmada engellenme ile karşılaştığı çatışma durumudur. Bu engellenme hedefe ulaşmayı güçleştirebilir. Böyle bir durumda problem çözme, engeli aşmanın en iyi yönünü bulmaktır. Yani, problem kavramına bağlı olarak ne yapılacağı bilinmediği durumlarda yapılacak olanı bilmektir (Kılıç ve Koç, 2003). Heppner ve Krauskopf ise problem kavramını, “günlük hayatta karşılaşılan problemler ve psikolojik içerikli sıkıntılar” olarak ele almışlardır (Heppner ve Krauskopf, 1987 )

Heppner ve Petersen (1982) problem çözme, problemlerle başa çıkma kavramıyla eşanlamli olarak tanımlamıştır. Korkut (2002) problem çözme, bir sorunu çözmek için önceki yaşantılar aracılığı ile öğrenilen kuralların basit biçimde uygulanmasının ötesine giderek yeni çözüm yolları bulabilme olarak tanımlamıştır. Aksan ve Sözer (2007) ise problem çözme, genellikle bireyin problemi ve çözümünü değerlendirirken çoklu perspektiflerin ve düşüncelerin doğruluğu üzerinde düşünmesini gerektiren eğitsel bir süreç olarak tanımlamışlardır. Problem çözme sürecinin tanınması ve bu süreç hakkında bilgi edinilmesi, hem etkili bir öğrenmenin gerçekleştirilmesi hem de bireysel yeteneklerin geliştirilmesi açısından son derece mühimdir.

Problem çözme sürecinde bireylerin problemi algılama ve değerlendirme biçimlerinin problem çözümünde önemini vurgulayan üç temel yaklaşım ifade edilmektedir. Bunlar; problem çözme güveni, yaklaşma-kaçınma ve kişisel kontrol yaklaşımları ile değerlendirilmektedir (Heppner ve Petersen, 1982). Problem çözme yeteneğine güven, kişinin geniş çaplı bir problem durumu ile karşılaştığında etkin çözüm yolları bulacağına inancını ve güvenini temsil eder (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Yaklaşma-kaçınma yaklaşımı ise, değişik problem çözme aktivitelerine genel olarak yaklaşma ve kaçınma eğilimini ifade eder. Kişisel kontrol ise, kişinin problem çözme faaliyeti esnasında duygularını ve davranışlarını kontrol etme inancı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım

aşırı tepki verme ve davranışların kontrolü olarak iki zıt boyutu yansıtmaktadır (Heppner ve Baker, 1997).

Problem çözme ile ilgili yapılan çalışmalar bireylerin probleme yaklaşım ve problem çözme yaklaşımı ve becerileri açısından farklılıklar olduğunu göstermektedir. Kendisini problem çözmeye yeterli olarak algılayanların kişisel ilişkilerde daha girişken, daha olumlu benlik algısına sahip oldukları ve akademik yönden daha uygun çalışma yöntemleri ve durumları sergiledikleri saptanmıştır (Şahin, Şahin ve Heppner, 1993). Problem çözmeye kendisini başarısız olarak değerlendirenlerin, daha fazla iç çatışmalı, kişisel ilişkilerde aşırı duyarlı, depresif ve obsesif davranışlara sahip oldukları, düşmanca ve olumsuz davranışlar sergiledikleri ifade edilmektedir (Dixon, Heppner ve Anderson, 1991).

Problem çözmeye yönelik araştırmalar incelendiğinde hem betimsel (Korkut, 2002; Pehlivan ve Konukman, 2004; Uslu ve Girgin, 2010; Huang ve Flores, 2011; Udeani ve Adeyemo, 2011) hem de deneysel (Şener, 2006; Hamamcı ve Çoban, 2009) çalışmalara rastlanmaktadır. Ülkemizde problem çözme becerisine yönelik olarak farklı branşlardaki öğretmen adayları ile ilgili çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar müzik öğretmeni adaylarıyla (Çevik, 2011), sınıf öğretmeni adaylarıyla (Saracaloğlu, Yenice ve Karasakaloğlu, 2009; İnel, Evrekli ve Türkmen, 2011), beden eğitimi öğretmeni adaylarıyla (Yıldız, Zırhlıoğlu, Yalçınkaya ve Güven, 2011; Kiremitçi, 2011), sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla (Aylar ve Aksin, 2011), İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi öğretmeni adayları, fizik, kimya, biyoloji ve matematik öğretmeni adaylarıyla (Gültekin, 2006) yapılmıştır.

Bireylerin problem çözebilmeye konusundaki becerileri, problem çözebilmeyi sağlayacak bir eğitimle etkili bir şekilde kazandırılabilir. Çünkü eğitim, bireylerin zorunlu olarak geçtikleri eğitim aşamalarında, çoğu zaman bireylerin nerede ve nasıl davranmaları gerektiğinin yanı sıra, onları yaşadıkları sorunlar karşısında etkili problem çözme becerileri ile donatmayı amaçlamaktadır (Saracaloğlu, Serin ve Bozkurt, 2002). Eğitim sürecinin vazgeçilmez unsurlarından biri olan öğretmenler, öğrencilere yaşamlarında sürekli karşılaştıkları sorunlarla baş edebilmelerine, çözüm üretebilmelerine yardımcı olmak adına öncelikle problem çözme becerisinin kendilerinde var olması gerekmektedir. Problem çözme becerisinin var olmasının yanında öğretmenlerin, öğrencilere bu konuda model olması gerekmektedir. Yaşam boyu gerekli olan problem çözme becerisinin, yaşamlarında sürekli karşılaştıkları sorunlarla baş edebilme, çözüm üretebilme gibi durumlarda karşılaşılabileceği taşıması sebebiyle bu beceri sadece öğretmenlerin değil öğretmen adaylarının da sahip olması gereken önemli bir özelliktir. Bu araştırma kapsamında fen ve teknoloji

öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin ortaya konulması amaçlanmış ve problem çözme becerileri bazı bağımsız değişkenler açısından incelenmiştir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerisine yönelik algılarına cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, kaldığı yer, yaşadığı yer ve değişkenlerinin etkisini incelemektir.

### Yöntem

#### Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2012-2013 yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim fakültesindeki fen ve teknoloji öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Fen ve teknoloji öğretmenliğinde öğrenim gören 355 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğretmen adaylarının yaşları 19-23 ( $\bar{X}=21,3$ ,  $S_s=1,09$ ) arasında değişmektedir. Örneklemi oluşturan öğretmen adaylarının değişkenlere göre dağılımı Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. *Örneklemi Oluşturan Öğretmen Adaylarının Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişkenler		N	%
<i>Cinsiyet</i>	Kadın	225	63,4
	Erkek	130	36,6
<i>Sınıf</i>	1. sınıf	102	28,7
	2. sınıf	89	25,1
	3. sınıf	75	21,1
	4. sınıf	89	25,1
<i>Öğretim Durumu</i>	I. Öğretim	183	51,5
	II. Öğretim	172	48,5
<i>Anne Öğrenim Durumu</i>	İlköğretim I. Kademe	168	47,3
	İlköğretim II. Kademe	51	14,4
	Ortaöğretim	60	16,9
	Üniversite	17	4,8
	Diğer	59	16,6
<i>Baba Öğrenim Durumu</i>	İlköğretim I. Kademe	95	26,8
	İlköğretim II. Kademe	73	20,6
	Ortaöğretim	125	35,2
	Üniversite	55	15,5
	Diğer	7	2,0



Tablo 1: Devam

<i>Yaşadığı yer</i>	Büyükşehir	542	15,2
	Şehir	52	71,0
	Kasaba	22	6,2
	Köy	27	7,6
<i>Kaldığı Yer</i>	Yurt	75	21,1
	Ev-ailemle	176	49,6
	Ev-arkadaşlarla	104	29,3
<i>Toplam</i>		355	100

### 2.2. Veri Toplama Aracı

Envanter bireyin problem çözme becerileri konusunda kendini algılayışını ölçen bir öz değerlendirme ölçeğidir. Heppner ve Petersen (1982) tarafından geliştirilen, Şahin, Şahin ve Heppner (1993) tarafından uyarlanan envanterin güvenilirlik katsayısı .88 olarak bulunmuştur. Bu araştırmada ise, .83 olarak hesaplanmıştır. 35 sorudan oluşan envanterde Aceleci, Düşünen, Kaçınma (Kaçınan), Değerlendirici, Kendine Güvenli ve Planlı Yaklaşım olmak üzere 6 faktör bulunmaktadır.

### 2.3. Verilerin analizi

Bu çalışmada, araştırmaya katılan fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin analiz edilmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, ANOVA ve t testi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının problem çözme envanteri ile elde edilen verilerin bağımsız değişkenlere göre incelenmesi amacıyla, ikili karşılaştırmalarda “t” testi ve çoklu karşılaştırmalarda ise ANOVA testi kullanılmıştır. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunun belirlenmesinde ise Tukey testi kullanılmıştır. Çalışmada anlamlılık için  $p=0,05$  düzeyi kabul edilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorum

Bu kısımda yapılan istatistiksel işlemler sonucu elde edilen bulgularla, bu bulguların tartışma ve yorumları sunulmuştur. Araştırmada ele alınan değişkenlere göre PÇE'den elde edilen bulgular açısından anlamlı farkın olup olmadığını anlamak amacı ile gerçekleştirilen t testi ve ANAVO sonuçları yer almaktadır.

**Tablo 2. Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve t Değerleri**

	PÇE	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
<b>Cinsiyet</b>	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>N</b>	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss
<b>Kadın</b>	87,95	28,46	13,2	8,89	8,20	15,72	10,37
<b>225</b>	15,83	5,21	4,33	3,35	2,87	4,82	3,48
<b>Erkek</b>	89,53	29,48	13,23	9,2	8,32	15,54	10,56
<b>130</b>	18,82	5,19	5,00	3,60	3,18	5,41	3,85
<b>Toplam</b>	t = -	t = -1,77	t = -,17	t = -,817	t = -,361	t = -,320	t = -,460
<b>355</b>	,851	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	p>.05						

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. ( $t_{(353)} = -.792$ ;  $p > .05$ ).

**Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve F Değerleri**

	PÇE	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
<b>Sınıf Düzeyi</b>	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>N</b>	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss
<b>I. Sınıf</b>	85,95	28,38	12,36	9,04	7,85	15,15	10,10
<b>102</b>	16,26	5,41	4,59	3,41	2,98	4,99	9,73
<b>II. Sınıf</b>	85,92	28,55	13,04	8,16	8,31	15,05	9,73
<b>89</b>	17,38	5,69	4,73	3,52	3,05	5,44	3,62
<b>III. Sınıf</b>	91,38	29,40	13,88	9,33	8,56	15,69	11,22
<b>75</b>	16,39	4,79	4,37	3,42	2,87	4,82	3,81
<b>IV. Sınıf</b>	891,6	29,14	13,84	9,53	8,37	16,80	10,88
<b>89</b>	9	4,85	4,48	3,30	2,97	4,73	3,44
<b>Toplam</b>	F=3,2	F = ,740	F = 2,325	<b>F = 2,742</b>	F = ,939	F = 2,331	<b>F = 3,112</b>
<b>355</b>	p>.05	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.05</b>	p>.05	p>.05	<b>p&lt;.05</b>

Tablo 3’te görüldüğü gibi, öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre, problem çözme becerileri “kaçıngan yaklaşım” ( $F = 2,742$   $p < .05$ ) ve “planlı yaklaşım” ( $F = 3,112$   $p < .05$ ) alt boyutları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre problem çözme

becerisinin kaçınan alt boyutunda, 4. sınıftaki ( $\bar{X}=9,53$ ;  $Ss=3,30$ ) öğretmen adaylarının 2. sınıftaki ( $\bar{X}=8,16$ ;  $Ss=3,52$ ) öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde kaçınan yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir. Planlı yaklaşım alt boyutunda ise 3. sınıftaki ( $\bar{X}=11,22$ ;  $Ss=3,81$ ) öğretmen adaylarının 2. sınıftaki ( $\bar{X}=9,73$ ;  $Ss=3,62$ ) öğretmen adaylarına göre daha yüksek düzeyde planlı yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğretim Türü Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve t Değerleri**

	PÇE	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
Öğretim Türü N	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss
<b>I.</b>	87,57	28,22	12,97	9,18	8,17	15,56	10,44
<b>Öğretim</b>	16,89	5,13	4,37	3,55	2,74	4,95	3,58
<b>183</b>							
<b>II.</b>	89,55	29,47	13,49	8,82	8,32	15,76	10,44
<b>Öğretim</b>	17,05	5,25	4,78	3,31	3,20	5,14	3,66
<b>172</b>							
<b>Toplam</b>	t=1,095	<b>t = -2,272</b>	t = -1,072	t = ,986	t = -,476	t = -,371	t = ,016
<b>355</b>	p>.05	<b>p&lt;.05</b>	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05

Öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre problem çözme becerilerinin “aceleci yaklaşım” alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur ( $t_{353} = -2,272$ ;  $p<.05$ ). Buna göre, problem çözme becerisinde, II. Öğretimde öğrenime devam eden öğretmen adaylarının ( $\bar{X} = 29,47$ ;  $Ss = 5,25$ ), I. öğretimdeki öğretmen adaylarına ( $\bar{X} = 28,22$ ;  $Ss = 5,13$ ) göre daha yüksek düzeyde aceleci yaklaşıma sahip oldukları belirlenmiştir.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Anne Eğitim Durumuna Göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve F Değerleri**

	PÇE	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçınan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
Anne eğitim Durumu N	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss	$\bar{X}$ Ss
İlköğr I.	87,38	28,26	13,17	8,83	8,26	15,54	10,23
kademe	17,46	5,24	4,64	3,29	3,12	5,04	3,66
<b>168</b>							



Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının baba eğitim durumu değişkenine göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının baba eğitim durumuna göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır

**Tablo 7. Öğretmen Adaylarının Kaldığı Yer Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve F Değerleri**

	PÇE	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
<b>Kaldığı Yer</b>	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>N</b>	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss
<b>Yurt</b>	88,35	29,74	12,89	9,18	7,88	15,24	10,17
<b>75</b>	15,62	5,38	4,13	3,41	2,91	4,05	3,52
<b>Ev-ailemle</b>	87,42	28,57	13,15	13,15	8,09	15,51	10,19
<b>176</b>	18,29	5,25	4,74	4,74	3,01	5,36	3,65
<b>Ev-arkadaşları</b>	90,54	28,60	13,57	13,57	8,77	16,21	11,05
<b>mla</b>	15,50	5,01	4,63	4,63	2,97	5,11	3,58
<b>104</b>							
<b>Toplam</b>	F=1,10	F=1,467	F=,520	F=,486	F=2,493	F=,958	F=2,119
<b>355</b>	9	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05
	p>.05						

Tablo 7’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının kaldığı yer değişkenine göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının kaldığı yere göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Tablo 8. Öğretmen Adaylarının Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Problem Çözme Becerisi Ölçeği ile Alt Ölçeklerinin Puan Ortalamaları, Standart Sapma ve F Değerleri**

	PÇE	Aceleci Yaklaşım	Düşünen Yaklaşım	Kaçıngan Yaklaşım	Değerlendirici Yaklaşım	Güvenli Yaklaşım	Planlı Yaklaşım
<b>Yaşadığı Yer</b>	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$	$\bar{X}$
<b>N</b>	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss	Ss

Tablo 8: Devam

<b>Büyükşehir</b>	<b>91,69</b>	<b>29,27</b>	<b>13,81</b>	<b>9,57</b>	<b>8,66</b>	<b>16,46</b>	<b>10,62</b>
<b>75</b>	<b>17,19</b>	<b>5,76</b>	<b>5,09</b>	<b>3,79</b>	<b>2,54</b>	<b>4,70</b>	<b>3,50</b>
<b>Şehir</b>	87,98	28,98	13,10	8,83	8,05	15,51	10,40
<b>176</b>	16,51	5,06	4,42	3,31	2,95	5,04	3,54
<b>Kasaba</b>	86,45	26,09	13,54	9,22	8,81	15,50	10,31
<b>104</b>	19,43	4,47	4,76	3,43	2,97	4,87	3,77
<b>Köy</b>	89,00	28,77	12,88	9,33	8,70	15,48	10,51
	18,81	5,69	4,92	3,91	3,85	5,85	4,51
<b>Toplam</b>	F=,824	F =2,244	F = ,436	F = ,803	F = 1,175	F = ,5,38	F=0,67
<b>355</b>	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05	p>.05

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının yaşadığı yer değişkenine göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin algıları arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi uygulanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının yaşadığı yere göre problem çözme becerisine ve alt boyutlarına ilişkin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

#### 4.Sonuç ve Öneriler

Fen ve teknoloji programında, öğrencilerin problem çözme ve karar verme becerilerini geliştiren, yaşam boyu öğrenen bireyler olmaları gerektiği belirtilmektedir (MEB, 2006). Buna göre öğrencilerin problem çözme becerilerinin gelişmesini sağlamak için öğretmenlerin de problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Gelecekte öğretmen olacak öğretmen adaylarının da problem çözme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu amaçla fen ve teknoloji öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin araştırıldığı bu çalışmada, problem çözme becerileri cinsiyet, sınıf düzeyi, öğretim türü, anne-baba eğitim durumları, kaldığı ve yaşadığı yerlere göre araştırılmış ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar aşağıda verilmiştir.

Araştırma sonucunda erkek ve bayan öğretmen adaylarının problem çözme becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen erkeklerin envanterden almış oldukları puanların ortalamasının bayanlardan yüksek olduğu görülmektedir. Literatürde benzerlikler ve farklılıklar gösteren çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmadaki bulgulara benzer bulgular elde eden Küçükkaragöz, Deniz, Ersoy ve Karataş (2009) erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin bayan öğretmen adaylarından yüksek olduğunu ancak aralarındaki farkın anlamlı olmadığını bulmuşlardır. Benzer şekilde Türkçapar (2009), Korkut (2002), Aylar ve Aksin (2011) yaptıkları çalışmalarda erkeklerin problem çözme becerilerinin bayanlardan yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. İnel, Evrekli ve

Türkmen (2011) sınıf öğretmeni adaylarıyla ve Çevik (2011) müzik öğretmeni adayları ile yaptıkları çalışmada ise cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak bayan öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin erkek öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinden yüksek olduğu bulunmuştur. Cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık bulan Uslu ve Girgin (2010)'da yaptıkları çalışmada bayan öğretmen adaylarının erkeklere göre daha yüksek düzeyde problem çözme becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık bulan diğer bir araştırmacı da Serin (2006) bayanların erkeklerden daha fazla problem çözme becerilerine sahip olduklarını bulmuştur.

