



**Edebiyat Dilbilim Eğitim ve  
Bilimsel Araştırmalar Dergisi**  
*Journal of Literature Linguistics  
Education and Scientific Research*

2/1  
KIŞ  
2023



İSTANBUL - BAŞAKŞEHİR  
İLÇE MİLLÎ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ

**SAHİBİ/Owner**

Başakşehir İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Adına

Ahmet Çoşkun

**GENEL YAYIN YÖNETMENİ/General Publication Director**

Deniz Demiryakan

**EDİTÖR/Editor**

Aslıhan Haznedaroğlu

**YAYIN DANIŞMANI/Publication Advisor**

Doç. Dr. Erdem Uçar

**ALAN EDİTÖRLERİ/Editorial Board**

Doç. Dr. Erol Sözen

Doç. Dr. Taner Atmaca

Doç. Dr. Ümit Özgür Demirci

Dr. Öğr. Üyesi Aslıhan Kuyumcu Vardar

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk Güven

**BİLİM VE YAYIN KURULU/Science and Editorial Board**

Prof. Dr. Ali Can, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Alimcan İneyet, Ege Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Alparslan Açık-  
genç, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Bahattin Acat, Kırıkkale Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Bahri Aydın, Bolu Abant İzzet  
Baysal Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Bayram Baş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Caner Kerimoğlu, Dokuz Eylül Üniversitesi, Türkiye  
● Prof. Dr. Cihangir Doğan, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Ebubekir Ceylan, Ankara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Ercan Karakoç, Yıldız  
Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Erkin Emet, Ankara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Fethi Güngör, Yalova Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr.  
Giray Sayrun Derman, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Hasan Akgündüz, İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa, Türkiye ● Prof. Dr. İbrahim  
Erdoğan, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. İbrahim Özdemir, İstanbul Üsküdar Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. İlhan  
Genç, Düzce Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Kadir Canatan, Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Kadir Esmer, Marmara Üniversitesi,  
Türkiye ● Prof. Dr. Kamil Veli Nerimanoğlu, İstanbul Aydın Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Aça, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof.  
Dr. Mehmet Dursun Erdem, Uluslararası Balkan Üniversitesi, N. Macedonia ● Prof. Dr. Mehmet Engin Deniz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye  
● Prof. Dr. Mehmet Fatih Köksal, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Kutalmış, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
● Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömlüksiz, Fırat Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mehmet Zeki Aydın, Selçuk Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Metin Tülü,  
Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mevlüde Canlica, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Muhammed Sarı, Aksaray Üniversitesi,  
Türkiye ● Prof. Dr. Muharrem Kaya, Marmara Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mukadder Boydak Ozan, Fırat Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Murat  
Başar, Uşak Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Murat Yıldız, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Demirci, Selçuk  
Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Güneş, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi,  
Türkiye ● Prof. Dr. Mustafa Güntüz, MEB Talip Terbiye Kurulu ● Prof. Dr. Nadirhan Hasan, Ali Şir Nevai Dil ve Edebiyat Enstitüsü, Özbekistan ●  
Prof. Dr. Niyazi Kahveci, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Nuran Özlük, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Özcan  
Hıdır, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Ramazan Korkmaz, Maltepe Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Remzi Yıldırım, Sosyal  
Bilimler Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Remziye Ceylan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Rıdvan Canım, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
● Prof. Dr. Sefa Bulut, İstanbul İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Sefa Saygılı, İstanbul Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Türkiye ● Prof.  
Dr. Süleyman Berk, Yalova Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Şafak Ural, İstanbul İstinye Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Vahit Türk, İstanbul Kültür  
Üniversitesi, Türkiye ● Prof. Dr. Yaşar Baş, Bingöl Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Ali Çaksu, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Alpaslan  
Hamdi Kuzucuoğlu, Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Ayhan Vergili, İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye ● Doç. Dr. Emek Üşenmez,  
İstanbul Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Erdem Uçar, Friedrich-Schiller-Universität Jena, Germany ● Doç. Dr. Ferhat Ensar, Uludağ Üniversitesi,  
Türkiye ● Doç. Dr. Hatice Güneş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. İbrahim Usta, Bingöl Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr.  
Kevser Özden Köklü, Yıldız Teknik Üniversitesi ● Doç. Dr. M. Lütfü İlgar, İstanbul Biruni Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Mustafa Altun, Sakarya Üni-  
versitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Ömer Avcı, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Sema Noyan, Karabük Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr.  
Sultan Bilge Keskinkılıç Kara, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Süleyman Doğan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Taner  
Atmaca, Düzce Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Veysel Şahin, Fırat Üniversitesi, Türkiye ● Doç. Dr. Yusuf Azmun, Emekli Akademisyen, Türkiye ● Dr.  
Öğretim Üyesi Feridun Ay, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Gökten Ay, İstanbul Teknik Üniversitesi, Türkiye ● Dr.  
Öğretim Üyesi Hanefi Yazıcı, Bandırma On Yedi Eylül Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif Kırıkç, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye  
● Dr. Öğretim Üyesi Kayhan Şahan, İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Lütfullah Çelikten, İstanbul Ayrınsaray Üniversitesi,  
Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Mithat Usta, Düzce Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi Naime Doğru, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğ-  
retim Üyesi Yücel Atıla Şehirli, Trakya Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Öğretim Üyesi, Aşşe Dişad Yakut, İbn Haldun Üniversitesi, Türkiye ● Dr. Rüstem  
Aşimov, Hoca Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan ● Dr. Metdursun Beytullah, Harvard University, USA

**İLETİŞİM BİLGİLERİ/Correspondence Address**

e-posta: baburdergi@gmail.com

web sayfası: <https://basaksehir.meb.gov.tr/>

Adres: Başak Mah. Ertuğrulgazi Cad. No 22/A Başakşehir/İstanbul

**MİZANPAJ/Design by**

Emre TEKİN

**YAYIN TÜRÜ/Type of Publication**

Ulusal Hakemli Süreli (Altı Aylık) Yayındır.

## İçindekiler

### Contents

#### Edebiyat ve Dilbilim Çalışmaları / *Literature and Linguistics Studies*

- 1 Manihey Çevreye Ait İlahi ve Dua Kitabından Eski Uygurca Bir Parça 1-5  
(D Yazması = Ch/U 6348 [T I x 547])  
A Fragment from Manichaean Turkic Prayer Book (Manuscript D = Ch/U 6348 [T I x 547])  
ERDEM UÇAR
- 2 Türkçe Kelimelerin Etimolojisinde Karşılaşılan Zorluklar Üzerine 7-13  
Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der türkischen Sprache Üzerine Bir Tanıtma  
MARCEL ERDAL (ÇEV.: AFİFE HANDE TÜRKYILMAZ)
- 3 Türk Dilbiliminde Etimolojik Araştırmalara İki Yaklaşım 15-21  
Two Approaches to Etymological Research in Turkic Linguistics  
MAREK STACHOWSKI (ÇEV.: DENİZ DEMİRYAKAN)
- 4 Marek Stachowski'nin "Two Approaches to Etymological  
Research in Turkish Linguistics" Adlı Yazısına Cevap 22-23  
MARCEL ERDAL
- 5 Eğitimde Fırsat Eşitliği Konusunu Dede Korkut Anlatıları Üzerinde Düşünmek 25-41  
Thinking about the Issue of Equal Opportunities in Education on the Narratives of Dede Qorqut  
ASLIHAN HAZNEDAROĞLU
- 6 Boeschoten, H. (2022). A Dictionary of Early Middle Turkic, by with the Editorial  
Assistance of J. O'Kane. Brill: Leiden-Boston. ss. XI+596. ISBN: 978-90-04-52518-4.  
ERDEM UÇAR
- 7 Tavukçu, Orhan Kemal (2022). Yûnus Emre ve Dîvân'ı. İstanbul:  
Vakıfbank Kültür Sanat Yayınları. ISBN 978-625-7447-84-3.  
YUSUF ZİYA KARAGÖZ
- 8 Lavidas, N. and Nikiforidou, K. eds. (2022). Studying Language Change in the  
21st Century: Theory and Methodologies. Brill: Boston. ss. 407. ISBN: 9789004510562  
DENİZ DEMİRYAKAN

- 9 **Erken ocukluk Doneminde Ebeveynlerin ocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Duzeyleri** **63-78**  
Awareness Levels of Early Children’s Parents of Child Neglect and Abuse  
**FATMA ALİSİNANOĞLU - SİĞNEM BAĞCI**
- 10 **Ensuring Equality of Opportunity in Foreign Language Education: Development of Artificial Intelligence Based IOS and Android Applications** **81-91**  
Yabancı Dil Eğitiminde Fırsat Eşitliğini Sağlamak:  
Yapay Zekâ Tabanlı IOS ve Android Uygulamalarının Geliştirilmesi  
**EYYÜP YAŞAR KÜRÜM**
- 11 **İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tukenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek Duzeyleri Arasındaki İlişki** **93-121**  
The Relationship Between Burnout and Social Support Levels of English Teachers  
**OKAN GÖKHAN - REMZİ KILIÇ**
- 12 **Özel Okulda Görev Yapan Yoneticilerin İdealizm Gerçeklik Bağlamında Yaşadıkları Temel İkilemler** **123-143**  
Basic Dilemmas Experienced by Administrators Working in Private Schools in the Context of Idealism and Reality  
**MUHAMMED BAHADDİN KOÇ**
- 13 **Matematik Dersine Yonelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki: Bir TİMSS alışması** **145-157**  
The Relationship between Attitude towards Mathematics and Achievement: A TIMSS Study  
**SERPİL ELALMIŞ - FERHAT DEMİRKIRAN - EBRU EYLEM DOĞAN**
- 14 **İlkokullardaki Mudurlerin atışmayı Yonetmede Kullandıkları atışma Yonetme Stratejilerine Yonelik Öğretmen Gorüşlerinin İncelenmesi** **159-171**  
Examining Teachers Opinions on Conflict Management Strategies Used by Principals in Primary Schools to Manage Conflict1  
**GÖZDE BAYRAKTAR**
- 15 **Okul Mudurlerinin İş-Aile Yaşam atışması Duzeyleriyle İş Doyum Duzeyleri Arasındaki İlişki** **173-191**  
Kitap Yayınevi. İstanbul. ss. 346. ISBN: 978-975-6051-99-3  
The Relationship Between the Levels of Work-Family Conflict of School Principals and the Levels of Job Satisfaction  
**TEZCAN UZLU**
- 16 **Drama Yontemiyle Matematik Dersinde Yaşanan Kavram Yanılığlarının Giderilmesine Yonelik Bir Eylem Araştırması** **193-214**  
An Action Research to Eliminate Misconceptions Experienced in Mathematics Lesson with Drama Method  
**EMİNE FAZLI - BEKİR FAZLI**

Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü Bilimsel Araştırmalar Bürosu (BABÜR) çatısı altında *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar* dergimizin 2. sayısını yayımlamaktan, bunu bizleri takip eden tüm araştırmacılarımıza ve okuyucularımıza duyurmaktan büyük kıvanç duyuyorum.

Akademik ve hakemli bir dergi çıkarmak zor. Ancak böyle bir süreci nitelikten ödün vermeden ve üstüne koyarak devam ettirmek hak verirsiniz ki çok daha zor. Dergimizin 2. sayısı, tam bu noktada şahsım için büyük bir anlama sahip. Çünkü takip edebildiğim kadarıyla birçok değerli çalışma, ilk adımı geçiyor ancak sürdürülebilirliği iyi hesaplanmadığı için ne yazık ki devam ettirilemiyor. Bunun için kurumsallaşarak kökleşeceğiz ve nice sayılarımızla bir orman gibi büyüyerek bilim dünyasına önemli hizmetlerde bulunacağız.

Dergimizin bu sayısı da yine Türkiye'den ve Dünya'dan 18 araştırmacının katkılarıyla 16 yazıyla yayımlanmaktadır. Yazıların, 11'i araştırma makalesi, 3'ü kitap tanıtımı ve 2'si çevirilerden oluşmaktadır. Edebiyat ve dilbilim ile ilgili 8; eğitim bilimleri ile ilgili 8 yazı alanyazına ilgi duyanları beklemektedir. Ayrıca dergimizin sayfaları, büyük uğraşlar vererek yayın çeviri haklarını aldığımız dünyaca ünlü dilbilimci ve Türkolog **Marcel Erdal** ve **Marek Stachowski**'yi bir kitap eleştirisi dizisi üzerinden ağırlamaktadır. Bu da tanınırlığımızın uluslararası ayağını oldukça genişletecektir.

*Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*'nin Kurucu Genel Yayın Yönetmeni-Editörü **Deniz Demiryakan**'a; editörü **Aslıhan Haznedaroğlu**'na; yazım ve dil editörleri **Neslihan Alturan** ve **Gönül Filiz**'e; adını burada anmadığım dergi çalışanlarına ve bu sayımıza yazılarını gönderen hepsi birbirinden değerli araştırmacılarımıza, bu eserlerin değerlendirme sürecinde bulunan tüm hakemlere teşekkürlerimi sunuyorum.

**Ahmet Çoşkun**  
Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürü

### Genel Yayın Yönetmeni'nden

**BABÜR Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi** çok yoğun geçen yedi ayın sonunda biraz gecikerek de olsa 2. sayısı ile tekrar yayında. 2022 yılının Haziran ayından itibaren ilk sayımız ve bu sayımızdaki yazılar, toplamda 16.000 kez indirilmiş veya görüntülenmiş. Üniversite çatısı altında çıkmayan bir dergi için bu sayı, kuşkusuz çok önemli. Tam da bu noktada **Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürü Ahmet Çoşkun**'a dergi kuruluş aşamasındaki öngörüsü ve her iki sayıdaki sonsuz destekleri için bir kez daha müteşekkirim.

Diğer taraftan etimolojik sözlük yazımıyla ilgili Marcel Erdal ve Marek Stachowski'nin iki değerli yazısını dergiye almamda ve çevirilerini yapmamda beni yüreklendiren değerli hocam **Erdem Uçar**'a; tüm bir süreçte şaşılmalı bir alçakgönüllülükle yardımlarını esirgemeyen **Marcel Erdal** ve **Marek Stachowski**'ye; her iki yazının çeviri haklarını bana devreden *International Journal of Eurasian* ve *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* yetkililerine teşekkürü borç bilirim. Avrupa örneğini sıkça gördüğümüz bu akademik tartışmaların Türkiye örneklerinin de yaygınlaşmasını temenni ederim.

Akademik dergiciliğin zorluklarını birlikte göğüslediğimiz dergimiz editörü **Aslıhan Haznedaroğlu**'na; yazıları biçimsel çerçeveden inceleyerek büyük bir özenle yardımlarını esirgemeyen **Neslihan Alturan** ve **Gönül Filiz**'e; dergimizin tüm dizgi, tasarım ve baskı işlerine mükemmel dokunuşlar yapan **Emre Tekin**'e; bizi bu sayımızda yalnız bırakmayan tüm yazarlarımıza ve yazılarımızı titizlikle inceleyen hakemlerimize çok teşekkür ederim.

2023 Haziran sayımızda görüşmek dileğiyle...

04.02.2023

**Deniz DEMİRYAKAN**

Kurucu Genel Yayın Yönetmeni-Editör  
General Publication Director

### Editörden

*BABÜR Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi* bu sayıda sözlükçülük konusundaki güncel tartışmalara ışık tutuyor. Marek Stachowski'nin etimolojik sözlüğüne Marcel Erdal'ın yapmış olduğu eleştiri, bu eleştiriye Stachowski'nin vermiş olduğu cevap, bu sayıyla bir araya getirilmiştir. Farklı dergilerde yayımlanan bu yazıların Deniz Demiryakan'ın çabasıyla çeviri olarak bir araya getirilmesi, okuyucuya etimolojik sözlükçülükteki farklı yaklaşımları takip etme fırsatı vermektedir. Dergide ayrıca Stachowski eleştirisine Erdal'ın verdiği karşı cevap da yer almaktadır.

Erdem Uçar bu sayıda Manihey çevreye ait Eski Uygurca bir dua metninin neşrini ilk defa okuyucuya sunmaktadır. Uçar, ayrıca henüz dumanı üstünde bir sözlüğün, Hendrik Boeschoten'in *A Dictionary of Early Middle Turkic* (DEMT) eserinin de tanıtımını yapmıştır.

Dilbilim üzerine değerli makalelerin içinde yer aldığı *Studying Language Change in the 21st Century: Theory and Methodologies* adlı eser, Deniz Demiryakan'ın incelemesiyle tanıtılmaktadır. Bu sayıdaki bir diğer kitap tanıtımını da Yusuf Ziya Karagöz, Orhan Kemal Tavukçu'nun *Yünus Emre ve Dîvân'ı* adlı kitabı hakkında yazmıştır.

Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından "Eğitimde Fırsat Eşitliği" başlığıyla düzenlenen *1. Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu*'nun bildirilerinden üçü, bu sayıyla okuyucuya takdim edilmiştir. Bunlardan biri, tarafıma kaleme alınan "eğitim" konusunu Dede Korkut anlatıları üzerinde sorgulayan yazıdır. Böylece Dede Korkut araştırmaları dergimizin etkin bir alanı olmayı sürdürmektedir. Diğer bir yazı ise Eyyüp Yaşar Kürüm'ün dilbilim açısından ufuk açıcı olan *yapay zekâ tabanlı IOS ve Android uygulamalarının geliştirilmesi* hakkındaki makalesidir. Fatma Alisinanoğlu ve Sığnem Bağcı'nın ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıkları hakkındaki bildirisi de bu sayıda geliştirilmiş olarak sunulmaktadır.

Dergimizin bu sayısı "eğitim araştırmaları" alanında da zengindir:

TİMMS verilerine dair yazı ile Serpil Elalmış, Ferhat Demirkıran ve Ebru Eylem Doğan;

İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişliği hakkında Okan Gökhan ve Remzi Kılıç;

Okul müdürlerinin aile yaşam çatışmaları ile iş doyum düzeyleri hakkında Tezcan Uzlu;

Özel okul yöneticilerinin idealizm ve gerçeklik ikilemleri hakkında Muhammed Bahaddin Koç;

İlkokullardaki müdürlerin çatışmayı yönetmede kullandıkları çatışma yönetme stratejilerine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesini konu alan yazısıyla Gözde Bayraktar;

Drama yönteminin matematik kavramlarının anlaşılmasına etkisi hakkında Emine Fazlı ve Bekir Fazlı eğitim alanında katkı sunan yazarlarımızdandır.

Bütün yazarlarımıza, yazım editörlerimiz Neslihan Alturan ve Gönül Filiz'e, dergiye emek veren yayın kurulu kadromuza ve hakemlerimize teşekkür ediyoruz. Dergimizi destekleyen ve büyük cömertlik gösteren değerli Prof. Dr. Marcel Erdal'a, Prof. Marek Stachowski'ye, kendilerine her meselede danışabildiğimiz Prof. Dr. Mehmet Aça ve Doç. Dr. Erdem Uçar'a ayrıca teşekkür ederiz.

**Bu sayıda emeği geçen hakemlerimiz:**

Prof. Dr. Ayhan DİKİCİ

**Prof. Dr. Kâmil Veli NERİMANOĞLU**

Doç. Dr. Aslıhan KUYUMCU VARDAR

**Doç. Dr. Erol SÖZEN**

Doç. Dr. İsa KAYA

**Doç. Dr. Özkan SAPSAĞLAM**

Doç. Dr. Taner ATMACA

**Doç. Dr. Ümit Özgür DEMİRCİ**

Dr. Öğr. Üyesi Ayşe ULU

**Dr. Öğr. Üyesi Emine ÜNVEREN BİLGİÇ**

Dr. Öğr. Üyesi Eyyüp Yaşar KÜRÜM

**Dr. Öğr. Üyesi Hülya YUMRU**

Dr. Öğr. Üyesi Kayhan ŞAHAN

**Dr. Öğr. Üyesi Orhan KILIÇARSLAN**

Dr. Öğr. Üyesi Özlem ÇEZİKTÜRK

**Dr. Öğr. Üyesi Rahim SARI**

Dr. Öğr. Üyesi Ufuk GÜVEN

**Dr. Öğr. Üyesi Hasan İSİ**

Dr. Öğr. Gör. Filiz TAPAN

**Dr. Öğr. Gör. Mithat USTA**

**04.02.2023**

**Aslıhan HAZNEDAROĞLU**

Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi Editörü  
Journal of Literature Linguistics Education and Scientific Research Editor



Edebiyat Dilbilim Eğitim  
ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi  
*Journal of Literature Linguistics Education and Scientific Research*  
2/1 Kış 2023



# Edebiyat ve Dilbilim alışmaları

## *Literature and Linguistics Studies*



## Manihey Çevreye Ait İlahi ve Dua Kitabından Eski Uygurca Bir Parça (D Yazması = Ch/U 6348 [T I x 547])

A Fragment from Manichaean Turkic Prayer Book  
(Manuscript D = Ch/U 6348 [T I x 547])

### Erdem Uçar

Jena/Almanya

e-mail: [erdem.ucar@uni-jena.de](mailto:erdem.ucar@uni-jena.de)

orcid: 0000-0002-0039-9619

### Öz

Manihey dininin Doğu Türkistan'da Uygurlar arasında yayıldığı Turfan'a yapılan Alman keşifleri neticesinde elde edilen belgeler sayesinde anlayabiliyoruz. Bu belgeler parçalar hâlinde ele geçirildi. MS. X. ve XI. yüzyıllarda Batı Uygur krallığında Maniheizm baskın din konumundaydı. Manihey çevreye ait Uygurlar arasında ilahi ve dua edebiyatı epey zengindir. Bu makalede yakın zamanda tavsif edilen Manihey çevreye ait ayinsel bir metne sahip Ch/U 6348 [T I x 547] numaralı parçanın analizi ve neşri yapılacaktır. **Anahtar Sözcükler:** Eski Uygurca, Manihey ilahi, parça.

### Abstract

Thanks to the documents obtained as a result of the German expeditions in Turfan, we know that the Manichaeanism spread among the Uyghurs in East Türkistan. These documents are recovered in fragmentary condition. Manichaeism was the dominant religion in the Western Uyghur kingdom through AD X and XI centuries. The literature of hymns and prayers is quite rich among Manichaean Uyghurs. The fragment Ch/U 6348 [T I x 547], which contains a liturgical text, has been described recently. In this article, it is analysed and edited.

**Keywords:** Old Uighur, Manichaean hymn, fragment.

### Atf

#### Citation

Uçar, Erdem (2023).  
Manihey Çevreye Ait  
İlahi ve Dua Kitabından  
Eski Uygurca Bir Parça  
(D Yazması = Ch/U 6348  
[T I x 547]). *Babür*, 2(1),  
1-5.

### Başvuru

#### Submitted

01.01.2023

### Kabul

#### Accepted

29.01.2023

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

## I. Giriş

Albert von Le Coq'un (1860-1930) Manihey çevreye ait Eski Uygurca metinlerin neşir geleneğini başlattığı *Türkische Manichaica aus Chotscho* başlıklı 3 ciltlik çalışmasının son cildinde Berlin Turfan koleksiyonunda bulunan Manihey çevreye ait ayin içerikli, Uygur harfli bir tomarın neşri yapılmıştır (1922: 24-28). Le Coq'un bu neşri, Manihey Uygurlara ait bir ilahi ve dua kitabının varlığını ortaya çıkarmıştır. Daha sonra, Turfan koleksiyonunda Manihey çevreye ait ayin içerikli birçok parça Wilkens tarafından tespit edilip parçaların tavsifi yapılmıştır (2000: #251-385 [237-341]). Clark, en son olarak, Manihey çevreye ait Eski Uygurca metinleri toplu olarak neşrettiği kitabında *Liturgical Players* başlığı altında bu parçaları [yeniden] neşretmiştir (2013: LP 1-552 [283-358]). Zieme, yakın zamanda, Manihey çevreye ait ilahi ve dua kitabına ait Rusya Bilimler Akademisinin Şark Yazmaları Enstitüsü'nün Serindia koleksiyonunda muhafaza edilen çok önemli bir parçanın neşirini gerçekleştirmiştir. Toyuq Mazar'dan (Turfan) ele geçirilen Uygur harfli SI 6621 numaralı parçanın arka yüzünde Manihey çevreye ait Eski Uygurca bir metin bulunmaktadır. Parçanın ön yüzünde ise Çince bir metin vardır. Çince parça, *Buddhāvataṃsaka-sūtra*'ya (Çiçek süsü sūtrası) aittir. Bu sūtra, Çinceye üç kez tercüme edilmiştir. Çince parçanın bulunduğu metin, *Buddhāvataṃsaka-sūtra*'nın Śikṣānanda tarafından VIII. asırda yapılan seksen fasiküllük ikinci tercümesine aittir (Taishō, X 279 72c17-29).<sup>1</sup>

Arka yüzdeki Uygurca metin sayesinde Zieme Manihey çevreye ait Uygurca bir ilahi ve dua kitabının farklı yazmalarını tespit edebilmiş ve yazmalar arasındaki paralellikleri kurabilmiştir. Sözkonusu ilahi ve dua kitabından şimdiye kadar elimize sadece Uygur harfli nüshalar ulaşabilmiştir (Clark 1997: 69 [126]).<sup>2</sup> Zieme'nin (2019: 3-5) bu esere ait tespit ettiği beş farklı yazma şunlardır:

1. A Yazması: Le Coq'un 1922'de neşrettiği küçük bir tomara ait parçalar (1922: No 9/I-XI [24-28]): 1. U 39 I<sup>3</sup>-II<sup>4</sup> (T II D 78a)<sup>5</sup>; 2. Mainz 104 I-II (T II D 78b); 3. \*T II D 78c I-II; 4. U 38 (T II D 78d); 5. \*T II D 78e; 6. Mainz 394 (T II D 78f); 7. Mainz 374 (T II D 78g); 8. U 37 (T II D 78h) + U 52 (T II D 78j); 9. U 51 (T II D 78i); 10. U 53 (T II D 78k). Parçaların katalog bilgisi için bk. Wilkens 2000: #301-310 [274-283].

2. B Yazması: Ryukoku Üniversitesi, Ōtani koleksiyonunda muhafaza edilen ve ilk olarak Japon Uygurist Kudara tarafından neşredilen, daha sonra Zieme'nin yeniden neşrettiği Ot. Ry. 11086 A, B numaralı parçalar (2017: 54-55).

3. C Yazması: Serindia koleksiyonunda muhafaza edilen ve Toyuq Mazar'dan (Turfan) ele geçirilen Uygur harfli SI 6621 verso<sup>6</sup> numaralı Manihey çevreye ait bir parça. Parçanın resmi ve neşri için bk. Zieme 2019: 6-10.

4. D Yazması: Berlin Turfan koleksiyonunda muhafaza edilen ön yüzü Çince ve arka yüzü Uygurca olan Ch/U 6963 (T II T 1805) + Ch/U 6042 (T III 2002) numaralı parçanın neşri Zieme 2019'da yapılmıştır (5). İki kısımdan oluşan parçanın tavsifini Raschmann *KOHD* projesinin ağ sayfasında<sup>7</sup> yapmıştır.

<sup>1</sup> Zieme 2019'da parçanın Taishō'daki yeri, X 279 72b4-10 olarak gösterilmiştir (5, dip. 10).

<sup>2</sup> Clark (1997: 97), sözkonusu tomarla ilgili olan paralel metinlerin şunların olduğunu düşünmektedir: Pelliot Chinois 3049 v (Hamilton 1985/I: 37-53); U 15 U 15 (T II K 8) (Zieme 1966: 352-354, dip. 3) ve M 13 (T M 166) (Le Coq 1922: 10 [28]).

<sup>3</sup> Paralel metin için bk. Ot. Ry. 11086A (Zieme 2017: 54).

<sup>4</sup> Paralel metin için bk. Ot. Ry. 11086B (Zieme 2017: 55).

<sup>5</sup> Parçaların son neşri için bk. Clark 2013: LP 6-9, 14-16, 249-252, 261-263 [283-284, 320-321].

<sup>6</sup> Parçanın tavsifi için bk. Lundyshva et al. 2021: #415 [191].

<sup>7</sup> www.orient-mss.kohd.adw-goe.de.

5. E Yazması: Berlin Turfan koleksiyonunda muhafaza edilen Uygur harfli U 15 r 8-11 (T II K 8) numaralı parça. Parçanın tavsifi için bk. Wilkens 2000: #324 [293] ve neşri için bk. Zieme 1966: 352-354, dip. 3. U 15 r 8-11 ile paralel metin için krş. \*T II D 78e v1-9 (Clark 2013: LP 172-180 [310-311]).

## II. D Yazması = Ch/U 6348'in Neşri

Ch/U 6963 (T II T 1805) + Ch/U 6042 (T III 2002) numaralı parça ile U 6348 (T I x 547) numaralı parçanın aynı yaprağa ait olduğu KOHD projesinin ağ sayfasında<sup>8</sup> Raschmann tarafından tespit edilmiş ve parçanın tavsifi yapılmıştır.

Ryukoku Üniversitesi, Ötani koleksiyonunda muhafaza edilen Ot. Ry. 7142 numaralı Uygur harfli parça da muhtemelen bu iki parçanın ait olduğu yazmaya aittir: Zieme, iki satırın okunuşunu vermiştir: 1. *siziñ[erü]* (...) 2. *t(e)ñrim t(e)ñri y(a)ruq* (...) (2019: 5, dip. 11). Parçadaki metin ile kısmen paralel metinler için bk. A Yazması = U 53 II (T II D 78k) r7-11 (Clark 2013: LP 105-109 [298]) ve C Yazması = SI 6621 v1-2 (Zieme 2019: 6).

D Yazması = Ch/U 6963+ Ch/U 6042 ve U 6348 numaralı parçaların<sup>9</sup> içeriğinin Manihey çevreye ilgili olması bunların nispeten eski metinler olabileceğini akla getirmektedir. Parçalarda kullanılan yazı tipi de bize parçaların eskiliği hakkında bilgi vermektedir. Parçalarda yarı dik Uygur yazısı kullanılmıştır. Bu yazı tipinin Batı Uygur Qağanlığı döneminde X. ve XI. asırlarda kullanıldığı bilinmektedir (Moriyasu 2004: 228).<sup>10</sup>

Yazı tipi dışında parçadaki bir yazım özelliği de parçanın erken tarihli olduğu konusunda bize delil sunmaktadır. Bazı harflerin kendisinden sonraki harfle birleşmemesi veya ayrı yazımı metinlerin tarihlendirilmesinde kullanılan ölçütlerden biridir. Manihey çevreye ait metinlerde ayrı yazım bilinen bir özelliktir (Knüppel 2001: 171-185). Parçanın ait olduğu yazmada <AWY>, <Y> ve <L> harflerinin kendisinden sonraki harfle birleşmediği görülüyor: AWY KRWNÇW *ögrünçü* (Ch/U 6042 v2). Neşrini sunduğumuz parçada ise, AY TYKLY *étigli'* de (2. satır) <Y>, XYL YNÇLX *qılınçl(i)ğ* ve YRL ĞANÇWNÇY *y(a)r1(i)qançuç'* da (3. satır) <L> ve son olarak AWYL KWSY *ülgüsi'* de yine <L> harfi (5. satır) kendisinden sonraki harfle birleşmemiştir. Bu ayrı yazımların hepsinin ilk hecede olması dikkat çekicidir. Ancak bu yazımların düzenli olmadığını da belirtmek gerekiyor, zira 1. satırdaki AWYTNWR *ötünür'* de baştaki <AWY> ayrı yazılmamıştır. Parçanın erken döneme ait olduğunu gösteren morfolojik delillere gelecek olursak, ilk önce {+gArU} yön ekinin parçadaki varlığına değinmek gerekiyor: *siziñerü* (1. satır). Bilindiği üzere, {+gArU} eki Eski Türk yazıtlarında ve Manihey çevreye ait metinlerde canlı olarak kullanılırken, daha sonra kalıplaşmaya yüz tutmuştur (Erdal 2004: 177, 196). Manihey çevreye ait metinlerin belirgin özelliklerinden biri olan {-gll} sıfat fiil eki de (Erdal 2004: 285) parçamızda görülmektedir: *étigli* <ét-igli (2. satır).

## Neşir<sup>11</sup>

1. ... //K//M SYZ YNKARW AWYTNWR ...  
... [t(e)ñri]m siziñerü ötünür ...

<sup>8</sup> www.orient-mss.kohd.adw-goe.de.

<sup>9</sup> Ch/U 6963+Ch/U 6042 ve U 6348 numaralı parçaların resimleri için Berlin Turfan koleksiyonunun dijital kütüphanesinden (www.turfan.bbaw.de) faydalanılmıştır.

<sup>10</sup> Moriyasu, Uygur yazı tiplerini tasnif ettiği çalışmasında şimdiye kadar *yarı kürsü Uygur yazısı* olarak adlandırılan yazı tipini *yarı dik Uygur yazısı* olarak tanımlamış ve bunlarla ilgili örnekleri çalışmasında göstermiştir (2004: 232-233).


<sup>11</sup> Metnin harfçevrimi ve yazıçevriminde Uçar 2020'de teklif edilen yöntem benimsenmiştir.

2. ... /////RAR MN ADKW KARW AY TYKLY ...  
... [yalva]rar m(e)n edgügerü étigli ...
3. ...Y ADKW XYL YNÇLX YRL ĀANÇWNÇY ...  
...Y edgü qılınçl(i)ğ y(a)rl(i)qançuçı<sup>12</sup> ...
4. ... KNTW ADKW BARM TAK ...  
... k(e)ntü edgü bar(ı)m teg ...
5. ...Y ATWZWNK AWYL KWSY SYZ ...  
...Y etözünj ülgüsü<sup>13</sup> siz ...
6. ... ///// ///// //TAXLX BK ...  
... [etözünjüz ta]tağl(a)ğ b(e)k<sup>14</sup> ...

### III. AÇIKLAMALAR

**2 [yalva]rar m(e)n.** Tahrip olan kısımdaki boşluğun tamamlanması tahmine dayanmaktadır. Bağlama uygun ibareler için krş. A Yazması = \*T II D 78e I v3-4 (Clark 2013: LP 174-175 [310]).

**2 edgügerü ét-** Burada *edgü*'nün yön eki {+gArU}'lu kullanımı mı var, yoksa *edgüger-* (< edgü+ger-) fiilinin ünlü zarfiiil ekli şekli mi var gibi bir soruya ne yazık ki kesin olarak cevap veremiyoruz. Röhrborn, 'iyiye, güzele yönlendirmek, iyiye yöneltmek' anlamında *edgüger-* (< edgü+ger-) gövdesini kabul ederken (2010: 128), Zieme böyle bir fiilin varlığını şüpheli bulur ve 'zum Guten hin' anlamında bir edgü+gerü'nün varlığına daha fazla ihtimal verir (2011: 110b). Eğer Zieme'nin önerisi kabul edilecek olunursa, burada *edgü*'yü 'das lichte Prinzip' anlamında düşünmek belki daha doğru olacaktır. Manihey çevrenin metinlerinde *edgü*'nün bu anlamı için bk. Röhrborn 2017: 149. Zira,

**5 etözünj.** Burada <Z> harfinin kendisinden sonraki harfle birleşmesi  hatta harfin <Z>'den ziyade bir *elif* veya *nun* harfi gövdesine sahip olması kelimenin *etözünj* şeklinde okunuşuna gölge düşürmektedir. Ancak kelimenin başka şekilde okunması da pek mümkün görünmüyor. Uygur harfli metinlerde *etöz*'ün standart yazımının ATAWYZ şeklinde olduğu bilinmekle beraber, az da olsa kelimenin parçamızda olduğu gibi ATWYZ şeklindeki yazımına rastlanmaktadır (Röhrborn 2017: 310).

**6 [ta]tağl(a)ğ.** Eski Türkçede kelimenin yapısındaki yardımcı ünlüler genel olarak düz ve dar karşımıza çıkıyor: *tatıgl(i)ğ* 'tatlı, hoş' (Wilkens 2021: 682b, 683a). Manihey çevreye ait metinlerin bir özelliği olarak kelimenin ünlülerinin parçamızda düz ve geniş olduğu görülüyor. Kelimenin benzer yazımı için krş. C Yazması = SI 6621 v4: TATAXLAX *tatağlağ*.

### Kaynakça

Clark, L. (1997). "The Turkic Manichaeen Literature". *Emerging from Darkness: Studies in the Recovery of Manichaeen Sources*. Eds. by Mirecki, P. & BeDuhn, J. Brill. Leiden: 89-141.

Clark, L. (2013). *Uygur Manichaeen Texts, Texts-Translations-Commentary II: Liturgical Texts*. Turnhout: Brepols Publishers.

Erdal, M. (2004). *A Grammar of Old Turkic*. Leiden-Boston: E. J. Brill.

Hamilton, J. R. (1986). *Manuscripts ouïgours du IXe-Xe siècle de Touen-Houang I-II*. Paris: Peeters.

<sup>12</sup> Krş. A Yazması = U 53 II r6-7: /////ANÇWÇY [y(a)rlıq]ançuçı.

<sup>13</sup> Krş. A Yazması = U 53 II r11: AWYLWKWZ Y MANKYKW *ülügüzi meñigü*.

<sup>14</sup> Krş. C Yazması = SI 6621 v1-2: ///// WNKWZ T///// BK [etöz]ünjüz t[atağl(i)ğ] b(e)k.

Knüppel, M. (2001). “Unregelmäßige Getrennschreibung der uigurischen Schrift in manichäisch-türkischen Texten”. *Türk Dilleri Araştırmaları*. 11: 171-185.

Le Coq, A. von (1922). *Türkische Manichaica aus Chotscho III: nebst einem christlichen Bruchstück aus Bulayıq*. Berlin: Abhandlungen der Königlich Preußischen Akademie der Wissenschaften.

Lundysheva, O. et al. (2021). *Catalogue of the Old Uyghur Manuscripts and Blockprints in the Serindia Collection of the Institute of Oriental Manuscripts, RAS, Vol. I*. Tōkyō: Toyo Bunko.

Moriyasu, T. (2004). “From Silk, Cotton and Copper Coin to Silver. Transition of the Currency Used by the Uighurs during the Period from the 8th to the 14th Centuries”. *Turfan Revisited*. Eds. by Durkin-Meisterernst, D. et al. Dietrich Reimer Verlag. Berlin: 228-239.

Röhrborn, K. (2010). *Uigurisches Wörterbuch, Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien, Neubearbeitung I/: ab- – äzüglä-*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Röhrborn, K. (2017). *Uigurisches Wörterbuch, Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien, Neubearbeitung II/2: aš – äžük*. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Uçar, E. (2020). “Türkiye’deki Eski Uygurca Metin Neşirleri İçin Kullanılacak Harfçevrim ve Yazıçevrim Kılavuzu”. *Journal of Old Turkic Studies*. 4/1: 231-250.

Wilkens, J. (2000). *Altürkische Handschriften, Teil 8: Manichäisch-türkische Texte der Berliner Turfansammlung*. Verzeichnis der Orientalischen Handschriften XIII/16. Stuttgart: Franz Steiner Verlag.

Wilkens, J. (2021). *Handwörterbuch des Altuigurischen, Altuigurisch-Deutsch-Türkisch*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen.

Zieme, P. (1966). “Beiträge zur Erforschung des Xvästvānīf”. *Mitteilungen des Instituts für Orientforschung*. 12: 351-378.

Zieme, P. (2011). “Klaus Röhrborn: Uigurisches Wörterbuch. Sprachmaterial der vorislamischen türkischen Texte aus Zentralasien – Neubearbeitung – I. Verben, Band 1: ab- – äzüglä-. Stuttgart, Franz Steiner Verlag, 2010.”. *Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hungaricae*. 64/1: 107-11. (Rezension)

Zieme, P. (2017). “Manichaean Turkic texts in the Ōtani Collection of the Library of Ryūkoku University”. *Essays on the Manuscripts written in Central Asian Languages in the Otani Collection, Buddhism, Manichaeism, and Christianity*. Eds. by Irisawa, T. & Kitsudo, K. Ryūkoku University. Kyoto: 45-70.

Zieme, P. (2019). “Notes on a Manichaean Turkic Prayer Cycle”. *Written Monuments of the Orient*. 5/1: 3-11.





## Türkçe Kelimelerin Etimolojisinde Karşılaşılan Zorluklar Üzerine<sup>\*,\*\*</sup>

Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der  
türkischen Sprache Üzerine Bir Tanıtma

### Marcel Erdal

Frankfurt/Almanya  
e-mail: merdal4@gmail.com  
orcid: 0000-0002-1604-4193

### Çeviren:

### Afife Hande Türkyılmaz

İstanbul/Türkiye  
e-mail: ahturkyilmaz@hotmail.com  
orcid: 0000-0001-8466-7280

İncelenmekte olan kitap, modern Türkiye'nin standart dili olan Türkçenin etimoloji sözlüğüdür. Yazar ön sözde, ağız özelliğindeki bazı sözcükleri etimoloji için işlevsel olduğunda veya başka bir nedenle değerli bulunduğu sözlüğüne dahil ettiğini söylemektedir. Ancak tüm standart kelimelerden bahsedilmemiştir. Yaygın bir kullanım alanına sahip olan *hep*, *peş* veya *becermek* gibi kelimeler bile eksiktir.<sup>1</sup> Kaynak olarak hedef alınan dil Ana-Türkçe değil, yazarın Ortak Türkçe olarak adlandırdığı ve Proto-Bulgarların ayrılmasından sonra 5. ve 7-8. yüzyıllar arasında Türk boyları tarafından konuşulan dildir. Kitapta sözlük maddelerine ek olarak 30 sayfalık bir kaynak dizini ve kitabın sonunda Almanca ve Lehçe terimlerin dizinleri bulunmaktadır.

Stachowski alıntı kelimeler konusunda son derece başarılıdır ve tüm İslam, Doğu ve Batı Avrupa, Slav ve Kafkas kaynaklarını son derece bilgeli bir şekilde işlemekte ve belgelemektedir: Arapça ile Farsça ve Ermenice ile Farsça arasındaki, Yunanca ile İtalyanca arasındaki ve Balkan etkileşim alanı içindeki sözcüksel bağlantılar; İtalyanca ağızlar; Türk dil reformunun yanı sıra Fransızcadan geçen kelimelerin bütünleştirilmesi ve Yunancanın tarihi konularında uzmandır. Burada eleştirilebilecek tek nokta, yazarın Yunancayı genellikle yazıldığı gibi -arkaik bir şekilde, telaffuzdan neredeyse hiç taviz vermeden- aktarmasıdır. Yunanca muhtemelen beş yüz yıl

### Atf

#### Citation

Erdal, Marcel (2023).  
Türkçe Kelimelerin  
Etimolojisinde  
Karşılaşılan Zorluklar  
Üzerine. (Çev. Afife  
Hande Türkyılmaz)  
*Babür*, 2(1), 7-13.

### Başvuru

Submitted  
19.12.2022

### Kabul

Accepted  
07.01.2023

### Yayın Tarihi

Publication Date  
05.02.2023

\* Erdal M. (2022). On difficulties encountered in etymologizing the Turkish lexicon. *International Journal of Eurasian Linguistics*, 4, 75–83.

Makalenin tüm izinleri alınmıştır. Çeviride başlıklar korunmuştur ve çevirideki tüm italik yazımlar metnin orijinaline aittir. Yazının kaynakçası derginin yazım kurallarına uyarlanmaksızın metnin sonuna eklenmiştir.

\*\* Çeviri metnin yapılandırılmasındaki yardımlarından ve anlayışlarından ötürü *Marcel Erdal*'a ve *Deniz Demiryakan*'a teşekkür ederim.

<sup>1</sup> *becermek* zannedildiği gibi başarmakla ilişkilendirilemez çünkü bu dilde *f* > *ç* dönüşümü yoktur ve Türkçede uyum sınıfları fonolojiktir. Kaynağı Farsça *bajā* 'yerinde, doğru, uygun' olabilir. Orta Çağ *Hazarlarının* adının bir madde başında Hazar olarak geçmesinin tek nedeni, yazarın bu ismin etimolojisini 'dolaşmak, gezinmek' olarak çevirdiği *kaz*- fiilinden geldiğini zannetmesidir; ama böyle bir fiil yoktur. 'Hazar Denizi' nin adından sözlükte bahsedilmemiştir.

önce şimdiki telaffuzuna ulaşmıştı ve Türkçeye ulaşan alıntılar dilin bu biçiminden geliyordu. Yazarın Yunanca imlasından [b] için *mp*'yi ve [d] için *nt*'yi benimsemesi bu çalışmada şartırtıcı. Örneğin, Türkçedeki '*bezelye*'nin Yunanca kaynağı *mpizélia* olarak yazılmaktadır.<sup>2</sup> *ha(y)di*'nin Yunanca kaynağının *ánte* diye yazılan [áde] sözcüğü olduğu düşünülür; yazara göre Yunanca [áde] Klasik Yunanca çoğul emir biçimi *ágete*'den gelmektedir. Yunanca *ágete* ile [áde] olarak telaffuz edilen *ánte*'den geldiği düşünülür. Kitap incelemesinin yarısına geldiğimde Stachowski'nin sadece iki kelimeyi alıntı olarak değerlendirmedeğini fark ettim: *devre* 'daire çevresi, döngü, dönem' Arapça *dawra* 'dönüş'den gelir ve Eski Türkçe *tágrá* 'etrafında, çevreleyen' ile ilgisi yoktur, ancak bu ikincisi Eski Anadolu Türkçesine ulaşmıştır ve Türkmencede halen kullanılmaktadır.<sup>3</sup> *ağa* 'şef, kıdemli' de (aşağıda tekrar ele alınmıştır) Moğolca *aqa* 'ağabey, kıdemli'den alıntıdır. *bedava* için önerilen etimolojileri Stachowski kabul etmez. Bu kelime için kendi önerisi yoktur. Bence bu sıfat, muhtemelen isimlerin önüne eklendiğinde sözcüğe 'olumsuzluk' anlamı veren (örneğin *bi-idrāk* 'akılsız') Farsça *bī* ön eki ile 'talep' anlamındaki Arapça *da<sup>ʿ</sup>wa*'nın birleşiminden oluşmuş bir kelimedir.

Ne yazık ki, kitabın Türkçe kökenli kelimelerle ilgili çalışmalarını övmek birkaç nedenden ötürü zordur: Yazar, ilk olarak Eski Türkçenin devasa külliyatını göz ardı etmektedir, ki bu, bir Hint-İran dilinin etimolojik sözlüğünü yazarken Sanskritçeyi göz ardı etmeye benzer. Clauson 1972'de<sup>4</sup> *güvey*<sup>5</sup> 'damat'<sup>6</sup> kelimesinin kaynağının *\*küdeğ* değil *küdeği*<sup>7</sup> olduğunu görmeliydi ve *gerçek* kelimesinin *\*kertü+çek*'ten (*kerti* 'doğru, doğruluk' Karayim dilinde varlığını sürdürmüştür) getirilmesi gerektiğini anlamalıydı. Yazar *bakar* kelimesinin kaynağı olarak Farsçayı göstermemeliydi, çünkü Clauson bu kelimeyi Eski Uygurcadan<sup>8</sup> ve bir Güney Sibiryaya yazıtından tanıklamıştır. Stachowski, *dün* (<*tün*) kelimesinin birincil anlamının 'dün', ikincil anlamının ise 'gece' olduğunu yazmakta ve sebep olarak ikincil anlamın Türk dünyasının merkezinde değil, uzak bölgelerinde kullanıldığı öne sürmektedir, ancak yeniliklerin merkezde ortaya çıkması ve eskicil unsurların kenarda kalması tipik bir olaydır. Eğer yazar, *tünäk* 'karanlık yer, hapishane', *tünar-* 'karanlık olmak ya da kararmak', sıklıkla kullanılan *tünäriğ* 'karanlık' veya *tünlä* 'geceleyin' kelimelerinden haberdar olsaydı bu düşüncede olmazdı. Türkiye Türkçesinin bazı özellikleri eskicil, hatta Eski Uygurcadan bile daha eskicildir. Örneğin yazar, Türkiye Türkçesi *dip* 'alt kısım' sözcüğünün Eski Türkçede gördüğümüz *tüp* biçiminden ünlü düzleşmesiyle oluştuğunu, bunun 3. şahıs iyelik ekinin etkisinden ileri geldiğini düşünmektedir; birçok Türk dilinde /p/ gibi dudaksız ünsüzlerin yanlarındaki ünlüleri dudaksıllaştırdıklarının farkında değil gibidir. Eskicil olan biçimin *dip* olduğu, Doerfer 1965'te de belirtilmiştir.

<sup>2</sup> Yunanistan'da bir bar bulmak istiyorsanız, bir *µtap* arayın.

<sup>3</sup> *dawra*, Türkçe *devir* sözcüğünün Arapça kaynağı ile soydaştır. *eğri* veya *değirmen* kelimelerinin gösterdiği gibi, \*g iki ünlü arasında v'ye dönüşmez. *Gravyer* madde başı ile ilgili önemsiz bir ayrıntı: Fransızca *Gruyère*, peyniri yapan İsviçreli bir şirketin adı değil, peynirin geldiği Bern-Lozan karayolu üzerinde harika küçük bir yerin adıdır.

<sup>4</sup> Bu sözlük kaynakçada geçiyor, ancak yazar onu hiç kullanmamış gibi görünüyor.

<sup>5</sup> Bu kelime Türk Dil Kurumu 2011 sözlüğünde gördüğümüz gibi (güveyi+si iyelik ekli) aslında *güveyi*'dir; Eski Türkçe *küdeği*'nin Moğolca eşanlamlı *küregen*'dir ve büyük ihtimalle aynı kökenlidir.

<sup>6</sup> Stachowski'nin anlamlandırmalarını Almanca bırakmak okuyucuya faydalı olmazdı. Bu uygulama, çevirilerde hafif anlam kaymalarına sebep olmuş olabilir.

<sup>7</sup> Hâkânîye Türkçesinde *dhâl* harfiyle (harfin Türkçe adı zel) yazılan ses, /d/ sesbirimine aittir; bu Eski Türkçe sesbirimi, yazımın devamında Stachowski'nin yaptığı gibi *δ* olarak değil, *d* biçiminde kullanacağım.

<sup>8</sup> Clauson sözlüğünü yarım asır önce hazırladı ve Eski Türkçe üzerine gerçekleştirilen araştırmaların çoğu sözlüğünün yayınlanmasından sonra yapıldı; bu arada daha birçok *bakar* örneği ortaya çıktı. Wilkens 2021'in yayınlanmasıyla, nihayet Eski Türkçe söz varlığının yeterli bir temsiline sahibiz.

Stachowski *büyük* kelimesini, Eski Uygurca *bügün-* ‘bilmek’ ile *bügüş ~ böğüş* ‘bilgi’ kelimelerinin kökeni olduğunu düşünülen varsayımsal *\*büg-* ‘bilmek’ kelimesinden türetmiştir. Ancak *en azından* Wilkens 2021’den beri Eski Uygurca *bökün-* ve *böküş* ile bu kelimelerin tabanı *bök-*’ün /k/ ünsüzünü içerdiğini biliyoruz. Ayrıca, Hakasçada da bu biçimiyle varlığını sürdürmektedir. Yazar *bezemek* ve Türkçe *beslemek*’in akrabası Türkmence *beşle-* filini icad ettiği *\*bes* ‘süslemek’ten türetir; ancak *beze-* Türkmence *bede-* gibi *bädiz+ä-* kelimesinden gelmektedir. *bädzä-t-* ‘süsletmek’ ve *bädizci* ‘ressam, süsleyici’ türevleri Orhon yazıtlarından beri tanıklanmaktadır (Clauson 1972: 310, 390). Yazar *hani* kelimesini ‘hangi tarafından?’ olarak çevirdiği *\*kā+yan+ı ~ \*kay+yan+ı*’dan türetmiştir. Orhon yazıtlarından bu yana Türkçe *hani* ile tıpatıp aynı edimsel kullanıma sahip olduğu kanıtlanan Eski Türkçe soru sözcüğü *kamı*’dan söz bile edilmemiştir (bkz. Erdal 2004: 517).

*doğmak* ve *doğru* maddelerinden anlaşılacağı üzere Stachowski, Ortak Türkçede *tug-* ‘dünyaya gelmek’; (güneşin ve ayın) doğması’ ile *tog-* ‘geçmek, karşıdan karşıya geçmek’ in iki farklı fiil olduğundan habersizdir (bkz. örneğin Clauson 1972: 465). *doğru*, Ortak Türkçe *tug-’un* ettirgen türevinden değil, *tog-* fiilinin ettirgen türevinden gelir. ‘dayı’ nın kaynağı *\*tāy* olarak verilir, ancak *tagay* ‘dayı’ nın Eski Uygurcada, Dîvân-ı Luğâtî’t-Türk’te (Dankoff & Kelly 1982-85), Çağataycada ve Codex Cumanicus’ta (Grønbech 1942) yaygın olarak kullanıldığı kanıtlanmıştır. Bu kitapta, erken dönem kaynakları göz ardı etmenin yanlış etimolojilere yol açtığı daha birçok durum vardır.

Eski Türkçe için kullanılan yazı sistemlerinin çoğu /u/ ve /o/ ile /ü/ ve /ö/ arasında ayırım yapmadığından Eski Türkçeyle ilgili ilk yayınları yapanlar Osmanlı Türkçesi bilgilerinden hareketle ikinci hecedeki yuvarlak ünlüleri *o* ve *ö* olarak değil, *u* ve *ü* olarak okumuşlardır. Ancak Eski Türkçenin yazıldığı alfabelerden Hint ve Tibet alfabeleri, bu ünlüleri birbirinden ayırmaktadır. Dolayısıyla Eski Türkçedeki yuvarlak ünlülerinin telaffuzunu onlardan öğrenmemiz gerekmektedir. Ayrıca bu iki alfabeyle yazılan metinlerde, ikinci hecede Türkiye Türkçesi kök dal biçimi /u ü/ olarak gözüken *köhöl* ‘gönül’, *ordo* ‘karargâh’, *sögöt* ‘ağaç’, *tokoz* ‘dokuz’, *yogon* ‘kalın’, *ogol* ‘oğul’, *otoŋ* ‘odun’, *gögös* ‘göğüs’ gibi sözcüklerle ikinci hecede Türkiye Türkçesi kök dal biçimi /a ä/ olarak karşımıza çıkan *orto* ‘orta’, *toko* ‘kemer tokası’, *töpö* ‘tepe’, *törö* ‘töre’ ve *bodo-* ‘boyamak’ gibi kelimeler de buluyoruz. Bu iki yazım özelliğinin nedeni, /o ö/ ünlülerinin Türkiye Türkçesi gövdelerin ilk heceleri dışında engellenmesidir.<sup>9</sup> Stachowski tüm bunlardan habersizdir. Bu nedenle, örneğin; Türkiye Türkçesindeki *töre* ve (onun okuduğu şekliyle) Eski Türkçedeki *törü*’nün varsayımsal *\*tör* veya *tör-* kökünden gelen farklı türevler olduklarını düşünmektedir. Brahmi yazısı, Eski Türkçe biçimin *törü* değil *törö* olduğunu göstermektedir. *boya-* ‘boyamak’ ile ilgili sorunlar için aşağıya bakınız.

İkinci olarak, Stachowski herhangi bir biçimde kanıtlanamayan sonekler ve gövdeler ortaya atmaktadır. Sorunlu sözlük maddelerinden bazıları: Yakutça *ıts*<sup>10</sup> ‘pençe’ /t’li, Tuvaca *adıš* /d’li olmasına rağmen *aya* ‘el ayası’ nın kaynağı bir *\*ād-* fiilinden gelen *\*āda* olamaz. Yakutça ve Tuvaca kelimeler Eski Uygurcada *adut* ‘avuç’ olarak geçen (kitapta sözü edilmeyen) bir Ortak Türkçe kelimedenden gelmektedir (Clauson 1972: 44): Ortak Türkçe [δ], *aya*’ nın birçok kez tanıklandığı ve herhangi bir değişime uğramaksızın yaşadığı Hâkânîye Türkçesinde veya Eski Uygurcada *y* sesini vermez. Ayrıca Ortak Türkçede *-A*<sup>11</sup> eki isim değil, zarf fiiller oluşturur.

<sup>9</sup> Erdal 2004: 89’a bakınız. Bu son süreç Modern Uygurcada bir kuraldır: Diğer dillerde ilk hecesi /o ö/ olup ikinci hecesinde /u ü/ bulunan birçok sözcük bu dilde /a ä/ olarak gerçekleşir.

<sup>10</sup> Yazarın *y* (Lehçe *igrek*) olarak yazdığı ünlünün yazımı yerine burada Türkiye Türkçesinin *ı*’sını kullandık.

<sup>11</sup> Fiil türetimi için “-”, isim türetimi için “+” ve nöbetleşebilir sesbirimler için büyük harfler kullanırım. X, dört sesli i ~ 1 ~ u ~ ü nöbetleşmesidir; parantez içine alınan harfler tanımlı koşullarda görünür, ancak diğerlerinde görünmez.

Stachowski, varsayımsal \**ād-* fiiline herhangi bir anlam yüklememiştir, ancak sözlüğün *ayı* ‘ayı’ maddesinde ‘yaşlanmak’ olarak çevirdiği farklı bir \**ād-* kökeni görüyoruz. Yarattığı bu ikinci \**ād-* fiilinden Ortak Türkçe varsayımlı \**adug* ‘yaşlı’ türevinin geldiğini, ve bunun tabu yüzünden ‘ayı’ için kullanıldığını düşünmektedir.<sup>12</sup> Kitapta üçüncü olarak tasarlanan bir \**ād-* tabanı ‘heyecanlanmak; hayvanın çiftleşmesi’ çevirisiyle *aygır* ‘damızlık at’ (Eski Türkçe *adgır*’ın karşılığı) maddesinde görülmektedir. Ancak aygırların kısıraklarla çiftleştiği olgusu, bir fiil kökü yaratmak için gerekçe değildir. Ortak Türkçede *ād-* ‘ayık veya açık zihinli olmak; şaşırarak, hayrete düşmek’ ve *ad-* ‘değişmek’ fiilleri vardır, ama bu üç madde başının sözcük birimlerine bağlanabilecek hiçbir şeyi yoktur.

*esirmek* ‘sarhoş olmak, delirmek veya öfkelenmek’ burada ettirgen/pekiştirilmiş yapıda türemiş kelime olduğu söylenen \**esür-*’den; bu da ‘kendinden geçmek’ anlamı verilen varsayımsal bir \**es-* fiilinden türetilmektedir.<sup>13</sup> Eski Uygurca *äsür-* ettirgen yapıda *gibi görünse de* geçişsiz olduğu ve Eski Türkçede ettirgen türevler pekiştirme ifade etmediği için ettirgen değildir.

Eski anlamı ‘birlikte’ olan *bile* parçacığının, *bir*’den türemiş bir fiilin zarf fiil biçimi ‘bağlanıp’ anlamlı \**birilä*’den geldiği iddia edilmektedir; ancak bu mümkün değildir: Türk dillerinde *+il-* biçiminde isimden fiil türeten bir ek hiçbir zaman olmamıştır; fiilden fiil türeten *-il-* ekine gelen zarf fiil eki de *-ä* değil, *-ü*’dür. 16. yüzyıla kadar Osmanlı Türkçesinde kullanımda olan *birlä*, yaygın yapım eki *+lA*’yı göstermektedir. Bu yapım eki, Eski Türkçede *täğirmilä* ‘çepeçevre’, *oñarula* ‘saat yönünde’, *üzälä* ‘üzerinde’, *tünlä* ‘geceleyin’, *arala* ‘bu arada’, *tiriglä* ‘hayat boyunca’, *yanıla* ‘yeniden’, her ikisi de ‘bir daha’ anlamına gelen *yänälä* ve *ikilä*’de ve daha pek çok türemiş kelimeye bulunmaktadır (kaynakçada bahsedilen ancak görünüşe göre pek fazla kullanılmayan çalışmalardan biri Erdal 1991; s. 403-406’ya bkz.). Aldatıcı biçimbirim *+il-*’in fiil türettiği söylenirken yazar *+il* biçimbirimiyle türeyen isimler de sunmakta, böyle bir eki \**ak* ‘beyaz’ kökünden türettiği *ağıl* ‘hale’de ‘keşfetmektedir’ (haleler illa da beyaz olmasa da). *ağıl*’ın birincil anlamı ‘çitle çevrili yer’dir; ‘hale’ye anlamsal gelişimi her iki anlama da sahip olan Almanca *Hof* veya İsveççe *gård* kelimelerindeki duruma benzer.

Yazar, *boya* kelimesinin *boya-g*’dan gelebileceğini, çünkü kelimenin Türkmencedeki kök dal biçiminin de */g/*’siz olduğunu, *şag* < \**sag* ‘sağlıklı’ kelimesinde ise kelime sonu */g/*’nin korunduğunu söylemektedir. */g/* Türkçe *sağ* kelimesinde de korunmuştur, bu nedenle Türkmenceye atıfta bulunmak gereksizdir. Oğuz dillerinde kural, hece sonu */g/*’nin iki veya daha fazla heceli kelimelerde düşmesi, tek heceli kelimelerde ise korunmasıdır. Stachowski’nin bu sorununa çözümü, \**boδ* kökünden *+a* ile türemiş bir *boya* sözcüğü varsayımdır; ona göre Türkiye Türkçesi ve Türkmence *boyamak* fiili aynı kökten *+ä-* ekiyle, Eski Türkçe eş anlamlısı *bodü-* ise *+ü-* eki ile türemiştir. Ancak Erken Türkçede isim yapım eki *+a* yoktur ve *bodü-* yukarıda tartışıldığı gibi *bodo-*’nun yanlış okunmuş hâlidir. Bu fiil ve yaygın türevi *bodo-g*, *boda-*’dan, ikinci ünlüsü birincisine benzetilerek, gelmektedir. Var olmayan bu *+a* eki, Stachowski’nin (aslında Moğolcadan alıntı olduğunu bildiğimiz) *ağa* ‘ağabey, efendi’ kelimesini yaşlıların sakalları beyazdır düşüncesiyle (fakat birçok ağa yaşlı değildir) \**āk* ‘beyaz’ kelimesinden türetme önerisiyle tekrar ortaya çıkar. *akçe* kelimesinin ise Tietze 2002 gibi saygıdeğer araştırmacılarca kabul gören bir etimoloji olan Ortak Türkçe \**āk* ‘beyaz’

<sup>12</sup> Eski Türkçe *ayı* sözcük birimi *adug* değil, *adıg*’dır (Clauson 1972: 45-46). Ayrıca Eski Türkçede *-(X)g* ve *-(O)k* ekleri bulunurken *-Ug* eki bulunmaz (ünlüler de ünsüzler kadar ayrırt edicidir).

<sup>13</sup> Kitapta Eski Uygurca *özür-* kök dal biçiminden de bahsedilmektedir ancak böyle bir kök dal biçim yoktur (bkz. Clauson 1972: 251). Aslında Eski Uygurca */z/* hiçbir zaman Türkiye Türkçesi */s/*’ye karşılık gelmez. Gerileyici *ä > ö* benzeşmesi yoluyla dudaksızlaşma değişimi, Modern Uygurcada kural olsa da Eski Uygurca yoktur.

kelimesinden gelmesi olasıdır. Yazar, Oğuz dillerinde uzun ünlülerden sonra düzenli olarak görülen ünsüz ötümlüleşmesinden anlaşılan o ki habersiz olduğundan ve bu sözcük Osmanlı Türkçesinde *gayn* ile yazıldığından kelimenin bu kökten gelebileceğini reddetmektedir. 14 ve 16. yüzyıllar arasındaki Osmanlı metinlerinde *ağ* yazımına ve bu kökten türeyen *ağarmak* ‘beyazlamak’ kelimesine dikkat ediniz. Türkmencede kullanılan, ancak Eski Türkçede olmayan *āg-* ‘sendelemek’ fiilini yazar, hem *agir* hem de *aksak* sözcüklerini izah etmek için kullanmaktadır. Anlamsal bağlantı her iki sözcük için de olası görünmüyor; daha önemlisi, fiilden fiil yapan *-sA-* eki yok; ayrıca *āg-* fiilinin ünlüsü uzunken *aksamak* fiilinin ünlüsü kısadır.

Stachowski *güvenmek* için, *\*küb* ‘güven, umut’ isminden geldiğini düşünüp tanımlanmayan Eski Uygurca *küben-*’den bahsetmektedir. Eski *küvān-* ‘gurur duymak’ ve *küvāz* ‘gururlu, gurur’ şüphesiz *\*küvā-*’dan gelmiş olmalı (Clauson 1972: 690-692); ama *\*küvā-* pekâlâ türememiş, basit bir fiil de olabilir! *çeri* ‘ordu’ maddesinde bahsedilen Türkçe *çäriğ* ‘savaş düzeninde sıralanmış birlikler’ kelimesiyle ilgili bir kanıt yokken de ‘savaşmak’ anlamlı bir *\*çär-* fiilinden geldiği düşünülmemelidir: *çäriğ* pekâlâ bir kök veya alıntı olabilir. Elbette bir *-(X)g* eki vardır, ancak türemiş gibi görünen tüm sözcüklerin türemiş olması gerekmez. Bu, etimolojinin en temel ilkelerinden biridir.

Türkçe (ve Türkmence) *el* ‘el’in Ortak Türkçe *\*äl* ‘el’den geldiği söylenirken Yakutca *äl̄ ~ il̄*, Sarı Uygurca *el̄y*, Eski Uygurca ve Çağatayca *älik*<sup>14</sup> ve Lobnor ağzı *älik ~ ilik* ‘parmak’ olan eş anlamlısının bir sonek ile oluşturulduğu iddia edilmektedir; ancak böyle bir isimden isim yapan sonek yoktur. Aksine, kaynak *elig*’dir: ‘el’ vazgeçilemez iyelik içeren kavramlardan biri olduğundan, 3. şahıs iyelik eki gövdeye bağlanmış ve sonuç olarak sözcüğün ikinci ünlüsü yutulmuştur (Bang 1921 ve Erdal 2010); *\*älg+i*’nin */g/*’sinin düşmesi Oğuz Türkçesinde kurallıdır. *dolamak* kelimesinin kaynağı, Eski Uygurca ve Hâkânîye Türkçesinde benzer anlamlarla görülen *tolgamak*’tır (Clauson 1972: 497); bunun */g/*’si de aynı kurala göre düşüyor. Yazarın öne sürdüğü Eski Uygurca *tola-* kökenine dair en ufak bir kanıt yoktur. *tolgā-* ve *tolā*’nın tabanı olarak Ortak Türkçe bir *\*tol-* eylemi varsaymaktadır, ancak fiilden fiil türeten *-gā-* ve *-ā-* biçimli ekler de yoktur.

Asıl anlamı ‘kaldırmak’ olan *götür-* ile *getirmek* arasında bir bağ kurulamaz; erken dönem Türk dillerinde bu tür ünlü değişimleri mümkün değildir.

*avunmak* ve *avutmak*, yazarın Eski Uygurca *av-* ‘bir şeyden zevk almak’ olarak var olduğunu söylediği Ortak Türkçe *\*āb-* kökenine dayandırılmaktadır. Eski Uygurcada böyle bir fiil yoktur; genellikle düşmanca ve hatta tehdit edici bağlamlarda kullanılan *av-* ‘birinin etrafında toplanmak’ diye bir fiil vardır (bkz. Wilkens 2021). Eski Türkçe *avın-* ‘neşeli olmak’ ve *avıt-* ‘avutmak’ fiillerinin kaynağı hiçbir yerde kanıtlanmadığından, tek heceli mi yoksa (Macarca olası bir kök dal biçim nedeniyle önerildiği gibi) iki heceli mi olduğu belli değildir.

*değişmek* burada *dej*’den türetilmiştir ve bu sözcüğün *\*teñ* ‘denk’ sözcüğünün Oğuzca varyantı olduğu söylenmektedir, ancak bir işin birlikte veya karşılıklı yapıldığını bildiren *-(X)ş-* eki gibi ekler (anlam uyuşmazlığının yanı sıra) Türk dillerinde isimlere gelemmez.

*banmak* ‘bir şeyi sıvıya batırmak’ ile *batmak*, (başka bağlamlarda ‘bağlamak’ anlamıyla kullanılan) *\*bā-* kökü varsayılarak birbiri ile ilişkilendirilemez: Eğer yazarın düşündüğü kullanımlara başka örnekler yoksa, *-n-* geçişsiz, *-t-* de ettirgen türevler oluşturur, tersini yapmaz. Türkçenin türetim morfolojisi tutarlı ve kurallı bir sistemdir.

<sup>14</sup> Eski Uygurca *elig* ‘el’ kelimesinin yüzlerce örneğinde görüleceği üzere sözcük sonu ses */k/* değil, */g/*’dir. Bu kelimelerde Stachowski’nin açık ön düz ünlünün yazısını *e*’den *ä*’ye çevirdim, çünkü bilimsel Türkoloji yayınlarında ä orta-ön dudaksız olmayan ünlü için kullanılıyor; ancak bu kelime başlangıç ünlüsü */ä/* değil, */e/*’dir.



Üçüncüsü, kelimeler ile onlar için önerilen kaynaklar arasında açıklanabilir bir fonolojik ve anlamsal benzerliğin olması gerekir. Bu nedenle *änük* ‘enik’, Stachowski’nin önerdiği gibi *yenig* ‘hafif’ sıfatının tabanı olan Uygurca *yeni-* ‘hafiflemek’ ile ilişkilendirilemez. Kaşgarlı Maḥmūd (ve sadece o) bu fiilin anlamını ‘doğurmak’ olarak verse de bunun hayvanlarla değil sadece kadınlarla ilgili olduğunu belirtmektedir (Dankoff & Kelly 1984, s. 492-3): Bu kelimelerin her iki ünlüsü de farklıdır; fiilde önses /y/’si vardır, isimde yoktur (her iki kelime de değişke görülmemektedir). Aynı nedenlerle *erimek* Altay Türkçesi, Kırgızca ve Özbekçe *iri-* ‘ekşimek, asitlenmek, çürümek’ ile ilişkilendirilemez, çünkü bu ikincisi *yirü-* ~*irü-*’den gelir ve *yiriḡ* ‘irin’ ile ilgilidir. Eski Türkçe *ärü-* ‘erimek’ ile (*y*)*irü-* ‘çürümek, kokuşmak’ anlamsal olarak birbiriyle bağdaştırılamaz; ısırmak- ve ısıtmak da birbiriyle ilişkili olamaz.

*bayram* ‘eğlence, bayram’ ve *bayrak* (her ikisi de aslında /y/ yerine diş ünsüzü ile) arasında bir bağlantı anlamca zor görünmektedir: Eski Uygurca *badrok*, Hâkânîye Türkçesinde *badrak*, “kargı ya da mızrak” anlamındaydı ve bu, tepesine bir parça ipek takılarak bugünkü anlamda bayrak görevi de görürdü. (tüm bunlar için Clauson 1972’ye bkz.).

*davranmak* ve bu fiilin kaynağı olan *tavranmak* ‘acele etmek; çabalamak, gayret etmek’, ‘tepinmek veya bir şeyin üzerine basmak, tekmelemek’ anlamına gelen *\*täp-* fiilinden (Türkmençe *däbıra-* ‘koşmak, gitmek’ fiiline rağmen) gelemez, çünkü bu anlamdaki Ortak Türkçe fiil *tap-* değil, *täp-*’tir. *tavran-* ve *täp-* arasındaki anlamsal uyumsuzluk belli; *-ra-* açıklanamıyor, /v/ ve /p/ de uyuşmuyor.

Yazar *geyik* sözcüğünü, ‘vahşi’ sıfatının ilk anlamı olduğu varsayımıyla ‘vahşi; vahşi hayvan, vahşi av’ olarak tanımladığı Ortak Türkçe *\*kēdik* üzerinden Soğdca *ked* ‘garip’ sözcüğünden türetilir; ‘vahşi’nin ilk anlam olduğu varsayımı Soğdca bağlantısı için gereklidir. Toñukuk yazıtı da dâhil olmak üzere Eski Türkçede<sup>15</sup> *käyik* “evcil olmayan canlı” sözcüğünün y’li yüzlerce örneği vardır; tüm Türk dillerinde (\*δ bazılarında z, d veya t ile nöbetleşirken) ve çeşitli Orta Türkçe kaynaklarında y ile (veya büzüşmeden sonra uzun bir ünlüyle) görülür ve Dîvânu Lüġâti ‘t-Türk’te y’li 27 örnek vardır (Dankoff & Kelly 1985’e atıfta bulunmaktadır). Ünlüler arası ünsüz Orta Türkçede δ olsaydı, Eski Türkçede öyle kalır, bazı Sibiryâ dillerinde karşımıza z, d veya t olarak çıkardı. Stachowski’nin varsayımı, 11. yüzyıl metni Kutadgu Bilig’den gelmektedir. *Käyik* sözcüğünün bu metindeki dört örneğinden ikisinde Mısır yazmasında sözcük δ harfiyle yazılmışken Fergana ve Herat yazmalarında karşımıza y olarak çıkmaktadır. Üçüncü örnekte Fergana ve Herat yazmalarında yine y varken Mısır nüshasında z görülür. Dördüncü örnek Mısır yazmasında eksiktir ama Herat yazmasında y varken Fergana yazmasında yine ortaya δ çıkar. Yazmaların bir kısmında ayrıca Yūsuf tarafından yazıldığı söylenen şiirler de vardır; Mısır yazmasındaki bir şiirde kelime d ile yazılmışken başka bir şiirde Mısır yazmasında y, Herat yazmasında ise yerine s okunur (bkz. Arat 1947). Kutadgu Bilig yazmalarındaki bu ayrıntılar başka çerçevede tartışılabilir, ancak kelimenin /y/’li telaffuzuna şüphe yaratacak durumda değildir. Özellikle (başvurduğum Soğdca sözlüklerde bulamadığım) Soğdca kelime için verilen anlam *käyik* ile pek uyuşmadığından sözcüğün etimolojisi için sağlam bir temel oluşturamaz.

Sanırım kitaptaki en kötü etimoloji, *\*eb* ‘ev’ sözcüğünden türetilen *evirmek* ‘döndürmek, çevirmek, uzaklaştırmak, devretmek’ kelimesidir; bunun kaynağını Stachowski ‘evin etrafını/ etrafında dolaşmak’ olarak verdiği *\*ebür-* fiilinde görmektedir. Ancak tarihin hiçbir döneminde

<sup>15</sup> Çoğunlukla ama sadece avlananlar değil. *käyikçi* ‘avcı’ da oldukça yaygındır.

ve hiçbir Türk dilinde *ävir-* fiili ‘ev’ anlamını içermemektedir. Eski Türkçe *ävir-* ‘dolaşmak; değişmek, değiştirmek, çevirmek’ Orhon yazıtlarından beri görülmektedir. Yazıtlardaki ve Eski Uygurcadaki örneklerinin hepsinde ikinci hecede /i/ vardır; /ü/ birincil değildir ancak /v/’nin etkisiyle Hâkânîye Türkçesinde ortaya çıkar (Clauson 1972). Türk dillerinde +*ür-* (ve de +*ir-*) biçimli bir isimden isim yapma eki yoktur; daha önce de belirtildiği gibi, fiilden isim yapma ekleri isimlere eklenmez.

Bence, bu çalışmanın Türkçedeki birçok kelimenin etimolojisinde başarısız olmasının temel nedeni, yazarın neredeyse mutlak olarak Sevortjan 1974’e güvenmesidir. Bu mutlak cehalet derlemesine yapılan ESTJa referansı, hemen hemen tüm ilgili kayıtlarda bulunur.

Yazar etimoloji üzerine Türkçeye de çevrilmiş bir ders kitabı yazmıştır (Stachowski 2011). Burada tüm bu ayrıntılara değinmek ve alanyazına uzak olan okuyucuyu dikkatli olması için uyararak bu nedenle iki kat önemlidir: Böyle bir çalışmanın incelemesinde tabii ki her şeyden bahsedilmesi mümkün değildir.

### Kaynakça

- Arat, R. R. 1947. *Kutadgu Bilig. I. Metin*. İstanbul.
- Bang, W. 1921. ‘Vom Köktürkischen zum Osmanischen. Vorarbeiten zu einer vergleichenden Grammatik des Türkischen 4. Mitteilung: Durch das Possessivsuffix erweiterte Nominalstämme.’ *Abhandlungen der Preussischen Akademie der Wissenschaften* 1921, Nr. 2. Berlin.
- Clauson, G. 1972. *An Etymological Dictionary of Pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford.
- Dankoff, R. & Kelly, J. (eds.) 1982–1985. Maḥmūd al-Kāşğarī. *Compendium of the Turkic dialects*, 3 parts. Harvard.
- Doerfer, G. 1965. *Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen*, cilt 2. Wiesbaden.
- Erdal, M. 1991. *Old Turkic Word Formation: A Functional Approach to the Lexicon*, 2 cilt. Wiesbaden.
- Erdal, M. 2004. *A Grammar of Old Turkic*. Leiden & Boston.
- Erdal, M. 2010. ‘Inalienability and Syncopation in Turkish’. In: H. Boeschoten & J. Rentzsch (eds.) *Turcology in Mainz– Turkologie in Mainz*. Turcologica 82. Wiesbaden. 147–153.
- Grønbech, K. 1942. *Komanisches Wörterbuch: Türkischer Wortindex zu Codex Comanicus*. Kopenhagen.
- Róna-Tas, A. & Berta, Á. (mit Unterstützung von Károly L.). 2011. *West Old Turkic: Turkic Loanwords in Hungarian*, 2 cilt, Wiesbaden.
- Sevortjan, È. V. vd. 1974–. *Ètimologičeskij slovar’ tjurkskich jazykov*, cilt I–, Moskva.
- Stachowski, M. 2011. *Etimoloji*. Ankara.
- Tietze, A. 2002. *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugati. Sprachgeschichtliches und etymologisches Wörterbuch des Türkei-Türkischen*, cilt. 1. İstanbul & Wien.
- Türk Dil Kurumu, 2011. *Güncel Türkçe Sözlük*. Ankara. (Online version continuously updated.)
- Wilkens, J. 2021. *Handwörterbuch des Altuigurischen. Altuigurisch– Deutsch–Türkisch*. Göttingen.





## Türk Dilbiliminde Etimolojik Araştırmalara İki Yaklaşım<sup>\*,\*\*</sup>

### Marek Stachowski

Kraków/Polanya  
e-mail: marek.stachowski@uj.edu.pl  
orcid: 0000-0002-0667-8862

### Çeviren:

### Deniz Demiryakan

İstanbul/Türkiye  
e-mail: demiryakan@hotmail.com  
orcid: 0000-0002-3565-3314

### 1

Türkçenin etimolojik sözlüğü *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der türkischen Sprache* (KEWT) basıldıktan üç yıl sonra Marcel Erdal'ın kitabıyla ilgili bir eleştirisi yayımlandı (2022). Değerli bir tartışma umduğumdan bu yazı bana ilk başta önemli bir fırsat gibi görüldü. Ancak durum beklediğim gibi değildi, tarafıma yapılan eleştiriler gerek ruh gerekse de üslup olarak saldırganlık içermekteydi.<sup>1</sup> Yazar, alıntılanan içeriği çarpıtmakla kalmıyor, Türk etimolojisini de “Eski Türkçede bulunmayan (tanıklanmayan) şey, aslında yoktur” düşüncesiyle Çağdaş Türkçe kelimeleri, Eski Türkçedeki karşılıklarına indiriyor. Hiçbir alansal veya karşılaştırmalı düşünce sunulmamış, hiçbir (\*) işareti kullanılmamıştır. Tartışmacı bir yapıya sahip olmadığım için ilkin çok şaşırısam da söz konusu yazıya bir yanıt yazmaya hazır değildim. Şaşkınlığımı biraz olsun atlattıktan sonra kararımı değiştirdim: Erdal'ın inceleme yazısı, diğer filolojilerde pek bilinmeyen, bizim çevremizde de tartışılmayan, ancak günümüz Türk dilbiliminde bir arada var olan etimolojik araştırmaya yönelik iki yaklaşımı sunmak için iyi bir fırsattır.

### Atıf

#### Citation

Stachowski, Marek (2023). Türk Dilbiliminde Etimolojik Araştırmalara İki Yaklaşım. (Çev. Deniz Demiryakan) *Babür*, 2(1), 15-21.

### Başvuru

#### Submitted

15.12.2022

### Kabul

#### Accepted

03.01.2023

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

\* Stachowski, M. (2022). Two Approaches to Etymological Research in Turkic Linguistics, *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis*, 139(4), 383-390.

Makalenin tüm izinleri alınmıştır. Çeviride başlıklar korunmuştur ve çevirideki tüm italik yazımlar metnin orijinaline aittir. Yazının kaynakçası derginin yazım kurallarına uyarlanmaksızın metnin sonuna eklenmiştir.

\*\* Etimolojik sözlük yazımıyla ilgili Marcel Erdal ve Marek Stachowski'nin bu çok önemli yazılarını dergiye almamda ve çevirilerini yapmamda beni yüreklendiren değerli hocam Doç. Dr. Erdem Uçar'a; tüm bir süreçte şaşılabilir bir alçakgönüllülükle yardımlarını esirgemeyen Marcel Erdal ve Marek Stachowski'ye; her iki yazının çeviri haklarını bana devreden *International Journal of Eurasian* ve *Studia Linguistica Universitatis Iagellonicae Cracoviensis* yetkililerine teşekkürü borç bilirim. Avrupa örneğini sıkça gördüğümüz bu akademik tartışmaların Türkiye örneklerinin de yaygınlaşmasını temenni ederim.

<sup>1</sup> “Stachowski tüm bunların farkında değil” ya da “... farkında değil ki...” gibi ifadeler bu incelemede sıkça rastlanan ifadelerdir.

Yazının bundan sonraki kısmı, iki bölümden oluşmaktadır. İlk olarak 2. bölümde, Erdal'ın düşünce tarzını betimlemek için bazı düşünceler ileri sürülmekte ve söz konusu bu düşünceler tartışılmaktadır. Bu satırların devamındaki 3. bölümde ise, tüm bu durumlardan bazı sonuçlar çıkararak yazımın başlığında bahsi geçen iki farklı yaklaşımı konu edeceğim.

## 2

(1) “[Stachowski] Clauson 1972’de *güvey* ‘damat’ kelimesinin kaynağının *\*küdeg* değil *küdegü* olduğunu görmeliydi.” (E 76)<sup>2</sup>

Aslında Erdal, KEWT’de bir yerine iki madde bulunduğunu görmeliydi: *güvey* ve *güveyi* sözcüklerinin her ikisi de ‘damat’ anlamına geliyor. İlki *\*küdeg*; ikincisi ise *\*küdegü* sözcüğüne dayanmaktadır. Clauson’daki /d/ ile benim kullandığım /δ/ arasındaki fark belirgindir, kendisi için diş arası /δ/ anlamına gelen /d/’yi koyan Clauson’dan farklı olarak burada /d/ yazan Erdal’dır. /e/ ~ /ä/ farkı yalnızca transkripsiyonel olduğundan (benim /e/ sesim açık /ä/ anlamına gelir) yeniden kurmam (reconstruction) *küdegü*, fonetik olarak Clauson’ın *küdegü* formuyla aynıdır. Erdal, 7. dipnotta şöyle demektedir: “Hâkânîye Türkçesinde *dhâl* (dâl) harfiyle yazılan ses, /d/ sesbirimine aittir; bu Eski Türkçe sesbirimi, yazımın devamında Stachowski’nin yaptığı gibi /δ/ olarak değil, /d/ biçiminde kullanacağım.” -ama o zaman Clauson’un /d/ sesbiriminin de düzeltilmesi gerekir (“Stachowski’nin yaptığı gibi” değil, “Clauson ve Stachowski’nin yaptığı gibi”). Bunları bir kenara bırakırsak Clauson ayrıca *küzägü* varyantını da aktarıyor, yani /z/’li olanı -ki bu kesinlikle /δ/ ile /d/’den daha iyi eşleşiyor.

Ayrıca Erdal, sadece Clauson’un biçimini değiştirmekle kalmamış, Clauson’un *küdegü* maddesini *güveyi* yerine benim *güvey* maddem ile ilişkilendirmiştir. Başka bir deyişle, yanlış bir varyantı alıp yanlış bir sözcükle eşleştirmiştir.

Bununla birlikte çok daha önemli olan şey Clauson’un hiçbir şeyi yeniden yapılandırmadığı gerçeğidir; Clauson, sadece sözcüklerin Eski Türkçedeki karşılıklarını ekler ve en iyi ihtimalle *küdegü*’nün *küde*- biçiminden geldiğini ve *keğil*- sözcüğünün *keğ*- sözcüğünün edilgen bir biçimi olduğunu söylemek gibi Eski Türkçe yapılarını gösterir. KEWT 165’te *güvey(i)* sözcüğü, olası orijinal anlamı ‘kayınbirader’ olan Ana Türkçe *\*küğ*’den türetilmiştir.

(2) “Stachowski, *dün* (<*tün*) kelimesinin birincil anlamının ‘dün’, ikincil anlamının ise ‘gece’ olduğunu yazmakta ve sebep olarak ikincil anlamın Türk dünyasının merkezinde değil, uzak bölgelerinde kullanıldığı öne sürmektedir, ancak yeniliklerin merkezde ortaya çıkması ve eskicil unsurların kenarda kalması tipik bir olaydır. Eğer yazar, *tünäk* ‘karanlık yer, hapisane’, *tünar*- ‘karanlık olmak ya da kararmak’, sıklıkla kullanılan *tünäriğ* ‘karanlık’ veya *tünlä* ‘geceleyn’ kelimelerinden haberdar olsaydı bu düşüncede olmazdı.” (E 77)

Yeniliklerin “merkezde ortaya çıkması ve eskicil unsurların kenarda kalması” düşüncesi artık eskimiştir. Lehçebilimciler, bu kuralı formüle eden ilk dilbilimci olan Matteo Bartoli’nin (1873-1946) aksine merkezden uzakta ortaya çıkan düzinelerce yenilik örneği hatırlayabilirler. Burada ilginç olan asıl şey, görüşlerini 19. yy.’ın sonlarında ve 20. yy.’ın başlarında yayınlayan Bartoli’nin 21. yy.’da bir dilbilimci tarafından ciddi bir şekilde savunulmasıdır. Doğrudur, uzak bölgelerde yapılan değişiklikler merkezde çoğunlukla bilinmeseler de yine de vardır ve uzak bölgeler de merkez kadar yenilikçidir.

<sup>2</sup> Clauson’un (1972) başlığındaki *Turkish* kelimesi ‘*Turkie*’ anlamına gelmektedir, Clauson hiçbir zaman *Turkie* türevini kabul etmemiştir.

Sorun şu ki Erdal'ın yukarıda aktardıkları güvenilir görünmemektedir. Tartışmaya konu olan sözlük maddesinde merkez ile uzak bölgeleri değil; tüm bir bölge ile uzak bölgeleri karşılaştırdım. 'Dün' anlamının tüm Türk dillerinde bilindiğini (lit. "in der ganzen Turcia"); 'gece' anlamının ise sadece doğuda Hakasça, Tuvaca ve Tofacada, batıda ise Kırım Tatarcası ve Türkçede, yani sadece çepelerde görüldüğünü yazmıştım. Tüm bunlar bir arada düşünüldüğünde söz konusu sözcüğün anlamsal evriminin ters yönde ilerlediği oldukça gerçekçi görünüyor (lit. "vergleichbar realistisch erscheint daher..."): 'dün' > 'dün gece' > 'gece'. Alansal dağılım, anlamsal değişimin uzak bölgelerde başlamış olabileceğine dair önemli bir gösterge olduğundan hiçbir hükümde bulunmamakla birlikte geleneksel bakıştan bir nebze uzakta durmaya çalıştım.

Bunlara ek olarak 'karanlık' anlamındaki dört türev daha vermek, birinci sınıf öğrencilerinin gözünde bile kök için o anlamın aslı karakterini ispatlamaz.

(3) "Stachowski 'büyü' sözcüğünü, Eski Uygurca *bügün*- 'bilmek' ile *bügüş* ~ *bögüş* 'bilgi' sözcüklerinin kökeni olduğu düşünülen varsayımsal *\*büg*- 'bilmek' sözcüğünden türetse de en azından Wilkens 2021'den beri Eski Uygurca *bökün*- ve *böküş* ile bunların tabanı olan *bök*-'ün /k/'li olduğunu biliyoruz." (E 77)

KEWT, 2019'da yayımlandığından Wilkens'i (2021) dikkate almadığım için eleştirilmem pek mümkün görünmüyor. İkinci olarak Erdal, *büğ* ve *bügü* gibi ağız biçimlerinin de KEWT'de yer aldığını, bunun da Eski Türkçeden farklı olsa da Ana Türkçe \*g'nin varlığını gerçekçi kıldığını söylemiyor. Türkçe -g(-)'nin Eski Türkçe -k(-)'den evrilen bir biçim olarak açıklanması mümkün değildir.

(4) "*doğmak* ve *doğru* maddelerinden anlaşılacağı üzere Stachowski, Ana Türkçede *tug*- 'dünyaya gelmek'; (güneşin ve ayın) doğması' ile *tog*- 'geçmek, karşıdan karşıya geçmek'in iki farklı fiil olduğundan habersizdir (bkz. örneğin Clauson 1972: 465). *doğru*, Ana Türkçe *tug*-'un ettirgen türevinden değil, *tog*- fiilinin ettirgen türevinden gelir." (E 77)

Bu kısmın özü şudur: Türkçe *doğru* < Ana Türkçe *tog*- (yeniden oluşturulmuş bir biçimin önüne yıldız işareti koyardım). KEWT'de yazdığım şey şu şekildedir: "**doğru** 'gerade(ous), direkt' [...] < \**toguru*, Ger. [= Gerundium = ulaç] < \**togur*- [...] (Kausat. = ettirgen < \**tog*- [...])". Erdal burada *tug*- sözcüğünü gerçekten ama gerçekten nerede bulmuş? Sadece *doğmak* maddesinin altında parantez içinde şu göndermeyi yaptım: "([...]) *tug*- okunuşu için bkz. TMEN III 201)."

