

E-ISSN: 1306-2263

---

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

**EDU 7**

Yeditepe University Journal of Faculty of Education

---

Cilt / Volume: 14, Sayı / Issue: 16, 2024

---

**Dizinler / *Indexing and Abstracting***

Academindex

Scientific Indexing Services

ASOS İndeks

---

**Sahibi / Owner**

**Prof. Dr. Mehmet DURMAN**

Yeditepe Üniversitesi, Rektör, İstanbul, Türkiye  
*Yeditepe University, Rector, Istanbul, Türkiye*

**Sorumlu Yazı İşleri Müdürü / Responsible Manager**

**Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN**

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dekanı, İstanbul, Türkiye  
*Yeditepe University, Dean of Faculty of Education, Istanbul, Türkiye*

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi  
İnönü Mah. Kayışdağı Cd. 326A, 34755 Ataşehir/İstanbul, Türkiye  
Telefon / Phone: +90 (216) 578 00 00 / 1518  
E-mail: edu7@yeditepe.edu.tr  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/edu7>

Dergide yer alan yazılardan ve aktarılan görüşlerden yazarlar sorumludur.  
*Authors bear responsibility for the content of their published articles.*

Yayın dili Türkçe ve İngilizcedir.  
*The publication languages of the journal are Turkish and English.*

Haziran ve Aralık aylarında, yılda iki sayı olarak yayımlanan uluslararası, hakemli, açık erişimli ve bilimsel bir dergidir.

*This is a scholarly, international, peer-reviewed and open-access journal published triannually in June and December.*

**Yayın Türü / Publication Type: Yaygın Süreli / Periodical**

## DERGİ YAZI KURULU / EDITORIAL MANAGEMENT BOARD

### Baş Editörler / *Editors-in-Chief*

**Prof. Dr. Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - [gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr](mailto:gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr)

**Dr. Öğr. Üyesi Emrah PELVANOĞLU** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - [emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr](mailto:emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr)

### Alan Editörleri / *Section Editors*

**Prof. Dr. Yelkin DİKER COŞKUN** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, İstanbul, Türkiye - [ydiker@yeditepe.edu.tr](mailto:ydiker@yeditepe.edu.tr)

**Prof. Dr. Gonca KIZILKAYA CUMAOĞLU** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - [gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr](mailto:gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr)

**Dr. Öğr. Üyesi Emrah PELVANOĞLU** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - [emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr](mailto:emrah.pelvanoglu@yeditepe.edu.tr)

### Teknik Editör / *Technical Editor*

**Arş. Gör. Melih KAMARAT** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - [melih.kamarat@yeditepe.edu.tr](mailto:melih.kamarat@yeditepe.edu.tr)

### Mizanpaj Editörü / *Layout Editor*

**Arş. Gör. Melih KAMARAT** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - [melih.kamarat@yeditepe.edu.tr](mailto:melih.kamarat@yeditepe.edu.tr)

## BİLİM KURULU / SCIENTIFIC BOARD

**Prof. Dr. Mehmet Oğuz CEBECİ** - Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye - [oguz.cebeci@yeditepe.edu.tr](mailto:oguz.cebeci@yeditepe.edu.tr)

**Prof. Dr. Ali BUDAK** - Yeditepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye - [alibudak@yeditepe.edu.tr](mailto:alibudak@yeditepe.edu.tr)

**Prof. Dr. Dilek ERBAŞ** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - [dilek.eras@yeditepe.edu.tr](mailto:dilek.eras@yeditepe.edu.tr)

**Prof. Dr. Hülya KILIÇ** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye - [hulya.kilic@yeditepe.edu.tr](mailto:hulya.kilic@yeditepe.edu.tr)

**Dr. Öğr. Üyesi Hakan ŞENTÜRK** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Bölümü, İstanbul, Türkiye - [hsenturk@yeditepe.edu.tr](mailto:hsenturk@yeditepe.edu.tr)

**Doç. Dr. Serdar KÖRÜK** - Yeditepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, İstanbul, Türkiye - [serdar.koruk@yeditepe.edu.tr](mailto:serdar.koruk@yeditepe.edu.tr)

**Dr. Öğr. Üyesi Ayşen BALKAYA ÇETİN** - Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bölümü, Eskişehir, Türkiye - [asariyer@anadolu.edu.tr](mailto:asariyer@anadolu.edu.tr)

**Prof. Dr. Yasemin BAYYURT** - Boğaziçi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Eskişehir, Türkiye - [bayyurty@boun.edu.tr](mailto:bayyurty@boun.edu.tr)

**Profesör Ian Martin** - University of San Diego, Liderlik ve Eğitim Bilimleri Fakültesi, Okul Danışmanlığı Bölümü, California, U.S.A - [imartin@sandiego.edu](mailto:imartin@sandiego.edu)

**Doç. Dr. Fatma SAPMAZ** - Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eskişehir, Türkiye - [fsapmaz@ogu.edu.tr](mailto:fsapmaz@ogu.edu.tr)

**Dr. Öğr. Üyesi Nilay ÖZER PELVANOĞLU** - Beykoz Üniversitesi, Sanat ve Tasarım Fakültesi, Genel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye - [nilayozer@beykoz.edu.tr](mailto:nilayozer@beykoz.edu.tr)

## İÇİNDEKİLER / CONTENTS

### Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Halep-Antakya Depremi (1822) Üzerine Yazılmış Bir Zلزele Destanı  
*A Zلزele Epic Written on the Aleppo-Antakya Earthquake (1822)*  
Soner ATALAN ..... 1-20
- Karay Türkçesiyle Yazılmış Tutuwlınmahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync) Başlıklı Metnin İncelenmesi  
*Analysis of the Text Titled Tutuwlınmahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync) Written in Karaite Turkish*  
Berkay KIRAN ..... 21-40
- Okul Terki Eğilimi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Terki Hakkındaki Görüşleri: Bir Durum Çalışması  
*Opinions Of The Students With And Without Tendency To Drop Out About School Dropout: A Case Study*  
Tuğğül Vacide ERASLAN, Derya ATİK KARA ..... 41-76
- Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması  
*Turkish Adaptation of the Multicultural Sensitivity Scale for Pre-Service Teachers*  
Eda ÇİNAR, Yahya Han ERBAŞ ..... 77-107

### Kitap İncelemeleri / Book Reviews

- Cumhuriyet'in İlk Yüzyılında Eğitim: Kurumlar, Etkinlikler ve Öğretim  
Selver TAŞIGÜZEL ..... 108-113

# Halep-Antakya Depremi (1822) Üzerine Yazılmış Bir Zelzele Destanı<sup>1</sup>

Soner ATALAN

Arş. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, [soneratalan@marmara.edu.tr](mailto:soneratalan@marmara.edu.tr)

ORC-ID: 0000-0002-8950-1498

Geliş Tarihi/Received:

18.11.2024

Kabul Tarihi/Accepted:

23.12.2024

e-Yayım/e-Printed:

28.12.2024

## ÖZ

Bu makalede, 1822 yılının Ağustos ayında Antakya ve Halep illerini etkileyen deprem üzerine Ermeni harfleri ile yazılan "Desdan Zerzele Üzerine" başlıklı bir *Zelzele Destanı* tanıtılmış, konusu, alfabeti ve ağız özellikleri bakımından incelenmiştir. Destan metninin de içinde bulunduğu elyazması, İstanbul Ermeni Patrikhanesi koleksiyonunda MS 4 katalog numarasıyla muhafaza edilmektedir. Esere, Amerika Birleşik Devletleri Minesota Eyaleti Collegeville şehrinde bulunan Hill Museum Elyazması Dijital Kütüphanesi üzerinden ulaşılmıştır. Yazma eserde Ermenice düzyazı ve şiirler yanında Ermeni harfleriyle yazılmış Türkçe şiirler de bulunmaktadır. Bu şiirlerden biri de *Zelzele Destanı*'dır.

11'li hece ölçüsü ile yazılan ve 21 dörtlükten oluşan destan metninin her kıtasının son sözcüğü "zerzele"dir. Metnin son iki kıtasında ebced hesabıyla depremin tarihi yıl ay ve gün şeklinde düşülmüştür. 13 Ağustos 1822 tarihinde gerçekleşen depremde, Halep ve Antakya şehirlerinin nasıl etkilendiği anlatılmaktadır. Destan, söz konusu depremin ardından yazıldığı için 1822'den sonraki döneme ait bir metindir. Bu dönem Türk dil tarihi içinde kronolojik olarak Osmanlı Türkçesi dönemine denk gelse de eserin yazıldığı dil özellikleri incelendiğinde eserin standart dilin dışında ve ağız özellikleri gösteren bir edebî dil ile yazıldığı görülmektedir. Bu çalışma ile bilim dünyasına tanıtılan ve Latin harflerine aktarılan destan metni aracılığıyla, Ermeni harfli Türkçe metinler üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlamak amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Zelzele Destanı, Ermeni Harfli Türkçe, Zahidî, Deprem, Afet.

<sup>1</sup> Bu makale, 23-25 Ekim 2024 tarihlerinde gerçekleşen II. Uluslararası Sosyal Bilimler ve Türk Kültürü Sempozyumunda tarafımda sunulan "1822 Tarihli Büyük Halep-Antakya Depremi Üzerine Yazılmış Ermeni Harfli Türkçe Bir Zelzele Destanı" başlıklı sözlü bildirin yeniden düzenlenerek yayıma hazırlanmış halidir.

## A *Zelzele* Epic Written on the Aleppo-Antakya Earthquake (1822)

---

### ABSTRACT

---

In this article, an examination is made of the 'Desdan Zerzele Üzerine' (Epic on the Earthquake), written in Armenian letters, which was composed about the earthquake that affected the provinces of Antakya and Aleppo in August 1822. The manuscript containing the epic is preserved in the collection of the Armenian Patriarchate of Istanbul under catalog number MS 4. The work was accessed through the Hill Museum and Manuscript Digital Library in Collegeville, Minnesota, United States. In addition to Armenian prose and poetry, the manuscript also contains various Turkish poems written in Armenian script. One of these poems is the Earthquake Epic.

The epic, written in 11-syllable meter and consisting of 21 stanzas, has the word "zerzele" (earthquake) at the end of each stanza. In the last two stanzas, the date of the earthquake is recorded through the use of the abjad (numerical) system, specifying the year, month, and day. The earthquake, which occurred on August 13, 1822, is described in terms of how it affected the cities of Aleppo and Antakya.