Çalışmada öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre problem çözme becerisi envanteri ve alt boyutlarından aldıkları puanların ortalamaları karşılaştırılmış iki alt boyutta farklılık olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerine sınıf düzeyi açısından bakıldığında en yüksek ortalamanın son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde sınıf düzeyleri ile ilgili olarak bazı çalışmalar yapılmıştır. Söz konusu çalışmalarda da genel olarak son sınıf üniversite öğrencilerinin problem çözme beceri düzeylerinin alt sınıflara göre yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Aylar ve Aksin, 2011; Dündar, 2009; Küçükkaragöz ve ark., 2009; Tümkaya, Aybek ve Aldağ, 2009; Uslu ve Girgin, 2010; Yavuz, Arslan ve Gülten, 2010). Ancak bu çalışmada ve yapılmış olan çalışmalarda elde edilen sonuçların aksine İnel ve ark. (2011) sınıf öğretmeni adayları ile yapmış oldukları çalışmada birinci sınıfta bulunan öğretmen adaylarının problem çözme becerisi algılarının tüm gruplardan yüksek olduğunu bulmuştur. Problem çözme becerisi alt boyutlarındaki belirtilen farklılık ise; son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ikinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarından daha kaçınan yaklaşım sergiledikleri, planlı yaklaşım alt boyutuna bakıldığında üçüncü sınıftaki öğretmen adaylarının ikinci sınıftaki öğretmen adaylarından daha fazla planlı yaklaşıma sahip oldukları bulunmuştur. Öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin problem çözme becerisini öğrencilere/öğretmen adaylarına kazandırmaları önem arz etmektedir. Çünkü bilgi çağını yaşadığımız bu zamanda bireyler gündelik yaşamlarında karşılaştıkları problemleri nasıl çözeceklerini bilmeleri toplumun ilerlemesi ve gelişmesi için de gerekli ve önemlidir.

Öğretmen adaylarının öğretim türü değişkenine göre problem çözme becerisi envanteri ve alt boyutlarından aldıkları puanlarının ortalaması karşılaştırıldığında anlamlı farklılığın sadece aceleci yaklaşım alt boyutunda olduğu görülmüştür. Buna göre ikinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adayları birinci öğretimde öğrenim gören öğretmen adaylarından daha fazla

aceleci yaklaşıma sahiptirler. Aceleci yaklaşımın tanımından hareketle ikinci öğretimdeki öğretmen adayları bir problemi çözebilmek için aklına ilk gelen fikir doğrultusunda hareket etmektedirler (Erdoğan, 2004). Genç ve Kalafat (2007) sınıf öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği ve İngilizce bölümlerindeki öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada öğretim türü ile problem çözme becerisi envanterinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi envanteri ve alt boyutlarına ilişkin olarak hem anne hem de baba eğitim düzeyleri açısından anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Yıldız ve ark. (2011) beden eğitimi öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu bulguları aksine Demirtaş ve Dönmez (2008) öğretmenlerle yaptıkları çalışmada hem anne eğitimi hem de baba eğitim düzeyinin problem çözme becerileri puanları arasında anlamlı farklılığa neden olduğunu bulmuşlardır.

Bu çalışmada öğretmen adaylarının problem çözme becerisi üzerinde etkisi olduğu düşünülen diğer bir değişken yaşadığı yerdir. Çalışmanın sonucuna göre öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin yaşadıkları yere göre incelendiğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Literatürde yaşadığı yere göre problem çözme becerilerinin farklılık gösterip göstermediği ile ilgili çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının problem çözme becerisi üzerinde etkili olduğu düşünülen diğer bir değişken de şu an da kaldıkları yerdir. Elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının şu anda yaşadıkları yer ile problem çözme becerileri ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması arasında bir farklılık bulunmamıştır. Uslu ve Girgin (2010) yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının yaşadıkları yerin onların problem çözme becerileri üzerinde etkili olduğunu belirten sonuçlara ulaşmışlardır. Buna göre aileleri ile birlikte yaşayan öğretmen adayları yurttan kalan öğretmen adaylarından daha fazla problem çözme becerisine sahiptir. Ayrıca yurttan kalan öğretmen adaylarının da evde kalan öğretmen adaylarından daha fazla problem çözme becerisine sahip olduklarını bulmuşlardır.

Elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda, fen ve teknoloji öğretmen adaylarında problem çözme becerilerinin olumlu yönde gelişmesi için şu öneriler sıralanabilir:

- Eğitim fakültelerinde ders veren öğretim elemanları, öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmelerine yönelik çalışmalarda bulunabilirler,



- Öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini geliştirmek amacıyla problem çözme becerisini yükseltecek etkinlikler düzenlenmeli ve eğitim programları buna göre hazırlanmalıdır.
- Benzer çalışmalar, farklı branşlardaki öğretmen adaylarına uygulanabilir.

### Kaynakça

- Aksan, N. ve Sözer, M. A. (2007). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50
- Aylar, F. ve Aksin, A.(2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik inanç düzeyleri ve problem çözme becerileri üzerine bir araştırma (Amasya Örneği),*Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,12(3), 299-313.
- Çevik, D.B.(2011). Müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 1003-1012.
- Dixon, W. A., Heppner, P. P. ve Anderson, W. P. (1991). Problem-solving appraisal, stress, hopelessness, and suicide ideation in a college population", *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 51-56.
- Demirtaş, H. ve Dönmez, B., (2008). Ortaöğretimde görev yapan öğretmenlerin problem çözme becerilerine ilişkin algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 9, Sayı:16,177–198
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 139-150.
- Erdoğan, N. (2004). *İlköğretim yöneticilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi ,Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Genç, S.Z. ve Kalafat, T. (2007). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,(2) 22,10-22.
- Gültekin,A.(2006). *Psikolojik danışmanlık ve rehberlik öğrencilerinin problem çözme becerilerinin incelenmesi*,Yayınlanmamış Yüksek

Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,  
Erzurum.

- Hamamcı, Z. ve Çoban, A.E. (2009). Psikodramanın psikolojik danışmanların problem çözme becerilerini algılama düzeyleri üzerine etkisi, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 63-74
- Heppner, P.P. ve Baker, C. E. (1997). Application of problem solving inventory. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 29(4), 129-143.
- Heppner, P.P. ve Krauskopf, C.J. (1987). An information processing approach to personal problem solving, the counselling psychologists, 15, 371-447.
- Heppner, P.P. ve Petersen, C.H. (1982). The development and implications of a personal problem solving inventory. *Journal of Counseling Psychology*, 29, 66-75.
- Huang, Y.P. ve Flores, L.Y. (2011). Exploring the validity of the problem-solving inventory with Mexican American high school students. *Journal of Career Assessment*, 19(4) 431-441.
- İnel, D. Evrekli, E. ve Türkmen, L. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının problem çözme becerilerinin araştırılması, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 167-178.
- Kılıç, A. ve Koç, M. (2003). Üniversite öğrencilerinin problem çözme düzeylerinin mesleki eğitim programları açısından karşılaştırılması. *Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 1-17.
- Kiremitçi, O. (2011). Beden eğitimi öğretmen adaylarının üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Beden Eğitimi Ve Spor Bilim Dergisi*, 13 (1):92-99.
- Korkut, F. (2002). "Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22: 177-184
- Küçükkaragöz H., Deniz H., Ersoy E. ve Karataş E. (2009). *İlköğretim matematik, fen bilgisi ve türkçe öğretmen adaylarının öğrenme stilleri ve problem çözme becerilerinin incelenmesi.*, The First International Congress of Educational Research, Çanakkale

- Milli Eğitim Bakanlığı(2006).*İlköğretim fen ve teknoloji dersi(6, 7 ve 8.sınıflar) öğretim programı* .Ankara:Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Pehlivan, Z.,Konukman, F.(2004). Beden eğitimi öğretmenleri ile diğer branş öğretmenlerinin problem çözme becerisi açısından karşılaştırılması.*SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, (2) 55-60
- Saracaloğlu,A.S., Yenice,N. ve Karasakaloğlu, N.(2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, VI(II),187-206.
- Saracaloğlu,A.S., Serin,O. ve Bozkurt,N.(2002). Dokuz eylül üniversitesi eğitim bilimleri enstitüsü müzik öğretmeni adaylarının çeşitli değişkenlere göre problem çözme becerileri ile başarıları arasındaki ilişki. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitimi Bilimleri Dergisi*, 16, 149-162.
- Serin, O., (2006). Sınıf öğretmenlerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 31, 142 ,80-88.
- Şahin, N., Şahin, N. H. ve Heppner, P. P.(1993). Psychometric properties of the Problem Solving Inventory in group of Turkish University Students, *Cognitive Therapy and Research*,17(4), 379-396
- Şener, B.(2006).Ergenlerde problem/sorun çözme becerilerinin psiko-drama ile artırılması, *Abdülkadir Özbek Psikodrama Enstitüsü*, Ankara.
- Tümkaya S., Aybek, B. ve Aldağ, H. (2009). An investigation of university students' critical thinking disposition and perceived problem solving skills. *Eurasian Journal of Educational Research*, 36, 57-74.
- Türkçapar, Ü. (2009). Beden eğitimi spor yüksek okulu öğrencilerinin farklı değişkenler açısından problem çözme becerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 129-139.
- Udeani,U. ve Adeyemo,S.A.(2011). The Relationship among Teachers' Problem Solving Abilities, Student's Learning Styles and Students' Achievement in Biology, *International Journal of Educational Research and Technology*,2(1),82-87.
- Uslu,M. ve Girgin,Ç.(2010). The effects of residential conditions on the problem solving skills of university students, *Procedia Social and Behavioral Sciences* ,2 ,3031–3035

Yavuz, G., Arslan, G. ve Gülten, D. C. (2010). The perceived problem solving skills of primary mathematics and primary social sciences prospective teachers. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 1630–1635.

Yıldız, L., Zırhlıoğlu, G., Yalçınkaya, M. ve Güven, Ş. (2011). *Beden Eğitimi Öğretmen Adaylarının Yaratıcılık ve Problem Çözme Becerileri, YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, VIII.

# OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ

Hüseyin AKAR\*

## Özet

*Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini belirlemektir. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2013-2014 yıllarında Kilis ilinde görev yapan 145 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından geliştirilen Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeği” aracılığı ile toplanmıştır. Verilerin analizinde yüzde, frekans, aritmetik ortalama, t-testi ve ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; okul yöneticilerinin duygusal bağlılık alt boyutunda üst düzeyde, devam bağlılığı alt boyutunda düşük düzeyde, normatif bağlılık alt boyutunda orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıklarının kıdem, görev, branş, görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşmadığı görülmüştür. Normatif bağlılık alt boyutunun cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.*

**Anahtar Kelimeler:** örgütsel bağlılık, okul yöneticileri, örgüt

## EXAMINING ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF SCHOOL ADMINISTRATORS

## Abstract

*This study aims to determine organizational commitment levels of school administrators. The population of the study consists of 145 school administrators who work in Kilis province during the 2013-2014. “TCM Employee Commitment Survey”, developed by Meyer, Allen and Smith (1993), was adapted to Turkish by Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen (2010), was used as a data collection tool. Findings of this study was subjected to descriptive and inferential analysis such as percentage, frequency, T-Test and ANOVA. According to the results of research the following findings were obtained: school administrators live the organizational commitment at high level in emotional commitment sub-dimension and at low level in continuance commitment sub-dimension, at medium level in normative commitment sub-dimension. School managers' organizational commitment did not differ according to the work experience, field of study, tasks performed, type of school variables. However, normative commitment subscales was found to be differing according to the gender variable.*

**Key Words:** Organizational commitment, school administrators, organization

---

\* Öğr. Gör., Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. [huseyinakar@kilis.edu.tr](mailto:huseyinakar@kilis.edu.tr)

## Giriş

Örgütler, belirli amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir araya gelmiş insanlardan oluşan toplumsal yapılardır. Örgütlerin varlıklarını sürdürmesi, çalışanların sahip oldukları bilgi, beceri ve işlerine odaklanmalarıyla yakından ilişkilidir; ancak çalışanların işlerini yapmak için gösterdikleri çaba ve sahip oldukları yetenek, örgütlerin varlıklarını sürdürmesi için tek başına yeterli değildir. İşin gerektirdiği bilgi ve beceriler kadar, çalışanların işlerine ve çalıştıkları kurumlara bağlı olmaları oldukça önemlidir (Bolat ve Bolat, 2008). Bağlılık; adanma, sadakat ve bağlı olma anlamlarını ifade etmektedir (Mercan, 2006). Örgütsel bağlılık kavramı ya da örgüt içi sadakat ise, farklı şekillerde tanımlanmış ve değerlendirilmiş bir kavramdır. Bir davranış biçimi, motive edici bir etken veya bir tutum olarak değerlendirilebilmektedir (Modway,1979; Lois ve Nyhan,1994; Morris ve Sherman,1981). Alan yazın incelendiğinde, çeşitli araştırmacılar tarafından, farklı örgütsel bağlılık sınıflandırmaları yapılmış olsa da, özellikle “davranışsal bağlılık” ve “tutumsal bağlılık” olarak iki sınıflandırma türünün ön plana çıktığı görülmektedir (Modway,1979; Bayram,2005). Davranışsal yaklaşımı benimseyenlere göre örgütsel bağlılık; bağlılığın açık gösterimiyle kanıtlanır. İşgörenler, işlerine devam ederek sorumluluklarını artırırlar. İşgörenin sorumluluklarının artması örgütten ayrılmayı zorlaştırır. Tutumsal yaklaşım ise; işgörenin kimliğinin örgütle ilişkilendirilmesi fikrini ileri sürer. İşgörenin işverene karşı duygusal bir bağlılık göstereceği savunulur (Çetin, 2004).

Örgütsel bağlılık kavramını, Becker, Billings, Eveleth ve Gilbert, (1996) çalışanların iş yerine psikolojik olarak bağlanması, Wiener (1982) örgütsel çıkarılara yönelik hareket etmek için içselleştirilmiş normatif baskıların bir toplamı, Özsoy (2004) bireyin örgüt çıkarılarını kendi çıkarlarından üstün görmesi, Robins (1998) çalışanların örgütüyle ve amaçlarıyla özdeşleşmesi ve örgütteki üyeliğini devam ettirme arzusu, Meyer ve Allen (1997) çalışanların örgütle ilişkisi ile şekillenen ve onların örgütün sürekli bir üyesi olma kararını almalarını sağlayan davranış biçiminde tanımlamaktadırlar.

Yapılan tanımlar ışığında örgütsel bağlılık kavramını; işgörenlerin çalıştığı kurumla özdeşleşmeleri, kurumda kalmak istemeleri, kuruma karşı olan sadakatleri ve tutumları, çalıştığı kurumun başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi şeklinde özetlememiz mümkün olabilecektir. Örgütsel bağlılığı yüksek olan çalışanların bulunduğu örgütler daha etkili ve verimlidirler. Örgütsel bağlılığı güçlü olan iş görenlerin, işten ayrılma, işe geç kalma, devamsızlık gibi olumsuz davranışları sergileme olasılığı düşüktür. Örgütün amaçlarını benimseyen ve bu amaçları gerçekleştirmek

için çaba sarf eden iş görenler örgüte rekabet gücü kazandırır. Bu iş görenler olumlu görüş bildirdikleri için örgüt kaliteli elemanları bünyesine katmakta zorlanmaz (Cengiz, 2000: 513). Örgütsel bağlılık düzeyi yüksek iş görenlerin daha iyi iletişim kurdukları ve işbirliğine daha yatkın oldukları öne sürülmektedir (Luthans, 1995). Örgütsel bağlılık, işgörenleri problem üreten değil, problem çözen bireyler haline getirmektedir (Savery ve Syme, 1996; aktaran Kalağan, 2009).

Literatürde en çok kabul gören örgütsel bağlılık yaklaşımlarından birisi hiç şüphesiz Meyer ve Allen (1991) tarafından geliştirilen örgütsel bağlılık yaklaşımıdır. Meyer ve Allen (1997), öncelikle örgütsel bağlılığı “duygusal bağlılık” ve “devamlılık bağlılığı” olarak tanımlamış, daha sonra ise bu modele “normatif yada ahlaki bağlılık” olarak tanımlanan bir boyut daha ekleyerek, örgütsel bağlılığın üç ayrı boyutta gerçekleştiğini savunmuşlardır. *Duygusal bağlılık*, çalışanın örgütle özdeşleşmesi, örgüte duygusal olarak bağlanması, örgütün hedef ve amaçlarına ilgililiği olarak tanımlanmaktadır. Duygusal bağlılığı olan çalışan, örgüte karşı olumlu duygular hisseder ve örgütün bir üyesi olmaktan zevk duyar. Güçlü bir duygusal bağlılık geliştiren çalışan istediği için örgütte çalışmayı sürdürmektedir (Meyer ve Allen, 1991). *Devamlılık Bağlılığı*, devam bağlılığında esas olan örgütte kalma ihtiyacıdır. Buna göre devam bağlılığı, bir işgörenin örgütte çalıştığı süre içerisinde harcadığı emek, zaman ve çaba ile edindiği statü, para gibi kazanımlarını örgütten ayrılmasıyla birlikte, kaybedeceği düşüncesiyle oluşan bağlılıktır (Yalçın ve İplik, 2005: 398). Devam etme bağlılığında, birey istese de örgütten çıkamamaktadır. Bunun sebebi, birey örgütten ayrılırsa bu onun için maliyetli olacak ve bazı zorluklarla karşılaşacaktır (Sökmen 2000). İşverenleri için çalışmak zorunda olan bu kişiler kapana sıkışmış çalışanlardır. Pek çok sebepten dolayı örgütte kalırlar. Bu kişilerden bazıları başka iş bulamadıklarından ya da başka iş bulabilecek yetenekleri olmadıklarından dolayı örgütte kalırlar. İş sevmekten çok sağlık, aile meseleleri ya da emekliliğe yakın olma durumları gibi zorlayıcı sebepleri vardır (Çetin, 2004). *Normatif bağlılık*, işgörenlerin ahlaki bir görev duygusuyla örgütten ayrılmamanın gereğine inandıkları için kendilerini örgüte bağlı hissetmesi olarak tanımlanmaktadır. İşgörenin örgütüne bağlılık göstermeyi bir görev olarak algılaması doğru ve zorunlu olduğunun düşünmesi sonucunda geliştiğinden diğer iki tip bağlılıktan ayrı bir boyutu temsil etmektedir (Wasti, 2000:401). Sonuçta her bağlılık türü, işgörenin bir şekilde örgüte bağlanmasını sağlamaktadır. Duygusal bağlılığı olan işgörenler istedikleri için, normatif bağlılığa sahip olan işgörenler zorunlu oldukları için, devam bağlılığı güçlü olan işgörenler ise ihtiyaç duydukları için örgütte kalırlar (Çetin, 2004). Bu bağlamda örgütlerin varlık nedenleri olan amaçlarına ulaşmaları için işgörenlerin örgütle

özdeşleşmeleri, uzun yıllar üstün çaba ve gayretlerini örgüt için harcamaları olarak tanımlanan örgütsel bağlılık hiç şüphesiz tüm örgütler için önemli ve araştırılması gereken bir kavramdır.