(5) "*akçe* 'para' sözcüğünün ise Tietze 2002 gibi saygıdeğer araştırmacılarca kabul gören bir etimoloji olan Ana Türkçe *\*āk* 'beyaz' sözcüğünden gelmesi olasıdır. Yazar, Oğuz dillerinde uzun ünlülerden sonra düzenli olarak görülen ünsüz ötümlüleşmesinden anlaşılan o ki habersiz olduğundan ve Osmanlı yazımında *ghain* (*gayn*) ile yazıldığından sözcüğün bu kökten gelebileceğini reddetmektedir." (E 80)

Otorite argümanını bir kenara bırakırsak (Tietze'nin etimolojide bir otorite olup olmadığını tartışmayacağım)<sup>3</sup> Erdal beni tekrardan bir şeyin farkında olmamakla itham ediyor. Ancak kural olarak verdiği şey, kuralın yalnızca ilk kısmıdır. Erdal, kuralın ikinci kısmından "görünüşe göre habersizdir". Vilhelm Grønbech'ten (1902: 60, § 80) beri, yani

<sup>3</sup> Tietze ayrıca sözlüğünde Farsça *çene* sözcüğünü hayali bir Ana veya Proto-Türkçeden (dilin adını vermiyor) *\*iç-ejek* 'iç çene' (bir 'dış çene' var mı?) biçiminde türetiyor. Fonetik olarak imkânsız ve anlamsal olarak tuhaf olmasına rağmen Tietze yazdı diye bunu kabul etmeli miyiz?

120 yıldır, Proto-Türkçede patlayıcı ünsüzlerin iki koşulun yerine gelmesi durumunda Türkçede ötümlüleştiği bilinmektedir: Patlayıcı ünsüzden önce gelen ünlü aslen uzundur ve patlayıcı ünsüzün kendisini bir ünlü takip eder: *\*-V̄kV-* > *-VgV-*. Erdal'ın verdiği örnek Türkçe *ağar-* 'beyazlaşmak' sözcüğüdür; bu çok iyi bir örnektir. Çünkü patlayıcı ünsüz, aslı bir uzun ünlüden sonra ve başka bir ünlüden öncedir, yani (*ağar-* <) *agar-* < *\*ākar-*. Bu durum *akçe* için geçerli değildir - *akçe*'de /k/ patlayıcı ünsüzünden sonra hiçbir ünlü gelmediğinden patlayıcı ünsüz seslendirilemez. Bunlardan ötürü Tietze'nin aktardığı etimoloji mutlaka yeniden düşünülmelidir. Bu sorun; on sekiz yıl önce, *akçe* 'para' biçimini başka bir sözcükten, yani *\*agı+ça* < Eski Türkçe *agı* 'ipek; hazine' sözcüğünden türeten Hatice Şirin User (2004: 132-135) tarafından başarıyla çözülmüştür. Şirin'in *agça* (< *\*agıça*) gibi Eski Türkçe kayıtlarını da açıklayan etimolojisini kabul ettim. Diğer taraftan Erdal'ın oldukça doğru bir açıdan sözcüğe yaklaşan Şirin'den neden hiç bahsetmediğine bir anlam veremiyorum. Sözcükle ilgili derin bir tartışma, kuralın ilk kısmının tarafımca bilinmediğinin öne sürülmesinden ve ikinci kısmının söylenmeden geçilmesinden daha değerli olurdu.

(6) "Türkmencede kullanılan, ancak Eski Türkçede olmayan *āg-* 'sendelemek' fiilini yazar, hem *agır* hem de *aksak* sözcüklerini izah etmek için kullanılmaktadır. Anlamsal bağlantı her iki sözcük için de olası görünmüyor; daha önemlisi, eylemden eylem yapan *-sA-* eki yok; ayrıca *āg-* fiilinin ünlüsü uzunken *aksamak* fiilinin ünlüsü kısadır." (E 80)

Bu kısımda birkaç sorun söz konusudur. İlki "*āg-* eylemi" (yine ve neden \* işareti olmaksızın?) *aksak* 'total' sözcüğünü açıklamak için getirilmemiştir. Çünkü KEWT'de *aksak* maddesi bulunmuyor.

"Anlamsal bağlantının olası görünmediği" ise eleştirmenin öznel tutumundan başka bir şey değildir. Eğer İngilizce *start* 'zıplamak, aniden hareket etmek' etimolojik olarak Almanca *stürzen* 'yuvarlanmak; devrilmek' eylemine denkse ve her ikisinin de türevlerinden biri İskoç İngilizcesi *strunt* 'gururla yürümek', öbürü de Orta Yüksek Almanca *strunz* 'güdük, parça, atel' olan bir Hint-Avrupa *\*(s)tere-* 'sabit, hareketsiz olmak' eyleminden geldiği kabul edilirse (Levickij 2010: 513 alt STERT-) gerçekten de 'devrilmek' ve 'ağır' (veya 'total') anlamları ilişkili olarak değerlendirilebilir.

Üçüncüsü, *-sA-* eylemden eylem yapma ekinin olmadığı iddiası Eski Türkçe için doğru olsa da diğer Türk lehçelerinde böyle bir ek vardır (bkz. Güzel 2019: 613-614) ve bu durum Erdal tarafından bir kez daha göz ardı edilmiştir.

Dördüncüsü, Erdal "*aksa-* [...] ünlüsü kısadır" diyor. Hangi dilde? Türkçede mi? Türkçede bütün aslı uzun ünlüler kısalmıştır. Aslı uzun ünlüleri koruyan tek Oğuz dili Türkmencedir ve eylemin Türkmence biçimi tam olarak *āg-* biçimindedir ve bu da açıkça Proto-Türkçe uzun *\*ā-*'ya işaret eder. Ne yazık ki Erdal, Türkmen biçiminin KEWT'de uzun bir ünlüyü yeniden yapılandırmak için bir araç olarak öne sürüldüğünü fark ettirmeden geçiştiriyor.

(7) "Sanırım kitaptaki en kötü etimoloji, *\*eb* 'ev' sözcüğünden türetilen *evirmek* 'döndürmek, çevirmek, uzaklaştırmak, devretmek' kelimesidir; bunun kaynağını Stachowski 'evin etrafını/etrafında dolaşmak' olarak verdiği *\*ebür-* fiilinde görmektedir." (E 82)

Erdal'ın aktardıkları yine yanıltıcıdır. Proto-Türkçe *\*ebür-* biçiminin biçimsel olarak yeniden yapılandırılmasıyla yetindim. Ancak daha sonra, parantez içinde aşağıdaki bilgiyi de ekledim (burada Türkçe çevirisi var): "(ËSTJa I 498:? <*\*eb* 'ev'; dolayısıyla orijinal anlam 'evin etrafında dolaşmak' olmalıydı)." Gördüğümüz gibi, ËSTJa'da bir soru işareti ile vurgulayarak önerilen şeyi aktardım.

(8) “Yazar etimoloji üzerine Türkçeye de çevrilmiş bir ders kitabı yazmıştır (Stachowski 2011). Burada tüm bu ayrıntılara değinmek ve alanyazına uzak olan okuyucuyu dikkatli olması için uyararak bu nedenle iki kat önemliydi: Böyle bir çalışmanın incelemesinde tabii ki her şeyden bahsedilmesi mümkün değildir.” (E 82)

Erdal’ın yazısının kapanış kısmı budur. Doğru değildir. Sözü geçen kitabı zaten Türkçe yazdığımdan doğal olarak Türkçeye çevrilmemiştir. Sonrasında ise yaygın bir uygulamayla Profesör Dr. Bülent Gül ve Faruk Gökçe’den kitabı incelemeleri istenmiştir (bkz. Stachowski 2011: viii’deki son kısım).

Erdal’ın satırlarının genel havası, Türkiye’deki alanyazına uzak olanlar için bir uyarı niteliğindedir: Stachowski’nin kitaplarını okumak çok riskli bir iştir. Türk okuru Erdal’ın sözlerine neden güvenmemeli? Belki de ders kitabının Türkçe eleştirileri (Yıldız 2011; Hirik 2012; Öztürk 2012) çok olumlu olduğu için? Ancak bugün bu eleştirilerin yayımlanmasından on yıl sonra sadece birkaç öğrenci bu incelemelere erişebileceğinden Türk okurlara önce *Etimoloji*’yi okumalarını ve okuduktan sonra riskli bir iş olup olmadığına bizzat kendilerinin karar vermelerini öneririm.

Bu bağlamda, Erdal’ın Türkçeyi çok iyi bilmesine rağmen Türkçe etimolojiye ayırdığı incelemesinde Türkçe yazılan etimolojik eserlerden bir tane bile alıntı yapmaması oldukça sıra dışı, şaşırtıcı bir gerçek olarak belirtilmelidir. Kuşkusuz, çok sayıda değerli Türkçe yayın var ve bunları görmezden gelmek büyük bir hatadır.

Benzer biçimde Erdal, Rusça yayınları da göz ardı etmektedir. Peki, çoğunluğu Orta Asya’da, yani eski SSCB topraklarında konuşulan Türk dilleri ki bu dillerle ilgili literatür çoğunlukla Rusçadır, Rusça yayınları dikkate almadan nasıl çalışılabilir? Erdal incelemesinde, günümüzün karşılaştırmalı sözcük malzemesi ve etimolojik saptamaların en büyük koleksiyonu olan ËSTJa’dan (şimdiye kadar yedi cilt yayımlandı; sekizincisi hazır ancak henüz yayımlanmadı) sadece alıntı yapıyor. Ancak Erdal, ËSTJa için “tam bir cehalet derlemesi” diyor. (E 82) Gerçekten ne diyeceğimi bilemiyorum.

Sayın Erdal ile bu tartışmaya devam etmeyeceğim.

### 3

Şimdi yazının başlığında bahsettiğim iki ayrı yaklaşıma dönelim. Yukarıda da görülebileceği gibi Erdal, kendisi dışında sadece iki yazara saygı duymaktadır: Gerard Clauson ve Andreas Tietze. Her ikisi de birer dilbilimci olmaktan öte filologdur<sup>4</sup> ve iyi yapılandırılmış etimolojilere sahip olmadan etimolojik sözlükler yazmışlardır. Bu sözler köttücul bir eleştiri değildir. Bir örnek verelim, *un pour tous*:

Clauson (1972: 45b): “*adığ* ‘ayı (hayvan)’. S.i.a.m.l.g. [= survives in all modern language groups (tüm çağdaş dil gruplarında varlığını sürdürür)] çeşitli biçimlerde, genellikle *ayı/ayu* [...]” 8. yy.dan 14. yy.a kadar olan döneme ait bir *avuç dolusu örnek dışında hepsi bu*.

Tietze (2002: 244b; İngilizce tarafımdan eklenmiştir): “*ayı/ayı* ‘ayı’ < Eski Türkçe *adığ* id.” 16. yy.dan bir Türkçe cümle ve 20. yy. romanlarından iki cümle... *Hepsi bu kadar*.

<sup>4</sup> Clauson’un akıl yürütme biçimi, kitabındaki bir bölümden anlaşılabilir: “Gençliğimde Türk ve Moğol dillerinin genetik olarak akraba olduğu teorisini her zaman kabul etmişim. [...] *Moğolların Gizli Tarihi*’nin Latin alfabesine dönüştürülmüş bir metni [...] ortaya çıktığında bu metni okumaya koyularak anlamaya çalıştım ama başarılı olamadım. Bu metinde Türkçe hiçbir şey bulamadım. Böylece [...] Altayik teorinin [...] kesinlikle yanlış olduğu sonucuna vardım [...] (Clauson 1962: xiii). - Roy Andrew Miller (1991: 224) bu gerçeği “[...] Sir Gerard’ın sadece [20. yüzyıl] Cumhuriyet Türkçesini bildiği halde [13. yüzyıl] Orta Moğolcasını öğrenmeksizin okuyamayacağıni şok edici bir şekilde keşfetmesi [...]” olarak betimlemiştir.

Bunlar saygıdeğer akademisyenlerin etimolojileri mi? Bu yazarlar genellikle sözcükleri Eski Türkçe karşılıklarıyla birleştirmekle yetinirler ki bu da etimolojik bir sözlükten ziyade karşılaştırmalı bir sözlüğün amacıdır ve bu sözlükler basit yakınlaşmaların ötesine geçemezler. Bir etimolojinin, incelenen sözcüğün orijinal biçimini ve anlamını açıklaması beklenir.<sup>5</sup> Clauson ve Tietze bunlardan hiçbirini yapmamaktadır.

Yukarıda bahsi geçen sözcüğe KEWT’de şöyle değinilmiştir:<sup>6</sup>

KEWT 69: “*ayı* biol. (Ursus)= Türkmençe *ajy* id. = Hakasça *azyg* id. = Eski Türkçe *adug* id. < \**adug* ‘yaşlı’ (*ayı* için eğretilmeli (taboo) sözcük) < \**ad-* ‘yaşlanmak, büyümek’ > Teleut-Oirat *aj(y)k-* ‘yaşlanmak, çok yaşlanmak’” [kaynakça aşağıda verilmiştir].<sup>7</sup>

Benim önerdiğim etimoloji tabii ki tartışılabilir ancak Clauson veya Tietze elle tutulabilir bir etimoloji sunmadıklarından kimse onlarla olmayan bir şeyin tartışmasına giremez.

Clauson-Tietze-Erdal üçlüsünün tipik bir diğer özelliği de Eski Türkçeyi, Türkçenin kaynağı olarak görmeleridir. Peki Eski Türkçe nedir? Erdal (1998: 138) bunu şöyle açıklamaktadır: “[...] Eski Türkçe üç ana yapının altında yatan dil olarak kabul edilir. Bunlardan ilki [...] bugünkü Moğolistan topraklarında [...] ve Yenisey havzasında bulunan [...] yazıtlardan [7-10. yy] [...] oluşmaktadır. İkinci ve en kapsamlı külliyat, Kuzeybatı Çin’deki [...] Eski Uygur elyazmalarından [9-13. yy] oluşur. Üçüncü külliyat ise Karahanlı devletinden [bugünkü Özbekistan ve Kırgızistan] yani 11. yy metinlerinden oluşmaktadır.” Üç bölge, üç gelenek, üç yazı (runik, Uygur, Arap), üç farklı kavmin bir araya gelişi. Bunların hepsini tek bir çatı terim altında toplamak, Eski Türkçeyi ‘Eski Türk dili’ olarak anlamayı mümkün kılan muğlak *Türkçe* ‘1. Türkiye Türkçesi; 2. her bir Türkiye dışı Türk dili’ terimiyle de pekiştirilen bilimsel bir gelenekten kaynaklanmaktadır. Gerçekte Eski Türkçe, Türkçenin doğrudan kaynağı değildir. Eski Türkçenin Çağdaş Türkçeye oranı Eski İskandinavcanın Çağdaş Almancaya oranı kadardır. Erdal yazısının bir yerinde şöyle diyor: “Türkiye Türkçesinin bazı özellikleri eskicil, hatta Eski Uygurcadan bile daha eskicildir.” (E 77) Çağdaş bir dil, kaynağından daha eskicil olabilir mi?

Yukarıda söylenenler, Türkolojideki etimolojik araştırmalara yaklaşım biçimlerinden birini göstermektedir. Bu yaklaşıma yakın olan genç araştırmacılar artık yok gibi görünüyor.

Diğer yaklaşım ise 20. yüzyılın başlarında Türk tarihi-karşılaştırmalı dilbiliminin kurucusu Willi Bang tarafından başlatılmıştır. Bu yaklaşımın en tipik özelliği, tarihi kaynaklar ile çağdaş dil ve lehçelerden elde edilen verilerin birleştirilmesidir. Bang, Orta Asya dilleri veya Anadolu lehçeleri için elinde sadece birkaç kaynağa olmasına rağmen etimolojilerini bu şekilde yapmıştır. Kendisini hiçbir zaman yalnızca Eski Türkçe ile sınırlanmamış ve onun takipçileri de benzer biçimde davranmışlardır. Ben Bang’ın manevî öğrencilerinden oluşan uzun bir zincirin sadece bir halkasıyım, bu kişilerden birkaçını saymak gerekirse (doğum yıllarına göre): M. Räsänen (Finlandiya), N. Poppe (Rusya, ABD), Gy. Németh (Macaristan), K. H. Menges (Almanya, ABD, Avusturya), H. Eren (Türkiye), G. Doerfer (Almanya), A. M. Şcerbak (Rusya), T. Tekin (Türkiye), A. V. Dybo (Rusya). Bunların hepsi, çağdaş ve diyalektik verileri birlikte dikkate aldıkları ve etimolojik bir açıklama yaparken yalnızca Eski Türkçe ile kendilerini sınırlandırmadan orijinal biçim ve anlamı açıklamaya çalıştıkları için saygıdeğer bilim insanları değiller mi?

<sup>5</sup> Solili Chrysippus, *ετυμολογία* terimiyle zaten bunu kastediyordu.

<sup>6</sup> Türkçeleşmiş sözcüklerde: KEWT ‘j’ = Türkçe ‘y’; KEWT ‘y’ = Türkçe ‘ı’ (İngilizcede olduğu gibi *Kyrgyzstan* = Türkçede *Kırgızistan*).

<sup>7</sup> Eski Türkçe geniş coğrafyalarda farklı lehçeleri kapsamaktadır (aşağıya bakınız). Bu nedenle, Eski Türkçe metinlerde çeşitli fonetik varyantların ortaya çıkması doğaldır. DTS’de *adug*, *adyg*, *adyg* ve *ajyg* tespit edilmiştir.



**Kaynakça**

DTS	= Nadeljaev V. M. 1969
E	= Erdal 2022
ÈSTJa	= Severtjan 1974
KEWT	= Stachowski 2019
TMEN	= Doerfer 1967

Clauson G. 1962. *Turkish and Mongolian studies*. London: The Royal Asiatic Society of Great Britain and Ireland.

Clauson G. 1972. *An etymological dictionary of pre-thirteenth-century Turkish*. Oxford: Clarendon Press.

Doerfer G. 1967. *Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen*. Wiesbaden: Franz Steiner.

Erdal M. 1998. Old Turkic. – Johanson L., Csató É.Á. (eds.). *The Turkic languages*. London, New York: Routledge: 138–157.

Erdal M. 2022. On difficulties encountered in etymologizing the Turkish lexicon. – *International Journal of Eurasian Linguistics* 4: 75–83.

Grønbech V. 1902. *Forstudier til tyrkisk lydhistorie*. København: Lehmann & Stage.

Güzel F. 2019. *Türkiye Türkçesi ağızlarında yapım ekleri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Hirik E. 2012. Review of Stachowski 2011. – *Karadeniz Araştırmaları* 34: 184–189.

Levickij V.V. 2010. *Ètimologičeskij slovař germanskich jazykov – An etymological dictionary of Germanic languages*. Vinnica: Nova Knyha.

Miller R.A. 1991. How dead is the Altaic Hypothesis? – Brendemoen B. (ed.). *Altaica Osloensia*. Oslo: Universitetsforlaget: 223–237.

Nadeljaev V.M. 1969. *Drevnetjurkskij slovaş*. Leningrad: Nauka.

Öztürk S. 2012. Review of Stachowski 2011. – *Türkbilig* 23: 153–160.

Severtjan È.V. 1974. *Ètimologičeskij slovař tjurkskich jazykov*. [vol. 1]: *Obščetjurkskie i mežtjurkskie osnovy na glasnye*. Moskva: Nauka.

Şirin User H. 2004. Türkçede “para” ve “para birimi”. – *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten* 2004: 129–151.

Stachowski M. 2011. *Etimoloji*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü.

Stachowski M. 2019. *Kurzgefaßtes etymologisches Wörterbuch der türkischen Sprache*. Kraków: Księgarnia Akademicka.

Tietze A. 2002. *Tarihi ve etimolojik Türkiye Türkçesi lugatı. Sprachgeschichtliches und etymologisches Wörterbuch des Türkei-Türkischen*. [vol. 1]. İstanbul: Simurg, Wien: Österreichische Akademie der Wissenschaften.

Wilkens J. 2021. *Handwörterbuch des Altuigurischen. Altuigurisch – Deutsch – Türkisch*. Göttingen: Universitätsverlag.

Yıldız H. 2011. Review of Stachowski 2011. – *Dil Araştırmaları* 9: 179–194.

## Marek Stachowski'nin "Two Approaches to Etymological Research in Turkish Linguistics" Adlı Yazısına Cevap

**Marcel Erdal**

Frankfurt/Almanya

e-mail: merdal4@gmail.com

orcid: 0000-0002-1604-4193

### CEVAP METNİ

Türkçe etimolojik sözlüğü hakkında yazdığım eleştiriye Prof. Stachowski çok ağır, kişisel suçlamalarla dolu, sekiz sayfalık bir 'cevap' yayınladı. Bu 'cevabı' kısaca yanıtlamam gerekiyor. Ben, etimolojik sözlükteki alıntı kelimelerin işlenişini tümüyle mükemmel bulmuş, Türk kaynaklı sözcüklerde ise birçok yanlış görmüş, bu yanlışların Eski Türkçe bilgilerinin eksikliğinden ileri geldiğini tespit etmiştim. Bence böyle sorunları göstermeyen bir eleştiri okuyucu için faydalı olmaz. Prof. Stachowski çağdaş Türkçe sözcükleri Eski Türkçe karşılıklarıyla eşit tuttuğumu, Eski Türkçede ortaya çıkmamış sözcüklerin hiç var olmadığını iddia ettiğimi, Clauson sözlüğünün etimolojilerini benimsediğimi yazıyor. Ben, Clauson'ın etimolojilerini desteklediğimi hiçbir yerde yazmadım; Clauson sözlüğündeki maddeleri sadece Eski Türkçenin ulaşılması kolay olan verileri olarak gösterdim.

Stachowski sözlüğünün sorunlu bulduğum etimolojileri arasında yazar, ilk olarak *güvey* ve *güveyi* maddeleri konusunda yazdığım eleştiriye değiniyor. Ben bu konuya cevap vermekle yetineceğim, bu da maalesef biraz ayrıntılı olacak. *güvey* sözcüğünü Prof. Stachowski Ana Türkçe *\*küdeg*'den getiriyor, bunun *\*küde-* 'gelinin ailesine gelmek' fiilinden türediğini, bu fiilin de *\*küde* biçimli bir isimden geldiğini yazıyor. Bu *\*küde* sözcüğü Prof. Stachowski'ye göre Yeni Uyurca *küyoğul* 'güveyi' teriminde bugüne kadar yaşıyor. *güveyi* maddesinin madde başı için ise Prof. Stachowski değişik bir etimoloji öneriyor, bunun aynı *\*küde-* fiinden getirdiği *\*küdegü*'den geldiğini yazıyor. *güvey* maddesinde Türkmence, Tatarca, Kırgızca ve Kazakça, çift heceli Kazakça *küyew* gibi soydaşlar var; *güveyi* maddesinde ise Hakasça *kizö* ve Yakutça *kütüö*. Bence Ana Türkçede *\*küdegü*'nün yanında bir de



Ana Türkçe *\*küdeg* diye bir sözcük olduğunu düşünmek hiç yerinde olmaz. Tüm çift heceli soydaşlar üç heceli kaynaktan gelmiş olmalı, tek heceli Yeni Uygurca *küy* de öyle: Bu sonuncusu *oğul* sözcüğüyle öbek teşkil edip bu öbek de (tek vurgulu) bir sözcük olunca, ara biçim olarak düşünebileceğimiz *\*küyey* daha da büzülmüş olmalı. *güvey* de muhakkak *güveyi*'den büzülmüştür. Sebepsizce *\*küδ* gibi yıldızlı biçimler yaratmak iyi etimoloji sayılamaz.

Prof. Stachowski, benim Türkiye Türkçesinin Eski Türkçeden geldiğine inandığımı yazıyor. Ben bunu eleştirimde yazmadım, sabah akşam da Türkiye'de herkesi bunun böyle olmadığına inandırmaya çalışmakla meşgulüm. Zengin Oğuz lehçesi ne yazık ki 13. yy.a kadar sözlü kalmış; bu lehçenin diğer Türkçelerden 11. yy.da ne denli değişik olduğunu ancak Kâşgarlı Mahmud'dan öğrenebiliyoruz. Belli ki yazıtlarda, Eski Uygurca kaynaklarda, Kutadgu Bilig'de gördüğümüz Türkçe, Oğuzca değildi.

Yazar kendini Willi Bang'ın başlattığı, Gy. Németh, G. Doerfer, T. Tekin ve başkalarının devam ettirdiği geleneğe görüyor. Benim ise sadece Clauson ve Tietze geleneğinde olduğumu, benim yönümün de devamcısı olmadığını yazıyor. Benim Türkoloji ve Altayistik eğitimim Kopenhag Okulu çerçevesinde oluştu ama dilbilim hocam Hans Jacob Polotsky, Bang'ın öğrencisiydi. Bir buçuk yıl boyunca Göttigen'de Doerfer ile çalıştım ve Talât Bey'le yazıştığımızda ondan da çok şey öğrendim. Her zaman bu bilim insanlarının, verileri ciddiye alan yaklaşımını uygulamaya çalışıyorum; bu yaklaşımı hem Eski Türkçe, hem Erken Moğolca, hem bugünkü Türk ve Moğol dillerinin verilerine dayanarak devam ettirmeyi başaranlardan biri olarak Hans Nugteren'in adını buraya eklesen bence lüzumsuz olmaz.

RESPONSE TEXT



## Eğitimde Fırsat Eşitliği Konusunu Dede Korkut Anlatıları Üzerinde Düşünmek\*

Thinking about the Issue of Equal Opportunities  
in Education on the Narratives of Dede Qorqut

### Aslıhan Haznedaroğlu

Düzce/Türkiye

e-mail: aslihankaragoz@duzce.edu.tr

orcid: 0000-0002-0778-6101

### Öz

Eğitimde fırsat eşitliği, kitlesel eğitimin yaygınlaşmaya başladığı geçtiğimiz yüzyıldan itibaren ele alınan önemli bir konudur. Eşitlik kavramından bağımsız ele alınamayacak bir olgu olan eğitimde fırsat eşitliği, kişilerin kökenlerine, sosyoekonomik düzeylerine veya cinsiyetlerine bakılmaksızın eşit şekilde eğitim kurumlarından yararlanabilme hakkını ve imkânını ifade eder. Geleneksel toplum düzeninde değerli olana erişimin seçkin bir azınlığa ait olması, erkek ve kadın, soylu ve halk tabakası arasındaki hiyerarşik yapılanma, savaşmakla ilgili bilginin en önemli bilgilerden oluşu gibi olgular, fırsat eşitliğini tartışma konusunda engelbeli bir zemin sunmaktadır. Bu çalışmada temel hedef eğitimde eşitlik meselesini Dede Korkut metinleri üzerinde düşünmek, bu metinlerde ortaya konan toplumsal yapı üzerinden eğitimin ve eğitimin sağladığı statülerin erişilebilirliğini sorgulamaktır. Bu sorgulamada destanların eğitimi dışlayan kahraman profilini parantez içine almak temel bir koşuldur. Eğitimle ilgili süreçler genellikle kahramanın kahramanlık vasfına bir katkı olarak anılmayan süreçlerdir. Bununla birlikte anlatılarda ortaya konan toplumsal yapı, silahların ve silah bilgisinin erişilebilirliği, zanaat, meslek vb. unsurlar hakkında az da olsa bilgi vermektedir. Çalışmada eğitime konu olabilecek bilgi türleri ve bilgi kaynaklarının neler olduğu üzerinde durulmuş, bilgi türünün toplumsal statüye göre değişkenlik gösterdiği, bilgi kaynaklarının da en cömert şekilde bey oğullarına sunulduğu tespiti yapılmıştır. Oğlanın “atadan” kızın “anadan” görmüş olması, en temel eğitim vurgusudur. Belli bir yapı içinde sistemli bir eğitimin varlığına, danışment, molla, kadı benzeri kavramlar önemli bir işaretlerdir.

**Anahtar kelimeler:** Dede Korkut, eğitim, fırsat eşitliği, alplık, sıradüzeni

### ABSTRACT

Equality of opportunity in education is an important pedagogical issue that has been addressed since the last century, when education began to become

### Atf

#### Citation

Haznedaroğlu, Aslıhan (2023). Eğitimde Fırsat Eşitliği Konusunu Dede Korkut Anlatıları Üzerinde Düşünmek. *Babür*, 2(1), 25-41.

### Başvuru

#### Submitted

28.11.2022

### Kabul

#### Accepted

03.01.2023

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

\* Bu çalışma, Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 16-17 Haziran 2022 tarihinde düzenlenen *Eğitimde Fırsat Eşitliği* konulu **I. Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu**'nda (EBAS) sunulan bildirinin genişletilmiş metnidir. This study is the extended text of the paper presented at the **I. Education and Scientific Research Symposium (ESRS)** on *Equality of Opportunity in Education* organised by Başakşehir District Directorate of National Education on 16-17 June 2022.

widespread. Equality of opportunity in education, a phenomenon that cannot be considered independently of the concept of equality, refers to the right and opportunity of individuals to benefit from educational institutions within equal opportunities, regardless of their origin, socioeconomic level or gender. Facts such as the fact that access to what is valuable in the traditional social order belongs to an elite few, the hierarchical structure between men and women, the nobility and the common people, and the fact that information about war is the most important information, provides a difficult ground for discussing equality of opportunity. The main goal in this study is to think about equality in education on the Dede Korkut texts and to question the accessibility of education and the statuses provided by education through the social structure revealed in these texts. In fact, the profile of the legendary hero is beyond the scope of the tutorial. Educational processes are processes that are not generally considered as a contribution to the character of the protagonist. However, the social structure revealed in the narratives, accessibility to weapons and information about weapons, craft, occupation, etc. It gives very little information about the elements. In the research, the information types and information sources that can be the subject of education are emphasized and it has been determined that the types of information differ according to social status. It is the most basic educational emphasis that sons take lessons from “father” and daughters take lessons from “mother”. Some concepts such as “danişmend”, “molla” and “kadı” are important signs about the existence of a systematic education within a certain structure.

**Keywords:** Dede Qorqud, education, equality of opportunity, heroizm, hierarchy

## GİRİŞ

*Er nāmūsı erde gerek.  
Er ğayreti erde gerek  
Eger erdür eger hatun  
bu dünyāda nāmūslı ğayretli çoççağ gerek. (G.32/9-13)*

Toplum birbirine bağlı ve birbirinden az veya çok farklı insanların birlikteliğinden oluşur ve tahakküm ilişkilerinin doğurduğu eşitsizlikleri de doğal olarak bünyesinde barındırır. Toplumsal tabakalaşma, toplumsal eşitsizliği doğuran önemli bir faktördür. Toplumda belirli sınıfların, yöneticilerin, yönetim organlarının, ruhbanların, üreticilerin ve tüccarların ortaya çıkması, doğal süreç içerisinde toplumu çeşitli tabakalara ayırır ve bu tabakalara göre bir iş bölümü belirlenir. Karşılıklı bağımlılık ilişkileri içinde ayrışmayı ve uzmanlaşmayı ifade eden iş bölümü, sıradüzeninin doğal bir parçasıdır ve eşitsizlikleri her defada yeniden üretir.

Eğitimde fırsat eşitliği, dil, din, soy, cinsiyet ayrımı olmaksızın bir ülke vatandaşlarının eğitim kurumlarından yararlanabilme, bu kurumlara erişebilme hakkı olarak tanımlanmaktadır (e-TÜBA). Eğitimde eşitlik kavramı; eğitime erişimde, hayatta kalma mücadelesinde, sistem çıktısı olarak ve sonuçta eşitlik gibi farklı boyutlar ihtiva eder (Tabak, 2019: 373) Eğitimde fırsat eşitliği 20.yy.a ait bir kavramdır. Türkiye’de eşitlik kavramının teorik ve pratik düzeyde ele alındığı dönemler aynı zamanda eğitimde büyük atılımların yapıldığı, kamuoyu kavramının öne çıktığı ve cumhuriyet düşüncesinin filizlendiği zamanları işaretler. III. Selim’in, ardından II. Mahmud’un döneminde eğitim alanında gerçekleştirilen ve eğitimin

yaygınlaştırılması fikriden beslenen devrimler, toplumun dönüşmesini hızlandıran büyük hadiselerdir. Toplumunu oluşturan bireylerin tebaa olmaktan vatandaş olmaya evrildiği büyük dönüşümde Tanzimat dönemi devlet büyüklerinin ve aydınların da payı büyük olmuştur. Yeni uzmanlık alanlarının oluşması, okulların yaygınlaştırılması ve teşvik edilmesi, kız çocuklarının eğitim kademelerine sınırlı da olsa dahil edilmeye başlanması, bugün eğitimde fırsat eşitliğini konuşabilmemizin önemli aşamalarıdır. Eğitimin ve eğitimin erişilebilir olması ile ilgili hakların konuşulmasını bu sebeple çağımıza ait duyarlıklar olarak düşünmek doğru olacaktır.

Bu çalışmada, yeni bir kavram olan eğitimde fırsat eşitliğini, Dede Korkut metinlerinin dünyasında sorgulamaya çalışacağız. Dede Korkut metinleri üzerinde eğitimle ilgili meseleleri sorgulamayı konu eden, çocuk eğitimi, kadın eğitimi, savaşıklık eğitimi gibi farklı açılarda birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmaların ortak bir özelliği, Dede Korkut anlatılarının eğitimde ne şekilde kullanılabileceğini, ne şekilde mesajlara bu metinlerin aracı olduğunu betimlemeleridir.<sup>1</sup> Bizim çalışmamız ise, günümüzdeki eğitim hakkı ile ilgili değerlerin en eski görünümleri üzerinde durmayı, Dede Korkut anlatılarının dünyasında hangi bilgi ve becerilerin ne şekilde ve hangi kesimlere ulaştırılabileceğini sorgulamayı hedeflemektedir. Bu yeni kavramı eski bir toplumsal yapı üzerinde değerlendirebilmek için, öncelikle geleneksel yapıda eğitimin neye karşılık gelebileceğini düşünmek zorundayız. Eğitim kavramının bugün anlaşıldığı şekliyle akademik bilgiyi içerimlememesi, anlatılar düzleminde yakalamaya çalıştığımız “fırsat eşitliği” kavramını daha erişilmez kılacaktır. Dede Korkut anlatıları sözlü kültürden yazılı kültüre geçiş sürecini yansıtan metinlerdir. Metnin tarihsel olarak önümüze serdiği zaman, yazının en azından etkin şekilde var olmadığı ve eğitimin akademik olmaktan uzak, pratik (ve yaşamsal) anlamıyla değer taşıdığı zamandır. Dede Korkut anlatıları düzleminde “eğitim”e erişimi ele alırken toplum yapısını ve toplumsal yapıda kişilere tanınan rolleri de tanımlamak gerekir. Eğitim alanı olarak işaretleyeceğimiz bilgi alanları nelerdir? Bu bilgi alanlarına erişimi sağlayan sosyal tabakalar ve eğitimin temel kaynakları nelerdir? Eğitim kaynaklarına erişimde bireyler ne gibi fırsatlara sahiptir? Bu çalışma bu sorulara kısa bir başlangıç sunmayı hedeflemektedir.

### 1. Dede Korkut Anlatılarında Toplumsal Sıradüzeni ve Eşitliksizlikler

Toplumsal düzen, toplumun bütün paydaşlarına, unsurlarına belirli bir rol ve görev vermektedir. Toplumsal düzen fikri, toplumun sözlü birikimini yansıtan Dede Korkut metinlerinde sıklıkla vurgulanır. Günbedikavus (Türkmen Sahra) yazmasının ilk sayfalarında *bu soyda Dedenin müdde’ası budur ki* şeklindeki ara başlıklar da (G.2/5-6) bu düzen mesajının hatırlatıcısıdır. Bunun dışında *yahşudur, yahşı, yeg, gerek, görkli...* gibi rediflerle bağlanan soylamalara, düzen fikrinin vurgulanması olarak ayrıca dikkat edilmelidir. Temel ilkelerin sayılıp dökülmesiyle, büyük küçük, kadın erkek toplumun bütün kesimleri için iyi, doğru ve güzel olanın sınırı belirtilmeye çalışılır. Bu sınır, toplumsal hiyerarşiden, statüden bağımsız değildir. Davranış normlarını belirleyen temel yapı statüdür. Toplumsal kimlik kuramına göre normlar hangi eylemlerin başka insanların bir kimliği onaylamasını sağlayacağına yönelik algıların bir ifadesidir (Marshal, 2020: 534) Geleneksel toplum yapısında bireyler için neredeyse sabitlenmiş davranış kalıpları söz konusudur. Bu kalıplar bir ideal olarak destan kahramanlarına yansıtılır.

Dede Korkut metinlerinde toplumsal tabakaların sınırlarının net olduğunu söylemek mümkündür. Sıradüzeninin başında hanlar hanı Bayındır Han vardır. Hanlar hanına bağlı

<sup>1</sup> Eğitim ve Dede Korkut bağlamında yeni bir çalışma olarak bk. Atmaca 2022.

olan hanlar, beyler, Bayındır Han'ı takip eden üst daireyi oluşturur. Bayındır Han'ın vekili olan (G.39/9) Salur Kazan, diğer beylerden daha üst bir konumda gözükmektedir. Daha sonra Kara Göne, At Ağızlı Aruz, Pay Büre Bey, Bican Bey, Dirse Han, Kanlı Koca gibi diğer Oğuz beyleri ve bu beylerin oğulları (Basat, Bamsı Beyrek, Uruz Bey, Deli Dünder...) gelmektedir. Bununla birlikte sözlü metnin doğası gereği beyler arasında yer yer öncelik sırası değişebilmektedir. Bütün boyları dikkate alarak beylerin öncül olma durumlarını, hangisinin bir diğerinin önüne net şekilde geçtiğini tespit etmek zordur. Bey oğulları ise beyin varisi olarak beyden sonra gelmektedir. Beylerin hatunları ve han kızları, sıradüzeninde beylerden ve bey oğullarından sonra gelir ancak sosyal sahada görece sınırlı bir görünüme sahiptirler. Dede Korkut metinlerinde kadın kahraman olarak adı anılan veya bahsi geçen kadınlar, “bey kızı” veya “han kızı” olan kadınlardır. Bu kadınlar aynı zamanda bey hatunu olurlar. Dirse Han'ın hatunu ile Burla Hatun, han kızıdır. Banu Çiçek bey kızıdır. Selcen Hatun ise bir tekfur kızıdır. Bu yüksek tabakanın kadınları, eşleri dolayısıyla destan metnine dahil olurlar. Oğuz beylerinin etrafındaki yiğitler; hatunların kırk ince kızı; beylerin hizmetkârları; lala, mirahur, nöker, bezirgan vb. görevliler, beylerden ve hatunlardan sonraki tabakayı oluşturur. Daha sonra çeşitli mesleklere dağılmış olan halk tabakası gelmektedir. Karaçuk Çoban, Yünlü Koca, Yapağılı Koca bu tabakanın örnekleridir. Her bir tabaka içinde kadınları bir alt katman olarak ayrıca işaretlemek gerekir. Fakat en alt tabakada bu ayırıştırma yapmak güç olacaktır. En alt tabakayı oluşturan esirler ve kâfir kızları toplumun metalaştırılmış unsurlarıdır. Haklar iktidar gibi yukarıdan aşağıya bir dağılım gösterir. Köle kızlar ve esirler için yaşam hakkı dahil herhangi bir hakkın geçerli olduğunu söylemek zordur.

Her bir toplumsal basamak için ideal olarak gösterilen nitelikler farklıdır. Hanlar hanı Bayındır han ve Oğuz içinde ileri gelen beyler, erkeklik ideallerinin en zirve noktasını temsil ederler. Bu en üst katmanda yöneticilik, hakimlik bilgisi söz konudur. Han, töreyi en iyi şekilde bilip uygulaması gereken, iç karışıklıkları, dargınlıkları engellemesi, erlik gösterenlere “cüldü” verip onları onurlandırması, kâfir saldırılarına karşı halkı gözetmesi gereken kişidir. Kudretini ortaya koymalı, korku ve güven vermelidir. Han olarak Bayındır han en tepede dursa da anlatılar içinde odaklanılan bir kahraman değildir. Bir referans noktasıdır ve uzaktadır. Salur Kazan karakteri ise hanlık ve “erlik”le ilgili değerleri en somut şekilde örneklendirir. Destanların olduğu gibi birçok soylamanın da konusu erlik ile ilgili değerlerdir. Mert, bahadır, alp olmakla ilgili değerler her anlatının ana konusudur. Salur Kazan, Yegenek, Bamsı Beyrek gibi kahramanlar, üstün erkeklik ideallerini temsil ederken “yanılmayan, eğilmeyen, yolundan dönmeyen, daima dik duran” kişilikleriyle tek bir kişi gibidirler. Farklı statülerdeki erkekler de er olmadaki benzer yükümlülüklerle sahiptir ancak “ad alma” gibi durumların halkın bütün erkek çocukları için geçerli olduğu konusu açık değildir. Ayrıca savaşma becerisi de bütün erkeklerin eşit olmasının beklenemeyeceği bir husustur. Gösterdiği kahramanlığa rağmen Kazan Han'ın Karaçuk Çoban'ı yanında götürmek istememesi bu statü ile ilişkilidir. Oğuz beylerinin Tepegöz elinde zebun olması ile ilgili kısımda da, Tepegöz ile yapılan mücadelede sıradan Oğuz halkının değil önemli beylerin mücadeleleri anılmıştır. Sonuç olarak büyük bir canavarı alt ederek büyük bir kahramanlık göstermek, “adı belli” Oğuz beylerinin alanındadır. Büyük kahramanlıkları sadece soylu beylerin yapması konusunda beyler sınıfından olmayan Karaçuk Çoban bir istisnadır. Karaçuk Çoban'ın öyküsünde “beye bağlılık” kahramanlık duygusuyla bir yürür.

Kadınlık ile ilgili idealler de eserin mukaddemesindeki ünlü “karılar dört dürlüdür” diye başlayan metinde ifade edilmiştir. Burada *solduran sop, dolduran top, ne söylersen bayağı* şeklindeki etiketlemeler kullanılarak; çok yiyen, komşularda gezinen, dedikodu kovalayan,

çok konuşan, kocasına itaat etmeyen, kocasından şikâyet eden ve konuğa ikramda bulunmayan kadın, ağır şekilde eleştirilir. Olumsuz kadınlara karşılık olumlu olarak öne çıkarılan kadın ise evine gelen konuğu tek başına ağırlayabilen kadındır. Yine mukaddimede kadını ev ile özdeşleştiren şu söz yer alır: *Dizini basup oturunca helâl görkli* (D.5a/12). Bu söz temel alındığında “alp kadın” olarak meydana çıkan kadınların norm dışı olduğunu söyleyebiliriz. Evde oturup ağabeylerini bekleyen, “bazlama” yapan ve “ayran” ikram eden Beyrek’in kız kardeşleri, evde eşini sonuna kadar bekleyecek olan Segrek’in hatunu, Deli Dumrul’un canını feda etmeye hazır eşi, kadınlar için normu temsil eden örneklerdir. Bu kadınlar bir ağabey veya baba himayesi arayan, erkeğin gerisinde duran, “meydan” a çıkmayan kadınlardır. Meydanın burada ev ve aile dışını, toplumsal etkinlik alanını, dolayısıyla kamusal alanı temsil ettiği unutulmamalıdır. “Alp kadın tipi” olarak görülen kadınlar (Burla Hatun, Banu Çiçek, Selcen Hatun ve Dirse Han’ın hatunu) evde durmak dışında işler yapmış, toplum önünde yani meydanda varlık gösteren kadınlar olarak norm dışıdır. Kadının alplığı, bu yüzden her defada sorgulanan ve müsamaha ile karşılanan istisnai bir durumdur. Evlenmek istediği kızın “cilasun bahadır” olmasını isteyen, bu kızını *men yirümden turmadın ol turmuş ola, men kazaguç atuma binmedin ol binmiş ola* (D.87b/1) şeklinde betimleyen Kan Turalı bile bu şekilde güçlü bir kadına er olma düşüncesine hazır değildir. Tekfur kızı Selcen Hatun toplumun kendisine biçtiği edilgen rolün üstünde bir davranış göstermiştir. Han kızlarının savaşıma ile ilgili gösterdikleri beceriler, açıkça statüleri ile doğru orantılıdır. Güçlü kadın, güçlü bir hanın, tekfurun kızı veya hatunudur. Konuyu “kahramanlık” miti dışında, toplumsal bir durum olarak değerlendirirsek, erkeklerin de kadınların da eğitim veya bilgi edinme alanları, statülerine göre değişkenlik göstermektedir diyebiliriz.

## 2. Sözlü Kültürden Yazılı Kültüre: Oğuz Toplumunda Eğitime Dair Kurumlar

Kitab-ı Dede Korkud Türk aydınları tarafından keşfedildiği dönemden bugüne sıklıkla İslamiyet’ten çok daha öncesi bir tarihle ilişkilendirilmiştir (bk. Orkun 1926). “Oğuznâme” terimini ilk kez kullandığı görülen Ebu Bekir Aybek ed-Devâdârî de 1310’da yazdığı eserinde bu anlatımların İslam’la örtüşmediğini ima eder (Ercilasun 2019: 23-24). Elimizdeki Dede Korkut nüshaları en erken 14-15 yy.lara mal edilmektedir. Dresden ve Vatikan metinleri üzerinde çalışanlar, her iki nüshanın aynı kök nüshaya dayandığı ve bu metinlerin 14-15.yy.da yazıya geçirilmiş olacağı konusunda hemfikirdir (Pehlivan 2019; Ercilasun 2019: 47). Kaçalin’in Türk Tarih Kurumu Kütüphanesi’nde keşfettiği ve 2017’de Dresden ve Vatikan yazmalarıyla birlikte yayımladığı Ankara yazması (2017: 205-244), Oğuz Kağan’la ilgili bir kısım ihtiva etmesiyle Dede Korkut yazmaları içinde özel bir yere sahiptir. Bu kısım ve damgalar, Ebulgazi Bahadır Han’ın şeceresindeki bilgiler ile karşılaştırılabilir. Tahran’da bir kitapçıda bulunan ve Muhammed Veli tarafından araştırmacıların incelemesine sunulan Günbedikavus (Türkmen Sahra) yazması, dil yapısı ve söz varlığı itibarıyla 18-19. yy.la ilişkilendirilmektedir. *Muradiye Kur’an ve El Yazmaları Müzesi*’ne 2018’de bağışlanan ve 2022’de keşfedilen Bursa yazmasının tarih olarak Dresden yazmasından daha eski olduğu tahmin edilmekte (Ersoy 2022; Özçelik 2022) ise de yazmanın bilimsel yayını ve tam bir değerlendirmesi henüz elimizde değildir.

Metnin yazılış tarihinden bağımsız olarak Dede Korkut anlatılarının dünyası, yazılı kültürün varlığını ortaya koyan bazı unsurlar içermektedir. Özellikle akademik bilginin alanında olan “okumak” ve “yazmak” eylemleri, bu açıdan dikkat edilecek iki kavramdır. Dresden yazması mukaddimesinde “okunan”lar olarak *Yasin*, “yazılıb düzülüb gökden inen” *Kur’an* ile bir de “Cuma günü okunan” *kutbe* (hutbe) anılır. G. yazmasında da “okumak” her defada *Kur’an*’la ilişkili olarak geçer:



*Hakk ta 'ālā gökden Qur 'ān endürdi arı dīnli Muḥammed'e okumağ-ı için 1/1*  
*arı Qur 'ān açubanı kim oḥumaz 2/8*  
*oḥuduğın doğrı dutsa 2/8*  
*Hakk kitābını oḥuyanda mollalara osal baḥan 28/6*  
*Qur 'ān oḥusa 37/1*

Yazının mushaf dışındaki anılışı Dresden yazmasındaki son boy olan *Dış Oğuz'un İç Oğuz'a asi olduğu* boyda, Beyrek'e gönderildiği söylenen “kâğıd”dır (Kaçalın 2020: 444). Burada kâğıt, mektup, pusula benzeri yazılı haber anlamındadır. Yazının bu kadar az anılışı, destan anlatılarının savaşıma durumlarını odağa alan kurgusuyla da ilişkilidir. Çatışmaların olmadığı huzurlu zamanlar, ağırlıklı olarak toy/düğün ve eğlence temelinde geçen zamanlardır. Mushaf ve mektup dışında yazılı kültüre dair ticaret, bürokratik ilişkiler, hiyerarşi örgüsü, atama ve ganimet taksimi gibi resmi işlemler, divan toplantıları vb. bazı hususlar sayılabilir. Yazıya değinilmemiş olsa da devlet yapısında çeşitli kurumların, protokol yapısının oluştuğu açıktır. Dahası A. ve G. yazmasında Dede Korkut'un şakirtleri anılmaktadır.

Oğuz beylerinin destanlarını aktaran Dede Korkut'un *dānişmend* ve *şākirdleri* ile anılması, ayrıca *dānişmend* adlandırmasının A. nüshasında mollalara dair bir kavram olan «okumak» ile de ilişkilendirilmesi (A.12/6-7) Dede Korkut'un tekke benzeri bir yapıda dini dersler verdiğini düşünmemiz için bir sebeptir. *Hey kırk dānişmend ağız açıp öğersen[üz] Allāhı övün* (A.9/8) diyen ve kırk talebesine hitap eden Dede Korkut, bu anlatılarda belli bir örgüt yapısı içinde karşımıza çıkan tek eğitici kişidir. Ayrıca metinde mollalardan söz edilmesi tekke benzeri dini eğitim kurumlarının varlığına işaret olarak alınmalıdır. Bu mollalar Kur'an okumakta, ölüleri defnetmektedir. Mollaların bu rolü “kitabî” yönü olan bir roldür. Ölü defnetme ile, kutsal kitaba dayalı kuralları olan bir ritüel uygulanmaktadır. A. nüshasında «*Ḳādīlar yaramazı oldur ki haḳkı koyup bāḳıl söyleye* (A.12/5) denilmesi, bilimde (belki dini ilimlerde) ve hukukta belli otoritelerin varlığına işaret eder. Burada doğrudan kitabiliğe bir gönderme sezilir. Dervişlerin varlığı ise bütünüyle sözlü kültürün etkin olduğu bir dünyadır. Çünkü *Ḳara donlı dervişler gayb eri*<sup>2</sup> (G.4/11)dir. “*Gāib eri*” olan dervişler, “şeyh ve müritleri” şeklinde bir tasavvufi örgütlemenin varlığını gösterir. Dede Korkut bu kişilerin manevi yardım talebi için çok gerekli olduğunu ifade eder: *Ḳara donlı dervişlere osal baḥan, dar yerde derin suda ḳalanda Hızır nebî, Hızır İlyās, meded, meded” dēyübeni çağırmas mı* (G.28/7-9). Nitekim Dresden yazmasında da Dirse Han'ın hatunu oğul için “kara donlu dervişlere nezirler” vermiştir (D.14a/11). Bu örnekler dervişlerin halkın manevi ihtiyaçları için var olduğunu gösterir. Hâliyle bu sahada akademik mezuniyetle değil “el alma” şeklinde kazanılan (inanca göre “nasip edilmiş”) bir yetkinlik söz konusudur.

Dini bilgilerin kurumsallığı konusunda ezan bahsi önemli bir veri ortaya koyar: Ezan okuyucu olarak faḳīh'lerden bir de “sakalı uzun Tat eri”nden bahsedilmiştir: *Sakalı uzun Tat eri banladuḳda* (D.12b/6)<sup>3</sup>. Ezanı okuyan fakih, sadece Tatlardan mı olmalıdır? Kahramanlar *mescidlerin çırağı* olarak anılır (G.3/10) ve Oğuzlar düşmandan kale aldıkça kilise yıkıp mescit yaparlarken ezanı neden toplumdaki bir “yabancı”nın okuyacağı açık değildir. Bu durum, ezanla ilgili yetkinliğin, belki mescitlerin hakimiyetinin de Tat'ların elinde olduğunu düşündürülebilir. Bu durumu, Tat halkı ile Oğuz halkının karışmasını hayırsız bir durum, ahir zaman alameti olarak yorumlayan soylama ile birlikte düşünmek

<sup>2</sup> Haşiyede bu tabir hakkında şu açıklama yer alır: ‘ara donlu dervişler gayb eri yâ gāyib eri dedügdan murād ricāl-ülgayb ola ki na'arlardan gāyibdürler ve ‘al'ın işi onların du'ā ve istimdād himmetiyle ba'r u berde ‘üret ve fay'al [tapa]. (G.4)



güç bir duruma yol açar: G. yazmasının 40-41. sayfalarında yer alan ilgili satırlarda Tat halkı, Türk karşısında bir öteki'dir, soyu ve kültürü yozlaştırır: *Tat évi-y-len Türk évi bir araya konşı ola. Akaç çanağ daş çanağ birbirine karışuğ ola. Tat kızını Türk ala, Türk kızını hem Tat ala. Tat kızından doğulan oğlan dayısına dayı dèye, Türk kızından doğulan oğlan dayısına dayı dèyebilmeye, dolandıra döndüre "hālū" dèye.* (G.40/11-41/3)

Anlatılarda kırklar (kırk ala gözlü yiğit ve kırk ince kız) grubundan veya üç yüz yiğitten bahsedilmesi, beylere ve bey kızlarına ait silah akademisi benzeri bir grubun varlığını düşündürülebilir. Ancak eğitimin bu kurumlarda ne şekilde sistemleştiğini saptamak güçtür. Lele Kılbaş örneğinde olduğu gibi beylerin ve bey oğullarının hizmetinde yetenekli erlerin bulunduğu görülür. Burada hizmet yönü öne çıkar.

Sözün kısası Oğuz toplumunda belirli meslek gruplarının, sanatların oluştuğu, bilginin bazı gruplarda akış içinde bulunduğu gözlemlenmektedir. Ticaret için uzak yerlere kervan gönderilebilmesi, hekimlere müracaat edilmesi gibi durumlar da bunu destekler. Belli bir yapının içinde yürütülen sistemli bir eğitimin varlığına dair ise elimizdeki en güçlü işaretler, mollaların ve kadınların varlığı, ayrıca Dede Korkut'un soylarını dinleyen ve şakirt olarak onun etrafını saran kişilerin bulunmasıdır.

## 2. Dede Korkut Anlatılarında Eğitim / Bilgi Alanları

Metinlerin önümüze koyduğu toplumsal tabloda en önemli bilgi şüphesiz hayatta kalmak ile ilgili olan bilgidir. Bu anlatılar yarı göçebe bir hayatı sürdüren, kurumsal yapıları henüz tam anlamıyla gelişmemiş, yazılı bilginin, akademinin neredeyse dolaşımında olmadığı, sözlü kültürün birikimlerine göre düzenlenmiş bir toplumun anlatıdır. En önemli ihtiyacın güvenlik olduğu bir zeminde "dövüşme" bilgisi, erkek bireyin hem hayatta kalması hem de toplumsal var oluşu için gereklidir. Toplumsal statünün her aşamasında erkek birey dövüşmeye yazgılıdır. Diğer bilgi alanlarının bir kısmı yine bu temel alanla ilgilidir. Burada belli başlı birkaç bilgi alanını kısaca konu edeceğiz.

### a) Erlik göstermek: Hüner ve erdem

Destan kahramanı olan erkekler "alp, bahadır, er, er igid, merd igid, delü, cilasun" gibi sözlerle anılmaktadır. Avcılık, savaşma, vahşi hayvanı alt etme ve büyük bir ağırlığı kaldırma, kimsenin çekemediği yayı çekme gibi güç gösterileri, kahramanın fiziksel gücünü ortaya koyduğu temel alanlardır. Kahramanın güç gösterilerine "hüner göstermek" denilir. Hüner doğrudan kahramanın fiziksel yeteneği ile ilgili bir kavramdır. Sözlükte "beceri isteyen ustalık, beceriklilik" (e-SÖZ) olarak açıklanan hüner, kahramanların baş kesip kan dökme, yiğitlik gösterme becerileri için kullanılan temel bir kavramdır. Hüner ve erdem kelimeleri çok yerde birlikte anılır. Bu yüzden bazı araştırmacılar erdemın manevi bir üstünlük olduğunu düşünmektedir. Mesela Ali Duymaz, hüner ve erdem kavramlarını, erdemi daha çok "aç doyurmak" ile ilgili görüp ayırır (2020: 288; 2000: 40) Ancak kanaatimizce bu iki kelimenin kullanımları arasında ciddi bir ayırım olduğu söylenemez. Üzerine gelen boğayı yere yıkan oğlan için Dede Korkut art arda bu iki kavramı "hünerlidir / erdemlidir" şeklinde kullanır (D.10b/12-11a/5). G. yazmasında geçen *Ol bedövüñ üstin alub eglenmağa merd igidde hüner-ilen erdem gerek* (G.31/10) sözü de bu iki kavramın ayrılmazlığına bir örnektir. Yazıtlarda sıklıkla vurgulanan "er erdemi"<sup>4</sup> tabirinde olduğu gibi erdemi de hüner

<sup>3</sup> "Tat eri"nin "yabancı, başka halktan olan" anlamıyla mı yoksa "Tatar, Tacik, Acem vb. milletlerden olan" anlamıyla mı ele alınacağı konusu tartışmalıdır. Gökyay kitabında Tat adı hakkındaki bilgileri sıralar (2006: 418) Sakalı uzun Tat eri Gökhan Kırdar tarafından bestelenen ve jenerik olarak kullanılan soylamada da "sakalı uzun yabancı" olarak yer almıştır (e-YOU).

cümlesinden değerlendirebiliriz.

Destan dünyasında er (erkek), “erlik” göstermesi gereken kişidir. Erlik “gösterilmek” istenen bir meziyettir. Banu Çiçek çadırı önünde geyik yıkan Bamsı Beyrek için *Mere dâyeler bu kavat oğlu kavat mize erlik mi gösterür!* (D.40a/12) der. Selcen Hatun er’ini şu şekilde uyarır: *Uyarmak benden, hüner göstermek senden.* (98b/2). Meydan; savaş veya hüner meydanı, aynı zamanda er meydanıdır. Er hüner göstermek, avcılığını ve savaşçılığını ortaya koymak zorundadır. Kahraman hüner gösterisinde her türlü sakinmayı, geri çekilmeyi ve yardım istemeyi zül sayar. Hüner gösterecek ortamı bekleyen bir kahraman adayı söz konusudur. Dirse Han’ın oğlunun üzerine gelen boğayı beklemesi, Kazan’ın (Deli Dönmez’in) kayalıklardan yuvarlanan taşı elinde kadehiyle beklemesi bu bekleyişin örnekleridir. Erkeğin ad alması dolayısıyla toplumsal var oluşu en başta “baş kesip kan dökmüş olmak” şartına bağlandığından av, savaş gibi durumlarda olabildiğince deneyim yaşaması bir gerekliliktir. Kadınlar cephesinde ise deneyim, sadece zorunlu şartların ortaya çıkmasıyla gerçekleşmektedir. Açıkça onlar için düzenlenen bir öğrenme ortamı anılmamıştır.

### Silah bilgisi

Erlik göstermenin tamamlayıcı bir unsuru silah bilgisidir. Erkek kahraman silahıyla, savaş takımıyla bütünleşir. Salur Kazan “hadeng oklu, ig yaylı”dır. Kimsenin çekemediği yayı çekebilmesi ona padişah vekilliği kazandırmıştır. “Boz aygırlı” namıyla anılan Bamsı Beyrek’in silahları ve atı, daha Bamsı Beyrek doğduğunda sipariş edilmiş değerli varlıklardır. Erkek kahramanlar çoğunlukla etkili silahlara sahiptirler. Ok ve yay, şeşper veya gürz, cida, sünü, gönder, kılıç, öne çıkan silahlardandır. Kadınlar için silahla anılma nispeten daha sönüktür. Sarı elbiseli Selcen Hatun yayı ile öne geçmektedir. “Sağına soluna koşu yay çeken”, “attığı ok yere düşmez” (D.88a/12) bir okçu olan Selcen Hatun, bu çok önemli silah bilgisiyle Kan Turalı’yı hayrette bırakır. Banu Çiçek at koşturma ve ok atma konusunda Beyrek ile yarışmış, onu zorlamıştır. Kadın kahramanlar ve onların ince kızları at binen kılıç kuşanan usta savaşçılardır. İbçin donanmak, atı ve kendisini zırlamak, pahalı savaş takımları kadın ve erkek için geçerlidir. Ancak toplumsal sıradüzeni silah kullanma bilgisine erişimi de çeşitlendirir. Kadın kahramanlarla ilgili olarak “gürz, gönder, sünü” gibi aletler anılmamaktadır. Silah erişiminde çok çarpıcı örnek Karaçuk Çoban’dır. Karaçuk Çoban kılıç kullanmaz, ok ve yay da sahip değildir. Onun sapanıyla alay eden düşmanlar, sapan atışları karşısında zebun olur: *Altundağı alaca atun ne ögersin, ala başlu keçümce gelmez maña. (...) Altmış tutam gönderünj ne ögersin, murdar kâfir, kızılçuk degnegümce gelmez mana. Kılıcunu ne ögersin, mere kâfir, egri başlu çevgenümce gelmez mana. Belüğünde toksan okun ne ögersin, mere kâfir, ala kollı sapanumca gelmez mana.* (D.22b1-6). Bu soylamada Karaçuk Çoban donanımlı bir orduya karşı elindeki araçları sıralar. Çoban bir ata, cıdaya, mızrak, gönder veya sünüye, kılıca ve oka sahip değildir. Bu malzemeler Salur Kazan’da bulunur ve çoban düşmana karşı sadece sapan “çatlatır”. Çoban için erişilebilir silah da,

<sup>4</sup> Erhan Aydın er erdemi’ni “erkeklik kahramanlığı” olarak çevirmektedir (2013). Hasan Eren “ahlakın övdüğü iyilikçilik, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adı, fazilet” olarak tanımladığı kavramla ilgili olarak 14 ve 15. yüzyıllarda Osmanlıcada erlik erdemi” erkekçe erdemler” ve erdem” askeri yetenek, maharet” kullanılır. (2020) kaydını düşer. Gülensoy erdem için “fazilet, edep, hüner” tanımını yapar (2016: 256b). Sözlüklerde köken bilgisi verilirken kelime kökü “er” olarak alınmaktadır. Eski Anadolu metinlerinde “yiğitlik”le özdeş kullanılan erdem kavramının giderek “ahlaki üstünlük” anlamıyla kullanıldığı görülmektedir. Atatük’ün İsvaç veliahtı için hazırladığı, “Altes Ruvayal” diye başlayan ünlü söylevinde “erdem” ve “süerdemlik” kelimeleri geçmektedir. Söylevin tam metninin yayımlandığı 5 Ekim 1934 tarihli Cumhuriyet gazetesinde “Nutukta geçen türkçe kelimeler” başlığı ile verilen haberde erdem kelimesi “fazilet”, süerdem ise “askeri fazilet ve hüner” olarak anlamlandırılmıştır (“Gazi Hazretlerinin Nutukları”).

erişilebilir silah bilgisi de sapanıdır. Silah eğitimi konusunda düşünülecek bir diğer husus Basat'ın ne şekilde eğitim aldığıdır. Aslan himayesinde yetişen daha sonra toplum hayatıyla tanışan Basat, savaşıma bilgisini doğadan devşirmiş olarak sunulur. Doğadan devşirdiği bilginin vahşi bir canavarı devirmesini sağladığı düşünülebilir ancak Basat, Tepegöz'le mücadelesinde kılıç da kullanmıştır.

### b. Civanmertlik bilgisi

Ad almanın şartı olarak doğrudan sunulmamış olsa da “cevanmerd” er olmak erliğin önemli bir koşuludur. Civanmertlik yiğidin cömertliğini, malına acımamasını ifade eden (ve yukarıda andığımız erdemle karıştırılan) kelimedir. Cömertliğin övüldüğü sözler DKK yazmalarında önemli bir dizi oluşturabilir. Han çadırını yağma kültürünün de mevcut olduğu Oğuz toplum yapısında cömertlik kişinin kamusal alandaki statüsünü somut olarak etkiler. *Er malına kıymayınca adı çıkmaz* (D.3b/11) sözüyle vurgulanan da budur. Mukaddimede geçen bu söz, birkaç mesajı birlikte ihtiva eder: 1. Er varlıklı olmalı; bunun için ava gitmeli av getirmeli, düşman devirip ganimet getirmeli. 2. Erin “adı belli” olmalı, erliği duyulmalı, bilinmeli. 3. Er malına kıymalı, çok cömert olmalı. Bu açıdan baktığımızda cömertlik, “adı belli olmak” için yapılan güç gösterisinin diğer yönünü ortaya koyar. Aynı sebeple civanmertlik kavramı giderek “yiğitlik, hüner, erdem” kavramlarının alanına yaklaşır. “Şâh-ı Merdân” (yiğitlerin başı) olarak anılan Hz. Ali'nin yaygın bir unvanı da “Cevanmerd”dir ve Ali yiğitler için hem gözü peklik hem cömertlik açısından bir örnektir:

*Şâh-ı Merdân 'Alî kimi cevân-merd er dağı gerek* (G.2/12)

*Mürüvvet<sup>5</sup> Şâh-ı Merdân 'Alî'de olur* (G.32/2)

Beyler ve hanlar zengin sofralarıyla, açları kalmışları gözetmeleri ile, imaretleri ile anılıp övülmektedir. Cömertlikte anılan öncelikle düşkünleri, açları gözetmek, imaret yapmak, ziyafetinde bol olmak ve bahşiş vermektir.

**Düşkünleri gözetmek ve imaret yapmak:** Özellikle hanların, Bayındır Han ile Kazan Han'ın övgülerinde atlanmayan bir husustur. Kazan, *beze miskin umudu*"dur. "*Borçlularuñ harçluğu, yalañaclaruñ keyinegi, .. garibleruñ arhası* (G.3/11) olmak Kazan Han için söylenen en önemli övme sözleridir. Hanın halkına cömertlik yapması, devlet terbiyesinin bir gereğidir. Dede Korkut Kitabı'nın ilk hikâyesinde Dirse Han'ın bir oğlu olmasını bir ağzı dualının duasını almak maksadıyla yapılan bir cömertlik sağlamıştır. İmaret yapmak da beylerin halk için bağışta bulunma yollarındandır. Kahramanlar Tanrı rızasını almak için “ahar sular üzerinde köprü salmak” niyetini bildirirler. Malıyla imaret yapmayan, düşkünlere yardım etmeyen için ozan, Dede Korkut ağzından bir beddua okumuştur: *Bêze miskin hayır görmez kür-ilen nâkes baylar, Dedem der, talanıban pozulsa yêg* (G.43/13) “Dedem der: Gariplerin düşkünlerin hayır görmediği uğursuz ve pinti zenginler, yağmalanıp bozguna uğrasa daha iyidir.” Bu ifadede yağmanın bir ıslah yöntemi olarak anılması kayda değerdir.

**Bahşiş vermek:** Halka bağışta bulunmak gibi ozanlara bahşiş vermek de önemli bir görgü kuralıdır. Bu kural ozan tarafından da hatırlatılır: *Er cömerdin er nâkesin ozan bilür* (D.4b/8). Bahşiş konusunda Dede Korkut'un da kopuz çalan bir ozan olduğu gözden ırak tutulmamalıdır. O da diğer ozanlar gibi beylerin ikramını, bahşişini bekler, sözleriyle de bunu telkin eder. G. yazmasında bahşiş dileği açık şekilde dile getirilmiştir: *Dedem Korqud kırh şâkirde ver naşihat: Alplar, du'â kılayuñ cevân-merdleri görmağ-içün* (G.2/4).<sup>6</sup>

<sup>5</sup> Metinde “mürüvvet”, yere yıkılıp aman dileyene, yardım ve bağışlanma isteyene karşı gösterilmesi gereken yüce bir davranış biçimi olarak anılmıştır.

Ozanlar, evliyalar ve dervişler, topluma manevi olarak büyük katkı sağladığına inanılan, her kesimden saygı gören kişilerdir. Ozanlara bahşiş vermede kadınlar da yarısıdır. Ozanların topluma manevi güç olmaya devam etmeleri, bahşişle beslenmelerine bağlıdır. Bir “armağan mübadelesi” olarak bahşiş, toplumu birbirine kenetleyen bir kültür unsuru ve beylerin toplumlara için yapacakları önemli bir yatırımdır.

**Sofra çekme bilgisi:** Bey için yapılan en önemli övgülerden biri “kılıcına pehlivan, sofrasına bahadır” olmaktır. “Kılıç ve sofrası” bazı kullanımlarda “kılıç ve etmek”, erin yiğitliğini ortaya koyacağı iki alanı imler. Dirse Han Bayındır tarafından dışlanınca şu soruyu sormuştur: *Bayındır Han benim ne eksüklüğüm gördü? Kılıcımdan mı gördü soframdan mı gördü?* (D.7b/12). Oğuz beyinin er olmak ile ilgili sınavı baş kesip kan dökmekten sonra, civanmertlik ile ilgilidir. Hüner göstermek yeterli değildir.

Mukaddimede geçen *Oğul atadan görmeyince sofrası çekmez* (D.3b/12) sözü, beylerin bir beylik nişanesi olarak düzenlediği ziyafetleri hatırlatmalıdır. Bey hem varlıklı olmalı, hem de toy düzenleme görgü ve bilgisine sahip olmalıdır. Kaçalin’in yayımladığı A. yazmasında bu söz *Oğul atadan görmese sofrası salmaz ad çıkarmaz* (A.6/3) şeklinde geçer ki burada sofraların maksadı da açıkça ifade edilmiş olur. *Sofra çekmek* veya *sofrası yaymak* (V.59a/4) Dede Korkut anlatılarının temel bir başlangıç motifidir. Düzen - kaos - düzen basamaklarıyla ilerleyen destanların sonunda ziyafet zorunlu bir ilke gibidir. Bir Oğuz beyi akın veya av için ayağa kalktığında, nihayetinde bu gidişle elde edeceği zaferin büyük bir toy düzenlemeyi sağlayacağı beklentisiyle ayağa kalkmıştır. Kazan’ın evinin yağma edildiği hikâyede toy-mücadele - toy denklemi, en başta bir toy esnasında şu şekilde öngörülür: *Yata yata yanumuz ağrıdı, tura tura belimiz kurıdı. Yöriyelim begler. Av avlayalım kuş kuşlayalım. Sığın keyik vuralım. Kaydalım otagumuza düşelim, yeyelim içelim hoş geçelim.* (D.20a/12). Kahramanın çıkacağı akından veya avdan temel beklentisi evini obasını doyurmak, ziyafet vermek, zengin malları bölüştürmektir. Ziyafet gücün nişanesidir. Toylar için “attan aygır, deveden buğra koyundan koç” kıldırılır, en değerli ve pahalı hayvan etleri sunulur, değerli şaraplar özenle hazırlanır ve Oğuz ziyafet verilir. Kurulan gölgelikten yere serilen halıcılara kadar her şeyin özenle seçildiği bu ziyafetlerde kâfir kızları da ayrı bir zenginlik unsurudur. Bayındır Han şu şekilde övülür: *Atlas-ilen yapılanda geñ säybänli, çalhananda yağ tökülür; şilânında bol ni’metli* (G.22/9-12). “Oturduğu yeri hak etme” öyküsü olarak başlayan Egrek’in öyküsü bir “kılıcıyla etmeğiyle” yerini hak etme öyküsüdür. Egrek üç yüz yiğidini alıp akın diler. Akına gitmeden sofrası çekerler. Sofra çekmek çıkılacak akının vazgeçilmez bir alamettir. Beyin akın dileyebilecek gücü varsa sofrası çekecek gücü de olmalıdır.

**Konuk ağırlamak:** Oğuz kültüründe gelen konuk geri çevrilmez, en iyi şekilde ağırlanır. Beyrek’in ozan kılığında kız kardeşlerine uğraması konuk ağırlamanın iyi bir örneğidir. Burada ozanın manevi otoritesi, Tanrı misafiri olmakla ayrı bir imtiyaza dönüşür. Ozan ne isterse veren kızkardeşler, daha önce gelen ozanlara neler verdiklerini de anarlar: *Ağam Beyrek gededeli bize ozan gelduğı yok, egnümüzden kaftanımız aldugı yok, başumuzdan leceğümüz aldugı yok, boynuzı burma çoçlarımız aldugı yok* (D.55a/13). DKK mukaddimesinde, “ulu konuk” yanında erini zor duruma düşüren kadın “nece söylersen bayağıdır” kategorisine alınmıştır. “Evin tayağı olan iyi kadın”ın almeti ise, “yazıdan yabandan” bir konuk gelirse onu “yedirir, içirir, ağırlar, azizler” olmasıdır. Aça bu sahneyi anaerkil bir işaret olarak değerlendirir. Ona göre kadın henüz örtünme kurallarının dışındadır, yabancı bir konuğu yanında mahremi olmadan ağırlaması iyi karşılanmaktadır (2021). Kadının ve erkeğin konuk ağırlama

<sup>6</sup> Günbedikavus metnini yayımlayan naşirlerin bu kısmı bu şekilde yorumlamadığını kaydetmeliyiz.

sorumluluğunda eşit olduğu söylenebilir.

**İçki kurma:** Sadece erkekler sahasında tanımlayabileceğimiz bir kültür bilgisi içki içme ve içki sofrası donatma ile ilgili bilgidir. *Somurub somurub al şerāblar içmege mizāc gerek. İçdüğini sindürmege ma'rekeler içinde, meclisde merd igidde kırsak gerek (G.32/7).* “İçmesini bilmek” olarak özetleyeceğimiz bu bilgi, beyin içkiye dirençli olması, sarhoş olup dağıtmama görgüsü ile ilgilidir. Bu da evinin yağmalandığı boyda Salur Kazan’ın ve Azrail’e meydan okuyan Deli Dumrul’un sarhoşluğunu daha doğru çözümlemeyi sağlar. Kötü olan içki değil, içmesini bilmemektir. Beyler sıklıkla içki meclisi kurarlar ve burada sunulan şaraplar bir övgü unsuru olarak anılır. Bir erkeklik gösterme biçimi olarak içki içme motifi söz konusudur. Ala sayban dikilip körpe kuzu çevrilip lali çakır süzülmesi beylik alametidir. Demirkapu Derbendi “tepi̇b alan” Deli Dünder şu şekilde övülmüştür: *Şāh Dağınun üstinde sāybān geren, Samur Çayun üstinde içki kıran, Kırasudan, Kıbadan kış günleri yanıl alma el üstinde meze gelen, Taberistān sulṫāni, kıalın Bayat, akası, diṫān beği, Ğayan oğlu Delü Dünder kimi bahadır olsa (G.24/5-9).*

### c) Sağaltıcılık bilgisi ve manevi bilgiler

Geleneksel olarak şifacılığın daha çok kadınların sahasına tanımlandığı malumdur. Bunda sosyal dayanışmanın, şefkâtin, manevi desteğin dişil davranışlar olarak görülmesinin etkisi vardır. Dede Korkut anlatılarının biricik sağaltım sahnesinde Boz Atlu Hızır başrolde. Boz Atlu Hızır yaralı oğlana görünür ve ona şifa olarak “anne sütü ve dağ çiçeği” malzemelerini içeren formülünü verir. Bu formülü uygulayacak olan ise annedir. Burada şifa bilgisinin kaynağının eril, uygulayanının dişil olması halkın “hemşirelik” olgusuna bakışını anımsatan önemli bir ayrıntıdır. Bir diğer ayrıntı, bu şifahi tıp uygulamasından sonra Boğaç Han’ın hekimlere ısmarlanmasıdır. Bu, yaraları tedavi etmekle ilgili bilginin toplumda belli kişiler tarafından üstlenildiğine bir işarettir. Ancak hekim kişilere başvuran sadece kadınlar olmuştur. Kahramanlıkta usul, Begil’de olduğu gibi, yaralı görünmemektir. Ölümçül bir yaralanmada ise kahraman sadece son sözlerini söyler, vasiyetini bildirir (Beyrek örneği). Korçı başı Afşar’dan *yētmış yērde ak endāmi üstine fitile kıoyan (G.26/13)* şeklinde söz edilmesi, kahramanın kendi yaralarını tedaviye çalıştığını düşündürür.

Oğuz’un bilge kişisi, “gayptan türlü haberler söyleyen”i Dede Korkut, manevi bilgi kaynağı olan bir kişidir. Onun bilgisi kazanılmış değil Tanrı’dan bağışlanmış olarak sunulur: *Haķ ta’ālā anun ğönline ilham iderdi. (D.3a/4-5).* Ancak Dede Korkut bu bilginin bir aktarıcısıdır ve bu aktarmayı belli şartlarda belli bir gruba *dānişmend* veya *şākird* olarak adlandırılan kişilere yapmaktadır. Öyleyse Dede Korkut’un tekke benzeri bir yapıda verdiği derslerin Oğuz beylerinin tarihi olan destanlar yanında dini ve tasavvufi bilgileri de içerdiğini söyleyebiliriz. Oğuz’un müşküllerini çözen, Bayındır Han’a danışmanlık yapan, bey oğullarına ad kıoyan, kız istemede aracılık kıoyan Dede Korkut, savaşıma bilgisinden yoksundur ve Deli Karçar’ın huzuruna sakınarak çekinerek gider. Göçebe kültürün dövüşmek gibi en temel bir bilgi alanında etkin olamaması, Dede Korkut’un belli bir ihtisas olarak kendi alanında yoğunlaşmasına olumlu bir delil olarak alınabilir.

Dede Korkut gibi manevi bilgiye sahip görülen kutlu kişiler olarak “kara donlu dervişler” grubu anılmaktadır. Kara donlu dervişler *gaib eridir*, onlara nezir adanır, onların duası alınır. Önemli bir manevi bilgi rüya yorumudur. Dede Korkut’ta tek rüya yorumu Kazan’ın rüyasına Kara Göne’nin yaptığı yorumdur. Kadınlar bu bilgiyle anılmamıştır. Bazı manevi tezahürler kadınlara kapalıdır. Mesela Kadınlar Boz Atlu Hızır’ı da görememiştir. Ancak “içine doğma” diyebileceğimiz manevi durumlar konusunda analar öne çıkmaktadır. Analar oğlunun başına



bir şey geldiğini hisseder. Gözü seğirir, süt damarları sızlar, “ağça ten”i şişer (D.14b/7-9).

### 3. Eğitim Kaynakları

**Baba:** Baba, erkek çocuğun en önemli eğitim kaynağıdır. Oğuz beyleri babalarının adıyla anılırlar. Büre Bey, oğlu daha doğar doğmaz ona en güzel atı ve silahları temin etmek için bezirganları görevlendirmiştir. Bu oğlunun silah eğitimini önemseydiğini gösterir. Uruz’un babasına karşı *Hünéri oğul atadan mı görür öğrenür yoħsa ata oğuldan mı öğrenür* (D.64b/10) şeklindeki serzenişi, babanın erkeğin yetişmesindeki rolünü vurgular. Baba sonunda “oğlu için gerek olan” şeyi anlayarak şöyle der: *Men bu oğlanı alayın avq gëdeyin, yëdi günlük azuğ-ile çıkayın, oħ atduğum yerleri, kılıç çalup baş kesdüğüm yerleri göstereyim* (D.65a/3-5). Oğlunun en önemli bilgi kaynağı olarak baba, oğlunu savaşa ve ava alıştırmalıdır. Onları sınamalıdır.

Babanın eğiticiliğinin kız çocuk için ne kadar geçerli olduğunu gösteren işaret yoktur. Han kızı veya bey kızı olarak anılan kadınlar silah kullanma bilgisine sahiptir ve babasının askerleriyle de kendi savaşçı gruplarıyla da hareket edebilir görülmektedir. Kadın kahramanın “han babasına gidip beyleri boyuna almak”tan bahsetmesi, han kızlarının babasının bir grup çerisini idare edebildiğini gösterir. Bu aşinalık kızın babanın beyleriyle eğitim aldığına yolculabilir. Yine Selcen Hatun da babasının askerlerini tek başına yenebilecek bir yetenek ortaya koyar. Babanın eğiticiğini farklı statüler içinde tartışmasak da baba ile çocuk arasında en güçlü eğitim ilişkisinin “bey ve oğlu” arasında olduğunu söyleyebiliriz.

**Ağabey:** Dede Korkut anlatılarında ağa, ağabey olarak anılan kahramanlar fazladır. Ağabeyin kardeşi yönlendirmesi ile ilgili az sayıdaki örneklerden biri Kazan’ın ağabeyine danışmasıdır. Ağabey, kız kardeşler üzerinde baba yerine geçen bir otoritedir. Begrek’in kız kardeşlerinde bu otorite, kızların ağabeyleri için yıllarca yas tutmaları ve onusuz evlenmemeleri şeklinde görülür. Kız kardeşler ancak ağabeyleri dönünce ve onun aracılığıyla evlenebilirler. Banu Çiçek de alplığı ortadayken ve beşik kertmesi geleneği söz konusuken ağabeyi Deli Karçar’dan türlü zorluklarla istenir. Ancak Deli Karçar’ın kız kardeşi ile tek ilgisi onu evlendirmek/evlendirmemek hususundadır. Ağabeyin kız kardeşlerini eğittiği ile ilgili bilgi yoktur.

**Ana, kayın ana, kayın ata:** Bu kaynaklar kız çocuk için önemlidir. *Kız anadan görmeyince öğüt almaz* sözü, annenin kız çocuk üzerindeki etkisine örnektir. Ananın kızına ne türlü öğütler verdiğini bilemesek de bu öğütlerin eşine ve eşinin ailesine itaatkâr olmak konusunu merkeze aldığımızı yordayabiliriz. Dede Korkut anlatılarında bütün gelinler, er’inin tarafına tam olarak bağlı olurlar. Kan Turalı için babasının ordusuyla savaşan ve onlara kâfir diyen Selcen Hatun bunun uç bir örneğidir. Kayın ata ve kayın anaya “atamdan kıymetli kayın ata, anamdan kıymetli kayın ana” şeklinde hitap edilir. Kadın için er’inin babası ve annesi üst bir otoritedir. Erkek kahraman ile annesi arasında bir bilgi, akıl alma ilişkisi sadece Boğaç Han ile annesi için söylenebilir. Bu hikâyede anne, baba ile oğul arasında bir denge rolü ve aracılık üstlenir. Ana’nın aracı rolü Basat’ın Tepegöz’ü öldürdüğü boyda da etkindir. Burada bağıri yanık bir ana Basat’ı harekete geçirecek temel bilgiyi vermiştir.

**Lala ve dâye:** Beylerin ve beyoğullarının önemli bir eğitim kaynağı laladır. Lalanın bey üzerinde etkisine görkemli bir örnek, Kazan’ın ejderhayı yendiği anlatıdadır. Kazan, ejderhayı alt etmesinde lalının kendisine verdiği güvenin etkili olduğunu söyler: *Cānum Lele! Ejdehāmı men öldürmedüm, senüñ durumuñ-ilen himmetüñ öldürdi.* (G.58/8) Bir bey oğlu, dâyeler ve lalalar içinde büyür. Bu durum Aruz’un evlat edindiği Tepegöz için de geçerlidir. Tepegöz dâyelerini helâk eder. Dâyeyi bir güç gösterme aracı olarak kullanma

(ve belki de tüketme) konusunda *Topkapı Oğuznamesi*'nin 53. satırında tartışmalı bir örnek mevcuttur (bk. Tezcan 2020:226-227). Kadın kahramanların sadece dâyesi vardır. Dâye kızın hizmetinde baş kişidir. Lala da dâye de hanlar ve beylerin ailesinde bir emir kulu olarak bulunur ve her durumda efendilerinin esenliği için çalışırlar.

**Babanın/annenin kırk yoldaşı, kırk yiğit, ağalar, kırk ince kız:** Bey oğlu, babanın yoldaşları himayesinde yetişir. Babanın yiğitleri oğlana öğüt verir, usul erkan öğretirler. Oğlan ilk kahramanlığını gösterip ad aldığı zaman ona beylik verilir ve böylece erkek, kendi beylerine sahip olur. Kızlar için de buna paralel şekilde babanın (belki annenin) kırk yoldaşını bir eğitim kaynağı olarak düşünmek, Burla Hatun'un han babasından asker alacağını söylediği sahneye binaen mümkündür. Kırklar grubu yüksek bir statüye işaret eder. Bey oğulları kırk yoldaşı ile, bey kızı da kırk ince kız ile hareket eder. Kırklar grubu iyi ve sadık savaşçılardan oluşan seçkin bir gruptur. Kırk ince kızın başı olan han kızı, bu kızları yönetir, yönlendirir. Burla Hatun'un kızlarını alıp kâfirle çarpışması veya esirlikte onları yönlendirmesi bu kırk grubunun bir çeşit fedai örgütü gibi hareket ettiğini göstermektedir.

**Savaş meydanı:** Önemli bir eğitim kaynağı savaştır. “Yağı”nın bile ne olduğunu bilmeyen Uruz, birden savaşın içine düşerek önemli bir merhale kat etmiştir. Savaşmak, yaralanmak, esir düşmek, eğitimin ve hayatın parçasıdır. Bu eğitim alanı, elbette savaşmanın bir norm oluşturmadığı kadınlar için arzu edilemez kaynaktır.

**Toy meydanı:** Toylar Oğuz beylerinin bir araya geldiği, yeme içmelerin ve sohbetlerin olduğu zengin ortamlardır. Oturma düzeni gibi çok önemli toplumsal bilgi, görgü kuralları toylar vasıtasıyla edinilir. Genç oğlanlar ağalar ve beyler yanında nasıl davranılacağını, onların neler yaptıklarını bu ortamlarda öğrenirler. Oğuz beylerinde protokol ile ilgili bilgiler, toylardaki ortamlardan hareketle verilmektedir (bk. Pehlivan 2018). Toylarda çeşitli spor müsabakaları, hüner gösterileri gerçekleşmekte, genç yiğitler güçlerini göstermektedir. Katı yaylar çekilmesi, ağır yüklerin kaldırılması vs. gibi birçok şan kazandıran hareket toylarda yapılır. Ayrıca toylarda destan okunur. Destan okunması toplumun süreklilik ve beraberlik duygusuna önemli bir katkıdır ve bir bilgi aktarımıdır. “Oğuzun ala gözlü kızı”nın da destan okuduğunun söylenmesi, kadınların bu önemli kültür ortamından uzak kalmadığını göstermektedir. Düğün toyunda erkeklerle kadınlar farklı çadırlarda eğlenmektedir. Aç ve yoksulların gözetildiği toylar, tarih, müzik, masal, destan vb. kültürel bilgilere, görece daha eşitlikçi bir erişim sağlamaktadır.

**Ustalar, zanaatkarlar:** Meslek erbabı olan kişilerin çıraklarını yetiştirmeleri gerekir. Dede Korkut anlatılarında meslek eğitimi ile ilgili sahne bulunmaz. Yünlü Koca, Yapağılu Koca bir meslek erbabıdır ve Tepegöz'ün emrine verilirler. Onların işi etleri hazırlayıp Tepegöz'e aş pişirmek olur. Peki neden Tepegöz'e aş pişirme için bu iki usta seçilmiş veya feda edilmiştir? Bu seçimde belki hayvan derilerinin (günlük 500 koyun) boşa gitmeyip işlenmesinin amaçlanmış olması ihtimal olarak görülebilir. Sonuç olarak tekstil ile ilgili iki önemli usta toplumun dışına itilmiştir. Karaçuk Çoban çobanlığını yanında iki kardeşi ile icra eder. Belki bunu kendinden sonrası için bir meslek eğitimi olarak değerlendirebiliriz.

**Kutlu kişiler, Dede Korkut, mollalar:** Kutluluk atfedilen kişiler, sözlü kültürün en önemli kaynağı aynı zamanda otoritesidir. Boy boylayıp soy soylayan Dede Korkut kültürel aktarımın önemli bir bileşenidir. Dede Korkut genellikle er meclislerinde ve toplumun “yığınak olduğu” kalabalık bir ortamda ortaya çıkar. Onun doğrudan kadınla konuştuğu bir sahne yoktur. Kadının Dede Korkut'un bilgisine dolaylı yollarla ulaştığını söylemek mümkündür. Dede Korkut, destan okuyarak beylerin kahramanlıklarını bir sözlü tarih bilgisi hâline getirir. “Üç yüz altmış altı yaş yaşamış” olarak sunulması, Dede Korkut'un

kültür kahramanlığına, Oğuzları birleştiren bir kök olduğuna önemli bir göndermedir.<sup>7</sup> G. yazmasında Dede Korkut dilinden İbrahim, Süleyman, Davud gibi peygamberlerin kıssaları, Miraç hadisesi gibi İslam kültürünün önemli olayları da kısa bir temas olarak anılmıştır. “Oğuz’un tamam bilicisi” Dede Korkut, İslam kültürünün aktarımında etkin bir rol oynamakta, ayrıca “kırk şakird”e hitap etmektedir. Dede Korkut’un etrafında bulunan bu kırk kişinin varlığı, A. ve G. yazmalarında karşımıza çıkar.<sup>8</sup> Danişment ve şakirt kelimeleri, metnin İslami katmanına işaret eden kelimelerdir.<sup>9</sup> G. yazmasında mollaların temel işlevinin Kur’an okumak, İslami bilgiyi aktarmak ve halkın dini işlerine (cenaze törenine) önderlik etmek olduğu tahmin edilir: *Hağ kitâbını okuyanda mollalara osal bahân namâzsızca hağ yêrine koyulmaz mı* (G.28/7). A. yazmasında “okuduğunu tutmak” bahsi, danişmendlerin vazifesi olarak anılmıştır (A.12/6-7). Okumanın “danişman” veya “dânişmend” kavram alanında olması, EAT metinlerinde sıkça rastlanan bir durumdur.<sup>10</sup> Bu da Dede Korkut’un molla yetiştiren bir alim olarak resmedildiğini hatra getirmelidir. Kutlu bir kişi olarak anılan ve Boğaç anlatısında ortaya çıkan Boz atlı Hızır, bir şifa bilgisi kaynağıdır. Bu manevi bilgi kaynağı da sadece erkeklerin erişimindedir. Kadına dolaylı olarak ulaşır.