**Keywords:** Earthquake Epic, Turkish with Armenian letters, Zahidî, Earthquake, Disaster

---



## Giriş

Toplum hafızasında derin izler bırakan savaş, kahramanlık, yaratılış, afet ve felaketler hakkındaki manzum anlatılara destan denmektedir. Aynı zamanda, halk edebiyatının bir kolu olan âşık tarzı şiir geleneğinde âşık, saz şairi ve halk ozanı olarak adlandırılan kişiler tarafından yaratılan ve icra edilen bir nazım şeklinin de adı olmuştur (Yetiş 1994, 202-205).

Âşık tarzı şiir geleneğinde toplumun başından geçen olaylar aktarılırken destan türü sıklıkla kullanılmıştır. Türk halk edebiyatı bünyesinde, aşıklık geleneğinin geliştiği sosyal yaşam çevreleri dikkate alındığında aşıkların deprem, salgın hastalık, kıtlık, yangın ve savaş gibi durumları işlemeleri son derece olağandır. Çünkü aşıklar, halkın yaşadıkları olaylara bizzat tanık olabilen, halkın bir parçası olarak bu olaylara maruz kalabilen ve bu olayların anlatımını sanat icrasına dahil edebilen kişilerdir. (Özdemir 2023, 230-231).

Bu çalışmaya kaynaklık eden metnin ana temasını oluşturan deprem hakkında aşıklık geleneği içinde aşağıdaki paragraflarda belirtilen destan metinleri oluşturulmuştur. Meydana gelen yıkıcı depremler üzerine oluşan bu destanlara “Zelzele Destanı”, “Dastan-ı Zelzele”, “Deprem Destanı” gibi başlıklar verilmiştir.

Cafer Özdemir, makalesinde (2023, 230-255) Osmanlı döneminden itibaren Türkiye’de meydana gelen depremler üzerine yazılan destanları incelemiştir. Özdemir’in makalesinde 1766 İstanbul, 1893 Erzurum Tortum, 1894 İstanbul, 1939 Erzincan, 1943 Tosya Ladik Depremi ve 1992 Erzincan Depremi üzerine çeşitli destanlar tanıtılmıştır (Özdemir 2023, 230-255). Özdemir’in makalesinde, 1766 yılında gerçekleşen İstanbul depremi üzerine Aşık Petre tarafından “Destan-ı İstanbul Üzre” başlıklı şiir ve Aşık Minas Ceryanoğlu’na ait “Destan İsdambol Üzere” başlıklı şiir; 1893 yılında Erzurum Tortum’da gerçekleşen deprem üzerine Aşık Sümmânî’ye ait “Deprem Destanı” başlıklı şiir; 1894 yılında yine İstanbul’da gerçekleşen deprem üzerine Aşık Halit’e ait şiir; 1939 yılında Erzincan’da meydana gelen ve büyük bir yıkıma sebep olan deprem üzerine Tokatlı bir aşığa ait “Destân-ı Zelzele” başlıklı bir şiir ve Sivaslı Aşık Talibî’ye ait şiirden bahsedilmiştir. (Özdemir 2023, 230-255). Çalışmada bahsi geçen ve 1939 Erzincan depremi üzerine yazılan şiirlerden biri de Aşık Veysel’e ait olan ve beş kıtadan oluşan şiirdir. Bundan başka, 1943 yılında Kastamonu ve Samsun’u etkileyen Tosya-Ladik depremi olarak anılan deprem üzerine İhsan Ozanoğlu tarafından “Büyük Zelzele Destanı” başlıklı, 1992 Erzincan depremi üzerine Aşık Şeref Taşlıova tarafından “Dediler” başlıklı şiirler kaleme alındığı da bu makalede aktarılmıştır (Özdemir 2023, 230-255).

Aşık şiirleri dışında klasik edebiyatta da depremler ve bıraktıkları yıkım üzerine şiirler yazıldığı görülmektedir. 1139 yılında gerçekleşen büyük Gence depremi üzerine Nizamî Gencevî tarafından yazılan *İskendernâme* adlı Farsça eserin içinde 19 beyitten oluşan bir şiir yer almaktadır (Nizami Gencevi 2004, 33-34). Nizamî’nin hakkında şiir yazdığı deprem ve bu depremin etkileri *Alban Salnâmesi*’nde de kayıtlara geçmiştir (Mxitar Qoş 2006, 390).

Özdemir’in çalışmasında yer almayan ve ilk defa tarafımızca tanıtılıp konusu, alfabesi ve fonetik özellikleri bakımından incelenecek olan Zelzele Destanı’ı 13 Ağustos 1822 tarihinde

gerçekleşen büyük Antakya-Halep depremi üzerine yazılmış bir destandır. Destan'a geçmeden önce destana konu olan deprem hakkında bilgi vermek gerekmektedir.

### 1. 13 Ağustos 1822 Tarihli Antakya- Halep Depremi

1822 yılında, Ölü Deniz Fayı ile Doğu Anadolu Fayı'nın kesişme noktasında bulunan Antakya, Halep, Antep gibi kentlerde yıkım ve ölümlere sebep olan büyük bir deprem meydana gelmiştir. Bu deprem hakkında Osmanlı Devleti, İngiltere, Fransa ve Avusturya kayıtlarında yer alan bilgileri, takvim ve saat sistemlerindeki farklılıkları dikkate alarak ve karşılaştırmalı olarak inceleyen Ümit Ekin, depremin 13 Ağustos 1822 tarihinde 22.00-22.30 saatleri arasında meydana geldiğini tespit etmiştir (Ekin 2007; 35-36).

Osmanlı Devleti'nin önemli ve kalabalık yerleşim yerlerinden biri olan Halep aynı zamanda ticari ve diplomatik hareketliliğin de önemli merkezlerinden biridir. Halep, Antakya ve Antep gibi şehirlerdeki yöneticilerin başkent İstanbul'a göndermiş olduğu yazılardan ve bölgedeki İngiltere ve Fransa konsolosluklarının rapor ve mektuplarından hareketle depremde yaklaşık 20.000 kişinin hayatını kaybettiği düşünülmektedir (BOA, HH, nr. 37098-A; Ekin 2007; 37).

Depremde Halep şehrindeki evlerin dörtte üçü ile pek çok medrese, çarşı, cami, han, hamam ve köprü de yıkılmıştır. Halep Kalesi de zarar görmüş ve çevresindeki duvarlar yıkılmıştır (Ekin 2007; 39-40). Doğu Anadolu Fay hattı üzerindeki Antep ve Antakya şehirleri de depremden olumsuz etkilenmiştir. Antep şehrinin dizdarı, serdarı, mütesellimi ve eski miralayının imzalarıyla İstanbul'a gönderilen belgelerde şehirdekilerin ödemekle yükümlü oldukları vergilerin ertelenmesi talep edilmiştir. Belgelere göre Antep'te de birçok medrese, mescit, cami, minare ve ev yıkılmış; çok sayıda insan ve hayvan hayatını kaybetmiş veya yaralanmıştır. Yıkılmayan evler de hasar aldığı için insanlar şehrin dışındaki açık arazilerde çadırlarda kalmaya başlamıştır. Antakya'da da kent merkezinde çok sayıda evin tamamen yıkıldığı veya hasar aldığı kayıtlara geçmiştir. (Cemil Cahit Güzelbey-Hulusi Yetkin 1970, 121-122; Ekin 2007, 41). Deprem bölgesinde olumsuz yaşam koşulları sebebiyle kolera, veba ve ophthalmia adı verilen bir tür göz iltihabı hastalığı kendini göstermiştir (Ekin 2007, 45).

### 2. Ermeni Harfli Türkçe *Zelzele Destanı*

Ermeni harfleri ile yazılan "Desdan-ı Zerzele Üzerine" başlıklı destanın da içinde bulunduğu elyazması, İstanbul Ermeni Patrikhanesi koleksiyonunda MS 4 katalog numarasıyla muhafaza edilmektedir. Esere, Amerika Birleşik Devletleri Minesota Eyaleti Collegeville şehrinde bulunan Hill Museum Elyazması Dijital Kütüphanesi üzerinden ulaşılmıştır.<sup>2</sup> Yazma eserde Ermenice düzyazı ve şiirler yanında Ermeni harfleriyle yazılmış Türkçe şiirler de bulunmaktadır. Bu şiirlerden biri de *Zelzele Destanı*'dır.

84 varaktan oluşan yazma eserin ilk 54 varağında Ermenice metinler, 55a-80b numaralı varakları arasında tarafımızca Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış 4 destan ve 2 dua tespit edilmiştir. Türkçe ilk metin "Bu desdanı Sp. Garabed Vankının Vekili Düzdü Evereg Nam

<sup>2</sup> Elyazması metnin erişim adresi:

[https://www.vhmm.org/readingRoom?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR2XWHbNKCPA\\_EzxcRrdJ6DqH1R1nbiZ6PgqLN19y65\\_xNgXF-pCXsjX7o\\_aem\\_ydaO7siwYzyJ4cMXXrPriw](https://www.vhmm.org/readingRoom?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAAR2XWHbNKCPA_EzxcRrdJ6DqH1R1nbiZ6PgqLN19y65_xNgXF-pCXsjX7o_aem_ydaO7siwYzyJ4cMXXrPriw)

Şehrinin Üzerine” başlıklı 47 kıtadan oluşan ve 11’li hece ölçüsüyle yazılmış bir destandır. Metnin son iki kıtasında bu destanı söyleyenin isminin Manuel olduğu belirtilmiştir (58b/20-28).

Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış ikinci şiir, 114 kıtadan oluşan yine 11’li hece ölçüsüyle yazılmış “demişler” redifli Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış bir destandır. Bu destanın son kıtasında yazılana göre destanın sahibinin adı Musa’dır (69a/7).

Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış üçüncü şiir, “Desdan Sis Gatagigosun” başlıklı 25 kıtadan oluşan 11’li hece ölçüsüyle ve Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış bir destandır. Bu destan bugünkü Adana ilinin Kozan ilçesinde bulunan Gregoryan Sis Kilisesi Gatagigosluğu makamında bulunan Gregor Gatagigos hakkında yazılmıştır. Bu destanın son kıtasında “Zahidî” mahlası yer almaktadır (71b/22). Aynı mahlas, bir sonraki şiir olan *Zelzele Destanı*’nın son kıtasında da yazılmıştır (73b/10). Bu şiir de *Zelzele Destanı*’nın sahibi olan Zahidî mahlaslı kişiye aittir.

Ermeni harfleriyle Türkçe yazılmış son şiir, 72a-73b numaralı varaklar arasında yer alan 21 kıtadan oluşan ve 11’li hece ölçüsü ile yazılmış “Desdan Zerzele Üzerine” başlıklı *Zelzele Destanı*’dır.

Destan axbx, cccx, dddx, ... kafiye şemasıyla oluşturulmuştur. Destanın her kıtasının son sözcüğü “zerzele”dir. Her kıtasının sonunda tekrarlanan bu zerzele sözcüğüyle metnin ana konusu da sürekli vurgulanmıştır.