Örgütsel bağlılığın araştırılması gereken kurumlardan birisi de hiç şüphesiz eğitim kurumlarıdır. Eğitim kurumlarında, örgütsel bağlılıkla ilgili yapılan araştırmalara bakıldığında ağırlıklı olarak öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının incelendiği (Koca, 2009; Balay, 2000; Aydemir, 2009; Altın, 2010; Canpolat, 2011; Celep, 1996; Dirikan, 2009; Doğan, 2008; Nal, 2003; Özcan, 2008; Özkan, 2008; Terzi ve Kurt, 2005; Akgül, 2012; Atilla, 2012; Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıöğen, 2010; Zeyrek, 2008; Uğurlu, 2009; Tüzel, 2010; Tolunay, 2010; Kılıçoğlu, 2010; Erdem, 2010), bunun yanı sıra okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığını inceleyen çalışmaların ise daha az olduğu görülmektedir (Balay, 2000; Erdoğan, 2006; Izgar, 2008; Demir, 2013; Nayir, 2013). Eğitim kurumlarının ülkenin kalkınması ve gelişmesinde hayati rol oynadığı düşünüldüğünde bu kurumlarda çalışan işgörenlerin örgütsel bağlılıklarını inceleyen araştırmaların çoğaltılması kurumların verimliliğine katkı sağlaması açısından olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü eğitim kurumlarından, insanın yetiştirilmesi ve istenen bireylere dönüştürülmesi görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmesi (Terzi ve Kurt, 2005), aynı zamanda tüm bileşenleriyle milli eğitimin genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmeye odaklanması beklenmektedir. Tabii burada tüm bileşenleri harekete geçirecek, kaynakları örgütsel amaçları gerçekleştirme doğrultusunda kullanacak kişinin okul yöneticisi olduğu düşünüldüğünde, okul yöneticilerinin örgütsel amaçları gerçekleştirerek başarılı olmaları ancak örgütsel bağlılıklarının yüksek olması ile mümkün olabilecektir. Okulun amaçları ile özdeşleşen örgütsel bağlılıkları yüksek olan okul yöneticileri, öğretmenlerin de bu amaçları benimsemesini sağlayacak, bu şekilde öğretmenin okula yaptığı olumlu katkı da artacaktır. Çünkü örgütsel bağlılık düzeyi yüksek olan okul yöneticisi ve öğretmenler bir yandan örgütün geleceğini düşünürken, aynı zamanda örgüte olumlu katkısı olacak yeni görüş ve değişiklikler önererek örgütün gelişmesine katkı sağlayacak karar ve yenileşmelere de destek olacaklardır. Bu bağlamda örgütler için önemli bir yere sahip olan çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyen etmenlerin neler olduğu sorusuna cevap bulma gerekliliği her geçen gün önemini korumaktadır. Ancak bu soruya verilecek cevaplar sayesinde işgörenlerin örgütsel bağlılığını arttırmaya dönük bir takım adımların atılması mümkün olacaktır.

Bu araştırmanın amacı okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini saptamaktır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.



- Okul yöneticilerinin duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıkları ne düzeydedir?
- Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları cinsiyet, kıdem, görev, çalışılan okul kademesi, branş değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu araştırma tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama Modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışır. Tarama modellerinde amaçların ifade edilişi genellikle, soru cümleleri ile olur (Karasar, 2007: 77).

### **Evren ve Örneklem**

Bu araştırmanın evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılı Kilis ili merkez, ilçe, kasaba ve köylerde bulunan resmi okullarda, görev yapmakta olan okul müdürleri, müdür baş yardımcıları ve müdür yardımcılarını oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşmak mümkün olduğundan örneklem alma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya katılanların %92,4'ü erkek, % 7,6'sı kadındır. % 22,8'i 1-5 yıl, %15,9'u 6-12 yıl, %24,1'i 11-15 yıl, %21,4'ü 16-20 yıl, %15,9'u 21 ve üzeri yıl kıdeme sahiptir. %28,3'ü sınıf öğretmenliği, %33,1'i sosyal alanlar öğretmenliği, %29'u fen alanları öğretmenliği, %9,7'si diğer alan öğretmenliğinden gelmiştir. %41,4'ü ilkokul, %40,7'si ortaokul, %17,9'u ortaöğretim okulunda görev yapmaktadır. %32,4'ü okul müdürü, %5,5'i müdür başyardımcısı, %62,1'i ise müdür yardımcısıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından oluşturulan kişisel bilgi formu, Allen ve Meyer (1990) tarafından geliştirilen; Meyer, Allen ve Smith (1993) tarafından yeniden gözden geçirilen ve son olarak Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğen (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Örgütsel Bağlılık Ölçeği toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde beşli likert tipi değerlendirme sistemine sahiptir. Testten toplam olarak alınabilecek maksimum puan 90'dır. Ölçeğin; Duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık olmak üzere üç alt boyutu vardır. Her bir alt boyuttan alınabilecek maksimum puan 30'dur. Ölçekteki duygusal bağlılıkla ilgili ifadeler; 1-2-3-4-5 ve 6 numaralı sorularda, devam bağlılığı ile ilgili ifadeler; 7-8-9-10-11-12 numaralı sorularda, normatif bağlılıkla ilgili ifadeler ise 13-14-15-16-17-18 numaralı sorularda bulunmaktadır (Erdoğan, 2006). Ölçekte yer alan 3,

4, 5 ve 13. maddeler ters olarak puanlanmaktadır. Kurşunoğlu v.d. (2010) tarafından uyarlanarak kullanılan ölçeğin iç tutarlılığına ilişkin Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları; duygusal bağlılık boyutu için .79, devam bağlılığı boyutu için .62, normatif bağlılık boyutu için .74 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda ise üç alt boyut için Cronbach Alfa katsayıları duygusal bağlılık için .75, devam bağlılığı için .67 ve normatif bağlılık için .78 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi SPSS–17 paket programı ile bilgisayar ortamında yapılmıştır. Araştırmanın alt problemlerine yanıt bulmak amacıyla standart sapma, ortalama, t-testi, tek yönlü varyans analizi gibi istatistik tekniklerinden yararlanılmıştır. Yapılan istatistiksel çözümlenmelerde anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

### Bulgular ve Yorum

#### 1. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılıkları ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarına ilişkin bulgular.

**Tablo 1.** Okul Yöneticilerinin Duygusal Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri

Duygusal Bağlılık	N	$\bar{x}$	Ss
1-Meslek hayatımın geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir.	145	3,24	1,42
2-Bu okulun sorunları bana gerçekten kendimin sorunlarıymış gibi gelir.	145	4,14	1,05
3-Okulumda güçlü bir aitlik duygusu taşıyorum.	145	3,94	1,32
4-Kendimi bu okula duygusal olarak bağlanmış hissetmiyorum.	145	4,03	1,16
5-Okulumda kendimi aileden biri gibi hissetmiyorum.	145	3,99	1,18
6-Bu okul benim için önemli ölçüde kişisel bir anlam taşır.	145	3,77	1,16

Duygusal bağlılıkla ilgili verilen maddelerin ortalamasına baktığımızda okul yöneticileri "*bu okulun sorunları bana gerçekten*

*kendimin sorunlarıymış gibi gelir*" maddesine en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir ( $\bar{x} = 4,14$ ). Buradan yola çıkarak okul yöneticilerinin çalıştıkları kurumla özdeşleştiklerini söylemek mümkündür. Okulda meydana gelebilecek herhangi bir sorun okul yöneticilerini de rahatsız etmekte ve sorunu sahiplenmesini sağlamaktadır. Meydana çıkan sorunların sahiplenilmediği herkesin bir birini suçladığı iş ortamları göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin böyle bir düşünceye sahip olması eğitim kurumları adına olumlu bir durum olarak değerlendirilebilir. "*Meslek hayatımın geri kalan bölümünü bu okulda geçirmek bana büyük bir mutluluk verir*" ( $\bar{x} = 3,24$ ) maddesine en düşük düzeyde katılmaktadırlar. Bu madde ile ilgili standart sapmaya baktığımızda ( $Ss=1,42$ ) diğerlerine göre daha yüksek değere sahip olduğu görülmektedir. Bu da okul yöneticileri arasında görüş ayrılıklarının çok olduğu şeklinde yorumlanabilir. Uzun yıllar aynı okulda görev yapmak işi monoton hala getireceğinden dolayı okul yöneticileri bu maddeye daha az katılmış olabilirler.

**Tablo 2.** *Okul Yöneticilerinin Devam Bağlılığı Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Devam Bağlılığı	N	$\bar{x}$	Ss
7-Şu anda bu okulda çalışmak benim için bir zorunluluktur.		<b>2,92</b>	1,38
8-İstesem bile bu okuldan ayrılmak mevzuat gereği benim için çok zor olur.		2,88	1,35
9-Şu anda bu okuldan ayrılmaya karar versem hayatımın çok büyük bir bölümü alt üst olur		2,01	1,15
10-Özel yaşamım gereği bu okuldan ayrılamam		<b>1,90</b>	1,10
11-Eğer kendimi bu okula bu kadar çok vermemiş olsaydım, başka bir yerde çalışmayı düşünebilirdim		2,29	1,13
12-Bu okuldan ayrılmanın bir nedeni de mevcut alternatiflerin azlığıdır.		2,48	1,13

Devam bağlılığı ile ilgili verilen maddelerin ortalamasına baktığımızda okul yöneticileri "*Şu anda bu okulda çalışmak benim için bir zorunluluktur.*" maddesine en yüksek düzeyde katılmaktadırlar ( $\bar{x} = 2,92$ ).

Ülke koşullarını düşündüğümüzde devlet memurluğu herkesin sahip olmak isteyeceği garanti bir iştir. Üniversiteden mezun olan kişilerin büyük bir kısmının kendi mesleği dışında işlerde çalışmak zorunda olduğu ya da iş bulamadığı bir ortamda okul yöneticilerinin işi bir zorunluluk görmeleri doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir. *Özel yaşamım gereği bu okuldan ayrılamam* " ( $\bar{x} = 1,90$ ) maddesine en düşük düzeyde katılmaktadırlar. Eğitim kurumlarında çalışan kişilerin aldığı maaş ve yaşam standardı düşünüldüğünde okul yöneticilerinin toplumun alt ve orta tabaka kısmını oluşturduğu söylenebilir(www.egitimis.org.tr). Doğal olarak bu sosyal ve ekonomik koşulları kaybetmenin okul yöneticilerine çok bir şey kaybettirmeyeceği düşünülebilir. Bundan dolayı bu maddeye daha az katılmış olabilirler.