### Sonuç Yerine

Destansı metinlerde eğitim, eğitimin erişilebilirliği, eğitimde fırsat eşitliği gibi konuları tartışmak, her şeyden önce “kahramanlık” mitini paranteze almayı gerektirir. Kahramanın “kahraman” oluşu, eğitim konusuna yaslanmayan, dahası yer yer eğitimi dışlayan, kahramanın doğasıyla bütünleşik bir konudur, bir yasa hâindedir. Ancak destanın ortaya koyduğu toplumsal yapıya eğildiğimizde sıradüzenini, eşitsizlikleri inceleme imkânı buluruz. Bu toplumsal yapı bizi, eğitime dair bugün elde ettiğimiz farkındalıkların dışında bir tarihsel zamana götürmektedir. Bu yüzden destan dünyasının toplumunda eğitimin neye karşılık geldiğini saptamak da yine bu metinler üzerinde eğitim fırsatlarını konuşmak için öncelikli bir şarttır. Aksi takdirde bir anakronizm sorunuyla yüzleşmek kaçınılmazdır.

Destanların yansıttığı tarihsel zamanda eğitim, öncelikle hayatta kalmakla ilgili becerilerin bilgisini ifade eder. Dede Korkut anlatmalarının dünyasında edinilmesi gerekli bilgi ve beceriler de büyük ölçüde savaşmakla, silah kullanma becerileriyle ilgilidir. Kahramanın toplum önünde erginliğini ispat etmesi ilk olarak baş kesip kan dökme şartına bağlanmıştır. Hayatı boyunca gücüyle sinanacak olan erkeğin savaşçılık eğitimi en başından ciddiye alınır. Eğitim amaçlı avlar tertip edilir. Savaşmakla ilgili eğitim sahnelerine fazla yer verilmesi

<sup>7</sup> Uzun yaşamak ve soy ağacı bilgisine vakıf olmak özelliği, Dede Korkut ile Nuh Yalavaç arasında bir ilgi kurulduğunu düşündürülebilir. Dünya hayatı için “iki kapılı han” benzetmesi de iki karakter için ortak bir motiftir (bk. Ata 2019: s.74)

<sup>8</sup> Rzasoy Türkmensahra’da bulunan yazma üzerine yazdığı eserinde “Dede Korkut’un kırk şakirde nasihat vermesi”ni merkeze almış ve söz konusu metnin “kırk şakirdin yiğitlik modeli üzere talimi”ne hizmet ettiğini ifade etmiştir: (Türkiye Türkçesine yaklaştırarak) Metin bütün poetik elementleri, ideya- mazmun hususiyetleri, bedii-estetik enerjisi ile şakirdlerin yiğitlere çevrilmesi prosesini özünde toplamaktadır. Soyların her birinin tahlilinden göreceğimiz gibi (büyük ihtimalle) 40 günlük geçit merasiminden geçmekte olan 40 şakird, bu metinler vasıtasıyla “mêrd igid // koç igid // er igid olmayı ihata eden bütün bilgileri benimsemektedir. Neofit // namzedin psikolojisinin değiştirilerek yeniden kurulmasına hizmet eden bu metinlerde baştanbaşa öğreticilik ruhu hâkimdir. “Oğuz” adlanan iyi - kötü ne varsa hepsi bu metinler vasıtasıyla 40 şakirde talim, tedris ve telkin edilir (2020: 84).

<sup>9</sup> A. yazmasında kırk danişmend için geçen “altı başı çalmalı”, “tekne başlı çalmalı” (Kaçalın 2017: 213) gibi tanımlar, bu danişmendlerin başlarının sarıklı olduğunu göstermektedir. Sözlüklerde “turban” ile karşılanan (Gülensoy 2016: 150) “çalma”, ilmiye sınıfının önemli bir sembolüdür. “Tekne” ise bu sarıkların tepesinin şişkince olduğunu ifade eder.

<sup>10</sup> Sözgelimi Yunus Emre’nin divanında şu mısralar A. nüshasındaki ifadelerle örtüşür: Dânişmân okur dutmaz derviş yolun gözetmez (Tavukçu 2022: 163).



de babanın ve babanın seçtiği özel kişilerin bey oğlunu eğittiği ortadadır. Savaşma ve silah kullanma bilgisi bey oğulları dışındaki erkeklerin erişimine aynı ölçüde açık değildir. Toplumsal statü özellikle şesper, gürz, gönder gibi ağır silahların kullanımında dikkat çeker. Bu silahları kullanabilen dar bir kesim vardır. Kız çocuklarının savaşçı olarak yetişmesi, okçuluk vb. konularda yetişebilmesi, gözlerden irak ve norm dışı olarak gerçekleşir. Kadın savaşma yeteneğiyle beklenmedik bir şekilde meydana çıkar ve meydanın asıl sahibi “er”i tarafından tepkiyle karşılanır. Kadın için öncelikli olan bilgi ev kızı veya beyin hatunu olmakla ilgili bilgidir. Öğüt almak, itaatkâr ve sadık olmak, yemek hazırlamak, konuk ağırlamak ve evde durmak, kadın için norm olmandır. “Evin tayağı” olma bilgisi kadına annesinden aktarılması gereken bilgidir. Kahramanlıkta esas olan erin kahramanlığıdır. Erlik üst bir değer olarak sunulur ancak onurlu, haysiyetli olmak kadın için de temel ilke olmaktadır: *Eger erdür eger hatun bu dünyâda nāmüşli gayretli çoçak gerek* (G.32/9-13).

“Kılıcına pehlivan, sofrasına bahadır olmak” beyoğlu için temel gelişim hedefini işaret eder. Savaşma becerisi yanında beyler cömertlik görgüsüne de sahip olmalıdır. Evini yağmalatma, düşkünü gözetme, toy düzenleme, sofrâ çekme, bahşış verme, konuk ağırlama vb. devlet gelenekleri civanmertlikle ilgilidir ve yiğit olarak anılmanın, “adı belli olma”nın önemli bir koşuludur. Bir kahramanın cömertlikte bulunması için de mal kazanmış olması gerekir. Bunun için av veya ganimet elde etmelidir. Cömertlik belli bir zenginliği gerekli kılar.

Oğuz toplumunda belirli meslek gruplarının oluştuğu; bürokrasi, ticaret, hukuk vb. alanlarda da yazılı kültürün etkili olduğu gözlemlenmektedir. Ticaret için uzak yerlere kervan gönderilmesi, hekimlere müracaat edilmesi gibi durumlar da bunu destekler. Belli bir yapının içinde yürütülen sistemli bir eğitimin varlığına önemli bir işaret, Dede Korkut’un ders verip nasihat ettiği, belki de onun soylamalarını kayda alan bir şakirt/danışmend grubunun varlığıdır. Ayrıca fakih, molla ve kadırlardan söz edilmesi de akademik anlamda bir bilgi üretimi ve naklinin söz konusu olduğunu göstermektedir. Kitabî bilgiye dair işaretler metnin İslami katmanında yer alır ve büyük ölçüde mollaların alanındadır. Çoğunlukla mushafıla ilgili bir kavram olan okuma kavramı, eril bir alanı imler; kadınlar bu alanın dışındadır.

Destan kahramanları için de halk için de bilgi alanının neredeyse tamamını yazıya dökülmeyen bilgiler oluşturur. Sözlü tarih bilgisi ozanlar tarafından aktarılır. Dede Korkut’un kendisi de önemli bir kültür aktarıcısı olarak Oğuz beylerinin eğitiminde pay sahibidir. Toylar toplumun paydaşlarının bir bütün olarak dahil oldukları kültürlenme ortamıdır. Toplumsal bilgi, toylar vasıtasıyla gelecek nesillere aktarılır. Çalışmada ayrıca sağaltıcılık, meslek bilgisi gibi bilgi sahalarına çok kısaca temas ettik. Zanaat bilgisi doğal olarak beylik statüsü karşısında sönük kalmakta, bu bilgiye yeterince yer verilmemektedir. Yazılı kültüre dair en önemli malzeme dini bilgilerdir. Şifahi bilgiler en önemli bilgi türü olmayı sürdürmektedir. Gerek şifahi bilgiler gerekse diğer eğitim kaynakları toplumun bütün paydaşları için ulaşılır değildir. Dahası eğitim fark edilebilir ölçüde bir statü değişimi de sağlamamaktadır.

#### Kısaltmalar:

- A. : Ankara yazması.
- D. : Dresden yazması
- G. : Günbedikavus yazması
- T.O. : Topkapı Sarayı Oğuznamesi
- V. : Vatikan yazması

## Kaynaklar

Aça, M. (2021). Kitâb-ı Dedem Korkut Anlatılarını Anaerkil Düzen Temelinde Okumak. *Dede Korkut Sempozyumu*. 17 Mart 2022, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul. <https://www.youtube.com/watch?v=aSkZfIio52I>

Ata, A. (2019). *Kıyasü'ül-Enbiya (Peygamber Kıssaları) Giriş-Metin-Dizin*, Türk Dil Kurumu Yayınları.

Atmaca, T. (2022). Dede Korkut Hikâyelerinin Pedagojik Yönü ve Toplumsal-Kültürel Değerlerin Aktarımındaki Rolü. *Edebiyat Dilbilim Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 1 (1), 51-61

Aydın, E. (2013). Yenisey Yazıtlarında Tek Örnekler. *Türkbilim*, 26: 37-49.

Azman, Y. (2019). *Dede Korkut'un Üçüncü Elyazması, Soylamalar ve İki Yeni Boy ile Türkmen Sahra Nüshası / Metin-Çeviri-Sözlük-Tıpkıbasım*. İstanbul: Kutlu Yayınevi.

Duymaz, A. (2000). Dede Korkut Kitabı'nda Alplarin Eğitim ve Geçiş Törenleri. *Uluslararası Dede Korkut Bilgi Şöleni* (Ankara, 19-21 Ekim 1999) *Bildirileri*, haz. Alev Kahya Bircül ve Aysu Şimşek Canpolat. Ankara: AKM Yayınları. s. 109-122.

Duymaz, A. (2020). *Kolca Kopuzdan Kılca Kaleme Dedem Korkut Araştırmaları*. İstanbul: Ötüken Neşriyat

e-SÖZ= Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2022). <https://sozluk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.11.2022)

e-TÜBA= Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü (2022). <http://terim.tuba.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 20.11.2022)

e-YOU = YouTube (2017). “Dede Korkut Dizi Müziği”. <https://www.youtube.com/watch?v=onUns0s2VJc> (Erişim Tarihi: 20.11.2022)

Ercilasun, A. B. (2019). *Nehir Destan Oğuzname (Oğuz Bitig)*. İstanbul: Dergâh Yayınları.

Eren, H. (2020). *Türk Dilinin Etimolojik Sözlüğü*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.

Ersoy, E. (2022). *Dede Korkut Sempozyumu*. 17 Mart 2022, Mimar Sinan Üniversitesi, İstanbul. <https://www.youtube.com/watch?v=VUsEO2j8dCM> (Erişim Tarihi 11.12.2022)

Gazi Hazretlerinin Nutukları (5 Ekim 1934). *Cumhuriyet Gazetesi*. <https://egazete.cumhuriyet.com.tr/oku/192/1934-10-05/0> (Erişim Tarihi 11.12.2022)

Gökyay, O.Ş. (2006). *Dedem Korkudun Kitabı*. İstanbul: Kabalıcı Yayınevi.

Gülensoy, T. (2007). *Türkiye Türkçesindeki Türkçe Sözlüklerin Köken Bilgisi Sözlüğü*. İstanbul: Bilge Kültür Kitap.

Kaçalin, M. (2017). *Oğuzların Diliyle Dedem Korkudun Kitabı*. Ankara: Türk Dil Kurumu.

Marshall, G. (2020). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.

Orkun, H. N. (2022). *Kitâb-ı Dede Korkud Üzerine* (Çev. Eraslan Candan). Dil Araştırmaları, 30: 271-277

Özçelik, S. (2022). 2022 Yılıının Bahar Müjdesi: Dede Korkut'un Bursa Yazması. *Türk Dili Dergisi*, 71 (844), 16-24.

Pehlivan, G. (2014). Dede Korkut Kitabı'nda Oturma Düzeni Üzerine Yeni Bir Bakış. *Türk Dünyası İncelemeleri Dergisi*, XIV/2, 205-220.

Pehlivan, G. (2015). *Dede Korkut Kitabı'nda Yapı, İdeoloji ve Yaratım: Dresden ve Vatikan Nüshalarının Mukayeseli Bir İncelemesi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Rzasoy, S. (2020). “*Kitabi Türkmen Lisani*” Oğuznamasının Transmediativ Strukturu ve Ritual- Mifoloji Semantikasi. Bakı: Azərbaycan Milli Elmlər Akademiyası Folklor İnstitutu.

Tabak, H. (2019) Türk Eğitim Sisteminde Eğitimde Fırsat Eşitliğine Kuramsal Bakış: Roller

ve Sorumluluklar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2019, Cilt 17, Sayı 2, 370-393.

Tavukçu, O. K. (2022). *Yûnus Emre ve Dîvânı*. İstanbul: Vakıfbank Kültür Yayınları.

Tezcan, S. (2020). *Topkapı Sarayı Oğuznâmesi, İnceleme*, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.

Tezcan, S. & Boeschoten, H. (2001). *Dede Korkut Oğuznameleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.



**Boeschoten, H. (2022). A Dictionary of Early Middle Turkic, by  
with the Editorial Assistance of J. O’Kane. Brill: Leiden-Boston.  
ss. XI+596. ISBN: 978-90-04-52518-4.**

**Erdem Uçar**

Jena/Almanya

e-mail: [erdem.ucar@uni-jena.de](mailto:erdem.ucar@uni-jena.de)

orcid: 0000-0002-0039-9619

Mainz üniversitesi Türkoloji bölümünden emekli, Hollandalı Türkolog Hendrik [Erik] Boeschoten’in (1950- ) kaleminden çıkan *A Dictionary of Early Middle Turkic* başlıklı sözlüğü tarihi Türk dilleri ile ilgilenenlerin bir süredir merakla beklediğini itiraf etmeliyim. Sözlüğün nihayet okuyucusuyla buluşması sahanın uzmanlarını epey sevindirmiştir. Yazar, 1980’li yıllarda Rabgūzī’nin *Kıyasu’l-Enbiyā*’sının neşri ile meşgulken, böyle bir çalışmanın elzem olduğu kanaatine varıp daha o dönemde böyle bir sözlüğü hazırlama fikrine kapılmıştı. Bu yüzden çalışmanın uzun bir zaman dilimine dayandığını söylemek herhalde yanlış olamayacaktır.

Yazar, sözlüğünde kullandığı *eserlerin kısaltmaları* (s. VIII-IX) ile *dil ve terim listesi kısaltmasını* (s. IX-XI) verdikten sonra *Giriş* (s. 1-11) bölümünde sözlüğün teorik çerçevesi hakkında bilgiler vermiştir. Sözlükte zaman dilimi XIV. asır ile sınırlandırılmıştır. Anadolu sahasında yazılan Eski Türkiye Türkçesine ait tanıkları yazar çalışmasına dâhil etmemiş, böylelikle çalışmasının genişlemesini önlemek istemiştir. Aynı şekilde XIV. asra ait geç dönem Eski Uygurca tanıkları da sahanın uzmanlarına havale eden yazar, bunları da sözlüğüne almamıştır. Bunun dışında XIV. asırda Batı ve Merkezî Türkistan sahasında yazılan eserleri boy ve aşiret farklarını gözetmeksizin sözlüğünün derlemine eklemiştir. Buna göre, yazarın çalışmasında geç Karahanlı, Klasik Çağatayca öncesi, Harezmi Türkçesi, Altun Ordu Türkçesi, Memluk Türkçesi ve Erken Azerbaycan dilinde yazılan eserlerdeki sözcüklerin bulunduğu söylenebilir. Sözlüğün başlığının neden *A Dictionary of Early Middle Turkic* veya *Erken Dönem Orta Türkçenin Sözlüğü* taşıdığı da tercih edilen zaman ve coğrafyaya bakılınca daha iyi anlaşılmaktadır.

Yazar, *Giriş* kısmının başında oluşturduğu derleme ait eserleri listelemiştir (s. 3-8). Buna göre, sözlükte kullanılan tanıkların kaynakları şunlardır:

**Atf**

**Citation**

Uçar, Erdem (2023). Boeschoten, H. (2022). *A Dictionary of Early Middle Turkic, by with the Editorial Assistance of J. O’Kane*. Brill: Leiden-Boston. ss. XI+596. ISBN: 978-90-04-52518-4. *Babür*, 2(1), 43-46.

**Başvuru**

**Submitted**

07.01.2023

**Kabul**

**Accepted**

10.01.2023

**Yayın Tarihi**

**Publication Date**

05.02.2023

**I. Harezmi sahası:** 1. *Rabgûzî: Kısasü'l-Enbiyâ*; 2. *Şeyh Şaraf: Muinü'l-Mürîd*; 3. *Kerderli Mahmûd bin Ali: Nehcü'l-Ferâdis*; 4. *Harezmi Türkçesinden iki parça*; 5. *Siracî'l-Kulûb'un Harezmi Türkçesi versiyonu*; 6. *Harezmi Türkçesi fal kitabı*. **II. Altın Ordu sahası:** 1. *Kutb: Hüsrev ü Şirin*; 2. *Hâzmi: Muhabbetname*; 3. *Seyf-i Sarayf: Kitâb Gulistân bi'l-Türkî*. **III. İslâmî dönem Uygur harfli metinler:** 1. *Hocandî: Letâfatnâme*; 2. *Mirâçnâme*; 3. *Rıdvan Şah ile Ruh-afza hikâyesi*; 4. *Pagan Oğuznâmesi*; 5. *Harezmi Türkçesi manzum Oğuzname*; 6. *Qutadgu Bilig'in Herat yazmasındaki kaside*. **IV. Yazmaları geç döneme ait iki eser:** 1. *Ali: Kısas-ı Yusuf*; 2. *Hüsâm Kâtib: Kesikbaş Kitabı*. **V. Bazı bilimsel konularda Memluk sahasında yazılan telif ve tercüme eserler:** 1. *Münyetü'l-Guzat*; 2. *Kitâb Baytaratü'l-Vazih*; 3. *İrşâdü'l-Mülük ve's-Selâtin*; 4. *Kitâb fî riyâdatü'l-hayl*; 5. *Kitâb fî 'ilm an-nuşşâb*; 6. *Taşuknâme-i İlhânî*. **VI. Çeşitli sözlük ve gramerler:** 1. *Zamahşeri: Mukaddimetü'l-Edeb*; 2. *Abbas bin Hamza Es-Sabrani: Kitâbü'l-Af'al*; 3. *İbn Mühemmâ: Hilyetü'l-İnsân ve Halbetü'l-Lisân*; 4. *Ebu Hayyan: Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk*; 5. *Kitâb-ı Mecmu-ı Tercüman-ı Türkî ve Acemî ve Mugalî*; 6. *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fî'l-Lügati'l-Türkiyye*; 7. *El-Kavâninü'l-Külliyeye li-Zabti'l-Lugati'l-Türkiyye*; 8. *Kitâbu Bulgatü'l-Muştak-fî Lügati'l-Türk ve'l-Kıfçak*; 9. *Ed-Dürretü'l-Mudiyye fî'l-Lügati'l-Türkiyye*; 10. *El-İdrâk Haşiyesi*; 11. *Bedreddin İbrahim: Ferhang-i Zafân-Güvâ*; 12. *Rasülid Xehaglot*; 13. *Codex Cumanicus*. **VII. Altın Ordu sahasına ait yarlıklar**. **VIII. Batı Türkistan sahasında yazılan erken döneme ait Kur'an mealleri.**

*Giriş* kısmının sonunda, maddelerin nasıl oluşturulduğundan ve sözlük ilkelerinden bahsedilmiştir (s. 8-11). Yazar, maddenin yazımında her zaman eserlerin neşirlerini kullanmamış, gerektiğinde ve imkanlar el verdiğinde eserin asıl yazmasına veya yazmanın tıpkıbasımına başvurmuştur.

Sözlükte, çoğu sözlükten farklı olarak maddebaşı olarak kelimenin kökü kullanılmış ve kökten türetilen gövdeler ile kök veya gövdelerden oluşturulan birleşik yapılar ve deyimler maddebaşının hemen altında listelenmiştir. Yazar, bunu etimolojik bir sözlük hazırlama niyetiyle değil, pratik bir amaçla yaptığını düşünmektedir. Tarihî metinlerle uğraşanlar açısından yazarın benimsediği yöntemin oldukça faydalı olduğunu itiraf etmeliyim. Üstelik, sözlüğün sonundaki dizin kısmında okuyucu her maddeyi görebilme imkânına sahip olduğu için sözlükteki bu sıradışı uygulamanın okuyucu açısından sorun yaratmadığını da söylemeliyim. Sözlükte, tanıklar zikredilirken tanığın hangi eserde geçtiği eserin kısaltması verilerek suretiyle gösterilmiştir. Söylediklerimin daha iyi anlaşılması adına, *uyad-* maddesini aşağıda örnek olarak veriyorum:

*uyad*= 'to be ashamed' (QT<sub>3</sub>) [CL, 269b  
*uya:d*=] / *uyat*= (QAt, CCb); *Sândin uyatib*  
(QAa: *uyatib*) *sözlâmäs* 'She doesn't speak  
because she feels shame in front of you'  
(QAt); *Uyat!* 'Shame on you!' (CCb) | *uyal*=  
'to be ashamed' (QT<sub>3</sub>, QA, NF, XŞ, GUL,  
MN, CC, AH, TZ, MuG) / *vīyal*= (DM)  
[krğ. *uyal*=] | *uyalt*= 'to make ashamed'  
(MuG) | | *uyat* 'shame' (QAc, NF, XŞ,  
CC) / *uyat* 'shame' (QT<sub>3</sub>, AH-tkm); *uyat*  
*andamî* 'genitals' (QAc); *uyat yer* 'privy'  
(QT<sub>3</sub> ar. غَائِط) | *uyatliġ* 'modest, prudish,  
ashamed' (QAc, XŞ) / *uyatlu* (QY) | *uyat-*  
*sizliġ* 'shamelessness' (NF, XŞ) | *uyatliġ* 1.  
'disgrace' (TZ ar. فضيحة). *uyatliġ* 2. 'female  
private parts' (RH 90<sup>r</sup>)

Kelimenin anlamlandırılması noktasında okuyucuya fikir vermek gayesiyle Eski ve Orta Türkçe için Sir G. Clauson'un etimolojik sözlüğü ile G. Doerfer'in abidevî eseri *Türkische und mongolische Elemente im Neupersischen*'ine, Çağatayca için *Abuşqa Lügati* ile *Sanglax*'a, Eski Türkiye Türkçesi ile Osmanlıca için *Tanıklarıyla Tarama Sözlüğü*'ne lüzum görülen yerlerde atıfta bulunulmuştur. Yazar, Ağız verileri için Türk dillerindeki tanıklara çoğu zaman atıfta bulunmamayı ilke olarak kabul etse de istisna olarak çoğu yerde *Derleme Sözlüğü*'ne göndermeler yaptığı görülmektedir. Yazar, bunu derlemindeki malzeme ile *Derleme Sözlüğü*'ndeki malzemenin çoğu zaman birbiriyle örtüşmesiyle ve *Derleme Sözlüğü*'nün epey zengin olmasıyla açıklamaktadır.

Çok sık kullanılan Arapça ve Farsça sözler ile bunlardan Türkçe eklerle türetilmiş gövdeler sözlükte maddebaşı yapılmıştır. Arapça *adab* maddesini aşağıda örnek olarak verelim:

**adab** <ar. 'good manners' (QT3, QA, MM, XŞ, GUL) / **ädäb** (MA, NF); *Sän malik-lär öñündä köp sözlümäk adab bolmaz* 'It's bad etiquette for you to talk much in front of kings' (QA); **adab küdäz**= 'to show good manners' (QT5); **adab qıl**= 'to teach good manners' (QT5) | **adabluğ** 'well-bred' (KA) / **ädäblüg** (MAv) / **ädäbli** (MAv) | **adabsız** 'ill-mannered, uncivilized' (IM, QA, GUL) / **ädäbsüz** (NF); *bir neçä adabsız oğlanlar* 'a group of mischievous boys' (QA); *ädäbsizlik qıl*= 'to behave indecently' (NF).

### s. 17b

Bununla beraber 200'e yakın Moğolca alıntının da sözlükte kendine yer bulduğunu söylemeden geçmeyeyim. Bunlardan, Moğolca alıntı *tarğa*- 'sermek, öğütmek' ve türevlerinin yer aldığı maddeyi örnek olarak vereyim:

**tarğa**= <mong. 'to disband' (QAc, GUL) / **tarğa**= (MG) / **tarqa**= (QAc) / **tarha**= (CCb) [ZE 245b; tkm. *da(r)ga*=] | **tarğat**= 1. 'to disperse' (XŞ, CCb) / **tarat**= (QY) [tel. *tarkat*=, **tarğat**= 2. 'to grind' / **tarat**= (TZ) | **tarğalıt**= 'to rout' (QT5)

### s. 319a

Eski Türkçe döneminde ödünçlenen İranî alıntılarının çoğu Soğdça kaynaklıdır. Bununla beraber, Harezmi Türkçesi döneminde pek çok Doğu İran dili Harezmi'den yeni ödünçlemeler Türkçeye girmiştir, ancak yazarın belirttiğine göre Harezmi kaynaklarının azlığı nedeniyle bunların tespit edilmesi biraz zordur. Yazarın tespit ettiği Harezmi *ağram* 'ağırlık' tanığı örnek olarak verilebilir:

with the hand' (KA); *ağramladı nersäni*  
*älgi birlä* 'He weighed the thing with his  
hand' (KA) | *ağra*= 'to be/become heavy'  
(MAv) (backformation from *ağram*); *Yük*  
*ağradı anıñ üzä* 'The load weighed heavy  
on him' (MAv) | *ağrat*= 'to give preference'  
(MAv ar. رَجَّحَ)

### s. 22a

Yazar, bazı kelimelerin yazıçevriminde sorunlar bulunduğunu, bunun nedeninin yazıdan ve harekesiz metinlerden kaynaklandığını belirtmiştir. Kelimenin asıl metinlerde farklı imlâlarla karşımıza çıkması kelimenin standart yazımının gösteriminde önemli bir zorluk oluşturmaktadır. Yazar, bütün kaynaklarda aynı şekilde yazılan kelimeleri "g." [genel] kısaltmasıyla işaretlemiş, farklı yazıma sahip kelimelerde ise tercih ettiği bir yazımda karar kılıp farklı telaffuzları tanımları zikrederken göstermiştir. Son olarak, yazarın Türkçe kelimelerdeki aslı uzun ünlüleri yazıçevrime yansıtmaya gerek duymadığını da belirtelim.

Yazar, bazı maddelerde "؟" işareti kullanmış ve maddenin sorgulanabilir olduğuna dikkat çekmek istemiştir. Bunun için *ékek* (?) 'utanç' tanığını zikrederim:

? *ekäk* 'shame' (TZ 24<sup>v</sup>4-misspelt ar. عَيْب)  
[MK *äkäk*, cf. CL105a] | *ekäkli* 'shameful'  
(TZ 34<sup>v</sup>2-misspelt, ar. مَعْيُوب) [CL105b] |  
[e]kägär= 'to be put to shame' (CCb)

### s. 52a

Kitap, *Giriş* bölümünün ardından *Sözlük* (s. 15-434), *Dizin* (s. 435-587) ve *Kaynakça* (s. 588-596) ile sona ermektedir. *Dizin* bölümünde yazar sayfa numarası vermemiş, kelimenin ait olduğu maddeyi göstermekle yetinmiştir.

Tarihî Türk dili sahasında hazırlanan her sözlük çalışması büyük bir değere sahiptir. Tarihî metinlerle meşgul olan filologların böyle sözlüklere hâlâ ihtiyacı olduğu kabul edilmesi gereken bir gerçektir. Yazarın *A Dictionary of Early Middle Turkic* başlıklı sözlüğünün sahadaki önemli bir boşluğu dolduracağını rahatlıkla söyleyebilirim. Bir başvuru kılavuzu niteliğindeki çalışmasını bize armağan ettiği için yazarı tebrik ederim.







## Tavukçu, Orhan Kemal (2022). *Yûnus Emre ve Dîvân'ı*. İstanbul: Vakıfbank Kültür Sanat Yayınları. ISBN 978-625-7447-84-3.

### Yusuf Ziya Karagöz

İstanbul/Türkiye

e-mail: [yusufz.ka@gmail.com](mailto:yusufz.ka@gmail.com)

orcid: 0000-0002-5926-2860

Orhan Kemal Tavukçu'nun *Yûnus Emre ve Dîvân'ı* adlı eseri Kasım 2022'de Vakıfbank Kültür Yayınları arasında çıktı. Ciltli kalın kapağa sahip olan ve 551 sayfadan oluşan bu kitap, yazarının Yunus Emre'nin izini sürdüğü yirmi yıllık birikiminin bir meyvesidir.

Kitap, "Yunus Emre'nin Yaşadığı Çağın Siyasi Görünümü", "Yunus Emre'nin Hayatı", "Beşeri Kaynakları ve Tarikatı", "Yolculukları", "Yunus Emre Şiirlerinin Ayırt Edici Özellikleri" başlıklarını içeren geniş bir araştırma bölümü içermektedir. Kitabın *Dîvân* bölümü ise, Yûnus Emre Dîvânı'nın en eski beş nüshası ve 1485 tarihli bir mecmuada kayıtlı şiirlerinin karşılaştırmalı metnine dayanmaktadır. *Dîvân*'da ayrıca Yunus Emre'nin biri mesnevi şeklinde yazılmış 304 manzumesine de yer verilmiştir. Yazar, bu manzumelerin söyleyiş ve içerik olarak Yûnus'un üslûbunu yansıttığını belirtir.

*Türk Edebiyatında İlk Mutasavvıflar* eseriyle Fuat Köprülü, edebiyat tarihimizde Yunus Emre araştırmalarına öncülük eden isimdir. Yunus şiirlerinin ilk derlemesini sunan Burhan Toprak ile ilk akademik çalışmayı yapmış olan Köprülü'den bugüne Yunus Emre hakkında zengin bir literatür oluşmuştur. Abdülbâki Gölpinarlı, Faruk Kadri Timurtaş, Mustafa Tatçı bu sahanın öne çıkan isimlerinden yalnızca birkaçıdır. Tavukçu'nun Yunus Emre araştırmalarına girişi, "Hangi şiir Yunus'a aittir?" sorusunun peşinde olmuştur. Bu kitabın alana sunmak istediği en önemli katkı da en eski beş nüshanın karşılaştırmalı metni ile Yunus'a ait olması en muhtemel şiirleri bir araya getirmektir.

Tavukçu, Yunus Emre ve hayatına dair geniş bilgi vermektedir. Onun yaşadığı çağı, tarihi biraz daha geriden alarak aktarmaktadır. Selçuklu sultanı Alaeddin Keykubat'ın öldürülmesi ile Anadolu coğrafyasında siyasi ve sosyal düzen bozulur. Taht kavgalı,

### Atıf

#### Citation

Karagöz, Yusuf Ziya (2023). Tavukçu, Orhan Kemal (2022). *Yûnus Emre ve Dîvân'ı*. İstanbul: Vakıfbank Kültür Sanat Yayınları. ISBN 978-625-7447-84-3. *Babür*, 2(1), 49-51.

### Başvuru

#### Submitted

10.01.2023

### Kabul

#### Accepted

14.01.2023

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

çekişmeli birkaç yılın ardından 1243 yılında Köseadağ yenilgisi gelir ve Moğol mezalimiyle geçecek bir asra kapı açılır. Bu kapıdan Mevleviler rahatlıkla geçebilseler de Ahiler için kıyım ve sürgün dolu bir yüzyıl olur. Keykubat'ın özel davetiyle Konya'ya yerleşen Ahi Evran gibi birçok tarikat ehli haneleriyle birlikte kıyım uğrarken kimi de Sarı Saltuk gibi göç etmek zorunda kalır. Yunus Emre işte bu sancılı yılların içinde 1240-1241 yıllarında dünyaya gelir. Yunus Emre'nin gerek hayatına gerekse eserlerine dair bilinmezlikler şüphe yok ki bu kargaşa yıllarının eseridir. O yıllara tarihlenmiş, kesin tanıklık edebilecek belge bulunmamaktadır. Yunus Emre, yazarın ifadesiyle; Anadolu Türklüğü ve Türkçe için “felaketler dönemi” olarak tanımlanabilecek bir çağda hayat sürmüş, müstesna bir şahsiyettir (s. 10).

Yunus Emre'nin hayatı, doğumu, memleketi, kabrinin nerde olduğu, dahası hangi şiirlerin Yunus Emre'ye ait olduğu gibi konularda birçok fikir ve iddia söz konusudur. Yazar, bütün bu konuları “Yunus Emre'nin Hayatı” bölümünde ayrı ayrı değerlendirerek okura sunmaktadır. Roma yollarından ve şiirlerindeki bilgilerden iz sürerek şairin hayatına, yolculuklarına dair bazı noktaları aydınlatmaktadır. Özellikle şiirler bu noktada oldukça yardımcıdır. Tavukçu, Yunus Emre'nin eğer mübalağa etmemişse üç evladını kaybettiğini belirtmekte ve şiirdeki anlatımından hareketle ölüm nedenlerinin vebaya benzediğini ifade etmektedir (s. 61).

Kitapta “emre”nin ne'liği de ele alınan önemli konulardan biridir (s. 52-58). Buna göre kelimenin etimolojisini Timurtaş *amrak* > *emrah* > *emre* şeklinde açıklarken, Tezcan ve Tietze gibi araştırmacılar ise kelimenin Farsça *hem-râh* kelimesinden geldiğini söylemektedir. Farklı görüşleri tek tek değerlendiren Tavukçu, burada şiirlerden örneklerle kelimenin anlamına dair analizler yapar.

Yunus Emre'nin beşeri kaynakları ve tarikatı konusunda da eserde başvuru olan ilk kaynak yine Yunus Emre şiirleridir. Tavukçu, Hoca Ahmed Yesevi ve Yunus Emre şiirlerini kıyas ederek bu şiirlerin benzerliklerine dikkat çeker. Hem şiirinin yakınlığı hem de ilerleyişinden Yunus Emre'nin Yesevi'ye muhabbet beslediği söylenebilir. Şiirin izleri, Yunus Emre'nin Yesevi'den sonra hayat sürdüğüne de delil niteliği taşır (s. 67). Yunus Emre şiirinde Yesevi'nin şiirde önem verdiği mânânın yanında kafiye ve ses benzerliğine de önem vermekte, kelimeleri bazen birden çok mânâyâ gelecek şekilde kullanmaktadır. Yazar bu noktada “mâşuka” ve “yaşın” kelimelerini de tartışır. *Karlı dağların başında / Salkım salkım olan bulut / Saçın çözüp benim için/ Yaşın yaşın ağlar mısın* dizelerindeki “yaşın”, yazara göre “gizli”, “yıldırım, şimşek” ve “yaş, ıslak” anlamlarıyla değerlendirilmiş çok anlamlı kelime örneklerinden biridir (s. 96). Ayrıca yazar, Tanrı'yı ifade için kullanılan klasik tabirler yerine dişil bir tabir olan “maşuka” kelimesinin Yunus'un Dîvân'ında yedi, talebelere ders olarak okuttuğu Risâletü'n-Nushiyye eserinde de üç kez kullandığı tespitini yapar (s. 72). Yazara göre bu kelime tercihi Yûnus'un, *vahdet-i vücud* anlayışının kaynaklarından İbnü'l Arabî'nin *Fususul Hikem*'inden beslendiğini göstermektedir. Tavukçu, ‘Yunus Coğrafyası’na dâhil olan Anadolu ağzında “kadın” kelimesinin hâlen benzer şekilde «güzel» anlamıyla (“kadın Allahım”) kullanıldığına dikkat çeker (s. 73).

Yunus Emre'nin “beşeri kaynakları ve tarikatı”nı ele aldığı bölümde yazar sırasıyla; İbnül Arabî, Hallâc-ı Mansur, Evhadüddin Kirmânî, Ahî Evran, Sadreddin Konevî, Hacı Bektaşî Veli, Tapduk Emre, Mevlânâ, Sarı Saltuk, Edebâli, Geyikli Baba ve Âşık Paşa'ya yer verir. Yunus Emre'nin tarikatı konusunda, Tapduk Emre'den Sarı Saltuk ve Mahmud Hayrani üzerinden silsile ile Ahmed er-Rıfâi'ye ulaşılır (s.104).

“Yûnus Emre Şiirlerinin Bazı Ayırt Edici Özellikleri” başlıklı bölüm, hangi şiirlerin Yunus Emre'ye gerçekten ait olabileceği konusunda önemli değerlendirmeler içermektedir. Yazar farklı sağlam nüshaların değerlendirilmesiyle Yunus Emre'ye ait manzumelerin

sayısının artacağı görüşündedir. Yeni manzumelerin tespiti için “üslûbun kılavuzluğu” temel bir öncüdür.

Yunus Emre'nin *Dîvân*'ının yer aldığı bölümde yazar, şairin en eski beş nüshada bulunan ve 1485 tarihli bir mecmuada kayıtlı şiirlerine yer verir. Kitabın önemli bir yeniliği, Yunus Emre'ye dair kitaplarda yer almamış farklı manzumeleri de içeriyor olmasıdır. Tavukçu, *Dîvân* kısmının sonunda şiirlerin kafiye ve ilk mısralarına göre alfabetik dizine yer vermektedir.

Dizinden sonra gelen ekler bölümünde Roma yolları haritası bulunmaktadır. Bu yollar sıklıkla Ahilerin göç yolları olmuştur. Eklerde ayrıca Kütahya Vahitpaşa İl Halk Kütüphanesi'nde bulunan *Dîvân*'ın ve *Risâletü'n-Nushiyye*'nin ilk ve son sayfalarını tıpkıbasım olarak görmek mümkündür. Bu bölümde Berlin'de bulunan nüshadan da örneklerle yer verilmiştir.

Anadolu'da isyanların başladığı, Moğol baskılarının sürdüğü, Türkçenin kanunla korunmaya çalışıldığı bir dönemde Yunus Emre, şiirleriyle *vatan toprağını mayalalandırmış* Türk şiirine ve Türkçeye güçlü kökler bırakmış büyük bir şairdir. Yazarın yirmi yıllık emeklerinin karşılığını, gölgesinde ceviz ağacı serinliği hissettiği anacığının vefat senesinde kitaplaştırabilmesi bu bakımdan aynı kaderin cilvelerindedir.



**Lavidas, N. and Nikiforidou, K. eds. (2022). Studying Language Change in the 21st Century: Theory and Methodologies. Brill: Boston. ss. 407. ISBN: 9789004510562**

**Deniz Demiryakan**

Istanbul/Türkiye

e-mail: demiryakan@hotmail.com

orcid: 0000-0002-3565-3314

Bu kitap; İngilizce, Yunanca ve diğer Hint-Avrupa dillerinin tarihinden güçlü ampirik kanıtlar sunarak farklı teorik çerçevelerde elde edilen sonuçları, uygun bir şekilde özetlemektedir. Ayrıca, mevcut dilbilimsel teoriler ile derlem artzamanlı veriler arasındaki ilişkinin sistematik bir şekilde tartışılmasını amaçlanmaktadır. Söz konusu dilbilimsel teorilerin evrimi, kökeni eskiye dayanan dilbilimsel soru(n)lara nasıl yeni çözümler sunabileceğini göstermesi açısından da kitabı değerli kılmaktadır. Kitapta yer çalışmalarda, İngilizcenin tarihsel dilbilimsel incelemesinin diğer dilleri inceleyen araştırmacılar için bir rehber olduğu açıkça görülmektedir. Bu bağlamda; kitapta yer alan çalışmalar, 21. yüzyıl metodolojileri ve araçlarının örneklerini sunmakta ve modern dilbilimin, dil değişimi ve dillerin mevcut özelliklerinin gelişimiyle ilgili eski soruları ve yeni durumları araştırmada bize nasıl yardımcı olabileceğini göstermektedir. Dilbilimsel teori, gerekli hipotezlere ve genellemelere gereksinim duyarak derlem çalışmaları için temel oluşturabilir. Kitaptan öğrendiğimiz kadarıyla bunun tersi de mümkündür: Derlem verileri teorilerin oluşturulması ve/veya yeniden şekillendirilmesi için temel sağlayabilir. Açıklamalı artzamanlı derlemler, artzamanlı eğilimlerin gözlemlenmesi için gerekli olan farklı dönemlerden veri toplanmasını kolaylaştırır ve ayrıca hipotezlerin test edilmesi için nicel, tekrarlanabilir yollar sunar. Öte yandan, yeni kavramlar ortaya koyabilir ve bunların mevcut kuramlara teorik olarak uyarlanmasını gerektirebilirler. İşte, tüm bu durumlar bir arada düşünüldüğünde kitaptaki çalışmaların derlem üzerinden söyledikleri alana bir hayli katkı sunacak durumların başında gelmektedir.

Kitapta yer alan çalışmaların çoğu, bir yandan yeni araçlar ve derlem dilbilimsel yaklaşımlar ile diğer yandan tarihsel verilere yönelik kuramsal yaklaşımlar arasında çift yönlü bir ilişki

**Atf**

**Citation**

Demiryakan, Deniz (2023). Tavukçu, Orhan Kemal (2022). Lavidas, N. and Nikiforidou, K. eds. (2022). Studying Language Change in the 21st Century: Theory and Methodologies. Brill: Boston. ss. 407. ISBN: 9789004510562. *Babür*, 2(1), 53-58.

**Başvuru**

**Submitted**

01.01.2023

**Kabul**

**Accepted**

12.01.2023

**Yayın Tarihi**

**Publication Date**

05.02.2023

olduğuna dair kanıtlar da sunmaktadır. Daha da önemlisi, dil değişimine dahil olan çoklu etkenler, niceliksel artzamanlı derlem dilbiliminde çok etkenli modelleme ile yakalanabilir ve çift yönlü ilişkiyi ampirik olarak gerçekçi yollarla besleyebilir. Bunlara ek olarak kitapta yer alan çalışmalar, dilbilimsel geçmişin özelliklerini bugünün dilbilimsel özellikleriyle özdeşleştirilemeye de artzamanlı analizlerin yardımıyla incelenen dillerin günümüz dilbilgisel ve sosyodilbilimsel özellikleriyle nasıl anlamlandırılacağına dair kanıtlar sunmaktadır. Böylece sadece teoriyi değil uygulamayı da göstermesi kitabı değerli kılan onca nedenden sadece biridir.

İncelenen bu kitap iki bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölüm, teorik yapılara ve dil değişimini açıklamak için ne tür teorilere ihtiyacımız olduğuna (ya da olmadığına) odaklanmaktadır. Çalışmalar, artzamanlı literatür bağlamında yeni sorular ortaya atmakta ve bunların ortaya çıkardığı teorik zorlukları ele almaya çalışmaktadır. Bu sorular arasında, dil dışı durumların ve tipolojik faktörlerin sözdizimsel değişim üzerindeki etkisi, köprü görevi bağlamaların rolüne ilişkin yeni bakış açıları, değişimin yönünü açıklamada anlamsal ve sözdizimsel etkenlerin karmaşık etkileşimi ve bir yapının diğeri üzerindeki etkisi olarak yapısal terimlerle yeniden ifade edilen analogik rolü yer almaktadır. Farklı teorik çerçevelerde ele alınsa da tüm çalışmalar, dilsel değişimin somut bir biçimde açıklamasında yer alan olası etkenlerin karmaşıklığını vurgulamaktadır. Bu bölüm çerçevesinde yer alan altı çalışmanın içerik özetleri aşağıdaki gibidir:

#### **On the Redundancy of a Theory of Language Contact: Cue-Based Reconstruction in a Socio-linguistically Informed Manner (s. 15-52)**

*Ioanna Sitaridou*

Ioanna Sitaridou, bu uzun çalışmasında, Yunancanın diyalekt verileriyle ilgili olarak hem dilbilimsel bir teoriye hem de bir *dil değişim teorisine* gereksinimimiz olup olmadığını sorguluyor. Sitaridou, dil teması kaynaklı değişim için özel bir teoriye ihtiyaç olmadığını dile getirerek çalışmasını *şöyle* sonlandırıyor: Dil teması, neredeyse birbirine hiç benzemeyen edinim senaryoları oluşturabilecek çeşitli sosyodilbilimsel etkenler *tarafından tetiklenebilir*. Temas kaynaklı değişimin yapısal yönlerinin yalnızca yapısal etkenler tarafından belirlenebileceği rahatlıkla görülebilmektedir. Aynı zamanda, temas ve dil edinimi senaryolarını yeniden yapılandırmak için sosyo-kültürel ve politik-tarihsel verileri, dilbilimsel analize dahil eden bir yaklaşım üzerinde tartışılmalıdır.

#### **Modeling Reanalysis, Naturally (s. 53-75)**

*Leah Bauke, Dagmar Haumann and Kristin Killie*

Bu çalışmada, İngilizcedeki durum zarflarının *yeniden çözümlemesine* ilişkin sözdizimsel bir açıklama yardımıyla İngilizcede konuşmacı odaklı zarfların *yeniden çözümleme* yoluyla durum zarflarından nasıl geliştiği konu edilmektedir. Çalışma, *naturally* sözcüğünün durum zarfından kanıt zarfına evrilmesini incelemektedir. Yazarlara göre *naturally* zarfının belirsiz göstergeleri, yalnızca *köprüleme* bağlamalarında (yani, vP/vp- etki alanı içindeki üst birleşme konumu ile alt konumu arasında başka hiçbir sözcüksel malzemenin araya girmediği bağlamlarda) ortaya çıkmaktadır. Bu açıklama, sözdizimine aşama temelli bir yaklaşımla uyumludur; örneğin, *naturally* için iki ileri birleşme yeri cp-aşaması ile ve alt birleşme yeri vP- aşaması ile çıkarılır.



### ***The Spread of the vo Pattern in Subject Relative Clauses: The ov/ vo Alternation in Old and Middle English (s. 76-101)***

*Barthe Bloom*

İngilizce sözdizimiyle ilgili olarak Barthe Bloom'un tarafından yapılan çalışma, İngilizcede sözdizimsel değişimde örnekseme değişimlerinin etkisini ortaya koyan durumları açıklamaktadır. Bloom, Eski İngilizcedeki özne bakımından bağımlı yan cümlelerde *ov/vo'dan vo'*ya olan değişimi incelemekte ve bağımlı yan cümlelerin bir alt kümesinin temel cümlelere olan yüksek benzerliği nedeniyle *vo* kalıbının bu yan cümlelerde yayılım sergilediğini göstermektedir. Bloom, *random forest* ve *değişken önem ölçütlerinin* istatistiksel yöntemlerini uygulamakta ve *uç-ağırlık* ilkesinin Eski İngilizce geçişli yan cümlelerdeki *ov/vo* değişiminin altında yatan ana etken olduğunu doğrulamaktadır. Çalışma, Eski İngilizcenin aksine Orta İngilizcede dil dışı etkenlerin özne bakımından bağımlı cümlelerdeki sözcük sırasını belirlediğine dair net kanıtlar sunmaktadır. Bu da Eski İngilizcedeki *ov/vo* kullanımı arasındaki işlevsel farkın artık ayırt edilemez olduğunu ve *vo'*nun Orta İngilizcede genelleşmiş bir kalıp haline geldiğini göstermektedir.

### **The Syntax and Semantics of the Old English Predicative Construction (s. 102- 132)**

*Javier Martín Arista*

Javier Martín Arista, aynı dil ve dönemde, *bēon* 'olmak' fiilinden başka bir fiilin çekimli halini (temel yüklem) ve bu fiilin ilk yapıcısını temel yüklemle paylaşan bir şimdiki zaman sıfat-fiili (ana yardımcı eylem) içeren Eski İngilizce cümle yapılarını incelemektedir. Arista, yukarıda bahsedilen yapıları *Role and Reference Grammar* çerçevesinde incelemekte ve anlamsal bütünleşme seviyesini *Hierarchy of Intraclausal Relations* (anlamsal ilişki ile sözdizimsel biçim arasındaki uyuma ilişkin) kullanarak değerlendirmektedir. *York-Toronto-Helsinki Parsed Corpus of Old English Prose*'den elde edilen veriler, ana yardımcı eylem yapısının temel yüklemelerin sahip olduğu çeşitli kategorilere ait olduğunu göstermektedir (eylem, nedensellik, durum değişikliği, temas, algı, sahiplik, konuşma ve durum fiilleri). Arista, cümleler arası anlamsal ilişkilerin ve ana yardımcı eylem yapısının sözdizimsel yapısının çekimsiz biçimdeki (basit) ana yardımcı eylemlerin kaybolmasına neden olabileceğini öne sürmektedir.

### **Antagonistic Complement Structures and Cyclical Change in English and Greek (s. 133-159)**

*Konstantinos Sampanis and Eleni Karantzola*

Konstantinos Sampanis ve Eleni Karantzola, İngilizce ve Yunanca üzerine yaptıkları bu karşılaştırmalı bir çalışmada, belirlilik/belirsizlik ve olasılık kipliği gibi kategorilerin dil değişimi içinde nasıl iç içe geçebileceğini araştırmaktadır. İngilizce ve Yunancadaki tamlama (isim tamlaması vb.) ve kip sistemlerinin gelişimini karşılaştırarak tamlama öğelerindeki değişimin *döngüsel olduğunu* savunmaktadırlar: Belirli ve belirsiz tamlamaların karmaşık sistemleri, daha basit sistemlere dönüşme eğiliminde olabilir, ancak bunun tersi de doğrudur. Sampanis ve Karantzola, Hint-Avrupa dillerindeki tamlamanın yeniden kurulmasına ilişkin Türkçe vb. dillerde *örneklerine rastlandığı gibi* herhangi bir biçimde çekime girmemiş tamlamaları içeren *tipolojik bir modele dayalı bir çalışma hipotezi sunmaktadır*. *Yukarıdaki hipoteze göre, tamlamadaki değişim* belirlilikten belirsizliğe ve tekrar geriye doğru hareket etmektedir.

### Perfect ‘Under Construction’: A Diachronic Perspective from Medieval and Modern Greek (s. 160-206)

*Thanasis Giannaris and Nikolaos Pantelidis*

Birinci bölümün son çalışmasında; Thanasis Giannaris ve Nikolaos Pantelidis, örneğe konu ele alarak örneğe ve yapısal ağların Geç Orta Çağ’dan Modern Yunancaya geçmiş zaman kipinin gelişimini açıklamak için güvenilir bir çerçeveye sağladığını savunmaktadır. Giannaris ve Pantelidis, Modern Yunancadaki geçmiş zaman kipinin temel kaynağının sonuç görünüşlü bir isim-filin etkisinde işlevsel olarak şekillendiğini göstermektedir.

İlk bölüme benzer biçimde ikinci bölümde de çalışmalar derlem tabanlıdır. Bunlara ek olarak yazarlar, kavramlar ve genellemeler sunarak artzamanlı derlemeler ile dilbilim teorisi arasındaki ilişkiyi karşılaştırarak ele alırlar. İkinci bölümdeki çalışmalar genel olarak dil değişimine ilişkin çeşitli teorileri ampirik olarak destekleyen metodolojilere, özellikle de derlemle ilgili olanlara odaklanmaktadır. Buradaki tüm çalışmalar, veri odaklı metodolojinin (sıklık dahil) ve derlem temelli değişim açıklamalarının önemini açıkça vurgulamaktadır. Aşağıda bu bağlamda ele alınan 6 çalışma hakkında kısaca bilgi verilmiştir.

### From Relativizer to Adverbial Connective: Transitional Constructions and Reanalysis in Medieval Greek (o)pu [(ó)που] (s. 207-238)

*Kiki Nikiforidou*

Kiki Nikiforidou, dil değişiminin yaptırım koşullarını gösterebilmek için yapısalcıların yaklaşım biçimlerinin uygunluğu lehine kanıtlar sunmaktadır. Orta Çağ’daki Yunanca yerel metinlerden oluşan bir külliyata dayanan çalışma, morfosentaktik ve söylem-pragmatik bilginin bütünleşik şablonları olarak geçiş bağlamlarının (Bauke, Haumann ve Killie’deki köprü bağlamları) açıklayıcı yeterliliğine odaklanmaktadır. Nikiforidou türetimlerini Yunanca (o)pu [(ó)που] ‘o’ işaretleyicisinin bir görelileştiriciden zarf tümlecine dönüşmesi hem sözdizimsel hem de söylem-pragmatik özellikleri içeren bir yapının yerleşmesiyle tetiklenen bir değişimdir. Nikiforidou ayrıca eşzamanlı olarak mevcut seçeneklerin dil değişimini nasıl yönlendirebileceğine ve bu seçeneklerin neden en iyi yapılar olarak temsil edildiğine dair kanıtlar sunmaktadır.

### Purpose Verbs, Phrases and Clauses in Greek of the 20th Century: A Diachronic Corpus Study (s. 239-266)

*Georgia Fragaki and Dionysis Goutsos*

Georgia Fragaki ve Dionysis Goutsos, çalışmalarında 20. yüzyıl Yunancasında amaç fiilleri, öbekler ve tümceler üzerine ayrıntılı bir inceleme sunuyor. Söz konusu veriler, 20. yüzyıl Yunancasının art-zamanlı külliyatından ve 30 milyon kelime eş zamanlı *Corpus of Greek Texts*’ten elde edilmiştir. Şimdiden geçmişe doğru yönelen araştırma yaklaşımı ve bu yaklaşımın bulguları, *katharévousa-demotic* çok lehçeliliğinin 20. yüzyıldaki dil değişimi üzerindeki etkisini doğrulamaktadır. Ancak Fragaki ve Goutsos, *katharévousa-demotic* ikililiğinin yalnızca bir motivasyon sağlayabileceğini düşünmektedir. Son olarak yakın zamandaki dil değişimlerinin her durumda uzun vadeli değişim çerçevesine yerleştirilmesi gerektiğini de yazarlar savunmaktadır.

### **Tracing the Evolution of Subjectless ing-/ed-supplements in English: A Diachronic Corpus-Based Analysis (s. 267-291)**

*Carla Bouzada-Jabois*

Carla Bouzada-Jabois, Geç Modern ve Modern İngilizcedeki özne alamayan çekimsiz eklemelerim (doğrusal bir dizi içinde yer alan ancak cümlenin sözdizimsel yapısına entegre edilmemiş unsurlar) gelişimini analiz etmektedir. Bouzada-Jabois'nın verileri Geç Modern İngilizce için *Penn Parsed Corpus of Modern British English* (ppcmbe) ve Çağdaş İngilizce için *British Component of the International Corpus of English* (ice-gb) kaynaklarından elde edilmiştir. Ek kategorisinin merkezi/çekirdek üyelerini tanımlamış ve sözdizimsel açıdan *prototipik* ekin bir *ing-head* ögesine sahip olduğunu, zaman içinde eklerin sayısında belirgin bir artış olmasına rağmen söz konusu ekleri artırmanın tercih edilmesi gereken bir seçenek olmadığını göstermiştir. Bouzada- Jabois, İngilizcenin yakın tarihinde, eklerin kendi yan cümlelerinde gösterdiği sözdizimsel ve anlamsal bütünleşme düzeyinin arttığını göstermektedir.

### **Change from above in a Sixteenth-Century Corpus of Tuscan Correspondence: The Spread of the Codified Form of the Masculine Determiner (s. 292-314)**

*Eleonora Serra*

Eleonora Serra, kişisel yazışmalardan oluşan bir külliyyata dayanarak dil değişiminde özenilen yazardan kaynaklı durumların etkisini değerlendiriyor. Çalışması; arkaikleşen, birden çok parçadan oluşup bu parçaların bir araya gelmesiyle bütünleşen biçimlerin edebi alanda çağdaş biçimlerin yerini aldığı Toskana örneğini incelemektedir. Serra, oldukça belirgin bir morfolojik özellik olan *eril tekil belirleyiciyi (masculine singular determiner)* analiz ediyor ve özenti yoluyla oluşan dil değişiminin resmi olmayan yazı dilinde tespit edilebilir olduğunu savunuyor. Derlem çalışmasının sonuçları, on altıncı yüzyıl boyunca arkaikleştirici biçimin kullanımında büyük bir artış olduğunu göstermektedir. Serra, incelenen değişimin yüksek statülü yazarlar tarafından yönlendirildiği ve orta ve alt düzeydeki yazarlar tarafından zamanla benimsendiği sonucuna varmıştır. Yazarın bahsettiği değişim, yukarıdan başlayan ve aşağı doğru gelen bir değişimdir.

### **Detecting Prescriptivism's Effects on Language Change: The Corpus-Linguistic Approach (s. 315-357)**

*Spiros A. Moschonas*

Spiros Moschonas, çalışmasında düzelticilik ve onaylayıcı gibi üst dilsel yapılar barındıran edimsel bir kuralcılık teorisi sunmaktadır. Moschonas, düzeltmelerin ve onayların belli bir kullanım dağarcığı oluşturabileceğini ve bunun da ölçünlüleşmiş dillerdeki eşzamanlı gelişmeler için kanıt sağlayacağını savunmaktadır. Yazara göre edimsel kuralcılık teorisi, en azından bazı kuralların başarılı ya da başarısız olmasının işlevsel etkenlerle açıklanabileceğini öngörebilir. Moschonas, kuralcılığın dil değişimi üzerindeki etkilerini tespit etmek için derlem-dilbilimsel yaklaşımlara ve iyi çalışılmış vakalara uygulanan edimsel bir kuralcılık teorisine odaklanmaktadır. Bu çalışmanın ilgili derlem-dilbilimsel analizlerinde iki tür derlem yer almaktadır: metalinguistik bir derlem (örn. kuralcı gramerler) ve dilbilimsel bir derlem (örn. geniş bir tarihsel derlem). Zıtlık analizi, nicel derlem-dilbilimsel çalışmaların kuralcılığın dil değişimi üzerinde sınırlı bir etkisi olduğunu ortaya koymaktadır.

## How Does Language Change (Not) Affect Translation? A Corpus-Based Study on Lexical Transfer in Renaissance English and Greek Literary Texts (s. 358-392)

*Thomi Gamagari and Nikolaos Lavidas*

Thomi Gamagari ve Nikolaos Lavidas; erken dönemdeki kaynak metinlerin yine o dönemlerdeki çevirilerinin taşıdığı özelliklerin modern zamanlarda yapılan çevirilerde korunup korunmadığını ve dildeki değişiminin çevirilere nasıl yansıtıldığını (ya da yansıtmadığını) araştırıyor. Çalışma, Rönesans Dönemi İngilizce ve Yunanca metinlerinin günümüz İngilizce ve Yunanca çevirilerinin sözcüksel özelliklerine odaklanmakta ve sırasıyla İngilizce ve Yunanca erken dönem metinleri ile bunların Yunanca ve İngilizce çevirilerinden oluşan paralel bir külliyata dayanmaktadır. Derlem araştırması, erken dönem İngilizce metinlerin Yunanca çevirilerinin sözcüksel kalıplaşmış arkaik ve hatta eskimiş sözcüksel belirteçlerle zenginleştirilmiş (belirli bir döneme veya çeşide bağlı olmayan) modern bir çeşitliliğin karakteristiği olan birçok “yüzeysel arkaikleştirme” ve “minimal modernleştirme” örneği içerdiğini göstermektedir. İngilizce çeviriler söz konusu olduğunda, Gamagari ve Lavidas incelenen üç çevirinin de eski moda/tarihi geçmiş ve arkaik öğeler içerdiği sonucuna varmıştır.

On iki yazı hakkında verilen bu kısa bilgilerden sonra toparlamak gerekirse kitapta yer alan çalışmalar, yukarıda özetlenen soru(n)ları ele almaları bakımından tarihsel dilbilim alanına önemli bir katkı sağlamaktadır. Teorik bir duruş sergilemekte ya da bu duruşa meydan okumakta ve dil değişimi hakkında yeni genellemeler önermektedirler. Buna ek olarak iyi bilinen ya da yeterince çalışılmamış değişimlere kabul edilebilir açıklamalar getirmek için modern araçlar -özellikle artzamanlı derlem ve ilgili niceliksel analizler- kullanmaktadırlar. Kitap yer alan çalışmalar, kuramsal perspektife ve artzamanlı derlem analizine dayanan gelecekteki tarihsel dilbilimsel araştırmalar için sağlam bir temel sunmaktadır.

Böyle çalışmaların ülkemiz dilbilim çalışmalarına da örnek olması dileğiyle, çalışmayı yapanlara ve onu kitaplaştıranla teşekkürü borç bilirim.

### Kaynakça

Lavidas, N. and Nikiforidou, K. eds. (2022). *Studying Language Change in the 21st Century: Theory and Methodologies*. Brill: Boston.





Edebiyat Dilbilim Eğitim  
ve Bilimsel Araştırmalar Dergisi  
*Journal of Literature Linguistics Education and Scientific Research*  
2/1 Kış 2023



# Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar alışmaları

## *Education and Scientific Research Studies*





## Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri<sup>1</sup>

Awareness Levels of Early Children's  
Parents of Child Neglect and Abuse

**Fatma Alisinanoğlu**

İstanbul/Türkiye

e-mail: falisinanoglu@fsm.edu.tr

orcid: 0000-0002-8049-7402

**Siğnem Bağcı**

İstanbul/Türkiye

e-mail: bagcisignem@gmail.com

orcid: 0000-0002-9696-3930

### Öz

Çocuklara yönelik ihmal ve istismar, geçmişten günümüze sıklıkla karşılaşılan kozmik bir sorundur. Çocuğun tutarlı ve bilinçli yetişkinlerin koruması altında olması gerekliliği düşünüldüğünde, ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarı üzerine farkındalıklarını ve bu farkındalıkları etkileyen unsurları belirlemek önemli olacaktır. Bu amaçla araştırmada İstanbul ilinde yaşayan ve 0-6 yaş aralığında çocuğu olan 150 ebeveyne, demografik bilgi formu; Ünal ve Boz'un (2020) geliştirdiği "Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda öğrenim durumu ve gelir düzeyinin ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarını etkilediği sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk istismarı, çocuk ihmali, ebeveynler, farkındalık, erken çocukluk

### Abstract

Neglect and abuse towards children is a cosmic problem which is frequently encountered from past to present. Considering the need for the child to be under the protection of consistent and conscious adults, it will be important to determine parents' awareness of child neglect and abuse and the factors affecting this awareness. For this purpose, the demographic information form and the "Parents' Awareness Scale on Child Neglect and Abuse" developed by Ünal and Boz (2020) were applied to 150 parents living in İstanbul and having children between the ages of 0-6. The research is a descriptive study and was carried out with the survey model, which is one of the quantitative research methods. As a result of the analysis, it was concluded that education level and income level have an effect on parents' awareness of child neglect and abuse.

**Keywords:** Child abuse, child neglect, parents, awareness, early childhood

### Atf

#### Citation

Alisinanoğlu, Fatma; Bağcı, Siğnem (2023). Erken Çocukluk Döneminde Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Düzeyleri. *Babür*, 2(1), 63-78.

### Başvuru

#### Submitted

26.09.2022

### Kabul

#### Accepted

18.11.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

\* Bu çalışma, Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 16-17 Haziran 2022 tarihinde düzenlenen *Eğitimde Fırsat Eşitliği* konulu **I. Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu**'nda (EBAS) sunulan bildirinin genişletilmiş metnidir. This study is the extended text of the paper presented at the **I. Education and Scientific Research Symposium (ESRS)** on *Equality of Opportunity in Education* organised by Başakşehir District Directorate of National Education on 16-17 June 2022.

## 0. Giriş

Çocuklar, fiziksel ve duygusal ihtiyaçları gereği ilgi ve korunmaya diğer bireylerden daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Çocuklara yönelik ihmal ve istismar, dünyada hiçbir çocuğun yaşamaması gereken kozmik bir sorundur. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde, çocukların “fiziksel ve duygusal şiddet ya da istismara, ihmale, cinsel taciz dâhil her türlü kötü muameleye karşı korunması”, “İşkence ya da diğer zalimce, insanlık dışı, aşağılayıcı muamele veya cezaya tabi tutulmaya karşı korunması” ve “Okul disiplininin insani saygınlık çerçevesinde ve Sözleşme hükümleriyle tutarlı bir biçimde sağlanması” şartları, bulunmaktadır. Ülkemiz gibi devletler tarafından imza ile kabul edilen sözleşme gereği, taraf devletler bu şartları dikkate almakla yükümlüdürler. Son yıllarda çocuk ihmal ve istismarı kapsamında önleyici ve koruyucu hizmet ve araştırmalar hız kazanmasına rağmen hem ülkemizde hem de dünyada çocukların ihmal ve istismar vakalarına maruz kalma oranı çok yüksektir. Ülkemizde yapılan araştırmalara bakıldığında, istatistiksel raporların uzun zaman önce yayımlandığı görölmekte, derinlemesine araştırmalara rastlanmamakta ve ülke genelindeki bilgilere Türkiye İstatistik Kurumu (e-TÜİK) verileri aracılığı ile ise sınırlı bilgilere ulaşıldığı görölmektedir. TÜİK'e (2021) göre 2020'de güvenlik birimlerine gelen 150.615 çocuktan %55,3'ü yaralama, %14,5'i aile düzenine karşı suçlar, %12,2'si cinsel suçlar, %4,5'i tehdit, %3,0'ı kişiyi özgürlüğünden alıkoyma, %2,1'i hırsızlık suçları mağdurudur. Anne babaların şımarıklık, kötü davranış, ısrarcılık, yalancılık, akademik yetersizlik, izinsiz davranışlar ve inatçılık gibi sebeplerle, çocuklarını disipline etme ve söz dinletme amacı güderek çocuklarını istismar ettikleri, ülkemizde yapılan bir araştırma ile sabittir (T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, 2010).

Çocuk ihmal ve istismarı tanımları, farklı ülkeler açasından farklılık göstermektedir. Literatürde çocuk ihmal ve istismarı tanımlarının, “çocuğa ya da gence yönelik kasıtlı veya kasıtsız zarar verici davranışlar ve kötü muamele” olarak özetlendiği görölmektedir (Bromfield, 2005). Dünya Sağlık Örgütü (WHO)'nün yaptığı geniş kapsamlı tanımda, çocuk ihmal ve istismarı, “toplum veya bir yetişkinin kasıtlı ya da kasıtsız olarak gerçekleştirdiği, çocuğun sağlığı, fiziksel ve psikososyal gelişimi üzerinde olumsuz etki yaratan, her türden cinsel, fiziksel ve duygusal kötü muamele” olarak yer almaktadır (WHO, 2020). Çocuk istismarı ve ihmali; ihmal, fiziksel istismar, cinsel istismar, duygusal istismar ve aile içi şiddete maruz kalma olmak üzere beş ayrı alanda incelenmektedir (WHO, 2006).

### 0.1. İhmal

Anne babaların beklentilerindeki kültürel farklılıklar, ihmalkâr davranışın oluşumuna dair farklı tanımlara yol açaabilmektedir (Elliott ve Urquiza, 2006). İhmalin tanımlarına bakıldığında, çoğunlukla “anne babanın veya çocuğa karşı tıbbi bakım ve gözetimini sağlama sorumluluğuna sahip bireyin, çocuğun barınma, yiyecek, giyecek, denetim ve tıbbi bakımını içeren temel gereksinimlerine cevap verilmemesi” olarak ifade edildiği görölmektedir (Child Welfare Information Gateway, 2018). Kısaca ihmal, “çocukların gelişimi için gerekli olan temel fiziksel, duygusal ve gelişimsel ihtiyaçların ebeveynleri ya da bakım veren kişilerce karşılanmaması” olarak tanımlanabilmektedir (NSPCC, 2010). Türkiye'de 2010 yılında yapılan bir araştırmada 7-18 yaşları aralığındaki çocukların %25 gibi büyük bir oranda ihmale maruz kaldığı saptanmıştır (Oral vd., 2010).

Çocuk ihmali, çocuklara yönelik kötü muamele türlerinin diğerlerine göre en yüksek yaygınlık oranına sahip türüdür (Sedlak vd., 2010; Stoltenborgh vd., 2015). Dünyada ve ülkemizde bu yüksek yaygınlık oranına karşın, literatüre bakıldığında kötü muamele

araştırmalarında gerektiği kadar ele alınmadığı görülmektedir (Boyce ve Maholmes, 2013; Stoltenborgh vd., 2013). İhmal ve istismar kıyaslandığında, çocuk ihmalinin edilgin, çocuk istismarının ise etkin temelli olması dikkat çekmektedir (Tıraşçı ve Gören, 2007; Akcan ve Demiralay, 2016). Çocuk ihmalinin, halüsinasyonlar görme, erken yaşta evlilik ve cinsel partner ve madde bağımlılığı gibi olumsuz etkileri olduğu gözlemlenmektedir (Newbury vd., 2018).

### 0.2. Fiziksel İstismar

Fiziksel istismar, anne, baba ya da bakımı üstlenen kişinin çocuğu kaza dışı, sağlığını olumsuz olarak etkileyecek şekilde fiziksel olarak yaralaması, zarar vermesi ve zarar verme potansiyeli göstermesidir (Acehan vd., 2013; Işıklı, 2008). Araştırmalarda fiziksel istismara uğrayan çocukların, yetişkin olduklarında çocuklara fiziksel istismar uygulama olasılığının arttığı, fiziksel istismar mağduru çocukların ebeveynlerinin istismar öykülerine sahip olmalarının sıklığı ile desteklenerek belirtilmektedir (Altıparmak vd., 2013). Mahkumlar üzerinde yapılan araştırmaların sonuçlarına bakıldığında, şiddet suçlarından tutuklanan mahkumların, diğer suçlardan tutuklanan mahkumlara kıyasla, çocukluk çağında fiziksel istismar mağduru olmaları önemli ölçüde yüksek orandadır (Wang vd., 2012). Şiddet döngüsü hipotezi literatürdeki kaynaklara bakıldığında oldukça güçlü görünmektedir (Bland vd., 2018).

Fiziksel istismarın vahim boyutlara ulaşmasında, istismarın gizlenmesi ve hiç olmamış varsayılması önemli yer teşkil etmektedir (Turhan vd., 2006; Bilge vd., 2013). Bildirilen fiziksel istismar vakalarının çoğunlukla ölüm ya da ağır travma ile sonuçlandığı görülmektedir. Fiziksel istismar mağduru çocuğun yakınları tarafından genellikle istismar gizlenmeye çalışılmaktadır. Fiziksel istismar nedeniyle gerçekleşen çocuk ölümlerinin resmi kayıtlarda görüldüğünden ciddi oranda yüksek olduğu düşünülmektedir. Ölümle sonuçlanan çocuk fiziksel istismar vakaları incelendiğinde, en çok karın bölgesine ve başa alınan darbelerin öldürücü etki gösterdiği saptanmıştır (Topbaş, 2004; Şan vd., 2019). Fiziksel istismarın uzun vadede, davranış problemleri, suçluluk, dışsallaştırma ve uyuşturucu madde kullanımı biçimlerinde kendisini gösterdiği görülmektedir (Newbury vd., 2018).

### 0.3. Duygusal İstismar

Bazı kaynaklarda psikolojik istismar olarak da karşımıza çıkan duygusal istismar terimi; anne, baba ya da bakımı üstlenen kişilerin, çocuk üzerinde uygunsuz sözlü veya davranışsal eylemleri, çocuğun duygusal beklenti ve gereksinimlerine uygun biçimde cevap verilmemesi gibi çocuğun duygusal ve sosyal gelişimine zararlı yetişkin davranışlarını kapsamaktadır (Bromfield, 2005; WHO, 2006). Çocukluk dönemi içerisinde yaşanan duygusal istismar, tıpkı fiziksel ve cinsel istismar gibi diğer istismar türleri kadar zararlıdır. Çocuk istismarı ve ihmalinin en çok görülen ve etkilerini onarmakta zorlanılan türlerinden birinin duygusal kötü muamele olduğu kabul edilmektedir. Çocukluk duygusal istismarının görülme sıklığı ve mağdurların gördüğü zararın boyutları ele alındığında, ruh sağlığı ve sosyal hizmet eğitimi öncelikli gündem maddesi olarak göz önünde bulundurulmalıdır (APA, 2014). Çocuğa yönelik duygusal istismar, çocuğun tehdit edilmesi, azarlanması, görmezden gelinmesi, alay edilmesi, küçümsenmesi ve sevgiden mahrum bırakılması gibi davranışlardan bir ya da birkaçının uygulanması ile gerçekleştirilebilmektedir. Diğer istismar türlerinin duygusal istismara eşlik etmesi de yaygın olarak görülmektedir (Glaser, 2002).

Literatür incelendiğinde çocuk cinsiyetinin duygusal istismara maruz kalma üzerinde göze çarpan bir etkisi olduğuna rastlanmamaktadır. Çocuğa yönelik duygusal istismarın 6-8 yaş döneminden yaşamın sonuna kadar devam ettiği belirtilmektedir (Dursunkaya, 2008).

Tanımlanan çocuk duygusal istismarı vakalarının, %58'ini aile içi şiddete tanıklık, %34'ünü duygusal şiddet ve %16'sını duygusal ihmal oluşturmaktadır (Polat, 2007). Ülkemizde her iki çocuktan birinin duygusal istismar mağduru olduğu ve istismarcının aile üyeleri, akrabalar, öğretmenler gibi çocukların sosyal yaşamının bir parçası olan bireylerden olduğu T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (2010) raporunda belirtilmiştir. 2010 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada 7-18 yaşlarındaki çocukların %49'u duygusal istismara maruz bırakılmaktadır (Oral vd., 2010). Duygusal istismar risk faktörleri ele alındığında boşanma, hastalık, madde kullanımı, düşük gelir, göç, dışlanma gibi nedenlerin öne çıktığı görülmektedir (Ethier vd., 2004; İnsan Hakları Derneği, 2008). Duygusal istismara uğrayan çocukların, uyuşturucu kullanımı, psikoz, tacize uğrama, gebelikte düşük yapma ve astım semptomları bildirme oranı yüksek düzeydedir.

#### 0.4. Cinsel İstismar

Cinsel istismar, "Bir yetişkinin cinsel arzu ve ihtiyaçlarını gidermek için zor kullanarak, tehdit ve kandırma vasıtasıyla cinsel gelişimini tamamlamamış bir çocuk veya ergeni kullanması" şeklinde tanımlanmaktadır (İşeri, 2008). Çocuğun cinsel istismarı, tüm boyutlarıyla cinsiyet, ırk, sosyal ve etnik köken fark etmeksizin tüm çocuk ve gençleri tehdit eden kozmik ve yaygın bir problemdir. Ülkemizde kültürün getirdiği toplumsal normlar, cinsel içerikli konuların üzerinin kapatılmasına ve dolayısıyla cinsel istismarın gizlenmesine ve belirlenmesinde zorluklara neden olmaktadır (Kaya vd., 2005). Türkiye'de on yılı geçkin zaman önce yapılan araştırmada 7-18 yaş aralığındaki çocukların %10'unun cinsel istismar mağduru olduğu saptanmıştır (Oral vd., 2010). Bu istatistiğin yalnızca belirlenen istismar vakalarını içerdiği unutulmamalıdır.

Yaygın kanının aksine, çocuk cinsel istismarı cinsiyet fark etmeksizin tüm çocuklarda görülmektedir. Erkek çocuklarına yönelik cinsel istismar vakaları, fark edilmede sınırlılık ve mağdurda kız çocuklarına oranla daha yüksek kaygı düzeyi nedeniyle, daha çok gizlenmekte ve hayat boyu süren psikolojik problemler ve riskli sağlık davranışlarıyla sonuçlanabilmektedir (Scrandis ve Watt, 2014). Erken yaşta cinsel yaşam ve hamilelik, dikkat problemleri, travma sonrası stres bozukluğu ve depresyon mağdur çocuklarda sıkça rastlanan etkilerdir (Mills vd., 2016; Stoltenborgh vd., 2015). Cinsel istismar mağduru çocuklarda, utanç, kendisini suçlama, ayıplanma ve dışlanma korkusu, sevdiklerine yönelik tehditler, aileyi ve aile sevgisini kaybetme endişeleri gibi nedenler, istismara sessiz kalma eğilimi yaratmaktadır (Beyazıt ve Bütün-Ayhan, 2015). Çocukların yalnızca %38'i cinsel istismara maruz kaldığını söyleyebilme cesareti göstermektedir (Gady, 2016). Çocuk cinsel istismarının yaygınlığının ve etkilerinin ciddiyeti göz önünde bulundurulduğunda, istismarı önleme ve denetim çalışmalarının hız kazanması gerektiği açıktır.

#### 0.5. Aile İçi Şiddete Maruz Kalma

Ailede şiddete maruz kalma, duygusal istismardan, sonucunda ölüme uzanan fiziksel şiddete kadar geniş yelpazede çeşitlilik göstermektedir. Aile içi şiddet vakalarında şiddet uygulayan ya da şiddet mağduru olan kişi ailede bir kişi olabildiği gibi birkaç kişiden de oluşabilmektedir (UNICEF, 2006). Aile içi şiddet çoğunlukla şiddet gösteren kişinin kurban ya da kurbanlarına karşı davranış kalıbı olarak karşımıza çıkmakta ve tek bir olayla sınırlı kalmamaktadır. Fiziksel, duygusal, cinsel, psikolojik şiddetin yanı sıra ekonomik şiddete varan çeşitli türlerde aile içi şiddet vakalarıyla karşılaşabilmektedir (Ganley, 1995). WHO (2013) verileri kadınların %35'inin, ülkemizde gerçekleştirilen Kadına Yönelik Aile İçi Şiddet

Araştırması'na da paralel olarak kadınların %37,5'inin, hayatta en az bir kez olmak üzere cinsel ya da fiziksel şiddet mağduru olduğunu göstermektedir (TÜİK, 2014). Çocukların aile içi şiddet olaylarına ne kadar tanık oldukları bilinemese de, çocuklar bu şiddet vakalarının mağdurları olarak değerlendirilmektedir (Osofsky, 1995). UNICEF tarafından çocuklara yönelik şiddete yönelik hazırlanan rapor, uluslararası düzeyde şiddete maruz kalan çocukların 275 milyon gibi büyük bir sayı civarında olduğu, ülkemizde ise bu sayının 2 milyon-6.2 milyon aralığında olduğu öngörülmektedir (UNICEF, 2006).

Ekolojik Sistemler Teorisi, çocuk ihmal ve istismarı konusunda yol gösterici bir rol oynayabilmektedir (Cicchetti ve Toth, 2016). Ekolojik Sistemler Teorisi'nin bakış açısıyla bireyin ailesi ve sosyal, kültürel, ekonomik ve politik çevresi arasındaki bağlar ve etkileşim büyük önem taşımaktadır. Ekolojik sistemler teorisine göre mikrosistemde çocuklar ebeveynlerinin koruyuculuğu altında yaşamaktadır. Dolayısıyla ihmal ve istismara uğrayan çocukların ebeveynlerinin farkındalık düzeyleri kilit rol oynamaktadır (Toth ve Manly, 2019).

İhmal ve istismar mağduru çocukların tüm diğer etkilerine bilişsel gelişimde gecikme ve akademik yetersizliğin yetişkinlik ve ergenlik döneminde eşlik ettiği görülmüştür. İhmal ve istismarın çok boyutlu ve uzun vadeli gelişim ve sağlık problemleriyle ilişkili olduğu açıkça ortaya konmuştur (Breslau vd., 2014; Strathearn vd., 2020). İhmal ve istismarın ortaya çıkması karmaşık bir olgudur ve birçok faktörün etkisinin sonucudur. Dolayısıyla konunun çok boyutlu ve derinlemesine ele alınması gerekmektedir. Anne ve babaların çocuk ihmal ve istismarı farkındalık düzeylerinin belirlenmesi, mağduriyeti fark etme, önleme ve engellemede önemlidir. WHO'nun (2002) vurguladığı gibi, aile açısından dezavantajlı çocuklara, ailelerine ve öğretmenlerine verilecek eğitimlerle eşitlik sağlamak hedeflenmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı 0-6 yaş çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismarı farkındalık düzeylerini saptamaktır. Araştırmada:

1. Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismar farkındalıkları cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
  2. Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismar farkındalıkları yaşa göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
  3. Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismar farkındalıkları ailenin gelir düzeyine göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
  4. Erken çocukluk dönemindeki çocukların ebeveynlerinin çocuk ihmal ve istismar farkındalıkları öğrenim durumuna göre anlamlı olarak farklılaşmakta mıdır?
- soruları için yanıt aranacaktır.

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel bir çalışma olmakla birlikte nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, büyük insan toplulukların, araştırmanın amacına yönelik sosyo-demografik özelliklerini saptayabilmeyi hedefleyen betimsel türde araştırmalarda kullanılmaktadır (Can, 2018). Bu araştırmada İstanbul'da yaşayan ve 0-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin, çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerinin cinsiyet, öğrenim durumu, yaş ve gelir düzeyi sosyo-demografik özellikleri üzerinden belirlenmesi amaçlanmaktadır. Dolayısıyla tarama modeli araştırma için uygun görülmüştür.

## 1.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde yaşayan ve 0-6 yaş çocuğu olan anne babalar, örneklemini ise 2022 Mayıs ayında kartopu örnekleme yoluyla seçilmiş İstanbul ilinde yaşayan ve 0-6 yaş çocuğu olan 150 ebeveyn oluşturmaktadır. Katılımcılara yönelik betimsel istatistikler Tablo 1’de görülmektedir:

*Tablo 1. Katılımcılara ait tanımlayıcı istatistikler*

	N	%
<b>Katılımcı Ebeveyn</b>		
Anne	123	82
Baba	27	18
<b>Ebeveynin Yaşı</b>		
24-30	19	12.7
31-37	85	56.7
38-44	37	24.7
44-50	9	6
<b>Ebeveynin Öğrenim Durumu</b>		
İlkokul	11	7.3
Ortaokul	10	6.7
Lise	46	30.7
Ön lisans	12	8
Lisans	60	40
Lisansüstü	11	7.3
<b>Aylık Gelir (Hane Toplamı)</b>		
0 – 4999 TL	29	19.3
5000 – 9999 TL	61	49.7
10000 – 14999 TL	29	19.3
15000 – 19999 TL	18	12
20000 TL üzeri	13	8.7

Araştırmaya katılım sağlayan ebeveynlerin demografik özellikleri irdelendiğinde, örnekleme %82 oranla annelerin (N = 123), %56.7 oranla 31-37 yaş aralığının (N = 85), %41.3 oranla lisans mezunu annelerin (N = 62), %33.3 oranla lisans mezunu babaların (N = 50) ve %49.7 oranla 5000-9999 TL gelir düzeyinin (N = 61) öne çıktığı görülmektedir.

## 1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacıların hazırladığı “Demografik Bilgi Formu” ve Ünal ve Boz’un (2020) geliştirdiği “Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. “Demografik Bilgi Ölçeği”nin içeriğindeki sorularla, katılımcıların yaş, cinsiyet, öğrenim durumu ve gelir düzeyi belirlenmiştir. Anne babaların çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerini saptamak amacıyla Ünal ve Boz (2020) tarafından geliştirilen “Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarına İlişkin Farkındalık Ölçeği” beşli likert (1-kesinlikle katılmıyorum, 2-katılmıyorum, 3-kararsızım, 4-katılıyorum,



5-kesinlikle katılıyorum) tipindedir. 45 maddeden oluşan ölçek, Genel Bilgi Alt Boyutu (12 madde), Fiziksel İstismar Alt Boyutu (6 madde), Duygusal İstismar Alt Boyutu (15 madde), Cinsel İstismar Alt Boyutu (8 madde), İhmal Alt Boyutu (4 madde) olmak üzere beş alt boyut içermektedir. Toplam puanın yüksekliğine paralel olarak katılımcının çocuk ihmal ve istismarı farkındalık düzeyi de yükselmektedir (Ünal ve Boz, 2020).

#### 1.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında İstanbul'da yaşayan, 0-6 yaş aralığında çocuğu bulunan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan katılımcılara Google Forms üzerinden veri toplama araçları sunulmuştur. Katılımcılar, araştırma örnekleminin şartlarını sağlayan ve gönüllü olan farklı katılımcılara ulaşılmasına yardımcı olmuş, kartopu örnekleme yöntemiyle 2022 yılı Mayıs ayında veriler toplanmıştır.

#### 1.5. Verilerin Analizi

Toplanan verilerin analizi SPSS (IBM SPSS for Windows, versiyon 25) programıyla yapılmıştır. Örneklem tanımlayıcı istatistikler yoluyla değerlendirilmiştir. Verilerin dağılımı olasılık grafikleri, görsel histogram ve Kolmogorov-Smirnov (K-S) normallik testi ile kontrol edilmiştir. Gruplar arası farklılıklar, parametrik testlerden, ikili gruplar için bağımsız t Testi, ikiden fazla gruplar içinse tek yönlü varyans analizi, Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testleri yoluyla tespit edilmiştir. Varyansların homojenliği Levene testi ile incelenmiştir. P değerinin 0,05'in altında olduğu durumlar, istatistiksel açıdan anlamlı bulunacak şekilde değerlendirilmiştir.

#### 1.6. Araştırmanın Etik Yönü

Bu araştırma Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Bilimsel Araştırma Ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 23.06.2022 tarihi ve 16/02 karar numarası ile etik yönden uygun bulunarak onaylanmıştır.

## 2. Bulgular

Cinsiyet değişkeninin, ebeveynlerin ihmal ve istismar farkındalığı üzerine farklılık durumunu incelemek için yapılan bağımsız örneklemler t- testi sonuçları Tablo 2'de görüldüğü gibidir:

Tablo 2. Bağımsız Örneklem T- Testi Sonuçları

		N	Ort	SS	T	P																																																				
Genel Bilgiler	Anne	123	3.5949	.38401	1.89	.060																																																				
	Baba	27	3.4383	.40667			İhmal	Anne	123	3.6789	.52452	.351	.726	Baba	27	3.6389	.58562	Fiziksel İstismar	Anne	123	3.8144	.44261	.69	.488	Baba	27	3.7469	.51758	Duygusal İstismar	Anne	123	3.9745	.45756	.46	.644	Baba	27	3.9284	.51770	Cinsel İstismar	Anne	123	4.0264	.45332	.66	.504	Baba	27	3.9630	.40993	Genel Farkındalık	Anne	123	3.8349	.34086	1.090	.278	Baba
İhmal	Anne	123	3.6789	.52452	.351	.726																																																				
	Baba	27	3.6389	.58562			Fiziksel İstismar	Anne	123	3.8144	.44261	.69	.488	Baba	27	3.7469	.51758	Duygusal İstismar	Anne	123	3.9745	.45756	.46	.644	Baba	27	3.9284	.51770	Cinsel İstismar	Anne	123	4.0264	.45332	.66	.504	Baba	27	3.9630	.40993	Genel Farkındalık	Anne	123	3.8349	.34086	1.090	.278	Baba	27	3.7539	.38750								
Fiziksel İstismar	Anne	123	3.8144	.44261	.69	.488																																																				
	Baba	27	3.7469	.51758			Duygusal İstismar	Anne	123	3.9745	.45756	.46	.644	Baba	27	3.9284	.51770	Cinsel İstismar	Anne	123	4.0264	.45332	.66	.504	Baba	27	3.9630	.40993	Genel Farkındalık	Anne	123	3.8349	.34086	1.090	.278	Baba	27	3.7539	.38750																			
Duygusal İstismar	Anne	123	3.9745	.45756	.46	.644																																																				
	Baba	27	3.9284	.51770			Cinsel İstismar	Anne	123	4.0264	.45332	.66	.504	Baba	27	3.9630	.40993	Genel Farkındalık	Anne	123	3.8349	.34086	1.090	.278	Baba	27	3.7539	.38750																														
Cinsel İstismar	Anne	123	4.0264	.45332	.66	.504																																																				
	Baba	27	3.9630	.40993			Genel Farkındalık	Anne	123	3.8349	.34086	1.090	.278	Baba	27	3.7539	.38750																																									
Genel Farkındalık	Anne	123	3.8349	.34086	1.090	.278																																																				
	Baba	27	3.7539	.38750																																																						

Genel bilgiler alt boyutu açısından anne (Ort = 3.594, SS = .384) ve babaların (Ort = 3.438, SS = .406) puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $t(148) = 1.89, p > .05$ ].

İhmal alt boyutu açısından anne (Ort = 3.678, SS = .524) ve babaların (Ort = 3.638, SS = .585) puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $t(148) = .351, p > .05$ ].

