

SEBED



SELÇUK
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

YIL: 2024

SAYI: 1



SELÇUK
ÜNİVERSİTESİ
YAYINLARI

E-ISSN: 2980-0900

SEBED

Yıl | Year

2024

Cilt | Volume

3

Sayı | Issue

1

Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda 2 kez yayınlanmaktadır.

Published two times a year, in June and December.

Yayın Türü | Publication Type

Akademik-Bilimsel Dergi | Academic-Scientific Journal

Yayın Sahibi | Owner of Publication

Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ

Editörler | Editors

Prof. Dr. Enes GÖK

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Enes GÖK

Doç. Dr. Muhammet İbrahim AKYÜREK

Doç. Dr. Nurhan AKTAŞ

Arş. Gör. Ebru ERGÜL

Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA

Arş. Gör. Sevgi LİMON

Arş. Gör. Ayhan ÜNAL

Editör Yardımcıları | Vice Editors

Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA

Arş. Gör. Ebru ERGÜL

Teknik Koordinasyon Sorumluları | Technical Executives

Arş. Gör. Muhammet Fatih SERTKAYA Arş. Gör. Ebru ERGÜL

Bilim ve Hakem Kurulu | Scientific and Reviewer Board

Prof. Dr. Nihal YOKUŞ

Prof. Dr. Tufan AYTAÇ

Doç. Dr. Ali Faruk YAYLACI

Dr. Öğr. Üye. Yunus YUMAK

Dr. Öğr. Üye. Zehra YAŞAR SAĞLIK

Arş. Gör. Dr. Aydın BULUT

Arş. Gör. Dr. Ülkü ÇOBAN SURAL

İletişim | Contact

Tel. | Phone: (0332) 223 30 74

E-Posta | E-Mail: sebed@selcuk.edu.tr

Tüm hakkı saklıdır.

İÇİNDEKİLER | CONTENTS

Rüştü YILDIRIM	Birleştirilmiş Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları	1-23
İsmail KARAKUŞ	<i>Loneliness of Classroom Teachers Working in Unified Classrooms at Work</i>	
Şaban Can ŞENAY	Sayılar Teorisiyle İlgili Hata ve Yanılgıların Soyutlamanın İndirgenmesi Teorik Çerçevesinde İncelenmesi	24-37
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR	<i>Investigation of Errors and Misconceptions Related to Number Theory in the Theoretical Framework of Reduction of Abstraction</i>	
Cemalettin İPEK	Ahilik Teşkilatının Örgütsel Kültürün Temel Unsurları Bağlamında İncelenmesi	38-56
	<i>Investigation of Ahi Organization in the Context of Basic Elements of Organizational Culture</i>	



Birleştirilmiş Sınıfta Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin İş Yaşamındaki Yalnızlıkları

The Loneliness of Classroom Teachers Working in United Classrooms in Their Work Life

İsmail Karakuş, Dr. Rüştü Yıldırım

Yazar Bilgileri

İsmail Karakuş
MEB, Sınıf Öğretmeni
karakusismail42@gmail.com
ORCID: 0009-0003-0451-5546

Rüştü Yıldırım
Dr., MEB, Müdür
Yardımcısı
Rustuyildirim12@gmail.com
ORCID: 0000-0003-3787-6551

ÖZ

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlıklarını bazı değişkenler açısından incelenmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma yazarlarının her ikisinin de meslek hayatının belirli yıllarında birleştirilmiş sınıfta görev yapmış olması kendilerini bu araştırmayı yapmaya yönlendirmiş ve bu çalışmayla birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan sınıf öğretmenlerine destek olunması amaçlanmıştır. Bu çalışma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni ile kurgulanmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak toplanmış ve betimsel içerik analizi tekniği ile incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ve birleştirilmiş sınıfta çalışan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır.

Araştırmanın sonuçlarına göre birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerden; kadınların erkeklerden; evli olmayanların evli olanlardan; kıdemsizlerin kıdemlilerden; memleketi dışında çalışanların memleketinde çalışanlardan; günlük yaşamında diğer öğretmenlerle herhangi bir sosyal aktivitesi olmayan öğretmenlerin olanlardan daha çok yalnızlık yaşadığı görülmüştür. Bu çalışma kapsamında birleştirilmiş sınıflı eğitim kurumlarımızın ve çevresel faktörlerinin iyileştirilmesi, uygulamada olan 'kardeş okul' uygulamasının farklı etkinliklerle geliştirilmesi, sınıf öğretmenlerimizi motive eden etkinliklerin yapılması gibi çeşitli değerlendirme ve önerilerde bulunulmuştur.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler
Birleştirilmiş sınıflar,
Sınıf öğretmeni,
İş yerinde yalnızlık.

Keywords
Unified classrooms,
Classroom teacher,
Loneliness at work.

Makale Geçmişi
Geliş: 22.05.2024
Düzeltilme: 06.06.2024
Kabul: 03.09.2024

ABSTRACT

This research was conducted to examine the loneliness of teachers working in multigrade classes in terms of some variables. The fact that both of the research authors worked in multigrade classes for certain years of their professional lives led them to conduct this research, and this study aimed to support classroom teachers working in multigrade schools. This study was designed with qualitative research method and case study design. Data were collected using semi-structured interview technique and analyzed using descriptive analysis technique. The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in the combined classroom in Konya in the 2022-2023 academic year.

According to the results of the study, among the teachers working in multigrade classes: women experienced more loneliness than men; unmarried teachers experienced more loneliness than married teachers; junior teachers experienced more loneliness than senior teachers; teachers working outside their hometown experienced more loneliness than those working in their hometown; teachers who did not have any social activities with other teachers in their daily lives experienced more loneliness than those who did.

Within the scope of this study, various evaluations and suggestions were made, such as improving our multi-grade educational institutions and their environmental factors, developing the 'sister school' application in practice with different activities, and carrying out activities that motivate our classroom teachers.

Makale Türü

Araştırma/Derleme

Önerilen Atıf Karakuş, İ. & Yıldırım, R. (2025). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıkları. *SEBED*, 3(1), 1-23.

1. GİRİŞ

Sosyal bir varlık olarak insanın, arkadaş edinmeye ve sosyalleşmeye ihtiyacı vardır. Bu durum belirli bir zaman diliminde ortaya çıkar. Sosyal bir varlık olan öğretmenlerin de çalışma hayatındaki bu durumu süreğendir. Yalnızlık duygusu çalışan bireyler açısından olumsuz sonuçlar ortaya çıkarabilecek bir olgudur. Yalnızlığın her yerde ve belirsiz bir zamanda ortaya çıkabileceği, sonuçlarının ise olumsuz olduğunu düşünürsek bu duyguyu iyi tanımanın bireyler açısından karşılaşılan yalnızlık durumuyla nasıl baş edebileceklerini bilmeleri açısından önem arz etmektedir. Yazarların birleştirilmiş sınıfta çalışması ve yaşadıkları sorunlara çözüm olması amacıyla bu araştırma yapılmış ve birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yalnızlıkları farklı değişkenlere göre araştırılmıştır.

Öğretmenlik mesleği de diğer meslekler gibi sevilerek yapılırsa, öğretmen mutlu olursa, bu meslek alanında daha verimli sonuçlar elde edilecektir. Tüm meslek çalışanlarını yetiştirenler öğretmenlerdir. Bundan dolayı öğretmenlerin insanlığa karşı sorumluluğu çok fazladır. Psikolojik olarak iyi durumda olmak, yalnızlık duygusu yaşamamak ya da bu duyguyla nasıl baş edeceğini bilmek öğretmenlerin verimli bir çalışma atmosferi yakalamaları açısından önem arz etmektedir.

Konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde çeşitli branşlardaki öğretmenlerin yalnızlık düzeyleri ile örgütsel destek düzeylerinin, yalnızlık düzeyleri ile tükenmişlik durumlarının incelendiğini fakat özellikle tek başına çabalayan ve en zor şartlarda çalışan birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yalnızlık düzeylerini farklı değişkenlere göre inceleyen araştırmaların olmadığı saptanmıştır.

Bu araştırmada birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin farklı değişkenler açısından yalnızlık durumları ele alınarak elde edilen görüşler neticesinde karşı karşıya oldukları birçok soruna karşı çözüm üretebilmeleri, psikolojik olarak iyi durumda olmaları, çalışma verimini artırmaları ve işlerine motive olmuş şekilde yapmaları, en önemlisi de yalnızlık duygusunu en az düzeyde yaşamalarına destek sağlamak amaçlanmış ve araştırma sonucunda yalnızlık hissiyle baş edebilmek için çözüm önerileri sunulmuştur.

1.1. Problem Durumu

Öğretmenlik mesleği en az diğer meslekler kadar sosyal olmayı gerektirir. Öğretmenlik mesleği; uzmanlık bilgisi yanında, kendisinde barındırması gereken en önemli özellik sosyallik ve kültürel aktivite içerisinde olma isteğidir (Erden, 1999). Hatta öğretmenlerin işi insan olduğu için öğretmenlik mesleği sosyallik konusunda diğer mesleklerden daha çok ön plandadır. Öğretmenler de diğer insanlar gibi kurmuş oldukları ilişkilerde zaman zaman problemler yaşar ve yalnızlık hissedebilirler. Eğitim ortamları olarak okullarda da öğretmenler zaman zaman yalnızlık algısı taşıyabilmektedir. Bu durumda öğretmenlerin okullarına aidiyet duygusu azalmakta ve performansları düşmektedir. Yalnızlık kavramı; insanların yanlarında birilerini araması ve kimseyi bulamaması, diğer insanlarla etkileşim kuramaması olarak tanımlanmıştır (TDK). Yalnızlık, kişinin çevresindeki ilişkilerden kendisini mahrum hissettiği istenilmeyen bir durumdur (Weiss, 1987). Yalnızlık güvensizlik, verimsizlik demektir. Bu durum insan yaşamının her alanına yansır.

Öğretmenler müstakil sınıflı okulların yanı sıra birleştirilmiş sınıflı köy okullarında da görev yaparlar. Genellikle nüfusun seyrek olduğu kırsal bölgelerde birleştirilmiş sınıf uygulamaları, sıklıkla görülmektedir (Öztürk, 2002, s. 21). Okullarda en az dört dersliğin olmaması, öğrenci sayısının derslik bazında on kişiden az olması gibi sebeplerden dolayı özellikle kırsal kesimde sınıf farkı olsa da tüm öğrencilerin bir sınıfta eğitim öğretim çalışmalarına devam ettirildiği sınıflara 'birleştirilmiş sınıf' denir. Şehirlere göçlerin artması ile kırsalda öğrenci sayısının azalması, köylerde müstakil sınıf açmanın zorlaşması, öğretmen sayısının yetersizliği gibi bazı sebeplerden dolayı birleştirilmiş sınıf uygulaması kaçınılmaz olmuştur. Ülkemizde; 25.576 ilkökul, 6.200 köy okulu mevcuttur. Birleştirilmiş sınıf uygulaması ile eğitim-öğretime devam eden ilkökul sayısının ise 7.000 civarında olduğu tahmin edilmektedir (KODA, 2019, s. 12).

Ülkemizde birleştirilmiş sınıflı ilkokullara yönetici atanmamaktadır. Bu okullarda görev yapan öğretmen ya da öğretmenlerden biri 'müdür yetkili' öğretmen olarak görevlendirilip, asli işlerinin yanında idari işleri de üstlenmektedir. Okullarındaki eksiklikler bir yana birkaç sınıfın bir arada olması ile ortaya çıkan zor bir süreç müdür yetkili öğretmenleri yıpratmaktadır. Bunca zorluk içerisinde çalışma hayatında olan öğretmenlerin zamanla yalnızlık durumuyla karşı karşıya kaldığı ve bu durumun diğer okullara göre daha sık karşılaşıldığı gözlemlenmiştir.

Öğretmenlik mesleği yalnızca bilgi aktarma mesleği değildir. Öğretmenlik mesleğinin uğraşı insanıdır. Sosyal bir varlık olan öğretmenlerin tek görevi bilgi aktarmak değildir. Bilgi dışında sosyal bir ortamının olması, işini severek yapan öğretmenlerin olması gerekmektedir. Birleştirilmiş sınıflı okullarda sosyallikten uzak olan öğretmenler zamanla duygusal olarak yıpranır ve her birey belirli dönemlerde karşılaştığı yalnızlık duygusu ile karşı karşıya gelir. Bu durum ise öğretmenin mesleğine olan isteğini, hevesini azaltır ve eğitim- öğretim ortamında kalitenin düşmesine sebep olur.

Bütün bu değinilenlerden sonra öğretmenlik mesleğinin önemi yadsınamaz. Böylesine önemli bir meslekte zaman zaman yalnızlık içerisinde olan öğretmenler olabilmekte ve bu yalnızlık duygusundan ötürü işlerine olumsuzluklar yansıyabilmektedir. Öğretmenlerin bu durumlarla baş etmesi için desteğe ihtiyaç duyduğu söylenebilir. Bu bağlamda birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin görev yaptıkları okullarda yaşadıkları yalnızlık düzeylerinin yaş, cinsiyet, mesleki kıdem, çalışılan okulun memleketlerinde olma/olmama durumu gibi farklı değişkenler açısından incelenmesi araştırmanın konusunu oluşturmaktadır.

1.2. Alanyazın

Birden fazla sınıfa birlikte ve aynı öğretmen tarafından öğretim verilmesine birleştirilmiş sınıflı okullarda öğretim denir (Köksal, 2009). Eğer okulda tek öğretmen var ise dört sınıf bir arada ders yapar. İki öğretmen var ise öğrenci sayıları göz önünde bulundurularak genellikle birinci ve ikinci sınıflar bir arada; üçüncü ve dördüncü sınıfların bir arada ders yapar. Üç öğretmenli okullarda ise öğrenci sayısına göre üç grup olarak dersler işlenir. Bu şekilde eğitim-öğretim yapılmasının asıl sebebi öğrenci sayısının yeterli olmayışıdır (Erdem, 2006; Şahin, 2003). Türkiye de azımsanmayacak sayıda birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan okul bulunmaktadır (Taşdemir, 2014).

1968 yılından 2000-2001 öğretim yılına kadar "Birleştirilmiş Sınıflar Programı" bağımsız olarak uygulanmıştır. Ancak, Talim ve Terbiye Kurulu'nun 18 Mayıs 2000 tarihli ve 122 sayılı kararıyla, bu program 2000-2001 eğitim öğretim yılında yürürlükten kaldırılmıştır. Bunun yerine, müstakil sınıflarda kullanılan "Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi" ders planlarının birleştirilmiş sınıflı okullarda da uygulanmasına karar verilmiştir. Bu değişikliğin amacı, ilkokullarda eğitim ve öğretimin bir bütün olarak tüm sınıflarda dengeli bir şekilde, okul farkı gözetmeksizin uygulanmasını sağlamaktır.

30.03.2012 tarih ve 6287 sayılı "İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun" gereği 30 Mart 2012 tarihinde yayınlanan 6287 sayılı düzenlemeyle ilkokul birinci kademenin 1, 2, 3 ve 4. Sınıflardan oluşmasına; ortaokul kısmının da 5, 6, 7 ve 8. Sınıflardan meydana gelmesine karar verilmiştir. Bunun sonucunda hem ilkokul hem de ortaokul kademesinde haftalık ders programı yenilenmiştir. Programın uygulanmasına aşamalı olarak başlanmış ve 2015-2016 eğitim öğretim yılı itibarıyla tüm sınıflarda yeni programın tamamen hayata geçirilmesi sağlanmıştır (MEB, 2014).

Son şekli ile mevcut öğretmen sayısına göre sınıfların oluşturulması şu şekilde yapılmaktadır:

Tek (bir) öğretmenden oluşan birleştirilmiş sınıflı okullar; 1, 2, 3 ve 4. Sınıf öğrencilerinin birlikte olacak şekilde eğitim-öğretimin yapıldığı ve iş yükünün en çok olduğu, hedeflenen kazanımlara ulaşılmasının en güç görüldüğü sınıf diyebiliriz.

İki öğretmenden oluşan birleştirilmiş sınıflı okullar; Sınıf ve öğrenci sayısına göre farklı gruplar oluşturulabilir. Örneğin; 1. ve 2. sınıflar birlikte bir sınıf, 3. ve 4. sınıflar bir sınıf oluşturur. Ek olarak, aşağıdaki gibi sınıf modelleri oluşturabilirsiniz:

[(1), (2,3,4)] veya [(1,2,3), (4)].

Üç öğretmenden oluşan birleştirilmiş sınıflı okullar; Normalde 1. sınıf ayrı, 2. ve 3. sınıflar birleştirilmiş ve 4. sınıf ayrı olup sınıf türünden oluşur. Yine öğrenci sayısına ve sınıfa göre model değişebilmektedir. [(1,2), (3), (4)] gibi.

Ülkemizde birleştirilmiş sınıf denildiğinde aklımıza hep olumsuzluklar gelse de yapılan araştırmalarda akademik ve sosyallik olarak olumsuz yönde etki söz konusu değildir (Miller, 1991: 18). Birleştirilmiş sınıflı okullarda farklı yaş gruplarının bir arada olması öğrencilerin özellikle iletişim becerilerini geliştirmektedir. Uygulamanın bazı faydaları şu şekilde sıralanabilir (Abay, 2006: 30; Açan, 2015: 25; Doğan, 2000; Köklü, 2000; Summak vd. 2011:1222; Yıldız, 2009; Yıldız, 2011):

- 1- Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir.
- 2- Özellikle ödevli derslerde kendi kendilerine çalışmaları ve kendi kendine öğrenme becerilerine katkı sağlamaktadır.
- 3- Okul işleyişinde bazı konularda öğretmene yardımcı olmaları, diğer okullarda elde edilemeyen bazı deneyimleri ve bilgileri öğrenmeleri hatta bunları günlük hayata aktarmaları daha becerikli bireyler olmalarını sağlar.
- 4- Daha az öğretmen ihtiyacı olması devlet bütçesine katkıdır.
- 5- Çok dersliği olan bir okul yerine bir ya da iki derslikli okul yapmak maddi olarak avantajdır.
- 6- Taşınmalı ve yatılı okullarda karşılaşılan sorunlar yoktur.
- 7- Ezbercilik yoktur. Alt sınıflar üst sınıf derslerini direkt almasalar da aynı sınıfta olmalarından dolayı gizil öğrenmeler gerçekleştirirler. Üst sınıfta olanlar ise tam öğrenemediği önceki yıllardaki konuları tekrar etme fırsatı bulurlar.
- 8- Büyük sınıf öğrencilerinin küçük sınıflara yardımcı olma şansları daha fazladır ve bu ortam lider öğrencilerin yetiştirilmesine fırsat verir.
- 9- Diğer okullara göre daha fazla olan iş birliği öğrenme fırsatı vardır. Bu durum sosyal ve iletişim becerileri gelişmiş bireylerin yetişmesini sağlar.

Birleştirilmiş sınıflı okulların, görev yapan öğretmen açısından bazı olumsuzlukları vardır. Tüm sorumluluğun bir kişi üzerinde olması çalışan öğretmeni yormaktadır. Birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenler genellikle yeni atanan öğretmenler olduğu için birleştirilmiş sınıf hakkında yeterli bilgiye sahip değildirler ve bu yüzden ilk yıllar daha çok zorluk çekmektedirler (Köklü, 2000: 34). Birleştirilmiş sınıf için hazırlanan özel bir programın olmaması, müstakil sınıflar ile aynı programın kullanılmaya çalışılması ve bu programın kırsaldaki çocuklara hitap etmemesi, kaliteyi düşürmekle beraber, zamanla öğretmende de çaresizlik hissi oluşturmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta öğretmenli ve ödevli dersler vardır. Burada karşımıza çıkan sorun ise küçük sınıfların ödevli derslerde sürekli öğretmene soru sorma durumunun olması, dönüt verildiğinde ise öğretmenli dersi olan sınıfın ders süresinin azalmasıdır. Böyle bir süreçte sınıfın kontrolü zorlaşır ve ders akışı olumsuz etkilenir. Birleştirilmiş sınıflı okullara yönetici atanmaz ve görev yapan öğretmenlerden biri müdür yetkili öğretmen olarak görevlendirilir. Eğitim-öğretimin yanı sıra evrak işleriyle uğraşan müdür yetkili öğretmen çok zorluk çekmekte ve bu görevlerinden birisini tam yapsa diğer görevi aksamakta, bu sorumluluk özellikle görevine yeni başlayan öğretmenlere çok fazla gelmektedir. Daha çok kırsal bölgelerde yaygın olan birleştirilmiş sınıflarda, görev yapan öğretmenler uyum sorunu yaşamaktadır. Bundan dolayı da uzun süre çalışan çok azdır. Öğrenciler açısından bu durum sürekli öğretmen değişikliğiyle sonuçlanmakta ve olumsuz izler bırakmaktadır (Doğan, 2000: 218).

Birleştirilmiş sınıfların görev yaptığımız dönemde de karşılaştığımız ve literatürde de yer bulan en önemli sorunlarından birisi sürekli devamsızlık durumudur. Kırsalda özellikle Mayıs ayından sonra öğrenci bulmak çok zordur ve bu sebeple hedeflenen kazanımların işlenmesi zorlaşmaktadır (Sınmaz, 2009: 18). Bu durum öğretmenlerin diğer okullara göre yaşadığı sorunları fazlalaştırmakta ve öğretmenler

açısından en önemli sorun olmaktadır (Köksal, 2009). Okulun her alanındaki sorumlulukların tek bir kişinin üzerine kalması durumu öğretmen açısından çok zor olmakla birlikte, zamanla sosyal ortamdan uzaklaşan öğretmenlerin yalnızlık yaşamalarına sebep olmakta ve bunun sonucunda öğretmenler bir an önce farklı okula geçme çabalarına girmektedirler. Araştırma bağlamında son olarak değindiğimiz yalnızlık konusu birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenleri için en önemli sorunlardan biri haline gelmiştir.

Yalnızlık kavramı; insanların yanlarında birilerini araması ve kimseyi bulamaması, diğer insanlarla etkileşim kuramaması olarak tanımlanmıştır (TDK).

Sadler ve Johnson (1980), duygular açısından yalnızlık kavramını akut bir şekilde duygu ya da duyguların barındığı yaşantı şekli biçiminde ifade etmektedirler. Benzer şekilde Leiderman, yalnızlık kavramını, başkaları için belirsiz ihtiyaçlara yanıt olarak kişinin kendini diğerlerinden farklı olarak görmesiyle ortaya çıkan duygusal bir durum olarak yorumlamaktadır (Özkan, 2019). Sullivan (1953), diğer insanlarla iletişimin istenilen düzeyde olmamasından kaynaklı huzursuzluk veren duygu hali şeklinde tanımlamıştır. Yetersiz sosyallik ile ortaya çıkan ruhsal durumdur (Yılmaz ve Altınok, 2009) veya diğer insanlardan sosyal etkileşimini azaltıp yalnız kalma durumu (Mercan vd. 2012) şeklinde de ifade edilmektedir.

Alan taraması yapıldığında karşılaşılan sonuç dünyada birçok insanın yalnızlık yaşadığı şeklinde olmuştur. Yalnızlık sadece aile ortamında değil iş ortamında da görülmektedir. Çalışılan ortamda yalnızlık istenilen düzeyde iletişim kurulamaması ve bundan kaynaklı olumsuzlukların çıkması sebebiyle ortaya çıkabilen bir durumdur.

İnsanlar arasında sağlıklı ve güçlü ilişkilerin varlığı, iş yapmanın önemli bir parçasıdır ve çalışanlara başka hiçbir yerde bulunmayan bir dostluk sevgisi verir. Ancak bazı çalışanlar için sosyal bir ortamda bulunmak, sosyal dezavantaj ve yalnızlıkla başa çıkmak için yeterli olmamaktadır (Wright vd. 2006, s. 59). Yani genel olarak yalnızlığın aksine işte yaşanan yalnızlık sadece iş ortamında etkilidir. Diğer bir deyişle; günlük yaşamlarında tatmin edici ve sağlıklı ilişkiler kuran ve kendini yalnız hissetmeyen kişiler, çalışma ortamında diğer insanlarla iletişimde ve sosyal destek almada zorluk yaşayabilir, bu durum bireylerin kendilerini yalnız hissetmelerine ve iş yerinde dışlanmalarına neden olabilmektedir (Doğan vd. 2009, s. 272). Birleştirilmiş sınıfta görev yapan çoğu sınıf öğretmeni tek başına çalıştığı için çalışma ortamında sosyal yoksunluk içerisindedir. Bu durumdan dolayı sınıf öğretmenleri kendilerini zamanla yalnız hissederler. Wright vd. (2006), İş Yerinde Yalnızlık Ölçeği (LAWS) adıyla iş yerinde yalnızlığı günlük yaşamdaki yalnızlıktan ayıracak şekilde ölçebilen ve iş yerindeki yalnızlığı iki alt boyutta ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmiştir. Bu alt boyutlar sosyal arkadaşlık ve duygusal yoksunluk alt boyutlarıdır.

Sosyal Arkadaşlık Boyutu:

Doğan vd. (2009), sosyal arkadaşlık boyutunu çalışma ortamında kişilerarası ilişkilerin kalitesine ilişkin algı olarak tanımlamıştır. Çalışanların koordineli bir şekilde iş yapmaları için iletişim çok önemlidir. Kişiler çalışma arkadaşlarının istek ve ihtiyaçları yanı sıra duyguları hakkında bilgi sahibi değillerse koordineli bir şekilde çalışmaları da aksamaktadır. Çalışma ortamındaki arkadaşlarıyla sosyal etkinlikler yapmayan ya da yapılan etkinliklere katılmayan kişiler bu boyutta yalnızlık yaşarlar.

Duygusal Yoksunluk Boyutu:

Doğan vd. (2009), duygusal yoksunluk alt boyutunu işteki ilişkilerin duygusal niteliğine ilişkin algılar olarak tanımlamaktadır. Perlman ve Peplau'ya (1982) göre duygusal yoksunluk, normal koşullarda duygusal beklentilerini karşılayamayan, özel ve samimi ilişkileri olmayan kişilerin çalışma ortamlarındaki durumunu ifade eder. Yılmaz'a (2008) göre, yalnızlığın kişiler üzerinde oluşturduğu etkiler, çalışma ortamındaki diğer insanlarla etkileşiminden kaynaklanır. Çalışma ortamında birbirine destek olan bireyler yoksa o ortamda çalışanlar kendilerini diğerlerinden soyutlar. Bir başka deyişle

işyerinde duygusal yoksunluk, çalışanların çalışma arkadaşlarından uzaklaştığı, duygu ve düşüncelerini onlarla paylaşmadığı durumları ifade etmektedir.

Araştırmamızda birleştirilmiş sınıfta çalışan sınıf öğretmenlerinin çoğunlukla tek öğretmenli köy okullarında görev yaptıkları için duygusal yoksunluk boyutunu yaşamaları nadir olarak görülecektir. Birleştirilmiş sınıflı köy okulunda sosyal arkadaşlık boyutunda yalnızlık daha çok gözlemlenmektedir. Çünkü iletişim kuracağı insan sayısı, yapılan sosyal aktivite sayısı yok denecek kadar azdır. Bu tür okullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin genellikle yakındığı en önemli konu da tam olarak budur.

Öğretmenler kendilerini okullarının sosyal bir parçası olarak görmelidir. Bu şekilde düşünmeyen öğretmenler yalnızlık duygusunu sıklıkla yaşarlar. Örgüt kültürü istenilen düzeyde değilse çalışma ortamında yalnızlık hissi daha da artacaktır. Kaiser'e (1981) göre, eğer öğretmenler kendilerini sosyal olarak okuldan dışlanmış hissediyorlarsa veya grup içinde yakın bağlara ve karşılıklı sevgiye inanmıyorlarsa öğretmenler bu sadık ilişkiyi başka alanlarda da arama çabasına gireceklerdir (Akt: Özdayı, 1990).

Allison (1997), tarafından yürütülen 643 ilk ve ortaokul müdürünün katıldığı bir çalışmada, yarısı iş yerinde yalnız hissettiğini ve düşük iş doyumuna sahip olduğunu belirtmiştir. Mesleki izolasyon ve mesleki stres arasındaki bağı araştıran Dussault vd. (1999), bu iki değişken arasında güçlü ve pozitif bir korelasyon tespit etmişlerdir. Cubitt and Burt (2002) tarafından yapılan bir çalışmada, 293 müdürde yalnızlığı ölçmek için UCLA Yalnızlık Ölçeği kullanılmıştır. Bulgular, yalnızlığın azalan kişilik ve zayıf kişisel performansın önemli bir göstergesi olduğunu göstermektedir.

Okul ortamında insanlarla doğrudan iletişim halinde olan öğretmenlerin sosyal etkileşimi oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda bireysel davranış, tutum ve tepkileri etkileyerek insanların davranışlarını etkili bir şekilde düzenleyen öğretmen sosyal etkileşiminin, profesyonel yaşama katkı sunduğu görülmektedir (Oğuz ve Kalkan, 2014; Yakut ve Certel, 2016). Öğretmenler kendilerini çalıştıkları okulun bir parçası olarak gördüklerinde okulda kendilerini daha az yalnız hissederler, daha verimli ve sağlıklı çalışırlar (Nartgün ve Demirel, 2016). Çünkü öğretmenlerin okulda yaşadıkları yalnızlık sadece hayatlarını değil toplumu da etkilemektedir (Yakut ve Certel, 2016).