Destanın her kıtasının son dizesindeki sözcüklerden biri, bir sonraki kıtanın ilk dizesinde tekrarlanmak suretiyle iade (geri çevirme) söz sanatı uygulanmıştır.

...

*Desdan edelim de hep olan işi*  
*Dökelim dideden kan ile yaşı*  
*Titretti bütün dağ ile daşı*  
*Eyledi şitdedin **beyan** zerzele*

***Beyanda** sarsıtdı bütün türabı*  
*Çok diyarlar oldu bütün herabi*  
*Seyr eyle sen menşur şehir Haleb’i*  
*Eyledi binasın **veran** zerzele*

***Veran** oldu menşur Antakya şehir*  
*Sarsıldı hep cemi ummanı nehir*  
*Yerişdi şitdedi hep küllü dehir*  
*Temeli ol **Arabisdan** zerzele*

***Arabistan** elleri ibret-i nasi*  
*Varısa içinde ol hep asi*  
*Gayetile onlara çekdirdi yası*

*Eyledi yerile yeksan zerzele (72a/7-22)*

...

## 2.1. Destanın Konusu

Destanda Antakya ve Halep şehirlerinde evlerin, kalelerin yıkıldığı ve birçok insanın hayatını kaybettiği anlatılmıştır. Arabistan temelli bu depremde birçok diyarın harap olduğu, deniz ve nehirlerin de etkilendiği söylenmiştir.

*Beyanda sarsıtdı bütün türabı*

*Çok diyarlar oldu bütün herabi*

*Seyr eyle sen menşur şehir **Haleb**'i*

*Eyledi binasın veran zerzele (72a/11-14)*

*Veran oldu menşur **Antakya** şehir*

*Sarsıldı hep cemi ummanı nehir*

*Yerişdi şitdedi hep küllü dehir*

*Temeli ol **Arabisdan** zerzele (72a/15-18)*

***Arabistan** elleri ibreti nası*

*Varısa içinde ol hep asi*

*Gayetile onlara çekdirdi yası*

*Eyledi yerile yeksan zerzele (72a/19-22)*

Destanda, deprem gibi bir doğal afetin Tanrı tarafından bir ceza veya uyarı olarak gönderildiği inancı ve kabulü karşımıza çıkmaktadır. Metinde Tanrı'nın böyle bir felaketi insanlara gönderme sebebi olarak farklı kıtalarda; yalan söylemek, asilik yapmak, fasıklık yapmak, zina yapmak, ticarete ölçüde ve terazide hile yapmak, haram yemek gibi sebepler gösterilmiştir.

*Varısa içinde ol hep **asi***

*Gayetile onlara çekdirdi yası (72a/20-21)*

*Talan olur bu dünyadan **herami***

***Eksik dutman sakkın okka diremi (72b/1-2)***

***Cihan sarsıldı dersin ya neden***

*Öyle böyle başlıcası **zinadan (72b/9-10)***

*Ayan hışm eyledi barek Halebi*

*Etdigimiz bütün fıskın ezabı*

*Söylemeyin dağı yalan kezzabi*

*Af olur inşallah ğalan zerzele (72b/21-24)*

## 2.2. Destanın Şairi ve Tarihlendirilmesi

Metnin son iki kıtasında ebced hesabıyla depremin tarihi yıl ay ve gün olarak düşülmüştür. Miladî takvime göre 13 Ağustos 1822 tarihinin düşüldüğü deprem destanının son kıtasında bu destanı söyleyenin mahlası **Zahidî** olarak verilmiştir. Zahidî hakkında herhangi bir kaynakta bir bilgiye rastlanmamıştır. Yazmada yer alan *Zelzele Destanı* ve ondan bir önceki şiir olan *Desdan Sis Gatagigosun* başlıklı şiirin sahibi olan *Zahidî* hakkında sadece bu metinlerden hareketle bilgi sahibi olmak mümkündür. *Desdan Sis Gatagigosun* başlıklı şiirin Adana Gregoryan Sis Kilisesi Gatagigosluğu makamında bulunan Gregor Gatagigos hakkında yazılması, *Zelzele Destanı*'nın Halep-Antakya depremi üzerine olması şairin Adana veya civarındaki şehirlerden birinde yaşadığına işaret etmektedir.

*Fiğan edib herkeş durdu namaza*

*Olmadı insana bir zerre kaza*

*Sene bir ğayın ra bir lem ze*

*Bulur ol tariki sayan zerzele*

*Sayın bu hesabı ebced derinde*

*Zahidi söyledi yerli yerinde*

*Evvela Ağısdos ayın birinde*

*Göndürdü dünyaya sübhan zerzele (73b/5-12)*

## 2.3. Destanın Yazım Özellikleri

Metnin yazımında kullanılan alfabe Ermeni alfabesidir. Bu alfabe Ermenicenin Doğu Ermenicesi ve Batı Ermenicesi olarak iki lehçesinin yazımında kullanmıştır. Ermenice dışında, Kıpçak Türkçesi ve Oğuz Türkçesinin yazımında da kullanılmıştır. Gregoryan Muhiti Kıpçak Türkçesi metinlerinde kullanılan Ermeni alfabesi, Batı Ermenicesi metinlerinde kullanılan alfabe; Oğuz Türkçesinin yazımında kullanılan ise Doğu Ermenicesi metinlerinde kullanılan alfabedir (Atalan 2023, 451).

Âşıklık geleneğinin gelişim süreçleri boyunca, Oğuz edebî diliyle verilen metinler içerisinde Arap harfleriyle yazıya geçirilmiş olanların yanında Ermeni alfabesiyle yazıya geçirilmiş Tarihî Azerbaycan Türkçesi metinleri ve Osmanlı Türkçesi (Hamarat Yardımcı 2023, 2828-2886) metinleri ile Yunan (Grek) alfabesiyle yazıya geçirilmiş Karamanlı Türkçesi metinleri (Koç Giannopoulos 2021, 485-496) de bulunmaktadır. Bu metinlerin üretildiği çevreler Hristiyanlığın Ortodoksluk ve Gregoryanlık mezhebinin benimsendiği kültür çevreleridir.

*Zelzele Destanı*'nın yazımında kullanılan alfabe listesi aşağıdaki gibidir.

Ա ա	A a, E, e	Լ լ	L l	Չ չ	Ç ç
Բ բ	B b	Խ ք	Ĥ ĥ	Ր ը	R r
Գ գ	K k	Կ կ	G g	Ս ս	S s
Դ դ	d d	Հ հ	H h	Վ վ	V v
Ե ե	Y y	Ղ ղ	Ġ ġ	Տ տ	D d
Զ զ	Z z	Ճ ճ	C c	Ր ր	R r
Է է	E e	Մ մ	M m	Ն ն	U u, Ü ü
Ը ը	I ı	Յ յ	Y y	Փ փ	P p
Թ թ	T t	Ն ն	N n	Օ օ	O o, Ö ö
Ժ ժ	J j	Շ շ	Ş ş	Ֆ ֆ	F f
Ի ի	İ i	Ո ո	O, o	Կ կ	Yu, Yü

## 2.4. Destanın Ağız Özellikleri

Destanda kullanılan dil, destanın yazıldığı tarih ve coğrafya da göz önünde bulundurulduğunda Türk dilinin tarihî dönemleri içerisinde Oğuz Türkçesinin Osmanlı Türkçesi evresine denk gelmektedir. Metin aşıklık geleneği içerisinde oluşmuş bir metin olduğu için dili de bu edebî çevrenin özelliklerini göstermektedir. Sade, anlaşılır bir dile sahip olan destan metninde, aşağıda örnekleri verilen sözcüklerin yazımında konuşma ve söyleyiş özelliklerinin etkili olduğu da tespit edilebilmektedir.

### /l/ > /r/ değişimi

Metinde konuşma dili özelliklerinin yazıya girmesiyle ilgili dikkat çeken ilk sözcük destana adını da veren *zerzele* sözcüğüdür. *Zerzele*, Arapça kökenli olan ve deprem, sarsıntı anlamlarına gelmektedir (Parlatır 2006, 1863). *Zelzele* sözcüğünün ilk hecesindeki /l/ sesi /r/ sesine dönüşerek metinde *zerzele* olarak kullanılmıştır. Akıcı sözcükler arasındaki bir değişim olan bu ses olayı söyleyiş kolaylığı olması sebebiyle ve sözcükteki /z/ seslerinin de etkisiyle gerçekleşmiştir (Küçük 2013, 54).

zelzele > zerzele sözcüğünde bulunan /l/ > /r/ ses değişiminin tespit edildiği Anadolu ağızlarından örnekler şöyledir:

zelzele > zerzele : Ankara İli Ağızları (Akca 2012, 91-92), Karabük ve Yöresi Ağızları (Erdem, Dağdelen 2012, 102/159).

belki > berki: Adana ve Osmaniye İlleri Ağızları (Yıldırım 2006, C2, 10)

bilfiil > birfiil: Karabük ve Yöresi Ağızları (Erdem, Dağdelen 2012, 225, 254), Kahramanmaraş ve Yöresi Ağızları (Erdem, Kirik 2011, 12, 51)

birader > bilader: Çorum Aybastı Ağzı (Aydın 2002, 20, 23), Edirne İli Ağızları (Kalay 1998, 17)

kalabalık > karabalık: Şanlıurfa-Siverek Merkez Ağzı (Çelik, Boz 2009, 18, 75)

mesele > mesere: Karabük ve Yöresi Ağızları (Erdem, Dağdelen 2012, 74)

#### **/t/ > /d/ tonlulaşması**

Metinde *daş* (72a/9) olarak söz başında tonlu ünsüz ile yazılan *taş* sözcüğü Türkiye Türkçesi ağızlarında da olduğu gibi söz başında /t/ > /d/ tonlulaşması olduğunu ve bunun yazıya geçirildiğini göstermektedir. Konuşma dilinden hareketle metne giren söz başında /t/ > /d/ tonlulaşmasının bir diğer örneği de “*eksik dutman sakkın okka diremi*” (72b/2) dizesinde yazılan *dut-* < *tut-* eylemidir. Metinde iki defa geçen bu eylem iki yerde de söz başında tonlu biçimiyle yazılmıştır. Benzer bir durum *dedirgin* (72b/16) < *tedirgin* sözcüğünde de tespit edilmiştir.

tarafında > darafında: Karabük ve Yöresi Ağızları (Erdem, Dağdelen 2012, 134)

#### **/k/ > /ğ/ tonlulaşması**

Konuşma dilinden hareketle söz başında tonlu ünsüzle yazılan sözcüklerden biri de *ğal-* < *kal-* eylemidir. Metinde dört defa geçen bu eylem ikisinde de söz başında tonlu biçimiyle yazılmıştır.