Fiziksel istismar alt boyutu açısından anne (Ort = 3.814, SS = .442) ve babaların (Ort = 3.746, SS = .517) puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $t(148) = .69, p > .05$ ].

Duygusal istismar alt boyutu açısından anne (Ort = 3.974, SS = .457) ve babaların (Ort = 3.928, SS = .517) puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $t(148) = .46, p > .05$ ].

Cinsel istismar alt boyutu açısından anne (Ort = 4.026, SS = .4532) ve babaların (Ort = 3.963, SS = .409) puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $t(148) = .66, p > .05$ ].

Genel farkındalık açısından anne (Ort = 3.834, SS = .340) ve babaların (Ort = 3.753, SS = .387) puanları arasında anlamlı fark bulunamamıştır [ $t(148) = 1.09, p > .05$ ].

Yaş değişkeninin, ebeveynlerin ihmal ve istismar farkındalığı üzerine farklılık durumunu gösteren tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları Tablo 3'te görülmektedir:

*Tablo 3. Ebeveynlerin Çocuk İhmali ve İstismarı Farkındalık Düzeyinin Yaşa Göre Tek Yönlü Anova Testi Sonuçları*

		N	Ort	Ss	F	P
Genel Bilgiler	24-30	19	3.5789	.09045	.183	.907
	31-37	85	3.5833	.04269		
	38-44	37	3.5315	.07018		
	45-50	9	3.5278	.07217		
	Total	150	3.5667	.03196		
İhmal	24-30	19	3.7632	.08650	2.325	.077
	31-37	85	3.6206	.06058		
	38-44	37	3.6419	.08475		
	45-50	9	4.0833	.17678		
	Total	150	3.6717	.04362		
Fiziksel İstismar	24-30	19	3.8772	.10104	.978	.405
	31-37	85	3.7471	.04995		
	38-44	37	3.8649	.07852		
	45-50	9	3.9074	.10798		
	Total	150	3.8022	.03722		
Duygusal İstismar	24-30	19	3.9158	.11867	.659	.578
	31-37	85	4.0047	.04849		
	38-44	37	3.8883	.08319		
	45-50	9	4.0296	.13431		
	Total	150	3.9662	.03817		
Cinsel İstismar	24-30	19	4.0855	.08445	.505	.679
	31-37	85	3.9794	.04901		
	38-44	37	4.0372	.07793		
	45-50	9	4.1111	.14649		
	Total	150	4.0150	.03635		
Genel Farkındalık	24-30	19	3.8374	.07922	.229	.876
	31-37	85	3.8193	.03673		
	38-44	37	3.7946	.06580		
	45-50	9	3.8988	.09065		
	Total	150	3.8203	.02856		



Katılımcıların farkındalık genel puan ortalamaları [ $F(146, 4) = .229, p > .05$ ] ve genel bilgiler [ $F(146, 4) = .183, p > .05$ ], ihmal [ $F(146, 4) = 2.325, p > .05$ ], fiziksel istismar [ $F(146, 4) = .978, p > .05$ ], duygusal istismar [ $F(146, 4) = .659, p > .05$ ], cinsel istismar [ $F(146, 4) = .505, p > .05$ ] alt ölçek ortalamalarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonucuna göre, grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p > .05$ ).

Gelir düzeyi değişkeninin, ebeveynlerin ihmal ve istismar farkındalığı üzerine farklılık durumunu incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 4'te görüldüğü gibidir:

*Tablo 4. Ebeveynlerin Çocuk İhmali ve İstismarı Farkındalık Düzeyinin Gelir Düzeyine Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları*

		N	Mean Rank	Mean	Ss	Kruskal-Wallis-H	
						$\chi^2$	P
Genel Bilgiler	0-4.999 TL	29	50.00	3.3218	.06309	18.769	.001
	5.000-9.999 TL	61	75.25	3.5615	.04416		
	10.000-14.999 TL	29	95.10	3.7672	.08510		
	15.000-19.999 TL	18	71.75	3.5463	.08969		
	20.000 TL üzeri	13	95.04	3.7179	.07639		
	Total	150		3.5667	.03196		
İhmal	0-4.999 TL	29	65.55	3.5431	.09616	9.527	.049
	5.000-9.999 TL	61	80.67	3.7377	.06925		
	10.000-14.999 TL	29	74.48	3.6466	.10043		
	15.000-19.999 TL	18	58.14	3.5000	.13253		
	20.000 TL üzeri	13	99.73	3.9423	.10266		
	Total	150		3.6717	.04362		
Fiziksel İstismar	0-4.999 TL	29	61.10	3.6494	.07132	10.401	.034
	5.000-9.999 TL	61	71.52	3.7486	.05089		
	10.000-14.999 TL	29	83.48	3.8966	.09077		
	15.000-19.999 TL	18	79.00	3.8333	.12994		
	20.000 TL üzeri	13	103.65	4.1410	.13588		
	Total	150		3.8022	.03722		
Duygusal İstismar	0-4.999 TL	29	54.40	3.7310	.08942	19.290	.001
	5.000-9.999 TL	61	73.07	3.9497	.05691		
	10.000-14.999 TL	29	88.76	4.1241	.06116		
	15.000-19.999 TL	18	69.97	3.8815	.13405		
	20.000 TL üzeri	13	112.08	4.3333	.09637		
	Total	150		3.9662	.03817		

Cinsel İstismar	0-4.999 TL	29	67.55	3.8966	.10529		
	5.000-9.999 TL	61	75.05	4.0287	.05005		
	10.000-14.999 TL	29	81.24	4.0603	.09131		
	15.000-19.999 TL	18	60.81	3.9028	.07042	8.785	.067
	20.000 TL üzeri	13	102.88	4.2692	.09892		
Total		150		4.0150	.03635		
Genel Farkındalık	0-4.999 TL	29	52.21	3.6238	.06445		
	5.000-9.999 TL	61	74.59	3.8146	.03921		
	10.000-14.999 TL	29	88.43	3.9448	.06401		
	15.000-19.999 TL	18	68.61	3.7556	.08838	20.788	.000
	20.000 TL üzeri	13	112.42	4.0974	.07428		
Total		150		3.8203	.02856		

Tablodan anlaşılacağı gibi, Kruskal Wallis-H sonucunda gelir düzeyi değişkeni ile genel puan ortalamaları ve genel bilgiler, ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığı hangi grupların oluşturduğunu belirlemek amacıyla ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Analizler sonucunda araştırmaya katılan ebeveynlerin gelir düzeyi 5.000 TL – 9.999 TL, 10.000-14.999, 20.000 TL ve üzeri olanların toplam farkındalık puanları, aile gelir düzeyi 0 TL – 4.999 TL olanların toplam farkındalık puanlarından yüksek bulunmuştur. 20.000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip ebeveynlerin toplam farkındalık puanları, gelir düzeyi 0 TL – 4.999 TL, 5.000-9.999 TL ve 15.000-19.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir.

Analizler sonucunda araştırmaya katılan ebeveynlerin gelir düzeyi 20.000 TL ve üzeri, 10.000-14.999 TL ve 5.000 TL – 9.999 TL olanların genel bilgilere yönelik farkındalık puanları, gelir düzeyi 0 TL – 4.999 TL olanların genel bilgilere yönelik farkındalık puanlarından yüksek bulunmuştur. 10.000 – 14.999 TL gelir düzeyine sahip ebeveynlerin genel bilgilere yönelik farkındalık puanları, gelir düzeyi 5.000-9.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir.

20.000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip ebeveynlerin fiziksel istismara yönelik farkındalık puanları 0 TL – 4.999 TL ve 5.000-9.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir.

Duygusal istismara yönelik farkındalık puanları, gelir düzeyi 10.000-14.999 olan ebeveynlerin toplam puanları gelir düzeyi 0 TL – 4.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir. 20.000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip ebeveynlerin duygusal istismara yönelik farkındalık puanları, gelir düzeyi 0 TL – 4.999 TL, 5.000-9.999 TL ve 15.000-19.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir.

20.000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip ebeveynlerin cinsel istismara yönelik farkındalık puanları toplam puanları 0 TL – 4.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir.

20.000 TL ve üzeri gelir düzeyine sahip ebeveynlerin ihmale yönelik farkındalık puanları, gelir düzeyi 15.000-19.999 TL ve 0 TL – 4.999 TL olan ebeveynlerden anlamlı ölçüde yüksektir.

Öğrenim durumu değişkeninin, ebeveynlerin ihmal ve istismar farkındalığı üzerine farklılık durumunu incelemek için yapılan Kruskal Wallis-H Testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir:

Tablo 5. Ebeveynlerin Çocuk İhmal ve İstismarı Farkındalık Düzeyinin Öğrenim Durumuna Göre Kruskal Wallis-H Testi Sonuçları

		N	Mean Rank	Mean	Ss	Kruskal-Wallis-H	
						$\chi^2$	P
Genel Bilgiler	İLKOKUL	11	46.77	3.2576	.15178	21.219	.001
	ORTAOKUL	10	38.60	3.2750	.05964		
	LİSE	46	67.54	3.4964	.04908		
	ÖN LİSANS	12	80.33	3.5833	.09232		
	LİSANS	60	89.83	3.7000	.04945		
	LİSANSÜSTÜ	11	87.64	3.6894	.12963		
	Total	150		3.5667	.03196		
İhmal	İLKOKUL	11	69.59	3.6136	.21680	3.860	.570
	ORTAOKUL	10	56.55	3.4500	.21985		
	LİSE	46	72.97	3.6413	.07275		
	ÖN LİSANS	12	71.58	3.6250	.13933		
	LİSANS	60	82.13	3.7458	.06468		
	LİSANSÜSTÜ	11	77.36	3.7045	.18408		
	Total	150		3.6717	.04362		
Fiziksel İstismar	İLKOKUL	11	74.41	3.7879	.13313	6.468	.263
	ORTAOKUL	10	57.15	3.6000	.12958		
	LİSE	46	68.09	3.7355	.07428		
	ÖN LİSANS	12	69.50	3.7222	.13505		
	LİSANS	60	85.18	3.9000	.05406		
	LİSANSÜSTÜ	11	78.00	3.8333	.13670		
	Total	150		3.8022	.03722		
Duygusal İstismar	İLKOKUL	11	58.73	3.7455	.17611	18.117	.003
	ORTAOKUL	10	44.00	3.6800	.13289		
	LİSE	46	70.63	3.9304	.06102		
	ÖN LİSANS	12	56.08	3.6833	.17526		
	LİSANS	60	91.56	4.1433	.04687		
	LİSANSÜSTÜ	11	74.86	3.9394	.18476		
	Total	150		3.9662	.03817		
Cinsel İstismar	İLKOKUL	11	62.77	3.7955	.18940	9.609	.087
	ORTAOKUL	10	52.60	3.8250	.17200		
	LİSE	46	66.61	3.9266	.06714		
	ÖN LİSANS	12	85.29	4.1250	.12500		
	LİSANS	60	85.03	4.1188	.04721		
	LİSANSÜSTÜ	11	83.55	4.0909	.11809		
	Total	150		4.0150	.03635		

Genel	İLKOKUL	11	56.73	3.6182	.13146		
Farkındalık	ORTAOKUL	10	39.80	3.5667	.09699		
	LİSE	46	67.70	3.7623	.04807		
	ÖN LİSANS	12	69.17	3.7352	.11884	18.634	.002
	LİSANS	60	91.33	3.9530	.03670		
	LİSANSÜSTÜ	11	79.95	3.8646	.12243		
	Total	150		3.8203	.02856		

Tabloda görüldüğü gibi, Kruskal Wallis-H sonucunda öğrenim durumu gruplarının, genel puan ortalamaları ve genel bilgiler, ihmal, fiziksel istismar, duygusal istismar, cinsel istismar sıralamalar ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır. Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını saptamak amacıyla ikili karşılaştırmalarda kullanılan Mann Whitney-U uygulanmıştır.

Analizler sonucunda ebeveynlerin öğrenim durumu lisans olan ebeveynlerin toplam farkındalık puanları, öğrenim durumu ilkököl, ortaokul ve lise olan ebeveynlerin toplam farkındalık puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrenim durumu lise olan ebeveynlerin toplam farkındalık puanları, öğrenim durumu ortaokul olan ebeveynlerin toplam farkındalık puanlarından yüksektir.

Tabloda görüldüğü gibi ebeveynlerin öğrenim durumu lisans ve lisansüstü olan ebeveynlerin genel bilgiye yönelik farkındalık puanları, öğrenim durumu ilkököl olan ebeveynlerin genel bilgiye yönelik farkındalık puanlarından yüksek bulunmuştur. Öğrenim durumu lisansüstü, lisans, ön lisans ve lise olan ebeveynlerin genel bilgiye yönelik farkındalık puanlarının, öğrenim durumu ortaokul olan ebeveynlerin genel bilgiye yönelik farkındalık puanlarından yüksek olduğu görülmektedir. Öğrenim durumu lisans olan ebeveynlerin genel bilgiye yönelik farkındalık puanları, öğrenim durumu lise olan ebeveynlerin genel bilgiye yönelik farkındalık puanlarından yüksektir.

Analizler sonucunda ebeveynlerin öğrenim durumu lisans olan ebeveynlerin duygusal istismara yönelik farkındalık puanlarının, öğrenim durumu ön lisans, lise ve ilkököl olan ebeveynlerin duygusal istismara yönelik farkındalık puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Öğrenim durumu lisans ve lise olan ebeveynlerin duygusal istismara yönelik farkındalık puanlarının, öğrenim durumu ortaokul olan ebeveynlerin duygusal istismara yönelik farkındalık puanlarından yüksek olduğu saptanmıştır.

### 3. Tartışma

Çocuk ihmal ve istismarı eski tarihlerden beri evrensel bir problemdir. Geçmişe bakıldığında ailesi tarafından beslenme, tıbbi destek gibi temel ihtiyaçları giderilmeyen, şiddet gösterilen, cinsellik için kullanılan çocuklarla sıklıkla karşılaşmaktadır. Fakat çocuğa yönelik kötü muamele 1962 yılından önce gündeme gelmemiştir. Çocuk hayata hazırlanırken, çevresinde karşılaştığı zorluklarda ona destek olacak tutarlı ve bilinçli yetişkinlerin bulunması önemlidir. Dolayısıyla anne babaların çocuklarını istismardan koruyabilmek ve çocukların istismara uğramasını önlemek için istismarın ne olduğu, belirtileri ve çocuklar üzerindeki etkileri gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekir (Adalı, 2007).

Araştırmada analizler sonucunda ebeveynlerin cinsiyet değişkeninin ihmal ve istismar farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, çocuk ihmal ve istismarına yönelik annelerin farkındalıklarının yüksek olduğu görüşüne rastlanmaktadır (Sarı, 2010; Ünal, 2017; Uslu vd., 2010).

Araştırmamızda cinsiyet değişkeninde anlamlı bir farklılık görülmemesi, geçmişe oranla günümüzde anneler ve babaların çocuk yetiştirme konusunda eşit sorumluluk almalarıyla açıklanabilir. Ayrıca son dönemlerde konunun eski yıllarla kıyaslandığında daha çok ele alınır olması, babaların konuya olan tutumlarında değişiklik yaratmış olabilir.

Araştırmada analizler sonucunda ebeveynlerin yaş değişkeninin ihmal ve istismar farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Literatürde ebeveynlerin yaşlarının ihmal ve istismara yönelik farkındalıklarında etkili olduğu (Ünal, 2017), daha genç ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu (Koçak ve Büyükgöneç, 2011) ve istismar potansiyellerinin arttığını gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Pekdoğan, 2016). Ayrıca duygusal ve fiziksel istismar üzerine yapılan bir araştırmada ebeveynlerin yaşları çocuklarına yönelik psikolojik ve fiziksel istismarda bulunmaları ile ilişkili bulunmuş ve yaş değişkeninin ebeveynlerin farkındalığı üzerinde etkili olabileceği sonucuna varılmıştır (Lawson vd., 2020). Cinsel istismara yönelik yapılan bir başka araştırmada annelerin yaşlarının, cinsel istismara yönelik farkındalıkları ve cinsel istismarı önlemeye yönelik bilgileriyle paralel olarak arttığı belirtilmiştir (Alzoubi vd., 2018). Araştırma sonucunda yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık göstermemesi günümüzde medya ve internet aracılığıyla, deneyim ve bilgilere daha hızlı ve erken yaşta ulaşılabilir olması ile açıklanabilir. Örneklem dağılımı genişletilerek araştırma sonucu farklı örneklemelerde tekrar test edilebilir.

Araştırma sonucunda gelir düzeyi arttıkça ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Uslu ve ark. (2010) gelir düzeyi düşük olan ebeveynlerin duygusal istismar farkındalıklarının düşük olduğunu belirtmiş olsa da Cappa ve Khan (2011) araştırmalarında fiziksel istismara maruz kalan ve kalmayan çocukların annelerinin aile gelir düzeylerini karşılaştırdığında herhangi bir farklılık saptamamıştır. Bu durum günümüzde konunun daha çok dile getirilmesi ve gündemde tutulmasıyla ailelerin gelir kaynaklarını, konuya yönelik eğitimler, materyaller ve uzman desteği almak üzere kullanıyor olabileceklerini düşündürmektedir. Maddi kaygının, ebeveynlerin çocukları üzerinde daha duyarlı ve dikkatli olmasını engelleyebileceği de araştırma sonuçlarını açıklayabilmektedir. Farklı örneklemelerde gelir düzeyi değişkeni ile çocuk ihmal ve istismarı farkındalığı tekrar ele alınabilir.

Araştırma sonucunda öğrenim durumu arttıkça ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Koçak ve Büyükgöneç'in (2011) çalışması araştırma sonuçlarını destekler niteliktedir. Literatürde eğitim düzeyi düşük olan ebeveynlerin çocuklarının ihmal ve istismar açısından riskli durumda olduğu ve bu ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarının düşük olduğu belirtilmektedir (Doidge vd., 2017; Lamont ve Price-Robertson, 2013). Eğitim düzeyi yüksek anne babaların çocuk ihmal ve istismarı konusunda eğitim öğretim yaşantıları boyunca daha fazla bilgi edinme fırsatlarının olması nedeniyle çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarının yüksek olduğu söylenebilir.

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Çocuk ihmal ve istismarı, çocukluğun her döneminde ve her toplum kesiminde görülebilen bir olgudur. Okul öncesi dönemde çocukların ihmal ve istismara karşı kendilerini koruyabilecek ve tehlikeli durumları fark edebilecek düzeyde olmadıkları göz önüne alındığında, ebeveynlerin bu konuda bilgilendirilmelerinin önemi açıktır. Bu nedenle okul öncesi yaşta çocuğu olan ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarının yüksek olması koruyuculuk ve önleyicilik açısından büyük öneme sahiptir.

Çalışma sonucunda öğrenim durumu ve gelir düzeyi arttıkça ebeveynlerin farkındalık düzeylerinin arttığı görülmektedir. Diğer yandan bulgular incelendiğinde

ebeveynlerin yaş ve cinsiyet değişkeninin ihmal ve istismar farkındalıkları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı saptanmıştır. Ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalıklarının artması için yapılacak planlamalarda ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarını etkileyen değişkenlerin belirlenmesi etkili olacaktır. Bu doğrultuda araştırma sonuçlarının literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir. Çalışma bulgularına dayanarak,

- ebeveynlerin çocuk ihmal ve istismarı farkındalık düzeylerini artırmak hedefine yönelik, okulda ve okul dışında özellikle risk grubundaki aileler öncelikli olmak üzere eğitimler düzenlenmesi ve uygulanması,

- okul öncesi öğretmenlerinin etkinlikler ve toplantılarla aileyi bilinçlendirmesi,

- çocuk ihmal ve istismarı üzerine hazırlanacak kısa ve öz bilgilerin olduğu afiş, el kitabı ve broşürlerin ebeveynlerin yoğunlukta olduğu yerlerde ve okullarda dağıtılması,

- araştırma Türkiye genelinde ve farklı kültürel kesimlerde tekrar uygulanması,

- anne babaların çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeylerini artırmaya yönelik, eğitim sistemi, okul ve öğretmenlerin, aileye ne derecede katkı sağladığı, katkının yetersizliği durumunda engellerin ne olduğu ve katkının nasıl artırılabilceği konusunda araştırmalar yapılması önerilmektedir.

### Kaynakça

Acehan, S., Bilen, A., Ay, M. O., Gülen, M., Avcı, A. ve İçme, F. (2013). Çocuk İstismarı ve İhmalinin Değerlendirilmesi. *Arşiv Kaynak Tarama Dergisi*, 22(4), 591-614.

Akcan, A. ve Demiralay, Ş. (2016). Hemşirelik bölümü öğrencilerinin çocuk ihmal ve istismarına ilişkin algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(32), 275-281.

Alzoubi, F. A., Ali, R. A., Flah, I. H. ve Alnatour, A. (2018). Mothers' knowledge & perception about child sexual abuse in Jordan. *Child Abuse & Neglect*, 75, 149-158.

Altıparmak, S., Yıldırım, G., Yardımcı, F. ve Ergin, D. (2013). Annelerden alınan bilgilerle çocuk istismarı ve etkileyen etkenler. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 354-361.

American Psychiatric Association (APA). (2014). *Childhood Psychological Abuse As Harmful As Sexual Or Physical Abuse* (4th ed.), American Psychiatric Association, Washington, DC.

Beyazıt, U. ve Bütün Ayhan, A. (2015). Türkiye'de yaşanmış çocuğun mağdur olduğu cinsel istismar olgularını konu alan bilimsel çalışmaların incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 443-453.

Bilge, Y. D., Taşar, M. A., Kılınçoğlu, B., Özmen, S. ve Tıraş, Ü. (2013). Alt sosyoekonomik düzeye sahip anne-babaların çocuk istismarı ve ihmali hakkındaki bilgi düzeyleri, deneyimleri ve kullandıkları disiplin yöntemleri. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 14, 27-35.

Bland, V. J., Lambie, I., ve Best, C. (2018). Does childhood neglect contribute to violent behavior in adulthood? A review of possible links. *Clinical psychology review*, 60, 126-135.

Breslau, N., Koenen, K. C., Luo, Z., Agnew-Blais, J., Swanson, S., Houts, R. M., ... Moffitt, T. E. (2014). Childhood maltreatment, juvenile disorders and adult post-traumatic stress disorder: a prospective investigation. *Psychological Medicine*, 44(9), 1937-1945.

Bromfield, L. M. (2005). Chronic child maltreatment in an Australian statutory child protection sample [Unpublished doctoral dissertation]. Deakin University, Geelong.

Can, A. (2018). *SPSS ile Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi* (6. bs.). Pegem Akademi.

Child Welfare Information Gateway. (2018). *Preventing child abuse and neglect*. U.S. Department of Health and Human Services, Children's Bureau.

Cicchetti, D. ve Toth, S. L. (2016). Child maltreatment and developmental psychopathology: A multilevel perspective. In D. Cicchetti (Ed.), *Developmental psychopathology: Maladaptation and*



*psychopathology* (pp. 457–512). John Wiley & Sons, Inc.. <https://doi.org/10.1002/9781119125556.devpsy311>

Doidge, J. C., Higgins, D. J., Delfabbro, P., Edwards, B., Vassallo, S., Toumbourou, J. W. ve Segal, L. (2017). Economic predictors of child maltreatment in an Australian population-based birth cohort. *Children and Youth Services Review*, 72, 14–25.

Dursunkaya, D. (2008). Duygusal örselenme ve ihmal. Çuhadaroğlu Çetin. F (Ed.), *Çocuk ve ergen psikiyatrisi temel kitabı*. HYB Yayıncılık.

Ethier, L. S., Lemelin, J. P. ve Lacharite, C. (2004). A longitudinal study of the effects of chronic maltreatment on children's behavioral and emotional problems. *Child Abuse & Neglect*, 28(12), 1265-1278.

Elliott, K., ve Urquiza, A. (2006). Ethnicity, culture, and child maltreatment. *Journal of Social Issues*, 62(4), 787-809.

e- TÜİK. (2014). *Kadına yönelik aile içi şiddet istatistikler*. [http://www.tuik.gov.tr/VeriTabanlari.do?ust\\_id=109&vt\\_id=31](http://www.tuik.gov.tr/VeriTabanlari.do?ust_id=109&vt_id=31) (Erişim Tarihi: 23.04.2022).

e-UNICEF. (2006). *Behind The Closed Doors: The Impact of Domestic Violence on Children*. <https://www.acesdv.org/wp-content/uploads/2014/06/BehindClosedDoors.pdf> (Erişim Tarihi: 02.05.2022)

Ganley, A. L. (1995). Improving the Health Care Response to Domestic Violence: A Resource Manual for Health Care Providers. *Family Violence Prevention Fund*.

Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): A conceptual framework. *Child Abuse and Neglect*, 26, 697- 714.

Işıklı, B. (2008). Çocuk istismarının toplumsal boyutu. 6.Sokakta Çalışan ve Yaşayan Çocuklar Sempozyumu Kitabı içinde (s. 156-63). Diyarbakır Valiliği.

İnsan Hakları Derneği (2008). *Çocuk ihmali ve istismarını önleme – öğretmenler ve aileler için eğitim kılavuzu*. Berkay Ofset- Ankara.

İşeri, E. (2008). Cinsel istismar. Çetin F, Ç., Pehlivan Türk, B., Ünal, F., Uslu, R., İşeri, E., Türkbay, T., Coşkun, A., Miral, S. ve Motavallı, N. (Eds.), *Çocuk ve Ergen Psikiyatrisi Temel Kitabı*. Hekimler Yayın Birliği.

Kaya, H., Çoban, B., Killiklioğlu, E., Özden, N. ve Özgen, G. (2005). Çocukta Cinsel İstismar ve Hemşirenin Rolü. *İstanbul Üniversitesi F.N.H.Y.O. Dergisi*, 13(55), 57-62.

Koçak, G. ve Büyükgönenç, L. (2011). Toplumdaki çocuk oyunundan yararlanılmasına yönelik bilgi ve cihaz. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(1), 89–104.

Mills, R., Kisely, S., Alati, R., Strathearn, L. ve Najman, J. (2016). Self-reported and agency-notified child sexual abuse in a population-based birth cohort. *Journal of Psychiatric Research*, 74, 87–93.

Newbury, J. B., Arseneault, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Danese, A., Baldwin, J. R. ve Fisher, H. L. (2018). Measuring childhood maltreatment to predict early-adult psychopathology: Comparison of prospective informant-reports and retrospective self-reports. *Journal of Psychiatric Research*, 96, 57–64.

NSPCC. (2010). *Child Protection Fact Sheet-The definitions and signs of child abuse*. The National Society for the Prevention of Cruelty to Children.

Oral, K., Engin, P. ve Büyükyazıcı, Z. (2010). *Türkiye'de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. TC Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.

Osofsky, J. D. (1995). Children who witness domestic violence: the invisible victims. *Soc Policy Rep*, 9(3), 1-16.

Polat, O. (2007). *Tüm boyutlarıyla çocuk istismarı*. Seçkin Yayınları.

Scrandis, D. A. ve Watt, M. (2014). Child sexual abuse in boys: Implications for primary care.

*The Journal for Nurse Practitioners*, 10(9), 706–713.

Sedlak, A. J., Mettenburg, J., Basena, M., Petta, L., McPherson, K., Green, A. ve Li, S. (2010). *Fourth national incidence study of child abuse and neglect*. U.S. Department of Health and Human Services.

Stoltenborgh, M., Bakermans Kranenburg, M. J., Alink, L. R. A. ve Van IJzendoorn, M. H. (2015). The prevalence of child maltreatment across the globe: review of a series of meta analyses. *Child Abuse Review*; 24(1). Electronic Journal. <https://doi.org/10.1002/car.235>.

Strathearn, L., Giannotti, M., Mills, R., Kisely, S., Najman, J. ve Abajobir, A. (2020). Longterm cognitive, psychological, and health outcomes associated with child abuse and neglect. *Pediatrics*, 146(4), 389–403.

Şan, İ., Bekgöz, B. ve Ulucan Özkan, E. (2019). 112’de görev yapan sağlık personelinin çocuk ihmal ve istismarına yönelik farkındalık düzeyleri: Ankara örneği. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 0(13), 10-29.

Tıraşçı, Y. ve Gören, S. (2007). Çocuk istismarı ve ihmal. *Dicle Tıp Dergisi*, 34(1), 70-74.

Topbaş, M. (2004). İnsanlığın büyük bir ayıbı: çocuk istismarı. *TSK Koruyucu Hekimlik Bülteni*, 3(4), 76-80.

Toth, S. L. ve Manly, J. T. (2019). Developmental Consequences of Child Abuse and Neglect: Implications for Intervention. *Child Development Perspectives*, 13(1), 59–64. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/cdep.12317>

Turhan, E., Sangün, Ö. ve İnandı, T. (2006). Birinci basamakta çocuk istismarı ve önlenmesi. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 15(9), 153-7.

T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu. (2010). *Türkiye’de çocuk istismarı ve aile içi şiddet araştırması*. T.C. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu.

Ünal, H. B. ve Boz, M. (2020). Development of child neglect and abuse awareness scale for parents and its relationship with various variables. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 21-34.

Uslu, R. İ., Kapçı, E. G., Yıldırım, R. ve Öney, A. E. (2010). Sociodemographic characteristics of Turkish parents in relation to their recognition of emotional maltreatment. *Child Abuse and Neglect*, 24, 345–353.

Ünal, H. B. (2017). Ebeveyn çocuk ihmal ve istismarı farkındalık ölçeği’nin geliştirilmesi ve uygulanması. (Yüksek Lisans Tezi) Hacettepe Üniversitesi: Ankara.

Wang, Y., Xu, K., Cao, G., Qian, M., Shook, J. ve Ai, A. L. (2012). Çin’de hapsedilmiş bir örnekleme çocuklara kötü muamele: Yetişkinlikte suç türleri için tahmin. *Çocuklar ve Gençlik Hizmetleri İncelemesi*, 34(8), 1553–1559.

World Health Organization. (2002). *The World Report on Violence and Health*. 23 Nisan 2022 tarihinde [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615\\_eng.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/42495/9241545615_eng.pdf) adresinden erişilmiştir.

World Health Organization. (2006). *Preventing child maltreatment: A guide to taking action and generating evidence*. 23 Nisan 2022 <https://www.who.int/publications/i/item/preventing-child-maltreatment-a-guide-to-taking-action-and-generating-evidence> adresinden erişilmiştir.

World Health Organization. (2020). *Child Maltreatment*. 23 Nisan 2022 [www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/child-maltreatment/](http://www.who.int/newsroom/fact-sheets/detail/child-maltreatment/) adresinden erişilmiştir.







## Ensuring Equality of Opportunity in Foreign Language Education: Development of Artificial Intelligence Based IOS and Android Applications\*

Yabancı Dil Eğitiminde Fırsat Eşitliğini Sağlamak: Yapay Zekâ Tabanlı IOS ve  
Android Uygulamalarının Geliştirilmesi\*

**Eyyüp Yaşar Kürüm**

Istanbul/Türkiye

e-mail: eyyupkurum@aydin.edu.tr

orcid: 0000-0002-6681-2824

### Abstract

An effective and efficient Foreign Language Teaching is a strategic goal announced by the Ministry of National Education within the scope of 2023 Education Vision Goals in our country. Despite this, according to the statistics published by Education First in 2020, Turkey could only find its place in the 70th place among the world countries in the Foreign Language Proficiency index, and it was the second from the last among European countries with an average score of 478. In our country, raising a large number of individuals who are fluent in a foreign language, especially English language skills, can be achieved by developing Android and IOS applications that can be easily accessed by everyone, free of charge, but which can provide the person with the language skills they need in the right way. Existing applications in the market are insufficient in this regard. Because these applications are generally far from providing an acquisition beyond the sentence level. Existing practices are based on the assumption that reading, listening, speaking and writing skills can be taught equally, and competence can be gained by getting enough practice in each. A new application to be developed should be based on the principle that acquiring proficiency in a foreign language can only be achieved by starting to understand the messages in that language, in accordance with the Comprehension-Based language acquisition approach. This application will be an interactive application that allows the student to react to the English messages that he will hear, watch and read, and that these responses are analyzed with the help of artificial intelligence built into the application, and that provides feedback appropriate to his individual development. In short, the purpose of the application is to activate the Language Acquisition Device that we have from birth, and to enable the acquisition of language skills rather than to teach the language. The fact that such an application, which will be developed by the Ministry of National Education, is accessible and usable by everyone with a smart phone, tablet or computer, will help to

### Atıf

#### Citation

Kürüm, Eyyüp Yaşar (2023). Ensuring Equality of Opportunity in Foreign Language Education: Development of Artificial Intelligence Based IOS and Android Applications. *Babür*, 2(1), 81-91.

### Başvuru

#### Submitted

21.09.2022

### Kabul

#### Accepted

18.11.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

\* Bu çalışma, Başakşehir İlçe Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından 16-17 Haziran 2022 tarihinde düzenlenen *Eğitimde Fırsat Eşitliği* konulu **I. Eğitim ve Bilimsel Araştırmalar Sempozyumu**'nda (EBAS) sunulan bildirinin genişletilmiş metnidir. This study is the extended text of the paper presented at the **I. Education and Scientific Research Symposium (ESRS)** on *Equality of Opportunity in Education* organised by Başakşehir District Directorate of National Education on 16-17 June 2022.

overcome the factors that hinder equality of opportunity such as time, cost, inability to reach competent teachers, and geographical distance in foreign language education.

**Key Words:** English Language Teaching, Comprehension Based Approach, Android – IOS Applications

### Öz

Etkin ve verimli bir Yabancı Dil Öğretimi ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2023 Eğitim Vizyonu Hedefleri kapsamında ilan edilen stratejik bir hedeftir. Buna rağmen, Education First adlı kuruluşun 2020 yılında yayımlanan istatistiklerine göre Türkiye Yabancı Dil Yeterlik endeksinde dünya ülkeleri arasında ancak 70'inci sırada kendisine yer bulabilmiş, 478 ortalama puan ile de Avrupa ülkeleri arasında sondan 2'nci olabilmiştir. Ülkemizde yabancı dil, özellikle de İngilizce lisan becerilerine hâkim çok sayıda bireyin yetiştirilebilmesi herkes tarafından kolayca ulaşılabilecek, ücretsiz ama kişiye ihtiyaç duyacağı dil becerilerini doğru bir yöntemle kazandırabilecek Android ve IOS uygulamalarının geliştirilmesi yoluyla sağlanabilir. Piyasadaki mevcut uygulamalar bu konuda yetersiz kalmaktadır. Çünkü bu uygulamalar genellikle cümle seviyesinden öteye bir edinim sağlamaktan uzaktır. Mevcut uygulamalar okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin eşit oranda öğretilerek, her birinde yeterince alıştırma yaptırarak yetkinlik kazanılabileceği varsayımına dayalıdır. Geliştirilecek yeni bir uygulama Anlama Odaklı dil edinimi yaklaşımına uygun olarak bir yabancı dilde yetkinlik elde etmenin ancak o dildeki mesajları anlamaya başlamak yoluyla gerçekleşebileceği esasına dayanmalıdır. Bu uygulama öğrencinin duyacağı, izleyeceği ve okuyacağı İngilizce mesajlara tepki vermesini sağlayan, vermiş olduğu bu tepkilerin de uygulamada yerleşik yapay zekâ yardımıyla irdelenip, kendisine bireysel gelişimine uygun geribildirim sunan, etkileşimli bir uygulama olacaktır. Yani kısaca uygulamanın amacı doğal ortamda kendi anadilimizi edinmemizi mümkün kılan, doğuştan sahip olduğumuz Dil Edinim Cihazını (Language Acquisition Device) aktive etmek, dili öğretmekten ziyade dil becerilerini kazandırmaktır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından geliştirilecek böyle bir uygulamanın akıllı telefon, tablet veya bilgisayar sahibi herkes tarafından ulaşılabilir ve kullanılabilir olması, yabancı dil eğitiminde zaman, maliyet, yetkin öğretmenlere ulaşamama, coğrafi uzaklık gibi fırsat eşitliğini engelleyen unsurları aşmaya yardımcı olacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce Öğretimi, Anlama Odaklı Yaklaşım, Android- IOS Uygulamaları

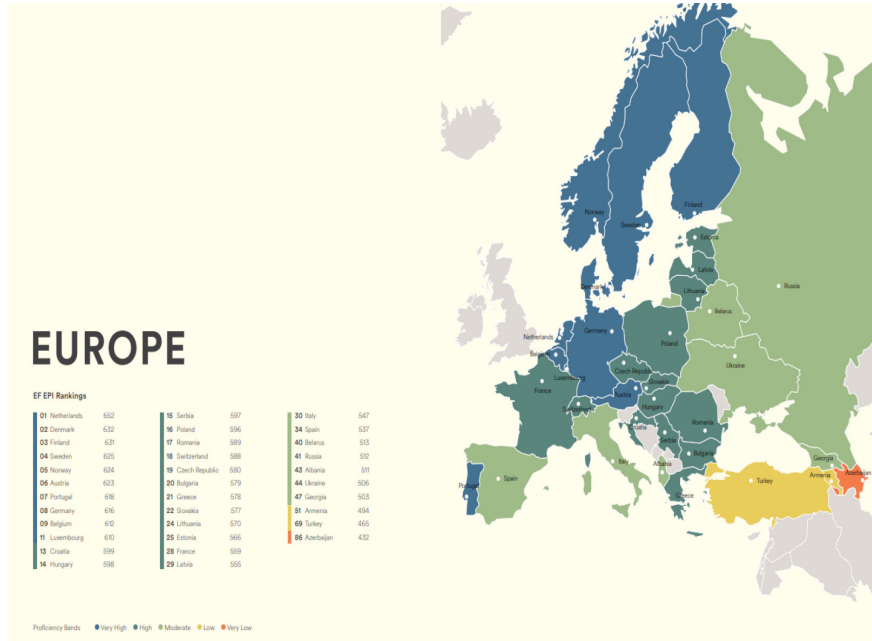
## 0. Introduction

In this article, the principles of effective delivery of Foreign Language Teaching with the help of free IOS and Android applications within the context of equality of opportunity in our country will be discussed. In the article, first of all, the issue of whether the present foreign language education model called the Communicative Method will primarily be examined in terms of its effectivity and efficiency. Regarding this, the theoretical and practical deficiencies of the current model and how an alternative model could be presented will be revealed. Finally, we will discuss how a mobile phone application that could be developed in accordance with the principles of Comprehension Based language teaching would be a solution to provide equal opportunity in foreign language education.

## 1. The Current Foreign Language Teaching Model

In Turkey, foreign language education in general and English education in particular is not at the desired level in terms of results. This situation stands out as a problem in front of us, both with the experiences of people in their own lives and with statistical data. Based on the worldwide EF language proficiency exam results of the 2.2 million students, the average of the Turkish students is 69th among 100 countries (<https://www.ef.com/wwen/epi/>). With this result, our country has been placed in the 2nd place from the last, just ahead of Azerbaijan among the European countries. When we look at the previous years, we see that our poor performance was not better either. In this index, our country ranked 62nd in 2017, 73rd in 2018 and 79th in 2019. Table 1 showing the position of our country as of 2020 in the European region language proficiency index is presented below.

Table 1. EF European Region English Proficiency Index Ranking for 2020  
(retrieved from <https://www.ef.com/wwen/epi/>).



In Another data showing the status of English education in our country is TOEFL exam results ([https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)). According to the grade averages of the students who took the TOEFL exam, which includes questions on reading, listening, writing and speaking skills, the average of the Turkish students taking the exam in 2019 is 80 out of 120, and it is in the last place among European countries. In this ranking, the average of the Austrian students in the first place is 100, the average of the Dutch students in the second place is 99, and the average of the German students in the third place is 98. When we look at the countries such as Jordan, Sudan and Ghana with the same average score as us, we see that these countries are not in the same category as us in terms of economic size, welfare level, average life expectancy. In Table 2 below, countries from Europe, the Middle East and the Pacific region and their exam results are shown in detail.

Table 2. TOEFL Score Ranking of Various Countries in 2019 (Retrieved from [https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227\\_unlweb.pdf](https://www.ets.org/s/toefl/pdf/94227_unlweb.pdf)).

Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total	Geographic Region and Native Country	Reading	Listening	Speaking	Writing	Total
Georgia	21	23	22	21	86	<b>MidEast</b>					
Germany	24	26	25	24	98	Algeria	18	20	21	19	77
Greece	23	25	23	23	94	Bahrain	21	24	24	22	91
Greenland	*	*	*	*	*	Egypt	20	22	22	21	86
Holy See (Vatican City State)	*	*	*	*	*	Iran, Islamic Republic of	22	22	21	21	86
Hungary	23	24	23	22	92	Iraq	17	20	21	19	77
Iceland	23	25	24	23	95	Israel	22	24	23	21	90
Ireland	23	23	24	23	93	Jordan	18	21	21	19	80
Italy	23	23	22	22	90	Kuwait	18	21	22	20	80
Jersey	*	*	*	*	*	Lebanon	21	23	23	22	89
Kosovo, Republic of	19	21	23	21	84	Libyan Arab Jamahiriya	18	20	22	19	79
Latvia	21	24	24	22	91	Morocco	18	21	21	20	80
Liechtenstein	*	*	*	*	*	Oman	18	21	22	20	80
Lithuania	21	23	23	22	89	Palestine Territories	17	20	21	19	77
Luxembourg	24	25	24	24	97	Qatar	19	21	22	20	82
Macedonia, Former Yugoslav Republic of	20	22	23	22	87	Saudi Arabia	16	20	21	18	74
Malta	*	*	*	*	*	Sudan	19	21	22	19	80
Moldova, Republic of	21	22	22	21	87	Syrian Arab Republic	19	21	22	20	81
Monaco	21	22	23	21	87	United Arab Emirates	19	21	23	21	84
Montenegro	18	21	22	20	81	West Bank	*	*	*	*	*
Netherlands	24	26	25	24	99	Yemen	16	19	21	18	74
Northern Ireland	*	*	*	*	*	<b>Pacific</b>					
Norway	21	24	24	22	92	American Samoa	*	*	*	*	*
Poland	22	24	23	22	91	Australia	23	25	24	23	95
Portugal	22	24	23	22	91	British Indian Ocean Territory	*	*	*	*	*
Romania	23	24	23	23	92	Fiji	*	*	*	*	*
Russian Federation	21	23	22	21	88	French Polynesia	20	22	21	21	84
San Marino	*	*	*	*	*	Guam	*	*	*	*	*
Scotland	*	*	*	*	*	Kiribati	*	*	*	*	*
Serbia	21	23	23	22	89	Marshall Islands	*	*	*	*	*
Slovakia	22	24	23	22	91	Micronesia, Federated States of	*	*	*	*	*
Slovenia	24	25	24	23	97	Nauru	*	*	*	*	*
Spain	23	23	22	22	90	New Caledonia	*	*	*	*	*
Sweden	21	25	25	22	93	New Zealand	24	25	23	23	94
Switzerland	25	26	25	24	99	Norfolk Island	*	*	*	*	*
Turkey	20	21	20	20	80	Northern Mariana Islands	*	*	*	*	*
Ukraine	20	22	22	21	86	Palau	*	*	*	*	*
United Kingdom	23	24	24	23	94						

Quite a few studies reveal that there is a positive correlation between a country's level of English proficiency and various human and economic indicators of that country (Wang, et al, 2017). In other words, the better a country teaches English to its students, the higher the place of that country in various development indexes. For example, in the EF English Proficiency index mentioned above, the annual gross national product of the countries with an English average in the "very high" and "high" categories is \$43,372 and \$15,528, respectively, while the GNP figures at "low" and "very low" proficiency levels, including our country, are respectively \$8,592 and \$5,608.

Again, in an article published in The Wall Street Journal dated November 5, 2019<sup>1</sup>, Japan, which was included in the "low" language proficiency category for 4 consecutive years in the EF index lags behind even countries such as Albania and Vietnam due to the English teaching programs implemented. These structural syllabus language teaching programs are quite similar to the ones in Turkey. The article stated that Japan may experience difficulties in terms of the quality of trained people in the economic competition with China, which has reached the level of medium competence in this index for the first time.

In an article dated November 5, 2019, published on the website Quartz with the headline "Europe's Major Economies Falling Back in English"<sup>2</sup>, referring to EF's language proficiency index in 2019, out of the 4 major economies in the Euro zone it was only Germany scoring high in the index. It was emphasized that the other 3 major economies; France, Spain and Italy are in the relatively lower category, and it was stated that this situation may pose a disadvantage for those countries.

Today, the dominant character of the English language in business, education and academia is evident in an unprecedented way in history. For example, as of March 03, 2021, 60.6% of the content of online web pages broadcasting on the internet all over the world is in English. The second most common content language Russian, which can be the closest competitor to English, is only 8.3%<sup>3</sup>. 44.29% of all information produced worldwide is in English. Approximately 22% of the books, 45% of the scientific journals and 63% of the magazines and newspapers published worldwide are in English. 35% of the films and videos shot all around the world are also produced in English (Lobachev, 2008). In this case, it can be said that the higher the population of a country that can understand what it reads, watches and hears, and speaks and writes fluently in English, the higher the chance of competition in innovation, industry, commercial, scientific and technological production of that country.

However, as we have explained above in the light of the data, our country is far from the desired level in teaching English. Now we will explain the factors causing this inefficiency and discuss the likely solutions to overcome the current situation.

## 2. Lacks and Inaccuracies of Communicative English Teaching

In our country both in state and private education institutions, English and other foreign languages are taught through a 4 skills-oriented language teaching method called Communicative Language Teaching (Ellidokuzoğlu, 2017). There are assumptions this method accepts as facts. Based on these assumptions, a subject matter should be taught from simple to complex, from concrete to abstract, and a certain amount of practice should be done about the taught subject. The mistakes in these practice exercises should be corrected with the help of a teacher, and the dose of the exercises should gradually be adjusted at varying rates until the student does not make mistakes.

Another basic assumption accepted by the communicative language method is the assumption

<sup>1</sup> <https://www.wsj.com/articles/improving-japans-english-gets-lost-in-translation-11572954240>

<sup>2</sup> <https://qz.com/1736699/france-spain-and-italys-english-skills-are-on-the-decline/>

<sup>3</sup> [https://en.wikipedia.org/wiki/Languages\\_used\\_on\\_the\\_Internet](https://en.wikipedia.org/wiki/Languages_used_on_the_Internet)

that the more the student who studies the target language takes part in scenarios similar to the daily life in the classroom, the more (s)he can develop proficiency in that language. In other words, the surest way to learn something is to do it ourselves. So, in order to be fluent in a foreign language, it is necessary to practice speaking in that language as much as possible. For this reason, students should be forced to speak and write from the first lesson.

These assumptions, which at first glance seem very logical and very true, unfortunately do more harm than good in language acquisition. In other words, while trying to learn a language, trying to learn that language as if we were trying to learn history, geography, mathematics or any other subject only teaches us some information about that language. We can learn the grammatical rules of that language in this way, we can memorize the meaning of many words in that language, maybe we can voice some dialogues or similar ones that we have memorized, but that's it. In this way, we cannot reach a higher level of reading and listening comprehension, speak on various subjects, and be able to communicate in writing.

Language Acquisition Device (LAD), first introduced by the famous linguist Noam Chomsky in 1957, is an innate, instinctive system that explains how infants and children can acquire their native language quickly, accurately and easily. Indeed, when we ask a 3-year-old boy a very simple math problem, for example, if we ask him, "Tell me Ediz if  $2+x = 5$ , what is the value of  $x$ ?" If Eddy easily answered that, "This is very simple,  $x=3$ ", we would probably all agree that Eddy is a great genius, a unique child in the world. Well, if the same 3-year-old Eddy said, "Mom, I love you so much, daddy I love you, too", none of us would think that Eddy has a great intelligence, foresight, and abstract thinking skills. Because every day, hundreds of millions of children around the world make sentences in thousands of different languages, whether it is Chinese, English or Spanish, without saying that this language is very difficult or that language is easier than the other.

Now, which of the above examples require more advanced abstract thinking skills? The solution to the equation with one unknown or being able to utter the sentence "Mom, I love you so much, Daddy I love you, too". The rules that Eddy should know and apply correctly in order to say our example sentence can be listed as follows:

1. Knowledge about the meanings of words (semantics),
2. Knowledge of how words are constructed with stems, prefixes and suffixes (morphology),
3. Knowledge of sentence building principles (syntax),
4. Correct pronunciation (phonology)
5. Knowledge of using the sentence correctly and in the relevant context (pragmatics) ...
6. The ability to use the communicative acts appropriately and the naturalness of speech within a given socio-cultural context (sociolinguistic competence) ...

The list can go on. Since we cannot claim that Eddy was previously educated by his parents or a teacher in the subjects we have listed, we can most logically find this tremendous skill in using language in Chomsky's explanation of an innate talent.

Chomsky's theory that the brain can have a modular structure was also discussed in Jerry Fodor's groundbreaking book "The Modularity of Mind", published in 1983, nearly a quarter of a century later. Accordingly, independent and unaffected modules are responsible for the occurrence of various activities in the human mind such as face recognition, language, music recognition, and voice discrimination (Bijani, 2012). The human language faculty is organized in a strikingly different way from other cognitive actions such as music, space, face recognition, and is not found in other living things, but is unique to humans (Lobachev, 2008).

Therefore, it is necessary to consider the language acquisition system humans use independent from the general learning mechanism that they use while learning Mathematics, Physics, or



Chemistry. Current foreign language teaching methods applied in countries such as Japan and Turkey are focused on the operation of this general learning mechanism. This “general learning mechanism”, which is very inadequate in analyzing the complex structure of the language, is one of the main reasons for our failure in foreign language education. The key to success is hidden in activating the Language Acquisition Device that Chomsky put forward, which allows children to easily progress in their mother tongue acquisition. The only way to activate this mechanism is to understand the messages in the target language, that is, to be exposed to optimal input. The optimal input should be comprehensible, compelling, rich and abundant (Smith, Mason, & Krashen, 2021). In other words, in order to acquire the target language, it is essential to read, listen and watch a great deal of comprehensible and interesting materials in the target language.

The information included in a paper presented in 2017 on methodological errors in the field of foreign language teaching is quite enlightening in this regard. Ellidokuzoğlu (2017: 2) touches on the following issues:

The most fundamental deficiency in foreign language teaching in our country is methodological errors (Işık, 2008). The main methods applied in foreign language education in Turkey from the Ottoman period to the present are Grammar-Translation Method, Audiolingual method and Communicative Approach, respectively (Sarıçoban, 2012). When the applications of these three main methods are examined, it is seen that their common points are (a) they follow a syllabus organized around grammar rules, (b) they are insufficient in providing sufficient input to the student (Krashen, 1982; Ellidokuzoğlu, 2017). Especially since the 1990s, the Communicative Approach (Sarıçoban, 2012), which the Ministry of National Education has dictated to be implemented in schools, forces students to speak and write from the first day without giving them the opportunity to receive sufficient linguistic input. When the course materials prepared according to this method are examined, it is seen that the activities for the development of listening skills are quite inadequate, and the total amount of audio input (auditory input) in the textbooks prepared for a curriculum with grammatical structures scattered over the years does not exceed a few hours. This scarcity of input is at the root of the problems we have experienced in our foreign language education programs from past to present, because the most important factor affecting foreign language education, especially at the beginner level, is comprehensible input. Success in a foreign language program is directly related to the quality and quantity of intelligible input received in the target language. In foreign language education, the necessary efficiency cannot be obtained because the issue of providing rich understandable input is ignored and studies on teaching the elements of the language come to the fore (Işık, 2008).

Research conducted in the field for about 50 years has shown that the methods based on understanding and input providing are superior to others (Asher, 1965; Burger, 1989; Dupuy, 2000; Krashen, 2003; Dziedzic, 2012). In an effective foreign language program, the issues to be considered are as follows (Ellidokuzoğlu, 2017):

- Not forcing beginner level students to produce speech and writing in the target language,
- Giving students abundant input,
- Ensuring that the messages/input given be as comprehensible, compelling, rich and ample as possible,
- Students continuously should be checked whether they understand the English content they hear, watch and read (the student should not be expected to speak using long sentences, physical reactions and short answers.)

### 3. The Basics of Comprehension-Based English Teaching and Practice Samples

In the Foreign Language Education Forum, the Minister of National Education of the time, Ziya Selçuk, stated that, “*We see this (language teaching) as a matter of the development of the economy. We see it an issue about Turkey being as a world state. Therefore, this is not only an operational issue for us, but also a strategic one*”<sup>4</sup>. As we have put forward with the data and research findings carried out in the field, it is not possible to reach the strategic goal of our country in the field of foreign language education with the current communicative language teaching approach. There should be a paradigm shift in language teaching programs.

So far, the steps taken to solve the foreign language issue in our country have not given the desired result. For example, based on the assumption that younger children can learn a foreign language more easily, foreign language courses have been reduced to the 2nd grade level of primary school. In fact, these measures are based on our preliminary assumptions rather than the results of scientific research. For example, in an article published in the prestigious TESOL Quarterly journal, the authors have compiled research data on language acquisition and age relationship as of that date and reveals that the most ideal age for foreign language education at schools is of the age of 11-12 years of age. (Marinova Todd et al., 2000). Although a foreign language education taken at an earlier age has no obvious superiority compared to other ages other than pronunciation skills, the time allocated to these courses in the curriculum during the early school years leads to less instruction time for children’s basic mathematics, science, Turkish, physical education and art.

Another step taken to solve the foreign language issue is to increase the hours of foreign language courses against the other courses. On the other hand, between 2014 and 2016, it has been shown that an average of 8-10 hours of English program per week implemented in military schools in our country is 4 times more effective than the traditional communicative method in the English language curriculum.

In order to measure the effectiveness of the program, the computerized version of Oxford Placement test was applied to approximately 8000 students in September 2014 and May 2015 at the 2014-2015 academic year. The pre-test average score of the 9<sup>th</sup> grade students from Kuleli, Maltepe, Air Force and Naval High Schools was 9.94. After taking 10 hours per week English instruction (approximately 350 hours in total) these students took the same exam as a posttest with an average score of 24.31. Assuming that all of these students came from the public schools (there were also private school graduates among them as well), based on Ministry of National Education curriculum, these students must have been exposed to an approximate 900 hours of English language training in their previous schools starting from their 4<sup>th</sup> grade. Accordingly, the success of these students in English until September 2014 is  $9.94/900 = 0.011$  per hour. Considering the 14.37 increase as a result of 350 course hours, we observe an increase of  $(14.37/350 = 0.041)$  0.041 per course. It can be said that the approximately 4-fold difference between 0.011 and 0.041 in efficiency reveals the distinction between comprehension -based and traditional English education.

Table 3 below shows the OPT exam results of the students studying in the preparatory class of a state university in Izmir.

Table 3. OPT Exam Results of University Prep Students

Exam Date	N	Mean	Std. Deviation
September 2013	479	22.98	14.88
September 2014	452	25.21	16.34

Total N: 931

Average M: 24.09

<sup>4</sup> <https://www.meb.gov.tr/yabanci-dil-egitimi-bizim-icin-stratejik-bir-meseledir/haber/18557/tr>

Before taking the OPT exam, these students received approximately 1300 hours 4 skills-oriented English education. Accordingly, the gains of the students who took the exam at the end of the preparatory class were  $25.21 - 22.98 = 2.23$  points. The increase per lesson hour is  $2.23 / 1300 = 0.0017$ . We can say that these results are quite inefficient, compared to the 0.041 gain per class hour achieved by the military school students during their Comprehension-Based foreign language education.

In the light of these data, it is revealed that the urgent transition to a Comprehension - Based foreign language program is an indispensable issue in terms of realizing the strategic goals of our country.

#### **4. IOS and Android Applications as a Solution Proposal**

Today, mobile phone applications are used by billions of people all over the world for various purposes. For those who want to learn a foreign language, there is a wide variety of mobile phone applications already on the market such as Duolingo, Babbel, Mango, Busuu etc. However, current applications generally cannot take the student beyond the level of words and sentences. These applications mostly contain activities based on conscious learning (Krashen, 2014). Yet, with conscious learning in this way, you can only learn language-related information. This type of learning is far from permanent. Permanent skill development, which is the main goal, can only be achieved through subconscious and acquisition activities.

A mobile phone application that can be developed within the scope of the principles of Comprehension-Based Foreign Language Teaching stands before us as a practical way to overcome the problem of not being able to teach a foreign language in the short, medium and long term. Thanks to such an application, which can be developed with the support of the Ministry of National Education, a quality foreign language education can be delivered to all segments of the society easily, quickly and free of charge. The fact that the application is accessible and usable by anyone with a smartphone, tablet or computer will help to overcome the factors that hinder equality of opportunity in foreign language education such as time, cost, inability to reach competent teachers, and geographical distance.

The effectiveness of widely used foreign language teaching applications is limited. Application users often do not continue using the application after for a short time, which prevents possible language skill development. For example, in a study conducted on 4,000 Busuu users, it was found that only  $\frac{1}{4}$  of the participants used the application for 6 months or longer (Rosell Aguilar, 2018, cited in Loewen S. et al., 2020). In another study, Kondo et al. (2012, cited in Loewen S. et al., 2020) stated that approximately one-third of the students who were asked to use a certain application during a term stopped using the application when the term was over, so they could not show the expected language development. Nielson (2011, in Loewen S. et al., 2020) reported in his study that American government employees who were asked to use Rosetta Stone and TELL ME MORE stopped using these applications after a very short time, therefore they could not collect data for analysis in their study. In short, the existing products on the market seem far from providing the claimed language proficiency to their users.

The application we propose to be developed is based on artificial intelligence and is planned to work with the logic of computer games. In other words, it is aimed to ensure that the user progresses to the next stages by fulfilling the tasks in a certain scenario, not as if he is learning a foreign language. Thanks to the voice recognition feature in the application, the voice responses of the user to the questions will be recorded, and these answers will be processed with the help of artificial intelligence, and individualized scenarios suitable for their level and interests will be presented to the user.

In more advanced versions of the application, parallel to the developments in technology, mobile phone cameras will become sensitive to motion, so the user's animated responses to English commands will be evaluated as correct or incorrect. At this stage, a language competency development is expected based on the principles of the Total Physical Response language teaching method developed by James Asher (2001) in the 1960s. In particular, activities that will activate the right hemisphere of the brain should be predominantly included in the application.

Developing such an application will be a revolutionary product for Turkey. Thanks to this application, it will be possible to teach a fast, effective and widespread English and other foreign languages including Turkish as a foreign language. The benefits of a fast and effective Turkish language teaching to millions of refugees in our country who have limited Turkish language skills, are beyond explanation.

To summarize, we can list the principles that should be included in the developed application as follows:

- 1- The application should have content that is comprehensible, compelling, abundant and rich in input to the user in accordance with the Comprehension-Based Foreign Language Teaching Approach introduced by Krashen (1982).
- 2- Foreign language assessment and evaluation practices to be included in the application should be designed and implemented in accordance with the Comprehension-Based approach.
- 3- Within the application, a digital library (books and videos) consisting of English storybooks leveled from simple to complex should be created and made available to students.
- 4- Three-dimensional simulation of the natural environments of the target language (home, school, restaurant, airport, etc.) in the application and 3D objects (pen, paper, plate, passport, etc.) in these environments that can be moved by the user's avatar, when necessary, should be designed.
- 5- With voiced (and written) commands given by the program, the user/student should be asked to perform certain tasks (brushing his teeth, writing on the board, buying food, buying tickets, etc.) in target language environments using the avatar of the user/student.
- 6- In case of failing to fulfill the command or giving a wrong response, the wrong movement should be detected by the sensor camera, feedback should be given and it should be asked to repeat.
- 7- Especially in situations that require verbal response at the beginner level, one- or two-word short answers or Yes-No should be enough,
- 8- The language level should gradually get harder from beginner to intermediate.
- 9- In case of true answers, a reward mechanism should be operated.
- 10- It should be ensured that no progress can be made without understanding the verbal/written commands/messages.
- 11- It should be ensured that the amount of linguistic input is satisfactory (input-rich).
- 12- It should be ensured that students are not given grammatically incorrect entries.

A free application that can be developed under the sponsorship of the Ministry of National Education will definitely help to ensure equality of opportunity in foreign language education. An application including the above-mentioned features and is open to everyone's access will positively contribute to the solution of the foreign language problem in our country.

## References

- Asher, J. (1965). The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. *International Review of Applied Linguistics*, 3, 291-300.
- Asher, J. (2001). *Brainswitching: Learning on the right side of the brain*. Sky Oaks Productions, California, the U.S.A.
- Bijani, H. & Nahvi, A. (2012). Modularity of mind and second language acquisition. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 2, No. 8, 1656-1661.
- Burger, S. (1989). Content-based ESL in a sheltered psychology course: Input, output, and outcomes. *TESL Canada Journal*, 6, 45-59.
- Dupuy, B. (2000). Content-based instruction: Can it help ease the transition from beginning to advanced foreign language classes? *Foreign Language Annals*, 33 (2), 205-233.
- Dziedzic, J. (2012). A comparison of TPRS and traditional instruction, both with SSR. *International Journal of Foreign Language Teaching*, 7(1): 4-6.
- Elissa L. Newport (2011) "The Modularity Issue in Language Acquisition: A Rapprochement? Comments on Gallistel and Chomsky", *Language Learning and Development*, 7:4, 279-286.
- Ellidokuzoğlu, H. (2017). "Yabancı Dil Eğitiminde Sanal Ortamda Doğal Yaklaşım", *Bilişimle Gelişim 34. Ulusal Bilişim Kurultayı bildirisi*, 20-21 Aralık 2017.
- Ellidokuzoğlu, H. (2017). Towards a receptive paradigm in foreign language teaching. *TOJELT*, 2, (1), 20-39.
- Krashen, S. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. & Terrell, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. (2003). *Explorations in language acquisition and use*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Krashen, S. (2014). Does Duolingo "trump" university-level language learning? *International Journal of Foreign Language Teaching*, 9 (1), 13-15
- Loewen S, Isbell DR, Sporn Z. (2020). The effectiveness of app-based language instruction for developing receptive linguistic knowledge and oral communicative ability. *Foreign Language Annals*. 2020;53:209–233.
- Işık, A. (2000). The role of input in second language acquisition. *ITL Review of Applied Linguistics*, 129, 225-274.
- Işık, A. (2008). Yabancı dil eğitimimizdeki yanlışlar nereden kaynaklanıyor? *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(2), 15-26.
- Lobachev, S. (2008). Top languages in global information production. *Partnership: The Canadian Journal of Library and Information Practice and Research*, vol. 3, no. 2, 1-12.
- Marinova Todd, S. & Marshall, D.B. & Snow, S. (2000). "Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly* Vol. 34, No. 1, Spring. 9-34.
- Sarı, R. (2013). Is it possible to improve writing without writing practice? *International Journal of Foreign Language Teaching*, 8(1), 6-10.
- Sarıçoban, G. (2012). "Foreign language education policies in Turkey", *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 2643-2648.
- Smith, K., Mason, B. & Krashen S. (2021). Story-Listening and Guided Self-Selected Reading: Short-Term Results from Indonesia. *Language Issues*, 1(3), 1-14. Retrieved from <http://languageissues.com/>
- Wang, H., Cheng, Z. and Smyth, R. (2017). The economic returns to proficiency in English in China. *ChinaEconomic Review*, 43, 91-104.



## İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between Burnout and Social Support Levels of English Teachers

**Okan Gökhan**

Kayseri/Türkiye

e-mail: okangokhan@gmail.com

orcid: 0000-0002-9258-0975

**Remzi Kılıç**

Kayseri/Türkiye

e-mail: kilicremzi@gmail.com

orcid: 0000-0002-2815-6360

### Öz

Günümüzde mesleki tükenmişliğin özellikle insanlarla sürekli ilişki hâlinde olan mesleklerde yaygın olarak görülen fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlara sahip bir sendrom olduğu göz önüne alındığında İngilizce öğretmenlerinin bu sendromu yaşamaları sadece kendi huzur ve sağlıklarını değil küresel ihtiyaçlara yönelik sağladıkları çok yönlü hizmetin niteliğini de etkilemekte ve İngilizce öğretiminin hem ulusal hem de uluslararası istenilen düzeyde yürütülmesine engel olabilmektedir. Bu düşünceden hareketle bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeylerini tespit etmek, bu iki olgu arasında ilişki olup olmadığını saptamak ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediğini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma, ilişkisel tarama yöntemi kullanılarak yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu kolay örneklem yoluyla seçilen, 2016-2017 Eğitim öğretim yılında resmi ve özel ilk ve ortaöğretim kurum türlerinde görev yapan 508 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek için Kaner vd. (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği” ve sosyal destek düzeylerini ölçmek için Kaner (2007) tarafından geliştirilen “Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde betimsel istatistik, korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonucunda İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin orta düzeyde, mesleki sosyal destek düzeylerinin orta düzeyde, mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasında ise orta düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığını göstermektedir. İncelenen değişkenlerden ise kıdem yılı, eğitim durumu, görev yapılan kurum türü ve kurumun bulunduğu yerleşim yeri ile tükenmişlik düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuş ancak mezun olunan fakülte türü ile tükenmişlik arasında ise anlamlı bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlar tartışılarak çeşitli öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Mesleki tükenmişlik, sosyal destek, İngilizce öğretmenleri

### Atf

#### Citation

Gokhan, Okan; Kılıç, Remzi (2023). İngilizce Öğretmenlerinin Mesleki Tükenmişlik ve Mesleki Sosyal Destek Düzeyleri Arasındaki İlişki. *Babür*, 2(1), 93-121.

### Başvuru

#### Submitted

07.10.2022

### Kabul

#### Accepted

18.11.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023



### Abstract

Burnout is a syndrome with physical, emotional and mental dimensions, which is common especially in professions that are in constant contact with people. The fact that English teachers experience this syndrome affects not only their own peace and health, but the quality of the multifaceted service they provide for global needs, and it can prevent carrying out both national and international standards of education at the desired level. Based on this idea, the aim of this study was to determine the burnout levels and social support levels of English teachers, to determine if there is a relationship between these two phenomena and to determine if the burnout levels differ in terms of various variables. The study was carried out by using the Relational Survey Model. The participants of the study, selected by a convenience sampling method, consisted of 508 English language teachers working in public and private primary and secondary education institutions in the 2016-2017 education year. Data were collected through "Teacher Burnout Questionnaire" which is developed by Kaner et al. (2007) and "Teacher Professional Social Support Questionnaire" which is developed by Kaner (2007). Descriptive statistics, the correlation analysis, t-test for independent groups, one-way analysis of variance (ANOVA) and TUKEY statistics were used in the analysis of the data. The results show that burnout levels and social support levels of English teachers are moderate, and that there is a moderately negative correlation between job burnout and social support levels of the English language teachers. This result indicates that as professional social support levels of English teachers increase, their burnout levels decrease. Among the variables examined, it has been seen that there are meaningful correlations between professional seniority, education level, type of school and the school's area and burnout levels of teachers. On the other hand, there isn't any meaningful correlation between the type of faculty teachers graduated and burnout levels. The results are discussed, and some recommendations are put forward.

**Keywords:** Burnout, social support, English teachers

### 0. Giriş

Globalleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı gelişmeler, kültürel ve ticari ilişkilerin yoğunlaşması, eğitim gereksinimlerinin fazlaşması gibi etkenler çalışma hayatı içindeki kişilerden beklentilerin artmasına ve bunun sonucu olarak da çalışanların stres yaşamalarına neden olmaktadır. İş yerindeki uzun süreli ve yüksek stres düzeylerinin bir sonucu olarak görülen mesleki tükenmişlik (Chauhan, 2009) genellikle beklenen başarı ile işin sonucunda ortaya çıkan olumsuz sonuç arasındaki boşluk olarak görülmektedir (Friedman, 2000). Bir başka ifadeyle mesleki tükenmişlik, bireyin işinden kaynaklanan strese verdiği tepkidir ve fiziksel olarak bitkinlik, sürekli yorgunluk hâli, çaresiz ve umutsuz hissetme, olumsuz benlik kavramı, yaptığı işe ve diğer insanlara karşı olumsuz tutumlarından oluşan, fiziksel, duygusal ve zihinsel boyutlara sahip bir sendromdur (Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1996; Maslach ve Leiter, 1997; Maslach vd., 2001).

Tükenmişlik tek bir nedenden ziyade farklı stres yapıcılarının bir araya gelmesiyle (Gündüz, 2006), gizli gizli ve yavaş yavaş başlayan, ani bir şekilde ortaya çıkan ancak devamlı gelişen bir olgudur (Dalkılıç, 2014). Birdenbire beliren bir durum olmadığı için tükenmişlik belirtilerine gereken önemi vermemek bu sendromun ilerlemesine ve baş edilmez duruma gelmesine neden olmaktadır (Ardıç ve Polat, 2008). Bu sebeple, bu sürece ait belirtilerin



neler olduğunun dikkatlice saptanması ve gerekli önlemlerin vaktinde alınması sürecin durdurulması adına oldukça önemlidir (Ardıç ve Polat, 2009).

Mesleki tükenmişlik çoğunlukla hizmet sektöründe görev yapan, görevleri gereği insanlarla daimi olarak yüz yüze ve yoğun ilişki gerektiren doktorluk, hemşirelik, polislik, avukatlık, sosyal hizmet uzmanlığı, psikolog gibi meslek gruplarına ek olarak öğretmenlik mesleğinde de sıkça görülmektedir (Ardıç ve Polatçı, 2009; Basım ve Şeşen, 2006; Blazer, 2010; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Chauhan, 2009; Demir ve Kara, 2014; Deryakulu, 2005; Dolunay ve Piyal, 2003; Gold ve Roth, 1993; Khan vd., 2014; Koçak, 2009; Maslach ve Jackson, 1981; Maslach vd., 1996; Maslach vd., 2001; Tetik, 2011). Öğretmenlik, alana ait ve mesleki bilgiye ek olarak hoşgörü, özveri, kendini daima yenileme, mesleğini severek yerine getirme gibi özellikleri de içinde barındıran bir meslek olduğu için (Baysal, 1995; Demir ve Kara, 2014; Kayabaşı, 2008) hem öğrencilerine hem de topluma karşı iyi bir model oluşturabilmek adına öğretmenden fiziksel, ruhsal ve sosyal yönlerden sağlıklı davranışlar göstermesi beklenir (Baysal, 1995). Ancak bireyleri eğitmek ve geleceğe hazırlamak amacıyla olan öğretmenlik mesleği tükenmişlik açısından yüksek risk grubunda bir meslektir çünkü öğretmenlerin içinde buldukları koşulların neden olduğu stres yapıcı durumlar hem kendi ruhsal sağlıklarını hem meslek hayatlarını hem de görev yaptıkları kurumu olumsuz şekilde etkileyebilmektedir (Basım ve Şeşen, 2006; Baysal, 1995; Tümkaya, 1996). Bunun sonucunda da verimlilikleri azaldığı için sağladıkları eğitimin kalitesi düşmektedir. Haberman (2005) öğretmen tükenmişliğini, öğretmenlerin meslekte ücretli çalışanlar olarak kaldıkları ancak profesyonel olarak görev yapmayı bıraktıkları bir durum olarak betimlemiş, öğretmenlerin ne yaparlarsa yapsınlar öğrencilerinin hayatlarında gerçek farklılıklar yaratamayacaklarına inandıkları için gayret göstermenin hiçbir anlamı olmadığını düşündüklerini belirtmiştir.

Genel olarak öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıkması öğretmenin kendisinden kaynaklanan etkenler ve dış etkenler olarak iki grupta incelenmektedir. Öğretmenin kendisinden kaynaklanan etkenler, öğretmenin içe dönük kişilik yapısı, öz güven eksikliği, maruz kalabileceği zor ve stresli koşullara karşı dayanıklı olmayışı, yaşı, mesleği icra ettiği süre, mesleği isteyerek seçmemiş olması, eğitiminde eksiklikler, öğretim faaliyetlerindeki yetersizlikler ve sınıf yönetiminde eksiklikler; dış etkenler olarak ise öğretmenin çalıştığı okulun türü ve bulunduğu bölge, çalıştıkları kurumların öğretimi kolaylaştıracak ve etkililiğini artıracak fiziksel imkânlarının yetersiz oluşu, kalabalık sınıflar, bürokrasi ve evrak işlerinin çokluğu, ücretlerin verilen emek ve zamana karşın yetersiz olması, mesleklerine karşı toplumsal saygınlığın az olması, takdir edilme ve sosyal destek eksikliği gösterilmektedir (Blazer, 2010; Brouwers ve Tomic, 2000; Byrne, 1998; Cemaloğlu ve Şahin, 2007; Friedman, 2000; Gold ve Roth, 1993; Greenglass vd., 1997; Kayabaşı, 2008; Khan vd., 2014; Otacıoğlu, 2008; Pines, 2002). Sebepleri ne olursa olsun veya mesleğin hangi döneminde yaşanırsa yaşansın öğretmen tükenmişliği eğitimde çarpıcı bir öneme sahiptir. Çünkü öğretmen tükenmişliği gelişen ve değişen koşullar neticesinde sıkça yaşanmakta ve yalnızca öğretmenleri değil görev yaptıkları kurumu ve nihayetinde ülkelerin eğitim sistemlerini de olumsuz etkilemektedir.

Tükenmişliğin sonlandırılmasında veya yavaşlatılmasında en önemli olgu olarak görülen sosyal destek ise yeni bir kavram olmamakla birlikte çoğunlukla çok boyutlu olarak tanımlanmıştır, ancak kesin olarak tanımının ne olduğu ile ilgili tam bir fikir birliğine varılamadığı görülmektedir. (Cohen, 1988; Erol ve Bozo, 2012; Greenglass vd., 1995; Öktem ve Yardımcı, 2010; Sarros, 1989; Taşdan ve Yalçın, 2010; Yüksel, 2009; Yüksel vd., 2011). Ancak en yaygın şekliyle, genel olarak başkalarına ya mutluluk vermek ya da farklı yaşam durumlarına uyum sağlamayı cesaretlendirmek için sağlanan duygusal, psikolojik, fiziksel,

bilgilendirici, yararlı veya maddi yardım şeklinde tanımlanmaktadır (Dunst ve Trivette, 1985).

İnsanlar farklı türde desteğe ihtiyaç duyarlar ve bu ihtiyaçlarının tatminini farklı insanlardan alma eğilimindedirler (Pines ve Zaidman, 2003). Başka insanlardan istenen ve beklenen sosyal destek türleri, kişilik yapısındaki bireysel farklılıkların yanı sıra yaşanan problemin doğası itibarıyla farklılık gösterebilmektedir (Reevy ve Maslach, 2001). Ayrıca kişinin kendisinde ya da destek sağlayıcılarında oluşabilecek değişiklikler de kişinin destek düzeyini değiştirebilmektedir (Yıldırım, 1997). Ancak tüm bu farklılıklar ve değişikliklere rağmen, sosyal destek olumlu şartlara ve kişisel gelişime katkıda bulunmaktadır ve bu sayede yaşam stresiyle başa çıkmada önemli bir kaynaktır (Sarros, 1989).

Sosyal destek mesleki stresin ve sağlık sorunlarının azaltılmasında önemli bir rol oynamaktadır (House, 1981). Yapılan çok sayıda araştırma sosyal destek sistemlerinin bireylerin fiziksel, psikolojik ve sosyolojik sorunlarla başa çıkmada, bu sorunların azaltılması, önlenmesi veya tedavi edilmesinde, tükenmişliği ve stresi azaltma ve yok etmede oldukça önemli kaynak olduğunu ortaya koymuştur (Abdel-Halim, 1982; Brouwers vd., 1999; Cobb, 1976; Greenglass vd., 1997; Oğuz ve Kalkan, 2014; Ökdem ve Yardımcı, 2010; Öztürk vd., 2006; Pines ve Zaidman, 2003; Polat ve Kahraman, 2013; Reevy ve Maslach, 2001; Taşdan ve Yalçın, 2010; Yüksel vd., 2011).

İnsanlarla doğrudan iletişimi gerektiren mesleklerde olduğu gibi, öğretmenlik mesleğinde de bir sosyal destek sisteminin bilinmesinin ve bundan faydalanılmasının önemi tükenmişlik sendromunun hafifletilmesinde olumlu bir adımdır (Sarros, 1989). Öğretmenlik mesleği, kendi kişisel duygularının etkin yönetimi ve etkileşim içerisinde olduğu kişilerde istenen duygusal durumların ortaya çıkarılması becerisine sahip olmayı gerektiren oldukça duygusal bir meslektir (Kinman vd., 2011). Bu nedenle öğretmenlerden etkileşim içerisinde oldukları meslektaş, veli, idare ve özellikle öğrencilerine karşı sabırsızlık ve öfke duygularını bastırarak her zaman duygusal kontrollerini başarılı bir şekilde sağlamaları beklenmektedir. Bu açıdan bakıldığında, öğretmenlerin olumsuz duygularını gizleme veya düşük seviyede tutma çabaları ve sahip oldukları duygusal yeterlilik kendi refahlarını da etkilemektedir.

Diğer branşlardan farklı olarak İngilizce, ekonomik ve teknik gelişmelerde, ticaret ve ulaşım imkânlarında, sosyal ve kültürel değişikliklerde, bilimsel ve teknoloji çalışmalarında tüm ulusları ortak paydada birleştiren bir dil olması sebebiyle eğitim sistemi içerisinde ayrı bir öneme sahiptir. Literatürde İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyleri ve sosyal destek düzeylerinin bir arada incelendiği bir çalışmanın olmaması sebebiyle bu araştırmadan elde edilen sonuçların ve bu sonuçlarla ilişkili önerilerin literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca küresel ihtiyaçlar doğrultusunda her yönüyle İngilizceye hâkim bireylerin yetiştirilmesi görevini üstlenen İngilizce öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin dikkatle izlenmesi ve tükenmişliklerine sebep olan etkenlerin sosyal destek yardımıyla durdurularak veya azaltılarak fiziksel, duygusal ve zihinsel sağlıklarının korunmasına yönelik önlemlerin alınmasına fayda sağlayacağı düşünülmektedir. İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişliklerinin sağladıkları eğitimin verimini ve kalitesini etkileyen büyük bir sorun olduğu ve giderilmesi gerektiği düşüncesinden hareketle bu çalışmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeylerini belirlemek, bu iki olgu arasında istatistiksel olarak bir ilişkinin olup olmadığını saptamak ve tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşma gösterip göstermediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda aşağıda belirlenen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1- İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanları ne düzeydedir?

2- İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlikleri kıdemlerine, eğitim durumlarına,

mezun oldukları fakülte türüne, görev yaptıkları kurum türüne ve kurumun bulunduğu yerleşim yeri türüne göre farklılık göstermekte midir?

3- İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek puanları ne düzeydedir?

4- İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

## 1. Yöntem

### 1.1. Araştırma Modeli

Araştırma genel tarama modellerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Nicel araştırma yöntemlerinden olan ilişkisel tarama modeli iki veya ikiden çok değişken arasında değişim varlığını veya derecesini belirlemek amacıyla kullanılan bir modeldir (Karasar, 2015). İlişkisel tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri tespit etmek için kullanılır. Bu bağlamda, İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri betimlenmiş, tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığı incelenmiş ve bu iki olgu birlikte incelenerek aralarında anlamlı bir ilişki olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

### 1.2. Araştırma Grubu

Tablo 1. Araştırmaya Katılan İngilizce Öğretmenlerine Ait Özellikler

Değişkenler	Özellikler	f	%
Kıdem	5 yıla kadar	200	39,4
	6-10 yıl	137	27,0
	11-15 yıl	95	18,7
	16 yıl ve üzeri	76	15,0
Eğitim Durumu	Lisans	431	84,8
	Lisansüstü	77	15,2
Mezun olunan fakülte türü	Eğitim fakültesi	350	68,9
	Fen edebiyat fakültesi	127	25,0
	Diğer	31	6,1
Görev yapılan kurum türü	Devlet okulu	440	86,6
	Özel okul	68	13,4
Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	İl merkezi	256	50,4
	İlçe merkezi	207	40,7
	Kasaba-köy-belde	45	8,9

Tablo 1’de sunulan verilere göre İngilizce öğretmenlerinin 200’ünün (%39,4) 5 yıla kadar, 137’sinin (%27,0) 6-10 yıl, 95’inin (%18,7) 11-15 yıl ve 76’sının (%15,0) 16 yıl ve üzeri kıdem sahibi oldukları, 431’inin (%84,8) eğitim durumunun lisans, 77’sinin (%15,2) lisansüstü düzeye sahip oldukları, 350’sinin (%68,9) eğitim fakültesinden, 127’sinin (%25,0) fen edebiyat fakültesinden ve 31’inin (%6,1) diğer fakültelerden mezun oldukları, 440’ının (%86,6) devlet

okulunda, 68'inin (%13,4) özel okulda görev yaptıkları ve 256'sının (%50,4) görev yaptığı kurumun il merkezinde, 207'sinin (%40,7) ilçe merkezinde ve 45'inin (%8,9) de kasaba-köy-beldede bulunduğu görülmektedir.

### 1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplamak için Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği ve Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği kullanılmıştır. Kaner vd. (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Tükenmişlik ölçeği dört alt boyut ile toplam 26 maddeye sahiptir. "Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık", "Öğrencilere Duyarsızlaşma", "Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik" ve "Meslektaşlarına ve Yöneticilere Duyarsızlaşma" ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert şeklinde puanlanmaktadır. Elde edilen yüksek puan tükenmişliğin yüksek seviyede olduğunu belirtmektedir. Ölçeğin alt boyutlarının yanı sıra ayrıca bütününden de puan alınabilmektedir. Kaner vd. (2007) yaptıkları analizle ölçeğin Cronbach-alpha katsayısının alt boyutlar için .80 ile .90 arasında değiştiğini ve ölçeğin tümü için ise .92 olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmada ise Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeğinin Cronbach-alpha katsayısı ölçeğin alt boyutları için .85 ile .94 aralığında ve ölçeğin tümü için ise .96 olarak hesaplanmıştır. Kaner (2007) tarafından geliştirilen Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği ise beş alt boyut ile toplam 44 maddeye sahiptir. "Yönetim Desteği", "Meslektaş Desteği", "Aile Desteği", "Öğrenci Desteği" ve "Etkili Öğretim Desteği" ölçeğin alt boyutlarını oluşturmaktadır. Ölçekteki maddeler 5'li Likert şeklinde puanlanmaktadır. Ölçekten elde edilen yüksek puan mesleki sosyal destek seviyesinin yüksek olduğunu göstermektedir. Ölçeğin alt boyutlarının yanı sıra ayrıca bütününden de puan alınabilmektedir. Kaner (2007) yaptığı analizde ölçeğin Cronbach-alpha katsayısının alt boyutlar için .69 ile .95 arasında değiştiğini ve ölçeğin tümü için ise .95 olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmada ise Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeğine ait Cronbach-alpha katsayısı ölçeğin alt boyutları için .63 ile .95 aralığında ve ölçeğin tümü için ise .95 olarak hesaplanmıştır.

### 1.4. Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin elde edilmesinde uygulanan araçlar katılımcılara çevrimiçi olarak ulaştırılmıştır. Katılımcı İngilizce öğretmenleri araştırmanın konusu, hangi amaç için gerçekleştirildiği ve ölçme araçları konularında bilgilendirilmişlerdir. Ölçme araçları katılımcılara göre 10-12 dakikalık süre içerisinde doldurulmuş, öğretmenlerden gelen sorular gerekli geribildirimlerle açıklanmıştır. Ölçme araçlarının uygulanması aşamasında gönüllülük ve gizlilik ilkelerine önem verilmiştir. Veriler analizinde SPSS 23.00 programı kullanılarak betimsel istatistik, korelasyon analizi, bağımsız gruplar için t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve TUKEY istatistiki yöntemleri kullanılmıştır.

## 2. BULGULAR

### 2.1. İngilizce Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik puanları ne düzeydedir?

Tablo 2'de öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait en düşük, en yüksek ve ortalama puan ile standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 2: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	508	7,00	35,00	18,17	7,86
Öğrencilere duyarsızlaşma	508	7,00	35,00	15,27	6,72
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	508	7,00	35,00	15,50	6,58
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	508	5,00	25,00	11,16	4,75
Mesleki tükenmişlik	508	26,00	125,00	60,11	22,53

Tablo 2'ye göre en düşük puanın 7,00, en yüksek puanın 35,00 olabileceği mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda öğretmenlerin en düşük 7,00, en yüksek 35,00 puan aldıkları ve ortalama puanın ise 18,17 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 7,86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 7,00 ile en düşük, 35,00 ile en yüksek puanın alınabildiği öğrencilere duyarsızlaşma boyutundaysa öğretmenlerin en düşük 7,00, en yüksek 35,00 aldıkları ve ortalama puanın ise 15,27 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 6,72 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. 7,00 ile en düşük, 35,00 ile en yüksek puanın alınabildiği fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda öğretmenlerin en düşük 7,00, en yüksek 35,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 15,50 olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte standart sapma 7,86 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 5,00 ile en düşük, 25,00 ile en yüksek puanın alınabildiği meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda öğretmenlere ait puanın düşük 5,00, en yüksek 25,00 olduğu ve ortalama puanın 11,16 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 4,75 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. 26,00 ile en düşük, 130,00 ile en yüksek puanın elde edilebileceği genel mesleki tükenmişlik algısında öğretmenlerin en düşük 26,00, en yüksek 125,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 60,11 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 22,53 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu söylenebilir.

## 2.2. İngilizce Öğretmenlerinin Kıdemlerine Göre Mesleki Tükenmişlik Düzeyleri Nedir?

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının mesleki kıdem değişkeni açısından anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 3 ve Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 3: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ait N, X ve Ss. Değerleri

Boyutlar	Kıdem	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	5 yıla kadar	200	16,17	7,36
	6-10 yıl	137	20,10	8,02
	11-15 yıl	95	18,64	8,13
	16 yıl ve üzeri	76	19,38	7,49
Öğrencilere duyarsızlaşma	5 yıla kadar	200	14,32	6,42
	6-10 yıl	137	16,53	7,00
	11-15 yıl	95	15,61	6,87
	16 yıl ve üzeri	76	15,11	6,58
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	5 yıla kadar	200	14,27	6,22
	6-10 yıl	137	17,01	6,76
	11-15 yıl	95	15,95	6,93
	16 yıl ve üzeri	76	15,49	6,25
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	5 yıla kadar	200	10,82	4,87
	6-10 yıl	137	11,83	4,69
	11-15 yıl	95	11,16	4,78
	16 yıl ve üzeri	76	10,87	4,53
Mesleki tükenmişlik	5 yıla kadar	200	55,58	21,30
	6-10 yıl	137	65,48	22,80
	11-15 yıl	95	61,36	23,90
	16 yıl ve üzeri	76	60,84	21,49

Tablo 3 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenler 20,10 ile en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Bunu sırasıyla 19,38 puanla 16 yıl ve üzeri, 18,64 puanla 11-15 yıl ve 16,17 puanla 5 yıla kadar mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda yine kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenler 16,53 ile en yüksek puan ortalamasına sahiplerdir. Bunu sırasıyla 15,61 puanla 11-15 yıl, 15,11 puanla 16 yıl ve üzeri ve 14,32 puanla 5 yıla kadar mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda kıdemleri 6-10 yıl olan İngilizce öğretmenleri 17,01 puanla en yüksek puan ortalamasını elde etmişlerdir. Bunu sırasıyla 15,95 puanla 11-15 yıl, 15,49 puanla 16 yıl ve üzeri ve 14,27 puanla 5 yıla kadar mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda kıdemleri 6-10 yıl olan öğretmenler 11,83 puan ile en yüksek puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir. Bunu sırasıyla 11,16 puanla 11-15 yıl, 10,87 puanla 16 yıl ve üzeri ve 10,82 puanla 5 yıla kadar kıdeme sahip İngilizce

öğretmenleri izlemektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 65,48 ile 6-10 yıl kıdeme sahip İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 61,36 ortalama ile 11-15 yıl, 60,84 ortalama ile 16 yıl ve üzeri ve 55,58 ortalama ile 5 yıla kadar kıdem sahibi İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

İngilizce öğretmenlerinin kıdemlerine ilişkin mesleki tükenmişlik algı düzeylerinin farklılaşmasına ait varyans analizi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleki tükenmişlik algı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Kıdem	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	1448,210	3	482,737	<b>8,124*</b>	<b>,000</b>
	Grup içi	29949,890	504	59,424		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	412,048	3	137,349	<b>3,070*</b>	<b>,028</b>
	Grup içi	22549,370	504	44,741		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	635,868	3	211,956	<b>5,004*</b>	<b>,002</b>
	Grup içi	21349,114	504	42,359		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	91,465	3	30,488	1,349	,258
	Grup içi	11389,974	504	22,599		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	8255,131	3	2751,710	<b>5,563*</b>	<b>,001</b>
	Grup içi	249293,016	504	494,629		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 4 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda öğretmenlerin kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutlarında hesaplanan F değeri ( $F=8,124$ ;  $p<,05$ ), öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=3,070$ ;  $p<,05$ ), fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda hesaplanan F değeri ( $F=5,004$ ;  $p<,05$ ) ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda hesaplanan F değeri ( $F=5,563$ ;  $p<,05$ ) ilgili boyutlarda gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farklılaşmayı göstermektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik ve genel mesleki tükenmişlik algısında grupların puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını belirlemek için yapılan TUKEY testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.