**Tablo 3.** *Okul Yöneticilerinin Normatif Bağlılık Düzeylerine İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

Normatif Bağlılık	N	$\bar{x}$	Ss
13-Şu andaki müdürümle çalışmak için hiçbir zorunluluk hissi duymuyorum.	145	2,97	1,291
14-Benim yararına bile olsa şu anda bu okuldan ayrılmanın doğru olmayacağını düşünüyorum.	145	2,93	1,234
15-Şu anda okulumdan ayrılmak beni çok üzer.	145	3,10	1,268
16-Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.	145	<b>3,66</b>	,973
17-Okulumun içindeki insanlara olan sorumluluk hissimden dolayı bu kurumdan ayrılmam.	145	3,10	1,186
18-Okulumla karşı kendimi borçlu hissediyorum	145	<b>2,87</b>	1,249

Normatif bağlılıkla ilgili verilen maddelerin ortalamasına baktığımızda okul yöneticileri "*Bu okul benim sadakatimi hak ediyor.*" maddesine en yüksek düzeyde katıldıkları görülmektedir ( $\bar{x} = 3,66$ ). Bu durum okul yöneticilerinin toplumsal ve bireysel değerler açısından bakıldığı zaman çalıştıkları ve yaşamlarını devam ettirecek parayı kazandıkları kuruma karşı sadakat göstermeleri gerektiği ile ilgili ahlaki bir zorunluluk duydukları biçiminde yorumlanabilir. "*Okulumla karşı kendimi borçlu*

*hissediyorum* " ( $\bar{x} = 2,87$ ) maddesine en düşük düzeyde katılmaktadırlar. Okul yöneticilerinin hem ekonomik hem de sosyal hakları düşünüldüğünde iş için harcadıkları emeğin karşılığını aldıklarını söylemek zordur. Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı bu düşüncede olabilir. Bundan dolayı bu maddeye daha az katılmış olabilirler.

**Tablo 4.** *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık İle Duygusal Bağlılık, Devam Bağlılığı ve Normatif Bağlılık Alt Boyutları İlişkin Puanlarının Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapma Değerleri*

	N	$\bar{x}$	Ss
<b>Duygusal Bağlılık</b>	145	3,85	,72
<b>Devam Bağlılığı</b>	145	2,41	,69
<b>Normatif Bağlılık</b>	145	3,11	,69
<b>Örgütsel Bağlılık Genel</b>	145	3,12	,49

Tablo 4'e göre okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı ölçeğinin genelinden aldıkları puanların aritmetik ortalamasının  $\bar{x} = 3,12$  olduğu görülmektedir. Bu değer puanlama cetvelinde orta düzeye denk gelmektedir. Yani okul müdürlerinin orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğunu söyleyebiliriz. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin değerlere baktığımızda  $\bar{x} = 3,85$  ortalamayla duygusal bağlılık alt boyutunda yüksek düzeyde,  $\bar{x} = 3,11$  ortalamayla normatif bağlılık alt boyutunda orta düzeyde,  $\bar{x} = 2,41$  ortalamayla devam bağlılığı alt boyutunda düşük düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları görülmektedir.

**2. Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin cinsiyet, kıdem, görev, çalışılan okul kademesi, branş değişkenlerine göre farklılaşp/farklılaşmadığını belirlemeye yönelik bulgular**

**Tablo 5.** Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{x}$	ss	T	P
<b>Duygusal Bağlılık</b>	Erkek	134	23,08	4,28	-0,20	0,84
	Kadın	11	23,36	5,44		
<b>Devam Bağlılığı</b>	Erkek	134	14,66	4,21	1,77	0,07
	Kadın	11	12,36	2,87		
<b>Normatif Bağlılık</b>	Erkek	134	18,83	4,11	2,05	0,04*
	Kadın	11	16,18	4,11		
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Erkek	134	56,58	8,83	1,68	0,09
	Kadın	11	51,90	9,22		

p &gt; 0,05

Tablo 5'e göre okul yöneticilerinin duygusal bağlılık ve devam bağlılığı alt boyutları ile örgütsel bağlılığı cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmazken ( $p > 0,05$ ), normatif bağlılık alt boyutu cinsiyet değişkeni ile anlamlı şekilde farklılaşmaktadır ( $p < 0,05$ ). Erkek okul yöneticilerinin normatif bağlılığı ( $\bar{x} = 18,83$ ) kadın okul yöneticilerinin normatif bağlılığından ( $\bar{x} = 16,18$ ) daha fazla olduğu görülmektedir.

**Tablo 6.** Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Kıdem Değişkenine Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
<b>Duygusal Bağlılık</b>	Gruplar arası	71,41	4	17,85		
	Gruplar içi	2668,82	140	19,06	0,93	,44
	Toplam	2740,23	144			
<b>Devam Bağlılığı</b>	Gruplar arası	107,18	4	26,79		
	Gruplar içi	2389,05	140	17,06	1,57	,18
	Toplam	2496,23	144			
<b>Normatif Bağlılık</b>	Gruplar arası	106,10	4	26,52		
	Gruplar içi	2391,52	140	17,08	1,55	,19
	Toplam	2497,62	144			
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Gruplar arası	631,63	4	157,90		
	Gruplar içi	10830,39	140	77,36	2,04	,09
	Toplam	11462,02	144			

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılığı ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılık alt boyutları kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 7.** Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
<b>Duygusal Bağlılık</b>	Gruplar arası	13,41	3	4,47	,23	,875
	Gruplar içi	2726,81	141	19,33		
	Toplam	2740,23	144			
<b>Devam Bağlılığı</b>	Gruplar arası	59,95	3	19,98	1,15	,329
	Gruplar içi	2436,27	141	17,27		
	Toplam	2496,23	144			
<b>Normatif Bağlılık</b>	Gruplar arası	76,06	3	25,35	1,47	,224
	Gruplar içi	2421,56	141	17,17		
	Toplam	2497,62	144			
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Gruplar arası	320,79	3	106,93	1,35	,260
	Gruplar içi	11141,22	141	79,01		
	Toplam	11462,02	144			

Tablo 7'e göre okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıkları branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).



**Tablo 8.** *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Görev Yapılan Okul Kademesi Değişkenine Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik ANOVA Sonuçları*

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
<b>Duygusal Bağlılık</b>	Gruplar arası	35,251	2	17,62	,92	,39
	Gruplar içi	2704,98	142	19,04		
	Toplam	2740,23	144			
<b>Devam Bağlılığı</b>	Gruplar arası	7,96	2	3,98	,22	,79
	Gruplar içi	2488,27	142	17,52		
	Toplam	2496,23	144			
<b>Normatif Bağlılık</b>	Gruplar arası	40,02	2	20,01	1,15	,31
	Gruplar içi	2457,60	142	17,30		
	Toplam	2497,62	144			
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Gruplar arası	46,78	2	23,39	,29	,74
	Gruplar içi	11415,24	142	80,38		
	Toplam	11462,02	144			

Tablo 8'e göre okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı ve normatif bağlılıkları alt boyutları görev yaptıkları okul kademesi değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).

**Tablo 9.** Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Görev Değişkenine Göre Farklılaşp/Farklılaşmadığını Belirlemeye Yönelik ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
<b>Duygusal Bağlılık</b>	Gruplar arası	31,782	2	15,891	,833	,437
	Gruplar içi	2708,452	142	19,074		
	Toplam	2740,234	144			
<b>Devam Bağlılığı</b>	Gruplar arası	8,058	2	4,029	,230	,795
	Gruplar içi	2488,177	142	17,522		
	Toplam	2496,234	144			
<b>Normatif Bağlılık</b>	Gruplar arası	47,049	2	23,524	1,363	,259
	Gruplar içi	2450,579	142	17,258		
	Toplam	2497,628	144			
<b>Örgütsel Bağlılık</b>	Gruplar arası	177,670	2	88,835	1,118	,330
	Gruplar içi	11284,358	142	79,467		
	Toplam	11462,028	144			

Tablo 9'a göre okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılık düzeyleri ile duygusal bağlılık, devam bağlılığı, normatif bağlılıkları görev değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır ( $p>0,05$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeylerini tespit etmek amacıyla yapılan analizler sonucunda okul yöneticilerinin orta düzeyde örgütsel bağlılık gösterdikleri bulunmuştur. Konuyla ilgili Erdoğan (2006)'un yapmış olduğu araştırmada elde ettiği sonuçlara baktığımızda resmi ve özel okullarda görev yapan okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık genel ve alt boyutlarında yüksek düzeyde örgütsel bağlılığa sahip olduğu görülmüştür. Erdoğan (2004)'un yapmış olduğu araştırma da hem öğretmenlerin hem de okul müdürlerinin örgütsel bağlılık düzeyleri yüksek çıkmıştır. Izgar'ın (2008) okul yöneticilerinin iş doyumu ile örgütsel bağlılığını incelediği araştırmasında okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığının yüksek düzeye sahip olduğu görülmüştür. Demir'in (2013) okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı ile ilgili yapmış olduğu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık düzeyi orta düzeyde bulunmuştur. Bu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel bağlılık duygusunun orta düzeyde çıkmış olması eğitim sisteminde kısa vadeli, plansız bir takım değişikliklerin yapılması, yönetici atamaları ile ilgili kriterlerin, atama ve yer değişme koşullarının günü birlik değişmesi okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı üzerinde olumsuz bir etki oluşturuyor olabilir.