*Nerde ğaldı hani şol metin kale* (72a/24)

*Af olur inşallah ğalan zerzele* (72b/24)

*Ğalan Hak Tale'ye edek niyazı* (72b/25)

/k/ > /ğ/ tonlulaşması Türkiye Türkçesi ağızlarında yaygın olarak görülen bir ses özelliğidir.

ğabir > gabir: Karabük ve Yöresi Ağızları (Erdem, Dağdelen 2012, 1, 10)

ğalem > galem: Çorum Aybastı Ağzı (Aydın 2002, 8, 12)

ğabul > gabul: Adıyaman ve Yöresi Ağızları (Nakiboğlu 2001, 1, 30)

ğadar > gadar: Antalya ve Yöresi Ağızları (Erdem, Bölük 2012, 66, 67)

ğafa > gafa: Çorum Aybastı Ağzı (Aydın 2002, 27)

ğale > gale: Antalya ve Yöresi Ağızları (Erdem, Bölük 2012, 79), Ankara İli Ağızları (Akca 2012, 6, 37)

#### **/b/ > /m/ değişimi**

Metinde sadece *bahane* > *mahane* sözcüğünde tespit edilen söz başında /b/ > /m/ değişimi bir nazal benzeşme örneğidir. /b/ > /m/ nazal benzeşmesi, bir sözcüğün bünyesindeki /b/ sesinin yine aynı sözcükteki /n/ ve /ŋ/ seslerinin etkisiyle /m/ sesine dönüşmesidir (Ergin 2009, 90).

*İnsanın hıynına olur mahane* (73a/5)

*bahane > mahane: (Caferoğlu 1994, Ams., 156.7),*

*bahane > mahana: Adana ve Osmaniye İlleri Ağızları (Yıldırım 2006, 6, 19)*

*bahane > mana: Artvin İli Yusufeli İlçesi Uşhum Köyü Ağzı (Turan 2006, 10-13)*

### **/h/ > /n/ değişimi**

Bu ses değişiminin metindeki tek örneği *meşhur > menşur* sözcüğünde tespit edilmiştir. Bu sözcükte /h/ > /n/ ses değişimiyle birlikte metatez (göçüşme) de meydana gelmiştir.

*Seyr eyle sen menşur şehir Haleb'i (72a/13)*

### **/s/ > /ş/ değişimi**

Sızıcı ünsüzler arasındaki değişimlerden biri olan bu değişim (Küçük 2013, 52) metinde sadece *herkes > herkeş* sözcüğünde iki dizede tespit edilmiştir.

*Herkeş gelib sakın etdi yerine (73a/12)*

*Fiğan edib herkeş durdu namaza (73b/5)*

*herkes > herkeş: Adıyaman ve Yöresi Ağızları (Nakiboğlu 2001, 5, 85), Ankara İli Ağızları (Akca 2012, 3, 17, 54), Kırşehir ve Yöresi Ağızları (Günşen 2000, LVI.11) Kahramanmaraş ve Yöresi Ağızları (Erdem, Kirik 2011)*

### **Göçüşme (Metatez)**

Sözcüklerde komşu veya uzak seslerin yer değiştirmesiyle gerçekleşen bu ses olayı ünsüzlerin birbirleriyle karşılaşmasından doğan telaffuz zorluklarını giderme amacına dayanmaktadır (Korkmaz 1992, 74). Metinde göçüşme tespit edilen sözcükler şunlardır:

*seyrân > seryan*

*Etdirdi çok yerde seryan zerzele (73a/6)*

*meşhur > menşur*

*Seyr eyle sen menşur şehir Haleb'i (72a/13)*

*meşhur > mehşur: Antalya ve Yöresi Ağızları (Erdem, Bölük 2012, 91/30), Hatay Ağzı (Öztürk 2009, 7.2.2-31)*

Destanın diline bakarak herhangi bir bölgeye ait ağız saptaması yapmak mümkün görünmemektedir. Çünkü yukarıda sıralanan ağız özellikleri birçok Anadolu ağzında görülebilmektedir (Küçük 2013, 39-78). Sıralanan bu özelliklerden Ankara, Adıyaman, Adana ve Osmaniye illeri ağızlarıyla (Küçük 2013, 39-78) örtüşen örnekler bulunabilmektedir.

## **2.5. Destan Metninin Çeviri Yazı Alfabesine Aktarımı**

### **Desdan-ı Zerzele Üzerine**

Seyredin yarenler devr-ü hikmeti

Oldu çok acayip zaman zerzele



Ol zeman işlerin eyleyek beyan  
Olsun bir azim desdan-ı zerzele

Desdan edelim de hep olan işi  
Dökelim dideden kan ile yaşı  
Titretti bütün dağ ile daşı  
Eyledi şitdedin beyan zerzele

Beyanda sarsıtdı bütün türabı  
Çok diyarlar oldu bütün herabi  
Seyr eyle sen menşur şehir Haleb'i  
Eyledi binasın veran zerzele

Veran oldu menşur Antakya şehir  
Sarsıldı hep cemi ummanı nehir  
Yerişdi şitdedi hep küllü dehir  
Temeli ol Arabısdan zerzele

Arabistan elleri ibret-i nasi  
Varısa içinde ol hep asi  
Gayetile onlara çekdirdi yası  
Eyledi yerile yeksan zerzele

Yeksan oldu dağı ekabür ale  
Nerde galdı hani şol metin kale  
Yerişdi kem kula hışma Hak Tale  
Eyledi otağın talan zerzele

Talan olur bu dünyadan herami  
Eksik dutman sakkın okka diremi  
Töbe istiğfare bul-sen yaremi  
Zere fiskiyadan uman zerzere

Gümandır günahın temeli zati  
Hepisinden zıtdır hakka olutu  
Zemane kuluna dağı niyeti  
Anın için olur cihan zerzele

Cihan sarsıldı dersin ya neden  
Öyle böyle başlıcası zinadan

Ėazab-ı mevlayı ezel binadan  
Küreyi zeminde nihan zerzele

Nihandan türabı rüzgar aldı  
Hep maklukeleri kayğıya saldı  
Kimi helas olub kimisi öldü  
İnsanı dedirgin koyan zerzele

Koydu çok vakidde kayet aşırı  
Didelerim oldu bütün yaş yeri  
Kimse durmayıb da çıkdı dışarı  
Olurdu cümleye ayan zerzele

Ayan hışm eyledi barek Halebi  
Etdigimiz bütün fıskın ezabı  
Söylemeyin daği yalan kezzabı  
Af olur inşallah Ėalan zerzele

Ėalan Hak Tale'ye edek niyazı  
Terahmine olduk şakir hırazı  
Kendimizi biz eyledik terazi  
Etdi Hak helasın ihsan zerzele

İhsanı Ėüda'nın çokdur cihane  
Ati-yi inayet olur nihane  
İnsanın hıynına olur mahane  
Etdirdi çok yerde seryan zerzele

Seyrane dağıldı cümle maħluket  
Kimsecik burada olmadı saket  
Çok şükür Ėüda'ya kılsak ibadet  
Etmedi bir şağse ziyan zerzele

Ziyan olmayıb da hergiz birine  
Herkeş gelib sakın etdi yerine  
Rahm-i Hak bu insanın zarına  
Nafileyeye dolan fırlan zerzele

Fırlanıb dolardı küre zemini  
Getir zaman maħluk çekdi gamını

Ondan sanı buldu insan demini  
Dutamadı asla mekân zerzere

Mekân eyleyib de sarsıtdı türab  
Metin diyarları eyledi herab  
Deründen çağırdık ol ğani ya rab  
Durmayıb geder bundan zerzele

Burda heç kimseye olmadı ziyan  
Mevlanın ehsanı yerişdi ayan  
Zelaze-yi şitdetin anıda duyan  
Düşdü dünyaya fiğan zerzele

Fiğan edib herkeş durdu namaza  
Olmadı insana bir zerre kaza  
Sene bir ğayın ra bir lem ze  
Bulur ol tariki sayan zerzele

Sayın bu hesabı ebced derinde  
Zahidi söyledi yerli yerinde  
Evvela Ağısdos ayın birinde  
Göndürdü dünyaya sübhan zerzele  
VAH CAN!

## SONUÇ

Bu makalede incelenen ve son iki kıtasındaki bilgilerden hareketle 13 Ağustos 1822 tarihinde gerçekleşen büyük Antakya-Halep depremi hakkında yazıldığı ve Zahidî mahlaslı bir âşığa ait olduğu anlaşılan *Zelzele Destanı*, Doğu Ermenicesine ait alfabeyle Türkçe yazılmıştır. Metnin ağız özelliklerine bakıldığında doğrudan bir ağız saptaması yapmak mümkün görünmemektedir. Metinde standart dilden farklı olarak kullanılan sözcüklerin özellikleri birçok ağız ile ortaklık gösterebilmektedir. Ağız özellikleri bölümünde incelenen sözcüklerin Adana, Adıyaman, Ankara, Antalya, Çorum, Hatay, Kahramanmaraş, Karabük, Kırşehir, Osmaniye, Şanlıurfa gibi şehirler ve yörelerinden derlenen ağız malzemesiyle örtüşen durumlar tespit edilmiştir.

Destanın bulunduğu yazmada aynı âşığa ait *Desdan Sis Gatagigosun* başlıklı şiirin Adana Gregoryan Sis Kilisesi Gatagigosluğu makamında bulunan Gregor Gatagigos üzerine yazılması ve *Zelzele Destanı*'nın Antakya şehrini etkilediğinin anlatılması, şairin bu bölgelere yakın bir bölgede yaşadığı izlenimi vermektedir.