Tablo 5: İngilizce öğretmenlerinin mesleki kıdeme göre mesleğe ilişkin duygusal ve başarısızlık, öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutları ve genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamalarına ait TUKEY testi sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Kıdem	(J) Kıdem	Ortalamalar arası fark (I-J)	P
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	5 yıla kadar	6-10 yıl	-3,93719*	,000
		11-15 yıl	-2,47711*	,050
		16 yıl ve üzeri	-3,21658*	,011
Öğrencilere duyarsızlaşma	5 yıla kadar	6-10 yıl	-2,21285*	,016
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	5 yıla kadar	6-10 yıl	-2,74460*	,001
Mesleki tükenmişlik	5 yıla kadar	6-10 yıl	-9,90675*	,000

Öğretmenlerin kıdemlerine göre mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde 5 yıla kadar kıdem sahibi öğretmenlerle 6-10, 11-15 ile 16 yıl ve üstü mesleki kıdem sahibi öğretmenler arasında ,05 düzeyinde manidar bir farklılaşmanın olduğu Tablo 5'te görülmektedir. Bu durum kıdemleri 5 yıla kadar olan öğretmenlerde mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algısının diğer kıdemlerdeki öğretmenlere oranla anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutuna ait puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında 5 yıla kadar mesleki kıdem sahibi İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl kıdeme sahibi İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu ilgili tabloda görülmektedir. Bu veriye göre kıdem yılı 5 yıla kadar olan öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algıları, 6-10 yıl kıdeme sahip olanların algılarından anlamlı düzeyde düşüktür. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutundaki puan ortalamaları arasındaki fark incelendiğinde kıdemleri 5 yıla kadar olan İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdemi olan İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu bulgu, kıdemleri 5 yıla kadar olan öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının, kıdem yılı 6-10 yıl olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğunu göstermektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında 5 yıla kadar kıdem sahibi İngilizce öğretmenleriyle 6-10 yıl mesleki kıdeme sahip İngilizce öğretmenleri arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle kıdemleri 5 yıla kadar olan öğretmenlerin genel mesleki tükenmişlik algıları, 6-10 yıl kıdem sahibi öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.



### 2.3 İngilizce Öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizi uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin eğitim durumlarına göre farklılaşmasına ait t testi sonuçları

Boyutlar	Eğitim durumu	N	X	Ss	t	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Lisans	431	17,78	7,80	-2,606*	,009
	Lisansüstü	77	20,31	7,95		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Lisans	431	15,19	6,72	-,676	,499
	Lisansüstü	77	15,75	6,79		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Lisans	431	15,47	6,65	-,245	,807
	Lisansüstü	77	15,67	6,23		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Lisans	431	11,10	4,71	-,661	,509
	Lisansüstü	77	11,49	5,00		
Mesleki tükenmişlik	Lisans	431	59,55	22,42	-1,319	,188
	Lisansüstü	77	63,23	23,06		

Tablo 6 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında eğitim durumu açısından manidar bir farklılığın olmadığı gözlenmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda lisans eğitim durumuna sahip olan İngilizce öğretmenlerinin ortalamasının 17,78, lisansüstü eğitim durumuna sahip olan İngilizce öğretmenlerinin ortalaması ise 20,31’dir. Gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın anlamlılık düzeyini test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=-2,606$ ,  $p<,05$ ) aradaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Elde edilen neticeye göre eğitim durumları lisans düzeyindeki İngilizce öğretmenlerinin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları lisansüstü olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

### 2.4 İngilizce Öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının mezun oldukları fakülte türlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 7: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine ilişkin mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ait N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Eğitim fakültesi	350	18,43	8,04
	Fen edebiyat fakültesi	127	17,73	7,62
	Diğer	31	17,00	6,90
Öğrencilere duyarsızlaşma	Eğitim fakültesi	350	15,56	6,87
	Fen edebiyat fakültesi	127	14,61	6,36
	Diğer	31	14,77	6,63
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Eğitim fakültesi	350	15,81	6,76
	Fen edebiyat fakültesi	127	14,89	5,91
	Diğer	31	14,61	7,15
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Eğitim fakültesi	350	11,47	4,93
	Fen edebiyat fakültesi	127	10,62	4,24
	Diğer	31	9,97	4,53
Mesleki tükenmişlik	Eğitim fakültesi	350	61,27	23,08
	Fen edebiyat fakültesi	127	57,85	20,85
	Diğer	31	56,35	22,55

Tablo 7 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda 18,43 ile en yüksek puan ortalamasını eğitim fakültesi mezunu öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 17,73 ile fen edebiyat fakültesi ve 17,00 ile diğer fakülte mezunu öğretmenlerin takip ettiği görülmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda 15,56 puan ile en yüksek puan ortalamasının eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,77 puanla diğer fakültelerden ve 14,61 puanla fen edebiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda 15,81 puan ile en yüksek puan ortalaması eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 14,89 ortalama ile fen edebiyat fakültesi ve 14,61 ortalama ile diğer fakülte mezunu İngilizce öğretmenleri izlemektedir. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda en yüksek puan ortalaması 11,47 ortalama ile eğitim fakültesinden mezun İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 10,62 ortalama ile fen edebiyat fakültesi ve 9,97 ortalama ile diğer fakülte mezunu İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda 61,27 puan ile en yüksek puan ortalaması eğitim fakültesinden mezun öğretmenlere aittir. Bunu sırasıyla 57,85 ortalama ile fen edebiyat ve 56,35 ortalama ile diğer fakülte mezunları takip etmektedir.

İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ait varyans analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8: İngilizce öğretmenlerinin mezun oldukları fakülte türlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Mezun olunan fakülte türü	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	91,214	2	45,607	,736	,480
	Grup içi	31306,886	505	61,994		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	93,566	2	46,783	1,033	,357
	Grup içi	22867,851	505	45,283		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	104,996	2	52,498	1,212	,299
	Grup içi	21879,986	505	43,327		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	113,524	2	56,762	2,522	,081
	Grup içi	11367,915	505	22,511		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	1557,679	2	778,840	1,536	,216
	Grup içi	255990,469	505	506,912		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 8 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutları hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda öğretmenlerin mezun oldukları fakülte türlerine göre gruplar arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır.

### 2.5 İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Çalışmaya katılan İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türleri açısından farklılaşma durumunu belirlemek için bağımsız gruplar t-testi analizinden faydalanılmıştır. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin görev yaptıkları kurum türlerine göre farklılaşmasına ait t testi sonuçları

Boyutlar	Görev yapılan kurum türü	N	X	Ss	t	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Devlet okulu	440	18,44	7,90	2,004*	,046
	Özel okul	68	16,39	7,48		
Öğrencilere duyarsızlaşma	Devlet okulu	440	15,48	6,71	1,819	,069
	Özel okul	68	13,89	6,67		
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Devlet okulu	440	15,65	6,59	1,295	,196
	Özel okul	68	14,54	6,48		
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Devlet okulu	440	11,25	4,69	1,071	,285
	Özel okul	68	10,58	5,15		
Mesleki tükenmişlik	Devlet okulu	440	60,84	22,64	1,848	,065
	Özel okul	68	55,42	21,40		

Tablo 9 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir. Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda devlet okullarında görevli öğretmenlere ait puan ortalaması 18,44, özel okullarda görevli öğretmenlerin ortalaması ise 16,39'dur. Gruplar arasındaki puan farklılığının anlamlılığını test etmek için hesaplanan t değeri ( $t=2,004$ ,  $p<,05$ ) aradaki farkın ,05 düzeyinde anlamlı olduğunu göstermektedir. Bu sonuç devlet okulunda görevli öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermektedir.

## 2.6 İngilizce Öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerine göre mesleki tükenmişlik düzeyleri nedir?

Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik algısının görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre anlamlı düzeyde farklılaşma durumunu belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Analiz sonuçlarına ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı puanlarına ait N, X ve Ss. değerleri

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	N	X	Ss
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	İl merkezi	256	17,90	7,93
	İlçe merkezi	207	18,65	7,81
	Kasaba-köy-belde	45	17,49	7,81
Öğrencilere duyarsızlaşma	İl merkezi	256	14,61	6,49
	İlçe merkezi	207	16,26	7,11
	Kasaba-köy-belde	45	14,53	5,79
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	İl merkezi	256	14,91	6,43
	İlçe merkezi	207	16,16	6,75
	Kasaba-köy-belde	45	15,89	6,51
Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	İl merkezi	256	10,65	4,61
	İlçe merkezi	207	11,52	4,73
	Kasaba-köy-belde	45	12,44	5,40
Mesleki tükenmişlik	İl merkezi	256	58,07	22,15
	İlçe merkezi	207	62,59	23,04
	Kasaba-köy-belde	45	60,36	21,70

Tablo 10 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda 18,65 puan ile en yüksek puan ortalamasının ilçe merkezinde görev yapan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 17,90 ile il merkezi ve 17,49 ile kasaba-köy-beldede görev yapan öğretmenlerin takip ettiği gözlenmektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma boyutunda 16,26 puan ile en yüksek puan ortalamasının ilçe merkezinde çalışan İngilizce öğretmenlerine ait olduğu, bunu sırasıyla 14,61 puanla il merkezi ve 14,53 puanla kasaba-köy-beldede görevli öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutunda 16,16 puan ile en yüksek puan ortalamasının ilçe merkezinde görev yapan öğretmenlere ait olduğu, bunu sırasıyla 15,89 puanla kasaba-köy-belde ve 14,91 puanla il merkezinde görevli öğretmenlerin izlediği görülmektedir. Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutunda 12,44 puan ile en yüksek puan ortalaması görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri kasaba-köy-belde olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 11,52 ile ilçe merkezi ve 10,65 ile il merkezi olan İngilizce öğretmenleri takip etmektedir. Genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda en yüksek puan ortalaması 62,59 ile görev yaptığı kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan İngilizce öğretmenlerine aittir. Bunu sırasıyla 60,36 ortalama ile kasaba-köy-belde ve 58,07 ortalama ile il merkezi olan İngilizce öğretmenleri izlemektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerinin farklılaşmasına ait varyans analizi sonuçları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre mesleki tükenmişlik algısı düzeylerine ait varyans analizi sonuçları

Boyutlar	Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	KT	sd	KO	F	p
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Gruplar arası	87,341	2	43,670	,704	,495
	Grup içi	31310,760	505	62,002		
	Toplam	31398,100	507			
Öğrencilere duyarsızlaşma	Gruplar arası	336,073	2	168,036	<b>3,751*</b>	<b>,024</b>
	Grup içi	22625,345	505	44,803		
	Toplam	22961,417	507			
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Gruplar arası	188,372	2	94,186	2,182	,114
	Grup içi	21796,610	505	43,162		
	Toplam	21984,982	507			
Meslektaş ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Gruplar arası	166,578	2	83,289	<b>3,717*</b>	<b>,025</b>
	Grup içi	11314,861	505	22,406		
	Toplam	11481,439	507			
Mesleki tükenmişlik	Gruplar arası	2336,150	2	1168,075	2,311	,100
	Grup içi	255211,998	505	505,370		
	Toplam	257548,148	507			

Tablo 11 incelendiğinde mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik boyutları ile genel mesleki tükenmişlik algısında öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından manidar bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Buna ek olarak öğrencilere duyarsızlaşma boyutu için hesaplanan F değeri ( $F=3,751$ ;  $p<,05$ ) ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutu için hesaplanan F değeri ( $F=3,717$ ;  $p<,05$ ) gruplar arasında ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğunu göstermektedir. Öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutlarında gruplara ait puan ortalamaları arasındaki farkın kaynağını tespit etmek için yapılan TUKEY test sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12: İngilizce öğretmenlerinin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerlerine göre öğrencilere duyarsızlaşma ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma puan ortalamaları  
TUKEY test sonuçları

Bağımlı değişken	(I) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	(J) Görev yapılan kurumun bulunduğu yerleşim yeri	Ortalama arası fark (I-J)	P
Öğrencilere duyarsızlaşma Meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma	İl merkezi	İlçe merkezi	-1,64276*	,024
	İl merkezi	Kasaba-köy-belde	-1,79210*	,050

Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından öğrencilere duyarsızlaşma boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farka bakıldığında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle ilçe merkezi olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu bulgudan hareketle görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma algıları, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri ilçe merkezi olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür. Öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerinin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma boyutundaki puan ortalamaları arasındaki farklılık incelendiğinde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerle kasaba-köy-belde olan öğretmenler arasında farklılaşmanın ,05 düzeyinde manidar olduğu Tablo 12’de görülmektedir. Bu sonuca göre görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan öğretmenlerin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma algıları, kasaba-köy-belde olan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşüktür.

## 2.7 İngilizce Öğretmenlerinin mesleki sosyal destek puanları ne düzeydedir?

Tablo 13’te öğretmenlerin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ait en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri sunulmuştur.

Tablo 13: İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek algısı düzeylerine ait en düşük puan, en yüksek puan, ortalama puan ve standart sapma değerleri

Boyutlar	N	En düşük puan	En yüksek puan	X	Ss
Yönetim desteği	508	19,00	95,00	53,67	16,64
Meslektaş desteği	508	15,00	65,00	45,15	10,36
Aile desteği	508	4,00	20,00	9,50	3,54
Öğrenci desteği	508	3,00	15,00	12,02	2,58
Etkili öğretim desteği	508	5,00	25,00	13,49	4,16
Mesleki sosyal destek	508	67,00	219,00	133,85	28,31

Tablo 13 incelendiğinde 19,00 ile en düşük, 95,00 ile en yüksek puanın alınabildiği yönetim desteği boyutunda öğretmenlerin en düşük 19,00, en yüksek 95,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 53,67 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 16,64 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu belirtilebilir. 13,00 ile en düşük, 65,00 ile en yüksek puanın alınabildiği meslektaş desteği boyutunda öğretmenlere ait en düşük puanın 15,00, en yüksek puanın 65,00 olduğu ve ortalama puanın 45,15 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 10,36 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde olduğu belirtilebilir. 4,00 ile en düşük, 20,00 ile en yüksek puanın alınabildiği aile desteği boyutunda ise öğretmenlere ait en düşük puanın 4,00, en yüksek puanın 20,00 olduğu ve ortalama puanın 9,50 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 3,54 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin aile desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 3,00 ile en düşük, 15,00 ile en yüksek puanın alınabildiği öğrenci desteği boyutunda öğretmenlere ait en düşük puanın 3,00, en yüksek puanın 15,00 olduğu ve ortalama puanın 12,02 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 2,58 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde olduğu ifade edilebilir. 5,00 ile en düşük, 25,00 ile en yüksek puanın alınabildiği etkili öğretim desteği alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin en düşük 5,00, en yüksek 25,00 puan aldıkları ve ortalama puanın 13,49 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 4,16 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında olduğu ifade edilebilir. 44,00 ile en düşük, 220,00 ile en yüksek puanın alınabildiği genel mesleki sosyal destek algısında öğretmenlerin en düşük 67,00, en yüksek 219,00, puan aldıkları ve ortalama puanın 133,85 olduğu görülmektedir. Bununla birlikte standart sapma 28,31 olarak belirlenmiştir. Bu bulgulardan hareketle öğretmenlerin genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyde olduğu söylenebilir.

### **2.8 İngilizce Öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik ve sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon tablosu Tablo 14’te verilmiştir.



Tablo 14: İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki

BOYUTLAR		Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	Öğrencilere duyarsızlaşma	Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	Meslektaşl ve yöneticilerine duyarsızlaşma	Mesleki tükenmişlik	Yönetim desteği	Meslektaş desteği	Aile desteği	Öğrenci desteği	Etkili öğretim desteği	Mesleki sosyal destek
Mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık	r	1										
	p											
Öğrencilere duyarsızlaşma	r	,75**	1									
	p	,000										
Fiziksel ve duygusal tükenmişlik	r	,78*	,82**	1								
	p	,000	,00									
Meslektaş ve yöneticilerine duyarsızlaşma	r	,46**	,47**	,60**	1							
	p	,000	,000	,000								
Mesleki tükenmişlik	r	,90**	,90**	,94**	,69**	1						
	p	,00	,00	,00	,00							
Yönetim desteği	r	-,35**	-,35**	-,43**	-,68**	-,50**	1					
	p	,000	,000	,000	,000	,000						
Meslektaş desteği	r	-,22**	-,25**	-,31**	-,45**	-,34**	,541**	1				
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000					
Aile desteği	r	-,34**	-,35**	-,35**	-,39**	-,41**	,55**	,40**	1			
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000				
Öğrenci desteği	r	-,37**	-,50**	-,38**	-,24**	-,44**	,21**	,33**	,26**	1		
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000			
Etkili öğretim desteği	r	-,18**	-,21**	-,19**	-,21**	-,22**	,26**	,09*	,30**	,06	1	
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,035	,000	,191		
Mesleki sosyal destek	r	-,39**	-,41**	-,48**	-,67**	-,54**	,92**	,78**	,67**	,40**	,38**	1
	p	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
** p<,01 / * p<,05												

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlere ait mesleki tükenmişlik alt boyut puanları ile mesleki sosyal destek alt boyut puanları arasındaki ilişkilerin düzeyi görülmektedir. Buna göre İngilizce öğretmenlerinin Öğretmen Mesleki Tükenmişlik ölçeğinin birinci alt boyutu olan “Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık” boyutunda öğretmenlerin mesleğe ilişkin

duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı ( $r=,745$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı ( $r=,781$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,458$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,897$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,348$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,222$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,339$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,369$ ;  $p<,01$ ) olduğu, mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim düzeyi düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,177$ ;  $p<,01$ ) olduğu ve mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,388$ ;  $p<,01$ ) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Öğrencilere Duyarsızlaşma” boyutunda öğretmenlerin öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,823$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,467$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,898$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,347$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,251$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,346$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,496$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,206$ ;  $p<,01$ ) olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,414$ ;  $p<,01$ ) olduğu saptanmıştır.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik” boyutunda öğretmenlerin fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,602$ ;  $p<,01$ ) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,938$ ;  $p<,01$ ) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,434$ ;  $p<,01$ ) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,312$ ;  $p<,01$ ) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,346$ ;  $p<,01$ ) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,384$ ;  $p<,01$ ) olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim

desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,193$ ;  $p<,01$ ) olduğu ve fiziksel ve duygusal tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,476$ ;  $p<,01$ ) olduğu belirlenmiştir.

Dördüncü alt boyutu olan “Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma” boyutunda İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,687$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,679$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ( $r=-,447$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ( $r=-,391$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,237$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,211$ ;  $p<,01$ ) olduğu ve meslektaşlarına ve yöneticilerine duyarsızlaşma düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ( $r=-,665$ ;  $p<,01$ ) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin bütünü açısından incelendiğinde İngilizce öğretmenlerinin genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile yönetim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,495$ ;  $p<,01$ ) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,338$ ;  $p<,01$ ) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,405$ ;  $p<,01$ ) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,439$ ;  $p<,01$ ) olduğu, genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, negatif ve anlamlı ( $r=-,224$ ;  $p<,01$ ) olduğu ve genel mesleki tükenmişlik düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, negatif ve anlamlı ( $r=-,539$ ;  $p<,01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğe ait birinci alt boyutu olan “Yönetim Desteği” boyutunda İngilizce öğretmenlerinin yönetim desteği düzeyleri ile meslektaş desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, pozitif ve anlamlı ( $r=,541$ ;  $p<,01$ ) olduğu, yönetim desteği düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, pozitif ve anlamlı ( $r=,553$ ;  $p<,01$ ) olduğu, yönetim desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,260$ ;  $p<,01$ ) olduğu, yönetim desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,263$ ;  $p<,01$ ) olduğu ve yönetim desteği ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,918$ ;  $p<,01$ ) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin ikinci alt boyutu olan “Meslektaş Desteği” boyutunda İngilizce öğretmenlerinin meslektaş desteği düzeyleri ile aile desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,403$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaş ve öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,325$ ;  $p<,01$ ) olduğu, meslektaş desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,093$ ;  $p<,05$ ) olduğu ve meslektaş desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise yüksek düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,778$ ;  $p<,01$ ) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin üçüncü alt boyutu olan “Aile Desteği” boyutunda öğretmenlerin aile desteği düzeyleri ile öğrenci desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin düşük düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,258$ ;  $p<,01$ ) olduğu, aile desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki

ilişkinin orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,304$ ;  $p<,01$ ) olduğu ve aile desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,666$ ;  $p<,01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

Ölçeğin dördüncü alt boyutu olan “Öğrenci Desteği” alt boyutunda İngilizce öğretmenlerinin öğrenci desteği düzeyleri ile etkili öğretim desteği düzeyleri arasındaki ilişkinin yok denecek düzeyde ve anlamlı olmadığı ( $r=,058$ ;  $p>,05$ ); öğrenci desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin ise orta düzeyde, pozitif ve anlamlı ( $r=,403$ ;  $p<,01$ ) olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin beşinci alt boyutu olan “Etkili Öğretim Desteği” boyutunda ise İngilizce öğretmenlerinin etkili öğretim desteği düzeyleri ile genel mesleki sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin orta düzey, pozitif ve anlamlı ( $r=,379$ ;  $p<,01$ ) olduğu tespit edilmiştir.

### 3. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada küreselleşmeyle birlikte bilgiye ulaşma ve sosyal etkileşimi kolaylaştırmak için kolektif bir araç olarak düşünülen (Adams ve Brindley, 2007) ve farklı ana dilleri konuşan insanlar için uluslararası dil olarak kabul edilen (Chapelle, 2003; Davison ve Dovson, 2002; Silver vd., 2009) İngilizcenin öğretiminde anahtar öneme sahip İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri belirlenerek bu iki olgunun birbirleriyle ilişkili olup olmadığı araştırılmış, tükenmişliklerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre İngilizce öğretmenlerinin genel olarak mesleki tükenmişlik düzeyleri incelendiğinde mesleklerine ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının orta düzeyin altında, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki tükenmişlik algılarının orta düzeyin altında olduğu görülmektedir. Genel olarak mesleki sosyal destek düzeyleri incelendiğinde, İngilizce öğretmenlerinin yönetim desteği algılarının orta düzeyin altında, meslektaş desteği algılarının orta düzeyin üstünde, aile desteği algılarının orta düzeyin altında, öğrenci desteği algılarının orta düzeyin üstünde, etkili öğretim desteği algılarının orta düzeyin altında ve genel mesleki sosyal destek algılarının orta düzeyin üstünde olduğu görülmektedir. Araştırmada, İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik ve mesleki sosyal destek algıları arasında negatif yöne sahip anlamlı bir ilişkinin olduğu saptanmıştır. Elde edilen sonuç ile İngilizce öğretmenlerinin mesleki sosyal destek düzeyleri arttıkça mesleki tükenmişlik düzeylerinin azaldığı söylenebilir. Öğretmenlerin yöneticilerden, meslektaşlarından, öğrencilerinden, eğitim durumlarından veya aileden elde ettikleri sosyal destek tükenmişliklerine tampon oluşturmaktadır. Bir başka ifadeyle, sosyal destek algısı yüksek olan öğretmenler tükenmişliği daha az yaşamaktadırlar. Literatürde bu araştırmanın sonuçlarını destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Karataş (2009) resmi ilköğretim okullarında görevli öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile sosyal destek düzeylerini tespit etmek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin tükenmişlikleri ile sosyal destek düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişkinin olduğunu tespit etmiş, öğretmenlerin sosyal destek algı düzeyleri arttıkça tükenmişliklerinin azaldığını belirlemiştir. Yüksel (2009) gerçekleştirdiği çalışmasında mesleki sosyal desteğin mesleki tükenmişliği anlamlı ve negatif yönde etkilediğini tespit etmiştir. Walker (1997) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin sosyal destek algılarıyla tükenmişlik düzeyleri arasında negatif yönde bir ilişki tespit etmiş, sağlanan desteğin miktarı ve alınan doyumun tükenmişlik seviyelerini etkilediğini saptamıştır.

Benzer şekilde Doğan vd. (2016), Altay (2007) ve Torun'un (1995) yaptıkları çalışmalardan elde ettikleri sonuçlar da bu çalışmada elde edilen sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin kıdemleri açısından mesleki tükenmişlik algıları meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutunda anlamlı farklılık göstermediği gözlenmiştir. Ancak mesleğe ilişkin tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda 5 yıla kadar kıdemi olan öğretmenlerin mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algılarının kıdemleri 6-10, 11-15 ve 16 yıl ve üstü kıdemi İngilizce öğretmenlerinin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu, öğrencilere duyarsızlaşma algılarının 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu, fiziksel ve duygusal tükenmişlik algılarının 6-10 yıl mesleki kıdemi olanlardan anlamlı düzeyde düşük olduğu ve genel mesleki tükenmişlik algılarının 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. 6-10 yıllık kıdem süreci öğretmenlerin meslek hayatlarında bir geçiş dönemi olarak görülebilir. 5 yıla kadar ki dönem henüz meslek hayatlarının başında, kariyerlerini kurma aşamasında ve son derece istekli ve üretken oldukları dönem, 11 yıl ve sonrası ise mesleğin kendi iç zorluk ve sorunlarını algılamaya başladıkları dönem olarak düşünülebilir. Bu durum 5 yıla kadar ki öğretmenlerin tükenmişlik seviyelerinin yüksek kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişliklerinden düşük olmasının nedeni olarak göz önünde bulundurulabilir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde Tunaboşlu (2015) kişisel başarı alt boyutunda 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin tükenmişlik düzeyi en düşük grup olduğu sonucuna ulaşmıştır. Alkan (2014) yaptığı araştırmasında 11-20 yıl arası kıdem sahibi öğretmenlerin duygusal tükenmişliklerinin daha az kıdeme sahip öğretmenlerden fazla olduğunu belirlemiştir. Karataş (2009) ise öğretmenlerin tükenmişliklerinin mesleki kıdeme bağlı olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığını belirlemiş, 11 yıl ve üzeri görevde olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin 5 yıl ve altı görev yılına sahip olanlara kıyasla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonuçlarının aksine Otacıoğlu (2008) ve Yungul (2006) ise çalışmalarında 5 yıl ve daha az süre çalışan öğretmenlerin mesleki kıdemleri yüksek öğretmenlere kıyasla mesleki tükenmişlik düzeylerinin fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Araştırma sonuçlarına göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algılarının öğrencilere karşı duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere karşı duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı görülmüştür. Ancak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda eğitim durumları lisans düzeyinde olan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerden anlamlı düzeyde düşüktür. Bir başka ifadeyle İngilizce öğretmenlerinin eğitim düzeyleri arttıkça tükenmişlikleri de artmaktadır. Eğitim düzeyleri arttıkça alanları ile alakalı olarak sahip oldukları bilgi seviyeleri de yükselmekte ve bu durum hem öğrencilerinden hem de mesleklerinden beklentilerinin artmasına neden olabilmektedir. Neticede beklentilerin istedikleri oranda gerçekleşmemesi mesleki tükenmişliklerinin artmasında bir etken olarak düşünülebilir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının lisansüstü eğitime sahip öğretmenlerin maddi ve özlük haklarını iyileştirmemesi, öğretmenlerin alanlarında daha çok bilgi birikimine sahip olmak için uğraş vermeleri ancak bunun mükâfatını hak ettikleri şekilde görmemeleri tükenmişlik düzeylerinin yüksek olmasına neden olarak görülebilir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara benzer şekilde Tunaboşlu (2015) yaptığı araştırmasında öğretmenlerin mezuniyet durumlarının tükenmişlik düzeylerini etkileyen önemli bir faktör olduğu sonucuna ulaşmış, duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmanın yüksek lisans mezunu öğretmenlerde yüksek, kişisel başarı düzeyinin ise düşük olduğunu belirlemiştir. Karataş

(2009) yaptığı araştırmasında mezuniyeti lisansüstü olan öğretmenlerin lisans mezunlarına oranla daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Dilsiz (2006) yaptığı araştırmasında mezuniyeti lisansüstü olan öğretmenlerin lisans mezunlarına oranla daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını aynı zamanda bu öğretmenlerin kişisel başarılarının da yüksek olduğunu tespit etmiştir. Peker (2002) araştırmasında öğretmenlerin öğrenim düzeyleri arttıkça tükenmişlik puanlarının da arttığını belirlemiştir. Tümkaya (1996) yaptığı araştırmasında eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin tükenmişliklerinin de arttığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçlarından farklı olarak Yıldız (2012) gerçekleştirdiği çalışmasında lisansüstü öğrenim düzeyine sahip olan öğretmenlerin tükenmişliklerinin öğrenim durumu lisans olan öğretmenlerden düşük olduğunu tespit etmiştir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının hem alt boyutlarında hem de genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda mezun oldukları fakülte türleri açısından anlamlı bir farkın olmamasıdır. Bir başka deyişle, İngilizce öğretmenlerinin üniversitelerin eğitim fakültelerinden, fen-edebiyat fakültelerinden veya diğer fakültelerden mezun olmaları tükenmişlik düzeylerine etki etmemektedir. Koralay (2014), Kaya (2009), Kayabaşı (2008), Deryakulu (2005), Başören (2005), Kırılmaz vd. (2003) ve Dolunay'ın (2002) çalışmalarından elde ettikleri veriler bu araştırmadan elde edilen verileri desteklemektedir. Ancak Gündüz (2005) ve Murat (2000) mezun olunan okul türü değişkeni ile tükenmişlik arasında anlamlı farklılıklar tespit etmişler ve öğretmenlerin mezuniyet durumunun tükenmişliklerini etkilediklerini belirlemişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısının öğrencilere karşı duyarsızlaşma, fiziksel ve duygusal tükenmişlik, meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısı konusunda gruplar arasında görev yapılan kurum türü açısından anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Ancak mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt boyutunda devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık algıları özel okulda görev yapan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde yüksektir. Özel okullar öğrencilerine ve öğretmenlerine sağladıkları imkânlar açısından devlet okullarına göre daha geniş yelpaze sunabilmekte ve bünyelerinde bulundukları araştırma geliştirme departmanlarıyla o günün ihtiyaçlarını kısa sürede tespit ederek ona göre ihtiyaç analizi yapabilmekte ve mevcut ihtiyaçlarını en kısa sürede hizmete sunabilmektedirler. Öte taraftan, resmi devlet okulları eğitim ve öğretim kalitelerini artırmak için sürekli yenilenmek hem öğretmen hem de öğrencilerine o günkü koşullara göre en iyiyi vermek hususunda eksik kalabilmektedirler. Kurum sayısının çokluğuna paralel olarak öğrenci ve öğretmen sayıları da göz önüne alındığında etkili eğitim öğretim yapmaya, çağın gerektirdiği koşulları belirlemede ve özel okulların sağladığı şekliyle gerekli imkânları sağlamada elverişli olmayabilmektedirler. Bu durum yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin temel taşları olan İngilizce öğretmenlerini de duygusal açıdan etkileyebilmekte ve imkânları daha iyi bir okulda görev yapan meslektaşlarına oranla kişisel başarısızlık düzeylerini olumsuz yönde tetikleyebilmekte ve neticede tükenmişlik seviyelerinin artmasına neden olabilmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak Yıldız (2012) resmi ilk ve orta okullarda görev yapan rehberlik öğretmenlerinin kişisel başarısızlık boyutunda özel okullarda çalışanlara oranla fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Karataş (2009) devlet okullarında görevli öğretmenlerin özel okullarda görev yapanlara oranla daha yüksek seviyede tükenmişlik yaşadıklarını saptamıştır. Deryakulu (2005) gerçekleştirdiği çalışmasında resmi devlet okullarında görevli öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin özel okullarda görevli



öğretmenlerden yüksek olduğunu tespit etmiştir. Çivilidağ (2003) ise Anadolu Liselerinde yabancı dil alanına ait branşlarda görevli öğretmenlerin iş streslerinin özel liselerdekilere oranla göre daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların aksine Otacıoğlu (2008) özel okul öğretmenlerinin devlet okullarındakilere oranla daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını tespit etmiştir. Yıldırım (2007) ise yaptığı araştırmasında öğretmenlerin tükenmişlik ölçek puanlarının çalıştıkları kurum türüne göre anlamlı farklılık yaratmadığını belirlemiştir.

Araştırmada İngilizce öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik algısı faktörlerinden mesleğe ilişkin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık, fiziksel ve duygusal tükenmişlik alt boyutlarında ve genel mesleki tükenmişlik algısında görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yerleri açısından anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Ancak öğretmenlerin görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri açısından öğrencilere duyarsızlaşma alt boyutunda görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olanlar ilçe merkezinde çalışanlara göre anlamlı düzeyde düşüktür. Yine, görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri il merkezi olan İngilizce öğretmenlerinin meslektaşlarına ve yöneticilere duyarsızlaşma algıları kasaba-köy-belde okullarında çalışan öğretmenlerin algılarından anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmektedir. Bu verilerden hareketle, il merkezlerinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin sahip oldukları sosyal, ekonomik, kültürel ve mesleki anlamda ihtiyaç duydukları diğer imkânların daha fazla ve ulaşılabilir olması tükenmişlik düzeylerinin ilçe merkezi veya kasaba-köy-beldelerde görev yapan öğretmenlere göre daha düşük olmasında etkili olabilir. Literatürde görev yaptıkları kurumun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni ile mesleki tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen sınırlı sayıda araştırmaya rastlanmıştır. İncelenen bu araştırmalardan elde edilen veriler mevcut araştırmadaki verilerle kıyaslanabilecek benzerliğe sahip değildir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, İngilizce öğretmenlerinin orta düzeyde tükenmişlik yaşamaları ve sosyal desteğin tükenmişliği durdurduğu veya azalttığı göz önüne alındığında, iş ortamlarında karşılaştıkları stres yapıcı unsurlar neticesinde tükenmişlik yaşamalarına neden olan faktörler dikkate alınmalı ve giderilmelidir. Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim planlamasına mesleki tükenmişlik ile ilgili seminer, kurs, çalıştay vs. eklenmeli, öğretmenler ve yöneticiler bu konuda bilgilendirilerek karşılaşılabilecek sorunlar ve başa çıkma yolları konularında profesyonel bilgilendirmeler yapılmalıdır. İngilizce öğretmenlerinin kendi duygularını rahat ve açık bir şekilde ifade edebilecekleri, sorunlarını paylaşabilecekleri, dönüt alabilecekleri ve sosyal destek sağlamalarına imkân tanıyacak kişisel gelişim programları artırılarak öğretmenlerin katılımları teşvik edilmelidir.

Özel okullar sağladıkları sosyal, kültürel ve eğitim kaynaklı imkânlar ile devlet okullarından bir adım öndedir. Özellikle yabancı dil alanına ait materyal desteği ve öğretim düzenlemeleri ön plana çıkabilmektedir. Özel okullar sağladıkları imkânlar bakımından çoğu devlet okuluna göre daha iyi durumdadırlar. Donanımlarının yüksek olması ve öğrenci sayısının görece düşük olması İngilizce öğretimini daha etkin kılabilir. Bu imkânlar özel okullarda çalışan öğretmenlerin sosyal destek düzeylerini olumlu yönde etkilemektedir. Devlet okullarında da buna benzer imkânların artırılması için gerekli çalışmalar yapılabilir.

İlçe merkezi veya kasaba-köy-beldelerde görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin azaltılması için ise kamu yönetimleri ve okul yönetimleri ortak çalışmalar yaparak buralarda görevli öğretmenler için sosyal ve kültürel farklı etkinlikler düzenleyebilirler. Bu sayede görev yapılan yerden kaynaklanan tükenmişlik etkeni en aza indirilebilir. Bu tip sosyal ve kültürel etkinliklerde öğretmenlerin aileleriyle birlikte hem yönetimle hem

meslektaşlarıyla hem de öğrencileriyle kaynaşması sağlanabilecek ve bu durum sosyal destek düzeylerine olumlu katkı yapabilecektir.

Genel olarak İngilizce öğretmenlerinin çalışma koşullarının iyileştirilmesi, alanlarına ait güncel materyal desteğinin sağlanması ve öğretim düzenlemeleri ile okulların sağladığı sosyal ve kültürel imkânların da iyileştirilmesi tükenmişlik düzeylerinin azaltılmasına yardımcı olabilir.

### Kaynakça

Abdel-Halim, A. A. (1982). Social support and managerial affective responses to job stress. *Journal of Occupational Behaviour*. 3. 281-295.

Adams, A. and Brindley, S. (2007). *Teaching secondary English with ITC*. Open University Press

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (2001). *Öğretmenlerde tükenmişlik iş doyumunu ve kişilik*. Nobel Yayın

Alkan, M.F. (2014). *Ortaokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyi ve nedenleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi. İstanbul.

Altay, M. (2007). *Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri ile çok boyutlu algılanan sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gaziosmanpaşa Üniversitesi. Tokat.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik sendromu akademisyenler üzerine bir uygulama (GOU örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* 10(2). 69-96.

Ardıç, K. ve Polatçı, S. (2009). Tükenmişlik sendromu ve madalyonun öbür yüzü: İşle bütünleşme. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 32. 21-46.

Basım, N. ve Şeşen, H. (2006). Mesleki tükenmişlikte bazı demografik değişkenlerin etkisi: kamuda bir araştırma. *Ege Akademik Bakış*. 6(2). 15-23.

Başören, M. (2005). *Çeşitli değişkenlere göre rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Zonguldak ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Karaelmas Üniversitesi. Zonguldak.

Baysal, A. (1995). *Lise ve dengi okul öğretmenlerinde meslekte tükenmişliğe etki eden faktörler*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Blazer, C. (2010). *Teacher burnout. Information Capsule. Vol. 1004*.

Brouwers, A. and Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teacher and Teacher Education*. Vol. 16. 239-253.

Brouwers, A., Evers, W.J.G. and Tomic, W. (2001). Self-efficacy in eliciting social support and burnout among secondary school teachers. *Journal Of Applied Social Psychology*. 31 (7). 1474-1491.

Byrne, J.J. (1998). Teacher as hunger artist: Burnout: its causes, effects and remedies. *Contemporary Education*. 69(2). 86-91.

Cemaloğlu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 15(2). 465-484.

Chapelle, C.A. (2003). *English language learning and technology*. John Benjamins

Chauhan, D. (2009). Effect of job involvement on burnout. *The Indian Journal of Industrial Relations*. (44) 3.

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychomatic Medicine*. 38(5). 300-314.

Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology*. 7(3). 269-297.

Çivilidağ, A. (2003). *Anadolu lisesi ve özel lise öğretmenlerinin iş tatmini, iş stresi ve algılanan*



*sosyal destek düzeylerinin karşılaştırılmasına yönelik bir analiz.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi. İstanbul.

Dalkılıç O.S. (2014). *Çalışma Hayatında Tükenmişlik Sendromu – Tükenmişlikle Mücadele Teknikleri.* (2. Basım). Nobel Akademik Yayıncılık.

Davison, J. and Dowson, J. (2002). *Learning to teach English in the secondary school.* Routhledge

Demir, M.K. ve Kara, N. (2014). The burnout of primary school teachers who teach to the first classes. *Journal of Theory and Practice in Education.* 10(2). 424-440.

Deryakulu, D. (2005). Bilgisayar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Education Research.* Vol 19. 35-53.

Dilsiz, B. (2006). *Konya ilindeki ortaöğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumunu düzeylerinin bölgelere göre değerlendirilmesinin çok değişkenli istatistiksel analizi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi. Konya.

Doğan, A., Demir, R. ve Türkmen, E. (2016). Rol belirsizliğinin, rol çatışmasının ve sosyal desteğin tükenmişliğe etkisi: devlet ve vakıf üniversitelerinde çalışan akademik personelin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi.* 30(1).

Dolunay, A.B. (2002). Keçiören ilçesi genel liseler ve teknik-ticaret-meslek liselerinde görevli öğretmenlerde tükenmişlik durumu araştırması. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi.* 55(1).

Dolunay, A. B. ve Piyal, B. (2003). Öğretmenlerde bazı mesleki özellikler ve tükenmişlik. *Kriz Dergisi.* 11(1). 35-48.

Dunst, C. and Trivette, C. (1985). A guide to measures of social support and family behaviours. *Monograph Number 1.*

Erol, R. Y. ve Bozo, Ö. (2012). Sosyal destek davranışları ölçeğinin uyarılma, güvenilirlik ve geçerlilik çalışması. *Anatolian Journal of Psychiatry.* Vol 13. 210-215.

Freudenberger, H. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues.* 30(1).

Friedman, I. A. (2000). Burnout in teachers: Shattered dreams of impeccable professional performance. *Journal of Clinical Psychology.* 56(5). 595-606.

Gold, Y. and Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burnout. The professional health solution.* The Falmer Press

Göktepe, A. K. (2016). *Eşini, işini, arkadaşını tüketirken tükenme. Tükenmişlik sendromu.* Nesil Yayın

Greenglass, E. R., Fiksenbaum, L., and Burke, R. J. (1995) Components of social support, buffering effects and burnout: Implications for psychological functioning. *Anxiety Stress and Coping.* Vol 9. 185-197.

Greenglass, E. R, Burke, R. J. and Konarski, R. (1997). The impact of social support on the development of burnout in teachers: Examination of a model. *Work & Stress.* 11(3). 267-278.

Gündüz, B. (2005). İlköğretim öğretmenlerinde tükenmişlik. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.* 1(1). 152-166.

Gündüz, B. (2006). Öğretmenlerde tükenmişliğin akılcı olmayan inançlar ile bazı mesleki ve kişisel değişkenlere göre yordanması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi.* 3(26).

Haberman, M. (2005). Teacher burnout in black and white. *The New Educator.* 1(3). 153-175.

House, J. S. (1981). *Work stress and social support.* Addison-Wesley Publications Company.

İslamoğlu, A.H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.* (2. Basım). Beta Yayın

Kaner, S. (2007). *Öğretmen mesleki sosyal destek ölçeğinin psikometrik özellikleri.* (Yayımlanmamış Araştırma Raporu). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Kaner, S., Şekercioğlu, G., ve Yellice Y. B. (2007, 14-16 Mayıs). *Öğretmen mesleki tükenmişlik ölçeği geliştirme çalışması*. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresi. Ankara, Türkiye.

Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (28. Basım). Nobel Yayın Dağıtım.

Karataş, H. (2009). *Öğretmenlerin mesleki tükenmişlikleri ve çok boyutlu algılanan sosyal destekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi. İstanbul.

Kaya, T. (2009). *Rehber öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi (İstanbul ili örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi. İstanbul.

Kayabaşı, Y. (2008). Bazı değişkenler açısından öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri. *Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 10(20).

Khan, F., Yusoff, R.M.D. and Khan, A. (2014). Job demands, burnout and resources in teaching a conceptual review. *World Applied Sciences Journal*. 30(1). 20-28.

Kırılmaz, A.Y., Çelen, Ü. ve Sarp, N. (2003). İlköğretimde çalışan bir öğretmen grubunda tükenmişlik durumu araştırması. *İlköğretim-Online*. 2 (1).

Kinman, G., Wray, S. and Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: the role of workplace social support. *Educational Psychology*. 31(7). 843-856.

Koçak, R. (2009). Okul yöneticilerinin mesleki tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 19(1). 65-83

Koralay, F. D. (2014). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.

Maslach, C. and Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal Of Occupational Behaviour*. Vol 2. 99-113.

Maslach, C., Jackson, S. E. and Leiter, M.P. (1996). *Maslach burnout inventory*. (3rd ed.). Consulting Psychologists Press.

Maslach, C. and Leiter, M. (1997). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. (1st ed.). Jossey-Bass.

Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*. Vol 52. 397-422.

Murat, M. (2000). *Sınıf öğretmenlerinde 10 yıllık meslek sürecinde tükenmişliğin gelişiminin haritalanması ve bazı değişkenlere göre incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi. Trabzon.

Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*. 13(3).

Otacıoğlu, S. G. (2008). Müzik öğretmenlerinde tükenmişlik sendromu ve etkileyen faktörler. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(15). 103-116.

Öktem, Ş. ve Yardımcı, F. (2010). Üniversite öğrencilerinin algılanan sosyal destek düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Anatolian Journal of Psychiatry*. Vol 11. 228-234.

Öztürk, H., Sevidik, F.N. ve Yaman, S.Ç. (2006). Öğrencilerde yalnızlık ve sosyal destek ile bunlara etki eden faktörlerin incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 16(1). 383-394.

Peker, R. (2002). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin mesleki tükenmişliklerine etki eden bazı faktörler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 15(1).

Pines, A.M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching Theory and Practice*. 8(2). 121-140.

Pines, A.M. and Zaidman, N. (2003). Gender, culture and social support: A male-female Israeli

Jewish-Arab comparison. *Sex Roles*. 49(11/12). 571-586.

Polat, Ü. ve Kahraman, B.B. (2013). Yaşlı bireylerin sağlıklı yaşam biçimi davranışları ve algılanan sosyal destek arasındaki ilişki. *Fırat Tıp Dergisi*. 18(4). 213-218.

Reevy, G.M and Maslach, C. (2001). Use of social support: Gender and personality differences. *Sex Roles*. 44(7/8). 437-459.

Sarros, A.M. (1989). *Teacher burnout and its relationship to social support*. (Unpublished doctoral thesis) The University of Melbourne. Australia.

Silver, R.E., Goh, C.C.M. and Alsagoff, L. (2009). *Language learning in new English contexts*. Continuum International Publishing.

Taşdan, M. ve Yalçın, T. (2010). İlköğretim okulu öğretmenlerinin algıladıkları sosyal destek ile örgütsel güven düzeyleri arasındaki ilişki düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 10(4). 2569-2620.

Tetik, S. (2011). Öğretim elemanlarının tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi: Salihli Meslek Yüksekokulu örneği. *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*. 7(13). 339-350.

Torun, A. (1995). *Tükenmişlik, aile yapısı ve sosyal destek ilişkileri üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi. İstanbul.

Tunaboğlu, M. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri (İzmir torbalı ilçesi örneği)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Okan Üniversitesi. İstanbul.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi. Adana.

Walker, J.C. (1997). *The relationship between social support and professional burnout among secondary school teachers in northeast tennessee*. (Unpublished Doctoral Thesis). *Electronic Theses and Dissertations*. Paper 2988.

Yıldırım, İ. (1997). Algılanan sosyal destek ölçeğinin geliştirilmesi güvenilirliği ve geçerliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 13. 81-87.

Yıldırım, S. (2007). *Anaokulu öğretmenlerinde tükenmişlik düzeyi ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Yıldız, E. (2012). Mesleki tükenmişlik ve rehber öğretmenler üzerine bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 1(33/37).

Yungul, N.T. (2006). *Sınıf öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi. İstanbul ili örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi. İstanbul.

Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi. Ankara.

Yüksel, B., Kaner, S. ve Güzeller, C.O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11. 1-25.

Zikmund, W. G. (1997). *Business Research Methods* (5th Ed). The Dryden Press.



## Özel Okulda Görev Yapan Yöneticilerin İdealizm Gerçeklik Bağlamında Yaşadıkları Temel İkilemler

Basic Dilemmas Experienced by Administrators Working in Private Schools in the Context of Idealism and Reality

**Muhammed Bahaddin Koç**

İstanbul/Türkiye

e-mail: mbahaddin@gmail.com

orcid: 0000-0002-7888-1026

### Öz

Özel okulların Eğitim - Öğretim faaliyetlerini sürdürmek için ihtiyaç duydukları bütçeyi, eğitim hizmeti sundukları öğrencilerin velilerinden temin etmeleri, eğitim faaliyetinin ticari faaliyete, okul - öğrenci iletişiminin ise ticari ilişkiye evrilme riskini doğurmaktadır. Bu risk, kurumun sahibinden / temsilcisinden başlayarak organizasyonun tüm unsurlarına sirayet edebilecek kapasiteye sahiptir.

Özel okulların yöneticileri hem Millî Eğitim Bakanlığının hem de kurumunun politikalarını uygulamakla yükümlüdür. Bu yükümlülüklerin elbette vicdanî sorumluluk ve ahlaki değerler çerçevesinde yerine getirilmesi gerekmektedir. Yöneticinin idealizm ve realite bağlamında yaşadığı temel ikilemler bu noktada ortaya çıkmaktadır. Not sisteminin işleyişi, çalışan maaşlarında ve eğitim ücretlerinde denge, veli taleplerinin karşılanması, öğrenci ihtiyaçlarının niteliklere göre belirlenmesi, kurumun tanıtım süreçleri gibi başlıklarda yöneticinin duruşu ve eylem pratiği, politika belirleyenin yönlendirmelerinden daha etkili olmaktadır. Bu durum aynı zamanda hem eğitim sistemine hem de kuruma yönelik algıların biçimlenmesinde temel rol oynamaktadır.

Bu araştırma makalesi, en az 5 yıl özel okulda yöneticilik deneyimi olan eğitimcilerle nitel görüşmeler gerçekleştirilerek hazırlanmıştır. Bu görüşmelerden hareketle yukarıda yer alan ikilemler üzerinden yönetici tipolojilerine projeksiyon tutulmuştur. Fenomenolojik bir kurgu içinde özel okullarda tekrara dayalı yerleşmiş yönetsel davranışlar da tespit edilmiş ve bu davranışlarda yöneticinin ahlaki tutumunun belirleyici rolü tartışılmıştır. Yaşanan ikilemlerde karar mekanizmalarının işleyişi ve alınan kararların uygulanabilirliği ile uygulanabilen kararların sürdürülebilirliği de değerlendirilmiştir. Makalede, yöneticinin ideal/vicdanî karar ver(e)mediği konularda yapılan öz değerlendirmelere de yer verilmiştir. Yöneticinin, temel iş ahlaki unsurları arasında yer alan, adalet ve liyakat mekanizmalarını işletirken sergilediği tutarlılığın ölçüsü ile sahip olduğu farkındalık düzeyi de değerlendirilen konular arasındadır.

**Anahtar kelimeler:** ideal eğitim, özel okul, vicdanî ikilem, yönetici ahlaki

### Atf

#### Citation

Koç, Muhammed Bahaddin (2023). Özel Okulda Görev Yapan Yöneticilerin İdealizm Gerçeklik Bağlamında Yaşadıkları Temel İkilemler. *Babür*, 2(1), 123-143.

### Başvuru

#### Submitted

02.11.2022

### Kabul

#### Accepted

27.12.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

### Abstract

The fact that private schools obtain the budget they need to continue their education activities from the parents of the students to whom they provide educational services causes the risk of educational activities to evolve into commercial activities and school-student communication into commercial relations. This risk has the capacity to spread to all elements of the organization, starting from the owner/representative of the institution.

The administrators of private schools are responsible for implementing the policies of both the Ministry of National Education and the institution. Of course, these obligations must be fulfilled within the framework of conscientious responsibility and moral values. The main dilemmas experienced by the manager in the context of idealism and reality emerge at this point. The manager's stance and experience are more effective than the policy makers' guidance in terms of the functioning of the grading system, the balance in employee salaries and education fees, meeting the demands of parents, determining student needs according to qualifications, and promotion processes of the institution. This situation also plays a fundamental role in shaping perceptions towards both the education system and the institution.

This research article was prepared by conducting qualitative interviews with educators who have at least 5 years of management experience in a private school. Based on these interviews, projections were kept on the typologies of managers over the above-mentioned dilemmas. In a phenomenological fiction, repetitive administrative behaviors in private schools were determined and the determining role of the moral attitude of the administrator in these behaviors was discussed. The functioning of the decision mechanisms in the experienced dilemmas and the applicability and the sustainability of the decisions taken were also evaluated. The article also includes self-assessments carried out on the issues where the manager can't make an ideal/conscientious decision. The degree of the manager's consistency and the level of awareness he has while carrying out his business fairly and based on principle of merit, which are among the basic business ethics elements, are also among the issues evaluated.

**Key words:** ideal education, private school, conscientious dilemma, administrator ethics

### 0. Giriş

Türkiye'deki eğitim sistemi içinde özel okullar önemli bir konuma sahiptir. Başlangıcı Cumhuriyetin ilk yıllarına uzanan özel okulluluk modeli çeşitli dönemlerde farklı tartışmaların odağında yer alsa da özel okullar kuruluşlarından bu yana Türk Milli Eğitimin yükünü büyük oranda karşılamaktadırlar. Eğitim verdiği öğrenci sayısı ve istihdam imkânı sunduğu öğretmen kadrosunun yanında eğitim materyalinden inşaat malzemelerine kadar pek çok sektöre doğrudan ve dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. Aynı zamanda devletin, ülkenin geleceğine yatırım amacıyla da bir katma değer alanıdır (Çırak - Akan, 2000: 111). 2016 yılında açıklanan bir rapora göre; özel eğitim sektöründe sadece 110 Bini öğretmen olmak üzere istihdam edilen 285 Bin kişiye ödenen ücretler baz alındığında bile özel sektörün devlet yerine hizmet görerek devletin tasarruf etmesini sağladığı görülmektedir (Oran, 2017: 7).

Özel eğitim sektörü okullarla sınırlı kalmamaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısında genel müdürlük düzeyinde temsil edilen özel öğretim kurumları içinde milli eğitim müfredatına bağlı olmak koşuluyla okullara ve sınavlara destek amaçlı faaliyetini sürdüren kurumlar mevcuttur. Önceleri dersane olarak tanımlanan bu kurumlar günümüzde kurs ve benzer isimler altında yapılanmıştır.

Türkiye’de devlet tarafından kontrol edilen eğitim sisteminde müfredat Talim Terbiye Kurulu başkanlığı tarafından belirlenmektedir. Ülkede açılan özel okullar da diğer tüm okullar gibi bu kurul tarafından onaylanan müfredatlar doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetlerine devam etmektedirler.

2021 – 2022 verilerine göre Türkiye’deki 70.383 okulun 14.179’u özel okul olarak varlığını sürdürmektedir. Eğitim- Öğretim süreçlerinde yer alan yaklaşık 19 Milyon öğrencinin 1 Milyon 500 Bini özel okullarda öğrenim görmektedir. Okullarda görev yapan 1 Milyon 139 Bin öğretmenden 164 Bini ise yine özel okullarda istihdam edilmektedir. Özel okulların kademe dağılımları ise yaklaşık olarak 6000 kurum okul öncesi, 2000 kurum ilköğretim, 2000 kurum ortaokul, 3500 kurum ise lisedir.

### 1. Özel Eğitim Kurumlarının Kısa Tarihi

Eğitimin devletin kontrolünde olduğu Türkiye’de özel okulluğun geçmişi Osmanlı Devleti’ne kadar götürmek mümkündür. Ancak bugünkü anlamda T.C. vatandaşları tarafından ve milli müfredata bağlı olarak gerçekleştirilen özel okul işletmeciliği Cumhuriyet Dönemi ile başlamış ve özel okullaşma alanında öncülük yapması düşüncesiyle hükümet ve özel sektörün ortak girişimi olarak Türk Eğitim Derneği (TED) kurulmuştur (Altay, 2019:30). En son 1984 tarihli Özel Öğretim Kurumları kanunu ile faaliyetlerini sadece kazanç sağlamak için düzenlememe, Türk Milli eğitiminin amaçları doğrultusunda fırsat ve imkân verecek yatırımlar ve hizmetler yapmak üzere gelir sağlayabilme koşulu ile özel okulların kuruluş ve açılış süreçleri düzenlenmiştir (Akyüz, 2018: 375).

Velilerin özel okullara yönelik talep artışlarına paralel olarak özel okulların sayısında yıllar boyu artış gerçekleşmiştir. Nitelikli eğitim, sosyal kültürel imkânlar ve fiziki koşullardaki rekabetin yanı sıra, yaşam tarzı, siyasi düşünce, sosyal sınıf etkisi de özel okulların artışına etki etmiştir. Konuyla ilgili hazırlanan bir akademik çalışmada velilerin bir özel okulu tercih etmelerindeki unsurların sırasıyla, yönetim ve akademik kadro niteliği, okulun fiziki şartları, ekonomik kaynaklar, iletişim süreçleri, sanatsal, sportif, sosyal ve kültürel faaliyetler, eğitim öğretim faaliyetleri olduğu tespit edilmiştir (Pulat, 2019: 75).

Özel okulların artışı rekabet koşullarının genişlemesini ve okulu tercih etmeyi düşünen velilerin bu tercihlerini etkilemeye yönelik pazarlama çalışmalarını da beraberinde getirmiştir. Buna ek olarak devlet okulları ile özel okulların kıyaslanması da sürekli gündemde kalan bir konudur. Her iki okul modeli arasında hem işletme hem de eğitim boyutunda önemli farklar söz konusudur.

### 2. Özel Okul ile Resmî Okul / Devlet Okulu Arasındaki Temel Farklar

Özel okullar ile devlet okullarının işleyişindeki en önemli fark finansal kaynaklardır. Devlet okullarındaki eğitmen kadrosunun maaşı devlet tarafından karşılanırken, demirbaş malzemeler ile eğitim materyalleri de yine devlet tarafından temin edilmektedir. Buna ek olarak temizlik ve benzeri rutin işlerde kullanılmak üzere okullara ödenekler sağlanmaktadır. Ayrıca okul aile birliğine veliler tarafından yapılan bağışlar da bu ve benzeri işleri takip edecek personelin istihdamı için kullanılmaktadır.

Özel okulların finansmanı ise okul sahibi bireyler ya da şirket ortaklığı veya vakıf teşekkülleri tarafından sağlanmaktadır. Bütçelerini velilerden aldıkları ücret ve varsa bağışçılarından aldığı bağışlardan oluştururlar. Devletin bütçe yılında yapılan bütçenin dışına çıkması mümkün değildir fakat özel okullar ihtiyaç duymaları halinde şirket sahiplerinden sermaye artırımı veya borçlanma yolu ile harcamaları için bütçe ayırabilirler (Kırmızı,



2000: 103). Özel okul yönetimleri eğitim hizmetini ve diğer tüm yan hizmetleri (servis, kıyafet, yemek) ücretli olarak sunmakta, öğrenciler belli bir bedel karşılığında bu hizmetten faydalanmaktadır. Bu durum; eğitimi, eğitim öğretim ortamını, okulun işleyişini ve sunulan eğitim dışı hizmetlerin dâhil olduğu bütün bir yönetim politikasını doğrudan etkilemektedir. Dahası bireyin en temel haklarından olan eğitim hakkının ticari bir faaliyetin parçası olması bir dizi riski de barındırmaktadır.

Bunun dışındaki farklar ise özgün müfredat konusunda özel okulların sahip olduğu esneklik, tam gün eğitim imkânı, sınıf mevcutlarının öğrenci lehine olması, gelişmiş psikolojik danışma, rehberlik ve ölçme değerlendirme sistemleri, okul öncesi ve ilköğretimde, ortaokulda olduğu gibi, resim, müzik, beden eğitimi, İngilizce, değerler eğitimi gibi farklı branşların müfredata dahil edilme imkânı, birden fazla dil öğretimi, sosyal, fiziksel, teknolojik ve sportif donatılar olarak sayılabilir. Elbette bu imkânların bir kısmı devlet okullarında da mevcut olabileceği gibi, bu imkânların pek azına sahip özel okulların varlığından da bahsetmek mümkündür.

Özel okulların resmî okullardan en önemli farkı ise çalışan performans takibidir. Devlet kurumlarında görev yapan öğretmenler 657 sayılı kanuna bağlı çalışmaktadırlar. Bunun yanında özlük hakları itibarıyla 4857 sayılı iş kanununa bağlı çalışan öğretmen ve yöneticilerin sözleşmeleri de bir yıl üzerinden hazırlanmaktadır. Bu durum özel okullarda görev yapan öğretmenlere performans kaygısı yaşatırken, öğretmen niteliğini sürekli yüksek tutma kaygısında olan özel okullar ve veliler için de avantaj olarak değerlendirilmektedir.

### 3. Okul Yöneticiliği

Okullardaki işleyiş okul müdürünün yetki ve sorumluluğunda gerçekleşmektedir. MEB'in okullardaki işleyiş düzenleyen yönetmelikte bu yetki ve sorumluluklar ayrıntılı biçimde belirtilmiştir. Bu yetki ve sorumluluklar okulun resmi ya da özel olmasına göre değişmektedir. Okul müdürü MEB teşkilatında yer alan il ve ilçe müdürlükleri nezdinde okul kurumunun birinci ve öncelikli muhatabıdır.

Ancak özel okulların yapısı gereği okul müdürleri sadece resmi kanallara karşı değil aynı zamanda kurucu temsilcisine karşı da sorumludur. Kurucu temsilcisi yetki ve sorumlulukları yine aynı yönetmelikte yer almaktadır. Buna göre vakıf, şirket ya da tekel işveren tarafından görevlendirilen kurucu temsilcisi okul müdürünün amiri olmakla beraber MEB tarafından okul müdürüyle birlikte özel kurumu temsilen muhatap alınan iki kişiden biridir. Buna ek olarak özel okullar kendi misyon ve vizyonları doğrultusunda özgün hiyerarşik yapıyı oluşturmaktadırlar. Okul müdüründen bağımsız ya da eşgüdümlü olarak görevlendirilen koordinatörler, zümre başkanları ve direktörler okulun akademik ve finansal yönetim süreçlerine katkıda bulunmaktadır.

Günümüzde okullarda geleneksel yönetim anlayışının değişim ve dönüşümüne yönelik son derece önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bunun en önemli gerekçesi okul yönetimine, eğitimden etkilenen öğretmen, veli hatta öğrencinin de paydaş olarak dahil olduğu bir anlayışın hâkim olmaya başlamasıdır (Uğurlu, 2016: 222). Bu anlayışın yanında yöneticilik yerine ikame edilen liderlik kavramı da son dönemde gündeme gelmiştir. Bolat; müdür liderliğinin okul gelişimi için önemli ve hayati bir konumda olduğunu, pozisyon ve kaynaklar üzerindeki kontrolleri sebebiyle müdürlerin öğretmen liderliğini teşvik edebilecek stratejik güce sahip olduğunu Harise ve Lambert ile McLaughlin ve Talbert'ten aktarmaktadır (Bolat, 2016: 120). Kavram itibarıyla liderlik yetki alanıyla ilgili değildir. Okuldaki en yetkili kişi müdür olmasına rağmen tüm öğretmenleri kişisel yetkinlikleri ve becerileriyle etkileyen bir öğretmen de liderlik yapabilir (Sezgin, 2012: 97). Yöneticilik ve liderlik kavramlarının

sektördeki rekabet koşulları nedeniyle özel okullarda üzerinde daha fazla durulmaktadır. Daha genel bir ifadeyle rekabet koşullarının özel okulların pek çok alandaki işleyişini etkilediğini söylemek mümkündür.

Özel okulların bir eğitim kurumu olmasının yanında mali tabloların belirleyici olduğu bir işletme olması, okul yöneticilerinin görev tanımlarında da bu mali tabloların olumlu bir şekilde sürdürülebilir hale getirilmesinin yer alması, ideal eğitim politikalarının sahaya yansımaya sürecinde yaşanan gerilimlerin kaynağını oluşturmaktadır.

Eğitimde niteliğin artırılması Millî Eğitim Bakanlığı'nın daimî hedefleri arasındadır. Nitekim en son 2023 vizyon belgesinde de yer aldığı gibi bu konu güncelliğini korumaktadır. Eğitimin kalitesini artırmanın yolu okullardaki eğitim hizmeti kalitesini artırmaktan geçmektedir. Eğitim hizmeti kalitesini geliştirebilmek için de eğitim/öğretim hizmetlerine dair bütün hizmet süreçlerinin tanımlanmasıyla süreçler yönetimi yaklaşımına geçilerek, ailelerin ve velilerin de bu süreçte sorumluluk alabilmeleri ve katılımları sağlanabilir, aynı zamanda da etkili iletişim ve bilgilendirme yöntemleri de geliştirilebilir (Şener, 2000: 81). Bu değişime özel okulların öncülük etmesi beklenmektedir.

## 4. Yöntem

### 4.1. Araştırma Modeli

Yürürlükteki mevcut durumu anlamak amacıyla nitel araştırma yöntemi benimsenen çalışmada yorumlayıcı fenomenolojik araştırma tekniği (YFA) kullanılmıştır. Felsefeden Sosyolojiye taşınan bir kavram olan Fenomenoloji, önce Alman Filozof Edmund Husserl tarafından geliştirilen bir felsefi teori olmuş ardından da Alfred Schutz tarafından yorumcu sosyolojiye dönüştürülmüştür (Slattery, 2017: 231). İnsan bilincinin ve insanların içinde yaşadıkları dünyayı yorumlama biçimlerinin araştırılması olarak tanımlanan Fenomenoloji, Husserl'in insanın yaşantı dünyasının temellerine inme amacından hareketle Schutz tarafından toplumun araştırılmasına ve sosyal hayattaki gündelik yaşam pratiklerinin anlaşılması ve yorumlanmasına uygulanmıştır (Slattery, 2017: 232).

Temel sorusu "bir kişi veya kişiler için bu olguya ait yaşanan deneyimin anlamı, yapısı ve özü nedir" olan ve nitel araştırma konusundaki ilk temel yaklaşımlardan olan fenomenoloji, kişilerin bir olguyu nasıl deneyimledikleri hakkında açıklayıcı bir çalışmadır (Sart, 2017: 73).

### 4.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu belirlenirken amaçlı örnekleme yaklaşımlarından biri olan Amaçlı Tesadüfi Örnekleme yöntemine göre seçim yapılmıştır. Patton'a göre amaçlı bir örnekleme stratejisi, durumların tesadüfi seçimine yönelik herhangi bir olasılığı otomatik olarak elemez. Birçok kitle için tesadüfi örnekleme, küçük örneklemlerde bile sonuçların güvenilirliğini büyük ölçüde artırmaktadır. Nitekim Patton, küçük tesadüfi bir örneklemin amacının temsil edilebilirlik değil güvenilirlik (Patton, 2018: 241) olduğunu altını çizmiştir.

Bu kapsamda yöneticilerin idealizm ve gerçeklik bağlamında temel ikilemlerini tespit ederek anlamaya yönelik hazırlanan soruları yönelmek üzere 28 deneyimli özel okul yöneticisine davette bulunulmuştur. Kendilerine araştırma sorularının da iletildiği bu yöneticilerden 12 tanesinden olumlu dönüş alınmıştır. Katılımcı olmayı kabul etmeyen yöneticilerin bir kısmı yoğunluğunu gerekçe göstermekle birlikte konunun içerik itibarıyla halen aktif olarak bir görevde olan yöneticileri tedirgin etmiş olma ihtimali de değerlendirilmelidir. Katılımcılara ait demografik özellikler Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1:

<i>Katılımcı</i>	<i>Pozisyonu</i>	<i>Pozisyon Tecrübesi</i>	<i>Cinsiyeti</i>	<i>Yaşı</i>
OM1	Okul Müdürü	20 Yıl	Erkek	55
OM2	Okul Müdürü	15 Yıl	Erkek	50
MY1	Müdür Yardımcısı	5 Yıl	Kadın	35
MY2	Müdür Yardımcısı	7 Yıl	Erkek	36
OM3	Okul Müdürü	9 Yıl	Erkek	38
MY3	Müdür Yardımcısı	5 Yıl	Erkek	35
OM4	Okul Müdürü	15 Yıl	Erkek	40
OM5	Okul Müdürü	8 Yıl	Erkek	43
MY5	Müdür Yardımcısı	6 Yıl	Erkek	36
MY6	Müdür Yardımcısı	6 Yıl	Erkek	41
MY7	Müdür Yardımcısı	5 Yıl	Erkek	39
OM6	Okul Müdürü	12 Yıl	Erkek	43

### 4.3. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması sürecinde özel okullarda görev yapan ve en az 5 yıl yöneticilik deneyimi olan eğitimcilerle görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler yapılandırılmış sorular üzerinden ilerlemiştir. Görüşme formunda araştırmanın içeriğine, araştırma sorusuna ve amacına yer verilmiştir. Araştırma sürecinde öncelikle katılımcıların bilgilendirilmesi sağlanmıştır. Görüşmeyi kabul eden katılımcılara sorular yöneltilmiştir. Katılımcılar sorulara yazılı olarak cevap vermişlerdir. Katılımcılara isimlerinin ve çalıştıkları kurumların bilgilerinin gizli kalacağı ifade edilerek verilerin sadece bilimsel amaçlı kullanılacağı belirtilmiştir. Bu şekilde katılımcıların güven sorunu yaşamalarının önüne geçilmesi hedeflenmiş ve son derece hassas bir konu olan idealizm ve gerçeklik ikilemiyle ilgili içten ve samimi cevaplar vermeleri sağlanmıştır. Özel okullarda uzun süre çalışmış ve bu sürenin önemli bir kısmında yöneticilik görevi üstlenmiş katılımcıların görevli oldukları dönemdeki gözlemleri, karar mekanizmalarına etki eden faktörler ile süreçlere eşlik eden duygu ve hissiyatları sorgulanarak verilere sağlıklı ve güvenilir biçimde ulaşmak amaçlanmıştır. Ayrıca gözlem ve değerlendirmelerini yorumlayarak görev alanlarındaki iş akışlarında ne ölçüde etkili ve verimli olabildikleri de tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilen cevaplar yorumlanırken bazı anlatım bozukluklarına müdahale edilmiş, bağlamdan uzak cevaplar ise metinden çıkarılmıştır.

#### 4.3.1. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmanın analiz sürecinde ise sorular yönetsel süreçler, sürdürülebilirlik ve kişisel deneyimler başlıklarında gruplandırılarak yorumlanmıştır. Toplamda 9 soruya muhatap olan katılımcıların sorulara verdikleri cevaplar kategorize edilmiş ve cevapların benzerliği ve farklılığına dikkat çekilerek bunların olası nedenleriyle ilgili yorumlar yapılmıştır.

## 5. Bulgular

### 5.1. Yönetmel Süreçler

Katılımcılara bu kategoride toplam 4 soru yöneltilmiştir. Bu sorular kurumsal politikaların MEB politikalarıyla uyuşması, okuldan eğitim hizmeti almak için ücret veren velinin kurumsal politikalara etki boyutu, yönetmel süreçlerde adalet, liyakat ve vicdan faktörü başlıklarında belirlenmiştir. İlk olarak “*Özel okul yöneticisi olarak, Millî Eğitim Bakanlığının politikalarının sahadaki realitelerle uyum sağladığını düşünüyor musunuz?*” sorusuna katılımcıların küçük bir bölümü olumlu cevap vermiştir. Verilen olumlu cevapların bir kısmında bunun nedeninin özel okulların mevcut uygulamaları olduğu yönündedir.

*Son birkaç yıldır evet. Özel okullar, devlet okullarına öncülük ettiğinden dolayı MEB de ona göre karar alıp uygulama noktasına geçmiştir.*

*MEB politikalarının sahadaki realitelerle örtüştiğini düşünüyorum. Özel okulların birçoğu bence MEB’e bu süreçte yaptıkları çalışmalarla, iyi örneklerle ışık tutuyor.*

Olumlu cevap veren bazı katılımcılar ise konunun farklı bir yönüne dikkat çekmişler ve politikaların uyuşmasından çok, özel okul devlet okul ayırımına odaklanmışlardır. Bu katılımcılar özel okulların devlet okullarının gölgesinde kaldığını ve bu durumun da özel okulların öğrenci ve çalışan öğretmen nezdinde cazibesinin azaldığını düşünmektedirler.

*Bakanlığın eğitim politikalarına yönelik adımlarını değerli buluyorum. Ancak özel eğitim sektörü üvey evlat konumuna geldi, özel sektörü koruyup gelişmesine katkı sağlayacak adımlar atılmıyor.*

*Büyük oranda sağlıyor ancak bazı hususlar bizzat uygulama içinde bulunanlardan bilgi alınmadan devreye sokulduklarında problemler ortaya çıkıyor son zamanlarda daha olumlu bir işleyiş var gibi.*

*Sahadaki realiteler ve Millî Eğitim Bakanlığı politikaları son dönemde örtüşmeye başladı. Lakin Devlet Okulu standartları özel okul uygulamalarına yaklaştıkça özel okulların albenisi azalmaktadır bu durum özel okul yönetiminin daha büyük rantlar oluşturmasını sağlamaktadır*

Katılımcıların büyük bölümü ise bu soruya olumsuz cevap vermiştir. Bu cevapları müfredat ve insan kaynağı başlıklarında değerlendirmek mümkündür. Müfredata yönelik verilen cevaplar sınav sistemi ve eğitim içeriklerinin çeşitliliğine yönelik olmuştur.

*Büyük çoğunlukla düşünmüyorum. Örneğin Lise 2 ye kadar tüm öğrenciler aynı müfredata tabi tutulmakta. Bu çok yanlış. Bir öğrenci ilgi ve yeteneğine göre ders almalı. Sözelci bir öğrencinin sayısalci gibi matematikle muhatap olmaması gerekir. Küçük yaşta ilgi alanlarına göre yönlendirme yapılmalı.*

*Millî Eğitim Bakanlığının politikalarının daha çok sınav endeksli bir yapıyı destekleyici, teşvik edici olduğu kanaatindeyim. Bu noktada söylemler ile eylemler farklılık göstermektedir. Özel okullarda farklı açılımlar, atölye çalışmaları, sanat eğitimleri, sosyal kültürel etkinlikler, kulüp çalışmaları daha fazladır. Ancak sınav gerçeği ile her özel okul kaçınılmaz olarak karşılaşmaktadır. MEB’in yaklaşımları da okul yapılanmaları da sınavın toplum nezdindeki algısını güçlendirmekte, bu husus özel okul velilerince de kurumdan beklentiyi sınav eksenli çalışmalara çekmektedir. MEB’in, sınavı eğitimin merkezine yerleştirmekten uzaklaştırmak adına attığı adımlar maalesef sahada tam tersi bir etki meydana getirmektedir. Çünkü tedbirler yüzeysel tedbirlerdir. Ülkemizin bu çerçevede eğitim kurumlarını, türlerini, sınavsız yönlendirme süreçlerini, mesleki eğitim çalışmalarının tabana yayılmasını sağlamak gibi köklü –*

*radikal değişiklik yapma zarureti vardır.*

*Düşünmüyorum. Bırakın Milli Eğitim Bakanlığın politikalarını özel okulların uygulamaya çalıştığı politikaların bile realitelere uyum sağladığını düşünmüyorum.*

Bu soruya insan kaynağı başlığında verilen olumsuz cevaplar özel okullarda istihdam edilen öğretmenlerin özlük hakları ve eğitimci kalitesi konularında yoğunlaşmaktadır.

*Düşünmüyorum. Özellikle özel okul bir işletme olsa da eğitim kurumu olarak milli eğitim bakanlığına bağlı olarak hareket ediyor ve okulunuzda tüm süreçler mebbis ve e-okul üzerinden resmi olarak ilerliyor. Ama özel okul olarak anlaşma yapan bir öğretmen o eğitim öğretim sezonu içinde KPSS den devlete atanıp gidebilme hakkına sahip. Bu bence son derece tutarsız bir durum. Anlaşma yapan öğretmenler kendi çıkarlarını düşünebilir ancak sonuçta özel okulda eğitim gören öğrencilerin eğitimi de Milli Eğitim Bakanlığı'nı ve milli eğitim politikalarını ilgilendiriyor. (...) Özetle bir özel okulun öğretmeni ve öğrencisi sırf özel okul diye devre dışı bırakılmamalı. Aksi halde öğretmen sözleşmeli işçi statüsünde olarak algılanıyor. Eğer öğretmen o zaman öğretmen olarak kabul görmelidir.*

*Hayır. İdeal bazı çalışmalar insan profili açısından kesinlikle karşılık bulmuyor.*

*Sahadaki realiteleri göz önüne almaya çalışıyorlar, ama dönüştürmek de istiyorlar. Asıl soru şu: Nasıl dönüştürülebilirler? Bu çok kolay değil. Yukarıda ne kurgulanırsa kurgulansın, bunu sahada uygulayacak kişilerin eğitilmesi/yetiştirilmesi gerekiyor. Bu konuda yeterince iş yapıldığını sanmıyorum*

*MEB'in öğretmen alım planlaması ve zamanlaması özel okulları zor durumda bırakmaktadır. Proje okullarındaki kalite odaklı yaklaşımlar milli eğitim adına olumlu olsa da özel okula iyi öğrenci alımı zora girmiştir. Özel okulların ekonomik olarak zorda olduğu bilindiği halde bakanlığın teşvik edici veya kolaylaştırıcı bir gündemi yoktur.*

Bu bölümde katılımcılara yöneltilen diğer bir soruda piyasa koşulları ile evrensel kriterlerin karşılaştırılması istenmiştir. "Size göre yönetsel süreçlerde adalet ve liyakat mekanizmaları mı yoksa piyasa koşulları mı öncelikli belirleyici olmalıdır?" sorusuna bir katılımcı hariç tüm katılımcılar kanaatlerini adalet ve liyakat yönünde belirtmişlerdir. Bir katılımcı ise piyasa koşullarını kâr amacı güden kurumlarla sınırlamıştır.

*Yönetsel süreçlerde sadece adalet ve liyakat mekanizmaları kar amacı gütmeyen okullarda olmalı diye düşünüyorum. Belirli bir ölçüde kar amacı da güden okullarda bu mekanizmaların yanında piyasa koşulları da belirleyici bir mekanizma olmalıdır.*

Bazı katılımcılar bu soruya kısa cevap vermeyi tercih etmiş, bazıları da bu cevaplarını gerekçelendirmeyi tercih etmişlerdir.

*Elbette adalet ve liyakat olmalı. Bu iki kavram eksik olduğundan toplum geri kalmıştır. Buna bir örnek vermek isterim: (Burada katılımcı İslam Tarihinde yer alan Kâbe'nin Fethi sırasındaki olayı<sup>1</sup> anlatmaktadır) Kim olursa olsun iş ehlinde olmalı ve bizler de adaletli olmalıyız.*

<sup>1</sup> Katılımcının anlattığı olay TDV İslam Ansiklopedisi 431. Sayfadaki Hicabe maddesinde şöyle geçer: (...) Resûl-i Ekrem, Mekke'nin fethedildiği gün tavafın ardından Osman b. Talha'yı çağırdı ve Kâbe'nin kapısını açtırarak Beytullah'ı içerideki resim ve putlardan temizlettikten sonra Bilâl ve Üsâme ile birlikte içeri girip namaz kıldı (Buhârî, "alât", 81). Dışarıya çıktıktan sonra Abbas ve Hz. Ali, sikâye ile birlikte hicâbenin de kendilerine verilmesini istediler. Ancak Resûl-i Ekrem Kâbe'nin anahtarını onlara vermedi ve Osman b. Talha ile amcasının oğlu Şeybe b. Osman'ı çağırarak, "Gün iyilik ve vefa günüdür. Ey Ebû Talha oğulları! Emaneti kıyamete kadar sizde kalmak üzere alın; hicâbeyi sizden ancak zalimler geri alır" (İbn Sa'd, II, 137) dedi ve anahtarını ikisine teslim etti. (...) Anahtarın Abdüddâroğulları'na, "Allah size emanetleri ehline vermenizi emreder" (en-Nisâ 4/58) meâlindeki âyetin nüzülünden sonra teslim edildiği de söylenmektedir (Taberî, V, 86-88). (...)

*Yönetsel ve işletmesel süreçlerin tamamında adalet ve liyakat esas olmalıdır.*

*Tabii ki de adalet ve liyakat öncelikli belirleyici olmalıdır.*

*Adalet ve liyakat*

*Adalet ve liyakat ön planda olmalıdır. Liyakatlı çalışan zaten piyasa koşullarını takip ederek, ona göre planlamasını yapıyordur.*

*Elbette ki liyakat ve ilkeler esas olmalıdır. Eğitim gibi değer ağırlıklı bir konuda piyasa kurallarına teslim olmak yanlıştır. Eğitim, Sağlık, Din... Bu üç saha asla ilkesiz yönetilmemelidir. Yakın menfaatler uzak idealleri yok eder.*

*Piyasa koşulları değişkendir. Herhangi bir kurum veya okul piyasa koşullarını dikkate alabilir. Bu ekonomik şartlarını belirlerken yapılı tabi. Ancak bir kurumun devamı ve güçlenmesi piyasa koşullarına göre aldığı sert, agresif kararlar ile şekillenmez. Adalet ve liyakat, hatta bu alanda yaptığı yatırım onu daha güçlü kılar. Evet bu iki kelimenin içerdiği unsurlara yatırım yapılmalıdır. Bu güçlendirdiği gibi, alınan kararları ve kurumun tutumunu da olumlu anlamda etkiler.*

Bu soruya adalet ve liyakat cevabını veren diğer katılımcılar ise mevcut duruma da projeksiyon tutarak eleştirel bir değerlendirme yapmayı tercih etmişlerdir. Katılımcılara göre her ne kadar ideal olan evrensel değerler ekseninde gerçekleşmesi gereken bir yapı olsa da sahadaki işleyişin bu eksenden oldukça uzak olduğu belirtilmiştir. Bu değerlendirmeler eğitimin ideal – gerçeklik bağlamındaki ikilemlerinden birini ortaya çıkarması açısından oldukça önemlidir.

*Elbette adalet ve liyakat mekanizmaları belirleyici olmalıdır. Özel okullarda mesleki tecrübe – liyakat ile birlikte, yaptığınız çalışmaların tanıtılması, ilanı, veli – öğrenci sayısının artırılması da gerekmektedir. Bu noktada özel okul yöneticisinin aynı zamanda piyasa şartları çerçevesinde bir nevi çalışmalarını pazarlaması gibi de bir durumu söz konusudur. Çalışma yapmak ayrı bir süreç (asıl olan budur), bir de bu çalışmaları yaymak, veliye – eve devamlı şekilde yansıtma çabası ayrı bir süreçtir.*

*Elbette adalet ve liyakat mekanizmaları yönetimi belirleyen faktörlerin başında gelmelidir fakat adil, dürüst insan sayısının gün geçtikçe azalması sonucu istenirse de böyle yöneticiler bulmak zorlaşmıştır*

*Ehliyet ve liyakat öncelikli olması gerekir. Sürdürülebilir ve kurumsal olmak için bu şarttır. Ama planlamalar kısa vadeli yapıldığı için, kısa vadeli sonuç veren sadece işletme mantığı ile hareket eden yönetici tercihleri yapılmaktadır. Bu durum da sık yönetici değişikliği yapılmasını zorunlu kıldığından kurumsal istikrar olmamaktadır.*

*Elbette adalet ve liyakat mekanizması belirleyici olmalı. İdeal olanı ise, bunu piyasa koşullarının da istemesi olmalı. Ama piyasa koşulları her zaman kısa vadede de olsa daha çok karlılığı önceliyor. Acımasız ve çoğu kez ilkesiz bir rekabetin içine çekiyor. Doğru olanın pek alıcısı olamayabiliyor.*

*Adalet ve liyakat mekanizmaları belirleyici olmalıdır. Fakat günümüzde birçok kurumda piyasa şartları belirleyici olmaktadır.*

Yukarıda da bahsedildiği gibi özel okullara yönelik tartışma alanlarından biri de eğitim kurumu ve ticari işletme bağlamında gerçekleşmektedir. Bu tartışmanın en temel argümanı olan eğitim ücretinin veli tarafından veriliyor olmasının kurumsal politikalara etkisini eğitim yöneticilerinin değerlendirmesine sunmak üzere “Velinin ücret vererek okuldan hizmet alması, işleyişe ilişkin karar verme süreçlerinizde üst düzey yöneticilerinizin ne kadar gündemine geliyor?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruya verilen cevaplar çoğunlukla eğitim ücretinin ve kurumsal finansmanın veli tarafından karşılanıyor olmasının kurumsal



politikalarda belirleyici olduğu yönündedir.

*Genel yönetsel stratejiler üst düzey yöneticiler tarafından belirlendiği için birçok karar sürecinde de etkindirler.*

*Üst düzey yöneticiler aldıkları kararların büyük çoğunluğunu veli endeksli olarak oluşturur. Aksi durumda alınan bir karar uygulanırken velilerden olumsuz bir tepki alınırsa işleyişte güncellemelere gidilir*

*Kesinlikle gündeme geliyor. Yeni nesil özel okullarda alınan kararlarda velinin istekleri mutlaka değerlendirilip ona göre karar alınıyor.*

*Özel okulların bilhassa kâr amacı gütmeyen, gütmeyeceğini iddia ederek ortaya çıkan özel okulların en büyük handikapıdır. Bir yanda idealler öbür yanında pratikler... Zaman içinde idealler yerini realitelere terk etmeye başlıyor. Bu durum bilhassa kriz dönemlerinde üst yöneticilerin birinci gündemi oluyor.*

*Kaydını yaptıran öğrencinin sınıf dağılımını belirlenmiş kriterlere göre yaptığınız halde, bazı veliler üst yöneticilere ulaşarak öğrencisinin kendi istediği sınıfa yerleştirilmesini sağlayabilir. (Veli ve kurucu baskısı ideal planlarımızı bozabilir. Yöneticilik etkinizi azaltabilir, mesleki olarak yetkin olduğu halde üst yöneticinin gönderilmesini istediği bir personel çıkışı yaşanabilir.)*

Öte yandan bazı katılımcılar bu müdahil oluşun her zaman değil belli koşullar altında gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirildiğinde bunun da normal karşılanması gerektiğini, konuyu veli memnuniyeti bağlamında ele alma zarureti ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kurumun herkesi ilgilendiren genel politikalarını etkilemediği sürece bu durumun normal olduğunu değerlendirmişlerdir. Hatta bir katılımcının bu durumu bir kontrol ve denetleme mekanizması olarak yorumlaması dikkat çekicidir.

*Veli verdiği paranın karşılığında neyi satın almış ise daha doğrusu verdiği paranın karşılığında hangi hizmetinizi almış ise eğer o hizmeti ilgili kurum veliye ne sebeple olursa olsun o hizmetle ilgili bir ya da birçok kalemi yerine getiremediği zaman gündeme geliyor. Yine aynı şekilde veli bedel olarak ödediği paranın karşılığı olan hizmetin dışında farklı bir hizmet almak istediğinde ya da özel muamele görmek istediğinde bu şekilde konu gündeme gelir.*

*Velinin ücret vermesi, kurumun da gelir tablosunun buna göre şekillenmesi sebebi ile verilen kararlarda “veli memnuniyeti” ni sağlamak, “veli kaybetmemek” esastır. Üst düzey yönetici toplantılarında da velinin beklentileri kararları etkileyici bir süreçtir. Gündem olarak her toplantıda yer almaz ancak kriz süreçlerinde, veli ile öğretmenin veya yöneticinin karşı karşıya gelmesi süreçlerinde, genel yaklaşım veliyi/öğrenciyi kaybetmemek üzerine kurgulanır. Bu nedenle eğitimsel gerçekler, özellikle öğrenciyi yaptırım gerektiren süreçler ile veliyi kaybetmemek arasında bir ikilem yaşanır.*

*Veli memnuniyeti önemli ancak velinin ücret vermesi aşırı söz sahibi olmasında etkili olmamaktadır. Sadece veli bir derdi olduğunda dikkate alınarak dinlenmekte ve çözümler daha hızlı bir şekilde bulunmaktadır.*

*Kurumumdaki duruma baktığımda; elbette veli bir müşteridir. Ancak eğitimin çocuklarımızın faydasına olacak şekilde dizayn edilmesi esastır. Velilerin talepleri değerlendirilir; ancak bu genel anlamda verilecek kararları etkilemez. Kalite, saygı, samimiyet ve faydacılık esastır.*

*Zaman zaman gündem edilebiliyorken çoğu zaman gündeme gelmiyor. Sahada yaşananlar ile ilgili bilgilendirme ve sunulan önerilerin de çok dikkate alındığını ve ona göre bir düzenleme yapıldığına şahit olmadım. Bu durum daha çok kurum sahibi*



*ve üst düzey yöneticilerin görüşleriyle şekilleniyor.*

*Her ne kadar ilkesel ve kritik kararlarda tek belirleyici olmasa da elbette tüm kararlarda velinin memnuniyeti (ücret vermesinin de etkisiyle) göz önüne alınıyor. Bu çok da kötü bir durum değil. Abartılmadığı sürece, ciddi bir kontrol ve hesap verme mekanizması oluşturuyor.*

Bir katılımcı ise konuya farklı bir açıdan yaklaşmıştır. Katılımcıya göre velinin kurumun politikalarına yön verip vermemesi doğrudan kurumun gücü ile ilintilidir. Güçlü ve etkili bir kurumun lokal ve genel politikalarında velinin belirleyici olması söz konusu değildir.

*Burada önemli olan hususun kurumun sektörde ne kadar kabul görüp görmediği. Eğer kurum eğitim sektöründe başarısı ve yapısı itibarıyla kendisini ispatlamış bir kurumsa işleyişinize yön verme anlamında etkisinin olmayacağını düşünüyorum. Burada eğer özel okul sadece para kazanmayı baz alıyorsa müşteri memnuniyeti açısından bunu ön plana çıkarıp bir şeyler yapabilir ancak zaten böyle örnekler de çok fazla kabul görmüyor.*

Birinci bölümde katılımcılara yöneltilen son soru ise doğrudan kendi karar süreçleriyle ilgili olmuştur. “Yönetici rolüyle kurumunuzun eğitim politikalarını uygularken ve karar alırken vicdanî sorumluluk ve ahlaki değerler çerçevesinde hareket edebildiğinizi düşünüyor musunuz?” sorusuyla araştırmanın temel problemlerinden olan idealizm ve gerçeklik ikilemine ilişkin verilerin bir kısmına ulaşılması hedeflenmiştir. Soruya verilen cevaplarda katılımcıların büyük ölçüde vicdani sorumluluklarının gerektirdiği tutum ve davranışları sergiledikleri görülmektedir. Ancak bazı katılımcılar bunun bağlı bulunduğu kurumla doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmektedir. Görüşlerinin önemsendiği, kararlarının dikkate alındığı bir kurumda çalışıyor olmanın getirdiği bir ortamın bunu sağlayabildiğini belirtmişlerdir.