Yapılan araştırmalar da cinsiyet, yaş, bireysel kişilik özellikleri, aile ve arkadaş ilişkileri, kıdem, okulun memlekette olup olmaması gibi birçok faktörün yalnızlığı artırdığı görülmektedir. Yalnızlık ve yaşlılık arasındaki ilişkiyi incelerken öznel bir deneyim olarak bireysel kişilik özelliklerinin yaşam deneyimlerine ve koşullara bağlı değişkenlere atfedildiği düşünüldüğünde yalnızlığın yaşa göre değişen derecelerde yaşandığı kabul edilmektedir. Yalnızlığın özellikle yaşlı insanlar arasında yaygın olduğu inancı mevcuttur lakin araştırmalar bu önermeyi desteklememektedir. Griffin (2010) yaptığı çalışmada yalnızlıkta anlamlı bir yaş farkı olmadığını bildirilmiştir. Yine başka çalışmalarda genç katılımcıların yaşlı katılımcılara oranla önemli ölçüde daha fazla yalnızlık çektiklerini söylediklerini, yaş artışıyla birlikte yalnızlıkta lineer/doğrusal bir azalma olduğunu göstermiştir (Schultz & Moore, 1988). Yalnızlık ve cinsiyet arasındaki ilişkiye bakıldığında; Karaoğlu vd. (2009), yaptıkları çalışmada Selçuk Üniversitesinde okuyan 44et6 öğrencinin (244 kız, 202 erkek) yalnızlık prevalansı % 43,3 olarak saptanmıştır. Çalışma grubundaki yaklaşık iki kişiden biri kendini yalnız hissetmiştir. Erkek öğrencilerin yalnızlık düzeyi kız öğrencilere göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek çıkmıştır. Yalnızlık ve Kişisel Özellikler arasındaki ilişkiye bakıldığında; Jones vd. (1985), yalnızlığı yordayan kişilik değişkenlerini şöyle kategorize etmiştir:

- 1- Zayıf sosyal beceriler (utangaç, içe dönük, kendini gösteremeyen)
- 2- Duygusal uyarılma ve çatışma (depresyon, anksiyete, nörotiklik)
- 3- Zayıf benlik algısı (düşük benlik saygısı, zayıf sosyal - benlik kavramı)
- 4- Negativistik tutumlar (düşmanlık, dışsal denetim odağı, kişilere, yaşama ve topluma karşı karamsar bakış)

Yalnızlık ve aile ilişkileri incelendiğinde; Rotenberg (1999) ailelerinin sosyal yönelim yoluyla, ergenlerin sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabileceğini bulmuştur. Ancak bu söylem araştırmalarla tam olarak desteklenmemekle beraber, bu dönemdeki yalnızlık duygusunun aile ilişkilerinden etkilendiği düşünülmektedir (Hortaçsu 1991). Yalnızlık ile yaşanan yer ilişkisi incelendiğinde; memleketi dışında yaşayanların; evli mi, bekâr mı, anne babasıyla mı yaşıyor gibi birçok değişkeni de göz önüne almak gerekir.

McWhirter (1990), yalnızlığı kişilerarası, psikolojik, sosyal, kültürel ve kozmik olmak üzere beş farklı boyutta incelemiştir:

Kişilerarası yalnızlık: Bireyin kendisini başkalarından izole etmesidir.

Psikolojik yalnızlık: Benliğin farklı bölümleri birbiriyle iletişim kurmadığında ortaya çıkan bir yalnızlık durumudur.

Sosyal yalnızlık: Gruptan veya toplumdan yabancılaşma hâlidir.

Kültürel yalnızlık: Kişinin kültürel kaybı veya büyük kültürel değişimi nedeniyle diğerlerinden yabancılaşma hissidir.

Kozmik yalnızlık: Dini bağların kaybolması nedeniyle Allah'tan yabancılaşma ve uzaklaşma duygusudur.

Bireylerin, farklı ihtiyaçlarını karşılayan farklı kişisel ilişkilerinin varlığına bağlı olarak Weiss (1987), yalnızlığı iki kategoriye ayrılabilirliğini belirtmiştir.

- 1) **Duygusal Yalnızlık:** Başkalarıyla yakın bağ eksikliğinden kaynaklanan bir korku ve boşluk halidir.
- 2) **Sosyal yalnızlık:** Sosyal ağlardaki eksiklikleri içerir. Sosyal bağlantıların artması da dâhil olmak üzere sosyal ağların eksikliğinden kaynaklanan depresyon ve stres ile ilgili bir yalnızlık türüdür.

Young (1982), ise yalnızlığın zamana bağlı olarak üç tipini tanımlamıştır. Bunlar geçici, durumsal ve kronik yalnızlıktır. **Geçici (transient) yalnızlık**, üzerinde fazla durulmayan bir yalnızlık tipidir. Dakikalar sürer ve şiddetli değildir. Buna birçok insanın zaman zaman yaşadığı yalnızlık hissi de dâhildir. **Durumsal (situtional) yalnızlık**, daha önce ilişkilerinde doyum sağlayan bireyin ilişkilerindeki değişikliğe bağlı olarak doyum alamaması veya bireyin sosyal ilişki ağındaki önemli bir kaybı (evden ayrılma, bazı ilişkilerin sonlanması gibi) nedeni ile yaşadığı yalnızlık duygusunu içerir. Kronik yalnızlık ise en az iki yıl üst üste ilişkilerden duyulan memnuniyetsizliği yansıtır. Kronik yalnızlık, kişinin yaşadığı uzun süreli bilişsel ve davranışsal bozuklukları içerir. Kronik olarak yalnız olan insanlar, yalnız durumdaki insanlara kıyasla derin, yakın ilişkiler kurmazlar.

Görüldüğü üzere yalnızlık, tek bir faktörle açıklanamayan çok yönlü bir olgudur. Her teori, yalnızlığa neyin sebep olduğuna dair kendi görüşüyle büyük ölçüde tutarlı nedenler sunar. Bireysel karakter özellikleri, benlik saygısı, geleceğe yönelik beklentiler, yalnızlıkla başa çıkma tepkileri, artan sosyal hareketlilik, kapitalizmin bireyci ve materyalist doğası ve değişen değerler, hepsi yalnızlığın ortaya çıkmasıyla ilgilidir. Sosyal ilişkilerdeki eksiklik hissi insanı yalnızlaştırarak birçok soruna yol açmaktadır (Kılınç ve Sevim, 2005). Şehir yaşamının karmaşıktırdığı kişisel, kısa süreli, yüzeysel kişiler arası ilişkiler insanların geleneksel bağlardan kopmasına ve normatif kafa karışıklığı ve yalnızlık yaşamasına neden olur. Dolayısıyla günümüz modern insanı için yoğun bir şekilde yaşamak zorunda kaldığı ve yıkıcı sonuçlarıyla baş etmek zorunda kaldığı yalnızlık, bazı hazırlayıcı ve bazı hızlandırıcı etkenlerden kaynaklanmaktadır. Bireylerin arzu edilen ilişki düzeyini etkiler ve birey tarafından hoş olmayan bir deneyim olarak algılanır. Yalnızlık, farklı güçleri, nedenleri ve koşulları olan çok boyutlu bir olgudur. Herkes yalnızlığı farklı yaşar. Yani "yalnız olmak" herkes için tam olarak aynı şeyi ifade etmez (Atalay, 2010).

Peplau ve Perlman da (1984) yalnızlığı; bireylerin sosyal ilişkilerindeki nitelik ve nicelik olarak ortaya çıkan eksikliklerden kaynaklanan ve hoş olmayan bir yaşantı olarak görmüşler ve yalnızlıkla ilgili üç hususa dikkat çekmişlerdir. Bunlar;

1- Yalnızlık, insanların sosyal ilişkilerde karşılaştıkları sorunların bir sonucu olarak ortaya çıkar. Yalnızlık, bireyin sosyal ilişkileri ile sosyal ihtiyaçları uyuşmadığında ortaya çıkar.

2- Yalnızlık öznel bir deneyimdir ve boyut olarak ölçülmemelidir. Bu anlamda bireyler kalabalık içinde yalnızlık yaşayabilirler.

3- Yalnızlık tatsız bir yaşam halidir. Bazen kişisel gelişim için faydalı olduğuna inanılsa da, tatsız ve üzücü bir deneyimdir. Hızla ilerleyen ve insanların hayatlarını kolaylaştıran teknolojik gelişmeler de önemli sorunlar yaratmaktadır. Kentsel yaşamda insan ilişkilerinin karmaşık, bireysel, kısa süreli ve samimiyetten uzak bir hâl alması, geleneksel bağların kopması, insanların norm karmaşası ve yalnızlık yaşamasına neden olmaktadır (Koçak, 2003).

Bu açıklamalar doğrultusunda yalnızlığın nedenlerini şu başlıklar altında sıralamak mümkündür (Haliloğlu, 2008).

1. Sosyal destek eksikliği.
2. Düşük benlik algısı.
3. Zayıf sosyal beceriler.
4. Bireysel (kişisel) ve psikolojik faktörler.
6. Sosyal ilişkilerdeki eksiklikler.
7. Gerçek dışı öznel değerlendirmeler, bilişsel faktörler (yüklemeler, şemalar vb.).
8. Sıkıntı veren duygular veya duygusal zorlanmalar.
9. Toplumsal ve çevresel faktörler.

Yalnızlık utanmaya, beceriksizliğe ve yetersizliğe neden olur, kişisel özgüveni düşürür, aidiyet duygusunu yok eder, strese neden olur ve ruh sağlığına zarar verir (Yaşar, 2007) ve dolayısıyla yalnızlığın insan yaşamını çekilmez hale getirdiği söylenebilir.

Yalnızlık, insanlığın sosyal yönlerini tehdit eden bir durum olarak tespit edilmiş ve uzun yıllardır önemli bir klinik semptom olarak değerlendirilmiştir. İnsanlarda genel tatminsizlik, kaygı, utanç, huzursuzluk gibi olumsuz duygulara neden olduğu, ayrıca alkolizm, intihar girişi ve depresyon gibi ciddi rahatsızlıklarla da ilişkili olduğu bilinmektedir (Demir, 1990). Ayrıca, yalnızlığın hayattan duyulan memnuniyetle ters orantılı olduğu tespit edilmiştir (Atalay, 2010). Yalnızlık bireylerde güvensizlik duygusu yaratarak çevrelerine ve dolayısıyla hayata uyum sağlamalarını zorlaştırır. Yalnızlık, başta depresyon olmak üzere ruhsal bozuklukların gelişiminde belirleyici bir etkiye sahiptir (Yaşar, 2007).

Yalnızlık düzeyi arttıkça, kişideki anormalleşmenin de arttığı gözlemlenmiştir. Yalnızlığın psikososyal sorunlar ile zihinsel ve fiziksel sağlık üzerinde önemli etkileri vardır, çünkü yalnız insanlar genellikle umutsuzluk, depresyon, sabırsızlık, can sıkıntısı ve öz eleştiri gibi olumsuz duygular yaşarlar. Yalnız bireyler kendilerini olumsuz ve küçümseyici bir şekilde görme eğilimindedirler. Kendilerini aşağılık, değersiz, itici, sevilmeyen ve sosyal açıdan uygunsuz olarak kabul ederler (Atalay, 2010).

Rokach (2004), yalnızlığın etkileriyle ilgili şu noktalara değinir:

- 1- Yalnızlık, insanların birbirleriyle yakın bağlar kurmasını ve samimi ilişkiler geliştirmesini engeller.
- 2- Yalnızlık çeken bireyler, diğer insanlarla kurdukları iyi ilişkileri uzun süre sürdüremezler.
- 3- Yalnızlık, kişinin yaratıcılığını ve enerjisini boşa harcamasına yol açar ve psikolojik olarak olumsuz etkiler yaratır.
- 4- Yalnızlık hissi, bireyin tüm ilişkilerini kontrol etme çabasına dönüşebilir.

- 5- Yalnızlık duygusuna sahip kişiler, yaşamlarıyla ilgili kararlar alırken büyük zorluklar yaşarlar.
- 6- Yalnızlıkla başa çıkılmadığında, insanlar katı ve duygusuz hâle gelebilirler.
- 7- Yalnızlık, insan için son derece acı verici bir duygudur.

Sonuç olarak, yalnızlık, yukarıda bahsedilenler de dâhil olmak üzere, insan refahının önündeki birçok engelden sorumludur: Sağlık sorunları, psiko-sosyal sorunlar, tatminsizlik, depresyon, kaygı, güvensizlik, utangaçlık, intihar eğilimleri, düşük benlik saygısı ve bunu yansıtan öznel iyi oluş, zihinsel dayanıklılık, kısacası iyilik hali gibi durumlara kötü bir etkisi olduğunu söylenebilir.

1.3. Araştırmanın Amacı

Araştırmamın amacı, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin çalıştığı ortamdaki yalnızlıklarını farklı değişkenler açısından ele alarak incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda verilen soruların yanıtı aranmıştır.

- 1- Birleştirilmiş sınıf öğretmenleri iş yerinde yaşadıkları yalnızlık deneyimlerini nasıl tanımlamaktadırlar?
- 2- Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin olumsuz yalnızlık düzeylerini olumlu hale getirmek için yapılacak çalışmalar nelerdir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Merriam'a (2015) göre durum çalışması: "Sınırlı bir sistemin derinlemesine betimlenmesi ve incelenmesidir. Christensen, Johnson ve Turner'a (2015) göre durum çalışması: Bir veya daha fazla vakanın (durumun) yoğun ve detaylı bir tanımı ve analizidir.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ve birleştirilmiş sınıfta çalışan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Tablo 1'de araştırma kapsamında görüşme yapılan sınıf öğretmenlerine ait kodlara yer verilmiştir.

Tablo 1.
Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenleri

Sınıf Öğretmenlerine Verilen Kodlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Medeni Durum
(1,4,K)	1	Bekâr
(2,5,E)	2	Bekâr
(3,6,K)	1	Evli
(4,7,K)	2	Bekâr
(5,7,K)	1	Evli
(6,7,E)	2	Bekâr
(7,9,E)	3	Bekâr
(8,9,E)	3	Bekâr
(9,9,E)	2	Evli
(10,9,E)	1	Evli
(11,10,E)	2	Bekâr
(12,11,E)	1	Evli
(13,11,K)	1	Evli
(14,12,E)	2	Evli

(15,12,K)	1	Evli
(16,13,K)	2	Evli

* Parantez içerisindeki ilk rakam katılımcının numarasını, ikinci rakam mesleki kıdem yılını, üçüncü sıradaki harf ise cinsiyetini göstermektedir. (E=Erkek, K=Kadın)

Tablo 1. Devamı

Çalışma Grubunda Yer Alan Sınıf Öğretmenleri

Sınıf Öğretmenlerine Verilen Kodlar	Okuldaki Öğretmen Sayısı	Medeni Durum
(17,16,E)	3	Evli
(18,16,E)	2	Evli
(19,16,E)	1	Evli
(20,17,E)	2	Evli

* Parantez içerisindeki ilk rakam katılımcının numarasını, ikinci rakam mesleki kıdem yılını, üçüncü sıradaki harf ise cinsiyetini göstermektedir. (E=Erkek, K=Kadın)

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

2.3.1. Görüşme Formu

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi amacıyla yaptığımız araştırmada ilgili alan yazın detaylı bir biçimde incelenmiş ve daha sonra araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Bu teknik, görüşülen her kişiye aynı sırayla soruların sorulduğu ve katılımcıların soruları istedikleri kapsamda yanıtlamalarına olanak tanıyan bir görüşme şeklidir (Yıldırım & Şimşek, 2016). Formun geçerliğini sağlamak adına eğitim bilimleri bölümünden bir uzmanın birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yöneltilen sorularla ilgili görüşüne başvurulmuştur. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan 20 sınıf öğretmeniyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek formda yer alan sorular sorulmuştur. Çalışma grubunda yer alan sınıf öğretmenleriyle yaklaşık 60 dakikalık görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Çalışma grubundaki öğretmenlere, toplanan verilerin araştırma dışında herhangi bir amaçla kullanılmayacağı bilgisi verilerek ve soruları güvenle cevaplayabilmeleri için isimlerini gizli tutulacağı ifade edilerek tüm görüşlerini istedikleri gibi ifade etmeleri teşvik edilmiştir. Sorular görüşülen tüm kişilere aynı sırayla sorulmuş olup, görüşme sorularına verilecek yanıtlarda herhangi bir sınırlama getirilmemiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin iş yaşamındaki yalnızlıklarının farklı değişkenler açısından değerlendirilmesi için yapılan görüşmelerden elde edilen veriler betimsel içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Yıldırım ve Şimşek (2016) betimsel içerik analizi katılımcıların görüşlerinin daha iyi yansıtılması için doğrudan alıntılar ön plana çıkarıldığı bir analiz türü olarak ifade etmektedirler.

Yapılan görüşmelere ilişkin çözümleme yapılarak görüşme detayları yazılı doküman haline getirilmiştir. Araştırmanın verilerinin açıklanması ve alan yazın çerçevesinde yorumlanması belirlenen konulara göre yapılmıştır. Araştırmaya katılan her öğretmene bir kod verilmiştir. Görüşmeye ait notlar bulgular bölümünde tırnak içerisinde verilmiş ve görüşmenin hangi öğretmene ait olduğu parantez içinde belirtilmiştir. Araştırmada da katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı yoluyla verilmiş ve buradan hareketle yorumlar ve sonuçlara ulaşılmıştır.

Yazarların meslek hayatlarının belirli bir döneminde birleştirilmiş sınıfta çalışmış olmaları, yaşanan sorunları daha net görmelerini sağlamıştır. Araştırma sırasında sorunları öğrenen değil sorunların içinden gelmenin verdiği bilgi ile araştırma daha verimli hale gelmiştir.

2.5. Araştırmanın Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yalnızlık hakkındaki düşünceleri, görev yaptıkları okuldaki yalnızlık durumları, birleştirilmiş sınıfta çalışmanın yaşamlarına etkisi, birleştirilmiş sınıfın zor yanları, okullarındaki yalnızlık durumlarının cinsiyete, medeni duruma, yaşa, kıdeme ve memleketinde çalışıp çalışmama durumuna göre farklılaşması konuları ve bu konularla ilgili sınıf öğretmenlerinden yapılan birebir alıntılara yer verilmiştir.

3.1. Yalnızlık hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yalnızlık hakkındaki düşünceleri sorulduğunda, yalnızlığı genel olarak kişinin duygu ve düşüncelerini paylaşacak kimsenin olmaması, tek başına kalmak olarak tanımlamışlardır. Konu ile ilgili öğretmen görüşleri aşağıda belirtilmiştir.

(1,4,K): “Yalnızlık neşeyi, sevinci, heyecanı, korkuyu, üzüntüyü ve zamanı paylaşacak kimsenizin olmayışı, terk edilmişlik, mutsuzluk, içine kapanıklık.”

(4,7,K): “Kişinin kendisini dünyadan kopmuş hissetmesi hali diyebilirim. Kimsesiz olma durumu da denebilir.”

(10,9,E): “Yalnızlık etrafımızdaki insanlardan kendimizi soyutlanmış gibi hissetmektir. Öyle zaman olur başırsanız da kimse sizi duymaz. Yalnızlık çok zor bir de öğretmenlikte yeniyseniz daha da zor.”

(16,13,K): “Yalnızlık sadece tek başına yaşamak değil sevincini, üzüntüsünü, derdini de tek başına göğüslemektir. Sayısal bir yalnızlıktan bahsetmiyorum bazen kalabalık ortamda da kişi yalnız olabilir. Aslında önemli olan duygu ve düşüncesini paylaşacak biri ya da birilerinin olmasıdır. 2 öğretmenli okulda çalışıyorum ve meslektaşım ile çok çok iyi anlaşıyoruz. Daha önceki yıllarda anlaşılamadığım kişilerle çalıştım ve o zamanlar yalnızlık hissediyordum fakat şu an paylaşımında bulunduğum biri olduğu için çok sık yaşamıyorum o duyguyu.”

Öğretmen görüşlerine bakıldığında yalnızlığın objektif tanımı olan “kimse bulamama durumu” ile aynı tanımlanmış fakat kalabalık bir ortamda yalnız hissedilmesi ile subjektif bir tanım haline gelmiştir.

3.2. Birleştirilmiş sınıfta görev yaparken kendinizi yalnız hissediyor musunuz?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları okulda yalnızlık hissedip hissetmediği hakkındaki düşünceleri sorulduğunda genel olarak yalnızlık duygusunu hissettiklerini belirtmişlerdir.

(3,6,K): “Kesinlikle yalnızım. Diğer okullarda farklı etkinlikler yapılıyor fakat ben tek başıma bunların hepsinden mahrum kalıyorum. Özellikle serviste gelip giderken aralarındaki muhabbeti duyduğumda ben ne zaman böyle okullarda çalışacağım diye iç geçiriyorum.”

(13,11,K): “Zordur birleştirilmiş sınıf öğretmeni olmak. Elektriğin yoktur. O olsa su yoktur. O olsa telefon vb. uzayıp gider. Hep bir tarafın eksiktir. Hep bir tarafın yalnız. Tek öğretmem olmam sebebiyle hep yalnızım. İletişim kuramamak, sadece kitaplarla arkadaş olmak, dünyayla iletişimin sadece öğrenciler ve 3-5 veli... Elbette onlarla iletişim kurmak çok güzel ama insanın farklı ortamlarda bulunması tecrübe edinmesi ve kendini rahatlatması gerekir. Okula gelen-giden evrak, okulun fiziki durumu, öğrencilerin eğitimi hepsiyle aynı anda uğraşmak zorunda kalırsın. Hep bir yanın yalnızdır.”

(2,5,E): “2 öğretmenli okulda çalışıyorum. Meslektaşım ile bazen fikir ayrılığımız oluyor ve bir süre aynı okulda iki yabancı oluyoruz işte o anlarda fazlasıyla yalnız hissediyorum.”

Yapılan görüşme sonucunda birleştirilmiş sınıfta çalışan öğretmenlerde yalnızlık hisse çok fazla olduğu tespit edilmiştir. Kurumdaki kişi sayısının az olması, yalnızlığı artıran en temel sebep olarak gösterilmiştir.

3.3. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak bu okullardaki görevinizin yaşamınıza (sosyal-kültürel, aile, ekonomi) etkisine ilişkin görüşleriniz nelerdir?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin görevleri yaşamlarını nasıl etkiliyor diye sorulduğunda genel olarak olumsuz olduğu anlaşıyor.

(19,16,E): “Eğitim öğretim öğrencilerle çok güzel cıvıl cıvıl, ancak düzen ve işleyişin normal okullar gibi olmadığı aşikâr. Kendi imkânlarımızla okula ulaşım sağlıyor okulda etkinlik sağlamaya çalışıyoruz. Okulun eksiklerini kendi imkânlarımızla gidermeye çalışıyoruz. Dikkat dağınıklığı yaşıyorum çünkü 4 sınıfla 4 ayrı seviye ile birden ilgilenirken öğrenci sayısı az olsa bile çok bölünüyoruz. Örnek verilen ders programındaki gibi bir işleyiş mümkün değil çünkü çocuklar robot değil. Ödevli grup, etkinliğini bitirince dersten bağımsız davranışlara meyil ediyor. Evime geldiğimde aşırı yorgun hissediyorum. Bu kişiden kişiye değişebilir çünkü yapacak bir şey yok diye duruma uyum sağlayabilen ile yapacak bir şey yok deyip köşesine çekilmeyen öğretmen arasında fark var. Eğitimde fırsat eşitliğinin bu şekilde mümkün olmadığını düşünüyorum. Öğrencilerimin serbest zaman etkinliklerini birlikte doya doya değerlendiremiyoruz çünkü yetişmesi gereken konular var. Öğrencilerimiz eğlensin diye elimizden geleni de yapmaktayız ancak onların müzik serbest etkinlik resim derslerini doya doya yapamıyoruz. İngilizce öğretmenimizin olmayışı da ayrıca zor. Elimizden geleni yapıyoruz ama normal bir eğitim öğretim ortamı kadar donanımlı olabildiğimizi düşünemiyorum yapabildiğim çok şeyle gurur duyarken yapmadıklarım için büyük eksiklik hissediyorum. Yani bunda müdür yetkili olmanın etkisi de büyük. Bir şekilde koordinasyon sağlarken idari bir evrak doldurulacak formlar evraklar okulun tesisatı kaloriferi ısınması her şeyi ile de ilgilenmek vs. Bir toplantıya gidince 4 sınıfın birden boşa düşmesi kadar üzücü bir durum olamaz.”

(14,12,E): “Birleştirilmiş sınıflar ücra köylerde bulunur. Çoğunda yol, elektrik, su, internet vb. ihtiyaçlar ya yoktur ya da kısıtlıdır. Sosyallik zaten yok. Her şeyle aynı anda ilgilenmek, daha fazla yorulmak, bunalmak, ailenize de yansır. Stresinizi atmaya çalışırken kırarsınız onları. Eğer gidiş geliş yapıyorsanız servis ücretleri alır ek ders ücretinizi de buraya verirsiniz.”

(11,10,E): “Birleştirilmiş sınıfta iki sınıfa birden bakıyorsunuz bir de müdür yetkililik varsa cabası, bağımsız okullarda en az üç kişinin yaptığı bir işi tek başınıza yaptığımız için eve yorgun argın geliyorsunuz kendinize ailenize yeterince vakit ayıramıyorsunuz bu da doğal olarak her şeyi etkiliyor.”

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerden olumlu bir tek cevap alınmamış, özellikle aile hayatına yansıyan olumsuzlukları daha çok dile getirilmiştir.

3.4. Birleştirilmiş sınıfta görev yapmaya devam etmek ister misiniz? Cevabınız hayır ise: Birleştirilmiş sınıfta görev yapmanın en zor yanı (ya da yanları) sizce nedir?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin görevlerine aynı okulda devam etmek isteyip istemedikleri hakkında düşünceleri sorulduğunda genel olarak çalışmak istemedikleri yönünde fikir beyan ettikleri görülüyor.

(20,17,E): “Hayır istemem. Bir okulda idari işler sabit bir yönetici tarafından yapılmalı okulun aksayan fiziki olumsuzlukları eksiklikleri ile ilgilenilecek biri ile. Bir öğretmenin vicdanı el vermiyor, öğrencileri için üzülüyor bunun yanında daha fazlasını öğrencilerine kazandırabilecekken bu sağlanamıyor mesleki açıdan yetersiz miyim düşüncesi ile yalnız kalıyoruz. Yaptığımızın hiç kimse tarafından takdir görmemesi cabası. Öğrencilerimizle her şey çok güzel çok sıcak bir ortam ama zamanımızın çoğu sadece bu şekilde geçince başka öğretmenlerle fikir alışverişinde bulunabileceğimiz bir durum söz konusu olmuyor.”

(14,12,E): “Hayır. En zor yanı etkileşim kuracak etkinlikleri paylaşacak ya da yardımlaşacak zümre olmaması.”

(17,16,E): “Hayır. En zoru farklı seviyelerdeki öğrencilerin bir arada olması ve müfredatın yetişmemesi, acaba ben mi yapamıyorum düşüncesi kafamdan çıkmıyor, ne yapsam da öğrenemeyen öğrenciler oluyor. Vicdanen rahat olmak imkânsız. Ayrıca fikir alış veriş yapacak bir zümrenin olmaması da yapılan işin doğruluğunu tartışılır kılıyor.”

(5,7,K): “Hayır, kesinlikle istemem. Bu okuldan gitmek için gün sayıyorum desem yeridir. Mesleğimi çok seviyorum fakat burada köreldiğimi hissediyorum. Okulda, evde, yolda, her yerde acaba yarın farklı bir etkinlik yapsam da

öğrenseler, neden öğrenmediler gibi düşüncelerle boğuşuyorum. Fiziksel yorgunluk bir yana psikolojik olarak aşırı yıpratıyor.”

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerden tekrar birleştirilmiş sınıfta çalışmak isteyene rastlanmamıştır. Sorulan soruya “hayır” diyerek başlanmış ve ardından olumsuz yaşantılardan bahsedilmiştir.

3.5. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin iş yerindeki yalnızlıkları sizce cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerinin yalnızlıklarına etkisi sorulduğunda ise genel düşünce erkek öğretmenlerin daha az yalnızlık hissettikleri görülmüştür.

(5,7,K): “Bence erkek öğretmenler biraz daha avantajlı bu konuda. Kömür işi, odun işi gibi güç gerektirecek işler olduğunda zorlanıyorum ve yardım edecek kimsenin olmaması da beni yalnızlık hissine sürüklüyor.”