Destan, 11'li hece ölçüsü ile dörtlükler hâlinde yazılması bakımından biçim olarak, kullanılan dildeki ağız özelliklerinin yazıya geçirilmiş olması bakımından dil bilimsel olarak, içeriğinde halkın o dönemdeki inançları, algıları ve tepkilerini yansıtmaları bakımından sosyolojik olarak dönemin âşık edebiyatı kültür çevresi hakkında bilgiler sunmaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akca, H. (2012) *Ankara İli Ağızları*. Ankara: Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları.
- Atalan, S. (2023) "Gregoryan Muhiti Kıpçak Türkçesiyle Yazılmış "Algışı Arı Nérsésning". *Modern Türklük Araştırmaları Dergisi*, Cilt 20 Sayı 3, ss. 445-481
- Aydın, M. (2002) *Aybastı Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Caferoğlu, A. (1994). *Anadolu Ağızlarından Toplamalar*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Çelik, S., Boz, E. (2009) *Siverek Merkez Ağzı (Dil İncelemesi, Metinler, Sözlük)*. Ankara: Gazi Kitabevi
- Ekin, Ü. (2007) "1822 Halep-Antakya Depremi ve Bölgeye Etkileri". *Türk Kültürü İncelemeleri Dergisi*, 17, ss. 29-50.
- Erdem, M. D., Bölük, R. (2012) *Antalya ve Yöresi Ağızları (Giriş - İnceleme - Metinler)*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Erdem, M. D., Dağdelen, G. (2012) *Karabük ve Yöresi Ağızları (Giriş - İnceleme - Metinler)*. Karabük: Karabük Valiliği Yayınları.
- Erdem, M. D., Kirik, E. (2011) *Kahramanmaraş ve Yöresi Ağızları (Giriş - İnceleme - Metinler)*. Kahramanmaraş: Kahramanmaraş İl Özel İdaresi.
- Ergin, M. (2009) *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Günşen, A. (2000) *Kırşehir ve Yöresi Ağızları*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güzelbey, C. C. ve Yetkin H. (1970) *Gaziantep Şer'î Mahkeme Sicillerinden Örnekler*, Gaziantep: Gaziantep Kültür Derneği Kitap ve Broşür Yayınları.
- Hamarat Yardımcı, Z. (2023). "Dinî İçeriğe Sahip Destanlar: Ermeni Harfli Türkçe Hayr Apraham Risalesi". *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 7(3), ss. 2828-2886.
- Kalay, E. (1998) *Edirne İli Ağızları İnceleme-Metin*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Koç Giannopoulos, A. (2003), "Karamanlı Türkçesi ile Yazılmış Manzum Bir Destan: Agios Tafos Destanı", *XVIII. Uluslararası Büyük Türk Dili Kurultayı Bildiriler Kitabı*, Kosova, Priştine (25-28 Eylül 2023), Ankara, ss. 54-61.
- Korkmaz, Z. (1992) *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Küçük, M. (2013) "Anadolu Ağızlarındaki Doğu Kökenli Sözcüklerin Ses Bilgisi Açısından Görünümleri -Ünsüzler-". *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 20, 2, ss. 39-78.
- Mxitar Qoş. (2006) *Alban salnaməsi*, (Haz. Umud Rəhimoğlu), Bakı: Avrasiya Press.
- Nakiboğlu, S. H. (2001) *Adıyaman ve Yöresi Ağızları (İnceleme - Metinler - Sözlük - İndeks)*. Niğde: Niğde Üniversitesi Yayınları.
- Nizamî Gəncəvi. (2004) *İskəndərnamə İqbalnamə*, (Çev. Mikayıl Rzaquluzadə). Bakı: Lider Nəşriyyat.
- Özdemir, C. (2023) "Âşık Tarzı Şiir Geleneğinde Deprem Destanları", *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 10, ss. 230-255.
- Öztürk, J. (2009) *Hatay Ağzı (İnceleme - Metin - Sözlük)*. Adana: Karahan Kitabevi.
- Parlatır, İ. (2006) *Osmanlı Türkçesi Sözlüğü*. Ankara: Yargı Yayınevi.

- Turan, Z. (2006) *Artvin İli Yusufeli İlçesi Uşhum Köyü Ağzı*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Yetiş, K. (1994) "Destan" *TDV İslâm Ansiklopedisi*, C. 9, ss. 202-205.
- Yıldırım, F. (2006) *Adana ve Osmaniye İlleri Ağzları I (Giriş - İnceleme) II (Metinler - Sözlük - Dizinler)*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

**Arşiv Kaynağı**

BOA, HH, nr. 37098-A

**Elektronik Kaynak**

[https://www.vhmm1.org/readingRoom?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2XWHbNKCPA\\_EzxcRrduJ6DqH1R1nbiZ6PgqLN19y65\\_xNgXFpCXsjX7o\\_aem\\_ydaO7siwYzyJ4cMXXrPriw](https://www.vhmm1.org/readingRoom?fbclid=IwZXh0bgNhZW0CMTAAR2XWHbNKCPA_EzxcRrduJ6DqH1R1nbiZ6PgqLN19y65_xNgXFpCXsjX7o_aem_ydaO7siwYzyJ4cMXXrPriw)



EK:

Zelzele Destanı Metninin Yazma Eserden Alınmış Kopyası

1- Սեպուհ շերշեր  
 Ի շերշերս :

1- Այս երես էսրեհեր շերշերս - հեղեկ  
 Երբ շոք մեծացի շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս էր շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :

2- Սեպուհ երեկոյի հետ զամ էր  
 շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :

3- Սեպուհ շերշերս շերշերս շերշերս  
 շոք շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :

4- Սեպուհ շերշերս շերշերս շերշերս  
 շոք շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :

5- Սեպուհ շերշերս շերշերս շերշերս  
 շոք շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :

6- Սեպուհ շերշերս շերշերս շերշերս  
 շոք շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :

7- Սեպուհ շերշերս շերշերս շերշերս  
 շոք շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս  
 Երբ շերշերս շերշերս շերշերս :



Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ

Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ

Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ

Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ

Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ

Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ

Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ  
Երան զայս զոս զհարկաւ զհարկ



Բնութիւնդ պիտի կարգուի իւրացի  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :

Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :

Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :

Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :

Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :

Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ .  
Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :

Եւրոպիայի իւրացիք իւրացի շնորհակալ :



Դուրսդ հեղինակի օճապը շեղանք .  
 Պեղանքն է սառնը երբեք անտանք .  
 շեղանքի շեղանքի՞նք անտանք գառանք .  
 Գիշերի Գիշերանքի Ֆիզանք շեղանք :

Գիշերի երբեք հեղինակի օճապը .  
 օճապը ինքանքան Գիշերի Գառանք .  
 անտանք Գիշերի Գառանք շեղանք .  
 Գառանք օճապի՞նք անտանք շեղանք :

Անտանք Գառանքի Գառանք Գիշերի .  
 Գառանք անտանքի երբեք երբեք .  
 Երբեք անտանքի անտանք Գիշերի .  
 Գիշերի Գառանքի Գառանք անտանք :

Շեղանք :-

Գիշերի :-

**Karay Türkçesiyle Yazılmış *Tutuwanmahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync)* Başlıklı Metnin İncelenmesi**

**Berkay KIRAN**

*Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, berkay\_kiran@outlook.com,*

*ORC-ID: 0009-0007-7793-0811*

**Geliş Tarihi/Received:**

**22.11.2024**

**Kabul Tarihi/Accepted:**

**25.12.2024**

**e-Yayım/e-Printed:**

**28.12.2024**

---

**ÖZ**

Hazarların devamı olduğu düşünülen Karaylar farklı çalışmalara konu edilmiştir. Bu çalışmada da Sergiusz Rudkowski tarafından 1933 yılında Polonya'nın Lutsk şehrinde Karay Türkçesi ile yazılan ve basılan *Tutuwanmahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync)* başlıklı metin incelenecektir. Karaylar'ın Lutsk'a yerleşmesini konu edinen eserin ağız özellikleri dikkate alındığında Haliç-Lutsk ağızında yazıldığı görülmektedir. Metin incelendiğinde henüz dilbilgisi ve noktalama işaretlerinin tam olarak sistemleştirilemediği dikkati çekmektedir. Bu makalede metnin çeviri yazı harflerine aktarımı ve Türkiye Türkçesine aktarımı yapılarak metnin Türklük bilimi araştırmalarına kazandırılması amaçlanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Karaylar, Karay Türkçesi, *Tutuwanmahy Karajlarnyn Łuckada*, Kıpçak Türkçesi, Karaim Türkçesi.

---

## Analysis of the Text Titled *Tutuwlamahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync)* Written in Karaite Turkish

---

### ABSTRACT

The Karaites, thought to be the continuation of the Khazars, have been the subject of various studies. In this study, the text titled *Tutuwlamahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync)*, written and published in Karaite Turkish in Lutsk, Poland, by Sergiusz Rudkowski in 1933, will be examined. Considering the dialect characteristics of the work, which is about the settlement of the Karaites in Lutsk, it is seen that it was written in the Halich-Lutsk dialect. When the text is examined, it is striking that grammar and punctuation marks have not yet been fully systematized. In this article, it is aimed to transcription into Turkish and to contribute it to Turkology research by translating it into Turkish.

**Keywords:** Karaites, Karaite Turkish, *Tutuwlamahy Karajlarnyn Łuckada*, Kipchak Turkish, Karaim Turkish.

---

## 1. GİRİŞ

Çalışmaya konu edilen *Tutuwlannmahy Karajlarnyn Luckada (Sahync)* adlı eser Polonya'nın Lutsk şehrinde 1933 yılında Sergiusz Rudkowski tarafından basılmıştır. **8 sayfa 21 cm** uzunluğunda Latin Alfabetiyle Karay Türkçesinde yazılmış olan metin Polonya'daki Millî Kütüphanede (Biblioteka Narodowa) korunmaktadır. Ağız özellikleri açısından incelendiğinde metnin Haliç-Lutsk ağızı esaslı olduğu görülmektedir. Metin bağlam içerisinde dikkate alındığında tam bir dil sisteminin geliştirilemediği görülmektedir.

## 2. KARAYLAR

### 2.1. Karay Adı

Genel kabule göre Karay adının İbranice *kara-* "okumak, çağırmak, kutsal kitabı okumak" kelimesinden geldiği düşünülmektedir. Çokluk belirtmek için de *karaim* şeklinde bir kullanım mevcuttur. *Karai* kelimesindeki "i" konuşurların kendi söyleyişlerinde "y"ye dönüşmüş ayrıca İbranice çokluk eki olan +im ekini de alarak *karaim* "Karaylar" şekline bürünmüştür (Gülsevin, 2020, s. 13; Çulha, 2015, s. 17).

### 2.2. Karayların Tarihi

Araştırmacılar tarafından Karayların Hazarların soyundan geldiği düşünülmektedir (Çulha, 2002, s. 21; Gülsevin, 2020, s. 13). Dinlerinin de Musevilik oluşu bu görüşü destekler niteliktedir. Tarihî olarak örtüşen bu bilginin yanında Karay Türkçesi dil olarak da Kıpçak özelliği göstermektedir (Gülsevin, 2020, s. 19-20; Çulha, 2015, s. 26). Makalenin kapsamı gereği bu konu üzerinde durulmayacaktır. Çeşitli sebeplerden dolayı dağılan Hazar Devleti sonunda Karaylar azınlık hâlinde kalmışlar ve göç ettikleri bölgelerde küçük topluluklar kurmayı denemişlerdir. 1917 Ekim İhtilalinden sonra Sovyetler Birliği tarafından Karaylar küçük gruplar hâlinde çeşitli bölgelere sürülmüştür ve bu durum zaman içerisinde Karayların nüfuslarında azalmaya yol açmıştır. (Arslan, 2018, s. 2). Dünyadaki toplam nüfusları hakkında net bir bilgi bulunmamakla birlikte İstanbul'da 50-60 Karay'ın yaşadığı tahmin edilmektedir (Gülsevin, 2020, s. 15).