Örgütsel bağlılığın alt boyutlarına baktığımızda okul yöneticilerinin duygusal bağlılık alt boyutunda üst düzeyde, normatif bağlılığı orta düzeyde, devam bağlılığında ise düşük düzeyde örgütsel bağlılık yaşadıkları tespit edilmiştir. Literatürde örgütsel bağlılığın alt boyutlarına ilişkin yapılan araştırmalara baktığımızda duygusal bağlılığın daha yüksek olduğunu bunu sırayla normatif bağlılık ve devam bağlılığının izlediği araştırmaların olduğu görülmektedir (Boylu, Pelit ve Güçer, 2007; Yüceler, 2009; Kurşunluoğlu, Bakay ve Tanrıoğen, 2010; Akyol, Atan ve Gökmen 2012 ve Özgan, Külekçi ve Özkan, 2012). Üç bağlılık türü arasında çalışanlar ve yöneticiler için en çok tercih edileni duygusal bağlılıktır (Meyer ve Allen, 1991). Daha önceden de bahsettiğimiz gibi duygusal bağlılık bireyin kendi isteğiyle örgüte bağlanması ile ilgiliyken devam bağımlılığı bireyin çalışmaya zorunlu olduğu için örgüte bağlanması ile ilgilidir. Wasti (2000)'ye göre duygusal bağlılık, çalışanın işyerindeki olumlu deneyimleri sonucu gelişmektedir. Duygusal bağlılığın üst düzeyde çıkması okul yöneticilerinin okulun amaçlarını özümlediklerini ve bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli motivasyonlarının yüksek olacağı şeklinde yorumlanabilir.

Okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılığı ile duygusal bağlılık ve devam bağımlılığı alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Normatif bağlılık alt boyutu ise cinsiyet değişkenine göre erkeklerin lehine anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Yani erkek okul yöneticilerinin normatif bağlılığı kadın yöneticilerin normatif bağlılığına göre daha yüksek değere sahiptir. Erdoğan (2006)'un yaptığı çalışmada elde ettiği sonuçlara baktığımızda örgütsel bağlılık ve alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Demir (2013)'in yaptığı çalışmada da örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. İzgar (2008)'in yaptığı çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Bu çalışmada erkek okul yöneticilerinin normatif bağlılıklarının kadın okul yöneticilerinin normatif bağlılığından yüksek çıkmasına kadınların okul yöneticiliği dışında ev hanımlığı ve annelik rolünün de olması ve bu rollerin okul yöneticiliği rolünden daha baskın olması neden olmuş olabilir. İkinci bir neden olarak da Türk aile yapısı düşünüldüğünde erkeğin çalışma zorunluluğu gibi bir durumun olması çalıştığı kuruma daha fazla bağlanmasını sağlamış olabilir.

Okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılığı ile duygusal bağlılık, devam bağımlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarının branş değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç konu ile ilgili Demir(2013)'in yaptığı çalışma sonuçları ile tam olarak örtüşürken, Erdoğan (2006)'un yaptığı çalışmadan elde edilen sonuçlarla kısmi olarak örtüşmektedir. Erdoğan (2006) branşı sınıf öğretmeni olan okul yöneticilerinin devam bağlılığının daha fazla olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kurşunoğlu, Bakay ve Tanrıoğlu (2010) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenliği mezunlarının branş öğretmenlerine göre genel örgütsel bağlılıklarının daha yüksek olduğunu bulmuştur ve bunu branş öğretmenlerinin okul dışı kurumlarda çalışabilme fırsatlarının olmasına bağlamıştır.

Okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılığı ile duygusal bağlılık, devam bağımlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarının kıdem değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç konu ile ilgili bazı çalışma sonuçları ile örtüşürken (Nal, 2003; Çakar ve Ceylan, 2005; Durna ve Eren, 2005; Erdoğan, 2006; Özcan, 2008; Doğan, 2008; İzgar,2008; Dirikan, 2009; Koca, 2009) bazı çalışma sonuçları ile örtüşmemekte hatta kıdem arttıkça örgütsel bağlılığında arttığına yönelik sonuçların elde edildiği görülmüştür ( Özkaya, Kocakoç ve Karaa, 2006; Brown ve Sargeant 2007; Mahmudoğlu, 2007; Yavuz ,2008; Zeyrek, 2008; Çöp,2008). Örgütsel bağlılığın kıdem değişkeninden etkilendiği sonucunu

bulan araştırmacıların bu durumu mesleki tecrübe ve deneyim arttıkça örgütsel bağlılığın da artacağı Şeklinde açıkladıklarını görüyoruz.

Okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılığı ile duygusal bağlılık, devam bağımlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarının görev değişkenlerine göre anlamlı Şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Bu sonuç ErdoėmuŐ'un (2006) yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Yani okul yöneticisinin müdür veya müdür yardımcısı olmasının örgütsel bağlılığı etkileyen bir etmen olmadığı sonucu çıkarılabilir.

Okul yöneticilerinin genel örgütsel bağlılığı ile duygusal bağlılık, devam bağımlılığı ve normatif bağlılık alt boyutlarının görev yapılan okul kademesi değişkenine göre anlamlı Şekilde farklılaşmadığı bulunmuştur. Yani okul yöneticilerinin ilkokul, ortaokul veya ortaöğretim kurumlarında çalıŐmalarının örgütsel bağlılık düzeylerini deėiŐtirmediėi söylenebilir. Bu sonuç Demir(2013) in yapmış olduğu araştırma sonuçları ile de rtmektedir. Okul yöneticilerin benzer çalışma koŐullarında ve aynı özlük ve mali haklara sahip olmalarının bunda etkili olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak çalışanların çalıştıkları kuruma bağlılığı örgütsel baŐarıya ulaşmada en kritik faktör olarak görülmektedir (Dick ve Metcalfe, 2001; Beck ve Wilson, 1997). Örgütsel bağlılığı yüksek bireyler, örgüte güçlü tutum ve eğilimlerle bağlılık göstermektedirler (Chow,1994). Düşük bağlılığı olan çalışanlar ise yeterince başarılı olamamaktadırlar. Bireysel görevle ilişkili çabalarda geri oldukları gibi, grup bağlılığının sağlanması da daha az çaba göstermektedirler. Düşük örgütsel bağlılık; söylenti, itiraz ve Őikyetlerle sonuçlandığından örgüte zarar vermektedir. Örgüte güven kaybolmakta, yeni durumlara uyum güçleŐmekte ve örgüt gelir kaybına uğramaktadır (Izgar,2008).

Okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığını incelediğimiz bu araştırmada okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığı orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuç doğrultusunda okul yöneticilerinin örgütsel bağlılığını arttırmaya dönük bazı düzenlemelerin yapılması kaçınılmaz görülmektedir. Okul yöneticilerinin ekonomik ve sosyal haklarında düzenlemeler yapılabilceği gibi atama ve yer deėiŐtirme ile ilgili konularda yeterliğe ve performansa dayalı düzenlemeler yapılabilir. Katı merkezizetçi bir örgütlenmenin grldğu eğitim sisteminde yerinden yönetim gibi daha katılımcı ve demokratik bir yönetim yapısını tesis etmeye dönük reformlar yapılabilir. Okul içindeki çalışanların bütünleŐmesini sağlayacak sosyal kültürel faaliyetler düzenlenebilir.

### Kaynakça

- Akgül, S. (2012). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Kimlik Alguları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi. Sakarya.
- Akyol, P., Atan, T. ve Gökmen, B.(2013). Beden Eğitimi ve Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi, *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi.*, S.1, s. 38-45.
- Allen, N. J., Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1-18.
- Altın, B. (2010). *İlköğretimde görevli öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarıyla yaratıcılıkları ilişkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi.İstanbul
- Atila, A. B. (2012). *Meslek Liseleri ve Mesleki Eğitim Merkezlerinde Görev Yapan Kültür Dersi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılıkları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Maltepe Üniversitesi. İstanbul.
- Aydemir, Ö. (2009). *Meslek lisesi müdürlerinin yöneticilik davranışlarının öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul.
- Balay, R. (2000). *Yönetici ve Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bayram, L. (2005),”Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel bağlılık”, *Sayıstay Dergisi*, 59, 125 – 139
- Beck, K., & Wilson, C. (1997). Police officers views on cultivating organizational commitment implications for police managers. *Policing: An International Journal Of Police Strategy and Management*, 20 (1),175- 195.
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, O. M. & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: implications for job performance. *Academy of Management Journal* 39 (2), 464- 482.
- Bolat, O. İ. ve Bolat, A.(2008). Otel işletmelerinde örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışı ilişkisi. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* ,11(19), 75-94.

- Boylu, Y., Pelit, E. ve Güçer, E. (2007). Akademisyenlerin örgütsel bağlılık düzeyleri üzerine bir araştırma. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 44(511),55-74.
- Brown, D. ve Sergeant, M. A. (2007). Job satisfaction, organizational commitment and religious commitment of full-time university employees. *Journal Of Research on Christian Education*.16(2) , 211-241.
- Canpolat, C. (2011). *Öğretmen kariyer basamakları uygulaması ile öğretmen motivasyonu ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi. Elazığ
- Celep, C. (1996). Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Örgütsel Adanmışlığı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cengiz, A. A. (2000). Enformasyon Çağında Örgüt Bağlılığını Geliştirmenin Yollarına Genel Bir Bakış. *A.Ü.İ.İ.B.F. Dergisi* S:1-2, s. 509-538
- Chow, I.H.S. (1994). Organizational commitment and career development of chinese managers in Hong Kong and Taiwan. *The International Journal of Career Management*, 6 (4), 3-9.
- Çakar, N.D. ve Ceylan, A. (2005). İş motivasyonunun çalışan bağlılığı ve işten ayrılma eğilimi üzerindeki etkileri. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (1), 52-66
- Çetin, M. Ö.(2004) *Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık*. Ankara: Nobel Yayın
- Çöp, S. (2008). *Türkiye ve Polonya'da turizm sektörü çalışanlarının örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık algılarına ilişkin bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Gazi Üniversitesi,Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Demir B. (2013). *Okul Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Dick, G. & Metcalfe, B. (2001). Managerial factors and organisational commitment: a comparative study of police officers and civilian staff. *The International Journal of Public Sector Management*, 14 (2), 111-128.
- Dirikan, Y. (2009). *Branş ve branş dışı atanan İngilizce öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerinin çok boyutlu incelenmesi ( İstanbul ili*

- Anadolu yakası örneği*). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, A.(2008). *İlköğretim kurumlarında örgütsel adaletin örgütsel bağlılık üzerine etkisi (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Durna, U. ve Eren, V.( 2005). Üç bağlılık unsuru ekseninde örgütsel bağlılık. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 6 (2), 210-219.
- Eğitim-İş.(2014).Öğretmenlerin borç durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri Araştırması ( www.egitimis.org.tr, Erişim:15.12.2014)
- Erdem, M.( 2008). *Öğretmenlere göre kamu ve özel liselerde iş yaşamı kalitesi ve örgütsel bağlılıkla ilişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, T. (2004). *İlköğretim Okullarında Görevli Yönetici Ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi A.İ.B.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu
- Erdoğan, H. (2006). *Resmi-özel ilköğretim okullarında çalışan yöneticilerin kişisel özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (İstanbul örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul
- Izgar, H. (2008).Okul yöneticilerinde iş doyumunu ile örgütsel bağlılık. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı: 25, Sayfa 317 -334*
- Kalağan G.(2009). *Araştırma Görevlilerinin Örgütsel Destek Algıları ile Örgütsel Sinizm Tutumları Arasındaki İlişki*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Koca, Y. S. (2009). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kişilik özellikleri ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi.Sosyal Bilimler Enstitüsü,İstanbul.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28,101-115.