*Mümkün olduğu kadar vicdani sorumluluk ve ahlaki değerler çerçevesinde hareket etmeye çalışıyorum.*

*Etik ve ahlak konusunda hassas davranmaya çalışıyorum. Kurumun menfaatleri ile paydaşların menfaatlerini eşit olarak gözetmeye çalışırım.*

*Evet. Kesinlikle düşünüyorum. Öyle bir hareket alanım olmasaydı 13 yıldır aynı kurumda çalışamazdım.*

*Şu an çalıştığım kurumda yapabiliyorum. Her hafta idari toplantıda diğer yöneticilerle istişare edebiliyorum. Tarafımca önerilen konular istişare açık olabiliyor.*

*Bu çelişkiyi en az yaşayabileceğim bir kurumda çalıştığımı düşünüyorum. Bizi bu konularda ikileme koyacak politikalar karşımıza çok çıkmıyor. Zaman zaman detaylarda prosedürler bu duyguya sevk eden durumlar ortaya çıksa bile düzeltme mekanizmaları çalışıyor. Rahatsız olduğumuz konuları tartışabiliyoruz.*

*Evet düşünüyorum. Çalıştığım kurum hakkaniyeti öncelikle diri tutmaya çalışan bir duruş sergilediği için ben de bu konularda rahatım. Bahsi geçen değerlere aykırı bir duruma düşeceğimizi şimdilik sanmıyorum.*

*Çoğunlukla evet. Mümkün mertebe kendi değerlerimle örtüşen kurumlarda çalışmayı tercih ediyorum. Diğer türlü tecrübe etmememe rağmen çalışabilmem mümkün olmazdı diye düşünüyorum.*

Bazı katılımcılar ise bu ikilemin kaçınılmaz olduğunu gerekçelendirerek ifade etmişlerdir. Kişisel olarak evrensel ahlak değerlerini önemsemeleri gerektiğini ve tutumlarının bu yönde olmasına rağmen zaman zaman sıkıntı yaşadıklarını ama bunun da normal olduğunu ifade etmişlerdir. Hatta bir katılımcı yöneticiliği bu riski almak üzerinden tanımlamıştır. Nitekim

bir katılımcı da bu durumun zaman içinde kurumu kaybı olacağını ön görmüştür.

*Özel okullarda her kurumun bir bakış açısı, eğitimde oluşturmak istediği bir katma değer vardır. Bu çerçevede yönetim kurulunun gösterdiği hedefler doğrultusunda çalışma zorunluluğunuz bulunmaktadır. Kurumun eğitim politikalarının dışında farklı bir uygulamaya dönük adımlar atmak yeni krizler demektir. Bu sebeple özel okul yöneticileri kendi değer yargıları, kişisel bakış açıları ile uyumlu politikalar geliştiren kurumlar ile çalışmayı tercih ederler, aynı durum tersi için bakılınca da doğrudur. Kurum ve yönetici bakış açıları uyumlu ise; vicdani sorumluluk ve ahlaki değerler çerçevesinde de uyum olacak ve çatışma olmayacaktır. Ancak kriz süreçlerinde, eğitim adına yapılması gereken doğrular, öğrenciyi/veliyi kaybetmeme ikilemi ile karşılaşınca bu noktada realite ile vicdani değerler ikilemi kaçınılmaz olarak gerçekleşmektedir.*

*Düşünüyorum. Ancak genel karşılaştığım husus benim bunu düşünmem ve uygulamamın kabul görmesi ve destek almam çok kolay olmuyor. Bazen kabul etmediğin hususları uygulamak zorunda kalıyorsun. Vicdani olarak kabul etmediğin bir duruma kurum politikaları açısından sessiz kalmak, bu kuruma ne kazandırır ne kaybettirir. Bunu da düşünmemiz gerekiyor.*

*Kurum adına karar alırken vicdani sorumluluk ve ahlaki değerleri dikkate almak en önemli görevimizdir. Ancak gücünüzün yetmediği durumlar olmaktadır. Böyle durumlarda yanlış olanı söylemekle yetinmeniz gerekebiliyor. Sonuçta alınan karar yanlış da olsa kurumsal olduğunda savunmak veya uymak zorunluluğu olabilmektedir. Evet. Ancak bu durum zaman zaman gerilim ve çatışmaları göze almayı gerektiriyor İyi bir yönetici bu riski alabilmelidir.*

İki katılımcı ise bu ikilemi de yetki şartına bağlamıştır. Kendi karar ve yetki pozisyonu içerisinde olan bir uygulama alanı söz konusu olduğunda rahat hareket edebildiğini ancak pozisyonunun yetki sınırı dışındaki alanlar için ahlaki çerçevede hareket edemediğini ifade etmiştir.

*Kendi sınırlarım dâhilinde evet, düşünüyorum ama yetkilerimin olmadığı fikirlerimin hiçe sayılabildiği alanlar da mevcut. Bu alanlara ait kararları ben almıyorum. Uygulayıcı ve takip edici bir roldeyim. İnanmadığım bir kararı öğretmenlere uygulamak zorunda olduğumda ara ara inisiyatif kullanarak yükü hafifletiyorum Karar verici pozisyonda isem evet. Değilsen hayır.*

## 5.2. Sürdürülebilirlik

Sürdürülebilirlik sadece özel okullarda değil, eğitim politikalarının tümünde öne çıkan önemli bir kavramdır. Doğası itibarıyla dün, bugün ve yarın kapsayan eğitime dair atılmış adımlar, özel okulların başta yönetim kademeleri olmak üzere geleceğe dair planlamalarını doğrudan etkilemektedir. Araştırmada sürdürülebilirlik başlığı altına katılımcılara yöneltilen 2 soruda tekrara dayalı yönetsel davranışlar ve yaşanan ikilemlerin sürdürülebilirliğe etkisi irdelenmiştir. Özellikle “tekrara dayalı” ifadesi yanlış uygulamaların, müdahale edilmemesi ya da müdahalede geç kalınması nedeniyle, yerleşik hale gelmesine işaret etmektedir. Bu kapsamda katılımcılara yöneltilen, “*Özel okullarda olması gerekenden farklı olarak tekrara dayalı yerleşmiş yönetsel davranışlara örnek verir misiniz?*” sorusuna verilen cevaplarda katılımcılar çok farklı başlıklara değinmişlerdir. Bunlar arasında öğretmenlere verilen değer, çalışanın iş tanımı ve özlük hakları, velilere verilen tavizler, kurumun misyon ve vizyonunda yer almamasına rağmen kâr etme hedefinin eğitim politikalarında belirleyici olması, aynı uygulamaları yaparak farklı sonuçların ortaya çıkmasını beklemek yer almaktadır.

*Hatırlı velilere yapılan indirimler; disiplin kurallarında yapılan esnemeler...*

*Bursluluk sınavları, kişiye özgü muamele de diyebileceğimiz veliye şirin görünme politikaları.*

*Sadece şunu söyleyebilirim: Bir yöneticinin hep aynı görevde kalması. Farklı kademelerde rotasyona uğramaması.*

*Özel okul işletmesinin öğretmeni bir işçi olarak görmesi, yönetim olarak ise sizin kabul etmemeniz. En basitinden ben öğretmenin özel okulda çalışan diğer hizmet birimlerinden daha değerli ve önemli olduğunu düşünüyorum. Dolayısı ile tatil olsun, yapılan diğer uygulamalar olsun öğretmen özel okulun temel direğidir. Sen bu direğe gereken önemi verirsen o seni sırtında taşır. Hatasında bir balyoz da sen vurursan binayı yıkarın. Ama iş kolonları seçerken de yerleştirirken de önem arz ediyor. Bunu çok basit bir şeyle ifade edeyim bir öğretmenin ayrılması öğrenci, veli, dersler, ders programı, yapılacak çalışmalar birçok şeyi hem işleyiş hem de duygusal anlamda etkiler. Ancak örneğin kayıt yapan bir personelin değişmesi ya da muhasebeden birinin değişmesi bu kadar genele etki eden bir konu değildir. Yapılan iş bellidir.*

*Analiz ve sorgulama gücüne sahip hür fikirli öğrenciler yetiştirme hedefimiz diye ortaya çıkıp işleyişte papağanlaştırma durumuna düşmek.*

*Değişen her sınav sisteminin çalışma stratejisi farklı olmasına rağmen hep bir önceki sınav çalışmalarının üzerine yeni mesailer eklemek ve öğretmeni bunaltmak, enerjisini tüketmek, dinlenme hakkını elinden almak.*

*Öğretmenler ile sürekli toplantılar yapıp onlardan fikir aldıktan sonra, onları umutlandırdıktan sonra, “yönetim taleplerinizi kabul etmiyor” yalanına sığınmak! Madem kabul etmeyeceksiniz neden sürekli öğretmenler ile toplantı yapıyorsunuz diye sormak gerekiyor.*

*İşleyişte tek hedefin kârlılık olması tüm süreci etkilemektedir. Sizin ideal yaklaşımlarınız ve uygulamalarınız eğer kârlılık içermiyorsa hiçbir değer ifade etmemektedir.*

*Mesai saatleri. Kendini geliştiremeyen öğretmen eğitimleri. Eve iş taşımak. Sürekli toplantı yapmak. İnfomal iletişim kurmak. Verimsiz ders gözlemleri. Sonuçsuz veli ziyaretleri. Veli ile ticaret.*

*Veli kayıt süreçleri çoğu zaman öğretmen ve yönetici için bir baskı unsuru oluyor. Reklam ve bilinirlik için yapılmaya çalışılanlar da bazen eğitim kurumu için olması gerekenle çelişiyor.*

*Öğretmenlere az maaş verilmesi. Her zaman esnekliklerin (kayıt ücreti, okul kurallarının uygulanışı gibi) olması. Bu veli kazanma adına yapılan bir faaliyet için geçerli. Bakın veli kazanma diyorum ama asıl olması gereken eğitim kalitesinin ve duruşunun sağlanması değil midir? Bu olduğu zaman zaten kendiliğinden herkes gelmek ister.*

*Bir sonuç alınmadığını bile bile aynı uygulamaların devam ettirilmesi. Örnek verecek olursak, kayıt dönemleri diye adlandırılan süreçlerde birçok insanın okulda bekletilmesi. Hem kayıt gelmiyor hem de insanların moral motivasyonları düşüyor, kuruma duyulan aidiyet duygusu zayıflıyor.*

İkinci bölümün katılımcılara yöneltilen ikinci sorusu ise yöneticilerin görevlerini yerine getirirken yaşadıkları ikilemlere yönelik olmuştur. “Sektörde yaşanan ya da bizzat yaşadığınız ikilemlerde yapılan tercihlerin uygulanabilirliği ve sürdürülebilirliği konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verilen cevapları üçe ayırmak mümkündür. Bazı katılımcılar mevcut piyasa ve rekabet koşullarında bu tip ikilemlerin son derece doğal olduğunu, bunun işleyişin sürdürülebilirliğine engel olmadığını düşünmektedirler. Bu kapsamda cevap veren

katılımcı görüşleri şöyledir:

*Serbest piyasa koşullarında sürdürülebilir olarak görüyorum. Özel okullukluk sektöründe arz talebe göre şekilleniyor. Nihayetinde piyasa şartlarının yönetsel davranışları da belirlediğini, şekillendirdiğini düşünüyorum.*

*Tercihleri piyasa koşulları ve kurumsal bütçeler belirliyor. Her okulun içinde bulunduğu duruma göre tercihleri farklı olabiliyor. Tercih tek ve aynı olamıyor*

*Bizzat yaşadığım ikilemlerim öğretmenlere yansımaz. Yapılan idari toplantılarda alınan kararlar nettir. Ona göre ikilemler ortadan kalkmış olur.*

*Kurumlar ayakta kalıyorlar. Demek ki racon böyle... Sürdürülebilir değil ama kurumlar başarıyor ve her yıl da aynı çark aynı şekilde dönüyor. Ve siz de çarkın bir dişlisi oluyorsunuz.*

*Eğitim süreçlerinde ticari kaygı – parasal durumlar ve veli beklentilerinin, eğitim niteliğini ve ilişkileri etkilemesi kaçınılmaz. Eğitim ile ilgili uygulamalar konusunda; MEB nezdinde her zaman okul müdürü sorumludur. Ancak okul müdürünün de özel okullarda yönetim kurulu, kurucu, üst yönetimden bağımsız hareket etmesi de zor bir durumdur. Şu andaki özel okullukluk uygulamaları çerçevesinde bu ikilemlerin yaşanması kaçınılmazdır.*

İki katılımcı ikilemi yaşamaktan ziyade bu ikilemi yönetebilmenin daha önemli olduğunu ifade etmiştir. Bu şekilde ikileme düşülse bile bundan sıyrılarak çalışma olası bir performansa olumsuz etkinin önüne geçmek mümkündür.

*İkilem veya yaşanan sorunlarda süreci sabırla yönetmenin, yanlış yapan taraf olmamanın ve iletişim becerisinin çok önemli bir çözüm yolu olduğu kanaatindeyim.*

*İlkeli ve doğru bildiğinizden hareket eder; beklentilerinizi yakın menfaate göre ayarlamazsanız hayatta kaybetme ihtimaliniz yoktur. Tabii hayatı dünya- ahiret olarak düşünmek şartıyla.*

Öte yandan ikilemin sürdürülebilirliği konusunda katılımcıların yarısı olumsuz bir kanaat belirtmişlerdir. Yöneticilerin yaşadıkları ikilemlerin önüne geçilmesinin karar vericilerin sorumluluğunda olduğunu ifade eden katılımcılar bunun engellenmemesi durumunda sürdürülebilirliğin mümkün olamayacağını altını çizmişlerdir. Bu çerçevede hâkim görüş kurumun üst yöneticilerinin yola çıkarken eğitim politikalarını net bir şekilde belirlemesi ve süreç içinde tavizsiz bir şekilde bu politikaları uygulama konusunda irade göstermeleri gerekmektedir.

*Örneğin kurum eğitim alanında bir şeyler yapmak istiyor. Farklı çalışmalarda başarılar elde etmek istiyor. Elbette yatırım gerektiren hususlar olabiliyor. Hem sizden bir şeyler isteniyor, çalışıyorsunuz, çözüm yolu sunuyorsunuz, sonuç bütçeye dayanıyor. Özel okulda, bütçesiz, parasız, materyalsiz yatırımsız başarıyı yakalayabiliyorsanız sizden iyisi yok. Para harcamayalım ama bizim öğrencilerimiz her alanda başarılı olsun yarışmalara katılsın, dersi farklı yönleriyle inceleyebilsin! Çok zor. Böyle bir kurum dediğim gibi tercihini baştan yapmalı. Temel hedefim para kazanmak mı? Eğitim yapmak mı?*

*Çok da sürdürülebilir olduğunu düşünmüyorum. Çünkü sektörün çoğunluğu velinin verdiği para neticesinde algı yönetimi haline dönüşmüş vaziyette. Bu yüzden alınan kararlar ve tercihler günü kurtarmaya dönük bir hal aldı.*

*Son yıllarda özel okullarda oturmuş bir eğitim felsefesi stratejisi ve yöntemi yok. Alınan kararlar kısa vadeli, bir senelik deneye tabi tutulur cinsten. İkilemde kalınan tercihler mevcut yıl içinde başarı getirmediyse gelecekte zaten yenileniyor. Aklın yolu bir değil bin*

*Zorlayarak uygulanabilir olsa bile bence sürdürülebilir değiller. Suyun akışına çoğu kez uyulması isteniyor ama suya yön vermek için daha dirençli olmak lazım. Değişim ve dönüşüme öncülük etmek için doğruyu kararlı ve sabırlı biçimde yapmak lazım. Kalıcı çözümler olmuyorlar. Kısa vadede geçici kaybetmemeye dayalı çözümler oluyor. Daha çok günü kurtarma yönünde tercihler alındığını ve uygulanmaya çalışıldığını düşünüyorum. Bu durumun bizi, ülkemizi ve çocuklarımızı çok olumsuz etkileyeceğini ve açtığı hasarın zor düzeltileceğini ve bizi gerileteceğini düşünüyorum.*

### 5.3. Kişisel Deneyimler

Araştırmanın son bölümünde katılımcılara kişisel deneyimlerine yönelik sorular yöneltilmiştir. Yöneticilik pozisyonunda en az 5 görev yılını geride bırakan yöneticilerin tecrübeleri doğrultusunda ideal – gerçeklik bağlamındaki ikilemlerini tespit etmeye yönelik sorulara verilen cevaplar oldukça önemli verileri ortaya koymaktadır. Bu kapsamda yöneltilen soruların ilki “Yöneticilik deneyiminiz boyunca idealiniz, kişisel kanaatiniz ve ahlaki duruşunuz ile piyasa koşulları, sahadaki gerçeklik (realite) arasında kaldığınız ikilemlerden örnekler verir misiniz?” olmuştur. Cevabın kurumsal sınırları içerdiği gerekçesiyle cevap vermeyen bir yönetici dışında tüm katılımcılar sorulara cevap vermiştir. Verilen cevaplarda iki başlığın öne çıktığı görülmüştür. Bunlardan ilki kendilerine bağlı çalışan öğretmenlerin özlük hakları ve çalışma koşulları konusunda alınan kararlar, diğeri ise finansmanı karşılayan velilerin okulun genel işleyişine öğrencileri üzerinden müdahil olma çabalarıdır. Çalışanlara yönelik cevaplar şöyledir:

*İşletme verimliliği sebebiyle işten personel çıkarma, okulda satılan kitap ve kıyafet fiyatlarının fahiş olması...*

*Özlük hakları konusunda öğretmenin yanında yer almak istediğim halde kurumun yanlış uygulamalarını savunmak zorunda kalabiliyorum. Öğretmen arkadaşların, sizin iyi niyetinizi suistimal etmesi ve yönetilmesi zor velilere karşı kurumsal bir duruş sergilemede çekilen zorluklar diğer alanlar. Örneğin sizi rencide edici ifadeleri olduğu halde sineye çekmek zorunda kalabilirsiniz. Karşı cevaplar verseniz bu kez de üst yönetimle karşı karşıya kalabilirsiniz.*

*Eğitim-öğretimden ziyade çalışanların özlük hakları ile ilgili ikilemler yaşadım. Hak edişlerin kurumun menfaatleri doğrultusunda hareket etmek ikilemi çok zorladı. Mesela sözleşme 12 aylık olduğu halde son 1-2 ayın maaşını vermeden çıkarmak gibi.*

*Öğretmenlerin cumartesi günleri çalışması, haftalık mesai saatleri, maaş skalaları “idarecilik böyle yapılır” başlığı altında edindiğim tecrübelerin analizini ortaya çıkardığım yanlışlar, yöneticiliğin (üzülerek söylüyorum ki) yalan mekanizmasına dönüşmüş olması. Bir özel okulun velinin gözünü boyamak için neler yapabileceği ve benzeri...*

*Yöneticilik ideali öğretmenleri gözetip onların motivasyonunu yüksek tutmaya çalışan biri olarak, öğretmenlerin suistimalleriyle karşı karşıya geldiğim durumlar oldu. Örnek olarak (...) (Burada katılımcının verdiği örnek şahıs ve kurum adları geçtiği için paylaşılmamıştır.) İşte bu gibi durumlarda bazen öğretmen motivasyonunu düşündüğümüz için pişman olabiliyoruz.*

*Öğretmen değerlidir denir. Ancak değer verme konusunda insani, ahlaki ve mesai anlamında onun da bir insan olduğunu, bir ailesi olduğunu, çoluk çocuğunun olduğunu, evde sıcak çorbası olup olmadığını düşünmeden, empati yapmadan davranılır. Özetle, eğitimde insan yetiştirme misyonu ile yola çıkma, ardından kayıt sendromuyla erozyona*

*uğrayan bir yoldan çıkma yaşıyoruz.*

*Ben müdür yardımcısı olarak kurumun genel işleyişi ile ilgili konularda karar verme yetkisinde sahip değildim. Ancak kendi yaşadığım örneklerden hareketle kurumun duruşunu ilgilendiren konularda şunu söyleyebilirim; öğrenci sorunlarında bazen veli bağlantılı olarak çözüme kavuşamadığımız oldu. Burada velinin isteği ve dediği olunca tabi bizim açımızdan ve hatta öğretmen kadrosu ve diğer öğrenciler açısından durum çıkmaza girmiş oluyor. Kısır döngü halinde devam ediyor. Kurum kendi iç disiplini, adaleti, duruşu adına zarar görüyor. Bunlar kısa vadeli kayıpların yaşanmaması adına verilen kararların bir sonucu maalesef. Örnek olarak (...) (Burada katılımcının verdiği örnek şahıs ve kurum adları geçtiği için paylaşılmamıştır.) Sonuçta ciddi oranda disiplin sorunları yaşandı. Bu da zaman ve güç israfına neden oldu. Moraller, motivasyonlar yıprandı. Bunlar maddi kazanç sağlamak ile aynı teraziye konularak kâr oranları hesaplanması gereken durumlar değildir.*

Özel okulun mali yapı açısından güçlü bir işletme olmasının yolu, kayıt olan öğrenci sayısına bağlıdır. Bu durum öğrenci kaybetmeme endişesini beraberinde getirmekte, bu da bu bağlamda yaşanan ikilemlerin tetiklenmesine neden olmaktadır.

*Şahsen ideal olarak çok para kazanmaktan ziyade vatanını milletini seven, sadece ümmete değil tüm dünya insanlarına faydalı olan insanlar yetiştirmeyi gaye edinmiş biri olarak sahadaki gerçekliğin çok farklı olduğunu görüyorum. Sahada veliler; çocuklarının bir meslek sahibi olarak çok iş yaparak para kazansın moduna girmiştir. Hal böyle olunca idealizm ile pragmatizm çatışması yaşıyoruz ve bu bizi yıpratıyor. Çok değil belki 15 sene sonra pragmatizm mantığında yetişen bu neslin kendi çocuklarını yetiştirecek idealist yönetici ve öğretmen bulabileceklerini pek sanmıyorum.*

*Oldu elbette. Çünkü özel okul denince özellikle de şu zamanda kayıt sayısı önem arz etmekte. Yani şöyle bir kanaatim var her yıl öğrenci sayısı kapasiteye ulaşsın karlılık tutturulsun bence özel okul yöneticilerinin eğitim başarısı ile ilgili çok kaygılı olacağını düşünmüyorum. Benim alınmasını uygun görmediğim öğrenci kaydı alınabiliyor. Burada kriterim yine okulunun koyduğu kriter ancak sonuçta okulun sahibi sen değilsin!*

*Öğretmenin öğrenciye yaklaşımında bir otorite – disiplin oluşturması zaruridir. Yaptırım amaçlı ses tonunun yükseltilmesi dahi özel okul velisinde yanlış algılara sebebiyet vermekte, kurucu ile okul yöneticisinin karşı karşıya gelmesine sebebiyet vermektedir. Bu örnek tarafımdan da yaşanmıştır. Öte yandan özel okullarda öğrenci sayısının artması önemlidir. Bu noktada sayısal artış olmaması da kurucu ile okul yöneticisini karşı karşıya getirir. Kurucu dış kayıt sayısının artmasını da yöneticiden bekler. Bu da bir çatışma vesilesidir. Öğrencilerin uyması gereken davranışlar – yaptırımlar mevzuat ile belirlenmiş hükümlerdir. Bu konuda da ikilemler yaşadığımız süreçler olmuştur.*

*Kurum sahiplerinin yakını olan öğrencilere ayrıcalık yapılması talepleri ile karşılaştım (...) Ayrıca ülkedeki eğitim sistemine bağlı olarak ideal eğitim nosyonundan uzaklaşmak zorunda kalınması da bir başka ikilem alanını oluşturmaktadır.*

*Eğitim-öğretim alanında da öğrenciye haddinden fazla ders sayısı ekleyerek okula ve sınıfa mahkûm etmek önemli bir ikilem alanıdır.*

*Ek kaynaklar konusuna en başından beri karşıyım. Ama maalesef sıfırlayamıyoruz. Veya bursluluk sınavlarına karşıyım. Yeni eğitim sistemi ve felsefesi için test şeklinde bir sınavı küçük yaştan itibaren yapmak, sistemi başlamadan sabote etmektir.*

Bu bölümde katılımcılara yönetilen bir başka soruda “ikilem” yerine “tutarlılık” kavramı kullanılmıştır. Bu kavram kullanılırken yaşanan ikilemi daha somut uygulamalar



üzerinden tespit edilmesi hedeflenmiştir. Nitekim bazı katılımcılar kurumun kendi içinde yaşadığı tutarsızlıklardan örnekler vererek hedef doğrultusunda görüş beyan etmişlerdir. Bazı katılımcılar ise kurum içinde şahit oldukları tutarsızlıkların yanında bütün bir eğitim sisteminin ya da sektörün yaşadığı kimi tutarsızlıklardan da örnekler vermişlerdir. Katılımcılara yöneltilen “Yöneticilik deneyiminiz sürecinde en sık yaşadığınız tutarsızlıklardan örnek verir misiniz?” sorusuna eğitim sistemi ve sektör genelinde verilen cevaplar şöyledir:

*Eğitim kurumlarında görev alan üst düzey yöneticilerin eğitim ve işletme kökenli olmaması.*

*Temel kriter ve yönetmelikleri hafifleterek, bu kadar çok özel okul ve kurs açılmasına müsaade eden milli eğitim bakanlığının şu an kenara çekilerek bunların batışına seyirci kalması.*

*Milli eğitime bağlı resmi okulların denetlenme süreçleri ile özel okulların denetlenme süreçlerindeki adaletsizlik.*

*Ülkemizin eğitim sisteminde var olan “sınav gerçeği” ve “yoğunlaştırılmış sınav hazırlıkları” ile “okulun sosyal – kültürel – sanatsal – sportif çalışmalar – atölye faaliyetleri”ni dengeleme çalışması.*

*Muhafazakar veya milli manevi değerler verdiğini iddia eden veya öyle olduğu düşünülen okulların devamlı kendi menfaatleri yönünde hareket etmeleri.*

Katılımcılar çalışma hayatları boyunca kendi kurumlarında şahit oldukları kimi tutarsızlıkları da kurumların iç işleyişinden örnekler vererek aktarmışlardır.

*Kayıt baskısı-fiyat indirimi konusu. Daha fazla öğrenci kaydı alabilmek için adil olmayan okul ücretinden indirim yaparak öğrenci kaydetme.*

*Bir çalışan olarak hakkınızın gözetilmediği. Kurumun maximum para kazanması için birçok şeyi gerçekleştirmek zorunda kalırsınız. Ancak sizin menfaatinizin çok düşünüldüğünü sanmıyorum. Mesaiye kalırsınız ancak ücret ödenmez, hafta sonu gelirsiniz ödeme yapılmaz, organizasyon şemasında eşit şartlarda olduğunuz kişilerle yan hak kavramının adil bir şekilde işletilmemesi gibi...*

*Özel okul kurucularının “işletme” bakış açısı, velinin “para verince içeriğe karışabileceği ve bu konuda kendini hak sahibi görmesi” şeklinde algılanabilecek yaklaşımlar neticesinde yaşadığınız ikilem. Proje çalışmaları ve öğrenci faaliyetleri ile ilgili olarak gerekli olan ödenek konusunda, kurucuların tereddütlü, çekimser yaklaşımları*

*Genel müdürler buldukları ofisinde eğitimden uzak bir şekilde sadece ticari olarak oturup karar alıyorlar fakat sahada en çok bulunan müdür veya yardımcılardan geri dönüt almıyorlar ya da ciddiye almıyorlar. Bu nedenle almış oldukları kararlar öğrenciye, öğretmene, personele ve ya veliye zarar verebiliyor.*

*Yönetim toplantılarında okulun mahremi olarak belirlenen bir hususu ertesi gün bir öğretmenden duymam. Kısacası iki kişinin bildiğinin sır olmaması gerçeği.*

*Okul ücretleri dışında diğer hizmetlerden aşırı kar etme arzusu, öğretmenlerin özlük haklarında gizli kısıtlamalar vesaire...*

*Kayıt esnasında sürecin olumlu sonuçlanması için her konuda söz verilmesi en çok karşımıza çıkan durumdur. Üst yönetimin çalışanlarla ilgili kararları ( tek taraflı ve patron gücü ile ) alana anlatırken yumuşatarak kırmadan dökmeden pedagojik sınırlar içinde anlatma zorluğunuz. Özellikle sınıf öğretmenliğinde yanlış veya yetersiz öğretmen istihdamında, sürecin yönetilme zorluğu ve mecburiyeti. ( yıllık anlaşma yaptığınız için en az bir yıl katlanma zorunluluğunuz)*



*Velilerin gerçekleri bize anlatmayı. Yani evdeki, aile içindeki tutumlar ile bize yansıttıkları çok ama çok farklı. Bize her şeyi güzel gösteriyorlar ama aile içindeki enkazı yansıtmıyorlar.*

*Sene başında veliyi içeriye almak için verilen çaba, süreç devam ederken veliyi içeride tutmak için! Yaşanan her aksiyon hata. Doğruyu bilmenize rağmen öğretmene veliyi izah etmek istemediğiniz eksikleriniz. İyi gitmeyen bir duruma iyi gidecek demenin ikiyüzlülüğü. Nesil yetiştirmek yerine işletim sistemini güncelleme toplantıları. Politika olarak kâğıt üzerinde imzası olanların sahada gerçek imza atanların görüş ve isteklerini dinliyor gibi yapmaları.*

*(...) Sosyal ve ahlaki gelişim daha önemli ama realitede böyle olamıyor maalesef. Velinin para ile satın aldığı düşünüşü yanlış beklentileri karşılamaya çalışmak. Velilere verilen fiyatlardaki tutarsızlıklar. Söylemeden geçemeyeceğim: Öğretmen kalitesi ile yaşanan sıkıntılar. Bu tutarsızlık daha ciddi. Çünkü veli sağlam bir meblağ ödiyor ama gerçekte bunun karşılığını tam alamayabiliyor. Ama bunu veli de fark edemiyor.*

Bölümün ve araştırmanın son sorusuyla katılımcıların hissiyatına projeksiyon tutmak amaçlanmıştır. “Karar sürecinizde ideal/vicdanî karar vermediğiniz ya da veremediğiniz konularda neler hissettiniz?” sorusuna bir yönetici dışında diğer katılımcılar tarafından olumsuz duygularla cevap verilmiştir:

*Bir üst yöneticiye tabi olmak veya patronun kurallarına göre hareket etmek zorunda kaldığımız olmuştur (tebessüm ederek) ama şu an için patronlara hak veriyorum.*

Bunun dışındaki katılımcılarda üzüntü, huzursuzluk, güvensizlik gibi duygular öne çıkmaktadır.

*Eğitim-öğretim süreçlerini yöneten biri olarak vicdani sorumluluklarımızın çok büyük olduğunu düşünüyorum. Karar verme süreçlerinde zaman zaman vicdani kararlar veremediğim zaman veya yanlış bir karar verdiğim zaman üzülüyorum.*

*Büyük günahlar gibi ebedi bir vicdan sızısı ve pişmanlık olur.*

*Böyle durumlarda çok ön planda olmuyorum geride kalıp izliyorum. Hukuksuz bir karar alındığında razı değilsem kararı açıklayamayacağımı bildiriyor üst yönetimden ilgili kişilere aktarılmasını talep ediyorum. Hissettiğim duygular inançsızlık üzerine kurulu maalesef. Vicdani rahatsızlık veriyor. Kuruma karşı güvenim zedeleniyor; aidiyet zayıflıyor.*

*Üzülüyorum. Hele ki öğretmen arkadaş düzenli disiplinli ve başarılı bir şekilde çalışıyorsa onların taleplerinin geri çevrilmemesi noktasında elimden geleni yapıyorum. Üzülümüşümdür tabii. Allahtan bunu özel olarak çok fazla yaşamadım. Genel sorunlar ise mesleki motivasyonu azaltıyor. İnsanın geleceğe dair güvenini sarsıyor o kadar. Adaletsizliğin huzursuzluğu; daha güçlü (kendim ve kurumum adına) olamayışımızın verdiği mutsuzluk ve güvensizlik.*

*Vicdani / ideal karar veremediğiniz zaman elbette rahatsız olmanız kaçınılmazdır. Özellikle mesleki tecrübe – birikiminiz ve eğitim gerçeklerini bilen birisi olarak; üst yönetim veya veli kaynaklı, fikirlerinize kıymet verilmediği gibi bir hissiyat oluştuğu zaman bu ciddi bir rahatsızlık kaynağıdır ve kendimi böyle durumlarda çok kötü hissederim.*

Bunun dışında bazı katılımcılarda ise hâkim duygu olarak yalnızlık öne çıkmıştır. Bu duyguların ortaya çıkması da bazı katılımcılarda kurumdan veya sektörden ayrılma arzusunu tetiklemektedir.

*Bir yönetici olarak “ben bunu söyleyeyim de ne olursa olsun, gerekirse ben işimden*

olayım” dediğim birçok zaman dilimi olmuştur. Hatta bazı yönetsel tutarsızlıklara karşı; “böyle devam ederse ben çalışmıyorum” dediğim de olmuştur. Ancak bu tip durumlarda ben şahsen kendimi yalnız hissetmişimdir. Bu da organizasyonda bir üst amirimi aşmamaktan kaynaklanmaktadır.

İkiyüzlü ve münafık olduğumu. İş olarak yaptığın çalışmaya şerh düşmene rağmen o işi yine senin yaptığında iç ses: “Allah hayırlı bir iş nasip etse de kurtarsak”. Üst yönetici eğitimi değil de tekstilci veya müteahhit olursa, vicdanı değil cüzdani düşünmenin ikilemi ve ruhun iflasi... Özetle iktidarsızlık, korku, acziyet. Sonuç: Yalnızlık

Her zaman doğal olarak doğruların yanında olmaya, ahlaki ve vicdani olanın yanında yer almaya çalıştım. Sonuç istediğim şekilde olmasa bile, lider yöneticilik zor olsa da her zaman tercihim olmuştur. Gücünü koltuktan alan bir yöneticilik anlayışının uzun soluklu olmayacağına inanıyorum. Tüm süreçlerde insan yer aldığından sonuçlar uzun vadeli olmakta olup, patronların kısa vadeli beklentileri sizi agresif tutuma itebilir ve kendiniz olmaktan uzaklaştırabilir. Mesleğimizin en zor yanı da bu gerçekler içinde kalma zorluğudur ki bu sebeple birçok çalışanın bir an önce özel okul ortamından daha rahat olan devlet okullarında çalışma isteğini ve gerçeğini getirmiştir.

Kendimden kaynaklı bir durum yaşamadım. Ancak kurumsal kararlarda çok az oldu. O da insanın canını çok acıtıyor. Bir an evvel bulunduğunuz ortamdan uzaklaşmak istiyorsunuz. Umutsuzluğa ve karamsarlığa düşüyorsunuz. Boşa kürek çektiğinizi hissediyorsunuz.

Vicdanen huzursuz olurdum. Sindirmek çok zor olurdu. Ki asla unutamadığım durumlar olurdu bu tür yaşanmışlıklar. Çok sık gerçekleşmesi halinde de tercihim mesleği bırakmak olurdu. Çok şükür sık yaşadığım bir durum değil.

## Sonuç

Eğitim, kuşkusuz bir toplumun hayat damarlarından biridir. Toplumun sosyal yapısını, ekonomik yapısını, kültürel yapısını olumlu veya olumsuz etkileyebilecek sıra dışı bir güce sahiptir. Zaman içinde bu kurumların birbiriyle etkileşimde bulunmasına bağlı olarak hangisinin diğerine muhtaç olduğu tartışmaları yapılsa da, ekonomik, kültürel ve teknolojik güce sahip olmak için akademik eğitime ihtiyaç duyulurken, sahip olunan bu gücün doğru ve olumlu biçimde kullanılması için de ahlaki eğitime ihtiyaç duyulacaktır.

Türkiye, eğitim felsefesi ve eğitim farkındalığı açısından son derece avantajlı bir konumdadır. Sahip olduğu medeniyet kültürü ve yetiştirdiği dünya çapındaki isimler bu avantajın kaynağını oluşturmaktadır. Bu imkânlarla eşlik edebilecek nitelikli eğitim politikaları neticesinde de ülke çapında sürdürülebilir ideal bir eğitim modelini hayata geçirmek mümkün olacaktır.

Ülkedeki eğitim – öğretim faaliyetlerini sürdürmek için ihtiyaç duyulan istihdam ve maddi kaynakların hatırı sayılır bir kısmını karşılayan özel okullarda görev yapan deneyimli yöneticilerin değerlendirmeleri idealize edilen eğitim ile sahadaki eğitimin belli alanlarda ciddi ayrışmaya gittiğini göstermektedir. Bunun kurumsal politikalar nezdinde önlenemez olduğu yapılan görüşmelerde çıkarılan sonuçlardan biridir. Ancak önlenememesi durumunda milli eğitim sistemine öncü katkılar sunması beklenen özel okulların enerjilerini kendi iç dinamiklerini yönetme çabasında tüketmesi riskini taşıdığı da görüşmelerin genel değerlendirmesinde en çarpıcı tespitlerden biri olarak öne çıkmıştır.

İnsanın en büyük çalışma motivasyonlarından biri olan güvene dayalı ilişkinin özel okul yöneticilerinin çalışma performansına etki eden önemli faktörlerden olduğu araştırma bulgularından biri olmuştur. Güvene dayalı ilişki, insanın temel gereksinimlerinden olan

güvenlik duygusuna işaret etmesinin yanı sıra, özgüveni ve özsaygıyı da barındıran, çevresindeki insanlara güvendiği ve kendisinin de güvenilir hissettiği bir ilişki biçimidir. Çalışma ortamındaki iki temel unsur bu ilişki biçiminin motivasyona katkısını etkilemektedir. Bunlardan ilki, çalışma sözleşmeleri iş kanununa bağlı hazırlanan özel okul çalışanlarının, bu sözleşmeleri bir yıl için imzalamasıdır. Bu durum çalışanları bir yandan performans anlamında diri tutarken diğer yandan endişeli bir duruma sevk etmektedir. Diğer husus ise, yöneticilerin yetki kullanıp sorumluluk alırken geniş bir iş tanımı aralığında ve inisiyatif kullanma imkanıyla görevine devam etme arzudur. Bu da iş tatmini ve inandığı değerleri tatbik etme fırsatı açısından son derece önemlidir. Her iki unsur da güvene dayalı ilişkinin olduğu çalışma ortamlarındaki iş süreçlerinin çalışanın lehine gerçekleşmesine zemin hazırlamaktadır. Bu çalışma ortamında yönetici kâğıt üzerinde imzaladığı sözleşmenin süresine duygu ve düşünce dünyasında sınır koymayacak, öte yandan sahip olduğu vicdani değerler ve çalışma ahlakını da işine yansıtma imkânı bulacaktır.

Araştırmanın temel problemlerinden biri de özel okulların en önemli finans kaynağının aynı zamanda eğitim hizmetini satın alan velinin olmasının, okul-veli ilişkisini salt ticari bir ilişkiye dönüştürme riskini içermesinin yansısı, bu durumun kurumun eğitim politikalarına olan etkisinin incelenmesidir. Katılımcıların bu problemle ilgili sorulara verdikleri cevaplar, bahsedilen durumun özel okullar için önemli bir problem alanı olduğunu göstermektedir. İdeal ile sahadaki gerçekliğin çelişmesine bağlı ikilemlerin yoğun olarak yaşandığı alanda en fazla karşılaşılan durumun, velilerin öğrencilerine yönelik uygulamalarda farklılık beklentisi olduğu görülmektedir. Özellikle veli memnuniyetini kuruluş amacındaki temel ilkelerin başına koyan ya da mali açıdan güçlü olmadığı için varlığını öğrenci kayıt sayısına borçlu olan özel okullarda bu beklenti karşılıksız bırakılmamakta, velinin zaman içerisinde müşteriye evrilmesinin önü alınmamaktadır. Bu yaklaşım eğitimin temel prensibi olan eşitlik ve adalet ilkesini hayata geçirme çabasında olan yöneticilerin iş süreçlerini olumsuz etkilemektedir. Veli açısından da ilk etapta olumlu gibi görünen bu kurumsal yaklaşım zaman içinde veliyi rahatsız etmektedir. Sürecin sonunda kurum, veli memnuniyetini de sağlayamayan bir konuma düşerken aslında hem eğitim politikasında hem de veli politikasında başarısız olmaktadır.

Bu kısırdöngüye dair en ciddi çözüm önerisi meslek hayatına özel okulda başlamış ve yine aynı kurumda yöneticilik pozisyonuna yükselmiş genç bir eğitim yöneticisinden gelmiştir. Veli taleplerinin her koşulda gelmesinin normal olduğunu belirten katılımcı, özel okulun, eğitim sektöründeki konumu, akademik başarısı ve kurumsal yapısı itibarıyla kendisini ispatlamış bir eğitim kurumu olması halinde, bu ve benzer taleplere kurum politikalarına aykırı bir dönüş yapmayacağını altını çizmiştir. Zaten velinin de böyle bir kurumdan hizmet almaya karar verirken bilinçli bir tercihte bulunduğu için bu gibi beklentilere gir(e)meyeceğini ifade etmiştir. Bütün bunlara ek olarak eğitim sektöründe de veli memnuniyetini önceleyen kurumsal yapıların fazla kabul görmediğini bir tespit olarak paylaşmıştır.

Araştırmanın üzerinde durduğu bir diğer alan ise, bu ikilemlerin vicdani ve ahlaki tutumlara etki boyutudur. Bu başlıkta yöneltilen sorulara katılımcılar büyük ölçüde vicdani ve ahlaki tavır ve davranışlardan taviz vermediklerini ifade etmişlerdir. Ancak aynı başlıkta yöneltilen diğer sorulara verilen cevaplarla birlikte bütüncül bir değerlendirme yapıldığında vicdanını rahatsız eden, bir başka deyişle içine sinmeyen uygulamaların bir parçası olmakla karşı karşıya bulunduğu ya yetki alanının dışında olduğu için konuyu bir üst yöneticisine yönlendireceğini ya da hayal kırıklığına eşlik eden kurumdan ayrılma arzusunun tetikleneceğini belirtmişlerdir.

Giriş bölümünde de belirtildiği üzere özel okullar ülkedeki eğitim sisteminin çok önemli bir parçasıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından paylaşılan istatistikler özel okulların sayısının

her geçen yıl arttığını ve özel eğitim sektörünün büyümekte olduğunu göstermektedir. Bu konuyla ilgili farklı disiplinlerde yapılan bilimsel araştırmalar da büyümekte olan bu sektörü anlama, analiz etme çabalarının bir sonucudur. Özel okulların mali ve kurumsal yapılarının güçlü olması, hem eğitim sistemine hem de ekonomik işleyişe ciddi katkı sağlayacaktır. Bu güç aynı zamanda hem çalışan memnuniyetini hem de veli memnuniyetini sağlamanın ön koşuldur. Araştırma sektörün önemli bir problem alanına ışık tutmuştur. Kurumların sürdürülebilirliğine en ciddi katkıyı sunan ara yöneticilerin yaşadığı ikilemlerin en aza inmesinin, kurumların içyapısındaki sorunları da azaltarak güçlü bir kurumsal yapıya geçmelerine imkân sağlayacağı düşünülmektedir.

### Kaynakça

- Akyüz, Y. (2018). *Türk eğitim tarihi m.ö 1000- m.s. 2016*. Pegem Akademi.
- Altay, G. (2019). *Eğitim ve ekonomik büyüme ilişkisinin analizi: Türkiye'deki özel okullar örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
- Bolat, Ö. (2016). Öğretmen Liderliği Okul Gelişimi İçin Kavramsal Bir Model. M. Yavuz (Ed.), *Yeni nesil okul* içinde (s. 107-131). Eğitim Yayınevi.
- Çırak - Akan, S. (2012). *Türkiye'deki özel okulların finansman olanakları ve diğer ülkelerle karşılaştırılması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi
- Kırmızı, R. (2014). *Özel liselerin Türk eğitim sistemindeki yerinin iktisadi ve mali açıdan değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi
- Patton, M. Q (2018). Nitel Araştırmaların Desenlenmesi (Çev. İ. Eti – B. Turhan Türkkan). M. Bütün – S. B. Demir (Ed.), *"Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri"* (s. 209-258). Pegem Akademi. (Orijinal Basım 1980)
- Pulat, A. (2019). *İlkokul velilerinin özel okul tercihlerine etki eden faktörlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi
- Oran. (2017). *Özel Okul Yatırım Fizibilitesi. Orta Anadolu Kalkınma Ajansı*.
- Sart, G. (2017). Nitel Veri Toplama Teknikleri / Gözlem. F. N. Seggie – Y. Bayyurt (Ed.), *Nitel araştırma yöntem, teknik, analiz ve yaklaşımlar* içinde (s. 231-241). Anı Yayıncılık.
- Sezgin, F. (2012). Okul Yöneticisi ve Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 77-108). Pegem Akademi.
- Slattery, M (2017). Fenomenoloji (Çev. H.Harlak). Ü. Tatlıcan(Ed.), *"Sosyolojide temel fikirler"* (s. 230-239). Sentez Yayıncılık. (Orijinal Basım 2003)
- Şener, M. (2018). *Özel okullarda işletmecilik alanında yaşanan problemler ve çözüm önerileri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Gelişim Üniversitesi
- Uğurlu, Z. (2016). Okul Örgütü ve Yönetimi. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde (s. 179-230). Pegem Akademi.

### Çevrimiçi kaynaklar

- [http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik\\_goruntule.php?KNO=460](http://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=460)
- [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf)
- <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/613.pdf>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatMevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatMevzuatNo=16154&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- <https://www.mevzuat.gov.tr/File/GeneratePdfmevzuatNo=19942&mevzuatTur=KurumVeKurulusYonemligi&mevzuatTertip=5>



## Matematik Dersine Yönelik Tutum ile Başarı Arasındaki İlişki: Bir TIMSS Çalışması

The Relationship between Attitude towards Mathematics and  
Achievement: A TIMSS Study

**Serpil Elalmış**

Düzce/Türkiye

e-mail: serpilelalmisi@gmail.com

orcid: 0000-0003-2045-1151

**Ferhat Demirkıran**

Düzce/Türkiye

e-mail: fdemirkiran@gmail.com

orcid: 0000-0002-1317-3416

**Ebru Eylem Doğan**

Düzce/Türkiye

e-mail: eylemebrualp@gmail.com

orcid: 0000-0002-5425-0350

### Öz

Bu çalışmanın amacı matematik dersine yönelik tutum ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2019 yılında 64 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilmiş olan TIMSS sonuçlarına göre orta düzeyde bulunan Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin 8.sınıf (ortalama 14,5 yaş) öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmada TIMSS 8. Sınıf Öğrenci Anketi—Genel/Entegre Bilim Sürümü- ‘Student Questionnaire—General/Integrated Science Version’ başlığında yer alan ve alt başlıklardan Okulda Matematik –‘Mathematics in School’ alanında 16. Ölçekte yer alan “Matematik Öğrenmekten Keyif Alıyorum” maddesi aracılığıyla toplanan veriler kullanılmıştır. Öğrencilerin ölçeğin ilk maddesine yönelik verdiği yanıtların dağılımı şu şekildedir: İngiltere 2161 (%68,1) tamamen katılıyorum ve katılıyorum, 1011 (%31,9) katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum; Türkiye 3361 (%84,6), tamamen katılıyorum ve katılıyorum, 613’ü (%15,4) katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum; Bahreyn 3917 (%69,1) tamamen katılıyorum ve katılıyorum, 1751’i (%30,9) katılmıyorum ve tamamen katılmıyorum. Verilerin analizinde doğrusal regresyon analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda matematik dersine yönelik olumlu tutumun ders başarısını pozitif yönde etkilediği görülmüştür. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişkiye yönelik varyans değerlerine bakıldığında bu oran İngiltere’de  $R^2=0.05$ , Türkiye’de  $R^2=0.04$ , Bahreyn’de ise  $R^2=0.03$  olarak ölçülmüştür. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumunu arttırmak için STEM ve Web 2.0 araçları gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması ve yaygınlaştırılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** TIMSS, matematik tutumu, matematik başarısı

### Abstract

The aim of this study is to examine the relationship between the attitude towards mathematics and its achievement. The study group of the research consists of 8th grade students (with an average age of 14.5 years) from Turkey, England and Bahrain that are at the intermediate level according

### Atf

#### Citation

Elalmış, Serpil;  
Demirkıran, Ferhat;  
Doğan, Ebru Eylem  
(2023).  
Matematik Dersine  
Yönelik Tutum ile  
Başarı Arasındaki İlişki:  
Bir TIMSS Çalışması.  
*Babür*, 2(1), 145-157.

### Başvuru

#### Submitted

02.11.2022

### Kabul

#### Accepted

27.12.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

to the TIMSS results, which was carried out in 2019 with the participation of 64 countries. In the research, the data was used, which was collected through the item “I Enjoy Learning Mathematics” in the 16th Scale of the sub-title-‘Mathematics in School’ within the title of General/Integrated Science Version of the TIMSS 8th Grade Student Questionnaire. The distribution of the students’ responses to the first item of the scale is as follows: England 2161 (68.1%) completely agree and agree, 1011 (31.9%) disagree and completely disagree; Turkey 3361 (84.6%) completely agree and agree; 613 (15.4%) disagree and completely disagree; Bahrain 3917 (69.1%) completely agree and agree; 1751 (30.9%) disagree and completely disagree. Linear regression analysis technique was used in the analysis of the data. As a result of the research, it was observed that a positive attitude towards the mathematics lesson positively affects the success in the lesson. Based on the variance values for the relationship between the students’ attitudes toward math and success, this was measured as  $R^2=0.05$  in the UK,  $R^2=0.04$  in Turkey, and  $R^2=0.03$  in Bahrain. It is recommended to use and promote methods and techniques such as stem and Web 2.0 tools to improve students’ attitudes toward math.

**Keywords:** TIMSS, attitude towards mathematics, success in mathematics

## 1. Giriş

Matematik okuyazarı olan bireyler; olayları, kavramları ve olguları çeşitli bağırlarda tanımlama, açıklama, formüle etme, uygulama ve tahmin etme gibi matematiksel akıl yürütme ve matematiksel araçları kullanılma becerisine sahiptir (Wardono ve Mariani, 2018; Akt; Ayvaz Can, 2019: 754). Buna bağlı olarak matematik eğitiminin temel amacı; bireyin günlük yaşamında gerekli olan matematiksel bilgi ve beceriyi kazandırarak karar almak ve problem çözümüne yönelik becerileri kazandırmaktır (Altun, 2001; Akt; Çavdar ve şahan, 2019: 982). Ancak öğrencilerin matematiksel becerilerinin gelişimini etkileyen birçok faktör bulunmaktadır. Bu faktörler öğretmen kaynaklı, okul kaynaklı, çevre kaynaklı ve öğrenci kaynaklı olabilmektedir. Öğrenci kaynaklı faktörlerden bir tanesi de öğrencinin matematik dersine karşı geliştirmiş olduğu tutumdur.

Tutum, belli bir objeye karşı bireylerin olumlu veya olumsuz tepki gösterme eğilimi olarak tanımlanmaktadır (Turgut, 1978; Akt; Avcı, Coşkuntuncel ve İnandı, 2011: 50). Birey olumsuz bir tutum geliştirdiği objeye karşı ilgisiz kalır, onu sevmez, takdir etmez ve onunla uğraşmaz, hatta kendisine göre bir iş olmadığını düşünür (Baykul, 2000; Akt; Avcı ve diğerleri, 2011: 50). Buna bağlı olarak öğrencilerin matematik tutumlarına bakıldığında öğrencilerin zorunlu temel eğitime başlandığında karşılaştığı, sevdiği ya da nefret ettiği, belki de korktuğu ve kayđı duyduğu bir ders, bir bilim dalı olduğu görölmektedir (Eldemir, 2006: 1). Bu nedenle de öğrencinin matematik alanına yönelik tutumu, tutumu etkileyen durumların belirlenmesi, değerlendirilmesi ve elde edilen sonuçlara göre önlemlerin alınması matematik eğitim ve öğretimi açısından önemle ele alınması gereken konulardan biridir (Avcı ve diğerleri, 2011: 50; Arslantürk, 2013: 15). Öğrencinin matematiksel deneyimleri, öğrencinin matematiğe yönelik olumlu ya da olumsuz tutum geliştirmesine sebep olur (Akdemir, 2006: 14). Yapılan araştırmalara göre matematik ile matematik dersine yönelik olumlu tutum arasında olumlu yönde bir ilişki vardır (Aiken ve Dreger, 1961; Chen vd., 2018; Glavas ve Stascik, 2017). Dolayısıyla da öğrenilmesi, matematik derslerindeki konuların derinlemesine anlaşılması için yapılacak işlerden birincisi matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmektir (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Yenilmez ve Duman 2008; Yücel ve Koç, 2011).



Matematiğin bireysel hayatımızdaki rolünün yanı sıra teknoloji, savunma ve ekonomi alanındaki gelişmelere bağlı olarak ülkeler arasında gelişmişlik yarışının hızlanması fen ve matematik alanlarının hayatımızda son derece önemli bir yere sahip olmasına neden olmuştur. Teknolojik gelişmelere paralel olarak bilgiye ulaşmanın kolaylığı ve bilginin her alanda en üst düzeyde kullanılması ile birlikte oluşan bilgi çağında toplumların yetiştirdiği bireylerin çağa uyum sağlamalarına yönelik bilginin ulaşılması, analiz edilmesi ve yorumlanıp uygun biçimde kullanılmasının sağlıklı bir şekilde yapılabilmesine imkân sağlayan gerekli tüm becerileri kapsayan 21.yy becerilerine sahip olmasını gerekli kılmıştır (e-BATT, 2015). Günümüzde tüm gelişmiş ülkeler geleceğin bireylerini yetiştirmek, bilgi toplumlarına ayak uydurmak ve öğrencilere arzu edilen eğitimi verebilmek için, zaman zaman eğitim sistemlerini gözden geçirmektedir. Bu nedenle de ülkelerin eğitim politikalarında değişiklikler yapılması gerekli olmaktadır (Taşdemir, 2009: 90; Akgündüz vd., 2015: 10). Bu doğrultuda eğitim sistemlerinin belirledikleri hedeflere ve amaçlara ne derecede ulaşabildiğini belirlemede ve eğitimin niteliğini, kalitesini artırma konusunda uluslararası alanda yapılan PISA, PIRLS ve TIMSS gibi düzey belirleme sınavları oldukça önemlidir.

Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması –TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), öğrencilerin fen ve matematik alanlarında kazandıkları bilgi ve becerilerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırmasıdır. Uluslararası alanda öğrenci başarısını değerlendirmede en kapsamlı çalışma olan TIMSS, 4 yılda bir yapılırken yaş ortalaması 9,5 ve 13,5 düzeyinde olan öğrencileri kapsar.

TIMSS 8. sınıf öğrenci anketi kapsamında yer alan alt başlıklardan ‘Okulda matematik’ -Mathematics in School alanında; öğrencilerin matematik dersinde kendi başına ne sıklıkla problem çözdüğü, matematik dersine ve matematik öğrenmeye yönelik tutumu, matematik hakkındaki görüşleri, matematik ders işleme süreci ve öğretmenlerin bu süreçteki rolünü belirlemeye yönelik değişkenler bulunmaktadır. Bütün bu değerlendirmeler matematik okuryazarlığının önemini ortaya çıkarma konusunda önemlidir.

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumu ile matematik başarıları arasındaki ilişkinin ne yönde olduğuna dair çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Bütüner ve Güler, 2017; Kasa, 2009; Keşan, Yetişir ve Kaya, 2011; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003; Yücel ve Koç 2011; Tabuk, 2019). Yücel ve Koç (2011) ikinci kademe öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile başarılarının arasında pozitif yönde ilişki olduğu; cinsiyet değişkenine göre ise kız ve erkek öğrencileri arasında fark olmadığı sonucuna varılmıştır. İlhan, Gemcioğlu ve Poçan’ın (2021) yaptığı çalışmada ise erkeklerin matematik dersine yönelik tutumu kızlara göre daha düşük düzeyde olmakla birlikte cinsiyet değişkeni üzerinde matematik tutum puanlarının farklılaşmadığı görülmüştür. 10. sınıf öğrencileri ile yapılan çalışmada ise (Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) öğrencilerin genelde olumlu tutumda olmalarına rağmen matematik dersindeki başarı oranının düşük olduğu ve orta düzeyde anlamlı bir ilişkinin olduğu sonucuna varılmıştır. Öğrencilerin olumlu tutumuna rağmen matematik dersindeki başarının düşük olma sebebinin ise kaygı olduğu belirtilmekle birlikte bu kaygının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiği önerilmiştir. Çavdar ve Şahan’ın (2019) 4.sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada ise matematik dersi ile matematik dersine yönelik olumlu tutum arasında düşük bir ilişki olduğu sonucuna varılmıştır. Ayvaz (2010) 4. Sınıf öğrencileri ile yaptığı çalışmada tutum ve başarı arasındaki ilişkiye yönelik farklı sonuçlara ulaşmış, çalışmasında tutum ve başarı arasında anlamlı bir ilişki bulamamıştır. Matematik eğitimi alanında tutum ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalardan elde edilen bulguların farklılar göstermesi ve

sayısal olarak daha güvenilir bir şekilde ortaya koyan bir etki büyüklüğü elde etmek amacıyla Tabuk (2019) yaptığı araştırma sonucunda istatistik olarak anlamlı, pozitif yönde ve zayıf düzeyde ortalama etki büyüklüğüne ( $r=0,278$ ) sahip bir ilişkinin olduğunu ortaya koymuştur.

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin matematik dersine yönelik başarıları farklı değişkenler açısından incelenmiş bu değişkenlerden birinin de tutum olduğu görülmüştür. Ancak tutum ile başarı arasındaki ilişki üzerine TIMSS sonuçları dahilinde karşılaştırılmalı bir çalışma yapılmamıştır. Bu araştırma ile 2019 yılında 7. Kez yapılan ve 64 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen TIMSS sonuçlarına göre matematik alanında aynı düzeyde bulunan Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin 8.sınıf düzeyinde bulunan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunun ortaya konmasının alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı TIMSS 2019 sonuçlarına göre 8. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiyi incelemektir.

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin analizine yer verilmiştir.

### 2.1 Araştırmanın Modeli

2019 TIMSS sonuçlarına göre seçilmiş; aynı düzeyde bulunan Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin 8.sınıf (ortalama 14,5 yaş) düzeyindeki öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişkinin ne yönde olduğunu ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama metodu kullanılmıştır. İlişkisel tarama metodu iki veya daha fazla sayıdaki değişkenler arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirleyerek ortaya koyar (Karasar, 2009).

### 2.2 Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçsal örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Çalışmanın amacına bağlı olarak, belli özelliklere sahip olan bir veya birden fazla özel durumlarda amaçsal örnekleme tercih edilir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2021). Bu kapsamda 2019 yılında 64 ülkenin katılımıyla gerçekleştirilen TIMSS sonuçlarına göre seçilmiş orta düzeyde bulunan Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin 8.sınıf (ortalama 14,5 yaş) öğrencileri bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. TIMSS'e göre alınan puanların ve hangi seviyeye ait olduğuna dair bilgiler Tablo 1'de verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin TIMSS başarı puanları, seviyeleri ve TIMSS'e katılan öğrenci sayıları ise Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 1. TIMSS Puan Aralıkları ve Düzeyleri

Puan Aralığı	Düzye
625+	İleri düzey
550-625	Yüksek düzey
475-550	Orta düzey
400-475	Düşük düzey

Tablo 2. Ülkeler, Başarı puanları, Düzeyleri ve Öğrenci Sayıları

Ülke	Puan	Düzyey	Öğrenci Sayısı
İngiltere	515	Orta	3172
Türkiye	496	Orta	3974
Bahreyn	481	Orta	5668
<b>Toplam</b>			<b>12814</b>

### 2.3 Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini, uluslararası alanda öğrenci başarısını değerlendirmede en kapsamlı çalışma olan TIMSS 2019 verilerinden Türkiye, İngiltere ve Bahreyn 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan ölçeğin verileri oluşturmaktadır. Bu kapsamda TIMSS 2019, 8. Sınıf Öğrenci Anketi—Genel/Entegre Bilim Sürümü- ‘*Student Questionnaire—General/Integrated Science Version*’ başlığında yer alan ve alt başlıklardan Okulda Matematik –‘*Mathematics in School*’ alanında 16. ölçeğin a maddesi aracılığıyla toplanan veriler kullanılmıştır. Kullanılan ölçek Figür 1’de verilmiştir.

Figür 1. 2019 TIMSS - Ölçek

#### 16) How much do you agree with these statements about learning mathematics?

Fill one circle for each line.

	Agree a lot	Agree a little	Disagree a little	Disagree a lot
	↓	↓	↓	↓
a) I enjoy learning mathematics .....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
b) I wish I did not have to study mathematics.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
c) Mathematics is boring.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
d) I learn many interesting things in mathematics.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
e) I like mathematics.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
f) I like any schoolwork that involves numbers.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
g) I like to solve mathematics problems.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
h) I look forward to mathematics class.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
i) Mathematics is one of my favorite subjects.....	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## 2.4 Veri Analizi

Araştırmanın veri analizinde nicel araştırma yöntemlerinde sıklıkla kullanılan regresyon analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Regresyon analizi iki değişken arasındaki fonksiyonel ilişkiyi belirten, bunlardan birinin yardımıyla diğerlerinin kestirilmesine imkn tanıyan bir analiz tekniğidir (Baykul, 2000: 70). Hiyerarşik bir yapısı olan TIMSS verilerinin hiyerarşik bir yapısı olduğundan klasik istatistik analiz programlarıyla tek başına analiz etmek yetersiz kalmaktadır. Bu nedenle de TIMSS ve PIRLS gibi global çaplı araştırmaları düzenleyen; Uluslararası Akademik Seviyeleri Değerlendirme Kuruluşu (IEA) IDB ‘Analyzer’ adlı bir program geliştirmiştir. TIMSS verilerinin IBM SPSS 19.0 ve SAS programları ile birlikte kullanılarak doğru analizlerin yapılmasını sağlamıştır (IEA, 2022). Araştırma verileri analizi iki aşamada IDB Analyzer ve SPSS kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada IDB Analyzer programıyla gerekli veri setleri oluşturulmuş, 2. aşamada ise IBM SPSS 19.0 programıyla doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. Fakat zorunlu olarak yer verilmesi gereken veri analizleri çıktılarını ANOVA tablosu vermemektedir. Bu sebeple de regresyon analizlerinin katsayı tablolarında p-değerlerine ulaşılamamaktadır. Fakat anlamlılık testleri standart hatalar kullanılarak hesaplanabilir (e-IADB, 2016), “Grup farkının mutlak değerinin farkın standart hatasına bölünmesi sonucunda elde edilen t değeri  $\pm 1.96$  değerlerini aşarsa, sonuç % 95 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı kabul edilir” (s. 25). Bundan hareketle bu araştırmada, anlamlılık testleri için p değerleri yerine t değerleri kullanılmıştır.

## 3. Bulgular

Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik dersi başarıları arasındaki ilişki üzerine yapılan bu çalışma sonucunda kayda değer bulgulara ulaşılmıştır. 2019 TIMSS’de 8. Sınıf ğrencilerinin Matematik Dersine yönelik çeşitli değerkenleri ölçmek adına birçok ölçek kullanılmıştır. 2019 TIMSS kapsamında yer alan ve araştırmanın verilerini oluşturan ‘Okulda matematik’ -Mathematics in School alanında Tablo 2.’de yer alan 16. Ölçeğin ‘a’ maddesi (matematik öğrenmekten keyif alıyorum) 8. sınıf (14,5 yaş) düzeyindeki öğrencilere yöneltilmiştir. Kullanılan ölçeğin ‘a’ maddesi yani matematik öğrenmekten keyif alıyorum maddesi Tablo 3’te olduğu gibi 4 seçenekli olarak düzenlenmiş ve öğrenciler seçeneklerden birini işaretleyerek cevaplamışlardır. Ölçeğin matematik öğrenmekten keyif alıyorum maddesine verilen yanıtların değeri ve anlamı Tablo 4’te verilmiştir. Matematik ğrenmekten Keyif Alıyorum Maddesine yönelik ülkelerin verdiği yanıtların dağılımı ise Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 4. Matematik ğrenmekten Keyif Alıyorum Maddesine Verilen Yanıtların Değerleri Ve Anlamı

Değerleri	Anlamı
1	Tamamen Katılıyorum
2	Katılıyorum
3	Katılmıyorum
4	Hiç Katılmıyorum

Tablo 5. Matematik Öğrenmekten Keyif Alıyorum Maddesine Verilen Yanıtların Ülkelere Göre Dağılımı

	İngiltere		Türkiye		Bahreyn		3 Ülke Toplamı	
	Sayılar	Yüzde	Sayılar	Yüzde	Sayılar	Yüzde	Sayılar	Yüzde
Tamamen Katılıyorum (1)	693	21,8	2124	53,4	1911	33,7	4728	36,9
Katılıyorum (2)	1468	46,3	1237	31,2	2006	35,4	4711	36,7
Katılmıyorum (3)	624	19,7	314	7,9	920	16,2	1858	14,6
Hiç katılmıyorum (4)	387	12,2	299	7,5	831	14,7	1517	11,8
Toplam	3172	100	3974	100	5668	100	12814	100

Tablo 5'te; İngiltere, Türkiye ve Bahreyn'den TIMSS 2019 sınavına katılan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına yönelik istatistikler verilmiştir. "Matematik öğrenmekten keyif alıyorum" önermesini öğrencilerin 4728'i yani %36,9'u tamamen katılıyorum, 4711'i yani %36,7'si katılıyorum, 1858'i yani %14,6'sı katılmıyorum, 1517'si yani %11,8'i ise hiç katılmıyorum şeklinde işaretlemiştir. Ölçek sonuçlarına bakıldığında cevapların "Tamamen Katılıyorum (1)" ve "Katılıyorum (2)" şıklarına yoğunlaştığı, en az verilen cevabın ise "Hiç Katılmıyorum (4)" seçeneği olduğu görülmektedir.

Tablo 5 incelendiğinde İngiltere'den katılan öğrencilerin 693'ü (%21,8) önermeyi tamamen katılıyorum, 1468'i (%46,3) ise katılıyorum şeklinde yanıtlayarak matematik öğrenmekten keyif alan öğrenci sayısının 2161 (%68,1) olduğu görülmektedir. Aynı önermeye İngiliz öğrencilerin 624'ü (%19,7) katılmıyorum, 387'si (%12,2) ise hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu bağlamda İngiltere'den katılan öğrencilerin 1011'i (%31,9) matematik öğrenmekten hoşlanmadıklarını ifade etmiştir.

Türkiye'den katılan öğrencilerin 2124'ü (%53,4) tamamen katılıyorum, 1237'si (31,2) ise katılıyorum şeklinde yanıtlayarak matematik öğretmekten keyif alan öğrenci sayısının 3361 (%84,6) olduğu görülmektedir. Aynı önermeye Türk öğrencilerin 314'ü (%7,9) katılmıyorum, 299'u (%7,5) ise hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu bağlamda Türkiye'den katılan öğrencilerin 613'ü (%15,4) matematik öğrenmekten hoşlanmadıklarını ifade etmiştir.

Bahreyn'den katılan öğrencilerin 1911'i (%33,7) tamamen katılıyorum, 2006'sı (%35,4) katılıyorum şeklinde yanıtlayarak matematik öğretmekten keyif alan öğrenci sayısının 3917'sinin (%69,1) olduğu görülmektedir. Aynı önermeye Bahreyn'den katılan öğrencilerin 920'si (%16,2) katılmıyorum, 831'i (%14,7) ise hiç katılmıyorum şeklinde cevap vermiştir. Bu bağlamda Bahreyn'den katılan öğrencilerin 1751'i (%30,9) matematik öğrenmekten hoşlanmadıklarını ifade etmiştir.

Tablo 5'te verilen istatistiklerin ülke bazında karşılaştırmaları yapıldığında, matematik öğrenmekten keyif alan en yüksek öğrenci oranının %84,6 ile Türkiye'de olduğu görülürken, bu oranlar İngiltere ve Bahreyn için sırasıyla %68,1 ve 69,1 olarak hesaplanmıştır. Matematik öğrenmekten hoşlanmadığını ifade eden öğrenci sayılarının karşılaştırılması yapıldığında ise en yüksek oranın %31,9 ile İngiltere'de sonrasında ise %30,9 ile Bahreyn'in olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise bu oran sadece %15,4 olarak hesaplanmıştır.

Tablo 6'da üç ülke için matematik öğrenmekten keyif alırım önermesine yönelik ortalama oranları ve oranların standart sapma değerleri gösterilmektedir.

Tablo 6. Matematik Öğrenmekten Keyif Alıyorum Maddesine Ait Ortalama, Oranlar ve Oranların Standart Sapma Değerleri

Ülkeler	Mean	SD
İngiltere	2,20	.916
Türkiye	1,70	.909
Bahreyn	2,12	1,032

İngiltere’de öğrencilerin ölçeğe verdikleri yanıtlara göre matematik öğrenmekten keyif alma durumlarına bakıldığında, ortalamanın 2,20 ortalama değer ile 2 değerine (katılıyorum ile katılmıyorum arasında) daha yakın olduğu görülmüştür.

Türkiye’de matematik öğrenmekten hoşlanma yanıtlarına bakıldığında 1,70 ortalama değer ile 2 değerine (tamamen katılıyorum ile katılıyorum arasında) daha yakın olduğu görülmüştür.

Bahreyn’de ölçeğe verilen yanıtlar ışığında matematik öğrenmekten hoşlanma durumlarına bakıldığında, değerlerin ortalamalarının 2,12 ortalama ile 2 değerine (katılıyorum ile katılmıyorum arasında) daha yakın olduğu görülmüştür. Üç ülke öğrencilerinin matematik öğrenmekten hoşlanma durumları karşılaştırıldığında, matematik öğrenmekten keyif alan öğrenci oranının en yüksek Türkiye’de, en düşük oranın ise Bahreyn’de olduğu görülmüştür.

Matematik öğrenmekten keyif almatutumunun matematik dersindeki başarıya yönelik kısmının incelenmesi için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmış ve bu ilişkinin ortaya konulması hedeflenmiştir. Tablo 7 üç ülkede matematik dersine yönelik tutum ile öğrenci başarıları arasındaki ilişkiyi göstermektedir. Regresyon analizi sonucunda elde edilen sonuçlar Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Matematik Öğrenmekten Keyif Alıyorum Maddesine Yönelik Tutuma Göre Başarı Oranı

Ülkeler	R <sup>2</sup>	Matematik dersine yönelik tutum	Başarı Puanı	SE	B	t değerı
İngiltere	0.05	Hiç katılmıyorum	473,69	6,37	.	.
		Katılmıyorum	511,48	5,86	0,02	6,68
		Katılıyorum	519,04	6,02	0,03	7,80
		Tamamen Katılıyorum	543,9	7,57	0,03	9,71
Türkiye	0.04	Hiç katılmıyorum	452,51	8,15	.	.
		Katılmıyorum	472,07	9,09	0,02	2,19
		Katılıyorum	480,81	8,27	0,03	3,43
		Tamamen Katılıyorum	515,19	7,98	0,04	7,93
Bahreyn	0.03	Hiç katılmıyorum	444,25	3,93	.	.
		Katılmıyorum	472,72	5,04	0,02	5,66
		Katılıyorum	486,50	4,85	0,02	8,93
		Tamamen Katılıyorum	496,15	4,68	0,02	11,45

Tablo 7 incelendiğinde matematik dersine yönelik tutum ile matematik dersine yönelik başarı arasında seçilen her 3 ülkede de istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Açıkça görülmektedir ki üç ülkede de öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum seviyeleri arttıkça öğrencilerin matematik dersi akademik başarılarının da arttığı görülmüştür ve bu artış üç ülkede de doğrusal olarak tespit edilmiştir.

Tablo 7’de İngiltere’de matematik dersine yönelik tutum ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki incelendiğinde, matematik öğrenmekten keyif alıyorum önermesine tamamen katılıyorum şeklinde tepki veren öğrencilerin başarı ortalamaları 543.9, katılıyorum şeklinde tepki verenlerin ortalamaları 519.04, katılmıyorum şeklinde cevap verenlerin ortalamaları 511.48 olurken, hiç katılmıyorum diyenlerin ortalaması 473,69 şeklinde gözlemlenmiştir. Tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile öğrencilerin başarısı arasında düz orantı bulunmaktadır.

Tablo 7’de Türkiye’deki öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumu ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, matematik dersine yönelik tutum ile ders başarısı arasında doğru yönde bir etkileşim olduğu belirlenmiştir. Söz konusu önermeye yönelik olarak tamamen katılıyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilerin başarı puanı 515.19, katılıyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilerin başarı puanı 480.81, katılmıyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilerin başarı puanı 472.07 olurken, hiç katılmıyorum seçeneğini işaretleyen öğrencilerin başarı puanı 452.51 olarak ölçülmüştür.

Yine aynı Tabloda Bahreyn’e yönelik istatistiklere bakıldığında matematik öğrenmekten keyif alıyorum ifadesine tamamen katılıyorum diyenlerin puanları 496.15, katılıyorum diyenlerin puanları 486.50 , katılmıyorum diyenlerin puanları 472.72 şeklinde gözlemlenirken, hiç katılmıyorum diyenlerin puanları 444.25 olmuştur. Bahreynli öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile ders başarıları arasında da düz orantı saptanmıştır.

Tablo 6’deki  $R^2$  değerlerine bakıldığında matematik dersine yönelik tutum ile öğrenci başarısı arasındaki ilişkinin ülkeler arasında farklılık gösterdiği gözlemlenmiştir. İngiltere’de  $R^2 = 0.05$ , Türkiye’de  $R^2 = 0.04$ , Bahreyn’de ise  $R^2 = 0.03$  olarak ölçülmüştür. Bu değer öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile başarıları arasındaki ilişkiye yönelik varyansı vermektedir. Diğer bir deyişle; matematik dersine yönelik tutum, öğrencinin matematik dersindeki başarısını İngiltere’de %5, Türkiye’de %4, Bahreyn’de ise %3 oranında etkilemektedir. TIMSS’de öğrencilerin başarılarını etkileyen yüzlerce farklı değişken olduğu göz önünde bulundurulduğunda, bu oranların önemli olduğu ifade edilebilir.

#### 4. Tartışma ve Sonuç

2019 yılında TIMSS’e katılan 64 ülke arasından seçilen ve aynı düzeyde bulunan Türkiye, İngiltere ve Bahreyn ülkelerinin verileri ile gerçekleştirilen araştırmada matematik tutumu ile başarı arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Yapılan analizler sonucunda matematik dersine yönelik tutum ile öğrenci başarısı arasında istatistiksel olarak anlamlı ve pozitif yönlü bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Araştırmaya dahil edilen 3 ülkede de öğrencilerin matematik öğrenmekten aldıkları keyfin matematik dersindeki başarılarına olumlu yönde katkıda bulunduğu görülmüş ve matematik dersine yönelik tutumların artmasıyla matematik dersindeki başarıların paralel şekilde yükseldiği sonucuna varılmıştır.

Yapılan çalışmanın sonuçları literatürde konuyla ilgili daha önce yapılmış olan çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Romberg ve Wilson (1968) bireyin bir nesneye (örneğin matematik, benlik, okul, öğretmen vb.) karşı bir dizi yatkınlığı ve olumlu tutumu olması durumunda,



o nesnenin algılanmasına yönelik olarak bireyin tepkisinin olumlu yönde etkilenmesinin beklenmesinin mantıklı olduğunu belirtmektedir. Bu tanım, öğrencilerin matematiğe yönelik olumlu eğilimlerinin matematik performanslarını olumlu yönde etkilemesinin beklendiğini ileri sürmektedir. Mevcut çalışmanın sonuçları, orta öğretim öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumları ile matematik dersi başarıları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bildiren Cheung'un (1988), Maqsud ve Khaliq'e'nin (1991) bulgularını da desteklemektedir. Yapılan çalışmanın sonuçları Türkiye'de de öğrencilerin matematik dersinde göstermiş oldukları akademik başarı düzeyleri ve tutum düzeyleri arasında düşük seviyede de olsa bir ilişki olduğunu iddia eden çalışmalarla benzerlik göstermektedir (Çavdar ve Şahan, 2019; Yücel ve Koç, 2011, Yenilmez ve Duman, 2008 ).

Araştırmaya katılan ülkelerin karşılaştırılması ile yapılan analiz sonuçlarına göre, matematik dersine yönelik olumlu tutum oranının yüksek olması ders başarısına yönelik yansımaları öne çıkmaktadır. Matematik öğrenmekten keyif alan en yüksek öğrenci oranının %84,6 ile Türkiye'de olduğu görülürken, bu oranların İngiltere ve Bahreyn için sırasıyla %68,1 ve 69,1 olduğu görülmüştür. Matematik öğrenmekten hoşlanmadığını ifade eden öğrenci sayıları ise en yüksek oran %31,9 ile İngiltere'de ardından %30,9 ile Bahreyn'de olduğu görülmektedir. Türkiye'de ise bu oranın %15,4 olduğu görülmüştür.

Bu bağlamda matematik dersine yönelik tutumun, derse yönelik başarıyı da olumlu yönde etkilediğinin en önemli göstergesi Türkiye ile Bahreyn arasındaki istatistiklerde görülmektedir. Üç ülke arasında matematik dersine yönelik tutumların olumlu anlamda en yüksek olduğu ülke olan Türkiye'de tutumun başarıya yönelik etkisinin %4 olduğu ve Türk öğrencilerin başarı puanlarının, tutumun başarıya yönelik etkisinin %3 olduğu Bahreynli öğrencilerin başarı puanlarına göre açık ara daha yüksek olduğu görülmektedir.

İngiltere'nin kendi istatistiklerinde derse yönelik tutumun ders başarısını etkilediği açık şekilde görülse de ülke karşılaştırmalarında İngiltere'nin durumu istisnai bir durum arz etmektedir. Matematik öğrenmekten keyif alan öğrenci oranının üç ülke arasında, %68,1 ile en düşük, matematik öğrenmeye olumsuz bakan öğrenci oranları arasında ise üç ülke arasında en yüksek orana (%31,9) sahip olan İngiltere, genel başarı puanları bakımından en iyi performansa sahip ülke olarak görülmektedir. Bunun nedeni eğitim müfredatı ve sistemi, kişisel motivasyonlar, sosyo-ekonomik düzey, ailelerin katkısı gibi farklı etmenlerle açıklanabilir.

## 5. Öneriler

Öğrenci – öğretmen – matematik üçgeninde matematik dersine yönelik tutumun dikkate alınması önerilmektedir.

Öğrencilerin tutumunu arttıracak yöntem ve teknikler kullanılarak derse olan tutumları pozitif yönde artırılmalıdır. Bunlardan biri de STEM odaklı eğitimidir. Yapılan araştırmalara göre öğrencilerin STEM eğitimi ile derse olan istekleri ve ilgileri artmıştır (Ceylan ve Karahan, 2021; Özdemir, 2018).

Matematik öğretiminde kullanılan bilgisayarların görselleştirme özellikleri sayesinde matematiğin içerisinde barındırdığı soyut kavramları somutlaştırmayı sağlaması, matematik öğretiminin tutum üzerinde olumlu etkiye sahiptir (Pierce, Stacey ve Barkatsas, 2007). Bu nedenle de matematik öğretiminde Web 2.0 araçları olmak üzere teknoloji kullanımı yaygınlaştırılmalıdır. Sözen ve Güven (2019) yaptıkları çalışmada derslerde Web 2.0 araçları kullanmanın öğrencilerin tutumlarını pozitif yönde arttırdığı sonucunu bulmuşlardır.

Yapılan çalışmanın sonuçlarında da belirtildiği gibi matematiğe yönelik tutum düşük olmasına rağmen başarının yüksek olması bu iki değişkene etki eden farklı değişkenlerin

bulduğunu göstermektedir. Bu nedenle matematik ders başarısı ile tutumu etkileyen farklı değişkenlerin dahil edildiği araştırmalar yapılabilir.

Yapılan araştırma TIMSS'e göre orta düzeyde bulunan 3 ülkenin verileri ile yapılmış olup diğer düzeylerde bulunan başka ülkeler ile de yapılabilir.

## 6. Kaynakça

Aiken, L. R. Jr., ve Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52(1), 19-24. <https://doi.org/10.1037/h0041309>

Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü*. (Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., ve Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.

Altun, M. (2001). *Eğitim fakültesi ve ilköğretim öğretmenleri için matematik öğretimi*. Bursa: Erkam Matbaası.

Arslantürk, E. (2013). *Lise öğrencilerinin öğretim stratejileri ile matematik tutumları arasındaki ilişki: Balıkesir ili Manyas ilçesi örneği*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Avcı E., Coşkuntuncel O. ve İnandı Y. (2011). Ortaöğretim on ikinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 50-58.

Ayvaz, A. (2010). *4. Sınıf matematik dersi bölme işlemi alt öğrenme alanının edebi ürünlerle işlenmesinin öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.

Baykul, Y. (2000). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Pegem A.Yayıncılık.

Baykul, Y. (2000). Eğitimde ve psikolojide ölçme: klasik test teorisi ve uygulaması. Ankara: ÖSYM Yayınları.

Bütüner, S. Ö. ve Güler, M. (2017). Gerçeklerle yüzleşme: Türkiye'nin TIMSS matematik başarısı üzerine bir çalışma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 161-184.

Büyükköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2021). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. baskı). [Scientific Research Methods in Education. Ankara: Pegem A. Yayıncılık.

Can, A. A. (2019). Sınıf öğretmenleri adaylarının matematik okuryazarlığı öz-yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 753-766. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.49440-542414>

Ceylan, Ö., ve Karahan, E. (2021). STEM odaklı matematik uygulamalarının 11. sınıf öğrencilerinin matematik tutum ve bilgileri üzerine etkisi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(2), 660-683. <https://doi.org/10.18039/ajesi.793601>

Chen, L., Bae, S. R., Battista, C., Qin, S., Chen, T., Evans, T. M., ve Menon, V. (2018). Positive attitude toward Math supports early academic success: Behavioral evidence and neurocognitive mechanisms. *Psychological Science*, 29(3), 390-402. <https://doi.org/10.1177/0956797617735528>

Cheung, K. C. (1988). 'Outcome of schooling: Mathematics achievement and attitudes towards mathematics learning in Hong Kong'. *Educational Studies in Mathematics* 19, 209–219.

Çavdar, D. ve Şahan, H. H. (2019). Matematik dersinde akademik başarı, öz yeterlik ve matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 979-999

e-BATT (2015) Partnership for 21st Century Learning. P21 Framework Definitions. [http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21\\_Framework\\_Definitions\\_New\\_Logo\\_201.pdf](http://www.p21.org/storage/documents/docs/P21_Framework_Definitions_New_Logo_201.pdf) (Erişim Tarihi: 01.01.2023).

e-IADB (2016). PRIDI user guide. [http://www.iadb.org/education/pridi/database/PRIDI\\_User\\_Guide.pdf](http://www.iadb.org/education/pridi/database/PRIDI_User_Guide.pdf) (Erişim Tarihi: 01.01.2023)

Eldemir, H. H. (2006). *Sınıf öğretmeni adaylarının matematik kaygısının bazı psiko-sosyal değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.

Glavas, A. ve Stascik, A. (2017). Enhancing positive attitude towards mathematics through introducing Escape Room games. *Mathematics education as a science and a profession*, 281, 293.

IEA. (2022). Uluslararası eğitim başarısını değerlendirme derneği. <https://www.iea.nl/about> adresinden 26.04.2022 tarihinde erişilmiştir.

İlhan, A., Gemcioğlu, M., ve Poçan, S. (2021). Ortaokul öğrencilerinin matematik tutumu ve problem çözmeye yönelik algılarının matematik başarılarıyla ilişkisi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 1-15.

Karasar, N., 2009. *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kasa, B. (2009). *Yazma etkinliklerinin ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin matematik başarılarına ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.

Keşan, C., Yetişir, ř. ve Kaya, D. (2011). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin görsel, işitsel ve kinestetik durumlarının belirlenmesi ve matematiğe yönelik tutumlarının başarıya etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(4), 2660-2674.

Maqsud, M. ve Khaliq, C. M. (1991). Relationships of some socio-personal factors to mathematics achievement of secondary school and university students in Bophuthatswana. *Educational Studies in Mathematics*, 22(4), 377-390.

Özdemir, H. (2018). *Meslek lisesi öğrencilerinin alanlarıyla ilgili mesleki matematik başarısını geliştirmeye yönelik STEM uygulamaları*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Peker, M. ve Mirasyedioğlu, ř. (2003). Lise 2. Sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 157-166.

Pierce, R., Stacey, K. ve Barkatsas, A. (2007). A scale for monitoring students' attitudes to learning mathematics with technology. *Computers ve Education*, 48(2), 285-300. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.01.006>

Romberg, T. A. ve Wilson, J. W. (1968). The development of mathematics achievement tests for the National Longitudinal Study of Mathematical Abilities. *The Mathematics Teacher*, 61(5), 489-495. <https://doi.org/10.3102/00346543039004473>

Sözen, E. ve Güven, U. (2019). The effect of online assessments on students' attitudes towards undergraduate-level geography courses. *International Education Studies* 12(10), 1-8.

Tabuk, M. (2019). Matematiğe ilişkin tutum ile matematik başarısı arasındaki ilişki üzerine bir meta- analiz çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49, 167-186.

Tasdemir, C. (2009). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik dersine karşı tutumları: Bitlis ili örneği. *Dicle University Journal of Ziya Gokalp Education Faculty*, 12.

Turgut, M.F. (1978). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Nüve Matbaası.

Wardono, S. ve Mariani, S. (2018). The analysis of mathematics literacy on PMRI learning

with media schoology of junior high school students. *Journal of Physics: Conference Series*, 983(1), 1-9. <https://doi.org/10.1088/1742-6596/983/1/012107>

Yenilmez, K. ve Duman, Ö. A. (2008). İlköğretimde matematik başarısını etkileyen faktörlere ilişkin öğrenci görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 251-268.

Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). The relationship between the prediction level of elementary school students' math achievement by their math attitudes and gender. *Elementary Education Online*, 10(1).



## İlkokullardaki Müdürlerin Çatışmayı Yönetmede Kullandıkları Çatışma Yönetme Stratejilerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Examining Teachers Opinions on Conflict Management Strategies  
Used by Principals in Primary Schools to Manage Conflict<sup>1</sup>

### Gözde Bayraktar

İstanbul/Türkiye

e-mail: gozdebayraktarr@gmail.com

orcid: 0000-0003-4216-521X

### Öz

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşleri temelinde çatışmaya ilişkin mevcut durumu ortaya koymak ve okul yöneticilerinin çatışmayı yönetme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki devlet okullarında görev yapan, 7 sınıf öğretmeni, 3 İngilizce öğretmeni, 2 rehber öğretmen ve 2 özel eğitim öğretmeni olmak üzere kartopu yöntemi kullanılarak seçilen 14 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma da öğretmenlerin okul müdürlerinin başvurdukları çatışma yönetim stratejilerine yönelik düşüncelerini saptamak için olgubilim deseni kullanılmıştır. Görüşmeler, içeriği uzman görüşleri alınarak hazırlanmış yapılandırılmış görüşme formu ile yapılmıştır. Görüşmeciler ilkokulda çalışan öğretmenlerdir. Bu görüşlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda ilkokul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stratejilerin neler olduğuna ve öğretmenler tarafından nasıl algılandığına ilişkin sonuçlara varılmıştır. Öğretmenlerin çatışmaya ilişkin algılarının okul müdürleriyle yaşadıkları örnek durumlara göre şekillendiği görülmüştür. Araştırma sonucunda öğretmenler, okul müdürlerinin herhangi bir çatışma karşısında en çok başvurduğu stratejinin “hükmetme” olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu çatışma sürecinde okul müdürlerinden adalet beklemektedir. Okul müdürü olarak görevlendirilecek bireylerin mesleki yeterlilikleri, deneyimleri, akademik bilgi birikiminin yanı sıra iletişim becerisi ve sorun çözmeye başvurdukları yöntemlerin de değerlendirilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar sözcükler:** Çatışma, çatışma yönetimi, çatışma yönetim stratejileri, öğretmen

### Abstract

The aim of this research is to reveal the current situation regarding conflict on the basis of teachers' opinions and to determine teachers' views on conflict management strategies of school administrators. The study group of the research consists of 14 teachers, 7 classroom teachers, 3 English

### Atf

#### Citation

Bayraktar, Gözde  
(2023).  
İlkokullardaki  
Müdürlerin Çatışmayı  
Yönetmede  
Kullandıkları Çatışma  
Yönetme Stratejilerine  
Yönelik Öğretmen  
Görüşlerinin  
İncelenmesi. *Babür*,  
2(1), 159-171.