### 2.3. Karayların Bugün Yaşadıkları Yerler

Karaylar bugün Litvanya'nın Vilnus, Trakai ve Pavenez; Polonya'nın Varşova; Ukrayna'nın Lutsk ve Haliç; Kırım'ın Akmescit; Türkiye'nin İstanbul şehirlerinde yaşamaktadır (Güner, 2018, s. 4). Ayrıca Rusya, Avustralya, Fransa, ABD gibi ülkelerde de azınlık hâlinde yaşamaktadırlar (Arslan, 2018, s. 4).

### 2.4. Karay Dini

Karayların dini hakkında farklı görüşler bulunmaktadır. **Karailiği kimileri Yahudiliğin bir mezhebi olarak değerlendirirken kimileri farklı bir din olarak değerlendirmektedir.** Tevrat'ı esas alan Karailik diğer bütün tefsir kitaplarını reddetmektedir (Gülsevin, 2020, s. 17). Ancak Karailik Hz. İsa ile Hz. Muhammet'in peygamber olarak gönderildiğini kabul etmektedir (Çulha, 2015, s. 24). Ayakkabı olmadan ibadet edilmemesi, ibadet mekanlarını temiz tutulması, el ve ayakların İslam'daki abdeste benzer nitelikte ibadetten önce temizlenmesi gibi kurallar Karailiğin İslam ile benzerliğini de göstermektedir (Doğruer, 2007, s. 40).

### 2.5. Karay Türkçesi

Türkologların genel kabulüne göre Karay Türkçesi, Kıpçak Türkçesinin bir koludur. Diğer bir deyişle Kuzeybatı Türkçesi grubuna dahil edilmektedir. Karay Türkçesinin üç ağızı bulunmaktadır:

- 1) Troki
- 2) Haliç-Lutsk
- 3) Kırım

Edebî metinler ve eski yazmalar daha çok Troki ağızından olduğu için Troki ağızı esas alınarak resmî dil kullanılmıştır (Gülsevin, 2020, s. 20). Türkçenin asli kurallarından olan yüklem sonunda bulunması kuralı Karay Türkçesinde nadiren görülmektedir. Yüklem daha çok başta, nadiren de cümle ortasında bulunmaktadır.

İlk eserlerini İbrani alfabesinde veren Karaylar zamanla Kiril ve Latin harflerini de kullanmışlardır. Bu çalışmada incelenecek metin Latin harfli Karay Türkçesidir.

## 2.6. Karay Edebiyatı

Karay Türkçesi ile yazıldığı tespit edilen ilk metin 1528-1529 yılları arasında İbrani harfleriyle yazılmış bir dua kitabıdır (Çulha, 2015, s. 28). 1731, 1841 gibi tarihin ilerleyen dönemlerinde de ara ara eserler veren Karaylar 1934, 1938, 1939 yıllarında Litvanya'da Onarmach adlı dergi çıkartmışlardır (Çulha, 2015, s. 28-29). Dergi İkinci Dünya Savaşı sebebiyle uzun soluklu olamamıştır. Savaş sebebiyle yayın hayatına son veren bir diğer dergi de Karaj Awazı'dır. 1931-1938 yılları arasında 12 sayısı basılan dergi Karaylar için önemli bir yere sahiptir. Ayrıca devam eden yıllarda Mień Karajče Ürianiam, Şelomonun Maşallary, Karaj Dinlilarnin Jalbarmach Jergialiari, Karaj Jyrlary, Atalar Sözleri ve Aytımlar, Karındaşlarımızın Xaznası, Aziz Yazışın Yomaxları gibi eserler de basılmıştır (Çulha, 2015, s. 29).

### 3. TUTUWŁANMAHY KARAJLARNYN ŁUCKADA (SAHYNC) METNİ

#### 3.1. Metin Hakkında Bilgi

Metin Sergiusz Rudkowski tarafından 1933 yılında Lutsk şehrinde basılmıştır. Eserin sonunda yazarın da bahsettiği üzere eser, 1932 yılının 12. ayında yazılmış olup 1933 yılının 2. ayında basılmıştır. Karay Türkçesi ile yazılan metin Karaylar'ın Lutsk'a yerleşmesini konu edinmektedir. 8 sayfa 21 cm uzunluğunda olan metin Polonya'daki Millî Kütüphanede (Biblioteka Narodowa) 583.163 numarası ile muhafaza edilmektedir<sup>1</sup>. Eserin fiziksel özellikleri hakkında muhafaza edildiği kütüphanede ayrıntılı bilgiye ulaşamamıştır. Eriştığımız görseller üzerinden de verilen bu bilgiler dışında bir bilgi tespit edilememektedir. Metnin ağız özellikleri dikkate alındığında *köre* > *kiere*, *söz* > *sez* gibi örneklerde de görüldüğü üzere eserin edebî dilin aksine Haliç-Lutsk ağzında yazıldığı tespit edilmektedir. Eserde sözcüklerin yazımında ve noktalama işaretlerinde bir tutarlılığın olmaması dikkat çekmektedir. Gregoryan Muhiiti Kıpçak Türkçesinde de görülen (Atalan, 2023, s. 455)<sup>2</sup> bu durumun sebebi olarak siyasi bir birliğin altında toplanamamaları ve Latin esaslı Polonya Alfabesinin Türkçenin fonetiğini karşılamadaki yetersizliği gibi sebepler gösterilebilmektedir.

#### 3.2. Metnin İmla Özellikleri

Bu bölümde Karay Türkçesinin Polonya Alfabesi üzerinden uyarlanan Latin Alfabesi incelenmektedir. Bu sebeple Türk dilindeki sesleri karşılaması için bazı harflerin yazımında bir takım farklılıklar olduğu tespit edilmektedir ve onlar da bu bölümün içinde alt başlıklar hâlinde incelenecektir. Metin incelendiğinde imla özellikleri bölümünde de değinildiği üzere noktalama işaretlerinin henüz tam olarak sistemleştirilemediği dikkat çekmektedir. Yazım kuralı olarak da tam bir sistem geliştiremedikleri görülmektedir. Örneğin *Tegin bijge ve Magal bijge* cümlesinde *bij* kelimesi küçük harf ile başlamakta hemen devamındaki *biyik Bijnin* tamlamasında ise kelime büyük harf ile başlamaktadır. Bazı sesler için ise iki ayrı karakter kullanıldığı dikkat çekmektedir. Ancak bu harflerin kullanım yerleri kelimedenden kelimeye değişebilmektedir. Örneğin *kienes* kelimesinde *e* için ilk hecede *ie* kullanılırken devamındaki hecelerde *e* kullanılmaktadır. Ancak *egier* kelimesinde ilk hecede *e* ikinci hecede *ie* kullanılmaktadır.

#### E Harfinin Gösterimi

Metinde *e* sesi için iki farklı gösterim bulunmaktadır. Bunlar *ebgie*, *kiere* gibi kelimelerde de görüldüğü üzere *e* ve *ie* şeklindedir.

#### H Harfinin Gösterimi

Metinde *chaif*, *sınahan* gibi kelimelerde de görüldüğü üzere *h* için *ch* ve *h* şeklinde iki ayrı gösterim kullanılmaktadır.

#### C Harfinin Gösterimi

Metinde *c* harfi için iki farklı gösterim bulunmaktadır. Bunlar *ciwildi*, *chabardzı* gibi kelimelerde de görüldüğü üzere *c* ve *dz* şeklindedir.

<sup>1</sup> Orijinal esere erişim adresi: <https://polona.pl/preview/7781f213-8c23-4f0f-a52b-f359ad5edc04>

<sup>2</sup> Bu konu hakkında ayrıntılı bilgi için bakınız:

[https://www.academia.edu/108728776/Gregoryan\\_Muhiiti\\_K%C4%B1p%C3%A7ak\\_T%C3%BCrk%C3%A7esiyle\\_Yaz%C4%B1m%C4%B1n%C5%9F\\_Al%C4%A1%C4%B1n%C5%9F%C4%B1\\_Ar%C4%B1\\_N%C3%A9rs%C3%A9sning\\_](https://www.academia.edu/108728776/Gregoryan_Muhiiti_K%C4%B1p%C3%A7ak_T%C3%BCrk%C3%A7esiyle_Yaz%C4%B1m%C4%B1n%C5%9F_Al%C4%A1%C4%B1n%C5%9F%C4%B1_Ar%C4%B1_N%C3%A9rs%C3%A9sning_)

### S Harfinin Gösterimi

Metinde *s* harfi için *sinahan* ve *iskie* gibi kelimelerde de görüldüğü üzere *s* ve *ś* şeklinde iki farklı kullanım bulunmaktadır.

### N Harfinin Gösterimi

Metinde *n* harfi için *kieciñdi* ve *kiecinmehibe* gibi kelimelerde de görüldüğü üzere *n* ve *ń* şeklinde iki ayrı kullanım yer almaktadır.

### 3.2. Tutuvlanmahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync) Metninin Çeviri Yazı Alfabesine Aktarımı

Baslav Sezi.

Bu yilda toladı asmahı 525 yilnyn necik burunhuda Lucka yerin bastı ayahu ebgjelerimiznin, necik burunhuda tuyuldu bunda karay sezi... yetistik alayik divil yuvalha, vale ĥaif ki busu cıktı bizin vaĥtlarımızıda senedohan cıraknyn...

Anar ki enmehey ezi sahınc burunhu kiniicin karaynyn Luckada, men, sondrahı karay, kaysı unutmadı anı, kaytaram bilivgje ez tizivimni yuvallı bernebila.

Tizivci.

SAHINC

Tutuvlanmahı Karajlarnyn Luckada

(1408 yılı ut. san. christ.)

Boldu busu vaĥtında balkuvlu biyiginin Leĥistanda da Litvastanda, bu eki birge kosulhan ĥanlıkta, ĥingis erklenivcinin Vitoldnyn Hazinin (Vitovt 1387-1430 yılları).

Klegine kere anın, astrı yirak isteplerden keldiler bu yerlergė Karaylar da toĥtadlar Luckada – bas saharında Volın-valayatnyn. kaysı ki vakıllatkan edi kėlgėnlergė olturmus-orunha.

Bunar kere kicirek engir-yanahu adanın, ezen katına tabuladohan, berildi Karaylarha orunba tutuvlanmakka.

Çegleri bu orunnun kaplanırediler: tan yandan kėnderivibe mehlenin, bilivli bizin kinlerimizde atavıbitin “Berko Yosėlevicznin mehlesi”, da engir yandan yahalarıba Stır ezennin.