(7,9,E): “Kadınlar erkeklere göre daha fazla yalnızlık çekmektedirler. Köy yerlerinde kadınlar istedikleri gibi dışarı çıkıp gezemiyorlar fakat erkekler her an istediği gibi dışarıdalar ve genellikle köyün gençleri okul çevresinde oluyor kimi zaman futbol oynamak kimi zaman sohbet muhabbet için, biz erkek öğretmenler de onlarla boş zamanlarda vakit geçirebilirken kadın öğretmenler bu tarz etkinliklere katılamıyor bu yüzden kadınlar daha yalnız kalıyor.”

(6,7,E): “Kesinlikle cinsiyet etkili oluyor. 2 öğretmenli bir köy okulunda çalışıyorum. Meslektaşım kadın, ben köylü ile sürekli muhabbet halindeyim fakat diğer öğretmenimizin görüşüp konuşacağı kimse okula ya da çevresine uğramıyor. İlkokulda genellikle anneler ilgilenir fakat köy yerlerinde anneler okula çok fazla gelip gidemiyor bu durumda kadın öğretmenlerin iletişim kuracağı kişiler sınırlı kalıyor diye düşünüyorum.”

3.6. Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin iş yerinde yalnızlıkları sizce medeni durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin yalnızlıklarının medeni duruma göre değişip değişmediği sorulduğunda genel düşünce evli olanların bekâr olanlara göre daha az yalnızlık hissettiği yönünde olmuştur. Evli bireylerin hayat mücadelesinin farklılaşması onları daha başka sorunlarla mücadeleye yönlendirmiş, aslında yalnızlık yaşıyorlar fakat o tanıma kendilerini koyamıyorlar.

(8,9,E): “Bence bekârlar daha yalnız. Okulumuzda 2 bekâr 1 evli öğretmen mevcut. Evli olan arkadaşın farklı okullarda olsun, oturduğu yerde olsun daha geniş bir çevresi var. Bundan dolayı çok fazla yalnız değil teneffüslerde telefonla iletişim halinde, biz bekârların ise iletişim kurduğu kişi sayısı sınırlı kalıyor.”

(12,11,E): “Velilerimiz evli olduğum için benimle daha çok iletişim halinde oluyorlar. Köy yerinde böyle bir algı var evli ise gelip gidebilir fakat bekârlar mesafeli dursun tarzında. O yüzden evliler daha az yalnızlık durumu yaşıyor diye düşünüyorum.”

(15,12,K): “Bekârken de birleştirilmiş sınıfta çalıştım şu an evliyim yine birleştirilmiş sınıfta çalışıyorum. Evlisin bir de çocuğun varsa o zaman farklı insanların davranışlarını kafaya takıp kendini soyutlama durumun azalıyor. Kimse olmasa da ailem yeter düşüncesi hakim oluyor ayrıca geçim derdi gibi bir durumda söz konusu bunları üst üste koyunca okul ortamındaki tek olmak ya da kimseyle konuşmamak çok etkilemiyor. İşimi yapar giderim havasında oluyoruz. Bu sebeplerden dolayı bekârlar daha yalnız kanaatindeyim.”

(18,16,E): “Bu soru gelene kadar hiç bu açıdan düşünmemiştim. Evli insan okulda problem yaşasa, tek başına kalsa da alışılmışlık oluyor sanırım ya da benim çalıştığım insanlar hep bu tarz insanlar oldu. Okula gel git dersini anlat görev tamamlandı, eve dön. Birleriyle konuşmak gibi dertleri pek olmuyor. Kafalarında farklı düşüncelerle geziyorlar. Bekârlar çok takıyorlar kafalarına bazı durumları ve bu onları yalnızlığa itiyor.”

3.7. Yaş değişkeni birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yalnızlıklarını etkilemekte midir?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine yaş değişkeni ile yalnızlıklarının durumları arasında nasıl bir bağ olduğu sorulduğunda çok anlamlı bir görüş ayrılığı olmasa da genç olanlar içinde daha fazla yalnızlık çektiğini söyleyenler kısmen daha fazladır.

(14,12,E): “Bence yaşı büyük olanlar bu durumlarla nasıl baş edeceğini küçüklerden daha iyi bilir. Bu yüzden gençler daha fazla yalnızlık çekerler.”

(20,17,E): “Etkilemektedir. Genç arkadaşlar velilerin normal sözlerini dahi farklı algılayıp kendilerine tavır yapıldığı düşüncesine giriyor. Öyle ki mesaja geç cevap veren veliyi kendisine cephe aldı diye düşünüp o kişiden uzak duruyor; oysa yaşı büyük olanlar müsaite değildir, görmemiştir diyerek düşüncelerini dizginliyor böylece kendisini soyutlamayıp günlük işine devam ediyor.”

(15,12,K): “Aşırı fark olduğunu düşünmüyorum aslında fakat genç öğretmenler kendisini etraftan soyutluyor gibi geliyor. Bu yüzden de yalnızlık duygusunu çok fazla yaşarlar.”

3.8. Kıdem değişkeni birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yalnızlıklarını ne ölçüde etkilemektedir?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine yalnızlıklarının kıdemlerine göre değişip değişmediği sorulduğunda genel düşünce kıdemli öğretmenlerin daha az yalnızlık hissettiği yönünde olmuştur.

(9,9,E): “Kıdem, öğretmenin mesleki yılı ve tecrübesi demektir. Yaşı genç öğretmenler fiziksel zorlukların üstesinden daha kolay gelirken sosyallik eksikliği onlarda daha büyük kayıplar oluşturur. Daha kıdemli öğretmenler ise fiziksel ihtiyacın karşılanmasında zorlanabilirken sosyalliğini kendi şartları doğrultusunda yaşayabilir. Yalnızlık her iki durumda da zor olsa da kıdemli öğretmenler üstesinden daha kolay gelebilmektedir.”

(1,4,K): “Kıdemli olanların yaşı da büyük olduğundan ilgi alanı sosyallikten çok farklı alanlarda oluyor bu sebeple yalnızlık daha az etkiliyor diye düşünüyorum.”

(6,7,E): “Kıdem arttıkça tecrübe artar. Yalnızlığın merhemini kendi temin etmeye çalışabilir. Kendi açımdan değerlendirdiğimde ilk yıllarımda daha çok kafaya takıyordum bu durumu fakat kıdem arttıkça daha çok alışıyor sanırım insan, farklı ilgi alanları oluşuyor ve etrafta pek insan aramaz oluyor. Farklı bir deyişle kıdem arttıkça B planı her zaman oluyor kıdemli olanların. ”

3.9. Çalıştığınız okulun memleketinizde olup olmamasına göre sizce okuldaki yalnızlık durumunuz değişir mi?

Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine yalnızlıklarının çalıştıkları okulların memleketlerinde olup olmaması durumuna göre değişip değişmediği sorulduğunda genel düşünce memleketinde çalışan öğretmenlerin daha az yalnızlık hissettiği yönünde olmuştur.

(16,13,K): “Elbette. Doğduğunuz yer ile çalıştığınız yer aynı yerde ise akraba faktörü ve doğuştan gelen ailenin ve akrabalarının da tanıdıkları ile bir çevreniz vardır zaten. Yardımlaşma ve iletişim daha kolaydır.”

(8,9,E): “Kesinlikle değişir. Şu an memleketimde olsam eş dost akraba derken yalnızlık hissetmem. Fakat memleket dışında köydesiniz çevre kısıtlı oluyor. Yalnızlık artıyor.”

(1,4,K): “Memleketinde olan, hele ki köyü de varsa okul ortamını çok kafaya takmaz. Dersini anlatır çıkar okuldan. Baş bahçe işleri ve planlaması ile vakit geçirir. Eş, dost, akraba derken çok yalnız kalmaz.”

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırma, birleştirilmiş sınıfta görev yapan öğretmenlerin iş yaşamındaki yalnızlıklarının; yaş, cinsiyet, medeni durum, mesleki kıdem, çalıştıkları okulların memleketlerinde olup olmama durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelenmek amacıyla yapılmıştır. Bunun yanı sıra birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerinin bu okullardaki görevlerinin hayatlarına (aile, ekonomik, sosyo-kültürel) etkileri öğretmen görüşleriyle belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubu, 2022–2023 eğitim-öğretim yılında Konya ilinde görev yapan ve birleştirilmiş sınıfta çalışan 20 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Birleştirilmiş sınıfta görev yapan sınıf öğretmenlerine yalnızlık hakkındaki düşünceleri sorulmuş ve genel olarak tek başına kalmak, duygu ve düşüncelerini paylaşacak birilerinin olmaması gibi düşüncelerin çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Yalnızlık konusunda birçok kuramcı çeşitli görüş bildirirse de Young (1982) çok önemli bir çalışma yapmıştır. Young (1982), yalnızlığın farklı alanlarda yaşandığını belirterek 12 grup oluşturmuştur.

Oluşturduğu gruplar içerisinde; tek başına olmaktan mutsuzluk duyma grubu araştırma sonucumuzla örtüşmektedir.

Çalışma ortamlarında karşı karşıya kalınan yalnızlık, diğer yalnızlık tanımlamalarından farklı olarak özellikle kişilerin içinde bulundukları sosyal çevrelerden kaynaklanan bir durumdur. Bu durum; kişilerin bir başına bırakılma, dışlanma veya tek başına kalma gibi durumlarını ifade eder (Yılmaz ve Aslan, 2013). Kişinin duygularının diğer insanlar tarafından karşılık bulmaması sonucunda ortaya çıkan olumsuz duygu durumu yalnızlığı ifade eder. Görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerimiz yalnızlığın tek başınalık ve duygusallık boyutu üzerinde durmuştur. Birleştirilmiş sınıf öğretmeni olarak bu okullardaki görevlerinin yaşamlarına (sosyal-kültürel, aile, ekonomi) etkisine ilişkin görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerden genellikle olumsuz cevaplar alınmış olup, yalnızlığın hayatlarının her alanını etkilediği görüşü hakim olmuştur.

Yalnızlığın diğer okullara göre fazla olduğu birleştirilmiş sınıflarda çalışmaya devam etmek isteyen öğretmen sayısının yok denecek kadar az olduğu araştırmamıza katılan öğretmen görüşlerinden anlaşılmaktadır. Bunun sebebi olarak ise çalışılan okulda en fazla 3 öğretmenin olması ve bu sınıfların kırsaldaki okullarda bulunması nedeniyle yapılacak aktivite sayısının kısıtlı olması gösterilebilir. Yalnızlığın bir diğer değişken olan cinsiyetle ilgisi olup olmadığı hakkında görüşlerine başvurulmuş öğretmenler genel olarak kadın öğretmenlerin daha çok yalnızlık çektiği yönünde görüş bildirmiştir.

Kaplan'ın (2011) araştırmasında bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlerden anlamlı şekilde daha fazla yalnızlık yaşadıklarına dair bulgulara ulaşılmıştır. Bu durumun sebebi olarak erkeklerin dışa dönük yetiştirilmeleri sonucunda sosyal ilişkilerinin ve arkadaş edinmelerinin daha rahat olduğu şeklindeki genel kanı gösterilebilir. Gün'e (2006) göre, kadın öğretmenlerin iş yerinde yaşadıkları yalnızlıkta duygusal yoksunluk alt boyutu ön plana çıkmaktadır. Duygusal yoksunluk alt boyutunda yaşanan yalnızlık kendini rahat ifade edememekten, çekimserlikten veya iletişim kurulan insanlar tarafından anlaşılama düşünceinden kaynaklanabilir.

Medeni durumun yalnızlığa etkisi incelendiğinde ise bekâr öğretmenlerin evli olanlara göre daha fazla yalnızlık yaşadığı görüşü hakim olmuştur. Jones vd. (1982) yalnızlığın partnersizlikten ya da gönülsüz ilişkilerden kaynaklanmadığını ancak bu faktörlerin yalnızlığın gelişmesine zemin hazırladığını vurgulamıştır. Baron vd. (1994) ve West vd. (1986) tarafından yapılan çalışmalarda evli olmayan bireylerin evli olanlara göre yalnızlıklarının fazla olduğu fikri ortaya çıkmıştır. Bu durum araştırmamız ile tutarlık göstermektedir.

Yaş değişkeni ile yalnızlık arasındaki ilişkiye baktığımızda araştırmamıza katılan öğretmenler "Yaş ilerledikçe yalnızlık azalmaktadır." şeklinde görüş bildirmişler buradan hareketle literatür incelendiğinde ise Kaplan (2011) tarafından yapılan araştırmada, yaş değişkenine göre öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlık puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 20-25 yaş grubundakilerin 26-30 yaş grubundaki meslektaşlarına göre iş yaşamında daha fazla yalnızlık hissi yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar, yaş düzeyi azaldıkça yalnızlık düzeyinin arttığını göstermektedir.

Kıdem değişkeni hakkında görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerimiz "Kıdem arttıkça yalnızlık azalmaktadır." şeklinde görüş bildirmişler. Bakıoğlu ve Korumaz'ın (2014) araştırmasında da kıdem düştükçe yalnızlıklarının azaldığı ve kariyere giriş (1-5 yıl) evresindeki öğretmenlerin, hem deneycilik (11-15 yıl) hem de sakinlik evresinde (21 yıl ve üstü) yer alan öğretmenlere göre kendilerini okulda anlamlı düzeyde yalnız hissettikleri tespit edilmiştir. Ayrıca kıdem olarak 1-5 yılında olanların meslekte ve okullarda yeni oldukları için arkadaş çevrelerinin sınırlı olmasının yalnızlıklarını arttırdığı düşünülmektedir.

Çalışılan okulun memleketlerinde olup olmama durumu hakkında görüşlerine başvurulmuş öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu memleketinde çalışmanın yalnızlığı azalttığı, çevrenin çoğunun eş, dost, akraba

olması sebebiyle yalnızlığın hissedilmeyeceği görüşünü bildirdi. Literatür taramasında bu konuyla ilgili çalışmalara rastlanmamıştır.

Bu araştırmada elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

- 1- 'Yalnızlık' günümüz insanının istese de istemese de hayatının belirli dönemlerinde karşı karşıya kaldığı bir durumdur. İnsanlar bu durumdan kaçamazlar, farklı bir deyişle insanların kaderi durumuna gelmiştir.
- 2- Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin diğer okullara göre daha fazla yalnızlıkla karşı karşıya kaldıkları görülmüş ve bu sebepten dolayı birleştirilmiş sınıflı köy okullarında çalışan öğretmenler bu okullarda tekrar çalışmak istemediklerini belirtmiştir.
- 3- Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları okuldaki gerek öğrenci gerekse öğretmen azlığından dolayı yalnızlık duygusunu fazlaca yaşadıkları, bu okullarda çalışmalarının okul dışı hayatlarına olumsuz etkilerinin olduğu, özellikle sosyal ortam konusunda oldukça dezavantajlı oldukları görülmüştür.
- 4- Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha fazla yalnızlık yaşadığı görülmüştür.
- 5- Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan bekâr öğretmenlerin evli öğretmenlere göre daha fazla yalnızlık yaşadıkları tespit edilmiştir.
- 6- Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin yalnızlık-yaş değişkeni incelendiğinde ise yaşı küçük olan öğretmenlerin daha fazla yalnızlık yaşadığı görülmüştür.
- 7- Birleştirilmiş sınıflı okullarda çalışan öğretmenlerin yalnızlık-kıdem değişkeni incelendiğinde; yaş değişkeni ile aynı düşüncede söylemler elde edilmiş olup kıdem arttıkça yalnızlık azalıyor şeklinde bir sonuca ulaşılmıştır.
- 8- Çalışılan okulun memleketinde olup olmama durumuna bakıldığında memleketinde çalışan öğretmenlerin yalnızlıklarının memleket dışında çalışanlara göre daha az olduğu görülmüştür.

Araştırmamda elde edilen bulgular neticesinde ulaşılan sonuçlar ışığında oluşturulan öneriler aşağıda yer almaktadır.

- 1- Yalnızlık kavramı, yalnızlığın sebepleri, sonuçları, karşılaşılan yalnızlıkla baş etme yöntemi gibi çeşitli başlıklarda öğretmenlere çevrim içi veya yüz yüze eğitimler verilebilir.
- 2- Birleştirilmiş sınıfta görev yapan kadın öğretmenlere Milli Eğitim Bakanlığı iş yerinde yalnızlık boyutunda psikolojik yönden destek verecek çalışmalar yapılabilir.
- 3- Özellikle tek öğretmenli okullarda evrak yükünü azaltacak bir takım çalışmalar yapılabilir.
- 4- Birleştirilmiş sınıflı okullara haftanın belirli günlerinde rehber öğretmenler görevlendirilebilir.
- 5- Günümüzde devam etmekte olan 'Kardeş Okul' projesi düzenli bir plan doğrultusunda milli eğitim tarafından denetimi yapılarak sürdürülebilir.
- 6- İlçe milli eğitim müdürlükleri tarafından okullar arası etkileşimi artırmak için çeşitli yarışmalar, sportif faaliyetler düzenlenebilir.
- 7- Hem idari hem de sınıf içi sorumlulukları fazla olan birleştirilmiş sınıf öğretmenlerine çalıştığı belirli bir yıl için kademe, derece veya maddi olarak teşvik programları oluşturulabilir.
- 8- Birleştirilmiş sınıflı okulların müfredatları sadeleştirilebilir. Böylelikle öğretmenler kısa zaman aralığında birçok kazanım verme stresine girmezler ve daha verimli ders planları ortaya çıkar.
- 9- Birleştirilmiş sınıflarda daha tecrübeli öğretmenlere görev verilmesi sağlanabilir.
- 10- Birleştirilmiş sınıflı okullara sosyal, kültürel, tarihi vb. gezilerde öncelik tanınabilir.

Kaynakça

- Abay, S. (2006). *Birleştirilmiş sınıf uygulamasında öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecinde karşılaştığı sorunlar* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Açan, M. (2015). *Birleştirilmiş sınıfta ilk okuma yazmayı öğrenme ve öğretme sürecinin betimlenmesi: Bir durum çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Allison, D. (1997). Assessing stres among public school principalsin British Columbia. *Psychological Reports*, 80, 1103-1114
- Atalay, H. (2010). Yalnızlık Notları, *Psikeart Dergi*, 11. (www.psikeart.com)
- Bakioğlu, A. ve Korumaz, M. (2014). Öğretmenlerin okulda yalnızlıklarının kariyer evrelerine göre incelenmesi, *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 39, 25-54.
- Baron-Cohen, S. Ring, H & Moriarty, J. ve ark. (1994) Recognition of mental state terms. Clinical findings in children with autism and a functional neuroimaging study of normal adults. *Br J Psychiatry* 165: 640-9.
- Cubitt, S. & Burt, C.(2002) Leadership style, loneliness and occupational stres in New Zealand primary school principals. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 37(2), 159-169.
- Çınar, İ. (2002). *Kuram ve uygulamalarıyla ilk okuma yazma öğretimi*. Öz Serhat Yayınları.
- Demir, A. (1990). *Üniversite öğrencilerinin yalnızlık düzeylerini etkileyen bazı etmenler* [Yayınlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Anı Yayıncılık.
- Doğan, A. R., (2000), *Birleştirilmiş sınıflarda Eğitim Öğretim*. Uzun Yayınevi.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M.Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10, 271-277.
- Dussault, M., Deaudelin, C., Royer, N. & Loisele, J. (1999). Professional isolation and occupational stress in teachers. *Psychological Reports*, 84, 943-946.
- Erdem, A. R. (2006). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Anı Yayıncılık.
- Erden, M. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Alkım Yayınları.
- Griffin, J. (2010). *The lonely society?* Mental Health Foundation.
- Haliloğlu, S. (2008). *Ortaöğretim 9. Sınıf öğrencilerin yalnızlık düzeyleri, bağlanma biçimleri ve işlevsel olmayan tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Malatya ili örneği)* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Hortaçsu, Nuran (1991) *İnsan ilişkileri* [1. Baskı]. İmge Kitabevi Yayınları. Ankara.
- Jones, W.H., Carpenter, B.N. ve Quinnata, D. (1985). Personality and interpersonal predictors of loneliness in two cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 1503-1511
- Kaiser, J. S. (1981). Motivation, Deprivation; No Reason to Stay, *Journal of Teacher Education*, 32(5).
- Karaoğlu, N., Avşaroğlu, S. ve Deniz, M. E. (2009). Yalnız mısın? Selçuk üniversitesi öğrencilerinde yalnızlık düzeyi ile ilgili bir çalışma. *Marmara Medical Journal* 22(1);019-026
- Kılınç H. & Sevim, S. A. (2005). Ergenlerde yalnızlık ve bilişsel çarpıtmalar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 38(2), 67-89.
- Koçak, R. (2003), *Duygusal ifade eğitimi programının üniversite öğrencilerinin aleksitimi ve yalnızlık düzeylerine etkisi* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Köklü, M. (2000). *Birleştirilmiş sınıf yönetimi ve öğretim*. Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Köksal, K. (2009). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. Pegem A Yayıncılık.
- Köy Okulları Değişim Ağı (KODA). (2019). *2018-2019 faaliyet raporu*. <https://kodegisim.org/wp-content/uploads/2022/03/KODA-2018-2019-Faaliyet-Raporu-.pdf>
- McWhiter, B. (1990). Loneliness: A review of current literature with implications for counseling and research, *Journal Of Counseling And Development*, 68, 417-422.

- MEB, (2014) *Talim terbiye kurulu başkanlığı birleştirilmiş sınıflar haftalık ders programı*. http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_12/17044715_birlestirilmis_haf_ders_prg.rar
- Mercan, N., Oyur, E., Alamur, B., Gul, S., & Bengul S. (2012). İş yeri yalnızlığı ve sosyal fobi arasındaki ilişkiye yönelik bir araştırma, *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 213- 226.
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel vaka çalışması*. İçinde, E. Karadağ ve S.Turan, (Çev.), Nitel araştırma yöntemleri (s.39-54). Nobel yayıncılık.
- Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim Kurumları Yönetmeliği (2003). [Çevrim-ici: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/ilkogruryon_1%5Cilkoogruryon_2.html], Erişim tarihi: 12.04.2023
- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Oğuz, E. ve Kalkan, M. (2014). Öğretmenlerin iş yaşamında algıladıkları yalnızlık ile sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişki. *İlköğretim Online*, 13(3), 787-785.
- Özdayı, N. (1990). *Resmi ve özel liselerde çalışan öğretmenlerin iş tatmini ve iş streslerinin karşılaştırmalı analizi* [Basılmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Özkan, Z. (2019). *Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Öztürk, H. D. (2002). *Birleştirilmiş sınıflarda öğretim*. TAKAV Matbaacılık ve Yayıncılık A.S.
- Perlman, D. & Peplau, L. A. (1982). Theoretical approaches to loneliness. *Loneliness: A sourcebook of current theory, Research And Therapy*, 123-134
- Peplau, L. A. & Perlman, D. (1984). Loneliness research: A survey of empirical findings. In L. A. Peplau & S. Goldston (Eds.). *Preventing the harmful consequences of severe and persistent loneliness* (pp. 13-46). U.S.: Government Printing Office.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: reflections on social and emotional alienation in everyday life, *Current Psychology*, 23(1), 24-40.
- Rotenberg, K. J. (1999). *Parental antecedents of children's loneliness, Loneliness in childhood and adolescence*. Cambridge University Press.
- Sadler, W. A., Johnson, T. B. (1980). From Loneliness to Anomia. In J. Hartog, J. R. Audy, & Y. A. Cohen (Eds.), *The Anatomy of Loneliness*, International Universities Press.
- Schultz, N.R., & Moore, D. (1988). Loneliness: Differenced across three age levels. *J. Of Social and Pers. Rels.* 5, 275-284.
- Sınmaz, A. (2009). *Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin yeni ilköğretim programının uygulamasına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (Düzce İli Örneği) [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Summak, M.S. Summak, A.E.G. ve Gelebek, E.S. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda karşılaşılan sorunlar ve öğretmenlerin bakış açısından olası çözüm önerileri (Kilis ili örneği). *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(3):1221 – 1238
- Şahin, A. E. (2003). Birleştirilmiş sınıflar uygulamasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 166-175.
- Taşdemir, M. (2014). Birleştirilmiş sınıflar hakkında sınıf öğretmeni adaylarının görüşleri: beklenti ve metaforlar. *TurkishStudies- International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of Turkic hor Turkic*, 9(2). 1459-1475.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2023). Güncel türkçe sözlük, www.tdk.gov.tr. Erişim: 14.03.2023
- Weiss, R. S. (1987), Reflections on the present state of loneliness research. In. M. Hojat & R. Crandall (Eds.) *Loneliness: Theory, research and applications* (p. 1- 16). San RAfael, CA: Select Press
- Wright, S. L., Burt, C.D.B. & Strongman, K.T. (2006). Loneliness in the workplace: construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35(2), 59-68
- Yılmaz, E. ve Altınok, V. (2009). Okul yöneticilerinin yalnızlık ve yaşam doyumu düzeylerinin incelenmesi. *Educational Administration: Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* 15(59). 451-469.
- Yakut, S. ve Certel, H. (2016). Öğretmenlerde yalnızlık düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 69-94.

- Yaşar, M. Ruhat, (2007), Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1). 237-260.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, S., Ş (2009). 2005 *Hayat bilgisi dersi öğretim programının birleştirilmiş sınıflarda uygulanabilirliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)*[Yüksek Lisans Tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Yıldız, N. (2011). *Birleştirilmiş sınıflarda görev yapan öğretmenlerin çalıştıkları yerin kültürü ile etkileşiminin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Yılmaz, E. (2008). Organizational commitment and loneliness and life satisfaction levels of school principals. *Social Behavior and Personality*, 36(8), 1085-1096.
- Yılmaz, E. (2011), An investigation of teachers' loneliness in the workplace in terms of human values they possess, *African Journal of Business Management*, 5(13). 5070-5075.
- Yılmaz, E. ve Aslan, H.: (2013). Öğretmenlerin iş yerindeki yalnızlıkları ve yaşam doyumları arasındaki ilişkinin incelenmesi, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3).
- Young, J.E. (1982). Loneliness, depression and cognitive therapy: Theory and application. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy* (p. 379-406). New York: Wiley.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

The teaching profession requires being social at least as much as other professions. Teaching profession; In addition to his expert knowledge, the most important feature he should have is his desire to be sociable and involved in cultural activities (Erden, 1999). In fact, since teachers' job is human, they are more at the forefront in terms of sociality than other professions. Teachers, like other people, may experience problems in their relationships and feel lonely from time to time. As educational environments, teachers may sometimes have the perception of loneliness in schools. In this case, teachers' sense of belonging to their schools decreases and their performance decreases. Concept of loneliness; It is defined as people looking for someone next to them and not being able to find anyone, and not being able to interact with other people (TDK). Loneliness is an undesirable situation in which a person feels deprived of the relationships around him. The reason why it is undesirable is that loneliness occurs depending on relationships with other people (Weiss, 1987). Loneliness means insecurity and inefficiency. This situation is reflected in every aspect of human life.

Teachers work in schools with independent classes as well as in village schools with combined classes. Multigrade classroom practices are frequently seen in rural areas where the population is sparse (Öztürk, 2002, p. 21). Classes in which all students continue their education in one class, even though there is a class difference, especially in rural areas, due to reasons such as not having at least four classrooms in schools and the number of students per classroom being less than ten, are called 'joined classes'. The application of multigrade classes has become inevitable due to some reasons such as the increase in migration to cities, the decrease in the number of students in rural areas, the difficulty of opening independent classrooms in villages, and the insufficient number of teachers. In our country; There are 25,576 primary schools and 6,200 village schools. It is estimated that the number of primary schools continuing education with combined classroom application is around 7,000 (KODA, 2019, p. 12).

In our country, administrators are not appointed to primary schools with multigrade classes. The teacher or one of the teachers working in these schools is appointed as the 'principal authorized' teacher and undertakes administrative duties in addition to his primary duties. Aside from the deficiencies in schools, the difficult process that occurs when several classes are together wears out teachers with principal

authority. It has been observed that teachers who are in their working lives with all these difficulties face loneliness over time, and this situation is encountered more frequently than in other schools.

The teaching profession is not just a profession of imparting knowledge. The teaching profession is about people. As social beings, teachers' only duty is not to convey knowledge. Apart from information, there needs to be a social environment and teachers who love their job. Teachers who are unsocial in multi-grade schools become emotionally worn out over time, and each individual faces the feeling of loneliness at certain periods. This situation reduces the teacher's desire and enthusiasm for his profession and causes the quality of the education environment to decrease.

After all these mentioned, the importance of the teaching profession cannot be denied. In such an important profession, there may be teachers who feel lonely from time to time, and this feeling of loneliness may have negative effects on their work. It can be said that teachers need support to cope with these situations. In this context, the subject of the research is to examine the loneliness levels experienced by classroom teachers working in multigrade classes in the schools where they work, in terms of different variables such as age, gender, professional seniority, and whether the school they work in is in their hometown.

2. METHOD

The research was conducted with qualitative research method and case study design. According to Merriam (2015), a case study is: "An in-depth description and examination of a limited system. According to Christensen, Johnson and Turner (2015), case study: "It is an intensive and detailed description and analysis of one or more cases (situations). The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in the combined classroom in Konya in the 2022–2023 academic year.