- Lois, K., Nyhan, R.C., (1994), "Dimensions of organizational commitment in the public sector :an empirical assessment", *Public Administration Quarterly*, 99,99-118.
- Luthans F. (1995) *Organizational Behavior*. (7th Eds.), New York: McGraw-Hill Inc.
- Mahmutoğlu, A. (2007) . *Milli eğitim bakanlığı merkez örgütünde iş doyumunu ve örgütsel bağlılık*. Yayınlanmamış doktora tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu
- Mercan, M. (2006). *Öğretmenlerde örgütsel bağlılık, örgütsel yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyonkarahisar Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. ve Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78 (4), 538-551
- Meyer, J.P. ve Allen, N. J., (1991), A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, C.1, S.1, ss.61-89.
- Meyer, J.P. ve Allen, N.J., (1997), *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. CA: Sage Publications.
- Modway, R.T., Steers, R.M., Porter, L.W., (1979), "The measurement of organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, 14,224-247.
- Morris, J.H., Sherman, J.D., (1981), "Generalizability of an organizational commitment model", *Academy of Management Journal*, 24,512-526.
- Nal, K. (2003). *Sınıf öğretmenlerinin yöneticilerinin yönetim tarzlarına ilişkin tutumları ile kuruma bağlılıkları arasındaki ilişkiyi belirlemeye yönelik bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Nayir, F. (2013). İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyi. *İlköğretim Online*, 12(1), 179-189
- Özcan, O. (2008). *İlköğretim öğretmenlerinin örgütsel özdeşim, örgütsel bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışlarının demografik özelliklere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Özden, Y.(1997). Öğretmenlerde Okula Adanmışlık: Yönetici Davranışları ile İlişkili mi? *Millî Eğitim Dergisi*, 135.
- Özgan, H., Külekçi, E. ve Özkan, M.(2011). “Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *International Online Journal of Educational Sciences*, S.1, s.196-205.
- Özkan,V. (2008). *İlköğretim okulunda görevli sınıf öğretmenlerinin bazı değişkenlere göre örgütsel bağlılık düzeyleri (Sakarya il örneği)*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi:Sosyal Bilimler Üniversitesi,Sakarya.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, I. D. ve Karaa, E. (2006). Yöneticilerin örgütsel bağlılıkları ve demografik özellikleri arasındaki ilişkileri incelemeye yönelik bir alan çalışması. *Celal Bayar Üniversitesi İ.I.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi*,13 (2) , 77-96.
- Özsoy, A. S. (2004). *Bir Yüksekokul Çalışanlarının Kuruma Bağlılık Durumlarının İncelenmesi. İnsan Kaynakları ve Endüstri İlişkileri Dergisi* S:2, (13–19)
- Robbins, S.(1998). *Organizational behaviour*. Eighth Edition, New Jersey: Prentice Hall International Inc.
- Sökmen, A.(2000). *Ankara'daki Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Örgütsel Bağlılık İle İşgören Performansı Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Ampirik Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Terzi A. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Millî Eğitim Dergisi* S: 166, ss.98–111
- Uğurlu, C.T. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel bağlılık düzeylerine yöneticilerinin etik liderlik ve örgütsel adalet davranışlarının etkisi (Hatay ili örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Wasti, A., (2000). Örgütsel Bağlılığı Belirleyen Evrensel ve Kültürel Etmenler: Türk Kültürüne Bakış, İstanbul: *Türk Psikologları Derneği Yayınları*, 202- 224.
- Wiener, Y.(1982). “Commitment in Organizations: a Normative View”. *Academy of Management Review* 7, 3, s. 418-428.

- Yalçın, A. ve İplik, F. N. (2005). Beş Yıldızlı Otellerde Çalışanların Demografik Özellikleri İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma: Adana İli Örneği. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* S:1, ss.395–412
- Yavuz, E. (2008). *Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik davranışının örgütsel bağlılığa etkisinin analizi*.Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, K. (2013). Örgütsel Bağlılık İle Örgütsel Sinizm Ve Örgütsel Muhalefet Arasındaki İlişki *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/6 Spring* , p. 853-879,
- Yüceler, A.(2009).“Örgütsel Bağlılık ve Örgüt İklimi İlişkisi: Teorik ve Uygulamalı Bir Çalışma”; *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*; S. 22
- Zeyrek, A. O. (2008). *Milli eğitim bakanlığı 2005 öğretmenlik kariyer basamakları yükselme sınavında öğretmenlerin başarı durumları ile örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

## Sosyal Bilimler Dergisi Yazım Kuralları

Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi'nde yayınlanmak üzere gönderilen akademik yazılar, biçimsel olarak dergimizin yazım kurallarına uygun hazırlanmalıdır.

Başlık sayfasında Türkçe ve İngilizce başlık, yazar ad(lar)ı, unvan(lar)ı, kurum ad(lar)ı, Türkçe ve İngilizce özet ve anahtar kelimeler yer almalıdır.

Başlık, en fazla 12 kelimedenden oluşmalı, 12 puntuyla, tamamı büyük ve koyu harflerle, satıra ortalanarak yazılmalıdır. Başlığın yazının içeriğini en iyi şekilde yansıtmaları gerekir. Başlıkta kısaltmalar kullanılmamalıdır. Yazarların ad ve soyadları başlık satırının altında, ortalı biçimde, koyu (bold) karakterde olmalı. Adın ilk harfi büyük, diğer harfleri küçük; soyadın tamamı büyük harfle yazılmalıdır. Yazarların çalıştığı kurum, adlarının altına yazılmalıdır.

Türkçe ve İngilizce özet ve anahtar kelimeler, 10 punto ve italik harflerle, tek satır aralığıyla yazılmalıdır. Özet 150-200 kelime uzunluğunda olmalıdır. Özetle çalışmanın kapsamı, amacı, yöntemi ve sonucu kısaca verilmelidir. Özette 3-5 anahtar kelime yazılmalıdır.

Yazılar, Microsoft Word 6.0 ve üstü programlarda, Times News Roman yazı karakterinde, 11 punto ve tek satır aralığı ile yazılmış olmalıdır. Paragraf girintileri 1 cm., kenar boşlukları üst 5.5, alt, 5.5, sol, 4.5 ve sağ 4.5 cm. olmalıdır.

Atıflarda ise dipnot yöntemi tercih edildiği gibi metin içinde gönderme de kabul edilmektedir. Ayrıca kaynakçanın hazırlanmasında dipnot ve/veya APA yöntemi kullanılmalıdır.

Yazılar hızlı iletişim amacıyla elektronik ortamda (OJS) kabul ve takip edilmektedir (sbedergi@kilis.edu.tr). Ayrıntılı bilgi için lütfen <http://sbe.kilis.edu.tr/sbedergi/index.php/sbe> dergi adresini ziyaret ediniz.

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

BELİRSİZLİĞE TAHAMMÜLSÜZLÜĞÜN MUTLULUĞA ETKİSİ The Effect of Intolerance of Uncertainty on Happiness <b>Hakan SARIÇAM</b> .....	1-12
İLKOKUL ve ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİNE YÖNELİK YILDIRMA DAVRANIŞLARININ İNCELENMESİ Investigating in Mobbing Behaviours Towards Primary School and Elementary School Teachers <b>Figen YILDIRIM – Mehmet EKEN</b> .....	13-31
NAHİV ÖĞRETİMİNDE METODİK BİR İDDİANIN İNCELENMESİ A Study of A Methodic Claim on Education of Nahw <b>Osman YILMAZ</b> .....	32-59
DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN KUR'AN KISSALARI'NIN TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDA KULLANILMASI Quran Anecdotes in Terms of Values Education Use in Turkish Course Books <b>Yakup ALAN</b> .....	60-76
ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÇAĞDAŞ TÜRK EDEBİYATINA YÖNELİK İLGİLERİNİN İNCELENMESİ (Kilis İli Örneği) An Analyzes of The Teacher Candidate's Interest For The Contemporary Turkish Literature (Examples of Kilis) <b>Halil UZUN – Muhammed HÜKÜM</b> .....	77-93
FEN VE TEKNOLOJİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ Examination of Science and Technology Teacher Candidates' Problem Solving Skills in Terms of Some Variables <b>Ayşenur KULOĞLU – Üzeyir ARI</b> .....	94-109
OKUL YÖNETİCİLERİNİN ÖRGÜTSEL BAĞLILIKLARININ İNCELENMESİ Examining Organizational Commitment of School Administrators <b>Hüseyin AKAR</b> .....	110-132