Sahınhan kėsek yer edi bos da inno bir birley, astrı biyik ĥac, emen ahastan kondarhan, yalhız turaredi yuvuhunda ezennin.

Atalarımız bizin, ez kėlgininde bu yerlergė, ediler hanuz katı-dinliler, da cıdamas eteridiler har yat inamga, nehe kere kėzleri alarnın kaltrama-kaltradlar ĥac keriminden.

Kicli kaĥır, yemisi kara saĥıslarnın, caklandı yalın kibik da icinde nendi bir kėzyumcuknyn kapladı ez erkine bar aluvnu...

Sondrahıhadėn kızıslanhan iyin basladı borclu-etme ez kartrakların ki, enese, alar kėldirdler bėri avulnu taslıkka da alyandırmahına ĥac-inamina!

Bar kjeenesleri da bazlatmakları kartrakların heckje tistler... kaynadohan ez avucunda karay-avulu bezgjeekli basladı yasanma da kayta yolha ıstırınma.

Bilivsizdi nebe kihengiydi ospy avur ucır egjer kjeilmesi ydi baslarına ekisinin karay-kartraklardan, Tegin biygje da Magal biygje, oyov saĥıs kolma boluslukka, bu acı sahatta, ezi Sardarnın biyik Biynin.

Atlanıp oklu uctlar kjeermengje, da urdular yabuk kabahyua anın... acılmahın uzak tezme kjeilmedi... cuvı karay-avulnyn ol kjeeretkjeidein kicli edi ki dausu anın acarasırdı bazık, sondraw deverlerin kjeermennin da yetti astrı tıncsızlanhan bunun sartın kulahın Sardarnın, kaysı tezce civildi uturusuna ĥabarĥılarnın.

Acık avur esihinde kjeermennin kılındı kısa kjeeneslik arasında Sardarnın da arasında karay-kartrakların – Teginnin da Magalın.

Sondrahılar askartıp kısa sezinde neden baslandı karanya, ediler ol saĥıstan ki kozhaltkan avulnu kjeirekti oklu alma ceriv-kapına da kicbe cesme anın yasanmahın kayta-yolha, vale comartlı Sardar bu saĥısın yanha taberdi.

- Asatlı ulussız, da kjeeldiniz bizgje divil yasırba inno konakba, dostba, sivgjenibe ezi biyik-Biyimiznin!.. necik bunar kjeere belalam kılma kleginizni?

Uturu bu aytmahına Sardarnın, karay-kartrakları karuv berdiler: ezgje cıĥıs bu ucırda biz kjeermeybiz... kıl savahat da esit avazın avulnyn anar ki inanĥays bizgje!..



Ezi nersede, inckavı kibik kjek-kjekremeknin tavul vahtında, tuyuluredi averde indevi karayların: „ halıç, halıç!“.

Tegin da Magal biyeler yoradılar Saharda anlavin bu indevlernin, avlaklatadohac: bud indevi kannın!.. bundanson egjier tapmasalar kjerti düşmanın, başlarlar soyusnu ez arasında!..

Ucuru Sardarnın avur boldu... anlama anladı ki sezleri Teginnin da Magalnın tız ediler, vane bir camanlı bununba, karası hannın, baz tutuvlatma karaynı Luckada, esin taslamadı.

Vahtında bundi halabalıknın yengildi har birisine basın tasjietme vane busu bolmadı Sardarba. Bası bu erennin sıyındırıredi ezinde bar hermetin da tuvusluhın şelomo-hannın!

Sahıslanıp bir kjez-yumcukka da tohtatıp ez savahatın astrı tunukluhuistne kjecenin, kjenetley oyovlandı... cıhıs baz yolnu tartı!..

- Kaytınız, comarlı erenler, ortanızga da tezniz anda meni... terk kjelirm sizgje!.. kayırdı ez yarhu koltkasın Sardar karay-kartraklarına.

Astrı tanlanhan kjecinmehibe Sardarnın Tegin da Magal biyeler alyandırdılar ez atların kjermen kabahından da ektemli terslikbe avazlarında, saldlar averhe kıyasa: “kim korkadı kılma halıçba – anar yunlar yirtma!..”.

Anladı Sardar acuvun karay-kartrakların sondrahı elik sezlerinden alarnın, vane yamanha almadı bunu, tanıp anı ki acuvu Teginnin da Magalnın cıhısdı anın yapkan alardan sahıslarnın...

Sardar turdu iskje. Bunar kjere ıstırdı ez sınahan, da bikinley anar kaytarhan, nece adamın, kaysısına karadı saklap astrı sırnı, tınıs yizip-alma yerden hacnı, da kaytarma anı baz tolhunlarına ezen-Stırnın, alay ki bu isni bir kjez kjermehey da bir kulak tuymahay!

Karası kılhan boldu tigelice. Kjep bolustu bunar karanhılıhı kjecenin, birencehibitin kaysının, necik bu oyunda Sardar baslavında sanha anı aldı, eki kıska atlamda ten tenni kjerme bolalmadı.

Eksilip ez ornunda yaldadı hac sondravlıhında yartı kjecenin kjekregiistne ezennin nehince ki yetmedi yesil, koyu kamusların ezen yahaların karsına sala “Vışkovnun” turadohanların, da tohtadı bunda.

Ukrain-ulusu bu salanın tartı ertenbilada hacnı da korutup anı suvdan, ulla sıyba ornattı manlay-ornunda birisinin ez oramlarından, kaysı ki ezen yanına edi yuvukrakba.

Tirlikte camanlarba alay boladı ki barı bolhanı inno yahsıha cıhadı.

Bu ucırda alay ezi yahsı cıktı hackada da karayhada. Burunhusu bulardan tartı ezine emirlik ornun, da boldu, buvahttan baslap, tamasalıba da astrı bilivlibe arasında bar hristyanların, iyinleri kaysıların har yilvahdasında talpınırediler ayahında anın yalbarmakka, - da ekinçisi – kutuldu ez ulanlık korkuvlarından, kaysıları edler anar katı kıyınba.

Vane kaytırbiz adaha.

Kabuletıp bilivlerni ez sınahan adamından ki karahan is hacba tigiellendi Sardar bir yasansız kolunda da sakcısız yanında turdu alında uckadein alcahan avulnun.

Tegin, Magal da hanuz necesi karay-kartraklardan, yalanhac halıçlarba kollarında, enletler Sardarnı ortadan ez korkuvuna kjere ki kiyiklenhen avul yizer bu erenni kjeseklergje...

Kjezgide kibik kjerdi Sardar comarlı yireklerin Teginnin da Magalnın... esinde sahındı eliketmeklerin alarnın, da bar ez icibe anladı ki karay canı da tili ottan beterrektler vane yirekleri alarnın – istid’ tarhanlıknın...

Tabuetip karay-kartraklarha alarnın dostluhuicin, erkli kamdan eren, koldu azatlama anar yolun ortaha, da sıyındı ezi kaynav ornunda anın...

Kenetli, tezmehen kjerimi Sardarnın, koskan birgje anın astrı baz da musarlı kjecinmehibe uturu avulha, ol kjeretkjedein tanlattı karaynı ki har birisi alardan yuttu tilin da ornun cinnomlu cuvun yartı tiyuv.

Yetip bunar tuvuslu Sardar sordu ortanı: “Neden acıysız siver karıdaslarım?” (sahınc sahınmaydı anıncin ki Sardar biliredi tirk tillerin vane ezi ahavından bu ucurnun, kjerinedi ki ezgje tıslı bolma bolalmadı...

Bazlanıp azhına karuv berdi ijin: “hactan korkabız, da yuvuhunda anın tutuvlanmabız!”.



- Kim kjerdi sizden ol hacnu, kaysından alay korkasiz? men tuymadım ki ol bunda bolhay... isanam ki busu kjerindi sizgie vahtunda engir kjelegjelerinin!..

- Men kjerdim!.. ol kjerdi!.. barımız kjerdik!.. karuv berdi orta Sardarha.

- Eger bulay kadaysiz, berniz ol vahtni ot da kjeriginiz manada anı!.. yuvas avazba koldu Sardar.

Tezce taptlar tilte-bavların da yandırıp alarmı birden Sardarba kjeindirindiler ezen kıryına.

Yetip korkunclu orunha hacnu tapmadlar!.. kapkan yanhu bilivsiz titrevikbe kactlar ezen kıryından, makıradohac: “yohtur hac, yohtur!” ...

Ornuna kaytkanların bardılar ekincileri, yicincileri, dertincileri, vale barı bir hacnu tapma tapmadlar da kjerme kjermedler!..

Bulay, yaşısına karaynın, sıyılı eren, da kaytarhan kul Biyine, yuklattı comartlı, bu ucurda, aldavıba korkunun avulnun... kjeinđi kjeinmebihe nazlı ananın, bazlatadohan ez ters, yilaydohan ulanın, ceber yircakba, kaynar epmekbe da sinahan cıdamakba!

Sabbah vahtında oyandı avul da barı ne ki edi kartta da yasta, kibik bal-cibini, uctu ezen kıryına ki anda, yarıhında kinnin, dohru yenilme tamasalarında askan kjeenin da yenildiler.

Sendirip korkuvların karay, kumurstka kibik, basladı zahtmetin tutuvlanmaknın da yivlendi, ez kicirek ilisinde, adaistne ol vahtni necik ullurak ilisi kjeecti ezenni da yivlendi kjerkli – kjerimli biyiklikleriistne “Kızıl tavnın” (“Krasna Gora”, vogole Krasne).

Kjenesa kondarhan edi saylahan bunar orunistne, karay kosesinde adanın, da zeret (burunhu karay-zereti Luckada) bunyatlandı ezenartın, yuvuhunda “Kızıl tavnın”, ol orunda, uturu aytmahına sahıncnın, kaa halidine turadı ullu kimmeti da bahı katolik – inam medresnin (Seminarium Katolickje).

Anar ki karay ac bolmahay Lehistanda Vitold-Ėan berdi anar astry kjeep ilk tiz da orman, ezenartına tabuladohan, engir yanında adanın.

Çegleri bu avlaklıklarının baslav alırediler yahasından Stırnın da bikkjen yarımaya kaplarıdiler ez icine bar tizin da ormanın halidegi salaların, atavları kaysıların budurdular: Omelanik da Boholubu, Zmiyiniç da Kuçkarovka, Çerçici da Krasno.

Alhısıba Tendrinin da kjeri dostluhuba Leğ-Ėanların, necik saınc uzunlatadı bilivni, - onarma onardı bu orunlarda karay da Ėoca edi barında: tizde de ormanda, birtikte da tuvarda, uprakta da altında.

Usaylı suvlarına yazbasnın, kjezley kjetiredohan ki sıyinma ındı bir birley kjenesasında bolamadı, da bunar kjeere kondardı ezine, etkarı adaistne, hanuz eki kjenesa.