Approximately 60-minute interviews were held with the classroom teachers in the study group, and during these interviews, the questions in the interview form were asked to the teachers. The questions were asked to all interviewees in the same order, and there were no restrictions on the answers to the interview questions. The data obtained was analyzed with the descriptive analysis technique. Yıldırım and Şimşek (2016) define descriptive analysis as a type of analysis in which direct quotations are highlighted to better reflect the opinions of the participants.

The fact that the authors worked in a multigrade class at a certain period of their professional lives enabled them to see the problems more clearly and made the research more productive with the knowledge gained from coming from within the problems rather than learning them during the research.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

When classroom teachers working in multigrade classes were asked about their thoughts about loneliness, they generally defined loneliness as not having anyone to share one's feelings and thoughts with, and being alone. Teacher opinions on the subject are stated below. When we look at the teachers' opinions, it is defined as the same as the objective definition of loneliness, "the state of not being able to find anyone", but it has become a subjective definition as feeling lonely in a crowded environment.

When classroom teachers working in multigrade classes were asked about their thoughts about whether they felt loneliness at the school they worked in, they stated that they generally felt loneliness. As a result of the interview, the feeling of loneliness is high among teachers working in multigrade classes. The small number of people in the institution has been shown as the main reason that increases loneliness.

When asked how their duties affect the lives of classroom teachers working in multigrade classes, it is understood that they are generally negative. Not a single positive answer was received, especially the negative effects on family life were mostly expressed.

When classroom teachers working in multigrade classes were asked about whether they wanted to continue their duties at the same school, they generally stated that they did not want to work. There were no teachers who worked in multigrade classes who wanted to work in multigrade classes again. The question was started by saying "no" and then negative experiences were mentioned.

When the effect of gender of classroom teachers working in multigrade classes on their loneliness was asked, the general opinion was that male teachers felt less loneliness. When classroom teachers working in multigrade classes were asked whether their loneliness varies according to marital status, the general opinion was that those who are married feel less loneliness than those who are single. The difference in the life struggle of married individuals has led them to struggle with other problems; they actually experience loneliness, but they cannot define themselves in that definition.

According to the opinions of classroom teachers working in multigrade classes, younger teachers feel more loneliness, while senior teachers and teachers working in their hometown feel less loneliness.

It has been determined that the majority of classroom teachers working in multigrade classes have thoughts about loneliness such as being alone and not having anyone to share their feelings and thoughts with. Although many theorists express various views on loneliness, Young (1982) conducted a very important study. Young (1982) stated that loneliness is experienced in different areas and created 12 groups. Among the groups he created; The feeling of unhappiness of being alone group coincides with our research results.

Loneliness encountered in work environments, unlike other definitions of loneliness, is a situation that arises especially from the social environments in which people live. This situation; It refers to situations such as being left alone, ostracized or alone (Yılmaz and Aslan, 2013). The negative emotional state that occurs as a result of a person's feelings not being reciprocated by other people represents loneliness. The teachers whose opinions were consulted focused on the loneliness and emotional aspects of loneliness. Teachers who were asked for their opinions about the impact of your job as a multigrade classroom teacher in these schools on your life (social-cultural, family, economic) generally received negative answers, and the prevailing opinion was that loneliness affects every aspect of their lives.

It is understood from the opinions of the teachers who participated in our research that there are almost no teachers who want to continue working in multigrade classes, where loneliness is higher than in other schools. We can say that the reason for this is that there are a maximum of 3 teachers in the school where we work and the number of activities to be done is limited since it is in rural schools. Teachers whose opinions were asked about whether another variable of loneliness is related to gender generally stated that female teachers suffer from loneliness more.

In Kaplan's (2011) research, findings were found that female teachers experienced significantly more loneliness than male teachers. In this context, it can be said that men's social relations and making friends are easier as a result of being raised as extroverts. According to Gün (2006), the emotional deprivation sub-dimension comes to the fore in the loneliness experienced by female teachers at work. Loneliness experienced in the emotional deprivation sub-dimension may result from not being able to express oneself easily, abstaining, or the idea of not being understood by the people with whom one communicates.

When the effect of marital status on loneliness was examined, the dominant view was that single teachers experienced more loneliness than married teachers. Jones et al. (1982) emphasized that loneliness does not result from partnerlessness or involuntary relationships, but that these factors pave the way for the development of loneliness. Baron et al. (1994) and West et al. (1986), the idea that unmarried individuals are more lonely than married individuals has emerged, and this is consistent with our research.

When we look at the relationship between the age variable and loneliness, the teachers who participated in our research said, "Loneliness decreases with age." When the literature is examined, they expressed their opinion as follows. In the research conducted by Kaplan (2011), a significant difference was detected between teachers' workplace loneliness score averages according to the age variable. It was determined that the teachers who participated in the research in the 20-25 age group felt more loneliness in their work life than their colleagues in the 26-30 age group. These results show that the level of loneliness increases as age decreases.

Our teachers, whose opinions were asked about the seniority variable, stated that "Loneliness decreases as seniority increases." In Bakioğlu and Protectz's (2014) study, as their seniority decreases, their loneliness decreases and teachers in the career entry phase (1-5 years) feel more comfortable in school than teachers in both the experimentalism (11-15 years) and calmness phases (21 years and above). It was determined that they felt significantly lonely. In addition, it is thought that the limited circle of friends of those with 1-5 years of seniority increases their loneliness because they are new to the profession and school.

The majority of teachers whose opinions were asked about whether the school they work at is in their hometown stated that working in their hometown reduces loneliness, and that loneliness will not be felt since most of the people around them are spouses, friends and relatives. No studies on this subject were found in the literature review.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50’dir. Araştırmacılar şu aşamalarda araştırmaya katkı sunmuşlardır:

Yazar 1: Araştırmanın tasarlanması, veri analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar yoktur.



Sayılar Teorisiyle İlgili Hata ve Yanılgıların Soyutlamanın İndirgenmesi Teorik Çerçevesinde İncelenmesi*

Analysis of Errors and Misconceptions About Number Theory Through the Theory of Reducing Abstraction

Şaban Can Şenay, Ahmet Şükrü Özdemir

Yazar Bilgileri

Şaban Can Şenay

Dr. Öğr. Üyesi, Selçuk
Üniversitesi, Matematik ve Fen
Bilimleri Eğitimi Bölümü
can.senay@selcuk.edu.tr
ORCID: 0000-0001-8437-180X

Ahmet Şükrü Özdemir

Prof. Dr., Marmara Üniversitesi,
Matematik ve Fen Bilimleri
Eğitimi Bölümü
ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr
ORCID: 0000-0002-0597-3093

ÖZ

Tarihsel geçmişi, biçimsel ve bilişsel doğasıyla 'matematiğin kraliçesi' olarak kabul edilen sayılar teorisi, matematiksel kavramların gelişimine ve problem çözmeye çok önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin sayılar teorisinin bazı kavramlarıyla ilgili hata ve kavram yanılgılarını, soyutlamanın indirgenmesi perspektifinden analiz etmektir. Soyutlamanın indirgenmesi, öğrencilerin kavramların sınıfta tanıtıldığı düzeyden daha düşük bir soyutlama düzeyinde çalışma eğilimlerini inceleyen teorik bir çerçevedir. Çalışma grubu, N.E.Ü. A.K. Eğitim Fakültesi İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 136 matematik öğretmeni adayından oluşmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen sayılar teorisi soru formundan ve yarı yapılandırılmış öğrenci mülakatlarından toplanmıştır. *Soyutlamanın indirgenmesi*, zorunlu olarak kavram yanılgıları veya matematiksel hatalarla sonuçlanan zihinsel bir süreç olarak anlaşılmamalıdır. Ancak bu çalışmada, bu teorik çerçevenin öğrencilerin hatalarını ve kavram yanılgılarını analiz etmek için de kullanılabileceği gösterilmiştir.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Kavram yanılgısı,
Sayılar teorisi,
Soyutlamanın indirgenmesi

Keywords

Misconception,
Number theory,
Reducing abstraction

Makale Geçmişi

Geliş: 20.12.2024
Düzeltilme: 22.12.2024
Kabul: 24.12.2024

ABSTRACT

Number theory as the 'queen of mathematics' with its history, formal and cognitive nature, makes significant contributions to the development of mathematical concepts and problem-solving. The aim of this research is to analyse the students' errors and misconceptions related to some concepts of number theory from the perspective of *reducing abstraction*. *Reducing abstraction* is a theoretical framework that examines students' tendency to work at a lower level of abstraction than the one which the concepts are introduced in class. The study group consists of 136 pre-service mathematics teachers from the Primary and Secondary Mathematics Teacher Education departments of N.E.U A.K. Faculty of Education. The data were collected from the number theory question form which is developed by the researchers and semi-structured student interviews. Although *reducing abstraction* should not be understood as a mental process which necessarily results in misconceptions or mathematical errors, in this research, we show that this theoretical framework can also be used to analyse the students' errors and misconceptions.

Makale Türü

Araştırma/Derleme

Önerilen Atıf

Şenay, Ş. C. & Özdemir, A. Ş. (2025). Sayılar teorisiyle ilgili hata ve yanılgıların soyutlamanın indirgenmesi teorik çerçevesinde incelenmesi, *SEBED*, 3(1), 24-37.

* Bu makale Şaban Can ŞENAY'ın "Matematik Öğretmen Adaylarının Sayılar Teorisine Yönelik Soyutlamayı İndirgeme Eğilimlerinin Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Yeterlikleri ile İlişkisinin İncelenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiş olup ilk hali Uluslararası Matematik ve Matematik Eğitimi kongresinde (ICMME 2019) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. GİRİŞ

Günümüzde *yüksek aritmetik* olarak da adlandırılan, tam sayıların ve özellikle de pozitif tam sayıların gizemli özellikleri üzerine kurulmuş olan sayılar teorisi bilimlerin temeli olan matematiğin en eski dalıdır. Bütün zamanların en büyük matematikçisi olarak kabul edilen Gauss, sayılar teorisi için şu meşhur ifadeyi kullanmıştır: "Matematik bilimlerin prensi, ancak sayılar teorisi de matematiğin prensidir." (Şenay, 2007, s.1). Bununla birlikte, bilişsel ve formel yapısı, aritmetik ve cebirle ilişkisi, bilgisayar bilimleri ve kriptoloji gibi birçok uygulama sahası olmasından dolayı sayılar teorisi matematik eğitiminde de üzerinde özellikle durulması gereken bir alandır.

İlk ve ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarındaki (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a, 2018b) sayılarla ilgili kazanımlar dikkate alındığında, öğretmen adaylarının sayılar teorisi kapsamındaki kavram ve teoremleri algılayışlarının, alan bilgilerinin şekillenmesi, matematiği doğru olarak anlayabilme ve anlatabilmeleri için ne kadar önemli olduğu daha iyi görülecektir. Zaskis ve Campbell (2011) da sayılar teorisinin temel kavramlarının her yaştan öğrencilerin matematiksel yapı ve prensipleri keşfedebilmesi için ulaşılabilir bir zemin hazırlamasından dolayı bu kavramların öğretmenlerin matematiği derinlemesine aktarabilmelerine katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir.

Matematik öğretmenlerinin alan bilgisi için önemine rağmen yakın zamana kadar matematik eğitimi araştırmalarında sayılar teorisine kısıtlı yer verilmiştir. Bu çalışmaların bir kısmında da elementer sayılar teorisi kavramlarının sadece farklı sorunların araştırılması için matematiksel bir içerik olarak kullanıldığı görülmektedir (Zaskis & Campbell, 2011). Örneğin, Martin ve Harel (1989) *bölünebilme* kavramı üzerinden öğretmen adaylarının matematiksel ispatla ilgili anlayışlarını, Lester ve Mau (1993) da *asal çarpan* kavramı üzerinden ilköğretim öğretmen adaylarının problem çözme becerilerini incelemişlerdir. Papadopoulos ve Iatridou (2010) ise, öğrencilerin problem çözerken kullandıkları matematiksel modellemeleri incelemek için dikdörtgenin alanı ile ilgili geometrik bir problemi, öğrencilerden *Diofant denklemleri* kullanarak modellemelerini istemiştir. Yapılan çalışmaların bazıları da elementer sayılar teorisi kavramlarının anlaşılması ve ilişkilendirilmesi üzerinedir. Örneğin Ball (1990), ilköğretim ve ortaöğretim öğretmen adaylarının *bölme* kavramını anlayışlarını; Zaskis ve Campbell (1996), öğretmen adaylarının doğal sayıların *bölünebilirliğini* ve *çarpımsal yapısını* anlamalarını; Bolte (1999), öğretmen adaylarının kavram haritalarını kullanarak *asal çarpan*, *bölen*, *bölünebilme* gibi sayılar teorisi kapsamındaki 20 terimi ilişkilendirmelerini; Smith (2002), lisans öğrencilerinin *kongrüanslar* ile ilgili anlayışlarını; Zaskis ve Liljedahl (2004) de ilköğretim öğretmen adaylarının *asal sayı* kavramını nasıl algıladıklarını incelemişlerdir.

Matematiksel kavramların soyutluğu ve birbirleriyle olan karmaşık ilişkisi, kişilerin matematiği öğrenirken zorlanmalarına, kavramları yanlış anlamalarına ve zihinlerinde yanlış yapılandırmalarına yol açmaktadır. Matematik öğrenimi ile ilgili yaşanan güçlükler sonucunda ortaya çıkan "kavram yanılgıları" ve "hatalar" da bu bağlamda değerlendirilmelidir (Bingölbali ve Özmantar, 2012). Araştırma sonuçlarına göre matematiksel kavram yanılgıları ve hataların, öğrencilerin uzun vadeli matematik öğrenmeleri üzerinde önemli etkileri bulunmaktadır (Nesher, 1987). Bu nedenle, kavram yanılgılarının ve hataların tanımlanması ve düzeltilmesi kritik öneme sahiptir.

1.1. Soyutlamanın İndirgenmesi Teorisi

Matematiksel bir kavramın nasıl anlaşıldığı, hangi süreçlerden geçerek anlamlı hale geldiği veya matematiksel bilginin yapılandırılması sürecinde nelerin etkili olduğu gibi soruların cevabı matematiksel soyutlama kavramının içinde yatmaktadır. Soyutlamanın matematik öğrenimindeki bu öneminden dolayı matematik eğitimcileri birçok farklı açıdan bu konuyu incelemiş, tartışmış ve soyutlamayla ilgili çeşitli teoriler geliştirmişlerdir. Bunlardan biri olan *soyutlamanın indirgenmesi teorisi* (Reducing abstraction

theory), ilk olarak Hazzan (1999) tarafından, lisans öğrencilerinin soyut cebir kavramlarını algılayışlarını açıklamak için geliştirilmiş ve genellikle de ileri matematiksel düşünceyle ilgili alanlar (bilgisayar bilimleri gibi) ve lisans seviyesindeki matematik konuları ile ilişkilendirilmiş (Hazzan, 2001, 2003a, 2003b; Raychaudhuri, 2014; Şenay & Özdemir, 2014) bir teodir. *Soyutlama seviyesinin indirgenmesi* (kısaca *soyutlamanın indirgenmesi*) *teorisi* öğrencilerin, karşılaştıkları kavramların gerektirdiği soyutlamadan veya uzmanların (öğretmenler, matematikçiler vb.) kendilerinden beklediğinden daha düşük bir soyutlama seviyesinde çalışma eğilimlerine dayandırılabilir. Soyutlama seviyesinin indirgenmesi aynı zamanda, öğrencinin karşılaştığı yeni kavramların üstesinden gelebilmek için çeşitli yollar bulmasının da göstergesidir. Öğrenciler bu yollarla, kavramları zihinsel olarak erişilebilir hale getirip onlarla düşünebilir ve bilişsel olarak ele alabilirler. *Soyutlamanın indirgenmesi teorisi*, literatürdeki soyutlama ile ilgili farklı yorumlardan hareketle geliştirilmiş üç alt temadan oluşmaktadır. (Hazzan, 1999, 2001). Aşağıda, *soyutlamanın indirgenmesi teorisinin* alt temaları örneklerle açıklanacaktır.

1.1.1. *Düşünülen nesne ile onu düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi bakımından soyutlamanın indirgenmesi*

Soyutlamanın indirgenmesi ile ilgili bu alt tema, Wilensky' nin (1991) "herhangi bir şeyin soyut ya da somut olması, o şeyin doğal bir özelliği olmayıp kişi ile o şey arasındaki ilişkinin niteliğinden kaynaklanır" iddiasından hareketle geliştirilmiştir. Buna göre, her kavram ve her kişi için ikisi arasındaki önceki ilişkiyi yansıtan farklı bir seviyedeki soyutlamayı gözleyebiliriz. Bir kişi bir nesneyle ne kadar çok bağ kurmuşsa bu nesneyi o kadar daha somut (veya daha az soyut) hisseder. Bu bakış açısı, bazı öğrencilerin zihinsel süreçlerindeki tanıdık olmayan bir düşünceyi daha tanıdık yapma veya soyutu somut yapma eğilimlerini yansıtmaktadır (Hazzan, 1999). Örneğin, $(1001)_2 + (11)_2$ işlemi, ilkokuldan beri bildiğimiz "eldeli toplama" yaklaşımı ikilik sistemde kullanılarak doğrudan hesaplanabilir fakat verilen sayıları ilk önce kendisinin alışıık olduğu onluk sisteme çevirip sonrasında toplama işlemini yapma eğiliminde olan bir öğrenci, soyutlama seviyesini indirgemiştir.

1.1.2. *Süreç-nesne ikiliğinin yansıması bakımından soyutlamanın indirgenmesi*

Soyutlamanın indirgenmesi ile ilgili bu alt tema, matematik eğitiminde kavramların zihinsel yapılandırılmasına ilişkin bazı teorilerde önerilen *süreç-nesne ikiliğine* dayanır. Bu ikiliğe dayanan teorilerde (APOS teorisi gibi), matematiksel düşüncelerin, süreç olarak kavranışı ile nesne olarak kavranışı birbirinden ayrılır ve matematiksel bir kavramın bir *süreç* (ardışık işlemler) olarak kavranmasının *nesne* olarak kavranmasından önce ve daha az soyut olduğu belirtilir. Bu teorilerden hareketle, matematiksel bir kavramın süreç olarak kavranışı, nesne olarak kavranışından daha düşük bir seviyede soyutlama (yani *soyutlamanın indirgenmesi*) olarak açıklanabilir (Hazzan, 1999).

Soyutlama seviyesinin indirgenmesi ile ilgili bu tema aynı zamanda (a) bölümünde açıkladığımız temayla da ilişkilidir çünkü kişi ilk başta süreç olarak algıladığı bir kavramla ne kadar çok uğraşırsa o kavram ona daha tanıdık gelmeye başlar ve sonunda onu nesne olarak kavrayabilir. Buna ilave olarak, soyutlama seviyesinin indirgenmesi ile ilgili bu temayı, bir kavramın süreç olarak algılanmasına dayanan aşağıda vereceğimiz iki ayrı bakış açısıyla da açıklayabiliriz:

- Öğrencinin *birinci şahıs dili* kullanarak formel ifadeleri ve mantıksal argümanları kişiselleştirmesi,
- Öğrencinin problem çözerken *standart yöntemleri* kullanma eğilimi.

Birinci şahıs dilinin kullanılması, düşünülen kavramın bir *süreç* olarak algılanmasının, yani soyutlamanın indirgenmesinin bir göstergesi olarak şu örnekle açıklanabilir: Değişme özelliği ile ilgili olarak; "Reel sayılar kümesinin * işlemine göre değişme özelliği varsa, reel sayılar kümesinin her alt kümesi için de bu özellik vardır." ifadesini kullanan birinin, *değişme özelliğini* bir *nesne* olarak kavradığını söyleyebiliriz. Buna karşın, "çarpımdaki sayıların yerlerini *değiştirdiğimde* farklı bir sonuç elde *ediyorsam* onlar değişmeli değildir." ifadesini kullanarak değişme özelliğini kendi fiilleriyle, yani birinci şahıs dili ile açıklamaya çalışan kişi, soyutlama seviyesini indirgemiştir.

Standart yöntemler ise karşılaşılan problemle otomatik olarak tetiklenen yöntemlerdir. *Standart yöntemlerin* kullanımı, problemin doğasından kaynaklanabileceği gibi, öğrencinin daha önce karşılaştığı benzer bir problemin çözümü için uygulanan yöntemle ilişki kurmasının bir sonucu olarak da gerçekleşebilir. *Standart yöntemler*, problemde geçen matematiksel kavramların özellikleri analiz edilmeden, yani kavram *nesne* olarak göz önüne alınmadan hatta o yöntemin arka planındaki matematiksel düşüncelerin anlaşılmasına gerek olmadan problemin çözülmesine fırsat verdiğinden dolayı öğrenciler tarafından daha çok tercih edilmekle birlikte hatalara da sebep olabilmektedir (Hazzan, 1999).

1.1.3. Düşünülen matematiksel kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından soyutlamanın indirgenmesi

Bu alt temayı bir örnekle şu şekilde açıklayabiliriz: Reel sayılar kümesi, kümedeki herhangi bir elemandan yani bir reel sayıdan daha karmaşık bir matematiksel yapıdır. Bu gerçek, elbette ki karmaşık nesnelerle düşünmenin her zaman daha zor olacağını gerektirmez. Burada, “matematiksel bir yapı ne kadar karmaşıksa o kadar da soyuttur” varsayımından hareket edilmektedir; çünkü, bir yapı bütün olarak analiz edildiğinde ayrıntılar göz ardı edilmelidir. Bundan dolayı, öğrencilerin karşılaştıkları karmaşık bir matematiksel kavram yerine onunla ilişkili olan veya ilişkili olduğu düşünülen daha basit bir kavramla çalışma eğilimi göstermesi soyutlama seviyesinin indirgenmesi olarak yorumlanabilir (Hazzan, 1999).

Hazzan’a (1999) göre, soyutlama seviyesinin indirgenmesi yukarıdaki alt temalarla yorumlanmakla birlikte bu temalar birbirlerini ne tamamen dışlamakta ne de tamamen kapsamaktadırlar. Ayrıca, soyutlamanın indirgenmesi süreci mutlaka matematiksel bir yanlış veya hatayla sonuçlanan bir zihinsel süreç olarak da anlaşılmamalıdır. Bununla birlikte, soyutlamanın indirgenmesi süreci çoğu zaman bilinçli olarak gerçekleşmediği için kavram yanlışlarına ve hatalara da sebep olabilmektedir. Nitekim, *soyutlamanın indirgenmesi teorisi* çerçevesinde yapılan çalışmalarda (Hazzan, 2001, 2003a, 2003b; Hazzan & Zaskis, 2005; Raychaudhuri, 2014; Şenay, 2014; Şenay & Özdemir, 2014) esas amaç kavram yanlışlığı ve hataların incelenmesi olmasa da analiz edilen öğrenci cevap ve yaklaşımlarının çoğunda öğrencilerin çeşitli kavram yanlışlarının olduğu ve hatalar yaptıkları gözlenmiştir. Ayrıca, Şenay (2024), üslü ve köklü ifadelerle yönelik kavram yanlışları ve hataları incelediği çalışması ile bu teorik çerçevenin kavram yanlışları ve hataların analizi için de kullanışlı bir araç olduğunu göstermiştir. Bu düşüncelerden hareketle, *soyutlamanın indirgenmesi teorisi* bu çalışmanın teorik çerçevesi olarak kabul edilmiştir.

Araştırmamızın amacı, öğretmen adaylarının sayılar teorisi kapsamındaki bazı kavramlarla ilgili yanlışlarını ve yaptıkları hataları soyutlamanın indirgenmesi teorik çerçevesinde incelemektir. Bu yaklaşımın nedeni, bu kavramlarla ilgili kavram yanlışları ve hataların olası sebeplerini farklı bir bakış açısıyla yorumlayarak öğretmenlere ve matematik eğitimcilerine öğrenci anlayışları hakkında yeni bir fikir sunmaktır. Ayrıca, bu teorik çerçeve ile lisans seviyesindeki bazı kavramlara yönelik kavram yanlışları ve hataların ilk defa incelenecek olması da çalışmanın literatüre katkısı bakımından önemlidir.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmamızda nitel araştırma modellerinden biri olan durum çalışması modeli kullanılmıştır. Durum çalışmasında amaç, belirli bir durumun derinlemesine incelenerek, ayrıntılı sonuçların ortaya çıkarılmasıdır. Durum çalışmasının sonuçlarının genellenebilme özelliği olmamasına rağmen bu sonuçlar, benzer başka bir durum çalışmasında veri olarak kullanılabilir (Köse, 2010, s. 107).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmamızda, sayılar teorisi kapsamındaki kavramlarla ilgili yanlışlar ve hatalar inceleneceği için uygulamalara, *Sayılar Teorisi* veya *Elementer Sayılar Teorisi* derslerini almış veya almakta olan öğretmen adaylarından gönüllü olanlar katılmıştır. Buna göre çalışma, 2012-2013 güz döneminde, NEÜ A. K. Eğitim Fakültesinin İlköğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 4. sınıf ve Ortaöğretim Matematik Öğretmenliği Bölümü 3., 4. ve 5. sınıflarındaki 136 öğretmen adayı ile yürütülmüştür.

2.3. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda, veri toplama aracı olarak Şenay'ın (2014) çalışmasında kullandığı Sayılar Teorisi Soru Formu (STSF) ile elde edilen yazılı cevaplardan ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden uygun olanlar seçilmiştir. Aşağıda, STSF'nin hazırlanma süreci ve görüşmelerle ilgili bilgi verilecektir.

2.3.1. Sayılar teorisi soru formu

Soru formunun hazırlanması aşamasında bir grup uzmanın görüşlerinden faydalanılmıştır. Bu grup, uygulamalara katılan ilköğretim matematik öğretmen adaylarına *Elementer Sayılar Teorisi* dersini veren bir öğretim elemanı ve farklı üniversite ve bölümlerde uzun yıllar *Sayılar Teorisi* dersini vermiş iki ayrı öğretim elemanından oluşmaktadır. Çalışmanın hangi kavramlar üzerinden yürütüleceğine karar vermek için ilk olarak, ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği lisans programlarındaki *Elementer Sayılar Teorisi* ve *Sayılar Teorisi* derslerinin içeriği, ortaokul ve lise matematik dersi öğretim programlarında yer alan (MEB, 2013a, 2013b) sayılar öğrenme alanındaki kazanımlar incelenmiştir. Yapılan bu inceleme sonunda uzmanların görüşleri de alınarak formun, bölme, bölünebilme, ebob, Öklid algoritması, ekok, asal sayılar, aralarında asal sayılar, Euler (ϕ , φ) fonksiyonu, lineer kongrüanslar, lineer Diofantine denklemler ve Çin kalan teoremi (ÇKT) ile ilgili sorulardan oluşturulmasına karar verilmiştir. Bunun için çeşitli üniversitelerde *Sayılar Teorisi* ders ve kaynak kitabı olarak kullanılan üç farklı eser (Altındış, 2005; Özdemir, 2001; Şenay, 2007) taranarak yukarıda belirtilen teorem ve kavramlarla ilgili 30 klasik sorudan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Soruların, katılımcıların motivasyonlarını bozmadan cevaplayabileceği süre dikkate alınarak ve zorluk derecelerinin çalışma grubuna uygunluğu bakımından uzmanların tam uyumunun sağlandığı 7 tanesi seçilerek formun son hali elde edilmiştir. seçilerek formun son hali elde edilmiştir.

2.3.2. Görüşmeler

Çalışmamızda, öğretmen adaylarının STSF'ye verdikleri yazılı cevapların daha derinlemesine incelenebilmesi ve soruların çözümlerinde kullandıkları yöntemleri tercih sebeplerinin belirlenebilmesi için rastgele örneklem yoluyla seçilen 25 öğretmen adayı ile birebir gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler kullanılmıştır

2.3.3. Verilerin toplanması

Uygulamalar için gerekli izinler alınarak ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmen adaylarına ayrı ayrı olmak üzere, ilk olarak STSF uygulanmıştır. Öğretmen adaylarının STSF'yi 60 dakikalık süre içinde yazılı olarak cevaplamaları istenmiştir. *Sayılar Teorisi* dersini yeni almakta olan katılımcılar için çalışma kapsamındaki kavram ve teoremleri derslerinde görmelerinden sonraki bir zamanda STSF'nin uygulanmasına ayrıca dikkat edilmiştir. STSF' nin uygulanmasından bir hafta sonra belirlenen 25 öğretmen adayı ile iki farklı günde ortalama 10'ar dakika süren birebir görüşmeler yapılmış ve görüşmeler dijital ortamda kayıt altına alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

STSF'ye verilen yazılı cevaplar ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analizi ve betimsel analiz yöntemleri ile incelenmiştir. Buna göre, araştırmanın amacı doğrultusunda Şenay'ın (2014) çalışmasından

seçilen ve Euler (ϕ , f) fonksiyonu, lineer kongrüanslar, lineer Diofantine denklemler ve Çin kalan teoremi ile ilgili sorulara verilen cevaplar üzerinden belirlenen kavram yanılgıları ve hatalar, doğrudan alıntılar yapılarak soyutlamanın indirgenmesi teorik çerçevesine göre gerekçeleriyle birlikte açıklanmıştır. Doğrudan alıntılarda katılımcılar, Ö₁, Ö₂, Ö₃,... şeklinde kodlanarak gösterilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde, matematik öğretmen adaylarının sayılar teorisinin bazı kavramlarına yönelik yanlış ve hataları, STSF'den seçilen sorulara verdikleri cevaplar üzerinden açıklanacaktır.