### Başvuru

#### Submitted

05.09.2022

### Kabul

#### Accepted

26.11.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

<sup>1</sup> Bu çalışma Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi programında sorumlu yazar tarafından yapılan dönem projesinden üretilmiştir.

teachers, 2 advisory teachers and 2 special education teachers, who work in public schools in the Zeytinburnu district of Istanbul and were selected using the snowball method. In the research, a phenomenological design was used to determine the thoughts of teachers about the conflict management strategies that school principals apply. The interviews were conducted with a structured interview form, the content of which was prepared by taking experts' opinions. The interviewees are teachers working in primary school. The data obtained from these views were analyzed by a content analysis method. As a result of the study, it was concluded that the strategies used by primary school principals in conflict management and how they were perceived by teachers. It has been observed that teachers' perceptions of conflict are shaped according to the exemplary situations they experience with school principals. As a result of the research, the teachers stated that the most used strategy of school principals in the face of any conflict is "domination". The majority of teachers expect justice from school principals during conflict. It is suggested that individuals who will be appointed as school principals should evaluate their professional competencies, experiences, academic knowledge, as well as their communication skills and the methods they use in problem solving.

**Keywords:** Conflict, Conflict Management, Conflict Management Strategies, Teacher

## 1.Giriş

İnsan topluluk halinde yaşayan, çevresiyle etkileşim halinde olan sosyal bir varlıktır. Bireylerin etkileşim halinde olduğu her yerde çatışma olağan bir durumdur. Bireyler, gruplar ve örgütler hedeflerine ulaşmak için faaliyetlerde bulunurken sürekli bir etkileşim içinde olurlar. Tarafların bu etkileşim sürecinde aralarındaki ilişkilerde yaşanan uyumsuzluk iki taraf arasında çatışmayı meydana getirir (Karip, 2003: 1). Toplumun temeli olan insanın belli bir amaç için bir araya gelerek oluşturduğu en temel örgütlerden biri okuldur. Okulun örgüt özelliklerinden bir diğeri ise okuldaki sosyal, politik ve ekonomik değerlerin bulunması ve bu değerlerin çatışmasıdır. Çatışan bu değerleri uzlaştırmak ve dengeyi sağlayabilmek okulun başlıca görevidir (Bursalıoğlu, 2005: 33-34).

Çatışma süreci ve yönetiminin eğitim örgütleri için ayrı bir önemi vardır. İçinde bulunduğu toplumun yönetsel yapısı, kültürü, değerlerine göre amaçlarını şekillendirerek kurulan eğitim sistemlerinin en önemli ve en geniş parçalarının başında okullar gelmektedir. Okul örgütünün yapısı ve işlevleri göz önüne alındığında örgütsel çatışma kavramı da bu yapı ve işlevler içinde önemli bir belirleyicidir. Okul yöneticilerinin başvurdukları çatışma yönetim stratejileri çalışanların iş verimini, motivasyonunu etkilemektedir. Okul yöneticisinin en baştaki amaçlarından biri de kaçınılmaz olan çatışmaları okulun amaçlarına hizmet edecek şekilde kullanmak olmalıdır (Açıkalın, 1994: 108).

Çatışmaların kendi haline bırakılması ya da etkin yönetilmemesi örgütün verimini ve motivasyonunu kötü yönde etkilerken, çatışmanın iyi ve olumlu düzeyde yönetilmesi örgütün potansiyelini artırır. Yöneticilerin de bu sebeple ortaya çıkan çatışmaları yok saymak, görmezlikten gelmek ve çatışmanın varlığını kabul etmemek yerine, çatışma durumunu yapıcı ve fırsat kaynağı olarak görmeleri ve iyi değerlendirmeleri gerekir (Sökmen ve Yazıcıoğlu, 2005). Okul ortamında yaşanan uzlaşamama durumlarında yöneticiler korkmak yerine yararlanmanın yollarını keşfetmelidir. Okul yöneticisi elindeki imkânları, insan kaynağı ile birleştirip; yönetsel becerisini de katarak çatışma durumlarında alternatif yaratmalıdır.



Okul yöneticisinin çatışmayı etkili bir şekilde yönetebilmesi için çatışma kaynaklarını, çatışma yöntem stratejilerini bilmeli, duruma uygun çatışma yönetim stratejisini seçebilmeli ve doğru uygulamalıdır (Özdemir, 2012). Çatışma yönetimi stratejileri; bütünleştirme, uyma, hükmetme, kaçınma, uzlaşma olmak üzere beş gruba ayrılmıştır. Bu stratejilerden hangisinin kullanılacağına, tarafların kendilerine yönelik ve karşı tarafa yönelik ilgisinin ya da bireysel özelliklerinin düzeyine bağlıdır (Karip, 2010). Kaçınma yaklaşımında yönetici, çatışmanın çözümünde aktif rol almak istemez ve çatışmayı görmezden gelir. Bu yaklaşımda yönetici hem kendi düşüncelerini hem de diğerlerinin düşüncelerini önemsemez. Çoğu zaman, olaylara kayıtsız kalır ve çekilme davranışı gösterir (Özkalp ve Kırel, 2005: 405). Yöneticiler, çatışmanın zamanla kendiliğinden çözülebileceğini düşündüklerinde ya da çatışmayı fazla önemsemedikleri zaman kaçınma yaklaşımını tercih edebilirler (Eren, 1991: 440).

İşbirlikçi yaklaşım ise kaçınmanın tam tersidir ve karşılıklı güven ve yardımseverlik olarak bilinir. İşbirlikçi yaklaşımda her iki tarafın ihtiyaçları dikkate alınır. Bu iki gruptakiler birlikte çalışma konusunda hemfikirdirler (Ghaffar, 2009). Tümüleştirme, problem çözme, bütünleştirme, kazan-kazan olarak da adlandırılmaktadır. Sorun çözme temel amaç olduğundan haklı ya da haksız aranmadan zıt görüşlerin belirlenmesi amaçlanır.

Uzlaşma stratejisi tarafların karşılıklı ödün vermeleri sonucunda bir orta noktada buluşmasıdır. Taraflardan kazanan ya da kaybeden yoktur. Net bir kazanç ya da kayıp şeklinde bir sonuca varılamaz. Ortak noktada buluşmak taraflarca en uygun seçenek olarak görülmektedir (Eren, 1998: 567).

Ödün verme stratejisinde, tarafların karşılıklı olarak orta noktada buluşmayı kabul etmeleri durumunda her iki taraf da uzlaşmak ve bir çözüme ulaşmak için bazı fedakârlıklar yapar. Bu stratejinin kullanılabilmesi için tarafların kendi ilgi ve ihtiyaçlarının doyurulmasına önem vermelerinin yanında karşı tarafın ilgi ve isteklerine değer vermeleri ve önemsemeleri gerekmektedir (Karip, 2015: 65). Bu strateji, bir grubun haklı olduğu ya da karşı taraf için konunun daha mühim olduğu veya karşılıklı iletişimin korunmasının önemli olduğu durumlarda tercih edilebilir (Rahim, 2002).

Hükmetme stratejisinde bireyler kendi hedeflerini gerçekleştirmek, kendi çıkarları için başkalarının ihtiyaçlarını görmezden gelirler. Bireyler karşı tarafa ilgi göstermezken, kendilerine yüksek ilgi gösterirler. Bu stratejide yöneticiler ya da bireyler çatışmayı bitirmek ve çatışmadan avantajlı çıkmak için otorite gösterir (Koçel, 2005: 675).

Eğitim örgütlerinin çatışmadan kaçma imkânı yoktur. Eğitim örgütlerinin amaçlarını gerçekleştirmek, nitelikli olarak faaliyetlerine devam etmek için çatışma sürecini etkin bir şekilde yönetmek gerekmektedir. Çatışmayı görmezden gelmek ya da bir an da tümünden yok etmek mümkün değildir. Önemli olan çatışmanın eğitim örgütü yararına sonuçlandırılmasıdır. Bu araştırma ile ortaya çıkan bulgular ışığında okul müdürlerinin çatışma yönetimi stratejilerini belirlenecek olup iyileştirmeye yönelik uygulamalara işlerlik kazandırılması ve literatüre katkı sağlaması açısından önemlidir.

Çatışma yönetimi stratejileri konusunda yapılan çalışmaların sayısında sürekli bir artış olduğu görülmektedir. Bu çalışmayla alandaki çalışmalara çeşitlilik ve yeni bir bakış açısı kazandırılmıştır. Eğitim sisteminin temelini oluşturan ilk okullardaki eğitim öğretimin kalitesinin artırılmasına katkı sağlayacağı düşüncesiyle planlanmıştır.

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin görüşleri temelinde çatışmaya ilişkin mevcut durumu ortaya koymak ve okul müdürlerinin çatışmayı yönetme stratejilerine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemektir.

Araştırmanın alt amaçları;

- 1- Öğretmenler, çatışma olgusunu nasıl tanımlamaktadırlar?
- 2- Öğretmenlerin, okul yöneticilerinin “bütünleştirme, hükmetme, kaçınma, uzlaşma, ödün verme” çatışma yönetimi stratejilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Öğretmenlerin, yöneticilerin kullandıkları çatışma stratejilerinin etkililiğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Okul yöneticisinin çatışmanın olumsuz etkilerini engellemek için başvurması gereken çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
- 5- Okul yöneticisinin çatışmaların olumlu etkilerini ortaya çıkarmak için kullanması gereken çatışma yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?

## 2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi ile ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırmanın Deseni

Araştırma, ilkökulda görev yapan öğretmenlerin çatışma durumuna ilişkin görüşlerini ortaya koymak, yöneticilerin çatışma durumunda başvurdukları çatışma yönetim stratejilerinin ne ölçüde etkili olduğuna dair öğretmenlerin düşüncelerini saptamak amaçlanmıştır. Araştırma da olgubilimi deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji) desenini kullanan çalışmaların amacı, kişilerin belli bir gerçek ya da olgunun belli bir yönünü kavrama, onunla ilgili yorumda bulunma veya anlamlandırmada kullandıkları değişik yolları bulmaktır. Bununla beraber olgular üzerinde anlamlar ortaya çıkarılır ve bu anlamlar kategorilere ayrılır (Çepni, 2010).

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü Zeytinburnu ilçesindeki ilkokullarda çalışan 7 erkek 7 kadın öğretmen oluşturmaktadır. Kartopu örnekleme yönteminde öncelikle evrene ait birimlerden biri ile temas kurulur. Sonra temas kurulan birimin desteğiyle ikinci birime, ikinci birimden üçüncü birime ulaşılır. Bu şekilde, sanki bir kartopunun büyümesi gibi örnekleme büyür (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2004:53). Araştırmaya 30 yaş ve altı olan 5 öğretmen, 31-40 yaş aralığının da 5 öğretmen ve 41-50 yaş aralığının da 4 öğretmen katılmıştır. Bu araştırma da 7 sınıf öğretmeni, 3 İngilizce öğretmeni, 2 rehber öğretmeni ve 2 özel eğitim öğretmeni olmak üzere kartopu yöntemi kullanılarak seçilen toplamda 14 öğretmen bulunmaktadır.

*Tablo1. Katılımcı Öğrencilerin Özellikleri*

Yaş	F	%
25-30	5	35,7
31-40	5	35,7
41-50	4	28,6
Toplam	14	100
Branş	F	%
Sınıf Öğretmeni	7	50
İngilizce Öğretmeni	3	21,4
Rehber Öğretmen	2	14,3
Özel Eğitim Öğretmeni	2	14,3
Toplam	14	100

Not: “F” frekans, “%” yüzde anlamına gelmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde katılımcı öğretmenlerin yarısının sınıf öğretmeni olduğu, yaş aralığının çoğunlukla 25-30 yaş ile 31-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

### 2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler, kişisel bilgi formu ve yapılandırılmış görüşme ile toplanmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırma problemi kapsamında önem taşıyan ilkökulda görev yapan öğretmenlerin kişisel özelliklerini belirleyebilmek üzere araştırmacı tarafından uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu formda öğretmenlerin cinsiyeti, medeni durumu, yaşını, mezun oldukları okul türünü ve meslek kıdemlerini belirlemeye yönelik sorular bulunmaktadır.

Görüşmenin önceden hazırlanıp form üzerinden sürdürülmesi kullanım kolaylığı sağlamaktadır. Bu yüzden yapılandırılmış görüşmelerde uygulama daha düzenli ve detaylandırılabilir olmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 1999). Yapılandırılmış görüşme formu oluşturulurken ilgili literatür taraması yapılmış ve 12 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuştur. Görüşme formu araştırmacı tarafından öğretmenlerin çatışma kavramıyla ilgili algılarını saptamak amacıyla uzman görüşlerine başvurularak hazırlanmıştır. Eğitim yönetimi alanında iki öğretim üyesinin incelemeleri sonucunda 3 soru görüşme formundan çıkartılmıştır. 9 sorudan oluşan form yeniden düzenlenmiş, gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra araştırmanın amacına uygun, anlaşılır ve uygulanabilir olduğuna karar verilmiştir.

### 2.4. Verilerin Toplanması

Araştırmada ilgi toplamak amacıyla yapılandırılmış görüşme formu kullanarak öğretmenler ile görüşülmüştür. 2018-2019 eğitim öğretim yılının ilk döneminde İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki ilkökullarda görev yapan öğretmenler kartopu tekniği kullanılarak çalışma grubuna alınmıştır. Genel olarak görüşmelere gitmeden önce öğretmenler bilgilendirilip randevu alınmıştır. Görüşmeler okul ortamındaki uygun odada karşılıklı olarak yapılmıştır. Öğretmenlerden izin alınarak görüşme verileri ses kaydı altına alınmıştır. Her bir görüşme 15-30 dakika arasında sürmüştür. Görüşülen öğretmenler (P1,P2,P3....) şeklinde sıralanarak harfle sembolize edilmiştir.

### 2.5. Verilerin Analizi

Görüşmeler sonucunda ulaşılan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. İçerik analizi yöntemi, benzer verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesidir. Bu bağlamda tümevarımcı analiz olarak adlandırılmıştır (Akbulut, 2012: 186).

## 3. Bulgular

Nitel araştırma yönteminin görüşme tekniği ile toplanan verilerin alt araştırma sorularına uygun olarak yapılan içerik analizi sonucunda “çatışma algısı”, “çatışma ortamı”, “çatışma yönetim stratejileri”, “çatışma sonuçları”, “çatışma sürecindeki beklentiler”, “çatışmayı engelleme yolları” olmak üzere altı temaya ulaşılmıştır. Araştırmanın verilerinin sunulduğu bu bölümde ulaşılan temalar araştırmanın alt araştırma sorularına yanıt olacak şekilde sıralı olarak sunulmuştur.

### 3.1.Tema 1: Çatışma Algısı

Çatışma algısı teması, ilkökul öğretmenlerinin çatışma olgusunu nasıl tanımladıkları ve açıkladıklarına ilişkin görüşlerden oluşmaktadır. Çatışma algısı teması “uyuşmazlık”, “karşı karşıya gelme”, “problem durumu”, “ruhsal sorun” olmak üzere dört alt temayı kapsamaktadır.

### 3.1.1. Çatışma Algısı Teması, Alt Temaları ve Kategoriler

Uyuşmazlık alt teması “farklı düşünce ve duygular” ve “çıkarlar” olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Uyuşmazlık alt teması altında yer alan farklı düşünce ve duygular kategorisi çatışmanın katılımcılar tarafından nasıl algılandığını ortaya çıkarmaktadır. Katılımcı öğretmenler çatışma olgusunu farklı düşünce ve duygulardan kaynaklandığını ifade etmişler. Örneğin bir ilkokul öğretmeni olan katılımcının çatışma algısına ilişkin görüşleri şu şekildedir:

*“Çatışma farklı düşünce ve duygulara sahip olmaktan dolayı, hayata bakışından dolayı yaşanan durumdur.” (P2)*

Araştırma katılımcılarından bir diğeri olan öğretmenin çatışma olgusunu farklı duygu ve düşüncelerden kaynaklı olduğuna dair görüşleri şu şekildedir:

*“Farklı duygu ve düşüncelere sahip kişilerin anlaşamama durumudur.” (P3)*

Uyuşmazlık alt teması altında yer alan bir diğer kategori ise çıkarlardır. Çatışma sürecinde ortaya çıkan uyuşmazlığın çıkarlardan dolayı yaşandığını belirtilmiştir. Buna uygun olarak katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Bireylerin çıkarlarının ters düşmesi durumu, birden fazla görüşün ortak bir noktada uzlaşmaması veya kişiler arasındaki olumsuz ilişkidir.” (P4)*

Okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejilerine dair öğretmen görüşlerine bakıldığında, katılımcıların çatışma algısı tanımlamalarına ilişkin düşünceleri doğrultusunda ulaşılan bir diğer alt tema ise karşı karşıya gelme alt temasıdır. Buna uygun olarak katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Belirli bir konuda bireylerin karşı karşıya gelmesi, anlaşmazlık yaşamasıdır.” (P5)*

Bu tanıma paralel olarak bir diğer katılımcının görüşleri şöyledir:

*“İnsanların, kendi fikirlerinin doğruluğunda ısrarcı olup, bu yüzden kendi gibi ısrarcı insanlarla karşı karşıya gelmesidir.” (P6)*

Çatışma algısı temasının katılımcılar ile yapılan görüşmelerle belirlenen bir diğer alt teması ise problem durumudur. Buna göre:

*“İki kişinin veya iki grubun bir konu (fikir) üzerine ortak noktada buluşmama problem durumudur.” (P7)*

Bu alt tema altında benzer tanımlı yapan diğer bir katılımcı ise şöyle demiştir:

*“Kişilerin karşılıklı olarak zıtlaşma, gerilim yaşadıkları problem durumudur.” (P8)*

Katılımcıların çatışma olgusuna dair görüşleri incelendiğinde ortaya çıkan son alt tema ise çatışmanın bir ruhsal sorun olarak algılandığıdır. Bu duruma örnek ifade şöyledir:

*“Aynı anda ortaya çıkan birbirine karşıt ya da eşit derecede çekici dilek ve isteklerin insanlarda ortaya çıkardığı ruhsal bir sorundur.” (P9)*

Çatışmayı ruhsal bir sorun olarak tanımlayan bir diğer katılımcı ise şöyle söylemiştir:

*“Çatışma, kişiler arasındaki duygusal veya düşünsel uyumsuzluktur; insanların gereksinimleri, istekleri birbiriyle ters düştüğünde yaşanan ve bunun sonucu bireyde ortaya çıkan ruhsal sorundur.” (P10)*

### 3.2. Tema 2: Çatışma Ortamı

Çatışma ortamı teması, ilkokul öğretmenlerinin çatışma ortamında meydana gelen durumlara ilişkin görüşleri ve açıklamalarını kapsamaktadır. Çatışma ortamı teması “kişiler arası ilişkiler” ve “motivasyon” olmak üzere iki alt temayı kapsamaktadır.

### 3.2.1. Çatışma Ortamı Teması, Alt Temaları ve Kategoriler

Kişiler arası ilişkiler alt teması “olumsuz etkiler” ve “olumlu etkiler” olmak üzere iki kategoriden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda çatışma yaşanan bir ortamda kişiler arası ilişkilerin etkilendiği belirtilmiştir. Olumsuz etkiler kategorisinde öğretmen katılımcıların görüşlerinden biri şu şekildedir:

*“Çatışma ortamı sosyal ilişkileri zayıflatıyor. Soğukluk yaşıyor. Çatışma durumu kendimizle alakalı olmasa bile bazen taraf tutulması bekleniyor. Ortamda huzursuzluk yaratıyor.” (P6)*

Kişiler arası ilişkiler alt temasında olumsuz etkiler kategorisine uygun görüşler belirten bir diğer katılımcı şunları söylemiştir:

*“Çatışma durumu okul ortamında gerginlik, huzursuzluk, zaman zaman yersiz tatsızlıklar yaşanmasına sebep olabilir.” (P8)*

Görüşme yapılan katılımcı öğretmen, olumsuz etkiler kategorisine göre şunları söylemiştir:

*“Kişiler arası ilişkilere zarar verir. Doğru çatışma yönteminin kullanılmadığı ortamda gerginlik oluşur. Ortamda bulunmayan bireylerle paylaşırsa çatışma durumu üçüncü ya da dördüncü kişilere de problem yaratabilir. Bu durum da genel olarak ortamı olumsuz etkiler.” (P5)*

Olumsuz etkiler kategorisine göre başka bir katılımcı öğretmen şunları belirtmiştir:

*“Okul ortamında iki kişi arasında yaşanan çatışma, ortamı negatif yönde etkiler. Zaman zaman bu durum diğer kişilere de yansır ve gruplaşmalar oluşabilir.” (P7)*

Görüşme yapılan katılımcı bir öğretmen çatışma ortamının olumlu etkiler yaratabileceğine dair görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

*“Okullardaki çatışma kişiler arası çözümünde ortak bir noktaya varma, aradaki sorunu çözmeye anlamında büyük bir adımdır. Kişiler arasındaki sorunun çözümünde büyük oranda fayda gösterir.” (P12)*

Çatışma ortamındaki bireysel ilişkileri olumlu etkilenmesi için çatışma durumunun olumlu bir olay üzerine yaşanması gerektiğini belirten bir katılımcı ise şunları söylemiştir:

*“Okullardaki çatışma olumlu bir durum, olay, fikir üzerine yaşıyorsa kişiler arası ilişkilerin pozitif etki eder. Böyle durumlarda çatışma yaşamak olması istenen bir durumdur. Kişilerin rahatsızlık duyduğu değil, ihtiyaç duyduğu bir şey haline alır.” (P10)*

İlkokul öğretmenlerinin çatışma ortamı hakkındaki görüşleri doğrultusunda oluşan kategori motivasyondur. Motivasyon iş verimini doğrudan etkilemektedir. Buna göre:

*“Çatışma ortamındaki iklim; iş motivasyonunu, çalışma ortamındaki işbirliği ve çalışanın hevesini olumlu yönde ya da olumsuz yönde etkileyebilir. Bireyin işine olan verimi ve çalışma şeklini çatışma sonucunda doğan ortam doğrudan etkiler.” (P3)*

Çatışma ortamındaki çözümsüzlük durumunda, kişilerin performansının olumsuz olarak etkilendiği yönünde görüşler belirtilmiştir:

*“Eğer arabuluculuk sağlanmaz ise ortak payda da buluşmayan bireylerden başarılı performans beklenemez. Motivasyon düşer ve etkileşim azalır. Özgür fikir alışverişinin olduğu bir ortam hazırlanmalıdır. Bireyler arasında etkili iletişim sağlanmalıdır.” (P4)*

### 3.3. Tema 3: Çatışma Yönetim Stratejileri

Çatışma yönetim stratejileri teması, ilkökul öğretmenlerinin okul müdürlerinin çatışma yönetiminde kullandıkları stratejilere ilişkin görüşlerinden oluşmaktadır. Çatışma yönetim stratejileri teması “kaçınma”, “hükmetme”, “problem çözme”, “ödünerme”, “uzlaşma” olmak üzere beş alt temayı kapsamaktadır.

### 3.3.1. Çatışma Yönetim Stratejileri Teması, Alt Temaları ve Kategoriler

İlkokul öğretmenlerinin okul müdürlerinin kullandıkları çatışma yönetim stratejisine ilişkin görüşleri doğrultusunda kaçınma alt teması ortaya çıkmaktadır. Kaçınma alt temasında okul müdürlerinin çatışma durumundaki tavırlarını katılımcı şöyle belirtmiştir:

*“Bana göre, okul yöneticileri genelde kaçınma stratejisini kullanıyor. Yönetici genelde olumsuz birşey duymak istemiyor ya da çatışmada aktif rol üstlenmekten kaçınıyor. Çünkü çatışma çözümü uzun bir süreç, zaman ve emek istiyor.”(P2)*

Kaçınma stratejisini kullanan bir okul müdürü çatışma karşısında daha az enerji harcayarak minimum düzeyde olaya ya da duruma dâhil olduğunu belirten görüşme yapılan katılımcı ise şöyle demiştir:

*“Okul müdürleri çatışma anında çözmek yerine izlemeyi tercih ediyorlar; olaya müdahale etmekten kaçınan, sonuç odaklı ve pasif bir tutum sergiliyorlar.”(P13)*

İlkokul öğretmenlerinin görüşlerine göre uzlaşma alt temasına ulaşılmıştır. Uzlaşma alt teması, okul müdürlerinin çatışma yönetiminde tercih ettikleri strateji olarak belirtilmiş şunlar söylenmiştir:

*“Okul müdürleri genel olarak uzlaşma stratejisi kullanmaktadır. İki tarafında motive olabilmesi ve işine odaklanabilmesi için uzlaşma yöntemi tercih edilebilir.”(P9)*

Uzlaşma stratejisini kullanmak karşılıklı ödün vermeyi gerektirdiği için basit bir yol değildir şeklinde bir görüş bildiren katılımcı ise şunları belirtmiştir:

*“Çatışma içerisinde bulunan okuldaki tüm dengeleri düşünerek okuldaki bireyler arasında anlaşmayı sağlamaya yönelik tutumlar sergilenir. Pek kolay olmayan uzlaşmada tarafların hassas yönleri bilinmelidir.”(P11)*

Problem çözme alt temasına yönelik katılımcılar problemi tamamen ortadan kaldırmayı amaçlayan okul müdürlerinin kullandığı yönündeki görüşleri ise şöyledir:

*“Okul yöneticileri çoğunlukla problem durumunu ortadan kaldırmaya veya benzer durumların yaşanmamasına yönelik stratejiler tercih ediyor. Problem çözme stratejisi ile çatışma tamamen ortadan kaldırmak amaçlanır.”(P10)*

Mevcut çatışmayı ötelemek ya da yok saymak sonrasında daha büyük problem durumları oluşturabileceğini belirten bir diğer katılımcı ise okul müdürlerinin problem çözme stratejisini kullandıklarını şu şekilde belirtmiştir:

*“Mevcut çatışmayı yok saymak ya da kısa süreliğine görmezden gelmek yerine problemi çözmek kurum için ve kişiler arası iletişim için daha iyi olacağından okul müdürleri çoğu kez problem çözme stratejisini kullanmaktadır.”(P3)*

Katılımcılardan okul müdürlerinin en çok başvurduğu strateji olarak hükmetme olduğu yönünde görüşler alınmıştır. Hükmetme alt temasında öğretmen görüşlerine göre okul müdürleri çözüm aramaktan ziyade sorunu bastırma yoluna sık başvurmaktadır. Buna göre:

*“Çatışma olasılığı bulunan birey veya grupları yüz yüze getirip, kendilerini rahat ifade etmelerini sağlanmalı ancak; çoğu okul müdürü çatışma durumunda bastırıp, otorite kurarak çatışmayı yönetim yolunu seçiyor. Daha kolay olduğu için okul müdürleri sık tercih edebiliyor.”(P14)*

Okul müdürleri durumlara göre farklı stratejiler uygulamalı ancak bunu gerçekleştiren yöneticilerin çok olmadığı katılımcı tarafından şöyle belirtilmiştir:

*“Okul yöneticileri durumlara göre farklı stratejiler uygulamalıdır. Öncelikle tarafları dinleyip, objektif kararlar vermelidir. Yöneticiler genellikle baskı kurarak çatışma çözme yoluna gidiyor.”(P4)*

Ödün verme alt temasında görüşme yapılan öğretmenler okul müdürlerinin çatışma



yönetim stratejisi olarak ödün vermeyi kullandıklarında pasif duruma düştükleri ve güven kaybı yaşadıklarını belirtmiştir. Sık sık ödün veren bir okul müdürü çatışma yönetiminde başarısız ve etkisiz duruma geleceğinden öğretmen gözünde çok mecbur kalınmadıkça yöneticilerin bu stratejiye başvurmamaları gerektiği belirtilmiştir. Bir katılımcı tarafından bu durum şöyle dile getirilmiştir:

*“Daha çok karakterine göre strateji seçtiklerini görüyorum. Pek huzurlu biten her iki tarafın da mutlu olduğu bir çatışma yönetim durumuna şahit olmadım. Özellikle ödün verme stratejisini sık sık kullanan müdürlerde karşı taraf memnun olabilir. Ancak bu durum müdürü pasif ve başarısız gösterebilir.”(P6)*

### 3.4. Tema 4: Çatışmanın Sonuçları

Çatışmanın sonuçları teması, ilkökul öğretmenlerinin çatışma sonucunda ortaya çıkan etkilerin neler olduğuna dair görüşlerinden oluşmaktadır. Çatışmanın sonuçları teması “çatışmanın olumlu etkileri” ve “çatışmanın olumsuz etkileri” olmak üzere iki alt temayı kapsamaktadır.

#### 3.4.1. Çatışma Sonuçları Teması, Alt Temaların ve Kategoriler

Çatışmanın olumlu sonuçları alt temasına bakıldığında “üretmeye teşvik”, “iletişim becerisi”, “yaratıcılık” olmak üzere üç kategoriden oluşmaktadır. Katılımcıların görüşleri doğrultusunda çatışma sonucunda yeni durumlar yeni fikirler üretilebilir. Üretime teşvik kategorisinde görüşleri alınan katılımcı tarafından durum şöyle belirtilmiştir:

*“Yeni bir şeyler üretmek amacıyla hizmet eden çatışmalar, orijinal ve güzel fikirlerin ortaya çıkmasını sağlar. İnsanları hep daha iyisini yapmaya, üretmeye teşvik eder. Okullarda iyi bir şeyler ortaya çıkarmak, üretmek istenen durumdur.”(P10)*

İletişim becerisi kategorisinde ise çatışma sonucunda gerek bireylerin kendini ifade etme çabası gerek karşılıklı iletişim kurma becerisi kazanmak açısından olumlu etkiler yarattığı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda belirtilmiştir. Buna göre:

*“Çatışma sonrasında yansıyan olumluluklar olabilir. Genelleme becerisi oluşabilir. Problemleri nasıl çözeceğine, daha sağlıklı daha güçlü iletişim becerisi kazandırmaya katkı sağlayabilir. Özellikle kendini ifade etme ve karşı tarafı dinleme ve anlama sağlandığında iletişim becerileri maksimum düzeyde olumlu sonuçlar gösterir.”(P5)*

Öğretmen görüşleri doğrultusunda çatışma sonucunda fikir çeşitliliği ve etkileşim artacağı için bireyler arası iletişim de çatışmadan olumlu etkilenebilir. Katılımcı görüşlerine göre şöyle ifade edilmiştir:

*“Çatışma fikir çeşitliliği sağlar. Çatışma varsa etkileşim de var demektir. Bu nedenle fikir alışverişi, öz eleştiri yaparak yapının gelişmesine katkı sağlanabilir. En önemlisi de bireyin iletişim kurma becerisini arttırabilir.”(P4)*

Çatışmanın olumlu sonuçları alt temasının yaratıcılık kategorisinde katılımcı görüşleri şu şekildedir:

*“Çözüm bekleyen ortak ve bireysel sorunlar çözüme kavuşup gerilim azaldığında yaratıcılık artabilir. Sessiz, yorum yapmaktan kaçınan bireylerin fikirleri alınabilir. Çatışma durumların da krizi çözmek için çok farklı fikirler doğabilir. İşte bu noktada çatışma, bireylerin yaratıcılığı arttırarak olumlu yönde etkilemiş olur.”(P13)*

Çatışmanın olumsuz sonuçları alt teması ise “verimsizlik”, “sağlık sorunları” olmak üzere iki kategorilerinden oluşmaktadır. Çatışma süreci iyi yönetilmediğinde sonuç olarak bireyin motivasyonu düşeceği için iş verimliliği de düşer. Öğretmen görüşleri doğrultusunda verimsizlik kategorisinde durum şöyle ifade edilmiştir:



*“Taraflar arası sözlü tartışmalar yaşanabilir. İstenilmeyen durumlar ortaya çıkabilir. İş verimliliği düşer. Çalışanın motivasyonu düştüğü için ortaya çıkan işten verim alınamama durumu ortaya çıkabilir.” (P9)*

Çatışma durumu kişiler arası ilişkileri olumsuz etkileyebilir. Bu durumda işbirliği ve iş verimini olumsuz yönde etkilediğine dair öğretmenler görüşlerini belirtmiştir. Çatışmanın olumsuz etkileri alt temasının sağlık sorunları kategorisinde ise öğretmenler çatışma sonucunda ruhsal ve fiziksel bazı sağlık sorunlarının ortaya çıktığını belirtmiştir. Öğretmen görüşlerini aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

*“Çatışma sonucunda bedensel ya da zihinsel açıdan sağlığa zarar verebilecek bir durum oluşabilir. Düşmanlık hisleri, saldırganlık davranışlarına neden olabilir. Çalışma ortamındaki verimi düşürür.” (P2)*

### 3.5. Tema 5: Çatışma Sürecindeki Beklentiler

Çatışma sürecindeki beklentiler teması, ilkökul öğretmenlerinin çatışma sürecindeki beklentilerinin neler olduğuna yönelik görüşlerinden oluşmaktadır. Bu tema da “yöneticilerin adaletli olması”, “demokratik olma” ve “problemin çözümü ortamı” olmak üzere üç alt temayı kapsamaktadır.

#### 3.5.1. Çatışma Sürecindeki Beklentiler, Alt Temaları ve Kategoriler

Yöneticilerin adaletli olması alt temasına bakıldığında görüşemeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu çatışma sürecinde yöneticilerden öncelikli olarak adalet beklemektedir. Görüşme yapılan bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Okul müdürü herkese karşı eşit ve adaletli olmalıdır. Okul ortamındaki kuralları baştan koymalı ve herkesin görev tanımı net olmalıdır. Kişilere göre bu kurallar esnememelidir.” (P13)*

Okuldaki çatışma sürecinde ilk olarak öğretmenler, yöneticilerden adaletli olmalarını beklemektedir. Buna göre:

*“Okul ortamında çatışma kaçınılmazdır ve bu durumda yöneticilerin sakin bir şekilde, tarafları objektif dinlemeleri ve en önemlisi adaletli davranmaları gerekmektedir. Çözüm konusunda ortak paydada buluşulmalıdır.” (P7)*

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda, bir diğer alt tema ise demokratik değildir. Öğretmenler, okul yöneticilerinden çatışma sürecinde ikinci olarak demokratik bir ortam oluşturmalarını beklemektedir. Bu düşüncede olan bir katılımcı şunları söylemiştir.

*“Okul yöneticileri özgür düşünce ortamı oluşturulmalı, objektif olmalıdır. Tarafsız bir tavır içinde olmalı ve tarafsız karar vermelidir. Kişinin yararı göz önünde bulundurulurken yapının zarar görmemesini sağlamalıdır.” (P4)*

Çatışma sürecinde demokratik bir ortam yaratılması konusunda bir katılımcı düşüncelerini şöyle ifade etmiştir:

*“Okul yöneticilerinden çatışma durumunda demokratik bir yönetim anlayışıyla çalışma sürecini yönlendirerek çözüme ulaştırmasını beklerim.” (P5)*

Çatışma sürecinde öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda okul yöneticilerinden beklentileri, üçüncü alt tema olan problemin çözümüne uygun ortamın sağlanmasıdır. Buna göre:

*“Bence her şeyden önce yöneticiler karşısına çıkan sorunu dinleyip netleştirmelidir. Olumlu bir ortam yaratarak sorunun çözülmesi için zaman ayrılmalıdır. Bireylerin gereksinimleri önemsenmelidir. Daha sonra karşılıklı fikir alışverişi yapılacak bir ortam oluşturularak beraber karara varılmasına yardımcı olmalıdır.” (P2)*

### 3.6. Tema 6: Çatışmayı Engelleme Yolları

Çatışmayı engelleme yolları teması, ilkokul öğretmenlerinin çatışmayı engellemek için neler yapılması gerektiğine yönelik öneriler ve görüşlerden oluşmaktadır. Bu tema da “iletişim kurma” ve “uzlaşmacı olma” olmak üzere iki alt temayı kapsamaktadır.

#### 3.6.1. Çatışmayı Engelleme Yolları, Alt Temaları ve Kategoriler

İletişim kurma alt temasına bakıldığında görüşmeye katılan öğretmenlerin çoğunluğu çatışmayı engellemek için öncelikli olarak sağlıklı bir iletişim kurmadan geçmektedir. Görüşme yapılan bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

*“Çatışma ekibin verimliliğini düşürebilir. Çatışmayı engellemek için çatışmanın etkin yönetilmesi gerekmektedir. İletişim en önemli faktördür. Sağlıklı bir iletişim çatışmanın engellenmesinde önemli bir unsurdur. Etkin yönetilen çatışmalar ekibin misyonunu ve vizyonunu geliştirir.” (P13)*

Görüşme yapılan katılımcı öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda çatışmayı engellemek için yöneticilerin, ikinci olarak uzlaşmacı olma yolu seçilmelidir. Uzlaşmacı olma alt temasında, tarafların birbirlerini dinlemeleri uzlaşma için gereklidir. Buna göre:

*“Karşılıklı olarak kimse alttan almadan çatışma sürüyorsa problem dağ gibi büyüyüp gereğinden fazla uzayabilir. Çatışmayı önlemek için olayı büyütmeden karşınızdakini sabırla dinleyebilir ve uzlaşmaya çalışabiliriz.” (P8)*

Çatışmanın engellenmesi için adil bir ortam yaratmanın yanında problemi uzlaşma yoluyla ertelemeden çözmenin en etkili yol olduğunu belirten bir katılımcı ise şunları söylemiştir:

*“Çatışma, ortamda huzursuzluk motivasyon kaybına sebep olur. İş kalitesinin düşmesine sebep olur. Çatışma sonucundaki olumsuzlukları engellemek için çatışmanın adil çözüme kavuşması ve ertelenmeden çözüme kavuşturulması gerekmektedir. Uzlaşmacı bir yol seçilmelidir. Karşılıklı uzlaşmacı bir yaklaşım içinde olunan ortamda çatışmalar çıkmadan engellenir.” (P5)*

### 4. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bulgulardan yola çıkarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Öğretmenlerin çoğunluğu çatışma kavramını tarafların farklı düşünce ve duygulardan kaynaklanan zıtlaşma durumu olarak belirtmiştir. Bu zıtlaşmanın sebebinin ise bireysel çıkarlar olduğu yönünde fikir beyan etmişlerdir. Ayrıca çatışmanın ruhsal bir sorun olduğunu da düşünenler vardır.
- Öğretmenlere göre çatışma sürecinde okul yöneticisi etkin rol oynamalıdır. Okul yöneticisi çatışmayı olumlu sonuçlandıramazsa; bireyler arası ilişkiler zarar görebilir ve huzursuz bir çalışma ortamı oluşabilir.
- Öğretmenler, çatışma süreci iyi yönetilirse yeni fikirlerin ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Bireyler arası etkileşim artacağından daha verimli ve olumlu bir çalışma ortamı oluşmaktadır.
- Öğretmenlerin birçoğu çatışma durumunda okul yöneticilerinin empati yaparak süreci yönetmelerini beklemektedir.
- Öğretmenlerin çoğunluğu okul yöneticisinin çatışma karşısında daha az enerji harcayarak duruma hâkim olmak için kaçınma stratejisini kullandığını söylemiştir.
- Bazı öğretmenler de karşılıklı anlayış gerektirdiğinden uzlaşma stratejisinin basit bir yol olmadığını ancak genel olarak tercih edildiğini vurgulamıştır.
- Genel olarak öğretmenler mevcut problemi ortadan kaldırmayı amaçlayan okul yöneticisinin problem çözme stratejisini kullandığını belirtmiştir.
- Öğretmenler okul yöneticilerinin en çok başvurduğu stratejinin hükmetme olduğu

düşüncesindedir.

- Çatışma durumunu etkili bir şekilde sonlandıramayan bir okul yöneticisi, ödün verme yolunu seçebilmektedir. Bu durumda okul yöneticisi çatışma yönetiminde başarısız ve etkisiz duruma gelebilmektedir.
- Katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu çatışma sürecinde yöneticilerden öncelikli olarak adalet beklemektedir. Okul yöneticilerinden olaylar karşısında demokratik bir ortam oluşturmaları ve problem çözümüne uygun iklimi yaratmaları beklenmektedir.
- Öğretmenler çatışmayı engellemek için öncelikli olarak sağlıklı bir iletişim kurmayı ve uzlaşmacı bir yaklaşım içinde olmak istemektedir.
- Okul yöneticileri yönetim kuramları bilgisine sahip olmalı ve yönetim sürecinde bilgi ve becerileriyle hareket etmelidir.

Çatışmanın iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi kurumsal performans üzerinde bıraktığı etkiye bağlıdır. "kötü" olarak tanımlanan çatışma olgusu, kurumlarda iş verimini ve değişimi azaltır. "İyi" olarak tanımlanan bir çatışma olgusu ise farklı düşüncelerin oluşmasını teşvik edip, bireylerin yaratıcılığını destekler, iş verimini artırır, yenileşmenin hızlı bir şekilde yaşanmasını ve yeni düzenlemelerin olmasına neden olur. Çatışma iyi yönetilmediğinde yıkıcı sonuçlar doğururken, etkin yönetildiğinde kurum içi olumlu sonuçlar meydana getirir (Şimşek & Kınır, 2009: 39) Çatışmaların iyi ya da kötü olarak değerlendirilmesi için süreçteki yönetim becerisi önemli olmaktadır. Eldeki çalışma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir.

Okul yöneticisi, eğitimin temelini oluşturan kuram ve kavramlara öncelikli olarak hâkim olmalıdır. Özellikle eğitim öğretim alanında ortaya çıkan gelişmeleri sürekli takip etmelidir. Kurumsal amaçların gerçekleştirilebilmesi için iyi bir etkileşim ortamı kurum yöneticisinin etkili yönetici davranışları göstermesi ile mümkündür. Bu ifadeler eldeki çalışmada katılımcı öğretmenlerin yöneticilerin çatışma kuramı bilgisine sahip olmaları gerektiğini düşündükleri bulgusu ile örtüşmektedir.

Çatışma yönetimi, örgütsel çatışmanın işlevsel olan ve işlevsel olmayan sonuçları noktasında yer alır. Çatışma bütün kültürlerde ve örgütlerde kaçınılmaz durumdur. Fakat önemli olan nokta, yöneticilerin çatışma yönetimi stillerine çatışmadaki tarafların gözünden bakabilmeleridir (Özkalp, Sungur ve Özdemir, 2009). Okul yöneticilerinden çatışma durumunda empati yapabilmeleri sonucunu desteklemektedir.

Okullarda, çatışma durumunda sürecin kontrolünü yapabilen çatışma yönetim stratejilerini bilen yöneticilerin olmasının kurumların işlevini ve eğitimin kalitesini artıracacağı düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin her birinin çatışma yönetimini ve bu süreçte kullanabilecekleri stratejileri farklıdır. Ayrıca çalışmadaki öğretmenler, yöneticilerin teorik olarak çatışma yönetim stratejileri hakkında yeterli bilgi birikime sahip olmadığı düşüncesindedir. Bu sonuçlar ışığında uygulayıcılara ve araştırmacılara aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Çatışma durumunun yaşandığı okul ortamlarında psikolojik sorunlar yaşanabileceğinden dolayı kişisel psikolojik danışmanlık birimleri oluşturulabilir.
- Çatışmayı fırsata çevirebilen okul ortamlarında işbirlikçi çalışma ortamları yaratılabilir.
- Okul yöneticileri yüksek lisans yapmaya teşvik edilebilir ya da hizmet içi eğitimlere katılım sağlayabilirler.
- Çatışma yönetimiyle ilgili uygulanan eğitimlerde teorik bilginin yanında uygulama fırsatı da verilebilir. Böylece kişilerin yönetsel becerilerini de geliştirebileceği ortamlar yaratılarak uygulama yaptırılabilir.
- Okul yöneticisi olarak görevlendirilecek bireylerin mesleki yeterlilikleri, deneyimleri, akademik bilgileri kadar iletişim becerileri ve sorun çözmede başvurdukları yöntemler

de değerlendirilebilir.

- Okullarda yönetici ve öğretmenler arasındaki iletişimin sağlıklı olabilmesi için tarafların karşılıklı empati yeteneği güçlendirebileceği drama vb. eğitimler planlanabilir.

### Kaynakça

- Açıklın, A. (1994). *Teknik ve Toplumsal Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Akbulut, Y. (2012). *Veri Çözümleme Teknikleri*. A.Şimşek (E.d), Sosyal bilimlerde araştırma yöntemler (s.162-195). T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını no:2653, Açıköğretim Fakültesi Yayını no:1619.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2010). *Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş*. Trabzon: Akademi Kitabevi.
- Eren, E.(1991). *Yönetim ve Organizasyon*. İstanbul: İÜ İşletme Fakültesi Yayınları.
- Eren, E.(1998). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi*. İstanbul: Beta Basım Yayım, Genişletilmiş Beşinci Baskı.
- Graffar, A.(2009). Conflict in schools: its causes & management strategies. *Journal of Managerial Sciences*, 3(11), 212-227.
- Karip, E.(2003). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip, E.(2010). *Çatışma Yönetimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Karip, E. (2015). *Çatışma Yönetimi*. (6. Baskı).Ankara: Pegem Yayıncılık
- Koçel, T. (2005). *İşletme Yöneticiliği* (10.Baskı).İstanbul: Arıkan Basım Yayım Dağıtım.
- Özdemir, A. (2012). *Çatışma doğası; çatışmanın nedenleri ve sonuçlar; çatışma yönetimi*. E. Ceylan (Ed.), çatışma ve stres yönetimi-I (S.3-66). T.C. Anadolu Üniversitesi yayını no:2547 Açıköğretim yayını no:1517, 1. Baskı, Eskişehir.
- Özkalp, E. & Kirel, Ç. (2005). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Elam A.Ş. Matbaa Tesisleri.
- Özkalp, E., Sungur, Z. & Özdemir, A.A.(2009). How Turkish manager scope with the conflict in their organizations: an exploratory study in Turkey. *Journal of European Industrial Training*. 3(5), 419-438.
- Rahim, M.A.(2002). Toward a theory of managing organizational conflict. *The International Journal of Conflict Management*. 13(3),206-235.
- Sökmen, A. & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstil işletmelerinde bir alan araştırması. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1,1-19.
- Şimşek, M.Ş. & Kınır, S. (2009). *Çağdaş Yönetim Araçlarında Seçmeler*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yazıcıoğlu, Y. & Erdoğan, S. (2004). *Spss uygulamalı bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (1999). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.



## Okul Müdürlerinin İş-Aile Yaşam Çatışması Düzeyleriyle İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişki

The Relationship Between the Levels of Work-Family Conflict of  
School Principals and the Levels of Job Satisfaction

### Tezcan Uzlu

Istanbul/Türkiye

e-mail: tezcan-uzlu@hotmail.com

orcid: 0000-0003-1616-8134

### Öz

Bu araştırmanın amacı kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleriyle iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırmanın evrenini; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan toplam 92 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada evrenin tamamına ulaşıldığı için örneklem seçilmemiştir. Araştırmanın modeli betimsel tarama türü ilişkisel taramadır. Veri toplama aracı olarak iş-aile yaşam çatışması ölçeği ve eğitim yöneticisinin iş doyumunu ölçeceği kullanılmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson korelasyon testi tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda; çalışma evrenindeki okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri toplamda ve iş-aile çatışması alt boyutunda orta, aile-iş çatışması alt boyutunda ise düşük düzeyde belirlenirken; iş doyum düzeyleri toplamda ve çalışma koşulları alt boyutunda orta, iş ve işin niteliği, kişilerarası ilişkiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında yüksek, ücret, gelişme ve yükselme imkânları alt boyutlarında ise düşük düzeyde belirlenmiştir. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri iş-aile çatışması alt boyutu ile iş doyum düzeyleri ve alt boyutlarının tamamı arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı, iş-aile yaşam çatışması düzeyleri aile-iş çatışması alt boyutu ile iş doyum düzeyleri ve iş ve işin niteliği alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı, Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri ve iş ve işin niteliği, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı, ücret alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** okul müdürü, iş-aile yaşam çatışması, iş doyumunu

### Abstract

The aim of this research is to examine the relationship between the levels of work-family conflict and job satisfaction of school principals working in

### Atf

#### Citation

Uzlu, Tezcan(2023).  
Okul Müdürlerinin  
İş-Aile Yaşam Çatışması  
Düzeyleriyle İş Doyum  
Düzeyleri Arasındaki  
İlişki. *Babür*, 2(1),  
173-191.

### Başvuru

#### Submitted

01.11.2022

### Kabul

#### Accepted

19.12.2022

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

public primary, secondary and high schools. A total of 92 school principals working in public primary, secondary and high schools in Bağcılar district of Istanbul in the 2015-2016 academic year constitutes the universe of the research. Since the entire universe was reached in the study, the sample was not selected. The model of the research is relational survey model which is a descriptive survey type. Work-family conflict scale and job satisfaction scale of education director were used as data collection tools. Frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, Pearson correlation test techniques were used in the analysis of the data. As a result of the research, while the work-family life conflict levels of the school principals in the study universe in the total and in the sub-dimension of it were determined as medium and a low level in the family-work conflict sub-dimension; job satisfaction levels in total and in the sub-dimension of working conditions were determined as medium, job and job quality, interpersonal relations and organizational environment sub-dimensions were determined as high, in wage, development and promotion opportunities sub-dimensions were determined as low level. School principals' work-family conflict levels were moderately negative and meaningful between work-family conflict sub-dimension and job satisfaction levels and all sub-dimensions, work-family life conflict levels between family-work conflict sub-dimension and job satisfaction levels and job quality and job sub-dimension levels were at a low level, negative and meaningful, the school principals' work-family life conflict levels and job satisfaction levels and job quality and job, opportunities for development and promotion, working conditions, interpersonal relations, organizational environment sub-dimensions were moderately, negative and meaningful, and sub-dimensions of wage were at a low, negative and meaningful.

**Keywords:** School Principal, Work-Family Life Conflict, Job Satisfaction

## 0. Giriş

Eğitim kurumlarının üstün performans sergileyip dünya şartlarında yarışabilmesi için, eğitim politikalarının uygulayanları olan okul müdürlerinin görevlerini etkili bir şekilde yapmaları gerekmektedir (Kıral 2007, s. 3). Fakat çevre şartları ve toplumsal yapının değişmesi okulu ve eğitim çevresini değiştirmiş, okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının da artmasına sebep olmuştur. Daha şeffaf ve demokratik yönetim ve karar alma süreçleri, eğitimdeki yenilik çalışmaları, bütçenin sınırlı olması sebebiyle okullara daha az ödenek ayrılması, iş yükünün artması, öğrencilerin başarılarının artırılması konusundaki veli ve toplum beklentilerinin yerine getirilmesi okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarının artmasının nedenlerindedir. Okul müdürleri giderek artan ve birbiriyle ilişkili olan bu görevleri yaparken zaman yönetimi konusunda problem yaşayabilmektedir. İş yükünün ve sorumlulukların artması, bir yandan müdürlerin görevlerini bırakmalarına veya erkenden emekli olmalarına; diğer yandan da müdürlük için aday olabilecek öğretmenlerin bu konulara gelme noktasındaki isteklerinin azalmasına neden olmaktadır. İş yükü ve sorumlulukların artmasıyla birlikte okul müdürleri geç saatlere kadar çalışmakta, hafta sonları işe gitmekte veya eve iş götürebilmektedir. Bu durumların her ikisi de okul müdürlerinin iş ve aile yaşamları arasındaki dengenin bozulmasına, beraberinde fiziksel ve duygusal olarak tükenmişlik yaşamalarına neden olabilmektedir (Özer ve Kış 2015, s. 105).



İş doyumunu; işin gerektirdiği görevler, örgütün çevresi, çalışma şartları, çalışma ortamı, örgüt iklimi, yöneticiler ve çalışma arkadaşları gibi farklı etmenlere karşı çalışanlarda oluşan duygusal izlenimlerdir. Kişinin işine ilişkin memnuniyet düzeyi farklı değişkenlerden etkilenmekle birlikte iş doyumunun yoğunluk ve sürekliliği zamanla değişebilir. Çalışanlar genellikle iş doyumunu, işten elde ettikleri maddi yarar ve kazançlar, örgütün kendisine karşı davranışları ile çalışma arkadaşlarıyla oluşturdukları arkadaşlıklara göre değerlendirmektedirler. Çalışanların işlerinden veya çalışma şartlarından memnun olması, bireysel performanslarını etkilemektedir. Bunun yanında çalışanın işe yönelik beklentilerinin fazla olması zamanla huzursuzluk kaynağı olabilmektedir. İşe yönelik beklentilerin fazla olduğu ve bunların karşılanamadığı durumlarda çalışanların performansları ve iş doyumları azalmaktadır.

Eğitim bağlamında düşünüldüğünde iş doyumunu; okul müdürünün, okuldaki tüm paydaşlara karşı tutum ve davranışları veya işinden duyduğu memnuniyet olarak tanımlanabilir. Okul müdürlerinin iş doyumlarının yüksek düzeyde olması, eğitimin sürdürülebilir hedeflere ulaşması için önemlidir. Ayrıca okul müdürlerinin görevlerini etkili bir şekilde yerine getirmeleri, iş doyumları ile doğrudan ilişkilidir. Bu noktada işinden memnun olan okul müdürlerinin işe ilişkin tutumlarının olumlu olması, işlerini seyerek yapmalarını ve dolayısıyla da eğitimin kalitesinin yükselmesini sağlayacaktır. Düşük iş doyumuna sahip okul müdürleri ise, okulu amaçlarına ulaştırma noktasında sorunlar yaşayabilecektir (Baltacı 2017, s. 53).

İş ve aile sorumlulukları arasındaki dengeyi sağlayamayan okul müdürlerinin yaşadıkları iş-aile, aile-iş çatışması düzeyleri artmakta, iş doyum düzeyleri azalmaktadır. Eğitim kurumlarında verimliliği artırmak için iş-aile yaşam çatışması düzeylerinin düşük, iş doyum düzeylerinin yüksek olmasını sağlamak oldukça önemlidir. Bu çerçevede bir ön adım olarak okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ve iş doyum düzeylerinin belirlenmesi, çeşitli değişkenlere göre ele alınması ve bunlar arasındaki ilişkinin incelenmesi önem taşımaktadır. Alan yazında ulaşılan kaynaklar incelendiğinde, okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ve iş doyum düzeylerini birlikte inceleyen bir çalışmanın bulunmaması açısından bu araştırma önemlidir. Araştırma bulguları ışığında okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ve iş doyum düzeylerini etkileyebilecek okul bazlı önlemler alınabilir. Ayrıca araştırma bulguları Millî Eğitim Bakanlığı'nın okul müdürlerine yönelik düzenlediği hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin içeriğinde yapılacak düzenlemelere katkı sağlayabilir. Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerini etkilemek amacıyla iş-aile yaşam çatışması düzeyleri de değerlendirilerek yönetim uygulama ve politikalarının geliştirilmesine katkı sağlanabilir. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ve iş doyum düzeylerini belirlemeye yönelik daha fazla çalışma yapılması uygulayıcıların bu konuda bilgi sahibi olmalarına, konu ile ilgili çözüm önerilerinin geliştirilmesine ve okul müdürlerinin iş doyumlarının artmasına katkı sağlayabilecektir. Böylece iş-aile yaşam çatışmasının ve olası sorunlarının anlaşılması sağlanarak bu neden ve sonuçları ortadan kaldırmaya yönelik çalışmalar yapılmasına ışık tutacak ve yol gösterecektir. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemede hangi etmenlerin etkili olacağı konusunda ipuçları vereceği için, bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulguların önemli olduğu düşünülmektedir.

### 1. İş-Aile Yaşam Çatışması

Bir aile içinde doğan ve büyüyen insanlar, yaşamlarının belirli döneminden sonra bir meslek sahibi olurlar. Bu nedenle, insanların günlerinin önemli bir bölümü işlerinde veya ailelerinin yanında geçmektedir. Dolayısıyla, insanların yaşamla ilgili beklentileri incelendiğinde bunların işleri veya aileleri ile ilgili olduğu görülebilmektedir. Benzer şekilde, bir insandan beklenenler

denildiğinde de genellikle bireyin çalışma ortamının ve aile bireylerinin ondan beklentileri anlatılmaktadır. Kişilerin iş ve aile yaşamına ait rol ve görevleri hayatın en önemli iki merkezi rolü olarak değerlendirilmektedir. Birbirini etkileyen bu roller ve bu rollerin beklentileri arasında denge kurmaya çalışan; fakat bu rolleri dengelemede zorluk yaşayan kişi, çoğu zaman iş-aile yaşam çatışması yaşayabilmektedir (Özdevecioğlu ve Doruk 2009, s. 71).

İş veya aile rollerinin baskısı arttığında iş-aile yaşam çatışmasında da artışlar görülür. Bir rolün kişinin kendisini algılamasındaki merkezîyeti rol baskısına neden olan bir kaynaktır. Role bağlılığın artmasıyla birlikte o rol için ayrılan süre de artmakta, bu durum diğer rolün isteklerine uyum sağlamayı zorlaştırmaktadır (Önderoğlu 2010, s. 18). İş-aile yaşam çatışması; çalışan kişilerin aynı zamanda, çalışan anne, baba ve eş gibi birden çok rolünün olması ve bu rollerin birbirleriyle çatışması sonucunda ortaya çıkmaktadır (Dubrin 1997, s. 116). İş ve aile yaşamının gereği olarak benimsenen rollerin birbirleriyle uyumsuzluk göstermesi ve çalışanın üzerinde neden olduğu gerilimin artmasıyla birlikte, çalışanın iş ve aile yaşamı dengesi bozulabilir ve çatışma yaşayabilir (Çarıkçı-Çiftçi ve Derya 2010, s. 55).

## 2. İş-Aile Yaşam Çatışmasının Yönleri

İş-aile yaşam çatışmasının, iş-aile ve aile-iş çatışması olmak üzere iki yönü bulunmaktadır. İş-aile yaşam çatışması konusunda yapılan çalışmalar incelendiğinde, aile-iş çatışması konusunun genel anlamıyla çatışma sürecinin daha az araştırılan tarafını temsil ettiği görülmektedir. Kişinin ailesinin özellikleri ve ailesi ile ilgili durumlarının iş davranışlarını, motivasyonunu, işe bağlılığını, işe devamını, performansını etkilediği konusunda görüşlere karşın; aile-iş çatışması iş-aile çatışması gibi incelenmemiştir. Daha yakın zamanlarda, araştırmacılar her iki yönü de dikkate alarak araştırmalarını oluşturmuşlardır. İş-aile çatışmalarından çok aile danışmanlığı, sosyoloji ve psikoloji bölümünde araştırma konusu yapılmaları bunun önemli nedenlerinden birisidir. Fakat özellikle son yıllarda bu konunun örgütsel davranış ve insan kaynakları yönetimi yazınına girmesiyle birlikte diğer yönü olan aile-iş çatışması konusu da incelenmeye başlanmıştır (Çarıkçı 2001, s. 34).

### 2.1. İş-Aile Çatışması

Günümüzde, çalışanların aileleriyle işleri arasında yaşamış oldukları çatışmalar iş dünyasının en önemli sorunlarından birisidir. İnsanların işlerinin fazla olması aile yaşamlarını olumsuz etkilemekte; bu durum kendisinin ve ailesinin mutluluğunun azalmasına yol açmaktadır (Özdevecioğlu ve Doruk 2009, s. 70).

İş-aile çatışması, kişinin yaptığı işle ilgili rolün ailesiyle ilgili sorumlulukları yerine getirmesine engel olması sonucunda ortaya çıkan çatışma veya işten aileye dönük çatışma türüdür (Çağatay 2012, s. 55). Bir örgütün üyesi olmanın gereği kabullenen rolle, bir ailenin üyesi olmanın gereği kabullenen rol arasında uyumsuzluk olduğunda iş-aile çatışması meydana gelmektedir. İş ve aile yaşamının gereği benimsenen farklı roller arasındaki uyumsuzluğun artması, yaşanan iş-aile çatışmasının da artmasına neden olmaktadır. İş-aile çatışması, bir tür rol çatışması olarak tanımlanmaktadır (Greenhaus ve Beutell 1985, s. 78).

İş-aile çatışması kişilerin iş ve aile yaşamı üzerinde olumsuz etkiler yaratabilen, bu sebeple kişilerin iş ve aile alanı dışındaki yaşamlarını da etkileyen önemli konulardan birisidir. Özellikle günümüz dünyasında teknolojik alanda yaşanan gelişmelerin yaşamı kolaylaştırdığı düşünülse de öncelikle teknoloji alanında olmak üzere her alanda yaşanan hızlı değişimler örgütlerin, dolayısıyla çalışanların üzerindeki baskının artmasına neden olmaktadır (Baykal 2014, s. 11).

## 2.2. Aile-İş Çatışması

Aile-iş çatışması, aile kurumunun işle ilgili sorumlulukların karşılanmasını engellemesi nedeniyle ortaya çıkan çatışma ya da aileden işe yönelik çatışma durumudur. Aile-iş çatışması, iş-aile çatışmasının tersine kişinin ailesiyle ilgili sorumluluklarının iş performansına engel olması sonucunda ortaya çıkan olumsuz bir durumdur. Bir başka anlatımla, kişinin ailesiyle ilgili olarak üstlendiği rolün iş yaşamını olumsuz etkilemesi olarak tanımlanabilir. Aile-iş çatışmasını ortaya çıkaran ana neden aile ve ailenin özellikleridir (Çarıkcı 2001, s. 37).

Kişinin aile rolü sorumluluklarının iş performansını düşürmesi sonucunda ortaya çıkan olumsuzluk durumunu anlatan aile-iş çatışmasında, ailenin iş üzerindeki etkilerinin önemi artmaktadır. Evini taşıyan, çocuğu rahatsızlanan ve benzeri nedenlerle işine gidemeyen bir çalışan aile-iş çatışması yaşayabilir (Özdevecioğlu ve Doruk 2009, s. 74).

## 3. İş-Aile Yaşam Çatışmasının Sonuçları

İş yaşamının aile yaşamına etkisi sonucunda ortaya çıkan iş-aile yaşam çatışmasının sonuçları üzerinde duran araştırmalarda, iş-aile çatışmasının yaşam doyumu, evlilik hayatı doyumu, aile hayatı doyumu ve işten ayrılma niyeti üzerinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aile yaşamının iş yaşamını etkilemesiyle ortaya çıkan aile-iş çatışmasının sonuçları üzerinde duran araştırmalarda ise; aile-iş çatışmasının iş doyumu, işe geç kalma, devamsızlık ve performans üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir (Özmete ve Eker 2013, s. 23).

## 4. İş Doyumu

İş doyumunun iyice kavranabilmesi için öncelikle doyum kavramının incelenmesi gerekmektedir. Doyum terimi istenilen bir şeyin gerçekleşmesini sağlama, gönül doyumuna ulaşma anlamlarını taşımakta; ihtiyaçların doyurulması sonucunda meydana gelen sevinç durumu şeklinde tanımlanmaktadır (Halsey 1988: 884). İş doyumunu ise, kişide çalışma yaşamı ya da ilgili kişiyle çalıştığı işyeri şartları arasındaki uyumun sonucunda ortaya çıkan memnuniyet duygusu ve bireyin işine karşı aldığı olumlu bir yaklaşım şeklinde anlatılmaktadır (Ugboro & Obeng 2000: 254)

İnsanlar, yaşamlarını sürdürmek ve birtakım fizyolojik gereksinimlerini karşılayabilmek için, belli bir yaştan sonra günlük yaşamlarının önemli bir bölümünü işyerlerinde geçirmektedirler. Bu açıdan, sadece maddi durumlarını değil; psikolojik durumlarını da yakından etkileyen işlerinden beklentilerini karşılayan insanlar daha mutlu olabilmektedirler. Bu nedenle, iş doyumunun insanların yaşamında maddi ve manevi yönden önemli bir rolü bulunmaktadır (Bakan ve Büyükebeşe 2004, s. 6).

İş doyumunu kişinin işine karşı göstermiş olduğu duyguların tümüdür. Bir kişinin iş doyumunun yüksek olması, o kişinin işini severek yaptığı ve işine karşı olabildiğince olumlu değerler geliştirdiği anlamına gelir (Baş ve Ardıç 2002, s. 73). Kişisel açıdan yaşam doyumunu, örgütsel açıdan performans ve örgüte bağlılık gibi pek çok değişkenle ilişkisi bulunan bir tutum olan iş doyumunun sağlanması hem çalışanın kendisi hem de örgüt açısından çok büyük faydalar sağlayacaktır.

Son yıllarda eğitim alanında yaşanan değişimler ve gelişmeler, motivasyon ve iş doyumunu konularının önem kazanmasına neden olmuştur. Yöneticilerin bu değişim ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için aynı zamanda çalışanlarını motive edici özellikleri de taşımaları gerekmektedir. Motivasyon araçlarının uygun seçilmesi örgütlerin performansını etkilemektedir. Örgütlerde başarı, mutlu ve iş doyumuna ulaşmış çalışanlarla mümkün olacağından, bu aşamada iş doyumunun önemi ortaya çıkacaktır. Çünkü kişilerin başarılı, mutlu ve üretken olabilmeleri için en temel şartlardan birisi iş doyumudur.

## 5. İş Doyumunun Önemi

İş doyumunun önemli olmasının başlıca iki nedeni vardır. İlk neden, çalışanların işleri konusunda düşündüklerinin ve hissettiklerinin kendileri ve işleri için önemli olmasıdır. Nedenlerden ikincisi ise yöneticiler için çalışanların işlerine karşı yaklaşımlarının performans ve verimlilik üzerindeki etkisidir. Çünkü iş doyumunun doğrudan neden olduğu davranışlar; işten ayrılma, devamsızlık, performans, psikolojik ve fiziksel sağlıktır (Feldman ve Hugh 1983, s. 192).

İnsanlar kişisel yeteneklerini ortaya koymak ve gerçekleştirmek ister. İşten doyum sağlayamayan insanlar hiçbir zaman psikolojik olgunluğa erişemezler ve hayal kırıklığına uğrarlar. İnsan yaşamının odak noktası iş olduğundan, bir işte çalışmayan kişi umutsuzluk yaşayacaktır. İnsanlar zorunlu olmadıkça bile çalışmak istemektedirler. İş doyumundaki boşluk ve işten soğuma; motivasyon düşüklüğüne, verimliliğin azalmasına ve toplumun sağlığının bozulmasına neden olacaktır.

Örgütlerde çalışan kişilerin iş doyumunun düşük oluşu bir başka anlatımla iş doyumsuzluğunun yaşanması sadece kişisel anlamda olumsuz sonuçlara neden olmayacaktır. Çalışanın iş doyumsuzluğu yaşaması, işe geç gelme, devamsızlık, sık iş değiştirme, performans düşüklüğü gibi sonuçlara neden olmaktadır. Bu bağlamda, bir çalışanın işinden memnun olması işyerini de olumlu yönde etkilerken, işinden memnun olmaması da işyerine yönelik olumsuz etkiler yaratabileceğini göstermektedir (Eğnli 2009, s. 35-36).

Yöneticiler, çalışanların iş doyumları ile ilgili olarak üç nedenle konuya yaklaşırlar. Nedenlerden birincisi doyumsuz işçidir. Doyumsuz işçi işten kaçma ve olabildiğince işten ayrılmanın yollarını arar. Bu durum işletmenin zarar görmesine neden olur. İkinci neden iş doyumunu yüksek işçidir. Yüksek iş doyumuna sahip işçi daha sağlıklıdır ve daha uzun süre yaşar. Üçüncü neden doyurucu işçidir. Doyurucu olan işçi olumlu davranışlarını işyerinde, sosyal yaşamında ve aile çevresinde devam ettirir. Doyurucu işçiler yaşama ve çevrelerine karşı olumlu tutum içerisindeyler. Yaşama daha hareketli ve daha iyimser bakarlar (Eronat 2004, s. 14).

## 6. İş Doyumsuzluğunun Sonuçları

İş doyumsuzluğunun sonuçlarını bireysel ve örgütsel olmak üzere iki grupta incelemek mümkündür. İş doyumsuzluğunun bireysel sonuçları; işe yabancılaşma, tükenmişlik ve stres, örgütsel sonuçları; işe devamsızlık, iş gücü devri, sabotaj ve engellenme şeklinde sıralanabilir.

### 6.1. İşe Yabancılaşma

Yabancılaşma çalışanın örgütten soğuması, psikolojik olarak uzaklaşması, kendisini örgütten çekmesidir. Doyumsuz çalışma koşulları ve çevresi, çalışanların kendi işyerlerine yabancılaşmalarına sebep olur. Bu çalışanlar sadece para kazanmak için çalışan kişiler olarak doyumsuzluklarını sürdüreceklerdir. Çalışma koşullarının iyileştirilmesi konusunda gayret göremeyen çalışanlar, yaptıkları işlerine sadece yapacakları daha iyi bir iş bulma olanağı olmadığından devam eden bireyler olarak örgütsel amaçlara ulaşılmasında gereken çaba ve etkinliği göstermekten uzaklaşacaklardır. İşin fazla derecede bölünmesi ve çalışanların örgüte olan yararlarının bütün içerisinde çok az sayıda olması örgüt içerisinde yabancılaşmanın nedenidir. Bütün içerisinde örgüte yararını göremeyen çalışanlar doyumsuz olmaktadır. Çünkü bu yol onlara bilgilerini ve yeteneklerini kullanmaya olanak vermediği gibi; diğer çalışanlarla da herhangi bir ilişkileri bulunmamaktadır. Diğer taraftan aşırı merkezileşme ve örgütün büyük oluşu, insan ilişkilerini en aşağı düzeye düşürdüğünden kişiyi kendine ve diğer insanlara olduğu gibi örgüte ve işine karşı da ilgisizleştirir, yabancılaşmasına neden olur (Şen 2008, s. 35-36).

## 6.2. Tükenmişlik

Tükenmişlik, çalışanlarda verimliliğinin düşmesine ve işverenin maliyetlerinin yükselmesine neden olan önemli bir sorundur. İş doyumu, tükenmişlik ve iş çevresi etmenleri arasında bağlantı kurmak, sorunların ortadan kaldırılmasına yardım etmek için önemlidir. İşyerinde yaşanan tükenmişlik duygusu, ulusal ve küresel olarak dikkat çeken bir konu olma özelliğini sürdürmektedir. Günümüz toplumlarında bazı mesleklerde yaşanan tükenmişlik duygusu daha da ön plana çıkmıştır.

Yüksek düzeydeki tükenmişlik düşük iş doyumuyla ilişkilidir. Araştırmacıların çoğu iş doyumunun işe karşı gösterilen tutumsal; tükenmişliğin ise; duygusal bir tepki olduğunu belirterek iki kavramı birbirinden ayırmaktadır. Çalışanların çalışma ortamına yönelik algıları da tükenmişlik ve iş doyumunu etkileyebilmektedir. Çalışanlar; arkadaşlar arası iyi ilişkiler, yönetici ve üst desteği, özerklik, işindeki sorumluluklarında açıklık, yenilikçi olma olanağı ve fiziksel rahatlık yaşadıkları çalışma ortamında düşük düzeyde duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşma, yüksek düzeyde iş doyumuna sahip olmaktadır (Çakmak 2005: 44-45). Tükenmişliğin sonuçlarını işten kaytarma, iş bırakmaya eğilimli olma, hizmet niteliğinin bozulması, özürsüz işe devam etmeme, izin uzatma eğilimi, grup bağlılığının azalması, fiziksel ve duygusal belirtilerin ve sağlık giderlerinin artması, insan ilişkilerinin bozulması, uyumsuzluk, iş performansının düşüklüğü, iş doyumsuzluğu, yaralanmaların ve kazaların artması şeklinde sıralanabilir (Börü ve Çiper 2007, s. 553).

## 6.3. Stres

Stres genel olarak; kişilerin davranışlarına, performanslarına ve diğer kişilerle olan ilişkilerine etki eden ve olumsuz uyarınları anlatan bir terim olarak ele alınmaktadır. Stres, kişiyi tehdit eden bir durum karşısında, kişinin bedeni tarafından verilen fiziksel, psikolojik veya davranışsal cevap olarak ifade edilmektedir (Kaya 2013, s. 43). Bireyin iş çevresinin en önemli stres kaynaklarından biri çalışma koşullarına ve iş gücüne ilişkindir. Stres aynı zamanda iş organizasyonunun bozukluğu, iş bölümü ve iş akışı düzensizliklerinin doğurduğu sorunlarla da ilgilidir (Terekli 2010, s. 83). Stres bireylerin sağlıklarını olumsuz yönde etkilemesi, çalışanların performanslarını ve iş doyum düzeylerini düşürmesi, iş devamsızlığını ve ekonomik maliyetleri artırması gibi olumsuz sonuçları beraberinde getirmektedir (Demirtaş 2014, s. 78).

## 6.4. İşe Devamsızlık

Devamsızlık yasal izinler ve tatiller dışında, işe gelmesi programlanan bir çalışanın işe gelmemesidir. Devamsızlık durumunda, normal koşullarda işe gelmesi gerekli çalışanların türlü nedenlerle işe başlamamaları ve bunu alışkanlık yapma eğiliminde olmaları söz konusudur. Hastalık, isteksizlik, sorumsuzluk gibi nedenler devamsızlık nedeni olabilir. Bunların yanı sıra iş kazaları, meslek hastalıkları, çalışma saatlerinin fazlalığı, ilgi eksikliği ve kendisine değer verilmediği duygusu, ulaşım problemleri, hava koşullarının olumsuz oluşu, başka bir iş arama, arkadaş ziyaretleri, çalışma saatleri içerisinde yapılması gerekli idari ve yasal işler devamsızlık nedenlerindedir (Keskin 1997, s. 150).

## 6.5. İşgücü Devri

İşgücü devri çalışanların işten ayrılma, istifa etme veya işten çıkarılmaları sonucunda ortaya çıkan işçi sayısındaki değişikliklerdir. İşgücü devri gönüllü ya da gönülsüz şekilde gerçekleşebilir. Çalışan kendi isteği ile işi bırakmaya karar verdiğinde işgücü devri gönüllü, işletme tarafından karar verilmesi halinde ise gönülsüz olmaktadır. Gönülsüz işgücü devri genellikle kronik hastalık,

sakatlanma gibi nedenlerle çalışanın iş göremeyecek duruma gelmesinden, gönüllü işgücü devri ise genel olarak yöneticilerin tutumlarından veya kurumsal faktörlerden kaynaklanır. Bunların yanı sıra işgücü devri yeni bir iş olanağının bulunması, daha iyi ücret, diğer endüstrilerin durumu ve yeterince gelir sağlayacak alternatif kaynakların bulunması gibi dışsal etkenlere de bağlıdır (Cesur 1998, s. 82). İşgücü devrinin bir problem olduğunu düşünen yöneticiler için işgücü devrinin olası nedenlerine yönelmede yardımcı olacak bazı modeller vardır. Genellikle bu modeller gerçek işgücü devrinin en iyi habercisinin işten ayrılma niyeti olduğu konusunda hemfikirlerdir. Yani çalışanlardaki işten ayrılma niyetini hissedip, halletmek erken işgücü devrini önlemeyi kolaylaştırır. Yapılan birçok araştırmada, iş doyumsuzluğu ile gönüllü işgücü devri arasında güçlü bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda çalışanın tatminsizliğinde etkili olabilecek faktörleri araştırmak doğru bir davranış olacaktır (Erdoğan 2002, s. 11).

### 6.6. Sabotaj

Sabotaj kavramı çalışan kişilerin çalıştıkları yere yönelik olarak olumsuz duygulara, işlerine bir şekilde engel olunmasına, iş yerine ait olan mallara zarar vermesine, işletme hakkındaki gizli bilgileri dışarı sızdırmasına; yani kısaca, işletmeye zarar verebilecek tüm davranışları sergilemesine neden olan bir kavramdır (Sezgin 2009, s. 73).

Çalışanın doyumsuzluk yaşaması sonucunda, bu şekilde olumsuz tepkiler verebileceği görülmektedir. Ancak bu tür davranışlar iş doyumsuzluğunun sonucunda gösterilen normal bir tepki olarak görülmemekte, psikolojik sorunu olan veya problemlili bir kişilik yapısına sahip kişiler tarafından verilen tepki olarak ortaya çıkmaktadır. Bu tepki bilinçli veya bilinçsiz bir şekilde ortaya çıkabilir. Alan yazında sabotaj konusunda yeterli araştırmaya rastlanmamıştır (Yılmaz 2010, s. 41).

### 6.7. Engellenme

Günlük konuşma dilimizde “hüsran” veya “düş kırıklığı” anlamında kullanılan bu terim, hedef merkezli bir davranışın karşılaştığı engel nedeniyle gösterilen psikolojik bir tepki şeklinde tanımlanmaktadır. Çözülmeyen sorunlar ve doyum sağlanamayan istek ve gereksinimler kişilerde zaman zaman doyumsuzluk ve güvensizliğe, bu durum da kişinin düş kırıklığı yaşamasına neden olmaktadır. Düş kırıklığının kaynağı gerçekte kişilerin kendileridir. Kişilerin bazen sahip oldukları yetenek ve olanaklardan daha yüksekte hedefleri olabilmektedir. Bu nedenle abartılı çokça istek ve beklentilerin gerçekleştirilmediğini gören kişiler düş kırıklığına uğramaktadır. Kişilerin fazla sayıda ve sınırsız ölçüde ihtiyaçları ve amaçları vardır. Fakat bu ihtiyaç ve amaçları doyuma yarayan olanakların ve araçların sınırlı olması engellenmeye neden olan en önemli etmendir (Kaplan 2011, s. 138)

## 7. İş Doyumunu Arttırma Yolları

İşletmelerde iş doyumunu arttırmanın birçok yolu bulunsa da en fazla kullanılan iki yöntem iş rotasyonu ve işin zenginleştirilmesi yöntemleridir.

### 7.1. İş Rotasyonu

Rotasyon kavramı, çalışan kişilerin geçici sürelerde farklı bölümlerde görev almaları anlamına gelmektedir. Rotasyonun çalışanlara olduğu kadar örgüte de çok sayıda faydası bulunmaktadır. Rotasyon sisteminin uygulanması çalışan bireyleri tekdüzelikten kurtarıken üretkenliğin de artmasını sağlamaktadır. Çalışan kişiler sürekli aynı işi yapmadıklarından, işi öğrenmede ve öğrendiklerini uygulama sırasında dikkatlerini toplamada zorluk yaşamayacaklardır.

Farklı alanlarda kendilerini geliştirebilme fırsatı sağladıklarından, görevde yükselme şansları da artacaktır. Bu durumların yanı sıra, çalışma arkadaşlarının yokluğunda onların yerini



doldurabilme potansiyeline sahip olmaları örgütün işlerinin geride kalmamasını da sağlamaktadır (Arslan 2010, s. 83).

## 7.2. İşin Zenginleştirilmesi

Stresle başa çıkma yöntemlerinden birisi olan işin zenginleştirilmesi yöntemi, işletmelerde iş doyumunu yükseltmek için de kullanılmaktadır. Herzberg, yapılan işlerin içeriğini çalışanlar için daha çekici hale getirmek için işin zenginleştirilmesi yöntemini geliştirmiştir. İşin zenginleştirilmesiyle anlatılmak istenen; işi yapan kişiye, yaptığı işle ilgili daha fazla söz hakkı verme ve işin doğruluğu konusunda yargıya ulaşmada daha fazla sorumluluk vermek yoluyla işin temel niteliğinde değişiklik yapılmasıdır (Baysal 1993, s. 31). Çalışanların karar alma sürecine katılması, onların motivasyonlarını artırmaları için şarttır. Bu sayede daha iyi bir kariyere sahip olmak için, çalışanlardan daha fazla çalışmaları beklenebilmektedir. Yaptıkları işlerin nedenlerinin ve sonuçlarının çalışanlara anlatılması motive olmalarını sağlayan diğer bir etmen olabilmektedir. Çalışanlara karmaşık işlerin verilmesi, kendilerini göstermeleri için birer fırsat özelliği taşımaktadır. Bu güç işlerle başa çıkmaları durumunda, motivasyonları yükselmekte ve buna bağlı olarak üretkenlikleri artmaktadır. Ayrıca, çalışanlara serbestlik tanımak da önemlidir. Çalışanlar kendilerini özgür hissettiklerinde motivasyonlarında da artış olmaktadır. Esnek çalışma saatleri uygulaması bu serbestliği yaratmada oldukça etkili bir yol olarak görülmektedir (Arslan 2010, s. 83-84).

Okul müdürlerinin yüksek iş doyumuna sahip olması beklenmektedir. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışmalarının artması eğitim sistemimizde sorunlara yol açabilir. Okul yönetiminde önemli bir role sahip olan okul müdürlerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri için istekli ve verimli olmaları gerekmektedir. Okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri artırdığında verimli ve etkin olabilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda araştırmada okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin yaşadıkları iş-aile yaşam çatışması ne düzeydedir?
2. Okul müdürlerinin iş doyumları ne düzeydedir?
3. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında anlamlı ilişki var mıdır?

## 8. Yöntem

### 8.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki incelendiğinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model iki ya da daha fazla değişken arasında birlikte değişim varlığını veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir (Creswell 2017, s. 429).

### 8.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde kamuya bağlı ilkököl, ortaokul ve liselerde görevli 92 okul müdüründen oluşmaktadır. İstanbul'un en kalabalık nüfusa sahip ilçesinin olması, Türkiye'nin farklı bölgelerinden çok sayıda göç alan oldukça kozmopolit bir semt olması ve ülkenin her köşesinden insan barındırması çalışma evreninin Bağcılar ilçesi seçilmesinin nedenleri arasındadır. Araştırmada evrenin bütününe ulaşıldığından örneklem seçilmemiştir. Araştırmaya katılanların demografik bilgileri açıklamaları ile Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1: Katılımcıların Demografik Bilgilerine Göre Dağılımı

Gruplar		f	%
Yaş	40 yaş ve altı	34	37,0
	41 yaş ve üzeri	58	63,0
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Çocuk sayısı	1 çocuk veya yok	26	28,3
	2 çocuk	38	41,3
	3 ve üzeri çocuk	28	30,4
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Eşin çalışma durumu	Çalışıyor	47	51,1
	Çalışmıyor	45	48,9
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Öğrenim durumu	Lisans	47	51,1
	Lisansüstü	45	48,9
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Meslekteki kıdem	20 yıl ve altı	61	66,3
	21 yıl ve üzeri	31	33,7
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Okul Müdürü olarak toplam çalışma süresi	1-5 yıl	62	67,4
	6 yıl ve üzeri	30	32,6
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Çalışılan okul türü	İlkokul	36	39,1
	Ortaokul	31	33,7
	Lise	25	27,2
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Ödül alma durumu	1-3 defa	43	46,7
	3 defadan fazla	49	53,3
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>
Katılınan toplam hizmetiçi eğitim programı sayısı	1-8 defa	34	37,0
	9 ve üzeri defa	58	63,0
	<b>Toplam</b>	<b>92</b>	<b>100</b>

Araştırmaya katılanların % 37'si 40 ve altı yaş, % 63'ü 41 ve üzeri yaş grubunda, % 41,3'ü 2 çocuk sahibi, % 30,4'ü 3 ve üzeri çocuk sahibi, % 28,3'ü ise bir çocuk sahibi veya çocuk sahibi değildir. Katılımcıların % 51,1'inin eşi çalışmakta, % 48,9'unun eşi çalışmamaktadır. Araştırmaya katılanların % 51,1'i lisans, % 48,9'u lisansüstü program mezunu, % 66,3'ü 20 yıl ve altı, % 33,7'si 21 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Katılımcıların % 67,4'ü 1-5 yıl, % 32,6'sı 6 ve üzeri yıldır okul müdürü olarak çalışmakta, % 39,1'i ilkokulda, % 33,7'si ortaokulda, % 27,2'si lisede görev yapmaktadır. Araştırmaya katılanların % 46,7'si 1-3 defa, % 53,3'ü 3 defadan fazla ödül almıştır. Katılımcıların % 37'si 1-8 defa, % 63'ü 9 ve üzeri defa hizmetiçi eğitim programlarına katılmıştır.

### 8.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; kişisel bilgi formu, İş-Aile-Yaşam Çatışması Ölçeği ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeği kullanılmıştır. Okul müdürlerinin demografik özelliklerini belirlemek için araştırmacının geliştirdiği kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Bu formda cinsiyet, medeni durum, yaş, çocuk sayısı, eşin çalışma durumu, öğrenim durumu, meslekteki kıdem, okul müdürü olarak toplam çalışma süresi, görevli olunan okuldaki toplam çalışma süresi, çalışılan okul türü, çalışılan okuldaki öğrenci sayısı, ödül alma durumu, katılınan toplam hizmetiçi eğitim programı sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır. Kişisel bilgiler formunda yer alan bu bağımsız değişkenler iş-aile yaşam çatışması ve iş doyumunu etkileyen etmenler arasından seçilerek kategorilendirilmiştir. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeylerinin belirlenmesinde Netemeyer, Boles ve McMurrian (1996) tarafından geliştirilen ve Efeoğlu (2006) tarafından Türkçeye uyarlanan “İş-Aile-Yaşam Çatışması Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek okul müdürlerinin iş yaşamlarından kaynaklanan iş-aile çatışması ve aile yaşamlarından kaynaklanan aile-iş çatışması düzeylerini ölçmeyi amaçlayan iki alt boyuttan oluşmaktadır. Her iki boyut çatışma durumunu belirlemeye dönük 5 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert ölçeği türündedir. Ölçek maddeleri “1= Hiç Katılmıyorum”, “2= Katılmıyorum”, “3= Orta Düzeyde Katılıyorum”, “4= Katılıyorum” ve “5 = Tamamen Katılıyorum” şeklinde değişen cevapları içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10, en yüksek puan 50’dir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça çatışma düzeyleri de artmaktadır. Efeoğlu (2006) tarafından yapılan güvenilirlik analizinde iş-aile yaşam çatışması ölçeğinin cronbach’s alpha katsayıları 0.8288 ile 0.8845 arasında çıkmıştır. Bu araştırmada yapılan güvenilirlik analizinde ise, iş-aile yaşam çatışması ölçeğinin tamamı için cronbach’s alpha güvenilirlik katsayısı 0.91 çıkmıştır. İş-aile yaşam çatışmasının alt boyutları için güvenilirlik katsayıları iş-aile çatışması boyutunda 0.91, aile-iş çatışması boyutunda ise 0.88 olarak hesaplanmıştır. Okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin belirlenmesinde Balcı (1985) tarafından geliştirilen “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek okul müdürlerinin iş doyum düzeyini belirlemeyi amaçlayan 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçek beşli likert ölçeği türündedir. Ölçek maddeleri “1= Hiç Katılmıyorum”, “2= Biraz Katılıyorum”, “3= Orta Düzeyde Katılıyorum”, “4= Katılıyorum” ve “5= Tamamen Katılıyorum” şeklinde değişen cevapları içermektedir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan 135’dir. Ölçekten alınan yüksek puanlar iş doyum düzeyinin yüksekliğini göstermektedir.

Balcı tarafından 1985 yılında ilköğretim okullarında eğitim yöneticilerinin iş doyumunu ölçmek için geliştirilen “Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeğinin” tüm maddelerinin olumlu olarak ifadelendirilmesi benimsenmiştir. Korelasyon katsayılarının bulunması sonucunda maddeler 0.50’nin üstünde çıkmıştır (Balcı, 1985). Yapılan % 95 güven aralığında, anlamlılık  $p < 0.05$  düzeyinde çift yönlü olarak değerlendirilen güvenilirlik analizi sonucunda, ölçeğin tamamı için güvenilirlik cronbach’s alpha katsayısı 0.91 çıkmıştır. İş doyumunun alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise iş ve işin niteliği boyutunda 0.86, ücret boyutunda 0.75, gelişme ve yükselme imkânları boyutunda 0.82, çalışma şartları boyutunda 0.82, kişilerarası ilişkiler boyutunda 0.67 ve örgütsel ortam boyutunda 0.92 olarak hesaplanmıştır.

Ölçek uygulandıktan sonra yapılan faktör analizinde, maddeler altı boyutlu olarak sınıflanmış, her bir maddenin faktör yükü 0.45’in üstünde çıkmıştır. Faktör analizi sonucunda altı faktörlü ölçeğin 5 maddesi iş ve işin niteliğini, 4

maddesi ücreti, 4 maddesi gelişme ve yükselme imkânlarını, 5 maddesi çalışma şartlarını, 3 maddesi kişilerarası ilişkileri ve 6 maddesi örgütsel ortamı ölçmektedir.

Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu ölçeğinin İş ve İşin Niteliği alt boyutu 1, 2, 3, 4, 5., Ücret alt boyutu 6, 7, 8, 9., Gelişme ve Yükselme İmkânları alt boyutu, 10, 11, 12, 13., Çalışma Şartları alt boyutu 14, 15, 16, 17, 18., Kişilerarası İlişkiler alt boyutu 19, 20, 21., Örgütsel Ortam alt boyutu 22, 23, 24, 25, 26 ve 27. sorulardan oluşmaktadır.

Bu çalışmada yapılan güvenilirlik analizi sonucunda eğitim yöneticisinin iş doyumunu ölçeğinin tamamı için cronbach's alpha güvenilirlik katsayısı 0.93 çıkmıştır. İş doyumunun alt boyutları için güvenilirlik katsayıları ise iş ve işin niteliği boyutunda 0.83, ücret boyutunda 0.68, gelişme ve yükselme imkânları boyutunda 0.86, çalışma şartları boyutunda 0.83, kişilerarası ilişkiler boyutunda 0.85 ve örgütsel ortam boyutunda 0.90 olarak hesaplanmıştır.