Soru 1. 60'a kadar olan sayılardan 60 ile aralarında asal olanların sayısını bulunuz.

Bu soruya verilen cevaplar üzerinden Euler $\phi(n)$ fonksiyonu ile ilgili yanlış ve hatalar incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarından bazılarının, $\phi(n)$ fonksiyonunun *çarpanlanabilirlik* özelliğini doğru bir şekilde kullanmadıkları görülmüştür. Şekil 1. ve Şekil 2'de bu öğretmen adaylarının çözümlerinden örnekler verilmiştir.

$$60 = 2 \cdot 3 \cdot 2 \cdot 5 =$$

$$\phi(60) = \phi(2) \cdot \phi(3) \cdot \phi(5) = 1 \cdot 2 \cdot 4 = 8$$

Şekil 1. Ö₁₀₇'nin çözümü

$$\phi(60) = \phi(2^2 \cdot 3 \cdot 5)$$

$$\phi(60) = \phi(2^2) \cdot \phi(3) \cdot \phi(5)$$

$$\phi(60) = (2^2 - 1) (3 - 1) (5 - 1)$$

$$\phi(60) = 3 \cdot 2 \cdot 4$$

$$\phi(60) = 24$$

Şekil 2. Ö₁₃₆'nın çözümü

Şekil 1. ve Şekil 2'deki ve benzer çözümleri yapan öğretmen adaylarının, $\phi(n)$ fonksiyonunu matematiksel bir *nesne* olarak kavrayamadıklarından ve fonksiyonun özelliklerini sadece kendilerini sonuca götürecek işlemler (*süreç*) şeklinde düşünmelerinden dolayı soyutlama seviyesini, *süreç-nesne ikililiğinin yansıması bakımından* indirgediklerini söyleyebiliriz.

Soru 2. Ali'nin elinde biri 17 diğeri 55 litre su alan ölçeklendirilmemiş iki bidon vardır. Ali, bu iki bidonu kullanarak boş bir kabı 1 litre su ile doldurabilir mi? Doldurabilirse bunu nasıl yapabilir? Açıklayınız.

Bu soruya verilen cevaplar üzerinden lineer Diofantine denklemler ile ilgili yanlış ve hatalar incelenmiştir. Buna göre, öğretmen adaylarından bazıları probleme uygun olan $17x + 55y = 1$ lineer

Diophantine denklemini oluşturmuş fakat bu denklemin tam sayılarda çözümünün varlığını incelemeyen denklemini çözmeye çalışmışlardır. Şekil 3'te bir öğretmen adayının bu yaklaşımı örnek olarak verilmiştir.

55 ile 17'nin en büyük ortak böleni

$$\begin{aligned} 55 &= 17 \cdot 3 + 4 & 1 &= 17 - 4 \cdot 4 \\ 17 &= 4 \cdot 4 + 1 & &= 17 - 4(55 - 17 \cdot 3) \\ 4 &= 17 - 4 \cdot 4 + 0 & &= 17 - 4 \cdot 55 + 12 \cdot 17 \\ & & &= (13)17 - (4)55 \end{aligned}$$

13 kez 17 litrelik bidonu doldurursak

4 kez 55 litrelik bidonu boşaltırsak 1 litre elde etmiş oluruz

Şekil 3. Ö1'in çözümü

Şekil 3'teki ve benzer çözümleri yapan öğretmen adayları, bir lineer Diophantine denkleminin çözümünün varlığına ilişkin şartları göz ardı ederek yani kavramın *nesne* olarak analizini yapmadan doğrudan işlemlere (*süreç*) yönelerek soyutlama seviyesini, *süreç-nesne* ikililiğinin yansıması bakımından indirgemişlerdir.

Probleme uygun olan $17x + 55y = 1$ denkleminin tam sayılardaki bir çözümü $x = 13$ ve $y = -4$ şeklindedir. Buna göre problemin açıklaması da "17 litrelik bidon ile uygun bir kaba 13 defa su doldurulduktan sonra 55 litrelik bidon ile kaptaki su 4 defa boşaltıldığında kaptaki geriye 1 litre su kalır" şeklinde olmalıdır. Bazı öğretmen adayları ise doğru çözümü bulmalarına rağmen kendilerine daha kolay gelen veya çözümü doğru olarak belirtmeyen ifadelerle açıklama yaparak soyutlama seviyesini, *düşünülen nesne ve düşünen insan arasındaki ilişkinin kalitesi* bakımından indirgemişlerdir. Şekil 4'te bir öğretmen adayının bu yaklaşımı örnek olarak verilmiştir.

$$55a + 17b = 1$$

$$55 = 3 \cdot 17 + 4 \Rightarrow 55 - 3 \cdot 17 = 4$$

$$17 = 4 \cdot 4 + 1 \Rightarrow 17 - 4(55 - 3 \cdot 17) = 1$$

$$17 - 4 \cdot 55 + 12 \cdot 17 = 1$$

$$(13)17 - (4)55 = 1$$

17 litrelik bidonu 13 kez doldurup 55 litrelik bidona boşaltırız. 55 litrelik bidon dolduğu zaman dökeriz 55 litrelik bidonu 4 kez boşalttıktan sonra 17 litrelik bidonda 1 litre su kalır.

Şekil 4. Ö131'in çözümü

Soru 3. Aşağıdaki denklemlerin çözümünü elde ediniz.

a) $3x \equiv 2 \pmod{8}$

b) $6x \equiv 5 \pmod{9}$

c) $4x \equiv 6 \pmod{10}$

Bu soruya verilen cevaplar üzerinden öğretmen adaylarının lineer kongrüanslar ile ilgili yanılgı ve hataları incelenmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları, " $ax \equiv b \pmod{m}$ kongrüans denkleminin çözümünün olabilmesi için $(a, m) | b$ olmalıdır" şartını kontrol etmeden işlemlere geçerek çözüme ulaşmaya çalışmıştır. Şekil 5'te bir öğretmen adayının bu yaklaşımı örnek olarak verilmiştir.

Şekil 5. Ö₆₀'ın çözümü

Ö₉₅ ile yapılan görüşmenin 115-180. sn. arasındaki kısmı da öğretmen adaylarının bu eğilimlerini göstermektedir:

A: Soruyu nasıl çözdün, onu anlatır mısın?

(Ö₉₅ çözümünü anlattıktan sonra)

A: Peki bu denklemleri çözmeden önce çözümünün olup olmadığını kontrol etmek gerekir mi?

Ö₉₅: ... (düşünüyor)

A: Yani burada gördüğüme göre sen direkt hemen çözüme başlamışsın.

Ö₉₅: (vurgulayarak) Hemen çözüme başladım.

Şekil 5'teki ve benzer yaklaşımı gösteren öğretmen adaylarının, özellikle sorunun (b) şıkında verilen $6x \equiv 5 \pmod{9}$ denkleminin, $(6, 9) = 3$ ve $3 \nmid 5$ olduğundan çözümünün olmamasına rağmen denklemi çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Bu öğretmen adaylarının bir lineer kongrüans denkleminin çözümünün varlığıyla ilgili durumları içselleştiremedikleri görülmektedir. Bu öğretmen adaylarının, matematiksel bir yapıyı *nesne* olarak kavrayamadıklarını yani denklemlerin çözümlerinin varlığının analizinde kullanamadıklarını ve sadece karşılaştıkları soruyla tetiklenen *standart yöntemlere* (işlemlere) yöneldiklerini böylece de *süreç-nesne ikililiğinin yansıması bakımından* soyutlama seviyesini indirdiklerini söyleyebiliriz.

Öğretmen adaylarından bazıları da " $ax \equiv b \pmod{m}$ kongrüans denkleminin çözümünün olması için $(a, m) | b$ olmalıdır" bilgisini kullanmak yerine yanlış olarak " $(a, m) = 1$ ise $ax \equiv b \pmod{m}$ kongrüans denkleminin tek çözümü vardır." bilgisini kullanarak denklemleri çözmüşlerdir. Şekil 6'da bir öğretmen adayının bu yöntemle yaptığı çözüm örnek olarak verilmiştir.

Şekil 6'daki ve benzer çözümleri yapan öğretmen adaylarının, kendilerine $(a, m) | b$ nesnesinden daha az karmaşık gelen $(a, m) = 1$ nesnesi ile çalışma eğilimi göstererek soyutlama seviyesini *düşünülen kavramın karmaşıklığının derecesi bakımından* indirdiklerini söyleyebiliriz.

- a) $3x \equiv 2 \pmod{8}$ $\text{ekob}(3, 8) = 1$ olduğundan çözüm var.
 $3x - 2 = 8k$ buradan $x = 6$
- b) $6x \equiv 5 \pmod{9}$
 $\text{ekob}(6, 9) = 3$ olduğundan çözüm yoktur.
- c) $4x \equiv 6 \pmod{10}$ $2x \equiv 3 \pmod{5}$ $\text{ekob}(2, 5) = 1$ olduğundan çözüm var.
 $4x - 6 = 10k$ buradan $x = 4$
 $2x - 3 = 5k$

Şekil 6. $\bar{O}_{101}$ 'in çözümü

Soru 4. Bir çoban koyunlarını 5'er saydığında 2, 7'şer saydığında 4, 9'ar saydığında 6 koyun artmaktadır. Buna göre, çobanın en az kaç koyunu vardır?

Bu soruya verilen cevaplar üzerinden öğretmen adaylarının ÇKT ile ilgili yanlış ve hataları incelenmiştir. Birinci dereceden bir kongrüans sisteminin çözümünde ÇKT'nin kullanılabilmesi için sistemdeki modüllerin karşılıklı olarak aralarında asal olması gereklidir. Öğretmen adaylarından bazıları bu şartı göz ardı ederek teoremi kullanmışlardır. Şekil 7'de, bir öğretmen adayının bu şekilde yaptığı çözüm örnek olarak verilmiştir.

Şekil 7'deki ve benzer çözümleri yapan öğretmen adayları, bir teoremin geçerli olabilmesi için hipotezinin sağlanması gerektiğini göz ardı etmiş ve hipotezin doğruluğunu kontrol etmeden teoremi kullanmışlardır. Bu öğretmen adaylarının, teoremi hipotezi ile bir bütün (*nesne*) olarak ele almak yerine, sadece verilen problemi çözmek için kullanılan bir yöntem (*süreç*) olarak gördüklerini ve soyutlama seviyesini *süreç-nesne* ikililiğinin yansıması bakımından indirgediklerini söyleyebiliriz.

$$\begin{aligned}
 x &\equiv 2 \pmod{5} \\
 x &\equiv 4 \pmod{7} \\
 x &\equiv 6 \pmod{9} \\
 M &= 5 \cdot 7 \cdot 9 = 315 \\
 m_1 &= \frac{315}{5} = 63 & 63 \cdot x &\equiv 1 \pmod{5} & x &\equiv 2 \pmod{5} & x_1 &= 2 \\
 m_2 &= \frac{315}{7} = 45 & 45 \cdot x &\equiv 1 \pmod{7} & x &\equiv 5 \pmod{7} & x_2 &= 5 \\
 m_3 &= \frac{315}{9} = 35 & 35 \cdot x &\equiv 1 \pmod{9} & x &\equiv 8 \pmod{9} & x_3 &= 8 \\
 x &= \sum_{i=1}^3 M_i \cdot a_i \cdot x_i = 63 \cdot 2 \cdot 2 + 45 \cdot 5 \cdot 4 + 35 \cdot 8 \cdot 6 \\
 &= 252 + 900 + 1680 \\
 x &= 2832 \\
 x &\equiv 2832 \pmod{315} \Rightarrow x \equiv 312 \pmod{315} \\
 x_k &= 312 + 315t \quad t \in \mathbb{Z}
 \end{aligned}$$

Şekil 7. $\bar{O}_{47}$ 'nin çözümü

4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Matematiksel kavramlarla ilgili yanılgıları ve hataları incelemek için araştırmacılar tarafından çeşitli yaklaşımlar kullanılmıştır. Belli bir hata modelinin var olup olmadığını örneğin; öğrencinin tutarlı bir şekilde aynı tür hatayı yapıp yapmadığını belirlemek için hataların derinlemesine incelenmesi gerekir. Bu çalışmada diğerlerinden farklı olarak, matematik öğretmen adaylarının sayılar teorisinin bazı kavramlarına yönelik yanılgı ve hataları soyutlamanın indirgenmesi teorik çerçevesinde incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının çoğunlukla kendilerine daha tanıdık veya kolay gelen yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları gözlemlenmiştir. Bu eğilimin, çeşitli kavram yanılgılarından kaynaklandığı ve hatalara sebep olduğu söylenebilir.

Çalışmamızda, Smith'in (2002) bulgularına benzer şekilde, öğretmen adaylarının çoğunun lineer kongrüansların daha çok işlemsel yönüne ağırlık verdikleri ve lineer kongrüans denklemlerinin çözümünün varlığıyla ilgili şartları göz ardı ettikleri gözlenmiştir. Benzer şekilde, bir kısım öğretmen adayının da ilgili hipotezi doğrulamadan veya tam olarak uygulamadan lineer Diophantine denklemini çözmeye çalışmaları ve ÇKT'yi kullanmaları, matematiksel bir yapı olan teoremlerin bir bütün olarak değil de sadece belirli bir soru tipinin çözümünde kullanılan bir formül veya yöntem olarak algılandığını göstermektedir. Öğretmen adaylarından bazılarının, Euler'in $\phi(n)$ fonksiyonunun *çarpılanabilirlik* özelliğini doğru bir şekilde kullanamamaları da fonksiyonun özelliklerini sadece kendilerini sonuca götürecek işlemler (*süreç*) şeklinde düşünmelerinden kaynaklanmaktadır. Hazzan'a (2003a) göre, matematiksel bir kavramın *nesne* olarak kavranması, onun tam ve eksiksiz bir yapı olarak ele alınması demektir. Bu sayede o kavramı başka bakış açılarından ele alabilir, özelliklerini, diğer matematiksel kavramlarla ilişkisini analiz edebilir ve üzerinde işlemler yapabiliriz. Bundan dolayı, bir kavramın sadece sonuca götürecek işlemler topluluğu (*süreç*) olarak görülmesi ve özelliklerinin analiz edilememesi, onun bir *nesne* olarak kavranışından daha düşük seviyede bir soyutlama olarak kabul edilebilir.

Sonuç olarak öğretmen adaylarının, kavram ve teoremlerin analizini yapmak gibi daha üst seviyede bir soyutlama gerektiren bir yaklaşım göstermek yerine daha alt seviyede bir soyutlama olan işlemlere (*süreç*) yönelerek soyutlama seviyesini indirdikleri gözlemlenmiştir. Öğretmen adaylarının bu eğilimleri, kavramların ve ilgili teoremlerin matematiksel bir nesne olarak kavranmadığının ve içselleştirilemediğinin bir göstergesidir. Soyutlamanın indirgenmesi teorisi Hazzan'a (1999) göre, öğrenci hata ve yanılgılarını incelemek için geliştirilmiş bir teori olmasa da çalışmamızdaki örneklerle, soyutlama seviyesinin bilinçsizce indirgenmesinin öğrencileri hata ve yanılgılara sevk edebileceği; dolayısıyla bu teorik çerçevenin, öğrenci hata ve yanılgılarının incelenmesinde de kullanılabileceği gösterilmiştir. Benzer şekilde, Şenay (2024) da bu teorisinin öğrenci hata ve yanılgılarının sebeplerini açıklamada kullanılabileceğini göstermiştir.

Sayılar Teorisi ve benzer dersler kapsamında verilen kavramların soyutluk seviyeleri ve bu derslerin işleniş şekli, öğrencilerin karşılaştıkları yeni matematiksel yapıları önceki bilgileriyle birlikte özümsemelerini engelleyebilmektedir. Bilgisayar ve teknoloji kullanımının, öğrencilerin teorik ağırlıklı derslere ilişkin negatif tutumlarını değiştireceği ve ilgilerini artıracığı (Sinclair vd., 2003) dikkate alınarak farklı öğretme süreçleri tasarlanmalıdır. Örneğin, GeoGebra gibi yazılımların sağladığı görsellik sayesinde öğrencilerin sayı örüntülerindeki düzen vb. yapıları fark edip genellemeleri kendilerinin oluşturmaları ve bu genellemelerin doğruluğunu test etmeleri, öğrencilerin kavramları daha kolay ve doğru bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olabilir. İlköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmenliği programlarındaki "Sayılar Teorisi" veya ilgili derslerin teorik içeriği azaltılarak sayılar teorisinin günlük hayattaki uygulamalarına yönelik problemler, etkinlikler, ödevler ve projelerle zenginleştirilmesi de öğretmen adaylarının öğretilen kavramları tam ve kalıcı bir şekilde öğrenmelerinde faydalı ve etkili olacaktır.

KAYNAKÇA/REFERENCE

- Altındış, H. (2005). *Sayılar teorisi ve uygulamaları*. Ankara: Lazer Ofset.
- Ball, D. (1990). Prospective elementary and secondary teachers' understanding of division. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21, 132-144.
- Bingölbali, E. & Özmantar, M. F. (2012). Matematiksel kavram yanılgıları: Sebepleri ve çözüm arayışları. E. Bingölbali & M. F. Özmantar (Ed.), *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (ss. 1 – 30). Ankara, Türkiye: Pegem Akademi.
- Bolte, L. (1999). Enhancing and assessing preservice teachers' integration and expression of mathematical knowledge. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 2(2), 167-185.
- Hazzan, O. (1999). Reducing abstraction level when learning abstract algebra concepts. *Educational Studies in Mathematics*, 40, 71-90.
- Hazzan, O. (2001). Reducing abstraction: The case of constructing an operation table for a group. *Journal of Mathematical Behaviour*, 20(2), 163-172.
- Hazzan, O. (2003a). How students attempt to reduce abstraction in the learning of mathematics and in the learning of computer science. *Computer Science Education*, 13(2), 95-122.
- Hazzan, O. (2003b). Reducing abstraction when learning computability theory. *Journal of Computers in Mathematics and Science Teaching*, 22(2), 95-117.
- Hazzan, O., & Zaskis, R. (2005). Reducing abstraction: The case of school mathematics. *Educational Studies in Mathematics*, 58, 101-119.
- Köse, E. (2010). Bilimsel araştırma modelleri. Remzi Y. Kincal (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (ss. 97-120), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Lester, F. K. Jr., & Mau, S. M. (1993). Teaching mathematics via problem solving: A course for prospective elementary teachers. *For the Learning of Mathematics*, 13(2), 8-11.
- Martin, W. G., & Harel, G. (1989). Proof frames of preservice elementary teachers. *Journal for Research in Mathematics Education*, 20, 41-51.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013a). *Ortaokul Matematik Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2013b). *Lise Matematik Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018a). *Matematik Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) (2018b). *Ortaöğretim Matematik Dersi (9, 10, 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Nesher, P. (1987). Towards an instructional theory: The role of student's misconceptions. *For the Learning of Mathematics*, 7(3), 33-39.
- Özdemir, A.Ş. (2001). *Sayılar teorisi çözümlü problem kitabı*. İstanbul: Salan Yayınevi.
- Papadopoulos, I., & Iatridou, M. (2010). Modelling problem-solving situations into number theory tasks: The route towards generalisation. *Mathematics Education Research Journal*, Vol. 22/3, 85-110.
- Raychaudhuri, D. (2014). Adaptation and extension of the framework of reducing abstraction in the case of differential equations. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 45:1, 35-57, <https://doi.org/10.1080/0020739X.2013.790503>

- Sinclair, N., Zaskis, R., & Liljedahl, P. (2003). Number Worlds: Visual and Experimental Access to Elementary Number Theory Concepts. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 8, 235–263.
- Smith, J. C. (2002). An investigation of undergraduates' understanding of congruence of integers. Unpublished doctoral dissertation. The Graduate College of The University of Arizona.
- Şenay, H. (2007). *Sayılar Teorisi Dersleri*. Konya: Dizgi Ofset Matbaacılık.
- Şenay, Ş. C. (2014). *Matematik Öğretmen Adaylarının Sayılar Teorisine Yönelik Soyutlamayı İndirgeme Eğilimlerinin Düşünme Stilleri ve Matematik Öz Yeterlikleri İle İlişkisinin İncelenmesi* [Doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Şenay, Ş. C. (2024). Analysis of Misconceptions and Errors Regarding Exponential and Radical Expressions Through the Theory of Reducing Abstraction. *Research on Education and Psychology*, 8(2), 281-295. <https://doi.org/10.54535/rep.1520588>
- Şenay, Ş. C., & Özdemir, A. Ş. (2014). Matematik Öğretmen Adaylarının Lineer Kongrüanslar ile İlgili Soyutlamayı İndirgeme Eğilimleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama* [Journal of Education and Humanities: Theory and Practice], 5(10), 59-72.
- Wilensky, U. (1991). Abstract meditations on the concrete and concrete implications for mathematical education. In I. Harel and S. Papert (Eds.), *Constructionism*, 193–203. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Zaskis, R., & Campbell, S. R. (1996). Divisibility and multiplicative structure of natural numbers: Preservice teachers' understanding. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 27, No. 5, 540- 563.
- Zaskis, R., & Campbell, S. R. (2011). Number theory in Mathematics Education: Perspectives and Prospects. In R. Zaskis & S. R. Campbell (Eds.), *Number theory in Mathematics Education: Perspectives and Prospects*. (Chp. 1). New York: Routledge.
- Zaskis, R., & Liljedahl, P. (2004). Understanding Primes: The Role of Representation. *Journal for Research in Mathematics Education*, Vol. 27, No. 5, 164-186.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

Due to its cognitive and formal structure, its relationship with arithmetic and algebra, and its many applications in computer science and cryptology, number theory is an area that should be emphasized in mathematics education. Zaskis and Campbell (2011) also stated that since the basic concepts of number theory provide an accessible ground for learners of all ages to explore mathematical structures and principles, it will contribute to teachers' ability to explain mathematics in depth.

Despite its importance for mathematics teachers' content knowledge, number theory has been given limited attention in mathematics education research until recently. In some of these studies, it is seen that elementary number theory concepts are used only as a mathematical content to investigate different problems (Zaskis & Campbell, 2011), and some of the studies have focused only on understanding and relating the concepts of elementary number theory.

According to research results, mathematical misconceptions and errors have significant effects on students' long-term mathematics learning (Nesher, 1987). Therefore, it is critical to identify and correct misconceptions and errors.

Due to the importance of abstraction in mathematics learning, mathematics educators have examined and discussed this issue from many different perspectives and developed various theories about abstraction. Reducing abstraction theory, which is one of them, was first developed by Hazzan (1999) to explain undergraduate students' perceptions of abstract algebra concepts and is generally associated with fields related to advanced mathematical thinking (such as computer science) and undergraduate mathematics subjects (Hazzan, 2001, 2003a, 2003b; Raychaudhuri, 2014; Şenay & Özdemir, 2014). The theory of reducing abstraction is based on the tendency of students to work at a lower level of abstraction than the abstraction required by the concepts they encounter or what experts (teachers, mathematicians, etc.) expect of them. This theory consists of three sub-themes developed from different interpretations of abstraction in the literature:

- a) Reduction of abstraction in terms of the quality of the relationship between the object of thought and the person thinking it.
- b) Reduction of abstraction as the reflection of process-object duality.
- c) Reduction of abstraction in terms of the degree of complexity of the mathematical concept being thought.

Although the main purpose of the studies conducted within the framework of the theory of reducing abstraction was not to examine misconceptions and errors, it was observed from these research that students had various misconceptions and made mistakes. The aim of our research is to examine the misconceptions and errors of pre-service teachers about some concepts in number theory within the theoretical framework of reducing abstraction. The reason for this approach is to interpret the possible reasons for misconceptions and errors about these concepts from a different perspective and to provide teachers and mathematics educators with a new idea about student understanding. In addition, the fact that this theoretical framework will be used to examine misconceptions and errors about some concepts at the undergraduate level for the first time is important in terms of the contribution of this study to the literature.

2. METHOD

In our study, the case study model, one of the qualitative research models, was used. The study was conducted in the fall semester of 2012-2013 with 136 pre-service teachers in the 4th grade of the Department of Elementary Mathematics Teaching and in the 3rd, 4th and 5th grades of the Department of Secondary Mathematics Teaching at N.E.U. A. K. Faculty of Education. In line with the purpose of the study, the appropriate ones were selected from the written answers obtained from the Number Theory Question Form used by Şenay (2014) and semi-structured interviews as data collection tools. Accordingly, the misconceptions and errors related to Euler's function, linear congruences, linear Diophantine equations and Chinese remainder theorem (CRT) were explained with their justifications according to the theoretical framework of reduction of abstraction by using direct quotations.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

In our study, similar to the findings of Smith (2002), it was observed that most of the pre-service teachers focused more on the operational aspects of linear congruences and ignored the conditions related to the existence of the solution of linear congruence equations. Similarly, the fact that some pre-service teachers tried to solve the linear Diophantine equation without verifying or fully applying the relevant hypothesis and used the CRT shows that theorems, which are a mathematical structure, are not perceived as a whole object but only as a formula or method used to solve a certain type of question. The fact that some of the pre-service teachers could not use the factorizability property of Euler's function correctly stems from the fact that they only think of the properties of the function as operations (processes) that will lead them to

the result. According to Hazzan (2003a), understanding a mathematical concept as an object means treating it as a full and complete structure. In this way, we can consider the concept from different perspectives, analyze its properties, its relationship with other mathematical concepts, and perform operations on it. Therefore, considering a concept only as a collection of operations (process) leading to a result and not analyzing its properties can be considered as a lower level of abstraction than understanding it as an object.

Although, according to Hazzan (1999), the theory of reduction of abstraction is not a theory developed to examine student errors and misconceptions, the examples in our study show that unconscious reduction of the level of abstraction can lead students to errors and misconceptions; therefore, this theoretical framework can also be used to examine student errors and misconceptions.

The level of abstractness of the concepts given in Number Theory and similar courses and the way these courses are taught may prevent students from assimilating the new mathematical structures they encounter with their prior knowledge. Considering that the use of computers and technology can change students' negative attitudes towards theoretical courses and increase their interest (Sinclair et al., 2003), different teaching processes should be designed. Reducing the theoretical content of Number Theory or related courses in elementary and secondary mathematics teaching programs and enriching them with problems, activities, assignments and projects related to the applications of number theory in daily life will be useful and effective in helping pre-service teachers learn the concepts taught in a complete and permanent way.

ARAŞTIRMANIN ETİK İZNİ

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

ARAŞTIRMACILARIN KATKI ORANI

1. yazarın araştırmaya katkı oranı %50, 2. yazarın araştırmaya katkı oranı %50'dir. Araştırmacılar şu aşamalarda araştırmaya katkı sunmuşlardır:

Yazar 1: Verilerin toplanması ve analizi, raporlaştırma.

Yazar 2: Yöntemin belirlenmesi, danışmanlık, geçerlik ve güvenirlik çalışmaları.

ÇATIŞMA BEYANI

Çıkar çatışması teşkil edebilecek durumlar yoktur.



Ahilik Teşkilatının Örgütsel Kültürün Temel Unsurları Bağlamında İncelenmesi*

Investigation of Akhism in the Context of Basic Elements of Organizational Culture

Cemalettin İpek

Yazar Bilgileri

Cemalettin İpek
Prof. Dr. Kırşehir Ahi Evran
Üniversitesi, Eğitim Fakültesi,
Eğitim Bilimleri Bölümü
cemalettinipek@yahoo.com
ORCID: 0000-0002-7365-1467

ÖZ

Tarihimizde mesleki eğitim, esnaf örgütlenmesi, iş ahlakı ve dayanışma gibi işlevleri olan ahilik teşkilatında kendine has birçok kültürel özellik ve uygulamalar olmuştur. Teşkilat bünyesinde faaliyet gösteren ahilere iş ahlakı kapsamında aşılana değerler, mesleki kariyer basamaklarında yapılan törenler, mesleki kariyerlere göre belirlenen giyim kuşam ve ahilere icra ettikleri mesleğe göre örnek gösterilen tarihi şahsiyetler (üstat ya da pirlar) söz konusu kültürel özelliklerden bazılarıdır. Bu özellikler, toplam kalite yönetimi uygulamalarını çağrıştırdığı gibi, 20. yüzyılın son çeyreğinde yönetim bilimi ve iş dünyasında adından söz ettirmeye başlayan örgütsel kültür olgusunun temel unsurlarını da çağrıştırmaktadır. Çünkü örgütsel kültürü oluşturan temel inanç, değer ve varsayımlar, örgütsel hikâye ve kahramanlar, örgüt jargonu, giyim kuşam, tören ve örgütsel sembol gibi unsurlar kendilerine ahilik teşkilatında da karşılık bulmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde, ahilik teşkilatında, yukarıda ifade edilen uygulamaların aynı zamanda kendine özgü bir kültür haline geldiği ve bu kültürün kuşaktan kuşağa aktararak günümüze kadar ulaştığı görülmektedir. Bildiride bu bağlamda, önce ahilik teşkilatı ve örgütsel kültür kavramının ortaya çıkışı ile ilgili bilgiler verilecek, daha sonra ahilik teşkilatında örgütsel kültürü oluşturan temel unsurlara karşılık gelen uygulama ve hususlar değerlendirilmeye çalışılacaktır. Bildiride ayrıca, ahilik teşkilatına has kültürel özellik ve uygulamaların günümüzde de güçlü ve işlevsel bir örgütsel kültür potansiyeline sahip olup olmadığı tartışılacaktır.

Makale Bilgileri

Anahtar Kelimeler

Örgütsel kültür
Ahilik teşkilatı
Örgütsel hikâye
Törenler

Keywords

Organizational culture
Ahi organization
Organizational stories
Rituals

Makale Geçmişi

Geliş: 17.12. 2024
Düzeltilme: 28.12.2024
Kabul: 30.12.2024

ABSTRACT

Many unique cultural features and practices have emerged in the ahi organization, which has many functions such as vocational training, tradesmen organization, business ethics, cooperation and solidarity. Some of the cultural features mentioned are the values instilled in the ahis operating within the organization within the scope of business ethics, the ceremonies held at the professional career stages, the clothing determined for the ahis according to their professional careers, and the historical figures (masters or pirls) shown as examples to the ahis in terms of the jobs they practice. These features evoke total quality management practices as well as the basic elements of the organizational culture phenomenon, which became a popular concept in the management science and business world in the last quarter of the 20th century. Because elements such as basic beliefs, values and assumptions, organizational stories and heroes, organizational jargon, clothing, ceremonies and organizational symbols that make up the organizational culture also find their counterparts in the ahi organization. In summary, when the relevant literature is examined, it is seen that the above-mentioned practices in the ahi organization have also become a unique culture and that this culture has been transferred from generation to generation and has survived to the present day. In this context, the paper will first give information about the ahi organization and the emergence of the concept of organizational culture and the basic elements that constitute organizational culture, and then the practices and issues corresponding to these elements in the ahi organization will be examined. The paper will also discuss whether the cultural characteristics and practices specific to the ahi organization still have the potential for a strong and functional organizational culture today.

* Bu çalışma Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dekanlığı ile İKSAD tarafından 26-28 Nisan 2024 tarihleri arasında Kırşehir’de düzenlenen IV. Ahi Evran Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde sunulan aynı başlıklı bildiri genişletilerek hazırlanmıştır.

Makale Türü

Araştırma/Derleme

Önerilen Atıf

İpek, C. (2025). Ahilik teşkilatının örgütsel kültürün temel unsurları bağlamında incelenmesi. *SEBED*, 3(1), 38-56.

1. GİRİŞ

Bu başlık altında öncelikle ahilik teşkilatının kuruluşu, gelişimi, işlevleri ve bu teşkilata özgü geleneksel uygulamalar hakkında bilgi verildikten sonra, örgütsel kültür kavramı ile ilgili kuramsal bilgiler paylaşılacaktır. Daha sonra örgütsel kültürü oluşturan unsurlar açıklanacak ve ahilik teşkilatında zamanla kuşaktan kuşağa aktarılma yoluyla ortaya çıkan kültürel özellikler örgütsel kültürün görünen unsurları (artifaktlar) kapsamında incelenmeye çalışılacaktır.

1.1. Ahilik Teşkilatı

Orta Asya'dan Anadolu'ya gelen Türk sanatkarların, Rum ve Ermeni sanatkarlarla rekabet edebilmek amacıyla kurdukları ahilik teşkilatının 13. yüzyılda kurumsallaşmaya başladığı bilinmektedir. İlk dönemlerde, Anadolu'nun içinde yer aldığı toplumsal şartlar ve savaşlar nedeniyle, askeri ve siyasi görevler de üstlenen bu teşkilat, 15. yüzyılla birlikte askeri ve siyasi işlevlerinden sıyrılarak sosyo-ekonomik işlevleri yönüyle tam anlamıyla olgunlaşmıştır. Ahilik teşkilatı, 18. yüzyılda gedik teşkilatı olarak adlandırılan esnaf birliklerine dönüşmüştür. Gedik teşkilatının yetkileri 1861 yılında çıkartılan bir yasal düzenlemeyle sınırlandırılmış, bu teşkilata üye olma şartı kaldırılarak iş yeri açmak tamamen serbest hale getirilmiştir. Gedik teşkilatı 1912'de çıkartılan bir yasal düzenlemeyle tamamen kapatılmıştır (Mahiroğulları, 2008).

Müslümanların Anadolu'ya yerleşmeleri ile kurumsallaşmaya başlayan ahilik teşkilatı tarihi süreç içerisinde kendine özgü bir yapı ve uygulamalarla birlikte bir iş kültürünü doğurmuştur. Bu teşkilat yapı açısından incelendiğinde, her bir ahi teşkilatında yer alan esnafın kendi adlarıyla (iş kollarıyla) anılan bedesten, arasta, uzun çarşı ya da kapalı çarşı olarak adlandırılan yerlerde faaliyet yürüttükleri görülmektedir (Andaç, 1993; Erbaşı, 2012). Sahaflar, çömlekçiler, saraçlar, kunduracılar çarşısı vb. şekilde adlandırılan bu yerleşim yerleri günümüzdeki alış-veriş merkezlerini (avm) çağrıştırmaktadır. Bu çarşıların hepsinde esnaf yönetimine ait odalarla, halkın temel ihtiyaçlarını karşılamaya dönük berber, fırın ve lokanta gibi dükkânların açılmasına izin verilmiştir (Cora, 2017). Ahilik teşkilatındaki bu uygulamalar, modern dönemdeki alış veriş merkezlerinin kültürel yansımalarını o dönemde bedesten ve çarşıların yansıttığını göstermektedir.

Belirli bir esnaf grubu için oluşturulan ahilik teşkilatı genelde beş kişilik bir yönetim kurulu (esnaf mütevellî heyeti) tarafından yönetilmiştir. Heyetin başkanlığı esnaf şeyhi tarafından yürütülmekteydi. Diğer üyeler arasında yer alan esnaf kethüdası esnafın her türlü eğitiminden sorumluydu. Yiğitbaşı hammadde dağıtımı, rütbe, peştamal kuşanma, orta sandık yönetimi ve disiplin işlerinden sorumluydu. İşçi başı üretilen malların kontrolü, kalitesiz malların imhası ve üretim standartlarından, ehli hibre ise esnaf arasında anlaşılmazlıkların giderilmesinden sorumlu kişi (hakem) idi. Heyet her ayın birinci ve üçüncü Cuma günleri esnaf şeyhinin başkanlığında toplanırdı (Cora, 2017; Ekinci, 2008).

Ahilik teşkilatında her ne kadar yamak, çırak, kalfa ve usta şeklinde devam eden kariyer yapılanması bir ast-üst ilişkisini çağrıştırıyor olsa da ahilik kültüründe bu ilişki hiyerarşik bir ast-üst ilişkisi şeklinde gerçekleşmemiştir. Örneğin, usta ve çırak arasında karşılıklı saygı ve sevgiye dayanan adeta bir baba-evlat ilişkisi yaşanmış, usta ile çırak aynı sofrada yemek yemişler, aynı safta ibadet etmişlerdir (Mahiroğulları, 2008). Ahilik teşkilatının bu yönüyle bürokratik bir örgütsel kültürden çok yardımlaşma, işbirliği ya da destek kültürü özelliğini barındırdığı anlaşılmaktadır.

Kültür; sadece gelenek, görenek, adet, töre ve alışkanlık gibi somut davranış kalıplarının bileşeni ile sınırlı düşünülmemelidir. Kültür aynı zamanda bireylerin davranışlarını yönetmeye dönük plan, tarife, kural ve talimatları içeren programlardan oluşan bir kontrol mekanizması olarak görülmelidir. Bireyin davranışlarını düzenleyen asıl etken bu tür kültürel programlardan oluşan kontrol mekanizmalarıdır. Kültürü kontrol mekanizması olarak görme anlayışı, insan düşüncesinin ortaya çıkmasında, bireylerin sosyal etkileşimlerinin yanında kamusal alandaki (evinin bahçesi, pazar yeri ya da şehir meydanı) yaşantılarının da etkili olduğu varsayımına dayanmaktadır (Geertz, 1973). Bu açıdan bakıldığında, iş yerlerinde çalışanların düşünce sistemlerinin ortaya çıkmasında, hem çalışanların girmiş oldukları sosyal

etkileşimin hem de iş yerindeki yaşantı alanlarının (koridorlar, toplantı ve sosyal etkinlik alanları, iş yerine ait dış mekânlar vb) belirleyici olduğu söylenebilir. Ahilik teşkilatı bu bağlamda değerlendirildiğinde, üyelerinin iş hayatına yönelik düşüncelerinin teşkilat içerisinde girdikleri sosyal etkileşimlerle iş günü içerisinde bulundukları ortamlarda gelişip şekillendiği ifade edilebilir.

Bireylerin davranışlarını şekillendiren bir kontrol mekanizması olarak düşünüldüğünde örgütsel kültürün, örgüte yeni gelen birinin mevcut durumunun, bireyin gireceği sosyal etkileşim ve iş yeri yaşantısının etkisi ile gelecekte nasıl olacağını gösteren bir referans oluşturduğu (Geertz, 1973), başka bir ifadeyle bireyin gelecekteki durumunu yansıtan bir ayna işlevi gördüğü ifade edilebilir. Bir başka ifadeyle ahilik teşkilatının sahip olduğu kendine özgü sosyal etkileşim ve günlük iş ortamında gelişen kültürel mekanizma, bu teşkilata giren yeni bir üyenin gelecekte nasıl olacağını yansıtmaya işlevine sahiptir.

Ahilik teşkilatında iş başında eğitim kapsamında ahilere kazandırılmaya çalışılan davranışlar/değerler, namaz saatlerinde dükkânlarını kapatma, işinde dürüst olma, müşteriye saygı gösterme, hile yapmama, verimli çalışma, komşularının da kazanmalarını isteme ve çırağların yetiştirilmesine özen gösterme şeklinde özetlenebilir. Ahilikte bu gibi davranışlara uymama/aykırı davranma durumunda ahiler için öngörülen cezalar da ritüel çağrışımlar içermektedir. Örneğin, dükkân kapatma (pabucunu dama atma), selam ve yardımı kesme, lokma çıkartma, ikram ettirme ya da kurban kestirme vb. (Akyüz, 2012).

Kültür, bireyin davranışlarını kontrol eden bir dizi sembolik araç ya da ekstra-somatik (bedenle ilgili olmayan) bilgi kaynakları olarak düşünüldüğünde, insanların özünde ne olabilecekleri ile gerçekte ne oldukları arasındaki bağlantıyı sağlayan bir işleve sahiptir. Bu bağlamda, insan olmak birey olmak demektir. Birey haline gelmek ise sosyal hayata biçim, düzen, amaç ve yön veren, tarihsel olarak oluşmuş anlam sistemlerinin, bir başka ifadeyle kültürel kalıpların rehberliğinde gerçekleşir (Geertz, 1973).

Kapitalizmin insana/çalışana yönelik temel varsayımı homo-economicus kavramıyla özetlenmektedir. Kapitalizmin bireysellik ve bencilliği vurgulayan bu varsayımına karşılık, ahilik geleneğinde çalışanın bireysel, sosyal ve ortak sorumluluk sahibi olması öncelenmekte, çalışanlar arasında rekabet ve bencillik yerine dayanışmaya vurgu yapılmaktadır (Ünsür, 2020). Bu teşkilatın adı bile, çalışanların, yöneticiler dâhil, kardeş olduğu temel varsayımını yansıtmaktadır. Ahilik teşkilatı tamamen değerler üzerine kurulmuş iken, kapitalizmde belirli bir dönem değerler tamamen iş hayatı ve yönetimden dışlanmış (rasyonel karar, rasyonel örgüt vb), ancak 20. yüzyılın sonuna doğru, değerlere göre yönetim, toplam kalite yönetimi, vizyon yönetimi ve yönetim gibi kavramlarla iş hayatında ve yönetim bilimleri alanında referans alınmaya başlanmıştır. Özetle, kapitalist çalışma kültürünün özünü, homo-economicus varsayımından hareketle, rekabet oluştururken, ahilik teşkilatında çalışma hayatı dayanışma ve yardımlaşma anlayışına dayandırılmıştır. Ahilik teşkilatında; işçi, işveren ve müşteri her biri için diğerleri üzerinden para kazanılması gereken “ötekiler” değil, bilakis “müşteri velinimet” çalışan ise ona emanet bir kişidir (Karagül, 2018, s. 274). Ahilik kültüründe sık sık dile getirilen hak ile sabır dileyip bize gelen bizdendir, akıl ve ahlak ile çalışıp bizi geçen bizdendir deyişi günümüzde kalitede sınır yoktur ifadesi ile özleşen kazien (sürekli gelişme) felsefesini yansıtmaktadır.

Ahilik öğretisinde esas alınan temel felsefe müşteri velinimettir anlayışıdır (Çelen, 2014). Velinimet kavramının anlamı Türk Dil Kurumu Sözlüğünde; birine, etkisi yaşadıkça sürececek bir iyilik ve bağışta bulunan kimse, ana olarak açıklanmaktadır. Ahilikte müşteriye/tüketiciye bu anlayışla bakılması; müşterinin meslek hayatının devamı için gerekli gücü kuvveti, enerjiyi sağlayan, mesleği ayakta tutan esas unsur/kaynak olarak görülmesi anlamına gelmektedir. Bu anlayış beraberinde müşteriye büyük minnet duyulması, dolayısıyla müşterinin daima memnun edilmesi gerektiği varsayımını yansıtmaktadır.

Ahilik teşkilatında sadece kazanmak, bir başka ifadeyle kar elde etmek için çalışmak hoş görülmez, ancak rızık için çalışmak gerekli görülmüştür. Bu anlayış İbn-i Haldun'un iktisat düşüncesini yansıtmaktadır. Zira İbn-i Haldun; insanın zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak için elde ettiği geliri rızık, zorunlu ihtiyaçları aşan, aynı zamanda zenginliğe ve sermaye birikimine yol açan geliri ise kazanç olarak tanımlamıştır (Işık Erol, 2012; Kozak, 1999). Ahilik teşkilatında talebin üzerinde üretimin yasaklanmış olması (Karagül ve

Masca, 2017; Yüksel, 2019) da bu iktisadi düşüncüyü yansıtmaktadır. Ahilik öğretisi, iktisat alanında kapitalist düşüncenin temel taşlarından biri olan ihtiyaçların sınırsız, kaynakların kıt olduğu varsayımı yerine ihtirasların sınırsız olduğu varsayımını benimsemektedir. Dolayısıyla bu öğretilerde israftan kaçınılması ve gereğinden fazla tüketilmemesi ahlaki bir ilke olarak kabul edilmektedir (Kaçanoğlu, 2021; Karagül, 2018; Karagül ve Masca; 2017).

1.2. Örgütsel Kültür

Bireylerin iş hayatındaki davranışlarını inceleyen sosyal bilimciler araştırmalarında antropoloji, sosyoloji ve sosyal psikoloji gibi bilim dallarına özgü sembol, ritüel, seremoni, hikaye ve örgüt dili (jargon) gibi kültür içerikli kavramları kullanmayı tercih etmişlerdir. Bu araştırmalar sosyal bilimlerde, örgütsel kültür olarak ifade edilen yeni bir çalışma alanının ortaya çıkmasına yol açmıştır (O'Reilly, Chatman ve Caldwell, 1991). Bireylerin iş hayatındaki davranışlarını konu edinen araştırmalar incelendiğinde, iş yerlerindeki sosyal ortamlarının betimlenmesinde ilk önce atmosfer (hava) kavramının kullanıldığı, 1960'larda özellikle Kurt Lewin tarafından yapılan kuramsal çalışmalarla birlikte iklim kavramının kullanılmaya başlandığı görülmektedir. Yönetim bilminde iş yaşamının kültürel bir bakış açısıyla ele alınıp incelenmeye başlanması 1930'ların başlarına denk gelmektedir. Bu yönelime, Hawthorne deneyleri ile gündeme gelen neoklasik yönetim kuramının atıfta bulunduğu informal örgüt ve insan ilişkileri yaklaşımları yol açmıştır. Bununla birlikte 1980'lere kadar yönetim bilimi literatüründe örgütsel kültür kavramı bir araştırma konusu olarak ele alınmamış, bu tarihe kadar, bu kapsamda yapılan çalışmalarda atmosfer, hava ve iklim gibi kavramlar tercih edilmiştir (Ostroff, Kinicki ve Muhammad, 2013).

Örgütsel kültür kavramının yönetim bilminde adından söz ettirmeye başlamasında 1980'li yıllarda, akademik kaygılardan çok ticari gayelerle yayınlanan ve best-seller haline gelen üç farklı kitap önemli rol oynamıştır. Bu kitaplardan ilki William Ouchi tarafından 1981 yılında yayınlanan ve Z Kuramı (Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge) olarak bilinen kitaptır. İkincisi Terrence Deal ve Allan Kennedy tarafından 1982 yılında yayınlanan Kurumsal Kültürler: Kurumsal Yaşamın Tören ve Ayinleri (Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life) adlı kitaptır. Üçüncüsü ise Tom Peters ve Robert H. Waterman tarafından yine 1982 yılında yayınlanan Mükemmellik Arayışı (In Search of Excellence) kitabıdır. Her üç kitapta da güçlü örgütsel kültürlerle örgütsel etkililik arasındaki ilişkiye vurgu yapılmıştır. Bu kitapların yayınlanmasından sonra örgütsel kültürle ilgili olarak hem uygulamaya dönük hem de kuramsal yayınlarda adeta mantar gibi bir çoğalma olmuştur (Ostroff, Kinicki ve Muhammad, 2013).

Örgüt kültürünü, çalışanların iş hayatına uyum ve iç bütünleşme sürecinde karşılaştıkları sorunlarla baş ederken öğrenip, örgüte yeni gelen üyelerle de paylaştıkları temel varsayımlar örüntüsü şeklinde tanımlayan Schein (2010), örgüt kültürünün gözlemlenebilir artefaktlar, benimsenmiş değerler ve temel varsayımlar olmak üzere üç ana katmandan oluştuğunu ileri sürmüştür. Gözlemlenebilir artefaktlar; örgüt mimarisi, örgütsel jargon (dil, hitap şekli), örgütsel değer ifadeleri, üretim teknolojisi ve ürünler, giyim tarzı, duygusal tepkiler, örgütle ilgili mit ve hikayeler ile ritüel ve törenleri kapsamaktadır (Ostroff, Kinicki, and Muhammad, 2013). Kültürel artefaktlar; semboller, örgütsel dil, hikâyeler ve örgütsel uygulamalar olmak üzere dört ana kategoride de açıklanmaktadır (Ostroff, Kinicki, and Muhammad, 2013; Trice ve Beyer, 1993). Semboller; doğal ya da üretilmiş objeler ve fiziki yerleşim biçimlerini, örgütsel dil; jargon, argo, jest-mimik, beden dili, şarkı, mizah, şaka, dedikodu, söylenti, metafor, atasözü ve sloganları, hikayeler; efsane, destan, mit, öykü ve anlatıları, örgütsel uygulamalar ise ritüel, tabu, ayin ve törenleri ifade etmektedir.

Benimsenen (espoused) değerler, örgüt yönetimleri tarafından onaylanıp, yazılı şekilde çalışanlara ve örgütün paydaşlarına duyurulmuş değerlerdir (Ostroff, Kinicki, and Muhammad, 2013). Bu kavram genel olarak örgütsel değerler şeklinde ifade edilmektedir. Schwartz (1992), değerlerin ilgili olduğu beş temel bileşenden söz etmektedir. Bu bağlamda değerler; (1) görüş/düşünce ve inançlarla, (2) arzulan sonuç, durum veya davranışlarla, (3) akıl üstü durumlarla (transcend situation) ilgilidir, (4) davranış ve olayların seçimine veya değerlendirilmesine rehberlik ederler ve (5) göreceli önem sırasına tabidirler.

Temel varsayımlar örgüt kültürünün çekirdeğini oluştururlar ancak gözle görülür değildirler. Temel varsayımların özünü kökleşen, hiç sorgulanmadan kabul edilen ve zamanla varsayıma dönen/kanıksanan/sorgulamadan doğru kabul edilen değerler oluşturur. Bu nedenle temel varsayımların reddedilmesi, tartışılması dolayısıyla değiştirilmesi kolay değildir. Bu varsayımlar örgütte çalışanların nelere dikkat etmeleri, karşılaştıkları yeni durumlarda duygularını nasıl kontrol etmeleri ve nasıl tepki göstermeleri gerektiği gibi konularda çalışanlara rehberlik ederler. Dolayısıyla örgütte temel varsayımlara meydan okuma/karşı çıkma kendi içinde kaygılı ve savunmacı bir duruma yol açar (Ostroff, Kinicki, and Muhammad, 2013; Schein, 2010).

Örgütlerde paylaşılan varsayımlar bireylerin karşılaştıkları şeyler/durumlara ilişkin algılarını, hislerini ve düşüncelerini yansıtır. Açık/somut davranışlar ise bir yandan örgütte kalıplaşmış algı, düşünce ve duygu gibi kültürel eğilimler, bir yandan da örgüt çevresinden kaynaklanan anlık olaylardan etkilendiği için örgütsel kültürü açıklamada tek başına yeterli/güvenilir değildir. Dolayısıyla örgüt içinde çalışanlar tarafından sergilenen her davranış kültürle açıklanmamalıdır. Bir başka ifadeyle örgütlerde gözlenen her davranış örgütsel kültürün bir unsuru olarak görülmemelidir. Örneğin, örgüt çalışanlarının bağırıp çağıran bir yöneticinin yanında sus-pus kesilmeleri, bu duruma karşı sergilenen biyolojik bir tepki olabileceği gibi, bireysel öğrenmeden ya da paylaşılmış öğrenmeden de kaynaklanmış olabilir. Özetle, her insan kalabalığının belli bir kültür oluşturacağı iddia edilemez. Bir kalabalıkta kültürün oluşabilmesi için kalabalığın bazı kültürel formların oluşabilmesine yetecek bir paylaşılan/ortak tarihe sahip olması ve bu kalabalığa grup, takım, örgüt ya da toplum denebilmesi gerekmektedir. Örgüt üyelerinin paylaşacağı kültürel formların başında ise temel varsayımlar gelmektedir. Örgüt kültürünün özünü/çekirdeğini oluşturan bu varsayımlar, örgüt üyelerince kanıksandığında, bir başka ifadeyle hiç sorgulanmadan referans alındığında, grup davranışlarını ve örgüte yeni gelenlere sosyalleşme süreçlerinde öğretilecek kural ve normları belirlemeye başlar ve örgütün kültürünü yansıtacak hale gelir (Schein, 2010).

Örgüt kültürünü oluşturan bir başka ifadeyle örgütün kültürünü görünür kılan iç değişkenler üç başlık altında açıklanmaktadır (Schein, 2010):

1. Örgüt kurucusunun inanç, değer ve varsayımları,
2. Örgütün gelişim sürecinde çalışanların/örgüt üyelerinin öğrenme deneyimleri,
3. Örgüte yeni gelenlerin (çalışan ya da yönetici) beraberinde getirdikleri inanç, değer ve varsayımlar.

Örgüt kültürü konusunda çalışanlar arasında örgüt kurucusu ve yöneticilerinin örgüt kültürünün oluşumu, yönetimi ve değiştirilmesi sürecinde önemli rol oynadıkları hususunda bir fikir birliği söz konusudur (Ostroff, Kinicki, and Muhammad, 2013). Belli bir kültür oluşmuş bir örgütte liderlerin başarısı, mevcut kültürün işlevsel ve işlevsel olmayan yanlarını gözlemleyip örgütün kültürünü yönetebilmelerine bağlıdır. Aksi takdirde, içinde bulundukları kültürde kaybolan/kültürden bihaber olan yöneticiler, bu kültür tarafından yönetilir hale geleceklerdir. Dolayısıyla kültürel anlayış/muhakeme, başarılı olmak isteyen liderler için bir cazibenin ötesinde bir gerekliliktir (Schein, 2010).

Örgütlerin sahip olduğu kültürel farklılıklar, görünen unsurlar bağlamında gözlem yoluyla tespit edilebilir. Ancak örgütlerin kültürlerini oluşturan gözle görünmeyen unsurlar arasındaki farklılıkların doğrudan tespit edilmesi mümkün değildir. Bu unsurların tespit edilebilmesi algı, inanç, tutum ve değerler örneğinde olduğu gibi dolaylı ölçümleri gerektirmektedir. Bu çalışmada ahilik teşkilatı, kültürel bağlamda daha iyi anlaşılabilmesi için, örgütsel kültürün görünen boyutunu oluşturan unsurlar/artifaktlar kapsamında değerlendirilmeye çalışılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada ahilik teşkilatının; örgütsel kültürün, Trice ve Beyer (1993) tarafından da tanımlandığı şekilde, görünen boyutunu oluşturan semboller, örgüt dili, hikâyeler ve uygulamalar kapsamında değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranacaktır:

1. Örgütsel kültürü oluşturan temel unsurlar nelerdir?

2. Ahilik teşkilatı örgütsel kültürü oluşturan semboller, örgütsel hikâyeler, tören ve toplantılar gibi rutin uygulamalar açısından nasıl değerlendirilebilir?

2. YÖNTEM

Derleme makalesi şeklinde gerçekleştirilen bu çalışmada, ahilik teşkilatı ve örgütsel kültür konusunda yayınlanmış olan makale, kitap ve tezler taranarak incelenmiştir. Örgütsel kültür konusunda ulaşılan yayınlar incelenerek örgütsel kültürü oluşturan temel unsurlar belirlenmiş, daha sonra ahilik teşkilatı ile ilgili yayınlar incelenerek, bu teşkilata özgü örgütsel kültür unsurlarını çağrıştıran özellikler tespit edilmiştir. Ayrıca ahilik teşkilatında örgütsel kültürün unsurlarına karşılık gelen özellik ve uygulamalar, ilgili çalışmalara referanslar vererek değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1. Araştırmacının Etik İzni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirisi gerçekleştirilmemiştir. Araştırmada herhangi bir kurumdan etik izin alınması gerekmemiştir.

3. BULGULAR

Bu başlık altında önce örgütsel kültürü oluşturan temel unsurlar ilgili literatüre dayalı olarak açıklanacaktır. Daha sonra ahilik teşkilatının yapısı ve işleyişinde geleneksel hale gelen kültürel özellikler, yine ilgili literatüre atıflar yapılarak, örgütsel kültürü oluşturan unsurlar kapsamında değerlendirilmeye çalışılacaktır.

3.1. Örgütsel Kültürü Oluşturan Unsurlar

Bath Danışmanlık Grubu, Geertz’in (1973) kültür yaklaşımı ile Schein’in (1985) örgütsel kültür tanımlamasından hareketle, bir örgütsel kültür modeli geliştirmeye çalışmıştır. Asıl kütlesi su yüzeyinin altında olan su zambağı (nilüfer çiçeği) metaforunun kullanıldığı bu modelde, örgüt kültürü somuttan soyuta inen beş düzeyde açıklanmaya çalışılmıştır. Su zambağı modelinde örgüt kültürünün suyun üstünde kalan (aynı zamanda su zambağının su üstünde kalan taç ve yapraklarına karşılık gelen) ilk düzeyi artifaktlar olarak adlandırılan binalar, logolar, görev tanımları, yıllık raporlar gibi gözle görülebilen unsurlardan oluşmaktadır. Bu modelde su yüzeyi örgütsel kültürün yine gözle görülebilen davranış düzeyine karşılık gelmektedir. Su zambağı modelinde örgüt kültürünün suyun içinde kalan ilk kısmı örgütün zihniyetini/kafa yapısını oluşturan inanç sistemlerini, suyun dibine yakın kısım bireysel amaçları örgütsel amaçlarla bağdaştıran motivasyonel kökleri, suyun en dip kısmı ise örgüt iklimine karşılık gelen duygusal zemini temsil etmektedir (Hawkins, 1997, 426-427).

Su zambağı metaforuna benzer bir başka örgütsel kültür metaforu buzdağı metaforudur. Bu metafor, su zambağı metaforunda olduğu gibi yine Schein’in (1985) örgütsel kültür yaklaşımı ve Herman (1970) tarafından örgütler için kullanılan buzdağı metaforu birleştirilerek geliştirilmiştir. Bu metaforda buzdağının suyun üstünde kalan kısmı örgütsel kültürün görünen unsurları (artifaktlar) ile ilişkilendirilirken, su yüzeyinin altında kalan devasa kısmı örgütsel kültürün gözle görülmeyen unsurlarına (inanç, değer, temel varsayım) benzetilmektedir. Bu metaforda, buzdağının asıl kitlesi suyun altında kaldığı gibi, örgütsel kültürün de asıl kitlesini gözle görülemeyen unsurların oluşturduğu anlatılmaya çalışılmaktadır (Herman, 19790).