#### 8.4. Verilerin Analizi

Analiz işlemi gerçekleştirilmeden önce araştırmada kullanılan ölçek ve ölçeklerin alt boyutlarından elde edilen toplam puanlar madde sayılarına bölünerek ölçek puanları elde edilmiştir. Ölçek puanlarının normal dağılıma sahip olup olmadığı Kolmogorov-Smirnov normallik testi kullanılarak ve çarpıklık-basıklık değerleri hesaplanarak incelenmiştir.

İş-aile yaşam çatışması ölçeği puanlarının; çarpıklık değerinin 0,15 (Std. Hata= 0,25), basıklık değerinin 0,21 (Std. Hata= 0,50) olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre ölçek puanlarının istatistiksel olarak normal dağıldığı belirlenmiştir (K-S= 0,08;  $p > 0,05$ ).

Eğitim yöneticisinin iş doyumunu ölçeği puanlarının; çarpıklık değerinin -0,06 (Std. Hata= 0,25), basıklık değerinin -0,07 (Std. Hata= 0,50) olduğu ve Kolmogorov-Smirnov testi sonucuna göre ölçek puanlarının normal dağıldığı belirlenmiştir (K-S= 0,05;  $p > 0,05$ ).

İş-aile yaşam çatışması ve Eğitim yöneticisinin iş doyumunu ölçeklerinden elde edilen puanlar arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla Pearson Korelasyon analizi kullanılmıştır.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen 0 ile  $\pm 0.29$  arasındaki korelasyon değerleri düşük,  $\pm 0.30$  ile  $\pm 0.69$  arasındaki korelasyon değerleri orta ve  $\pm 0.70$  ile  $\pm 1$  arasındaki korelasyon değerleri ise yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmıştır (Çokluk-Şekercioğlu & Büyüköztürk 2012: 21). Veriler SPSS 25,0 istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Analiz sonuçları % 95 güven düzeyinde incelenmiş ve  $p < 0,05$  değerleri istatistiksel açıdan anlamlı kabul edilmiştir.

#### 8.5. Verilerin Yorumlanması

Araştırmada okul müdürlerinin İş-Aile-Yaşam Çatışması Ölçeği ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeği maddelerine ilişkin görüşlerini, katılım derecesini belirtmek için sıralanan seçeneklerden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Seçenekler İş-Aile Yaşam Çatışması ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu ölçekleri için 5.00-1.00= 4.00 puanlık bir genişliğe dağılmaktadır. Bu genişlikler seçenek sayılarına bölünerek ölçeklerin kesim noktalarını ortaya koyan düzeyler belirlenmiştir. Ölçeklerden alınan puanlar değerlendirilirken kesim noktaları dikkate alınmıştır. Ölçek maddelerine ilişkin puan aralıkları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: İş-Aile-Yaşam Çatışması Ölçeği ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeği Puan Aralıkları

İfadeler	Puan	Kesim Noktaları	Düzyey
Hiç katılmıyorum	1	1,00-1,79	Çok Düşük
Biraz katılıyorum	2	1,80-2,59	Düşük
Orta düzeyde katılıyorum	3	2,60-3,39	Orta
Katılıyorum	4	3,40-4,19	Yüksek
Tamamen katılıyorum	5	4,20-5,00	Çok Yüksek

### 8.5. Bulgular ve Yorumlar

#### 8.5.1. İş-Aile-Yaşam Çatışması Ölçeği ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeğine İlişkin İstatistik Bulgular

Okul müdürlerinin İş-aile yaşam çatışması ve Eğitim yöneticisinin iş doyumunu ölçekleri puanlarına ait en düşük ve en yüksek değerler, ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanarak incelenmiş olup, değerler Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3: İş-Aile Yaşam Çatışması Ölçeği ve Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu Ölçeğinden Elde Edilen Bulgular

Boyutlar	N	En Düşük Değer	En Yüksek Değer	□	Ss
<b>İş-Aile Çatışması</b>	92	1,00	5,00	3,110	0,903
<b>Aile-İş Çatışması</b>	92	1,00	5,00	2,260	0,865
<b>İş-Aile Yaşam Çatışması</b>	92	1,00	5,00	2,686	0,786
<b>İş ve İşin Niteliği</b>	92	1,00	5,00	3,464	0,851
<b>Ücret</b>	92	1,00	5,00	2,527	0,896
<b>Gelişme ve Yükselme İmkânları</b>	92	0,80	4,00	2,122	0,842
<b>Çalışma Şartları</b>	92	1,00	4,80	2,772	0,912
<b>Kişilerarası İlişkiler</b>	92	1,33	5,00	4,166	0,799
<b>Örgütsel Ortam</b>	92	1,00	5,00	3,515	0,977
<b>Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu</b>	92	1,15	4,74	3,021	0,684

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ölçeğinin alt boyutlarından iş-aile çatışması puanlarının ortalaması  $\bar{x}=3,110$ ; standart sapması ise  $ss=0,903$ 'dür. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş-aile çatışmasının orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ölçeğinin alt boyutlarından aile-iş çatışması puanlarının ortalaması  $\bar{x}=2,260$ ; standart sapması  $ss=0,865$  olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin aile-iş çatışmasının düşük düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması  $\bar{x}=2,686$ ; standart sapması ise  $ss=0,786$ 'dır. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışmasının orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından iş ve işin niteliği puanlarının ortalaması  $\bar{x}=3,464$ ; standart sapması  $ss=0,851$  olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri iş ve işin niteliği alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından ücret puanlarının ortalaması  $\bar{x}=2,527$ ; standart sapması ise  $ss=0,896$ 'dır. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri ücret alt boyutunun düşük düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından gelişme ve yükselme imkânları puanlarının ortalaması  $\bar{x}=2,122$ ; standart sapması  $ss=0,842$  olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri gelişme ve yükselme imkânları alt boyutunun düşük düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından çalışma şartları puanlarının ortalaması  $\bar{x}=2,772$ ; standart sapması ise  $ss=0,912$ 'dir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri çalışma şartları alt boyutunun orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından kişilerarası ilişkiler puanlarının ortalaması  $\bar{x}=4,166$ ; standart sapması  $ss=0,799$  olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri kişilerarası ilişkiler alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Araştırmaya katılan okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin alt boyutlarından örgütsel ortam puanlarının ortalaması  $\bar{x}=3,515$ ; standart sapması ise  $ss=0,977$ 'dir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeyleri örgütsel ortam alt boyutunun yüksek düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

Okul müdürlerinin eğitim yöneticisinin iş doyumu ölçeğinin toplam puanlarının ortalaması  $\bar{x}=3,021$ ; standart sapması  $ss=0,684$  olarak belirlenmiştir. Bu bulguya göre, okul müdürlerinin iş doyum düzeylerinin orta düzeyde olduğu yorumu yapılabilir.

### 8.5.2. Okul Müdürlerinin İş-Aile Yaşam Çatışması Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiye Ait İstatistikî Bulgular

Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla pearson korelasyon analizi yapılmış olup, analiz sonuçları Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4: Okul Müdürlerinin İş-Aile Yaşam Çatışması Düzeyleri ile İş Doyum Düzeyleri Arasındaki İlişkiyi Gösteren Pearson Korelasyon Testi Analizi

Boyutlar		İAÇ	AİÇ	İAYÇ	İİN	ÜC	GYİ	ÇŞ	KAİ	ÖO	EYİD
İAÇ	r	1									
	p										
AİÇ	r	,581**	1								
	p	,000									
İAYÇ	r	,894**	,884**	1							
	p	,000	,000								
İİN	r	-,474**	-,237*	-,403**	1						
	p	,000	,023	,000							
ÜC	r	-,307**	-,064	-,206*	,377**	1					
	p	,004	,546	,049	,000						
GYİ	r	-,413**	-,202	-,349**	,535**	,636**	1				
	p	,000	,053	,001	,000	,000					
ÇŞ	r	-,384**	-,197	-,329**	,537**	,365**	,644**	1			
	p	,000	,060	,001	,000	,000	,000				
KAİ	r	-,326**	-,322**	-,364**	,364**	,362**	,368**	,459**	1		
	p	,002	,002	,000	,000	,000	,000	,000			
ÖO	r	-,463**	-,195	-,373**	,429**	,522**	,669**	,586**	,536**	1	
	p	,000	,063	,000	,000	,000	,000	,000	,000		
EYİD	r	-,517**	-,252*	-,436**	,718**	,705**	,860**	,806**	,620**	,830**	1
	p	,000	,015	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	

\* $p < 0,05$ , \*\*  $p < 0,01$  anlamlı ilişki var.  $p > 0,05$  anlamlı ilişki yok.

İAÇ: İş-aile çatışması, AİÇ: Aile-iş çatışması, İAYÇ: İş-aile yaşam çatışması, İİN: İş ve işin niteliği, ÜC: Ücret, GYİ: Gelişme ve yükselme imkânları, ÇŞ: Çalışma şartları, KAİ: Kişilerarası ilişkiler, ÖO: Örgütsel ortam, EYİD: Eğitim yöneticisinin iş doyumunu

Tablo 4 incelendiğinde; okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması ve iş doyum düzeylerine ilişkin görüşlerine yönelik toplam puanlar incelendiğinde elde edilen bulgular şunlardır:

Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeylerinin alt boyutu olan iş-aile çatışması ile iş doyum düzeylerinin alt boyutları olan iş ve işin niteliği ( $r = -0,474$ ,  $p < 0,01$ ), ücret ( $r = -0,307$ ,  $p < 0,01$ ), gelişme ve yükselme imkânları ( $r = -413$ ,  $p < 0,01$ ), çalışma şartları ( $r = -384$ ,  $p < 0,01$ ), kişilerarası ilişkiler ( $r = -0,326$ ,  $p < 0,01$ ), örgütsel ortam ( $r = -0,463$ ,  $p < 0,01$ ) ve eğitim yöneticisinin iş doyumunu ( $r = -0,517$ ,  $p < 0,01$ ) arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler görülmektedir.

Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeylerinin alt boyutu olan aile-iş çatışması ile; iş doyum düzeylerinin alt boyutları olan iş ve işin niteliği ( $r = -0,237$ ,  $p < 0,05$ ) ve eğitim yöneticisinin iş doyumunu ( $r = -0,252$ ,  $p < 0,05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı; kişilerarası ilişkiler ( $r = -0,322$ ,  $p < 0,01$ ) ile orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı; ücret ( $r = -0,064$ ,  $p > 0,05$ ), gelişme ve yükselme imkânları ( $r = -202$ ,  $p > 0,05$ ), çalışma şartları ( $r = -197$ ,  $p > 0,05$ ) ve örgütsel ortam ( $r = -0,195$ ,  $p > 0,05$ ) ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamsız ilişkiler belirlenmiştir.

Okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeylerinin alt boyutları olan ücret ( $r = -0,206$ ,  $p < 0,05$ ) arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı; iş ve işin niteliği ( $r = -0,403$ ,  $p < 0,01$ ), gelişme ve yükselme imkânları ( $r = -349$ ,  $p < 0,01$ ), çalışma şartları

( $r = -0,329$ ,  $p < 0,01$ ), kişilerarası ilişkiler ( $r = -0,364$ ,  $p < 0,01$ ), örgütsel ortam ( $r = -0,373$ ,  $p < 0,01$ ) ve eğitim yöneticisinin iş doyumunu ( $r = -0,436$ ,  $p < 0,01$ ) ile arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

### 9. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçları incelendiğinde; okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri toplamda ve iş-aile çatışması alt boyutunda orta, aile-iş çatışması alt boyutunda düşük düzeyde belirlenirken; iş doyum düzeyleri toplamda ve çalışma şartları alt boyutunda orta, iş ve işin niteliği, kişilerarası ilişkiler ve örgütsel ortam alt boyutlarında yüksek, ücret, gelişme ve yükselme imkânları alt boyutlarında ise düşük düzeyde belirlenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan analizler sonucunda, iş-aile yaşam çatışması düzeyleri iş-aile çatışması alt boyutu ile iş doyum düzeyleri ve iş ve işin niteliği, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, iş-aile çatışması düzeyi arttıkça iş doyumunu, iş ve işin niteliği, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam düzeyleri azalmakta; iş-aile çatışması düzeyi azaldıkça iş doyumunu, iş ve işin niteliği, ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam düzeyleri artmaktadır. Aras ve Karakiraz (2013, s. 9), Kılıç, Efeoğlu, Mimaroglu ve Özgen (2008, s. 252), Özdevecioğlu ve Doruk (2009, s. 90-91), Turunç ve Erkuş (2010, s. 433-434), Wayne, Musisca ve Fleeson, (2004, s. 118), Yüksel (2005, s. 311-312) tarafından yürütülen ve farklı grupları kapsayan araştırmalarda iş-aile çatışması düzeylerinin, iş doyum düzeylerini olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Alan yazında iş-aile çatışmasının iş doyumunu üzerindeki etkilerini ölçen araştırma sonuçlarını incelediğimizde ulaşılan genel yargı iş-aile çatışmasının iş doyumunu doğrudan etkilediği ve bu etkinin olumsuz yönde olduğudur. Başka bir anlatımla, iş-aile çatışmasının artması iş doyumunu azalmaktadır. Yapılan bu çalışmaların sonuçları çalışma sonucumuzla paralellik göstermektedir. Fakat iş-aile çatışmasının iş doyumunu olumlu yönde etkilediği sonucunu veren araştırmalarda bulunmaktadır (Efeoğlu ve Özgen 2007, s. 249-251). Bu araştırmalardaki olumlu sonucun, kişinin aile ortamında yaşadığı çatışma sebebiyle iş yaşamındaki doyum düzeyini arttırma çabası içine girmesi nedeniyle oluştuğu söylenebilir.

İş-aile yaşam çatışması düzeyleri aile-iş çatışması alt boyutu ile iş doyum düzeyleri ve iş ve işin niteliği alt boyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre; aile-iş çatışması düzeyi arttıkça iş doyumunu ve iş ve işin niteliği düzeyi azalmakta, aile-iş çatışması düzeyi azaldıkça iş doyumunu ve iş ve işin niteliği düzeyleri artmaktadır.

İş-aile yaşam çatışması düzeyleri aile-iş çatışması alt boyutu ile iş doyum düzeyleri kişilerarası ilişkiler alt boyutu arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu sonuca göre, aile-iş çatışması düzeyi arttıkça kişilerarası ilişkiler düzeyi azalmakta, aile-iş çatışması düzeyi azaldıkça kişilerarası ilişkiler düzeyi artmaktadır.

İş-aile yaşam çatışması düzeyleri aile-iş çatışması alt boyutu ile iş doyum düzeyleri ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, örgütsel ortam alt boyutları arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamsız ilişkiler belirlenmiştir. Bu sonuca göre, aile-iş çatışması düzeyi arttıkça ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları ve örgütsel ortam düzeyleri azalmakta; aile-iş çatışması düzeyi azaldıkça ücret, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları ve örgütsel ortam düzeyleri artmaktadır. İş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri ücret altboyutu arasında düşük düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki



bulunmuştur. Bu sonuca göre, iş-aile yaşam çatışması düzeyi arttıkça ücret düzeyi azalmakta, iş-aile yaşam çatışması düzeyi azaldıkça ücret düzeyi artmaktadır.

İş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri, iş ve işin niteliği, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam alt boyutları arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu sonuca göre, iş-aile yaşam çatışması düzeyleri arttıkça iş doyum düzeyleri, iş ve işin niteliği, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam düzeyleri azalmakta; iş-aile yaşam çatışması düzeyleri azaldıkça iş doyum düzeyleri, iş ve işin niteliği, gelişme ve yükselme imkânları, çalışma şartları, kişilerarası ilişkiler, örgütsel ortam düzeyleri artmaktadır. Turunç ve Erkuş (2010, s. 433-434), Dursun ve İştâr (2014, s. 133-134) tarafından yapılan çalışmaların sonucunda iş-aile yaşam çatışmasının iş doyumunu negatif yönde etkilediği belirlenmiştir. Yapılan bu araştırmaların sonuçları araştırmanın beklenen sonucu olup, çalışma sonucumuzu destekler niteliktedir.

Okul müdürleri iş-aile çatışmasını daha fazla yaşamaktadır. Okul müdürlerinin görevlerini daha iyi yerine getirebilmeleri için iş-aile çatışmasına neden olan etmenlerin ortadan kaldırılması konusunda çalışmalar yapılmalı, yaptıkları işten daha fazla doyum almalarının yolları aranmalıdır. Okul müdürlerinin iş-aile çatışması düzeylerini azaltmak için çalışma koşullarının, çalışma saatlerinin iyileştirilmesi ve çalışanların üzerindeki fazla çalışma yoğunluğunun alınması gereken önlemler arasında sayılabilir. Okul müdürlerine göreve başlamadan önce yetiştirilmeleri için hizmet içi eğitim ve oryantasyon faaliyetleri düzenlenmelidir. Ayrıca tüm okul müdürleri çatışma ve stres ile baş edebilme seminerlerine alınmalıdır. Düzenlenecek olan hizmetiçi eğitim faaliyetleri için bakanlık tarafından daha fazla bütçe ayrılmalı, faaliyetlerin daha nitelikli olabilmesi için okul müdürlerinin görüşleri alınmalı, okul müdürlerine yönelik düzenlenen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine kursiyer olarak katılacakların sayısı artırılmalı, hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde anlatım yönteminden farklı olarak uygulamalı yöntemler kullanılmalıdır. Okul müdürlerinin yaşadıkları iş-aile yaşam çatışmalarını azaltmak için daha fazla olanak tanınmalı, görevde yükselme konusunda öncelik verilmeli, ek ders ücretlerinde artış sağlanmalıdır. Okul müdürlerine ödülleri ödül yönergesine uygun olarak, liyakate göre verilmelidir. İş doyumlarının yükselebilmesi için okul müdürlerinin almış olduğu ücretlerde iyileştirme yapılmalıdır.

Yapılan literatür araştırmasında okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ve iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi birlikte inceleyen çalışmaların olmadığı görülmektedir. Bu ve buna benzer çalışmaların yapılması eğitim-öğretim açısından yararlı olacaktır. Bu çalışma ile İstanbul ili Bağcılar ilçesinde kamuya bağlı ilkokul, ortaokul ve liselerde çalışan okul müdürlerinin iş-aile yaşam çatışması düzeyleri ile iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki araştırılmıştır. Bu çalışma Bağcılar ilçesinde yapıldığı için genellemeye gidilmesinde araştırma sonuçları yeterli olmayacaktır. İlerde yapılacak çalışmalarda benzer araştırmaların farklı illerde, ilçelerde uygulanmasıyla daha genellenebilir sonuçlara ulaşılabilecektir. Bu araştırma sadece resmi okullarla sınırlıdır. Özel okullar da araştırmaya katılarak görüşler arasında karşılaştırmalara yer verilebilir. İş-aile yaşam çatışmasının iş doyumuna etkisi farklı meslekler üzerinde yapılan araştırmalarla incelenebilir. Veri toplama araçları elektronik ortamda hazırlanarak internet siteleri ile daha fazla kişiye ulaşmayı sağlayacağı gibi verilerin işlenmesini de kolaylaştırabilir. Farklı ölçekler kullanılarak farklı sonuçlar elde edilebilir. Gelecekte yapılacak olan araştırmalarda veri toplama tekniğinin yanında görüşme tekniği kullanılarak çalışma sonuçlarının doğruluğu kontrol edilebilir ve elde edilen verilerle sonuçlar daha detaylı bir şekilde yorumlanabilir.

## 10. Kaynakça

Aras, M., & Karakiraz, A. (2013). Zaman Temelli İş Aile Çatışması, Düşük Başarı Hissi ve İş Tatmini İlişkisi: Doktora Yapan Araştırma Görevlileri Üzerinde Bir Araştırma. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 1-14.

Arslan, M. (2010). Çalışma Yaşamında Stresin İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Araştırma [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Bakan, İ., & Büyükbeşe, T. (2004). Örgütsel İletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler için Bir Alan Araştırması. *Akdeniz Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4(7), 1-30.

Balci, A. (1985). *Eğitim Yöneticisinin İş Doyumu* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.

Baltacı, A. (2017). Okul Müdürlerinin İş Doyumları ile Öz Yeterlik Algıları Arasındaki İlişki. *İhlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 49-76.

Baş, T., & Ardic, K. (2002). Yüksek Öğretimde İş Tatmini ve Tatminsizliği. *İktisat, İşletme ve Finans Dergisi*, 7(198), 72-81.

Baykal, B. (2014). Çalışma Saatleri İş-Aile Çatışması Açısından Belirleyici midir? Erkek Çalışanlar Açısından Bir İnceleme. *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 5(2), 10-23.

Baysal, A. C. (1993). *Çalışma Yaşamında İnsan ve İlgili Bilim Dalları*. Avcıol Basım Yayın.

Börü, D., & Çiper, A. (2007). Tükenmişlik Sendromunun Çalışanın Performansına Etkisi, 15. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi. Sakarya Üniversitesi, 25-27 Mayıs 2007, Sakarya, 552-558.

Cesur, A. (1998). *İşgörenlerin Çalışma Hayatına İlişkin Sorunlarının İş Tatmini Yönünden İncelenmesi* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kocaeli Üniversitesi.

Creswell, J. W. (2017). *Eğitim Araştırmaları: Nitel ve Nicel Araştırmanın Planlanması, Yürütülmesi ve Değerlendirilmesi*. İstanbul: Edam Yayınları.

Çağatay, A. (2012). *İş-Aile Çatışmasının Çalışanların İş Performanslarına Etkisinin Belirlenmesi: Ankara'daki Özel Eğitim Kurumlarında Bir Uygulama* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Çakmak, B. E. (2005). *Organizasyon Tarafından Sağlanan Barınma Olanaklarının Yarattığı Tatminin Genel İş Tatminine Katkısı: Türk Kara Kuvvetleri Örnek Olayı* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.

Çankçı, İ. H. (2001). *Banka Çalışanlarının İş ve Aile Rollerinin Çatışması: Bireysel ve Örgütsel Boyutlar* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi.

Çankçı, İ. H., Çiftçi, M., & Derya, S. (2010). İş-Aile Yaşam Çatışması: Türkiye'deki Kadın Yöneticiler Üzerinde Bir Uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2(2), 53-65.

Çokluk, O., Şekercioğlu, G., & Büyükdöğür, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli SPSS ve LISREL Uygulamaları*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Demirtaş, M. D. (2014). *Banka Müdürlerinin Etik Davranışlarının Çalışanların İş Tatminine ve Örgütsel Bağlılığına Etkileri: İzmir İli Örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gediz Üniversitesi.

Dubrin, A. J. (1997). *Fundamentals Of Organizational Behavior: An Applied Approach*. Cincinnati, Ohio: South-Western College Publishing.

Dursun, S., & İstar, E. (2014). Kadın Çalışanların Yaşamış Oldukları İş Aile Yaşamı Çatışmasının İş ve Yaşam Doyumu Üzerine Etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 28(3), 127-137.

Efeoğlu, İ. E. (2006). *İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Efeoğlu, İ. E., & Özgen, H. (2007). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Stresi, İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkileri: İlaç Sektöründe Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 237-254.

Eğinli, A. T. (2009). Çalışanlarda İş Doyumu: Kamu ve Özel Sektör Çalışanlarının İş Doyumuna Yönelik Bir Araştırma. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 23(3), 35-52.

Erdoğan, H. (2002). *Personel Devri ve İş Tatmini İle İşten Ayrılma Düşüncesi Arasındaki İlişkiyi Ölçmeye Yönelik Bir Araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi.

Eronat, Z. (2004). *İşletmelerde İş Tatmini ve İşgücü Devir Hızı Problemlerinin Çözümünde Bir Faktör*

- Olarak İletişim; KOBİ'lerde Ampirik Bir Uygulama* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Feldman, D. C., & Arnold, H. J. (1983). *Managing Individual and Group Behavior in Organizations*. U.S.: Mcgraw-Hill Book Company.
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources Of Conflict Between Work and Family Roles. *Academy Of Management Review*, 10(1), 76-88.
- Halsey, William D. (1988). *Macmillan Contemporary Dictionary*. (First edition). İstanbul: Abc Tanıtım Basımevi.
- Kaplan, İ. (2011). *Örgütsel Vatandaşlık Davranışı ve İş Tatmini İlişkisi: Konya Emniyet Teşkilatı Üzerinde Bir Uygulama* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Kaya, N. (2013). *İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişki: Bir Uygulama* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Keskin, G. (1997). Örgütsel Stres ve Erzurum'da Kamu Çalışanları Üzerine Bir Uygulama. *Verimlilik Dergisi, MPM Yayını*, 2, 141-164.
- Kılıç, K. C., Efeoğlu, İ. E., Mimaroglu, A. G. H., & Özgen, H. (2008). Adana ilindeki Özel Sağlık Merkezlerinde Çalışan Personelin İş-Aile Yaşam Çatışmasının Örgütsel Bağlılık, İş Doyumu ve İş Stresine Etkisi Üzerine Bir Araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(2), 241-254.
- Kıral, E. (2007). *İlköğretim Okul Yöneticilerinin Tanımlanmış Görevleri İçin Zaman Kullanma Biçimleri: Amasya ili Örneği* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Kırıkkale Üniversitesi.
- Netemeyer, R. G., Boles, J. S., & Mcmurrian, R. (1996). Development and Validation Of Work-Family Conflict And Family-Work Conflict Scales. *Journal Of Applied Psychology*, 81(4), 400-410.
- Önderoğlu, S. (2010). *Örgütsel Adalet Algısı, İş Aile Çatışması ve Algılanan Örgütsel Destek Arasındaki Bağlantılar* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Özdevecioğlu, M., & Doruk, N. Ç. (2009). Organizasyonlarda İş-Aile ve Aile-İş Çatışmalarının Çalışanların İş ve Yaşam Tatminleri Üzerindeki Etkisi. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 33, 69-99.
- Özer, N., & Kış, A. (2015). Okul Müdürlerinin Zaman Yönetimi Becerileri ile Yaşadıkları İş Aile Çatışması Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 6(11), 103-122.
- Özmete, E., & Eker, I. (2013). İş-Aile Yaşamı Çatışması ile Başa Çıkma Kullanılan Bireysel ve Kurumsal Stratejilerin Değerlendirilmesi. *Sosyal Güvenlik Dergisi*, 3(1), 19-49.
- Sezgin, M. (2009). *İş Tatmini Üzerine Bir Odak Grup Çalışması* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Celal Bayar Üniversitesi.
- Şen, T. (2008). *İş Tatmininin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisine İlişkin Hızlı Yemek Sektöründe Bir Araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Trekli, G. (2010). *Örgütsel Güven Boyutları ve İş Tatmini İlişkisi: Tekstil İşletmesinde Bir Araştırma* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Turunç, Ö., & Erkuş, A. (2010). İş-Aile Yaşam Çatışmasının İş Tatmini ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkileri: İş Stresinin Aracılık Rolü. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 19, 415-440.
- Ugboro, I. O., & Obeng, K. (2000). Top Management Leadership, Employee Empowerment, Job Satisfaction and Customer Satisfaction in TQM Organizations: An Empirical Study. *Journal of Quality Management*, 5(2), 247-272
- Wayne, J. H., Musisca, N., & Fleenon, W. (2004). Considering The Role Of Personality in The Work-Family Experience: Relationships Of The Big Five To Work-Family Conflict and Facilitation. *Journal Of Vocational Behavior*, 64(1), 108-130.
- Yılmaz, N. (2010). *Lise Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Bağcılar Örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Yüksel, İ. (2005). İş-Aile Çatışmasının Kariyer Tatmini, İş Tatmini ve İş Davranışları ile İlişkisi. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 301-314.



## Drama Yöntemiyle Matematik Dersinde Yaşanan Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması

An Action Research to Eliminate Misconceptions Experienced in  
Mathematics Lesson with Drama Method

### Emine Fazlı

İstanbul/Türkiye  
e-mail: [eminefazli@gmail.com](mailto:eminefazli@gmail.com)  
orcid: 0000-0002-3445-1067

### Bekir Fazlı

İstanbul/Türkiye  
e-mail: [bekirfazli@gmail.com](mailto:bekirfazli@gmail.com)  
orcid: 0000-0002-1811-6314

### Öz

Bu çalışmanın amacı, matematik dersinde öğrencilerin yaşadığı kavram yanılgılarını ve öğrenme zorluklarını drama yöntemi ile gidermeye çalışmaktır. Araştırmanın çalışma grubunu İstanbul ilinde bir devlet okulunda 10.sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 15 öğrenci oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması desenine giren araştırma, 4 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Veriler öğrencilerin yaşadığı yanılgıları aşmaya yönelik olarak geliştirilen “Sahnede Matematik” isimli proje çalışmalarından elde edilmiştir. Veri toplama aracı olarak üç aşamalı Asal Sayılar Kavramsal Testi ön test ve son test olarak kullanılmış ve veriler betimsel analiz yöntemi ile incelenmiştir. Öğrencilere ön test uygulandıktan sonra tiyatro çalışmalarına başlanmış ve Asal Sayılar Kafesi isimli oyun 50 kişilik öğrenci ve 10 kişilik öğretmen grubuna sahnelenmiştir. Oyunun sahnelenmesinin ardından öğrencilere son test uygulanmıştır. Araştırma sonucunda drama ile öğretim yönteminin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın izleyen öğrenciler ve daha geniş ve farklı öğrenci grupları üzerinde de uygulanarak geliştirilmesi araştırmanın önerileri arasındadır.

**Anahtar Kelimeler:** drama, matematik öğretimi, kavram yanılgıları

### Abstract

The aim of this study is to try to overcome the misconceptions and learning difficulties experienced by students in mathematics lessons by using drama method. The study group consists of 15 students studying at the 10th grade level in a public school in Istanbul. The research, which entered the action research design, one of the qualitative research methods, was carried out in a period of 4 weeks. The data were obtained from the project studies called “Mathematics on the Stage”, which was developed to overcome the misconceptions experienced by the students. The Three-stage Prime Numbers Conceptual Test, a pre-test and post-test were used as data collection tools and the data was analyzed by descriptive analysis method. After the pre-test was applied to the students, the theater studies

### Atıf

#### Citation

Fazlı, Emine; Fazlı, Bekir (2023). Okul Müdürlerinin Drama Yöntemiyle Matematik Dersinde Yaşanan Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Bir Eylem Araştırması. *Babür*, 2(1), 193-214.

### Başvuru

#### Submitted

20.11.2022

### Kabul

#### Accepted

03.01.2023

### Yayın Tarihi

#### Publication Date

05.02.2023

started and the play called “Prime Numbers Cage” was staged by a group of 50 students and 10 teachers. After the play was staged, a post-test was applied to the students. As a result of the research, it was concluded that the teaching method with drama improved students’ conceptual learning. It is among the suggestions of the research that the study should be developed by applying it to the following students, wider and different student groups.

**Key Words:** drama, mathematics teaching, misconceptions

## 0. Giriş

Yapılandırmacı eğitim anlayışında öğrenme, öğrencilerin bilgiyi var olan ön bilgileriyle yapılandırdıkları bir süreç olarak tanımlanır. Bu durumda bir konunun öğrenilmesinde öğrencinin bir kavrama dair sahip olduğu anlayış ve algılar ön plana çıkmaktadır. Özellikle “sistemli bir şekilde hata üreten öğrenci algısı” olarak tanımlanan kavram yanlışlığı, öğrenme ortamlarında dikkate alınması gereken önemli bir husustur (Zembat, 2008, s. 3). Matematik eğitiminde öğrencilerin kavram algılarını incelediğimizde; öğrencilerin epistemolojik, psikolojik veya pedagojik nedenlerden kaynaklı çeşitli öğrenme zorlukları ve kavram yanlışları yaşadıkları görülmektedir. Bu eksik ve yanlış öğrenmelere müdahale edilmediğinde öğrencilerin bunları kendiliğinden aşması mümkün olmamaktadır (Zembat, 2008). Nitekim literatürde öğrencilerin ilkokul yıllarında yaşadıkları eksik ve yanlış öğrenmeleri lise düzeyinde de sürdürdüklerini gösteren çalışmalar (Fazlı ve Avcı, 2022; Baki, 2006; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) mevcuttur. Bu yanlış öğrenmeler hem öğrencilerin matematik dersine karşı olumsuz bakış açısı geliştirmelerine hem de matematik dersinde başarısız olmalarına neden olabilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin bunların farkında olmaları ve bu olumsuz durumu öğretimde bir avantaja çevirmeleri önemli görülmektedir (Zembat, 2008, s. 5). Bu noktada matematik başarısının yetersizliği ile ilgili çalışmalar (Cumhur, 2018, s. 2690; Mumcu vd., 2012, s. 189; Dursun ve Dede, 2004, s. 219) incelendiğinde matematik öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin başarısızlık nedenlerinden biri olduğu görülmektedir. Bu anlamda matematik dersinde yaşanan kavram yanlışlarının giderilmesi dolayısıyla matematik başarısının artırılması için matematik eğitiminde kullanılan yöntemler gözden geçirilmelidir. Bu konunun ele alındığı çeşitli araştırmalar (Olkun ve Toluk, 2003; Yavuz vd., 2017; Beyaztaş ve Senemoğlu, 2015) matematik eğitiminde etkileşimli öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarısına olumlu katkısı olduğunu göstermektedir. Bu yöntemler arasından drama yöntemi de matematik eğitimini daha zevkli hale getirebilecek ve öğrencilerin derse karşı olumlu bakış açıları geliştirmelerini sağlayabilecek bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır (Aktepe ve Bulut, 2014). Drama etkinliklerinin oluşturduğu öğrenme ortamlarında öğrenciler kendi deneyim ve yaşantılarından yararlanarak bilgiyi yapılandırabilir ve geliştirebilirler (Duatpe ve Ubuş, 2004, s. 1). Somut yaşantılar, öğrencilerin kendi yaşamları ile yaşayarak ve görerek bağlantı kurmalarına yardımcı olarak öğrenmelerinde ve bazı soyut matematiksel konuların ve formüllerin kavramsallaştırılmasında önemli rol oynar (Biber vd., 2015, s. 1388).

Bu şekilde matematik derslerinde dramanın kullanılması, öğrencilerin konuyu öğrenirken aktif olmalarını ve yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamda çalışmanın amacı, öğrencilerimizin kökeni çok eskiye dayanan eksik ve yanlış öğrenmelerine farklı ve etkili bir öğretim yaklaşımı olan drama yöntemi ile müdahale ederek öğrencilerimizin bu durumu aşmalarını sağlamaktır. Bilgiyi yapılandırmada, kavramsallaştırmada, derse karşı olumlu tutum geliştirmede ve matematik başarısını arttırmada etkisinin olduğu ortaya konan drama yönteminin matematik dersinde yaşanan kavram yanlışlarını gidermedeki etkisi yeterince ele alınmadığından çalışmanın alana katkısının olacağı düşünülmektedir.



## 1.Kavramsal Çerçeve

### 1.1. Kavram Yanılgısı

Matematik eğitiminde de öğrencilerde neyi neden yapacağını bilme olarak ifade edilen ilişkiyel anlama gerçekleşmezse öğrenciler çeşitli kavram yanılgıları ve öğrenme zorlukları yaşayabilmektedir (Duatpe-Paksu, 2008, s. 9). Kavram yanılgısı literatürde tanımı üzerinde uzlaşma sağlanamayan ve farklı tanımları bulunan bir kavramdır. Hammer (1996) kavram yanılgısını, uzman görüşünden farklı öğrenci algısı olarak tanımlamaktadır. Smith vd. (1993) ise kavram yanılgısını sistemli olarak hata üreten algı şekli olarak tanımlamaktadır (Zembat, 2008, s. 3). Bunun sonucu olarak kavram yanılgısı yaşayan öğrenciler hatalı yaklaşımlar kullanarak hatalı sonuçlar elde edebilmektedir (Özdeş, 2013). Bu nedenle kavram yanılgılarının giderilmesinde öğretmenlerin sadece verilen cevaplara değil verilen cevapların altında yatan algı biçimlerine odaklanmaları gerekir (Zembat, 2008). Bu noktada matematik eğitiminde kavram yanılgılarıyla ilgili yapılan çalışmaları incelemek önemlidir.

Türkdoğan vd. (2015) bu alanda yapılan çalışmalarla ilgili tematik bir inceleme yapmış ve çalışmaların daha çok kavram yanılgılarını teşhis etme üzerine yoğunlaştığı, kavram yanılgılarını gidermeye dönük yeterince çalışmanın olmadığı bulgularına ulaşmışlardır ve kavram yanılgılarının giderilmesinde farklı tekniklerin kullanıldığı çalışmalara ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir.

Matematik dersinde kavram yanılgılarının giderilmesine dönük sınırlı sayıda yapılan çalışma incelendiğinde; Kaplan vd. (2014) ile Sancar ve Koparan'ın (2019) çalışmalarında kavram karikatürlerinden yararlandıkları görülmektedir. Kaplan vd. (2014) deneysel desen kullandıkları çalışmalarında kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanılgılarını gidermede karikatürlerin geleneksel yöntemle göre etkili olduğu sonucuna ulaşırken Sancar ve Koparan (2019) çokgenler konusunda yaşanan kavram yanılgılarının giderilmesinde karikatürleri kullandıkları çalışmalarında deney grubu lehine manidar bir fark olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Ayyıldız (2010) ön test son test kontrol gruplu deseni kullandıkları çalışmalarında geometri konusunda yaşanan kavram yanılgılarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisini incelemiş ve öğrenme günlüklerinin kavram yanılgılarını gidermede olumlu etkisinin olduğunu görmüştür. (Anıl, 2007) mutlak değer konusunda yaşanan kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesinde etkinliklerin etkisini incelediği çalışmasında kullanılan etkinliklerin öğrencilerin kavramsal öğrenmelerine olumlu etkisi olduğu görülmüştür.

İlgili literatür tarandığında matematik dersinde yaşanan kavram yanılgılarının giderilmesinde yeterli sayıda çalışmanın olmadığı dolayısıyla farklı öğretim stratejilerinin bu konudaki etkisinin ele alınmadığı görülmektedir.

### 1.2. Drama

Drama, “yapmak, hareket etmek” anlamına gelen Yunanca “dran” fiilinden türetilmiştir. Günümüzdeki anlamına yakın biçimde Yunancada yer alan “dremenon” sözcüğü seyirlik olarak benzetme olgusuna dayalıdır ve eylem gerektirir. Acıklı durumları ifade etmek için halk arasında kullanılan dram sözcüğü de bu kökten türetilmiştir. Ancak drama sözcüğü bu anlamda kullanılmamakta, bu kullanımıyla ilgisi bulunmamaktadır. Drama genel anlamda, tiyatro tekniklerinden yararlanılarak bir kavramı, tümceyi, fikri, olayı, yaşantıyı ya da herhangi bir dersin konusunun oyun ve oyunlar düzenlenerek canlandırılmasıdır (Özsoy ve Yüksel, 2007, s. 33).

Farklı tanımları bulunan dramanın yaratıcı drama, psikodrama, eğitsel drama ve yaratıcı



drama olarak dört bölüme ayrıldığı görülmektedir. Eğitsel drama, toplumsal, evrensel ve soyut kavramlar ile edebiyat ve tarih gibi konular, somut yaşantılar sağlanması amacıyla canlandırılmasıdır. Psikodrama, belirli bir tür dramatizasyonun kullanılması yoluyla elde edilen manevi bir gelişim olarak karakterize edilebilir. İnsanların iç dünyasının eyleme dönüşmesini ifade eder. Sosyodrama, içerisinde toplumsal sorunlara yönelik canlandırmalar yer alsa da genel olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerinde kullanılan tekniklerden biri olarak kabul edilmektedir. Yaratıcı drama, bireylerin bir deneyimi, bir olayı, bir fikri, bir eğitim konusunu ve bazen de soyut bir kavram veya davranışı deneyimlemek için tiyatro veya drama tekniklerini kullanarak eski bilişsel kalıplarını yeniden düzenlenmesi yolu ile oyun süreçlerinden geçirilerek anlamlandırılması, canlandırılmasıdır (Yenilmez ve Uygan, 2010 s. 933). Bu yönüyle drama, yaparak yaşayarak öğrenmeyi baz alan, öğrencilerin soyut konuları yaşantıları ile ilişkilendirerek kalıcı öğrenmeleri sağlayan öğretim etkinliğidir.

### 1.3. Drama ile Matematik Öğretimi

Gedik ve Aykaç'ın (2017) çalışmalarında yaratıcı drama yöntemi ile 6. sınıf matematik dersi *prizmalar ve ölçüler ünitesi* işlenmiş ve öğrencilerin matematiğe yönelik öz-yeterlik algılarını belirlemek üzere Matematik Öz-yeterlik Algısı Ölçeği uygulanmıştır. Yarı deneysel yöntemin uygulandığı bu araştırma sonuçlarına göre yaratıcı drama yöntemi öğrenci başarısını geleneksel yöntemlere göre daha çok arttırmıştır. Ayrıca yaratıcı drama yöntemi öğrencilerin matematik dersine yönelik öz-yeterlik algılarını da olumlu yönde etkilemiştir.

Özsoy (2003, s. 116) sekizinci sınıfta öğretilen *dik prizmaların özellikleri ve hacimleri* konusunun öğretiminde yaratıcı drama tekniğinin kullanılmasının öğrenci başarısına olan etkisini araştırmıştır. Çalışmanın sonunda yaratıcı drama tekniğinin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Drama etkinliklerinin ardından görüşlerine başvuru alan öğrencilerin büyük çoğunluğu matematik eğitiminden her zamankinden daha fazla keyif aldıklarını belirtmişlerdir.

Soner (2005, s. 78-79), çalışmasında dramanın kesirli sayılarda toplama ve çıkarma öğretimindeki faydasını araştırmıştır. Çalışmada başarı düzeyleri eşit olan iki grup kullanılmış, konunun öğretiminde deney grubunda yaratıcı drama yöntemi kullanırken, kontrol grubunda geleneksel yöntem kullanılmıştır. Çalışma sonucunda deney grubunun kavrama ve uygulama düzeylerinin puan ortalamasının, genel başarı, toplam kalıcılık ve tutum puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu ortaya çıkmıştır.

Fleming, Merrell ve Tymms tarafından yapılan çalışmada, sınıfta tiyatro tekniklerinin uygulanmasının ilkökul çocuklarının okuma, yazma, düşünme ve matematik becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Deney grubu olarak seçilen okulda üçüncü sınıfın başlangıcından dördüncü sınıfın sonuna kadar tiyatro dersleri müfredatın bir parçası olarak işlenmiştir. Dördüncü sınıfın sonunda deney grubu okuma, yazma, konuşma ve matematiksel işlemleri yapmada kontrol grubuna göre daha fazla ilerlemiştir (Fleming, Merrell ve Tymms, 2004).

Duatepe (2004), yedinci sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı drama yöntemi ile geleneksel öğretim yöntemini çok yönlü karşılaştırmıştır. Çalışma sonucunda drama yöntemi ile öğrenen öğrencilerin geometri dersi başarılarının geleneksel yöntemlerle öğrenen öğrencilerden daha yüksek olduğu ve bu başarılarının daha kalıcı olduğunu ortaya koymuştur.

Erdoğan, altı yaş grubu çocuklarına uyguladığı çalışmasında drama yöntemi ile işlenen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisini incelemiştir. Deneysel çalışmasının örneklemini 35 deney grubu, 35 kontrol grubu ve 35 placebo kontrol grubu olarak toplamda 105 çocuk oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, deney grubuna uygulanan drama yöntemi ile

gerçekleştirilen matematik öğretiminin çocukların matematik yeteneğine anlamlı bir etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır (Erdoğan, 2006).

Hatipoğlu (2006), 5.sınıf öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmasında, matematik derslerinde drama yönteminin matematik başarısına etkisini araştırmıştır. Deneysel olarak gerçekleştirdiği çalışmasının örneklemini deney ve kontrol grubu olmak üzere toplamda 50 öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol gruplarına hazır bulunuşluk testi uygulamış ardından deney grubuna drama yöntemi ile, kontrol grubuna ise geleneksel öğretim yöntemi ile matematik öğretimi gerçekleştirmiştir. Araştırma sonucunda her iki gruba da başarı testi uygulamış ve bu test sonuçlarının büyük oranda deney grubunun lehine anlamlı fark olduğunu ortaya koymuştur.

Literatür tarandığında matematik öğretiminde drama yönteminin olumlu etkinliklerinin olduğu birçok araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmaların tamamının okul öncesi ve ilköğretim kademelerinde gerçekleştirildiği görülmekte (Duatpe ve Ubuz, 2009; Erdoğan ve Baran, 2009; Sezer, 2008; Korkmaz ve Karadağ, 2007; Sözer, 2006; Hatipoğlu, 2006; Soner 2005; Duatpe 2004; Erdoğan 2004), ortaöğretim kademesinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır (Kayhan, 2012, s. 107).

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırmanın modeli, nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması olarak belirlenmiştir. Eylem araştırması, bir probleme çözüm üretmek için sistematik olarak yapılan çalışmalardır (Eylem araştırması sınıf içinde veya okul içinde yaşanan problemlerin bilimsel yöntemler kullanılarak çözümlenmesi sürecini içermektedir (Johnson, çev. Uzuner ve Anay, 2019). Nitekim, araştırmada da matematik öğretmeni olarak görev yapan araştırmacılar, öğrencilerinin matematik dersinde kavram yanılgıları ve öğrenme zorlukları yaşadıklarını gözlemiş ve bu soruna çözüm üretmeye çalışmışlardır. Bu amaçla öğrenme ortamını eğlenceli bir hale getiren ve öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı veren drama yöntemini kullanmışlardır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın örneklemini, İstanbul ili Başakşehir ilçesinde bir devlet lisesinde 10. sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerden gönüllü olarak tiyatro çalışmalarına katılan on beş öğrenci ile projeyi geliştiren ve aynı zamanda araştırmanın yazarları olan iki matematik öğretmeni oluşturmaktadır.

### 2.3. Çalışma Ortamı ve Süreci

Araştırmacılar bir Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ile birlikte matematik dersinde yaşanan kavram yanılgılarını drama yöntemi ile gidermeye yönelik “Sahnede Matematik” isimli bir proje geliştirmişlerdir. Çalışmalar bu projenin pilot uygulamaları kapsamında okul dışı faaliyetler kapsamında gönüllü olarak tiyatrodaki yer alan 15 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öncelikle literatürden ve öğretmen gözlemlerinden yararlanılarak öğrencilerin yanılgı yaşadığı temel matematiksel kavramlar belirlenmiştir. Bu kavramlarla ilgili kavram yanılgılarını ortaya koymak için kavramsal testler hazırlanmıştır. Bu yanılgılar göz önüne alınarak her bir temel kavramla ilgili tiyatro oyunu hazırlanmıştır. Bu çalışmada, söz konusu bu oyunlardan “Asal Sayılar Kafesi” isimli oyundan ele alınmıştır. Öğrencilerin asal sayılar ile ilgili yaşadığı yanılgıları gidermeye dönük diyalogların yer aldığı senaryo ekler bölümünde paylaşılmıştır. Bu süreçte öğrencilerle 4 hafta, haftalık 5 saat olmak üzere toplam 20 saat çalışılmıştır.

**Birinci Hafta:** Birinci haftanın ilk saatinde öğrencilere 10 sorudan oluşan üç aşamalı Asal Sayılar Kavramsal Testi ön test olarak uygulanmıştır. Kalan dört saatte ise proje çalışması kapsamında öğrencilere projede yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından genel tiyatro eğitimleri verilmiştir. Araştırmacı matematik öğretmenleri tarafından ön test sonuçları analiz edilmiştir.

**İkinci Hafta:** Öğrencilere proje çalışması kapsamında projede yer alan Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni tarafından temel oyunculuk eğitimleri verilmiş ve ısındırma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmacı matematik öğretmenleri tarafından ön test sonuçlarından elde edilen verilere göre senaryo metninde düzenlemeler yapılmıştır. Örneğin ön testte öğrencilerin 1'in neden asal sayı olmadığını açıklayamadığı görüldüğünden senaryoya 1 ile ilgili eklemeler yapılmıştır.

**Üçüncü Hafta:** Bu haftada projede yer alan öğretmenler tarafından hazırlanan "Asal Sayılar Kafesi" isimli oyun öğrencilerle paylaşılmış ve öğrencilere rolleri dağıtılmıştır. Öğrenciler bu hafta boyunca ezberlerini tamamlamışlardır ve doğaçlama olarak bazı eklemeler yapmışlardır. Bu süreçteki çalışmalar araştırmacı matematik öğretmenleri tarafından gözlemlenerek gerekli yerlerde müdahaleler yapılmıştır.

**Dördüncü Hafta:** Bu aşamada ilk 3 saat provalar yapılmıştır. 4. saatte oyun sergilenmiştir. Süreç sonunda öğrenciler oyunu 50 öğrenci ve 10 öğretmene sahnelemişlerdir. 5. Saatte ise öğrencilere "Asal Sayılar Kavramsal Testi" son test olarak uygulanmıştır.

#### 2.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmada on sorudan oluşan üç aşamalı Asal Sayılar Kavramsal Testi ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Test maddeleri Özdeş (2013)'ün çalışmasından asal sayılar ile ilgili olan maddelerden ve 6.Sınıf matematik ders kitabından (Şahin ve Doğan, 2021) alınmıştır. Üç aşamalı testlerin kavram yanlışlarını tespit etmede daha geçerli olduğu düşünüldüğünden sorular 3 aşamalı test olarak hazırlanmıştır. Üç aşamalı testlerde ilk aşamada öğrencilerden cevabı işaretlemeleri, ikinci aşamada bu cevabı neden işaretlediklerini açıklamaları ve üçüncü aşamada cevaplarından emin olup olmadıklarını ifade etmeleri beklenmektedir (Bulut vd. 2021 s. 1152). Araştırmacılar tarafından öğrencilerin asal sayılar konusuna farklı kaynaklardan çalışmamaları hususuna dikkat edilerek araştırmada yapılan çalışmanın etkililiği incelemek amacıyla ön test son test kullanılmıştır.

#### 2.5. Veri Analizi

Elde edilen verilerin analizinde nitel veri analizlerinden betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin sunumunda frekans ve öğrenci cevaplarından örnekler kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken araştırma sürecinin etik kurallara uyması için öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö15 olarak kodlanmıştır.

#### 2.6. Araştırmanın Sınırlılıkları ve Sayıtları

Bu araştırma; 2021-2022 öğretim yılında İstanbul ili Başakşehir ilçesindeki bir devlet okulunda gönüllülük esasına göre çalışmaya katılmak isteyen 15 tane 10.sınıf öğrencisi ile ders dışı faaliyetler kapsamında yürütülen çalışmalarla, veri toplama aracı olarak "Asal Sayılar Kavramsal Testi" ön test ve son testi ile öğretmen gözlemlerinden elde edilen veriler araştırmacıların eylem araştırmasını uygulama ve yorumla gücüyle sınırlıdır.

Araştırmada; öğrencilerin soruları samimi bir şekilde cevapladığı, öğrencilerin bu konuya drama çalışmaları dışında farklı kaynaklardan çalışmadığı, araştırma sürecinde

araştırmacıların gözlemlerini objektif bir şekilde yaptıkları, veri toplama araçlarının araştırmanın amacına uygun olarak seçildiği ve bu araçların geçerlilik ve güvenilirliğe sahip olduğu varsayılmıştır.

### 2.7. Araştırmacıların Rolü

Araştırmacılar aynı okulda görev yapan ve öğrencilerinin temel matematik konularında yaşadıkları kavram yanılgılarını giderme problemi yaşayan öğretmenlerdir. Aynı zamanda İstanbul ilinde farklı devlet üniversitelerinde yüksek lisans yapan araştırmacılar, araştırmanın kuramsal planını oluşturmada uzman görüşü olarak uygulama, veri toplama ve veri analizi işlemlerini kendileri yapmışlardır. Araştırmacılar yaşadıkları soruna çözüm getirmek için aynı okulda görev yapan bir Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni ile “Sahnedeki Matematik” isimli bir proje geliştirmişler ve eylem araştırmasına uygun olarak esnek ve döngüsel bir yapıda tasarlanan projenin ilk uygulamasından elde ettikleri verileri çalışma kapsamında değerlendirmişlerdir.

### 3. Bulgular

Tablo 1. Ön değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin asal sayılar kavramsal testine doğru cevap verme durumu

Sorular	Doğru Cevap(f)	Açıklama(f)
<b>Soru-1</b> 1 asal sayı mıdır?	<b>12</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15)	<b>0</b>
<b>Soru-2</b> 2 asal sayı mıdır?	<b>13</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	<b>2</b> (Ö12, Ö13)
<b>Soru-3</b> 3 asal sayı mıdır?	<b>12</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12)	<b>2</b> (Ö5, Ö12)
<b>Soru-4</b> 0 asal sayı mıdır?	<b>14</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	<b>0</b>
<b>Soru-5</b> -3 asal sayı mıdır?	<b>12</b> (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15)	<b>4</b> (Ö5, Ö6, Ö9, Ö10)

<b>Soru-6</b> 4 ile 9 aralarında asal sayılar mıdır?	7 (Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11)	1 (Ö1)
<b>Soru-7</b> 1 ile 4 aralarında asal sayılar mıdır?	7 (Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12)	0
<b>Soru-8</b> 3, 6, 20 aralarında asal sayılar mıdır?	7 (Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö13)	0
<b>Soru-9</b> Aşağıdakilerden hangisi doğrudur? A) En küçük asal sayı 1'dir. B) Bütün asal sayılar tek sayıdır. C) 10 ile 20 arasında 3 tane asal sayı vardır. D) 80 sayısının asal çarpanları 2 ve 5'tir.	2 (Ö8, Ö14)	2 (Ö8, Ö14)
<b>Soru-10</b> Hızı asal sayı olan hayvanları belirleyiniz. (120,74,97,71,70,88)	6 (Ö1, Ö3, Ö8, Ö10, Ö12, Ö13)	0

Tablo-1 incelendiğinde öğrencilerin "...sayısı asal sayı mıdır?" şeklindeki ilk 5 soruyu yüksek oranda doğru cevapladığı görülmektedir. Aralarında asal olma kavramı ile ilgili olan 6., 7. ve 8. sorular ile asal sayılar bilgisinin soru çözümünde kullanımını ölçmeye yönelik 9 ve 10. soruları ise daha az sayıda öğrencinin doğru yanıtladığı görülmektedir. Tablo-1 incelendiğinde hiçbir öğrencinin 1.,4.,7.,8. ve 10. sorularda verdiği cevapları açıklayamadığı, diğer soruları ise az sayıda öğrencinin açıklayabildiği görülmektedir.

Ön test sonuçları değerlendirildiğinde öğrencilerin verdikleri doğru cevapları açıklayamadığı genellikle "Kaynaklar öyle diyor.", "Öyle düşünüyorum.", "Kural böyle.", "Derste gördüm." gibi ifadeler kullandıkları görülmüştür. Ön test ile ilgili örnek öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir.

**Resim 1. Ö8 kodlu öğrencinin 7. soruya verdiği yanıtı**

7.1) 1 ile 4 sayısı aralarında asal mıdır?

Evet	Hayır
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Kaynaklar öyle diyo

7.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
b. Emin değilim.

**Resim 2. Ö15 kodlu öğrencinin 9. soruya verdiği yanıtı**

9.1) Aşağıdakilerden hangisi doğrudur?

- A. En küçük asal sayı 1'dir.  
B. Bütün asal sayılar tek sayıdır.  
C. 10 ile 20 arasında 3 tane asal sayı vardır.  
D. 80 sayısının asal çarpanları 2 ve 5'tir.

9.2) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevabın nedenini yazınız.

Öyle düşünüyorum

9.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
b. Emin değilim.

**Resim 3. Ö10 kodlu öğrencinin 1. soruya verdiği yanıtı**

1.1) 1 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>

1.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Kuram böyle.

1.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
b. Emin değilim.

**Resim 4. Ö5 kodlu öğrencinin 7. soruya verdiği yanıtı**

7.1) 1 ile 4 sayısı aralarında asal mıdır?

Evet	Hayır
<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Habir Teorem yde

7.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
b. Emin değilim.

## Resim 5. Ö3 kodlu öğrencinin 6. soruya verdiği yanıtı

6.1) 4 ile 9 sayıları aralarında asal mıdır?

Evet	Hayır
X	

6.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Değiste geldim

6.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim. X  
b. Emin değilim.

## Resim 6. Ö13 kodlu öğrencinin 4. soruya verdiği yanıtı

4.1) 0 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
	✓

4.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

bire belkime

4.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
b. Emin değilim.

## Resim 7. Ö11 kodlu öğrencinin 2. soruya verdiği yanıtı

2.1) 2 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
+	

2.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Hoca bana öyle öğretti

2.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
b. Emin değilim.

Tablo 2. Son değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin asal sayılar kavramsal testine doğru cevap verme durumu

Sorular	Doğru Cevap(f)	Açıklama(f)
Soru-1	15 (Ö1, Ö2, ..., Ö15)	15 (Ö1, Ö2, ..., Ö15)
Soru-2	15 (Ö1, Ö2, ..., Ö15)	15 (Ö1, Ö2, ..., Ö15)



<b>Soru-3</b>	<b>15</b> (Ö1, Ö2, ..., Ö15)	<b>11</b> (Ö1, Ö2, Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)
<b>Soru-4</b>	<b>15</b> (Ö1, Ö2, ..., Ö15)	<b>9</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)
<b>Soru-5</b>	<b>13</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15)	<b>8</b> (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14)
<b>Soru-6</b>	<b>14</b> (Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	<b>10</b> (Ö1, Ö4, Ö5, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15)
<b>Soru-7</b>	<b>9</b> (Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö13)	<b>6</b> (Ö1, Ö3, Ö5, Ö11, Ö12, Ö13)
<b>Soru-8</b>	<b>7</b> (Ö1, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12)	<b>5</b> (Ö1, Ö7, Ö8, Ö11, Ö12)
<b>Soru-9</b>	<b>10</b> (Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö14, Ö15)	<b>7</b> (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö14)
<b>Soru-10</b>	<b>9</b> (Ö1, Ö4, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15)	<b>4</b> (Ö1, Ö8, Ö12, Ö15)

Tablo-2 incelendiğinde “...sayısı asal sayı mıdır?” şeklindeki ilk 5 sorunun 4’üne tüm öğrencilerin, 5. soruya ise 13 öğrencinin doğru cevap verdiği görülmektedir. Aralarında asal olma kavramı ile asal sayıların soru çözümünde kullanımını ölçmeye yönelik diğer sorulardan 8.soru dışındaki soruların yüksek oranda doğru yanıtlandığı, 8.sorunun ise 7 öğrenci tarafından doğru cevaplandığı görülmektedir. Tablo-2 incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun ilk 6 soruya verdiği yanıtı doğru bir şekilde açıkladığı, diğer soruları ise daha az sayıda öğrencinin açıklayabildiği görülmektedir.

Son testte öğrencilerin soruların yanıtları için verdikleri açıklamalar ile ilgili örnek öğrenci cevapları aşağıda verilmiştir.

**Resim 8. Ö5 kodlu öğrencinin 1. soruya verdiği yanıtı**

1.1) 1 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
	<input checked="" type="checkbox"/>

1.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

ilk testte evet yapmışım ama tiyatro gösteriminden sonra öğrendim

MGS kerebenden. Başka biteri olmadığı için olmalı tesadüf

1.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

a) Eminim.

b. Emin değilim.

**Resim 9. Ö14 kodlu öğrencinin 4. soruya verdiği yanıtı**

4.1) 0 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
	<input checked="" type="checkbox"/>

4.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

0 ne negatif ne pozitif kasa belirsizse belirsiz soru = 0

4.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

a) Eminim.

b. Emin değilim.

**Resim 10. Ö1 kodlu öğrencinin 7. soruya verdiği yanıtı**

7.1) 1 ile 4 sayısı aralarında asal mıdır?

Evet	Hayır
<input checked="" type="checkbox"/>	

7.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

1 her sayı ile aralarında asaldır çünkü tek olanı bölani 1

7.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

a) Eminim.

b. Emin değilim.

**Tablo 3. Ön ve son değerlendirme sonucuna göre öğrencilerin asal sayılar kavramsal testine doğru cevap verme durumlarının karşılaştırılması**

Sorular	Ön Test Doğru Cevap(f)	Son Test Doğru Cevap(f)	Ön Test Açıklama(f)	Son Test Açıklama(f)
Soru-1	12	15↑	0	15↑
Soru-2	13	15↑	2	15↑
Soru-3	12	15↑	2	11↑
Soru-4	14	15↑	0	9↑
Soru-5	12	13↑	4	8↑
Soru-6	7	14↑	1	10↑
Soru-7	7	9↑	0	6↑
Soru-8	7	7	0	5↑
Soru-9	2	10↑	2	7↑
Soru-10	6	9↑	0	4↑

Tablo-3 incelendiğinde ön değerlendirme sonuçları ile son değerlendirme sonuçları arasında hem soruların doğru cevaplanması noktasında hem de açıklama yapılması noktasında fark olduğu görülmektedir. Ön test ve son test sonuçları kıyaslandığında; 3 tane sayının aralarında asal olması ile ilgili olan 8.soru dışındaki tüm soruların doğru cevaplanma frekanslarının arttığı görülmektedir. Sorulara verilen yanıtları açıklamada ise tüm sorularda büyük oranda artış görülmektedir.

Ön test son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin yaşadıkları kavram yanılgılarını aştıkları görülmektedir. Ön test son test karşılaştırılmasına ilişkin örnek öğrenci cevapları aşağıdaki gibidir.

Ö7 kodlu öğrencinin ön testte 1'in asal sayı olduğuna dair yanlış algılayış geçirdiği, son testte ise bu algıyı aştığı görülmektedir.

*Resim 11. Ö7 kodlu öğrencinin ön testte 1. soruya verdiği yanıtı*

1.1) 1 sayısı asal mıdır?

Evet ✓	Hayır
✓	

1.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

1 tek sayı olduğu için.

1.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a) Eminim.  
b. Emin değilim.

*Resim 12. Ö7 kodlu öğrencinin son testte 1. soruya verdiği yanıtı*

1.1) 1 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
	X

1.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Hayır kendinden başka bölene yoktur.

1.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a) Eminim.  
b. Emin değilim.

Benzer şekilde 0'ın asal sayı olmadığını cevaplayan ancak açıklama kısmında 0'ın bölünebilirliği ile ilgili yanlış algı geliştiren Ö12 kodlu öğrencinin de son testte bu konudaki düşüncesinin değiştiği görülmektedir.

## Resim 13. Ö12 kodlu öğrencinin ön testte 1. soruya verdiği yanıtı

4.1) 0 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
	<input checked="" type="checkbox"/>

4.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Çünkü 0 bir sayı değildir.

4.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
 b. Emin değilim.

## Resim 14. Ö12 kodlu öğrencinin son testte 1. soruya verdiği yanıtı

4.1) 0 sayısı asal mıdır?

Evet	Hayır
	<input checked="" type="checkbox"/>

4.2) Neden böyle düşündüğünüzü yazınız.

Çünkü 0 bir sayı değildir. Çünkü 0 bir sayı değildir.

4.3) Yukarıdaki soruya verdiğiniz cevaptan emin misiniz?

- a. Eminim.  
 b. Emin değilim.

## 4. Sonuç, Tartışma, Öneriler

Drama yöntemi ile matematik dersinde yaşanan kavram yanlışlarının giderilmesine yönelik olarak yapılan araştırmada drama çalışmasından önce öğrencilerin asal sayılar konusunda literatürde var olan 1'in asal sayı olduğunu düşünme, 0'ın asal sayı olduğunu düşünme, aralarında asal olma durumunu kavrayamama (Özdeş, 2013) gibi benzer yanlışlara düştükleri, sorulara doğru yanıt veren öğrencilerin cevapların nedenlerini "Öyle hatırlıyorum.", "Derste böyle gördük." gibi ifadelerle açıkladıkları görülmüştür. Bu sonuçlara göre öğrencilerin soruları kavramsal anlamdan uzak bir takım ezber bilgilerle yanıtladıkları söylenebilir. 10.Sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrencilerin ilköğretimde işlenen asal sayılar konusu ile ilgili yanlışlar ve öğrenme eksiklikleri yaşamaları literatürde öğrencilerin ilk öğretimde yaşadıkları yanlış ve eksiklikleri uzun yıllar sürdürdüklerini belirten çalışmalarla (Fazlı ve Avcı, 2022; Baki, 2006; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003) benzerlik göstermektedir. Öğrencilerin matematik dersinde temel kavramlarda yaşadıkları bu eksiklikler matematik eğitiminde üzerinde durulması gereken önemli bir nokta olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tiyatroda oyunun sergilenmesinden sonra uygulanan son değerlendirme testi sonuçlarına göre, öğrencilerin soruları hem doğru cevaplama hem de verdikleri cevapları açıklama frekanslarının arttığı görülmüştür. Kavram yanlışlığı yaşayan öğrencilerin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öğrencilerin bu yanlışları büyük oranda aştığı görülmüştür. Bu sonuçlar matematik öğretiminde dramanın kullanılarak matematik başarısının arttığı çalışmaların (Öztürk vd., 2015; Soner, 2005; Sözer, 2006; Hatipoğlu, 2006; Erdoğan, 2006) sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bunların yanında ön test ve son test değerlendirmelerinde 3 sayısının aralarında asal olma durumunu inceleyen 8.soruya eşit sayıda öğrencinin doğru yanıt verdiği ancak son test değerlendirmesinde daha fazla öğrencinin açıklama yaptığı görülmüştür.

Bu noktada senaryoda 3 sayının aralarında asal olma durumuna daha fazla yer verilerek öğrencilerin bu zorluğu aşmalarının sağlanabileceği söylenebilir. Tüm sonuçlar birlikte değerlendirildiğinde, tiyatro çalışmasının öğrencilerin asal sayılar ile ilgili yaşadıkları kavram yanılgılarını gidermede etkili bir yöntem olduğu bununla birlikte çalışmanın geliştirilerek daha iyi sonuçların alınabileceği söylenebilir.

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak birkaç öneri sunulabilir.

- Matematik eğitiminde öğrencilerin yaparak yaşayarak yer aldığı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilmelidir. Böylece hem öğrencilerin somut yaşantılar yoluyla kavramsal öğrenmelerinin gelişebileceği hem de matematik dersine karşı olumlu tutum geliştirebilecekleri söylenebilir.
- Bu çalışmada sadece asal sayılarla ilgili yaşanan yanılgılara odaklanılmıştır. Farklı konularda yaşanan kavram yanılgılarının giderilmesinde dramanın etkililiği incelenebilir.
- Çalışma farklı okul türlerinde ve öğrenci grupları üzerinde daha geniş gruplarla gerçekleştirilerek değerlendirmeler yapılabilir.
- Tiyatro çalışmasının izleyen kitle üzerindeki etkileri de incelenerek değerlendirmeler yapılabilir. Bu şekilde tiyatronun gücünden yararlanılarak matematik eğitiminde kitlesel yeni yaklaşımlar geliştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

Aktepe, V. ve Bulut, A. (2014). Yaratıcı drama destekli matematik öğretiminin öğrencilerin akademik başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 1081-1090.

Anıl, Ş. (2007). Mutlak değer konusundaki kavram yanılgılarının belirlenmesi ve giderilmesi (Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Balıkesir Üniversitesi Açık Erişim Sistemi [https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/1549/%C5%9Eenay\\_An%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.balikesir.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12462/1549/%C5%9Eenay_An%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Ayyıldız, N. (2010). 6. sınıf matematik dersi geometriye merhaba ünitesine ilişkin kavram yanılgılarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://dspace.yildiz.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/1/400/0047283.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Baki, A. (2006). Kuramdan uygulamaya matematik öğretimi, Trabzon: Derya Kitabevi.

Beyaztaş, D. İ., ve Senemoğlu, N. (2015). Başarılı öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ve öğrenme yaklaşımlarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 193-216.

Biber, B. T., İspir, O. A., ve Ay, Z. S. (2015). An alternative teaching method for teaching history of mathematics: Creative drama. *Elementary Education Online*, 14(4), 1384- 1405.

Bulut, D. B., Güveli, E., ve Güveli, H. (2021). Üslü ifadeler konusunda üç aşamalı kavram testi geliştirme çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 1150-1167.

Cumhur, F., (2018). Öğretmenlerin görüş ve önerileri bağlamında öğrencilerin matematiksel başarısını etkileyen faktörlerin incelenmesi. *Journal of Social And Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 5(26), 2679-2693.

Duatepe, A., ve Ubuş, B. (2004). Drama based instruction and geometry. *Extraido el*, 1(5), 1-5.

Duatepe, A. (2004). *Drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisi*. [Yayımlanmış doktora tezi]. Ortadoğu Teknik Üniversitesi.

Duatepe-Paksu, A. (2008). Üslü ve köklü sayılar konularındaki öğrenme güçlükleri.

Özmantar, MF, Bingölbali, E. ve Akkoç, H. (Ed.), *Matematiksel kavram yanılguları ve çözüm önerileri* içinde (s. 9-39). Ankara: Pegem Akademi.

Duatepe A. ve Ubuz B. (2009). Effects of drama-based geometry instruction on student achievement, attitudes and thinking levels. *The Journal Of Educational Research*, 102(4), 272-286.

Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 0-0.

Erdoğan, S. ve Baran, G. (2009). A study on the effect of mathematics teaching provided through drama on the mathematics ability of six-year old children. *Eurasia Journal Of Mathematics, Science & Technology Education*, 5(1), 79-85.

Erdoğan, S. (2006). *Altı yaş çocuklarına drama yöntemi ile verilen matematik eğitiminin matematik yeteneğine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <http://hdl.handle.net/20.500.12575/34420>

Fazlı, E., ve Avcı, Ö. (2022). Matematik eğitiminde motivasyon ve öz-düzenleme: Tek bir durum çalışması. *Harran Maarif Dergisi*, 7(1), 1-45.

Fleming, M., Merrell, C. ve Tymms, P. (2004) The impact of drama on pupils' language, mathematics, and attitude in two primary schools, *Research in Drama Education*, 9(2,) 177-197. DOI: <https://doi.org/10.1080/1356978042000255067>

Gedik, Ö. ve Aykaç, N. (2017). Matematik derslerinde kullanılan yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin farklı öğrenme düzeylerine ve öz-yeterlik algılarına etkisinin belirlenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 152-165. DOI: 10.17860/mersinefd.305785

Hatipoğlu, Y. (2006). *İlköğretim beşinci sınıf ders konularının öğretiminde drama yönteminin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Gazi Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://avesis.gazi.edu.tr/dosya?id=e59cfd8-5a40-4dfd-b458-06d4896ad02b>

Johnson, A. (2019). *Eylem Araştırması El Kitabı* (Y. Uzuner ve M. Ö. Anay, Trans.,; 2nd ed.). Anı Yayıncılık (2002).

Kaplan, A., Altaylı, D. ve Öztürk, M. (2014). Kareköklü sayılarda karşılaşılan kavram yanılgılarının kavram karikatürü kullanılarak giderilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 85-102. DOI: 10.19171/uuefd.31919

Kayhan, H. (2012). Türkiye'deki drama ağırlıklı matematik öğretimi çalışmaları üzerine bir değerlendirme/An Evaluation of Drama Oriented Mathematics Teaching Studies In Turkey. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 97-120.

Korkmaz, T. ve Karadağ, E. (2007) Geometri derslerinde drama yönteminin etkililiğinin değerlendirilmesi. *Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 2(2).

Mumcu, H., Mumcu, İ. ve Aktaş, M. (2012). Meslek lisesi öğrencileri için matematik. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 180-195.

Olkun, S., ve Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, 63-65.

Özdeş, H. (2013). *9. sınıf öğrencilerinin doğal sayılar konusundaki kavram yanılguları* [Yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi.

Özsoy, N., ve Yüksel, S. (2007). Matematik öğretiminde drama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (21), 31-36.

Özsoy N. (2003). İlköğretim matematik derslerinde yaratıcı dramının kullanılması, *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 112-119.

Öztürk, M., Akkan, Y., Kaleli Yılmaz, G. ve Kaplan, A. (2015). Birleştirilmiş sınıflı bir

okulda drama yöntemiyle kesir öğretiminden yansımalar: Bayburt örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 371-394.

Peker, M. ve Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2.sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(14), 157-166.

Sancar, M. & Koparan, T. (2019). Ortaokul öğrencilerinin çokgenler konusundaki kavram yanılgılarının giderilmesinde kavram karikatürlerinin etkisinin incelenmesi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 101-122.

Sezer, T. (2008). *Okul öncesi eğitimi alan beş yaş grubu çocuklara sayı ve işlem kavramlarını kazandırmada drama yönteminin etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://avesis.erciyes.edu.tr/dosya?id=2d73511d-409e-4086-b1c0-92fab04acc36>

Soner S. (2005). *İlköğretim matematik dersi kesirli sayılarda toplama-çıkarma işleminde drama ile yapılan öğretimin etkililiği*, [.....Yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Sözer, N. (2006). *İlköğretim 4. sınıf matematik dersinde drama yönteminin öğrencilerin başarısına, tutumlarına ve öğrenmenin kalıcılığına etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.

Şahin, M. ve Doğan, S. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu 6.sınıf ders kitabı*. Engürü Yayınları.

Türkdoğan, A., Güler, M., Bülbül, B., ve Danişman, Ş. (2015). Türkiye’de matematik eğitiminde kavram yanılgılarıyla ilgili çalışmalar: Tematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).

Yavuz, H. Ç., Demirtaşlı, R. N., Yalçın, S., ve Dibek, M. İ. (2017). Türk öğrencilerin TIMSS 2007 ve 2011 matematik başarısında öğrenci ve öğretmen özelliklerinin etkileri. *Eğitim ve Bilim*, 42(189), 27-47. <https://doi.org/10.15390/EB.2017.6885>

Yenilmez, K. ve Uygan, C. (2010). Yaratıcı drama yönteminin ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin geometriye yönelik öz-yeterlik inançlarına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 931-942.

Zembat, İ. O. (2008). Kavram yanılgısı nedir? M. F. Özmantar, E. Bingölbali ve H. Akkoç (Ed.), *Matematiksel kavram yanılgıları ve çözüm önerileri içinde* (s. 1-8). Ankara: Pegem Akademi.

## EKLER

### ASAL SAYILAR KAFESİ

#### 1.BÖLÜM

MGS: Buyurun lütfen.

2: Merhaba girebilir miyim?

MGS: Tabi geçebilirsin...

2: Teşekkürler

4: Merhaba ben girebilir miyim?

MGS: Hayır sen giremezsin kusura bakma...

4: Pardon siz kim oluyorsunuz acaba beni içeri almıyorsunuz?

MGS: Ben matematik geçiş sistemiyim sen bir çift sayısın burası asal sayılar kafesi okuma yazman yok mu?

4: Aram pek iyi değildir sayı olduğumdan herhalde. Hem 2 de çift sayı onu niye aldın o zaman?



MGS: O farklı benzemez hiçbir çift sayı ona, çift sayılar arasından sadece o asal sayı.

3: Ben geldim çekilir misiniz?

4: Buyur geç sizde iyi ki bir asal sayısınız haa.

MGS: Asal sayı diyerek geçme kimse yanaşmaz yanlarına yoktur hiç bölenleri kendilerinden ve 1'den başka...

4: Öyle mi gerçekten bu kadar yalnızlar mı?

MGS: Hem de ne yalnızlık onların tek dostları birbirleri.

3: Şimdi çekilirsene geçeceğim.

4: Çok özür dilerim 3 sizin bu kadar yalnız olduğunuzu bilmiyordum.

MGS: 3 geçebilirsin.

3: Kendine iyi bak 4.

1: Ben de geldim beni de alırsınız herhalde.

MGS: Maalesef seni alamam. Çünkü asal sayılar sadece 1'e ve kendine bölünebilen doğal sayılardır.

1: Tamam işte ben de sadece kendime yani 1'e bölünüyorum.

MGS: Ama asal sayılar 1'e ve 1 dışında kendisine bölünebilen pozitif sayılardır. Sen sadece 1'e yani kendine bölünüyorsun işte.

1: Anladım haklısın benim tek pozitif bölenim 1 yani kendim. (1 üzülerken uzaklaşır.)

5: Bende geldim yanımda 7 var girebilir miyiz?

MGS: Tabii. Sizler asal sayılarsınız.

7: Teşekkürler.

9: İçerisi çok güzel görünüyor girebilir miyim?

4: Hayır giremezsin onlar asal sayılar.

8: Ben de girmek istiyorummmmm.

MGS: Hayır maalesef siz giremezsiniz burası asal sayıların kafesi. Bakın şimdi hepiniz bana sizi tam bölebilen sayıları söyleyin.

4: Ben 1'e, 2'ye ve kendime yani 4'e bölünebiliyorum.

9: Ben de 1'e, 3'e ve kendime yani 9'a bölünebiliyorum.

8: Ooo ben 1'e, 2'ye, 4'e ve bir de kendime tabi ki 8'e bölünebiliyorum.

MGS: Bakın işte gördünüz mü? Asal sayı şartlarını taşıyamıyorsunuz. Hepinizin de 1 ve kendisinden başka bölenleri var işte.

(4,9,8 çok üzölmüşler ama sonra kendileri bir karara varmış)

9: Hadi bizde balığa gidelim oraya sadece kendisine ve kendisi dışında birine bölünen sayılar girebilir yazalım.

4: Ahahahaha (çok büyük bir kahkaha atar)

8: Bu çok güzel bir fikir artık üzölmemize gerek yok kendi grubumuzu kurabiliriz. (Ve birlikte mutlu bir şekilde kafenin önünden ayrılmışlar.)

0: Bakıyorum da benden söz eden yok. Ben de geldim, girebilirim kafeye değil mi?

MGS: Hayır tabi ki de sen giremezsin.

0: Ama neden?

MGS: Aaaa.... Bir de neden diye soruyor? Olmaman için o kadar çok neden var ki. Sen dinlemiyor musun hiç beni?

2: Of 0, bir kere en küçük asal sayı benim sana ne oluyor? Çekil şuradan.

MGS Bak şimdi beni iyi dinle, bir kere ne dedim ben. Sadece 1'e ve kendisine bölünebilen pozitif sayılar asal sayılardır dedim. Ama sana baksana bir.

0: Ne varmış bende?

MGS: Ne olacak kendin dışında her sayıya tam bölünebiliyorsun. Kendine bölünemiyorsun. Üstelik pozitifte değilsin. Şimdi Aslı tahtada anlatacak bunları sana. (Aslı tahtaya çıkar.)

Aslı: Şimdi bak 0, seni 1'e bölmek demek senin içinde kaç tane 1 olduğunu bulmak demek. O'ın içinde 1 hiç olmadığı için  $0/1=0$  olur. Seni 2'ye bölersek  $0/2=0$  olur. Yani seni kendin dışında kaç bölersek bölelim sonuç 0 olur.

0: Peki beni kendime bölersek ne olur?

Aslı: O zamanda  $0/0$ 'dan tanımsız olur.

0: Anladım, off benim de kaderim böyle. Hiçbir yere giremiyorum ne pozitifim ne negatif ne de asalım. Sayıların arasında en yalnız benim. (0 üzülerek uzaklaşır.)

MGS: Amma da duygusala bağladın. Ne olmuş yani yalnızsan? Neyse biz işimize bakalım. Şimdi sevgili sayılar anlatın bakalım öğrendiklerinizi. İlk önce kim başlamak ister?

2: Eeee tabi ki de ben. Sonuçta benim asal sayılar arasında özel bir yerim var. Şimdi beni iyi dinleyin. Ben en küçük asal sayıyım bu bir. Asal sayılar arasında sadece ben çift sayıyım bu iki. Benim dışındaki tüm asal sayılar tek sayıdır bu da üç. Ona göre ayağınızı denk alın sakın ha beni diğer çift sayılarla karıştırmayın.

1: Merhaba ben de 1, çoğu asal zanneder beni, hatta beni bile inandırdılar buna, ama değilim işte. Vallahi değilim, billahi değilim. Asal olmam için 1'e, 1 dışında da kendime bölünebilmem gerekirdi. Ama gördüğünüz gibi 1'den başka pozitif bölenim yok işte benim. Ben de balığa gidiyorum. Hoşça kalın.

3: Ben de asalım, sadece 1'e ve 1 dışında kendime yani 3'e bölünebiliyorum.

MGS: Aferin size, beni çok iyi anlamışsınız.

15: Merhaba ben 15.

MGS: Sen de nereden çıktın? Bak 1 bile gitti, sen hala Asal Sayılar Kafesine girebileceğini mi zannediyorsun?

15: Hayır, hayır ben de balığa gidiyordum da geçerken kendimi tanıtmak istedim. Çünkü ben de sıkıldım artık asal sayılarla karıştırılmaktan.

MGS: Sıkılmışmış! İyi, hadi tanıtmak bakalım.

15: Ben 1 ve kendim dışımda 3'e ve 5'e bölünebiliyorum. O yüzden asal değilim. Umarım artık tek sayıyım diye bana asal sayı demekten vazgeçersiniz. Yeterince balık tutarsam akşama balık getiririm size.

MGS: Görüşürüz 15. Evet, sevgili asal sayılar kafeme hoş geldiniz. Artık eğlenceye başlayabiliriz.

## 2.BÖLÜM:

1: Aaaa bakın Aslı da göle gelmiş. Hadi selam verelim. (Sayılar sevinçle bağırır.)

1,4,8,9,15: -Merhaba, Aslı.

Aslı: Merhaba herkese. Ne yapıyorsunuz?

4: Ne yapalım bizim bir kafemiz olmadığı için burada oturuyoruz.

Aslı: Hmm siz de mi kafeniz olsun isterdiniz?

9: Tabi ki de isterdik hangi sayı istemez ki. Her genç sayının rüyası. (1,4,8,9,15 hep birlikte gülerler)

Aslı: Aaa bakın aklıma ne geldi Matematik Öğretmenimiz Bekir Hoca bize aralarında asal sayıları anlatmıştı. MGS ile konuşup kafeyi aralarında asal sayılar kafesi yapmasını söylersek sizler de kafeye girebilirsiniz.

8: Nasıl yani, hiçbir şey anlamadım. Biz asal sayı değiliz işte ne yapalım?

Aslı: Hayır hayır. Bekir hoca asal olmakla aralarında asal olmak aynı şey değil dedi. Bakın şimdi beni iyi dinleyin. 4 ve 9 sizden başlayalım.

4 ve 9: Tamam Aslı, ne istersen yaparız.

Aslı: İkiniz de pozitif bölenlerinizi söyleyin bakalım.

4: Ben 1'e, 2'ye ve 4'e tam bölünüyorum.

9: Ben de 1'e, 3'e ve 9'a tam bölünebilirim.

Aslı: Bakın ikinizin 1'den başka ortak böleni yok. Siz aralarında asal sayılersiniz.

8: Aaa ikisi de asal değil ama aralarında asal sayılar. Harika, MGS kafenin adını değiştirirse biz de girebiliriz.

1: O zaman ben tüm sayılarla aralarında asal oluyorum zaten 1'den başka bölenim yok.

Aslı: Evet 1 aynen öyle. Hadi bakalım MGS ile konuşmaya gidelim.

1, 4, 8,9 15 hep bir ağızdan konuşmaya başlarlar.

MGS: Ne diyorsunuz? Anlamıyorum. Tek tek konuşun.

(1,4,8,9,15 tekrar hep bir ağızdan konuşmaya başlarlar.)

MGS: Aslı, elimden bir kaza çıkmadan sen anlat.

Aslı: MGS kafenin adını değiştirsek asal ve aralarında asal sayılar kafesi olsa olmaz mı?

15: Evet MGS böylece biz de girebiliriz içeriye.

MGS: Vay vay vay. Görmeyeli ne kadar da geliştirmişsiniz kendinizi. Aralarında asal sayıları da öğrendiniz demek.

1: Evet MGS, iki sayının benden başka ortak böleni yoksa o iki sayıya aralarında asal sayılar denir.

MGS: Hmm, o zaman şöyle yapalım: Size aralarında asal sayılarla ilgili bazı sorular soracağım. Siz de bu sorulara cevap verip cevabınıza göre aranızda gruplanacaksınız. Gruplamayı doğru yaparsanız tamam diyorum. Tabi bir şartım daha var: Aralarında asal sayılar aynı masaya oturacaklar.

1,4,8,9,15 hepsi sevinçle: Yaşasın, hadi başlayalım.

MGS: İkisi de asal olmayıp aralarında asal olan sayılara örnek verebilir misiniz?

8 ve 9: Biz varız, ikimizde asal sayı değiliz.

8: Benim bölenlerim; 1, 2, 4 ve 8.

9: Beni tam bölen sayılar; 1, 3 ve 9.

8 ve 9: Tek ortak bölenimiz 1 olduğu için aralarında asal sayıyız.

MGS: Güzel. Siz art arda geliyorsunuz. Peki şunu söyleyin: Ardışık iki sayı her zaman aralarında asal sayılar mıdır?

1: Hmm bu zor bir soru biraz düşünelim. Mesela 9 ve 10'un da tek ortak böleni 1.

8: Mesela 6 ve 7'nin de tek ortak böleni 1.

4: Bence evet ardışık gelen iki sayı her zaman aralarında asal sayılardır.

MGS: Bravo, 2.soruyu da bildiniz.

15: O zaman gelsin 3.soru.

MGS: Evet şimdi de ikisi de asal olup aynı zamanda aralarında asal olan sayılara örnek verebilir misiniz?

1: Evet 3 ve 5 gelin bakalım bölenlerinizi sayın herkes görsün aralarında asal olduğunuzu.

3: Benim bölenlerim 1 ve 3.

5: Benim bölenlerim:1 ve 5.

MGS: Bunu da doğru bildiniz. Peki aralarında asal olan iki çift sayıya örnek verebilir misiniz?

4: Bence veremeyiz. Tüm çift sayılar 2'ye bölünebilir. Yani iki çift sayının 1 dışında da ortak böleni vardır. O yüzden iki çift sayı aralarında asal olamaz.

MGS: Tebrikler, tüm sorularımı doğru bildiniz. Kafemizin yeni tabelasını hazırlayabilirsin Makbule Hanım.

Makbule Hanım: Elimde hazır tabela vardı. Hemen üzerine isim yazıp getiririm hanımım.

18 ve 21: Biz de bu eğlenceli kafede ikimiz oturmak istiyoruz.

MGS: Şartları sağlıyorsanız oturabilirsiniz.

18: Şart mı?

MGS: -Evet, burada sadece aralarında asal sayılar bir arada oturabilirler.

21: (18'e doğru sessiz bir şekilde)

-Aralarında asal ne oluyor ki?

MGS: Anlaşıldı işimiz var yine.

18: Şey, biz bilmiyoruz ama hemen öğreniriz.

MGS: Zaten bilseniz beraber oturalım demezdiniz. Neyse ikiniz de sizi bölen sayıları yanınıza çağırın. İkinizi birden bölenler ortada kalsın.

18: Olur, ben başlıyorum o zaman. 1, 2, 3, 6, 9 gelir misiniz?

1,2,3,6 ve 9: Geliyoruz

18: Benim bölenlerim bunlar. Bir de kendim varım tabi.

21: 1, 3, 7 gelir misiniz?

1,3,7: Geldik.

21: Benim bölenlerim bunlar bir de kendim varım.

1 ve 3: Biz ikinize de tam bölünebiliyoruz. O zaman ortanıza geçelim.

MGS: Şimdi söyleyin bakalım sizin ikinizi de tam bölebilen tek sayı 1 mi?

18: Hayır, 3'te var.

21: Aralarında asal sayıların tek ortak bölenleri 1'dir. O yüzden biz aralarında asal değiliz. Şimdi anladım.

MGS: Evet, bu yüzden siz birlikte oturamazsınız maalesef.

20: Peki ben de onların yanına gelsem?

MGS: Vay işi ilerletelim diyorsun.

20: Evet, üçümüzü de bölebilen 1'den başka ortak bölenimiz yoksa üçümüz aralarında asal olmaz mıyız sonuçta?

MGS: Olursunuz tabi, o zaman üçünüz birlikte oturabilirsiniz.

Aslı: Evet MGS Bekir hocamız böyle örnekler de vermişti.

MGS: Göster bakalım Aslı.

Aslı: (Aslı tahtaya çıkar ve yazar)

-18'i tam bölebilen sayılar: 1, 2, 3, 6, 9, 18

-20'yi tam bölebilen sayılar: 1,2,4,5,10,20

-21'i tam bölebilen sayılar: 1,3,7,21

20: İşte üçümüzü bölebilen 1'den başka sayı yok. O yüzden üçümüz aralarında asal sayıyız.

MGS: Hadi bakalım, şu masada üçünüz oturabilirsiniz.

(Makbule hanım ve Aslı MGS' ye bir şaka yaparlar ve Makbule Hanım ASLI KAFE yazdığı tabelayı getirir)

Makbule Hanım: Hanımım nasıl olmuş?

MGS: -Bu ne Makbule Hanım? Aslı Kafe yazıyor burada.

Makbule Hanım: Aslı kızımın adını yaz demedin mi sen beyim?

MGS: Ahhh Makbule Hanım ah ben bu hayatta bir sen anladın, sen de yanlış anladım. (Tüm sayılar ve Aslı kahkahayla gülerler)

Aslı: Tamam tamam kızma hemen ufak bir şaka yapalım dedik. (O sırada Makbule diğer tabelayı getirir.)

MGS: Alacağımız olsun.

Makbule Hanım: Buyur hanımım, doğru tabela burada. (Tabelayı takarlar ve oyun biter.)