Su zambağı ve buzdağı metaforlarında örgütsel kültürün gözle görünen kısmını oluşturan unsurlar şu şekildedir (Schultz, 1995):

Fiziksel unsurlar: Örgüt mimarisi, fiziki yerleşim ve ofis düzeni, dekorasyon, giyim kuşam, işe giriş-çıkışlar vb.

Dil: Örgüt içindeki ses ve gürültüler, örgüt jargonu, hitap şekli, sözlü sloganlar vb.

Hikâyeler: Örgüte, örgüt yöneticilerine ve çalışanlara ilişkin güncel hikâyeler, örgütün geçmişine yönelik hikâyeler, örgütte yaşanan önemli olaylara yönelik hikâyeler vb.

Teknoloji: Örgütte kullanılan teknoloji, teknolojik faaliyetler, bilgi teknolojileri, vb.

Somut gelenekler: Örgüt içi sosyal gelenekler, liderlik gelenekleri, iş gelenekleri vb (ritüeller, törenler, toplantılar bu kapsamda değerlendirilebilir).

Bu çalışmada ahilik teşkilatının kültürel özellikleri örgütsel kültürün görünen yüzeyi kapsamında incelenecektir.

3.2. Ahilik Teşkilatının Örgütsel Kültür Kapsamında Değerlendirilmesi

Ahilik, Ülgener (2006, 2016) tarafından; *uzun asırların üst üste yığıldığı ve muayyen zümrelerin şahsi arzu ve iradelerinden müstakil olarak, şuuraltında tamamıyla insiyaki hale getirdiği fikirlerin, heyeti umumiyesidir* şeklinde tanımlanmaktadır (Bozbayır ve Şener, 2021). Bu tanım örgütlerin kültürünün özünü temel varsayımların oluşturduğu düşüncesi ile birebir örtüşmektedir. Çalışmanın amacında da belirtildiği gibi, örgütlerin özünü oluşturan ve örgütte kök salmış, hiç sorgulamadan kanıksanan değerler anlamına gelen temel varsayımların, doğrudan gözlemlenip betimlenmesi mümkün değildir. Bu nedenle ahilik teşkilatında, tarihi kayıtlara geçmiş gözle görülebilir ve somut anlatı ve uygulamalar örgütsel kültürün görünen düzeyi çerçevesinde, betimlenmeye çalışılmaktadır.

3.2.1. Semboller

Ahilik teşkilatında birçok uygulama sembolik anlam taşımaktadır. Ahilik teşkilatında sembolik anlam taşıyan uygulamalar arasında ilk akla gelen pabucun dama atılmasıdır. Bu müeyyideye ahilik standart ve ilkelerine uygun üretim yapmayan (yolsuzluk yapan) esnaf tabi tutulmuştur (Kart ve Çalışkan, 2019). Ahilerin günlük iş hayatında giymiş oldukları elbiselerin renkleri de sembolik anlam içermektedir. Ahilikte genelde gök mavisi, yeşil, ak ve kara renklerinden oluşan elbiselerin tercih edildiği görülmektedir. Elbiselerde ak ve yeşil renklerin hayatı, gök mavisi ve kara renklerin ise sağlığı simgelediği belirtilmektedir (Şeker, 2011'den akt. Kart ve Çalışkan, 2019). Ahilerin kıyafetlerinde sarı ve kırmızı renkler, Firavunlara özgü olduğu ve hiçbir peygamberin bu renkte elbise giymediği gerekçesiyle, tercih edilmemiştir (Yıldız Altın, 2018).

Ahilik teşkilatı bünyesindeki esnafın orta/yardım sandıklarında bulunduran keselerde tercih edilen renkler de sembolik anlamlar taşıdığı belirtilmektedir. Yeşil kese vakıf, akar ve tapu senetlerinin; kırmızı kese borç senetlerinin; ak kese gider senetlerinin; kara kese ise tahsili imkânsız senetlerin konulduğu keselerdir. Giderlere ait senetlerin ak keseye konmasının hesap verebilirliği ve yüzün ak olmasını; tahsili imkânsız senetlerin kara keseye konmasının başarısızlığı ve bahtı karalığı; borç senetlerinin kırmızı keseye konmasının ise dikkat ve uyarıyı simgelediği ifade edilmektedir (Cora, 2017; Doğan, 2006).

Ahilik teşkilatı içerisinde yer alan her esnafın kendine özgü birer sancağı ve bir kordonla bu sancağa takılmış birer markası bulunurdu (Andaç, 1993). Ayrıca ahi esnafının kendilerine özgü simgeleri de (alamatifarika) olurdu. Örneğin, yorgancılarda atlas yorgan, nalbantlarda gümüş nal, ayakkabıcılarda patik, berberlerde bronz leğen, şekerlemecilerde yıldızlı şeker külâhı, çiftçilerde ise bir başak demeti simge olarak belirlenmişti (Akkuş, 2004; Andaç, 1993; Cora, 2017). Ahilik teşkilatına özgü bu unsurlar günümüzde kurum ve şirketlerindeki logo ve ambleme karşılık gelen, örgüt kültürünün sembol unsurunu çağrıştırmaktadır.

Ahilik teşkilatında yer alan esnafın iş yerlerine astıkları levha ya da hatlarda yer alan veciz sözler ahilik kültürünü yansıtan mesajlar içermekteydi. Örneğin, esnafın işyerleri ya da dükkânlarına astıkları El Kasibu Habibullah sözü rızkını kendi el emeği ile kazanan kişinin Allah'ın sevgisini kazanacağı mesajını içermektedir (Ünsür, 2021.)

Ahilerin kendilerine özgü bir giyim kuşam tarzı vardı. Şalvar giyerler, şed (kuşak, peştamal) kuşanırlar, elbiselerinin üzerine hırka giyerler, başlarına beyaz yünden yapılmış ve üzerine sarık sarılmış külâh takarlar, mest şeklinde ayakkabı giyerler ve kemerlerinde saldıрма (büyük bıçak) taşırlardı (Andaç, 1993; Yıldız Altın, 2018). Ahi giysileri sembolik anlamlar da taşımaktaydı. Örneğin, ahilerin giydikleri şalvarın,

kişiyi ayıp ve şehvetten korumayı temsil ettiği ifade edilmektedir. Günümüzde seymen kıyafeti olarak bilinen giyim tarzının Ankara bölgesinde yaşamış olan ahilerin kıyafetine dayandığı ifade dilmektedir (Hacıgökmen, 2013). Bu giyim tarzının ahilik kültürüne özgü bir artifakt özelliğini yansıttığı görülmektedir. Ahilik teşkilatının kültürel açıdan dikkat çeken bir özelliği de ahi esnafında şecere geleneğinin yaşatılmasıdır. Bu gelenek, teşkilat bünyesindeki esnafın mesleklerini tarihteki soylu ve önemli kişilere dayandırmaları ile ortaya çıkmıştır. Bu gelenekte ahiler mesleklerini icra ederken, bu mesleği ilk yapan kişiyi kendilerine pir (usta) kabul etmişlerdir. Bu gelenek ahilerin, mesleklerini yaparken ustalarının ustalarını da bilmelerini ve mesleklerini icra ederlerken onları örnek almalarını sağlamıştır (Yıldız Altın, 2018).

3.2.2. Örgüt Dili

Yukarıda da ifade edildiği gibi örgüte özgü jargon, argo, jest-mimik, beden dili, şarkı, mizah, şaka, dedikodu, metafor, atasözü ve sloganlar örgüt dili kapsamında yer almaktadır (Trice ve Beyer, 1993; Ostroff, Kinicki, and Muhammad, 2013). Ahilik teşkilatındaki geleneksel uygulamalar incelendiğinde, bu uygulamaların dil unsuru açısından da ahilik teşkilatına özgü özellikler taşıdığı görülmektedir. Bu unsurlar arasında bilhassa veciz sözler, dualar, sloganlar ve nasihatler ahilik kültürüne has anlamlar barındırmaktadır.

Fütüvvetnâmelerde geçen menkıbe ve kıssalar ahilik kültüründeki temel değerleri yansıtmaktadır. Ahilik teşkilatındaki nasihat kültürünü de yansıtan söz konusu anlatılarda bir yandan ideal insan modeli örnek gösterilirken, bir yandan da bir hata yapıldığında bu hatanın nasıl telafi edilebileceği açıklanmaktadır. Fütüvvetnâmelerde Hz. Adem'in cennetten kovulmasına yol açan hatası karşısında duyduğu pişmanlık hikayesinin yer alması bu anlatının somut örneklerinden biridir. Bu yönüyle ahilikte hatalara karşı, ders çıkarma şartıyla, bir tolerans kültürünün olduğu anlaşılmaktadır (Sayan, 2022).

Ahilik teşkilatında düzenlenen yola girme, yol atası belirleme ve şed kuşanma (çıraklık, kalfalık ve ustalık) gibi törenlerde geleneksel bir uygulama haline gelen nasihat, sadaka hükmünde kabul edilmiş, bu uygulama ile aynı zamanda din nasihattir hadisi hayata geçirilmiştir (Sayan, 2022). Örneğin, yamaklar (talip) yola girme töreni ile teşkilata kabul edilirken, bu törende yamaklara; kalbin kapısı, hazinesi kulaktır. Hayır ise dinle, şer ise unut gitsin. Kendinden büyüğe saygılı ol. Büyük veya küçük olsun önünde diz çöküp edep ile otur şeklinde nasihat edilmiştir (Bekki, 2005; Sayan, 2022, s. 308).

Yamaklıktan çıraklığa geçiş töreninde, yol atası olarak belirlenen ustalar çırağa; mesleğin pirine asla yüz çevirmemeyi, farzları terk etmemeyi, sünnete uygun davranmayı, dinini, malını ve ırzını korumayı, edeple oturup kalkmayı, söylenenleri güzelce dinlemeyi, kıymetli söz söylemeyi, hizmette kusur etmemeyi ve kendi kazancı dışında hiçbir şey kabul etmemeyi nasihat etmişlerdir (Erken, 1999; Sayan, 2022). Çıraklıktan kalfalığa geçiş töreninde sanatın icrasında kullanılacak alet kalfa adayına verilerek; bu aletle helal işler görmesi, haramdan kaçınması, kimsenin malına göz dikmemesi, her daim gerçeği söylemesi, Allah'ı her yerde hazır ve nazır bilip ona göre davranması, ölçü ve tartıya dikkat etmesi, kanun ve töre dışına çıkmaması, namahreme bakmaması ve dünyaya fazla bağlanmaması nasihat edilmiştir (Sayan, 2022; Yılmaz, 2018).

Kalfalıktan ustalığa geçiş töreninde önce kalfanın ustası adayın sırtını sıvazlayıp ona; tuttuğu işten hayır görmesi, erenlerin ve pirlerin yardımcısı olması, rızkının bol olması ve sıkıntı çekmemesi için dua eder, bilginlerin dediklerini, ahi baba ve ustasının sözlerini dinlemesini, ana, baba, öğretmen ve usta hakkına riayet etmesini, halka zulüm etmemesini, kâfir ve yetim hakkı yememesini, Allah'ın yasaklarından sakınmasını, aksi halde ahrette 20 tırnağının onun boynuna çengel olacağını nasihat etmişlerdir (Erken, 1999; Sayan, 2022). Ardından ahi baba ya da vekili yeni ustanın kulağına; harama bakmaması, haram yiyip içmemesi, doğru, sabırlı dayanıklı olması, yalan söylememesi, büyüklerinden önce söze başlamaması, kimseyi kandırmaması, kanaatkâr olması, dünya malına tamah etmemesi, yanlış ve eksik ölçüp tartmaması, kuvvetli ve üstün durumdayken affetmesini, hiddetli iken yumuşak davranmasını bilmesi ve kendi muhtaç iken bile başkalarına verecek kadar cömert olması yönünde nasihat etmişlerdir (Ekinci, 1991; Sayan, 2022).

Ahilik öğretisinde ahilere dil ile hiçbir kimsenin incitilmemesi (ademilerden hiç kimse ondan –ahiden- incinmeye; gözsüz, kulaksız ve dilsiz ola) öğütlenmiştir (Demirci, 2011; Sayan, 2022). Diline hâkim olma nasihatinin; Müslüman başkalarının elinden dilinden emin olduğu kişidir hadisi ile kendi kazancı dışında hiçbir şey kabul etmeme nasihati ise hem insan için yalnız kendi çalıştığının karşılığı vardır ayeti (Necm suresi 39) hem de veren elin alan elden üstündür hadisi ile alakalı olduğu görülmektedir. Ahilikte kendi kazancının dışında bir şey kabul etmeme ilkesine, ahi esnafının dükkânlarına bir hat yazısı şeklinde astıkları (günümüzde İstanbul kapalı çarşıda Feşçiler kapısının üzerinde halan durduğu söylenmektedir), bir hadis olduğu da ifade edilen, el kasibu habibullah (kendi çalışıp kazanan Allah'ın sevgili kuludur) levhaları da örnek gösterilebilir (Mutluel ve Akyüz, 2022; Ünsür, 2020).

Ahilik teşkilatında yapılan törenlerde İsrâ suresinin 32-39. ayetlerinin (zinaya yaklaşmama, haksız yere kimsenin canına kıymama, yetimin hakkını gözetme, ölçü ve tartıda doğru olma, hakkında bilgisi olunmayan konunun peşine düşmeme, büyüklük taslamama) okunarak, ahilere temel ahlaki ilkeler aktarılmaya çalışılmıştır (Gölpınarlı, 1949, Sayan, 2022).

Fütüvvetnâmelerde geçen “işle doğrulanmayan her söz beyhudedir” ve “ahi öğrencisine öğreteceği şeyi kendi yapı ki öğrencisi de görüp öğrene” veciz sözleri (Sayan, 2022), ahilik öğretisinde boş söze yer olmadığını vurgulamaktadır. Öte yandan, ahilik ilkelerine göre; dedi kodu yapmak, iftira atmak, yalan söylemek, sözünde durmamak, insanların ayıbını ortaya dökmek yapılmaması gereken, hatta ahilikten çıkartılmayı gerektiren davranışlar olarak kabul edilmiştir (Tathloğlu, 2013).

Ahilikte esnafın her sabah dükkânını dua ile açılması, günümüzde bazı uluslararası şirketlerde uygulanan ritüellere (meditasyon gibi) benzemektedir. Benzer şekilde, günümüzde iş hayatında önemsenen sosyal etkinliklerin ahilikteki karşılığı yaren sohbetleri ve periyodik ahi toplantıları olmuştur. Bu sohbet ve toplantılar aynı zamanda ahilik kültürünün genç kuşaklara aktarılması işlevi de görmüştür.

Ahi esnafının dükkânlarına astıkları veciz sözler ahilik kültürünün dil unsuruna yönelik mesajlar içermektedir. Hat şeklinde de yazılabilen söz konusu sözlerde genellikle; her seherde besmeleyle açılır dükkânımız dizesi ile başlayıp, ilgili meslek alanın pirine atıfta bulunmaktadır. İlk dizeyi; bu söz berber dükkânındaysa Hazret-i Selman Pak'tır pirimiz üstadımız dizesi, kunduracı dükkânındaysa Hazret-i Ekber Yemen'dir pîrimiz üstâdımız dizesi, kiremitçilerin dükkânındaysa Hazret-i Abdullah Mekki'dir pîrimiz üstâdımız dizesi, nuhallebici dükkânındaysa Hazret-i Şeyh Sazilî'dir Pîrimiz Üstâdımız dizesi takip ederdi. Esnaf dükkânlarında asılan diğer veciz sözler için; el-Kâsibü Habîbullah, Müşterilerimiz velînimet, yâranımız, yârimiz ziyâdesi zarar verir, kanaatdir kârımız, Safa geldin ey misafir ısmarla kahve içelim işçi ile sohbet olmaz bir merhabadır geçelim örnekleri verilebilir (Maktal Erbaş, 2021). Bu veciz sözlerin aynı zamanda günümüzde örgütsel kültürün dil unsuru kapsamında yer alan sloganları çağrıştırdığı söylenebilir.

3.2.3. Hikâyeler/Öyküler

Ahilik teşkilatında yer alan her esnafın/mesleğin/sanat dalının birer piri (örgütsel kahramanı) olmuştur. Örneğin; tüccarların pirinin Hz Muhammed, çiftçilerin pirinin Hz. Adem, çobanların pirinin Hz. Musa, çulhacıların/kumaşçıların/bezcilerin pirinin Hz. İlyas, terzilerin pirinin Hz. İdris, yün ve yelkencilerin pirinin Hz. Şit, marangoz ve denizcilerin pirinin Hz. Nuh, fırıncıların pirinin Hz. Zülkif, berber ve cerrahların pirinin Hz. Lokman, kılıç, mızrak, ok ve zırhçıların pirinin Hz. Davut, debbağların (dericilerin) pirinin ise Ahi Evranı Veli olduğu kabul edilmiştir (Cora, 2017; Gülermen ve Taştekin, 1993; Kulla, 2015). Ahilik teşkilatında her bir mesleğin pirleri ile bağlantısına yönelik hikâyeler mevcuttur. Bu hikâyeler günümüzde örgütsel kültürün örgütsel hikâye ya da kahramanlar unsuruna karşılık gelmektedir.

Ahilik teşkilatından günümüze kadar gelen ve kültürel bir özellik taşıyan hikâye siftah geleneği ile ilgilidir. Bilindiği gibi siftah geleneği, sabahları ahilik esnafına alış veriş için gelen müşterinin, henüz siftah yapmamış esnafa yönlendirilmesi âdetini/hikâyesini yansıtmaktadır (Cora, 2017; Gürata, 1975). Ahilik teşkilatından günümüze kadar gelen bir başka hikâye püf noktası deyimi ile ilgilidir. Bu hikâyeye göre; bir çömlekçi kalfası ustasından izin alıp yeni bir işe yeri açmak ister. Usta kalfasına biraz daha beklemesini, daha öğrenmesi gereken meslek sırrı olduğunu söyler, ama kalfa ısrar eder ve ustasından

ayrılıp kendi iş yerini açar. Aradan birkaç ay geçtikten sonra, yapmış olduğu çömlleklerin çatladığını görür ve durumu ustasına danışır. Ustası uygulamalı olarak, çamuru işlerken üzerinde oluşan hava kabarcıklarını püf yaparak patlatır ve kalfasına; senin öğrenmediğin şey bu işin püf noktası der (Cora, 2017; Doğan, 2006).

Ahilikte uygulanan ancak günümüze kadar gelmeyen bir uygulama ahilerin yaptıkları her işin kırkınıcısını, ihtiyaç sahiplerine parasız vermeleri olmuştur (Cora, 2017). Bu uygulama İslamiyet'te zekât verme kriterini çağrıştırmaktadır.

Pabucu dama atılma hikâyesi bir ahilik geleneği olarak günümüze kadar ulaşmıştır. Her ne kadar günümüzde farklı anlamlarda kullanılsa da bu hikâyenin ortaya çıkması ahilik teşkilatında uygulanan bir esnaf denetim müeyyidesine dayanmaktadır. Bir esnaftan aldığı ayakkabının sağlam olmadığı (standartta uygun yapılmadığı) şikâyeti üzerine, esnaflar Ahi Reisi/Baba başkanlığında toplanır, şikâyete konu ayakkabı incelenirdi. Müşterinin şikâyeti haklı bulunursa, esnafın yanında bütün ahali de o imalatçının dükkânının önünde toplanır, imalatçının kabahati kendisine alenen söylenerek, hatalı üretilen ayakkabı dükkânın damına atılırdı (Andaç, 1993). Ayrıca şikâyetle bulunan müşteriye yeni bir ayakkabı verilir, ayakkabıyı yapan ustanın peştamalı da kapı kilidine bağlanırdı (Bıyıklı, 2000; Cora, 2017). Dolayısıyla o ayakkabı damın üstünde kaldığı müddetçe o dükkândan kimse alış veriş yapmazdı. Daha sonraki dönemde ahilik teşkilatında yaygın bir esnaf denetimi uygulaması haline gelen pabucunu dama atma yaptırımı günümüzde belediyeler ya da yetkili kamu kurumları tarafından yapılan iş yeri/dükkân mühürleme uygulamasına karşılık gelmektedir.

Ahilik teşkilatında şed kuşanma geleneğinin başlangıcı Hz. Adem'e dayandırılmaktadır. Şeddi vefa olarak ifade edilen şeddin ilk defa Cebrail tarafından Adem peygambere bağlandığı söylenmekte, dolayısıyla kalfa ve ustalara bağlanan şeddin kutsallığı vurgulanmaktadır (Yıldız Altın, 2018). Şed kuşanma geleneği, Evliya Çelebi'ye atıfla, Hz. Muhammed'in miraca çıkarken Cebrail tarafından kendisine cennet ipeğinden bir peştamalı kuşatılması rivayeti ve Hz Muhammed'in Hz. Ali'ye hırka giydirip kuşak kuşandırması rivayeti ile de ilişkilendirilmektedir (Cora, 2017; Kahraman ve Dağlı, 2006). Şed kuşanma törenlerinde şed yedi defa açılıp bağlanmaktadır. Her açıp bağlamanın sunduğu bir mesaj söz konusudur. İlk bağlamada cimrilik kapısı kapatılıp/düğümlemlenip, cömertlik kapısı açılmakta; ikincide hırs kapısı kapatılıp kanaat (zühd) kapısı açılmakta; üçüncüde cehalet kapısı kapatılıp, ilim kapısı açılmakta; dördüncüde şehvet kapısı kapatılıp, lezzet kapısı açılmakta; beşincide tokluk kapısı kapatılıp açlık kapısı açılmakta; altıncıda haram kapısı kapatılıp helal kapısı açılmakta; yedincide ise şeytan kapısı kapatılıp rahman kapısı açılmaktadır (Köksal, 2010).

Ahilik teşkilatının kurucusu Ahi Evran hakkında anlatılan farklı hikâyeler vardır. Bu hikâyelerden birinde; Ahi Evran'ın Hz. Muhammed'in amcası Hz. Abbas'ın on üçüncü göbekten torunu olduğu iddia edilmektedir. Hikâyede Ahi Evran'ın Kayseri'de debbağlık yaptığı sırada kimsenin yapamayacağı şekilde rengârenk deriler işlediği için kıskanıldığı ve vergi vermiyor diye Kayseri valisine şikâyet edildiği, valinin kendisini çağırtmak üzere gönderdiği adamların debbağ haneye vardıklarında Ahi Evran'ın yanında bir ejderha gördükleri için korkup kaçtıkları anlatılmaktadır (Tarım, 1948'den akt. Cora, 2020, 618). Asıl adı Mahmud olan Ahi Evran'ın bu efsanevi ismi alması bu ve buna benzer ejderha hikâyelerine dayandırılmaktadır. Bu hikâyede Ahi Evran'ın ejderhayı öldürmek yerine ehlileştirmesi, eski Türk hikâyelerinde sunulan kahramanlık değerinin/mesajının yerini sevgi, şefkat ve yaşatma değerlerini yansıtan Türk-İslam sentezini ön plana çıkarmaya başladığını göstermektedir (Ekinci 2008'den akt. Cora, 2020).

Ahilikte iş yapma kültürünü yansıtan hikâyelerden biri yabancı kumaş tüccarı hikâyesidir. Bu hikâye şu şekilde anlatılmaktadır: Yabancı bir kumaş taciri Osmanlı'da bir kumaş imalathanesinin mallarını beğenip hepsini almak ister. Mal sahibinin kumaşları ayarlarken bir top kumaşı ayırdığını görür. Yabancı tacir bu hareketin sebebini sorunca "Onu sana veremem, kusurludur" yanıtını alır. Yabancı tacir; "ziyanı yok, önemli değil" dese de Osmanlı esnafı o kumaş topunu vermemekte direnir ve şöyle der: "Benim malımın kusurlu olduğunu siz biliyorsunuz. Ama onu kendi memleketinizde satarken alıcılarınız benim

bunu size söylediğimi bilmeyecekler ve ben onlara kusurlu mal satmış olacağım. Burada Osmanlının gururu, şeref ve haysiyeti rencide olacak, bizi de hilekâr zannedecekler. Bu yüzden bu kusurlu topu size veremem.” (<http://tesvak.com/ahi-ahlakani-anlatan-hikâyeler/>).

3.2.4. Rutin Uygulamalar

Ahilik teşkilatında kültürel özellik taşıyan rutin uygulamalar törenler ve toplantılar alt başlıkları altında aşağıda açıklanmaktadır.

3.2.4.1. Törenler

Bir toplumun hafızasındaki bilgiler ritüeller (törenler) yoluyla yaşatılır ve kuşaktan kuşağa aktarılır. Ritüeller aynı zamanda bir yandan toplumsal bütünleşmeyi sağlar, bir yandan da mevcut uygulamaları meşrulaştırır (Yıldız Altın, 2018). Ahilik teşkilatındaki kadim bilgi ve uygulamalar da bu teşkilata özgü törenlerle gelecek kuşaklara aktarılmış, ayrıca bu törenler ahilerin kendilerini teşkilata ait hissetmelerini (bütünleşmelerini) ve ustalarının otoritesini meşru görmelerini sağlamıştır. Ahilik teşkilatında düzenlenen törenler (çıraklık, kalfalık, ustalık törenleri gibi) bir yandan ahilik teşkilatı içerisinde sağlıklı ve güçlü bir iletişim kurulmasına, bir yandan da teşkilatla toplum arasındaki iletişimin sürdürülmesine, nihayetinde ahilik kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasına katkı sağlamıştır (Kart ve Çalışkan, 2019).

Ahilik teşkilatında düzenlenen çıraklık törenlerine; çırak önce ahisinin elini öper, ahisi de çırağın başını öperdi, sonra diğer büyüklerinin elini öper, yoldaşlarıyla kucaklaşarak tebrikleri kabul ederdi. Şed kuşanma törenlerinde, bele sarılan bez/şedle terfi ettirilen ahilerin eli, beli ve dilinin bağlanmış, buna karşılık alnı, kapısı ve kalbinin açılmış olduğu mesajı sunulurdu (Kart ve Çalışkan, 2019). Bu törende terfi ettirilen ahinin kulağına Ahi Baba ya da vekili tarafından şu nasihat yapılırdı (Kayadibi, 2000, s. 181):

Harama bakma, haram yeme, haram içme.

Doğru, sabırlı dayanıklı ol.

Yalan söyleme, büyüklerinden önce söze başlama.

Kimseyi kandırma kanaatkâr ol.

Dünya malına tamah etme. Yanlış ölçme, eksik tartma.

Kuvvetli ve üstün durumdayken affetmesini, hiddetli iken yumuşak davranmasını bil ve kendin muhtaç iken bile başkalarına verecek kadar cömert ol.

Ustalık törenlerinde, ahi baba şed kuşandırdığı usta adayına peygamberlerin hangi sanatın piri olduğunu anlatır, kendi esnaf silsilesinin hangi pire kadar çıktığını hatırlatarak ona nasihatlerde bulunurdu. Bunu, kalfaya ustalık yapan kişinin, kalfanın ustalık yapabilecek vasıflara sahip olduğunu, buna Allah için tanıklık yapabileceğini beyan etmesi ve ustalığa terfi eden kalfasından helallik dilemesi takip ederdi (Andaç, 1993).

Ahi teşkilatında yapılan törenler aynı zamanda bu kurumun kültürünü yansıtan semboller de içermektedir. Bu törenlerde toprak, su, terazi, taş ve süpürge bulunduruluyordu. Toprak; topraktan gelip, topraktan beslenip yine toprağa döneceğimiz mesajını taşıyordu. Su; yaşamı/hayatı sembolize ederken, tuz; hayatın/yaşamın tadı, ezası ve cefasını, terazi; dengeyi, ölçüyü, hak ve adaleti temsil ediyordu. Taş; direnç ve başarıya, azimle tutulan taşın altına dönüşeceğine, süpürge ise iç ve dış temizliğe işaret ediyordu (Göksu, 2011'den akt. Kart ve Çalışkan, 2019; Soykut, 1980'den akt. Cora, 2020).

Şed kuşanma törenlerinde peştamalin uzun tarafından beşe, kısa kenarından üçe katlanması da sembolik anlamlar içermektedir. Peştamalin beşe katlanması beş vakit namaz ve İslam'ın beş şartına işaret ediyordu (Tarım, 1948'den akt. Cora, 2020). Ahilikte bir ritüel olarak uygulanan yedi kez kuşak bağlayıp açma eyleminin şu mesajlar taşıdığı da ifade edilmektedir (Akyüz, 2012):

1. Cimrilik ve tamah kapısının kapatılıp/bağlanıp, cömertlik kapısının açılması,
2. Zulüm kapısının kapatılıp/bağlanıp, iyilik kapısının açılması,

3. Hırs ve heva kapısının kapatılıp/bağlanıp, kanaat kapısının açılması,
4. Lezzet kapısının kapatılıp/bağlanıp, riyazet (nefsi köreltme) kapısının açılması,
5. Halktan bekleme/umma kapısının kapatılıp, Haktan bekleme kapısının açılması,
6. Saçmalama kapısının kapatılıp/bağlanıp, Hakkı yâd etme/anma kapısının açılması,
7. Şeytana uyma kapısının kapatılıp, Hakkın rızasına uygun işler kapısının açılması.

Yukarıdaki ritüelde atıfta bulunulan ilkelere/değerlerle örtüşen bir başka ahilik öğretisi ise ahiliğin üçü kapalı, üçü açık olan altı temel ilkesidir (Akyüz, 2012):

Açık olması gerekenler;

1. Eli açık (cömert) olmalı.
2. Kapısı açık (misafirperver) olmalı.
3. Sofrası açık (misafire ikram edici) olmalı.

Kapalı olması gerekenler;

1. Gözü kapalı olmalı (kimseye kem gözle bakmamalı, kusur/ayıp aramamalı).
2. Dili kapalı olmalı (kimseye kötü söz söylememeli).
3. Beli bağlı olmalı (kimsenin ırzına, namusuna, haysiyet ve şerefine göz dikmemeli).

Ahilik teşkilatında iş başında eğitim kapsamında ahilere kazandırılmaya çalışılan davranışlar/değerler, namaz saatlerinde dükkânlarını kapatmak, işinde dürüst olmak, müşteriye saygı göstermek, hile yapmamak, verimli çalışmak, komşularının da kazanmalarını istemek ve çırakların yetiştirilmesine özen göstermek şeklinde özetlenebilir. Ahilikte bu gibi davranışlara aykırı davranma durumunda ahiler için öngörülen cezalar da ritüel çağrışımı yapmaktadır. Örneğin, dükkân kapatma (pabucunu dama atma), selam ve yardımı kesme, lokma çıkartma, ikram ettirme ya da kurban kestirme vb. uygulamalar (Akyüz, 2012).

3.2.4.2. Toplantılar

Ahilik teşkilatı bünyesinde farklı periyot ve düzeylerde toplantılar yapılırdı. Bu toplantılar genel olarak beş başlık altında açıklanabilir: (1) Ahilik/esnaf müteveli heyeti, 15 günde bir (her ayın birinci ve üçüncü Cuma günleri) toplanır, bu toplantılarda son 15 günde esnafla ilgili yaşanan olay ve sorunlar ele alınır. (2) Büyük kurul/kâhyalar kurulu, esnaf müteveli temsilcilerinden oluşur ve her ayın son Cuma gününde toplanır. Toplantıda esnaf müteveli heyetinde çözilemeyen sorunlar ele alınır. Bu toplantılar adeta bir yönetim gözden geçirme toplantısı işlevi görürdü. (3) Yıllık ziyafet toplantıları nevrüz kutlamaları, hasat bozumu gibi dönemlerde bir eğlence ve ziyafet formatında düzenlenir, çırakların kalfalık, kalfaların ise ustalık kuşakları (şet kuşanma) bu toplantılarda verilirdi. (4) Üç günler toplantısı, kâhyalar kurulu tarafından yılda bir kez düzenlenir, toplantıya toplumun ileri gelenleri ile birlikte din ve bilim adamları da davet edilirdi. Halka açık yapılan toplantı adeta bilimsel bir şölen ya da çalıştay formatında geçerdi. (5) Olağanüstü toplantı (memleket toplantısı), esnafın karşılaştığı sorunlar esnaf temsilcileri ve kâhyalar kurulu tarafından görüşülür, alınan karar ve talepler kâhya başı tarafından ilgili makamlara iletirdi. Eğer ilgili makamlar sorunlara çözüm üretmezse daha sonra toplantı kâhyalar, üstatlar, bilginler, ileri gelenler, hâkim ve müftülerin katılımıyla memleket toplantısı adı altında devam ederdi (Çağatay, 1981; Ekinci, 2001; Karatop ve Kubat, 2018; Köksal, 2007). Bu toplantılar esnaflar arasında koordinasyon sağlama işlevinin yanında hiç kuşkusuz ahilik kültürünü geneleceğe taşıma işlevi de görüyordu.

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu çalışmada elde edilen bulgular, ahilik teşkilatında, örgütsel kültürün görünen unsurlarına karşılık gelen semboller, dil, hikâyeler ve rutin uygulamaların kültürel bir yapı oluşturduğunu, bunların bu

teşkilata özgü kültürel bir mirasa dönüşerek, kuşaktan kuşağa aktarıldığını ortaya koymaktadır. Ahilik teşkilatına özgü bu kültürel yapı, bu teşkilatın tarihi bağlamda toplumsal işlevleri ve örgütsel sürekliliğini yansıtanın yanında, günümüz iş dünyasında örgütsel kültür yaklaşımlarına ilham verebilecek zengin bir kültürel miras da sunmaktadır.

Orta Asya'dan gelen Türk zanaatkârları geçimlerini sağlayarak Anadolu'ya yerleşebilmeleri için Rum ve Ermeni zanaatkârlarla rekabet etmek zorunda kalmışlar, bu amaçla mesleki örgütlenme yoluna gitmişlerdir. Tarihe ahilik teşkilatı olarak geçen bu örgüt özellikle 13. yüzyılda kurumsallaşmaya başlamıştır. Kurulduğu dönemin içinde bulunduğu şartların zorlamasıyla, mesleki dayanışma dışında siyasi ve askeri roller de üstlenen bu örgüt, 15. yüzyıla gelindiğinde mesleki dayanışma ve sosyoekonomik işlevleri ile ön plana çıkarak etkilerini günümüze kadar hissettirmiştir. Ahilik teşkilatı 18. yüzyılda gedik teşkilatı adı ile bir esnaf örgütüne dönüşene kadar, kendine özgü yaklaşım ve uygulamalarıyla bu teşkilata has bir sosyal yaşam ve çalışma kültürünün gelişimine öncülük etmiştir.

Ahilik teşkilatında kendine özgü bir kültür haline gelen çalışma ilişki ve uygulamaları, modern dünyada yönetim bilimi ve iş dünyasında 20. yüzyılın son çeyreğinde dillendirilmeye başlanan örgütsel kültür kavramı ile büyük ölçüde örtüşmektedir. Çünkü çalışma hayatına yönelik temel inançlar, benimsenen değer ve varsayımlar, örgütün tarihine yönelik anlatılan hikâye ve kahramanlar, çalışanlar arası ilişkilerde kullanılan dil (örgüt jargonu), tercih edilen giyim kuşam, düzenlenen törenler ve örgüte has semboller gibi örgütsel kültürü oluşturan unsurlar, ahilik teşkilatında da öne çıkan kültürel unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yönetim literatüründe örgütsel kültür kavramı farklı metaforlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Bu metaforlar arasında dikkat çeken su zambağı ve buzdağı metaforlarında örgütsel kültür kavramı bir görünen diğeri görünmeyen olmak üzere iki boyutta açıklanmaya çalışılmaktadır. Bu metaforlarda örgütsel kültürün görünen boyutu; fiziksel unsurlar (mimari, yerleşim biçimi, ofis düzeni, dekorasyon, giyim kuşam vb), örgüt dili (jargon), hikâyeler (örgütün kurucusu, kahramanları ve işleyişine yönelik), teknoloji (iş hayatında kullanılan araç-gereçler) ve somut gelenekler (törenler, ritüeller, toplantılar, semboller, liderlik tarzı gibi rutin uygulamalar) şeklinde açıklanmaktadır.

Bu çalışmada ahilik teşkilatı örgütsel kültürün görünen boyutuna karşılık gelen semboller, örgüt dili, hikâyeler ve rutin uygulamalar olmak üzere dört alt başlık altında incelenmiştir. Ahilik teşkilatında, örgütsel kültürün semboller unsuru kapsamında birçok örneğin yer aldığı görülmektedir. Örneğin, esnaf denetimlerinde pabucu dama atma uygulaması, ahilerin iş hayatında giymiş oldukları elbiselerin biçim ve renkleri, orta sandıklarında, sandığın amacına göre tercih edilen renkler, esnaflara özgü sancak ve bu sancağa bağlanmış markalar, yine her esnafa özgü, günümüzde kurum ve şirketlerin logo ve amblemlerine karşılık gelen alametifarikalar (singeler), esnafın işyerlerine astıkları levha ya da hat yazılarında yer alan veciz sözler ile her mesleğin bu mesleği ilk yapan kişi/usta ile bağlantısını kurmayı amaçlayan secere geleneği ahilik kültürünü oluşturan temel sembollerdir.

Ahilik teşkilatında çalışanların dil/söz adabına hassasiyet gösterilmekteydi. Ayrıca çalışanların birbirleri ile iletişimlerinde ve toplantı ve törenler gibi sosyal etkinliklerde bir nasihat kültürü gelişmişti. Nasihatlerde bir yandan ideal insan modeli örnek gösterilmekte, diğer yandan da herhangi bir hata yapıldığında bunun nasıl telafi edilebileceği açıklanmaktadır. Bu uygulama ahilikte kültüründe bireysel hataların karşı, ders çıkartılması şartıyla, hoşgörülü bir yaklaşımın olduğunu göstermektedir. Ahilik teşkilatında nasihat edilmesi, yola girme ve yol atası belirleme törenleri ile şed kuşanma merasiminin yapıldığı çıraklık, kalfalık ve ustalık törenlerinde geleneksel bir uygulama haline gelmiştir. Ahilikte nasihat kültürünün uygulandığı bir başka yer periyodik olarak düzenlenen ahi toplantıları ve yaren sohbetleri olmuştur. Nasihat geleneği bu gibi uygulamalarla ahilik kültürünü gelecek kuşaklara aktarma işlevi görmüştür.

Ahilik kültüründe nasihatlerde boş söz söylenmemesi, insanlar hakkında dedikodu yapılmaması, iftira atılmaması, yalan söylenmemesi, insanların ayıbının ifşa edilmemesi ve verilen sözlerin yerine getirilmesi, uyulması gereken ilkeler arasında yer almaktadır. Bu ilkelere uymamanın yaptırı arasında ahilikten çıkartılmanın yer alıyor olması dikkat çekmektedir. Kısaca ahilik kültüründe, ahilerin dilinden

hiçbir kimsenin incinmemesi öğütlenmekte, ayrıca esnaf dükkânlarına asılan veciz sözler bu kültüre has temel değerleri (işe besmeleyle başlamak, mesleğin pirini yâd etmek, helalinden kazanmak vb) yansıtmaktadır.

Ahilik kültüründe kuşaktan kuşa aktarılan hikâyelerde öncelikle bu teşkilata bağlı her bir meslek dalı bu mesleği yapan ilk pire/ustaya dayandırılmıştır. Örneğin tüccarlık mesleği Hz. Muhammed'e, çiftçilik mesleği Hz. Adem'e, çobanlık mesleği Hz. Musa'ya, gemicilik mesleği Hz. Nuh'a, cerrahilik mesleği Hz. Lokman'a, debbağcılık mesleği ise Ahi Evran Veli'ye dayandırılmıştır. Teşkilata yeni giren bireyler, bu hikâyeler aracılığı ile yaptıkları işlerin kutsallığını/önemini öğrenmişler, mesleğinde söz konusu piri temsil ettiğinin farkına varıp, mesleğini bu bilinçle icra etmişlerdir. Ayrıca ahilik teşkilatındaki bazı uygulamalar hikâyeleştirilerek, güzel örnekler olarak kuşaktan kuşağa aktarılmıştır. Örneğin, şed kuşanmayı Hz. Adem'e dayandırma, pabucunu dama atma, imal ettiği ürünün kırkınıcısını ihtiyaç sahiplerine ücretsiz verme, müşteriye siftah yapmamış esnafa yönlendirme, sahtekârlık yapan ustanın peştamalıni dükkânın kapı kilidine bağlama vb.

Ahilik teşkilatında rutin işler de kültürel özellikler barındırmaktadır. Bu rutinler kapsamındaki toplantılar, törenler, çarşı açılış duası ve mesai sonrası sohbetler gibi etkinliklerle teşkilatın sosyal hafızası gelecek kuşaklara aktarılmıştır. Söz konusu rutin uygulamalar bir yandan ahiler arasında etkili ve sağlıklı bir iletişim sağlayarak ahilerin teşkilata bağlılık duymalarına, diğer yandan da teşkilatla toplum arasında etkili bir iletişim kurulmasına katkı sağlamıştır.

Ahilik teşkilatındaki rutinler aynı zamanda bu teşkilatın kültürünü yansıtan semboller de içermektedir. Örneğin, şed kuşanma töreninde bele kuşak bağlama ahinin eli, dili ve belinin bağlanması, buna karşılık alını, kapısı ve kalbinin açılması mesajı taşımaktadır. Benzer şekilde tören alanlarında sembolik olarak bulundurulmuş toprak; ondan gelip ona gideceğimiz, su; yaşam, terazi; denge ve ölçü, tuz; hayatın eza cefası, taş; direnç ve azim, süpürge ise iç ve dış temizlik mesajı sunmaktadır.

Bu çalışmada ahilik teşkilatında örgütsel kültür unsurları olarak tespit edilen uygulama ve özellikler göz önünde bulundurulduğunda hem günümüzdeki iş dünyasına, hem de bu teşkilat konusunda yapılabilecek çalışmalara yönelik bazı öneriler sunulabilir. İş dünyasında yönetici konumunda bulunan görevliler, ahilik teşkilatında gelişen kültürel özelliklerin günümüzdeki iş hayatında da karşılığının olduğu bilinciyle, sosyokültürel ve ahlaki değerler içeren yönetsel rutin ve uygulamalara yer verebilirler. Bu bağlamda yöneticiler, görev yaptıkları kuruma özgü değerler oluşturarak, düzenleyecekleri tören ve toplantıları, bir yandan bu değerlerin kuruma yeni gelenlere aktarma, diğer yandan da toplumla paylaşma fırsatı olarak değerlendirebilirler.

Bu çalışmada ahilik teşkilatında zamanla oluşan kültürel özellikler, yönetim alanında güncel bir çalışma konusu olan örgütsel kültür kapsamında irdelenmeye çalışılmıştır. Yönetim alanında yapılacak yeni çalışmalarda, ahilik teşkilatının kültürel boyutu örgütsel kültür sınıflamaları kapsamında değerlendirilebileceği gibi, bu teşkilat örgütsel bağlılık, örgütsel vatandaşlık davranışı, örgütsel güven ve örgütsel sosyalleşme gibi diğer güncel örgütsel çalışma konuları kapsamında da incelenebilir.

Kaynakça/Reference

- Akkuş, O. (2004). Ahilik teşkilatlarına tarihsel bir perspektiften bakış, *1.Ahi Evran-ı Veli ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu*, 12-13 Ekim 2004, Kırşehir 2004, 1, 27-41.
- Akyüz, Y. (2012). *Türk eğitim tarihi*, 22. Baskı, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Andaç, F. (1993). Osmanlı döneminde ahilik teşkilatı, *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11: 1-14; <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/512586>.
- Bekki, S. (2005). Ahiliğe giriş törenlerinin bilmecelerle ilişkisi, *I. Ahi Evran-ı Velî ve Ahilik Araştırmaları Sempozyumu*, Kırşehir: Gazi Üniversitesi Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi Yayınları, 2005.
- Bıyıklı, Y. (2000). *Ahilik*, Trabzon: Trabzon Esnaf ve Sanatkar Odaları Birliği Yayını; Cora, İ. (2017). Örgütlerin yönetimi açısından ahilik örgütüne genel bir bakış; tarihi bir araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9816), 251-279.
- Cora, İ. (2017). Örgütlerin yönetimi açısından ahilik örgütüne genel bir bakış; tarihi bir araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9816), 251-279.
- Cora, İ. (2020). Örgüt kültürünün temel unsurları ve ahilik kültürü, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(8), 608-623.
- Demirci, M. (2011). Selçuklu Anadolu'sunda bir insaniyet mektebi: Ahîlik. *Ahîlik, Büyük Selçuklu Devletinden Türkiye Selçuklu Devletine Mehmet Altay Köymen Armağanı*. Konya: Selçuk Üniversitesi Yayınları; Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte değerler eğitimi ve bir değer olarak nasihat, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Doğan, H. (2006). *Ahilik ve örtülü bilgi*, Bursa: Ekin Kitapevi; Cora, İ. (2017). Örgütlerin yönetimi açısından ahilik örgütüne genel bir bakış; tarihi bir araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9816), 251-279.
- Ekinci, Y. (2008). *Ahilik*, Ankara: Özgün Matbaacılık; Cora, İ. (2020). Örgüt kültürünün temel unsurları ve ahilik kültürü, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(8), 608-623.
- Erbaş, A. (2012). Ahi teşkilatında yönetim fonksiyonlarıyla ilgili uygulamalar, *Turkish Studies*, 7(2), 1321-1331.
- Erken, V. (1999). Ahilik teşkilatının vizyonu. *II. Uluslararası Ahilik Kültürü Sempozyumu Bildirileri*. 13-15 Ekim 1999, Kırşehir, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları; Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte değerler eğitimi ve bir değer olarak nasihat, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Geertz, C. (1973) *The interpretation of culture*. New York: Basic Books Inc. Publishers; <https://web.mit.edu/allanmc/www/geertz.pdf> [26.08.2022].
- Göksu, S. (2011). *Kırkambar ahilik ansiklopedisi: Ahilik tarihöncesinde başlar sonsuzdan gelir, sonsuza gider*. İstanbul: Uranus Yayınevi; Kart, M. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 93-111.
- Gölpınarlı, A. (1949). İslâm ve Türk illerinde fütüvvet teşkilâtı ve kaynakları, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 11/1-4, 3-354; Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte değerler eğitimi ve bir değer olarak nasihat, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Gülerman A., Taştekil, S. (1993). *Ahi teşkilatının Türk toplumunun sosyal ve ekonomik yapısı üzerindeki etkileri*, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları; Cora, İ. (2017). Örgütlerin yönetimi açısından ahilik örgütüne genel bir bakış; tarihi bir araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9816), 251-279.
- Gürata, M. (1975). *Unutulan adetlerimiz ve loncalar*, Ankara: Tisa Matbaacılık; Cora, İ. (2017). Örgütlerin yönetimi açısından ahilik örgütüne genel bir bakış; tarihi bir araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9816), 251-279.

- Hacıgökmen, M. A. (2013). Ahilerin genel görünüşleri üzerine bir çalışma, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 67, 103-120.
- Hawkins, P. (1997). Book review: Organizational culture: Sailing between evangelism and complexity, *Human relations*, 50(4), 417-440.
- Herman, S. N. (1970) Cultural iceberg. TRW Systems Group. Retrieved from <https://sandylearningblog.files.wordpress.com/2010/11/cultural-iceberg-stanley-n-herman.jpg> [01.09.2022].
- Işık Erol, S. (2012). İktisadi kalkınmada değerlerin rolü (İbn Haldun'un perspektifinden), *Çalışma İlişkileri Dergisi*, 3(2), 49-65.
- İpek, C. (2020). Okul kültürü ve etkili okul, *Eğitim ortamlarında nitelik* (Ed: Tanhan, F. ve Özok, H. İ.), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kaçanoğlu, M. (2021). Kapitalizm ve ahilik tartışmalarında İslam iktisadının yeri. *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Fütüvvet, Ahilik ve İktisadi Hayat Özel Sayısı, 5, 150-170.
- Kahraman, S. A. ve Dağlı, Y. (2006). *Evliya Çelebi seyahatnamesi*, 1. Cilt, 2. Kitap, 4. Baskı, İstanbul: YKY Yayınları; Cora, İ. (2017). Örgütlerin yönetimi açısından ahilik örgütüne genel bir bakış; tarihi bir araştırma, *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9816), 251-279.
- Karagül, M. (2018). Türk İslam medeniyetinde Ahiliğin iktisadi hayat ve devletin oluşumundaki rolü, *Türk Asya Stratejik Araştırmalar Merkezi (TASAM)*, 263-288; https://tasam.org/Files/Icerik/File/Pages_from_DTF5kit_pdf_7cb0e0b8-4b17-4b79-a504-008aa3c538b3.pdf [11.09.2022].
- Karagül, M., Masca, M. (2017). Ahilik düşüncesinin iktisadi hayata bakışı ve kapitalist sistemle karşılaştırılması. *AKÜ İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 19(2), 83-91.
- Karatop, B. ve Kubat, C. (2018). Ahiliğin Türk kalite yönetim sistemine etkisi, *Akademik İncelemeler Dergisi (AID)*, 13(1), 351-368.
- Kart, M. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, , 5(1), 93-111.
- Kayadibi, F. (2000). Anadolu Selçuklular döneminde ahi teşkilatında eğitim, *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Konferansları Dergisi*, 26, 177-188; <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/101043>.
- Köksal, F. (2010). Ayin, erkân ve adap benzerlikleri açısından ahilik-bektaşilik münasebeti, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 55, 59-70.
- Kulla, F. (2015). Arnavutluk'ta ahilik kültürü ve toplum hayatındaki yeri. *Erdem İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 68: 65-79.
- Mahiroğulları, A. (2008). Selçuklu/Osmanlı döneminde kurumsal bir yapı: Ahilik/gedik teşkilatı ve sosyo-ekonomik işlevleri, *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, 54, 139-154.
- Maktal Erbaş, A. (2021). Esnaf geleneğinde, dükkânları anlamlandıran yazılardan örnekler, *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Türk kültürünü mayalayanlar: Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli, Ahî Evran özel sayısı, 843-863.
- Mutluel, O. ve Akyüz, H. (2022). Sanat felsefesinde "ifade ve anlatım" açısından "el-kasibu habibullah" levhası, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2, 625-647.
- O'Reilly, C. A., III, Chatman, J. A., & Caldwell, D. F. (1991). People and organizational culture: A profile comparison approach to assessing person-organization fit. *Academy of Management Journal*, 34, 487-516.

- Ostroff, C., Kinicki, A. J. and Muhammad, R. S. (2013). Organizational culture and climate, in *Handbook of psychology, Industrial and organizational psychology* (Editors: Irving B. Weiner, Neal W. Schmitt), 643-676. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte değerler eğitimi ve bir değer olarak nasihat, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Schultz, M. (1995). *On studying organizational cultures: Diagnosis and understandig*. Walter de Gruyter, Berlin.
- Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, *Advances in experimental social psychology* (Ed: M. P. Zanna, Volume 25, 1-65, San Diego, CA: Academic Press.
- Soykut, R. (1980). *İnsanlık bilimi ahilik*, Ankara: Bas-Yay Matbaası; Cora, İ. (2020). Örgüt kültürünün temel unsurları ve ahilik kültürü, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(8), 608-623.
- Şeker, M. (2011). *Türk İslam medeniyetinde ahilik ve fütüvvet-nâmelerin yeri*. İstanbul: Ötüken Yayınları; Kart, M. ve Çalışkan, N. (2019). Ahilik ve iletişim: Nitel bir çalışma. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 93-111.
- Tarım, C. H. (1948). *Tarihte Kırşehirli Gülşehri*, İstanbul: Yeniçağ Matbaası; Cora, İ. (2020). Örgüt kültürünün temel unsurları ve ahilik kültürü, *Sosyal, Beşerî ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(8), 608-623.
- Tathioğlu, K. (2013). Ahilik teşkilatında iş ve meslek ahlakının bireylerin kişilik, karakter ve sosyal gelişimine etkisi, III. *Uluslararası Ahilik Sempozyumu; "İş Ahlakı"*, 24-25 Eylül 2013, Kırşehir.
- Trice, H. M., and Beyer, J. M. (1993). *The cultures of work organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ünsür, A. (2020). Ahilik sistemi değerleri yönetim ve eğitimi, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 18(39), 297-337, <https://doi.org/10.34234/ded.667411>.
- Ünsür, A. (2021). Ahilik sisteminin insan kaynakları yönetimi (iky) açısından değerlendirilmesi, *Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 5, *Fütüvvet, Ahilik ve İktisadi Hayat Özel Sayısı*, 132-149.
- Yıldız Altın, K. (2018). Ahi örgütlerinin teşkilat yapısı üzerine bir inceleme, *Uluslararası Uygur Araştırmaları Dergisi*, 12, 44-159.
- Yılmaz, H. (2018). Bir Anadolu esnaf teşkilatı olarak ahilik ve eğitim, *Uluslararası Ahilikte İş ve Ticaret Ahlakı Sempozyumu Tebliğleri*, 261-280, Sivas: Sivas Cumhuriyet Üniversitesi; Sayan, Y. E. (2022). Ahilikte değerler eğitimi ve bir değer olarak nasihat, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 104, 297-316.
- Yüksel, İ. (2019). Ahilik felsefesinden günümüz meslek ahlakı tartışmalarına bir bakış, *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 500-537.

EXTENDED ABSTRACT

1. INTRODUCTION

It is known that the Ahi organization, which was established by Turkish craftsmen who came to Anatolia from Central Asia in order to compete with Greek and Armenian craftsmen, began to be institutionalized in the 13th century. In the early periods, due to the social conditions and wars in Anatolia, this organization also undertook military and political duties, but by the 15th century, it had fully matured in terms of socio-economic functions by shedding its military and political functions. The Ahi organization transformed into a tradesman's union called the Gedik organization in the 18th century. The powers of the Gedik organization were limited by a legal regulation issued in 1861, and the requirement to become a member of this organization was abolished, making it completely free to open a business. The Gedik organization was completely closed by a legal regulation issued in 1912 (Mahiroğulları, 2008).

Ahilik is defined by Ülgener (2006, 2016) as the general assembly of ideas that have been accumulated over long centuries and that have become completely instinctive in the subconscious, independent of the personal desires and wills of certain groups (Bozbayır and Şener, 2021). This definition is exactly the same as the idea that the essence of the culture of organizations is formed by basic assumptions. However, it is not possible to directly observe and describe the basic assumptions that constitute the essence of organizations and mean values that are rooted in the organization and accepted without question. For this reason, this study aims to describe the visible and concrete narratives and practices that have been recorded in historical records in the Ahi organization within the framework of the visible level of organizational culture.

2. METHOD

In this study, which was carried out through literature review, articles, books and theses published on the subject of Ahi organization and organizational culture were scanned and examined. The publications reached on organizational culture were examined and the basic elements that constitute organizational culture were determined, then the publications related to Ahi organization were examined and the characteristics that evoke organizational culture elements specific to this organization were determined. In addition, the characteristics and practices corresponding to the elements of organizational culture in Ahi organization were tried to be evaluated by giving references to the relevant studies.

3. FINDINGS, DISCUSSION AND RESULTS

The findings obtained in this study reveal that the symbols, language, stories and routine practices corresponding to the visible elements of organizational culture in the Ahi organization constitute a cultural structure, and these are transformed into a cultural heritage specific to this organization and transmitted from generation to generation. This cultural structure specific to the Ahi organization not only reflects the social functions and organizational continuity of this organization in the historical context, but also offers a rich cultural heritage that can inspire organizational culture approaches in today's business world.

The working relations and practices that have become a unique culture in the Ahi organization largely coincide with the concept of organizational culture that began to be expressed in the last quarter of the 20th century in the modern world of management science and the business world. Because the basic beliefs about working life, adopted values and assumptions, stories and heroes told about the history of the organization, the language used in relations between employees (organizational jargon), preferred clothing, organized ceremonies and symbols specific to the organization are the elements that constitute the organizational culture, which are also prominent cultural elements in the Ahi organization.

In this study, the Ahi organization was examined under four subheadings, namely symbols, organizational language, stories and routine practices, which correspond to the visible dimension of organizational

culture. It is seen that there are many examples within the scope of the symbol element of organizational culture in the Ahi organization. For example, the practice of putting shoes on the checkers during tradesmen's inspections, the shape and colors of the clothes worn by the Ahi in business life, the colors preferred in their central chests according to the purpose of the chest, the flag specific to the tradesmen and the brands attached to this flag, the trademarks (symbols) specific to each tradesman, which correspond to the logos and emblems of institutions and companies today, the pithy sayings in the signs or calligraphy that the tradesmen hang in their workplaces and the genealogical tradition that aims to establish a connection between each profession and the first person/master who practiced this profession are the basic symbols that constitute the Ahi culture.

In this study, when the practices and characteristics determined as organizational culture elements in the Ahi organization are taken into consideration, some suggestions can be made for both the current business world and the studies that can be conducted on this organization. Managers in the business world can include administrative routines and practices that include socio-cultural and moral values, with the awareness that the cultural characteristics developed in the Ahi organization also have counterparts in today's business life. In this context, managers can evaluate the ceremonies and meetings they organize by creating values specific to the institution they work in, on the one hand, to transfer these values to newcomers to the institution, and on the other hand, to share them with the society.

In this study, the cultural characteristics that have developed over time in the Ahi organization have been tried to be examined within the scope of organizational culture, which is a current study topic in the field of management. In new studies to be conducted in the field of management, the cultural dimension of the Ahi organization can be evaluated within the scope of organizational culture classifications, and this organization can also be examined within the scope of other current organizational study topics such as organizational commitment, organizational citizenship behavior, organizational trust and organizational socialization.