Birisi alardan boldu bas-kjenesaha, da sıyındırıredi ez icinde yomaklı Ėocalık, astry ullu kjerik, da suklanlı bunar kobuşavutun. (Organı).

Yomaklı bahga alyandı karay tirligi bu orunlarda da yasarma yasardı bu ulus kjeep yıllar nehince (bulay bekleydi saınc ez kotarmahın) ki behevenmedi ez Ėocalıhından, da baslamadı, unutup aziz inamın, kjeeme yazık-yollarını. Tigjel karay olturmus-orundan islendi ekinđi Bavel, da bar avur karanyaları ol karhıslı saharın ihıldılar bası istne yazıklı ulusnun! taspolma taspoldu ol necik Ėalıc-avzundan (kanlı sodaları Hataman Kolodkanın 1648 yilda) alay elim-averinden (cuma 1710 yilda) da Sodomnun otu, kaysı ki tişti Luckaistne (korkunclu otu 1781 yılının) tigielleti caypavnın anın. Bu ec-otunda, aıyırıp tiri canın, heckje boldu osolay ezi bar malı karaynın da murdarlatkan kenesaları anın. Barı sibireldi yer yizlerinden, da muna sonhusları ol avur yazıklarının: ulludan boldu kici, kicliden-Ėalsız da hocadan-miskin!..

Necik tatlı sekiertadanson ezenclidi ceyneme, aytibiz, zahırmenni, alay mana ezencli edi askartma kara ucun bu saıncıların...

Cıban ezi kicildi vale avruvu anın ulludı, da bunar bikinley ucu saıncıların usaydı... olda kicildi da Ėac etası avruvludı!

Kaytsın bizgie rahtmetli Tendrimiznin da ki artık tirlik yolumuzistne turmahaylar bundı kara buhanalar...

Yazhandı Luckada XII ayında 1932 yılının

Baskandı Luckada II ayında 1933 yılının

### 3.3. Tutuwlannmahy Karajlarnyn Łuckada (Sahync) Metninin Türkiye Türkçesine Aktarımı

Karayların Lutsk'a Yerleşmesi

(HATIRA)

525 Yılın (1408-1933) Şerefine Basıldı

Başlama Sözü.

Bu yıl da önceki 525 yılın geçmesi gibi Lutsk yerine atalarımızın adım atmasıyla geçti, Karay sözü öncekiler gibi duyuldu... Yuvala her zamanki gibi yetişemedik ama yazık ki bizim vakitlerimizde bunun gibi sönen mum çıktı...

Öyle ki Lutsk'ta Karay'ın önceki günü için kendisi hatırlamasa ben sonraki Karay, onu unutmayan kişi, hediyeyle öz eserimi yuvalı hediyeyle kendi çalışmamı bilgiye çevireceğim.

Yazar.

HATIRA

Karayların Lutsk'a Yerleşmesi.

(1408 yılı)

Lehistan ve Litvanya Beyliğinin parlak vaktinde bu oldu, bu ikisi bir hanlıkta birleşti, Cengiz Han ile Witold Hazin (Wiltold 1387-1430 yılları).

Onun dileğine göre, Karaylar bu yere çok uzak steplerden geldiler ve Lutsk'ta yaşadılar – Wolin vilayetinin başkentinde. Ki yaşadığı yere gelenleri vekil yapmış idi.

Böylece adanın küçük tarafında, yaşayan nehir kadına, Karaylara o yerde yaşam verildi.

Bu yerin sınırları şöyle çevrildi: mahallenin doğusu yönüyle, bizim başarılı günlerimizde atamız "Berko Yesieleviçin mahallesi" ve alacakaranlıktan Stır Nehrinin kıyılarıyla.

Birlikte bahsedilen bölge boş yer idi, çok büyük haç, kesilmiş ağaçtan yapılmış, yalnız nehrin yakınında yaşardı.

Bizim atalarımız, bu yerlere geldiklerinde, ayriyeten çok dindar idiler ve her yabancı inanca tahammül etmezleri, onların gözleri haç görünüşünden titredi.

Güçlü kahır, kötü kişilerin meyvesi, ateş gibi parladı ve bir an içinde kendi kudreti var olan çevreyi kapladı ...

Sonraki ateşlenen topluluk önce kendi yaşlılarını suçlamaya başladı ki, sanki, onlar topluluğu bu taşlık tarafa ve haç inancına çevirmeye getirirler.

Kenesaları var ama yaşlıların sakinleştirmeleri hiçliğe düşerler... Karay yöresi kendi öfkesinden kaynamış (bir şekilde) ateşli silahlanmaya ve yola geri dönmeye hazırlanmaya başladı.

Eğer bu ağır olay Karay yaşlılarının ikisinin başına gelmeseydi neyle bitecekti meçhul, Tegin Beye ve Magal Beye, uyanık kişiyi yardıma çağırma, bu hüzünlü saatte, büyük Beyin Serdarın kendisi.

Oklu uçlar ata binip kaleye ve onun kapalı kapısına vurdular... Açılmasını uzunca beklemedi... Karay yöresinin gürültüsü o kadar güçlü idi ki onun araması çok hafif kaldı, sonra kalenin duvarlarına ulaştı ama/ve Serdarın kulağından dolayı tedirginleşmiş (şekilde), aniden habercilerin karşısına atıldı.

Kalenin açık ağır kapısında Serdar'ın ve Karay yaşlıları Tengin ve Magal'ın arasında kısa bir fikir alışverişi yapıldı.

Sonrakiler kısa sözünde cezasını söyleyip seyretmeye başladı, o kişiden ki yöreyi dolaşmış idi, savaş kapısına oklu elma gerekti ve zorlu çözüm için onun geri silahlanması gerekti ama cömert Serdar bu fikri reddetti.

- Özgür ulussuz ve bize geldiniz fakat sırla değil konakla, dostla, kendi büyük Beyimizin sevgiliyle!.. onun gibi böyle dileğinizi yerine getirme?

Serdarın bu söylemesine karşı, Karay yaşlıları cevap verdiler: bu olayda biz başka çıkış görmüyoruz... dikkat et ve çevrenin sesini işit bu şekilde bize inan!..

Kendi bir şeyde, fırtına vaktinde gök gürlemesinin iniltisi gibi, Karayların sesi gökyüzünde duyulurdu: "Haliç – Haliç!" .

Tegin ve Magal Beyler bu seslerin anlamını Serdara yoruyorlardı, sesleştirip: bu hanın sesi!.. Bundan sonra eğer düşmanın gerçeği görmese kendi arasında boğuşmaya başlarlar!..

Serdar'ın olayı ağır oldu... Anladı ki Tegin'in ve Magal'ın sözleri açık idi ancak bir zaman bununla, Han'ın iftirası, Karayı Lutsk'ta yaşamasına, imkân vermedi.

Bunun gibi kargaşa vaktinde her birisine başını kaybetmek hafifti ama Serdar'a böyle olmadı. Bu erenin başı kendinde var olan saygısını Şelomo Han'ın ve cesaretini (yeteneğini) içerirdi!

Bir an düşünüp ve uzun zaman gecenin karanlığında kendi iyiliği için durdurup, aniden ayrıldı... Sakince çıkış yolu buldu!..

- Dönünüz, cömert erenler, ortanıza ve orada beni bekleyiniz... Size çabucak geleceğim!.. Serdar Karay yaşlılarına kendi çözüm dileğini yöneltti.

Serdar'ın çok şaşırılmış tavrıyla Tegin ve Magal Beyler kendi atalarının kale kapısından kıvrılırlar ve havaya ve güneşe seslerinde gururlu terslikle saldırırlar: "Haliçe adım atmaktan kim korktu – böyle tüyleri koparma!.."

Serdar Karay yaşlılarının öfkesini onların sonraki alay sözlerinden anladı ama bunu yanlış anlamadı, Tegin'in ve Magal'ın öfkesini anlayıp o kişilerin kapattığı çıkış idi...

Serdar çalışmaya başladı. Böylece kendi tecrübe kazandı ve onu bugün gibi çevirmiş, çoğu adamın, çoğu sırrını saklayıp kimi izledi, haçı yerden sakince koparma ve onu Stır Nehrinin durgun dalgalarına çevirme, öyle ki bu işi bir göz görmesin ve bir kulak duymasın!

Tamamen iftira atmış oldu. Gecenin karanlığı buna çok yardım etti, kimin birencehibitin, Serdar bu oyuna başladığında onu düşündü, iki kısa adımda kimse kimseyi göremedi.

Gecenin yarısı haç sağırlığında nehrin kükremesi üzerine kendi yerinden ölüp yüzdü ki yeşil, kamışların koçunu nehir kıyılarına karşıya koyarak "Vişkov'un" oturanlarının ve burada yaşadı.

Ukrayna ulusu şafak vaktinde bu köyün haçını buldu ve onu sudan korutup büyük saygınlıkla nehir yanına daha yakın olan kendi sokaklarından birisinden ülke gibi söz etti.

Hayatta olduğu zamanlarla öyle oluyordu ki olayın hepsi yalnızca iyiye çıktı.

Bu olayda kendi haçta ve karayda öyle iyi çıktı. Bunlardan önceki kendine sonsuzluk yeri buldu ve oturdu, bu vakitten itibaren var olan Hristiyanların arasından mucizeyle ve çok bilgiyle, yilvahdasında düşünceler dolaşıyordu onun ayağında duaya, - ve ikincisi – kendi çocukluk korkularından kurtuldu, kimileri ona sert eziyet ettiler.

Ama biz adaya döneceğiz.

Bildiklerini kabul edip kendi deneyimli kişisinden ki izlediği kara haçla tamamlandı Serdar yanında bir eli silahsız ve bekçisiz şekilde deli köyün sonsuza kadar önünde durdu.

Tegin, Magal ve Karay yaşlılarının nicesi, ellerinde çıplak Haliçlerle, kendi korkusundan dolayı Serdar'ı içeriden genişletirler ki vahşileşen yöre bu ereni parçalara ayırır...

Teginin ve Magalın cömert yüreklerini Serdar gökyüzü gibi gördü... Onların alay etmelerini düşündü ve kalpten anladı ki Karay yüreği ve dili ateşten kötüdürler ama onların yürekleri – işte özgürlüğün...

Karay yaşlılarına dostlukları için teşekkür edip, eren kudretli büyücüden, onu yolun ortasında serbest bıraktı ve onun kendi kaynar yerine sığındı...

Aniden, Serdar'ın şaşırılmış görünüşü, onun çok sakin ve utangaç tavrıyla karşı yöreyle birleşmiş, o zaman birisi Karayları öyle bir şaşırttı ki onlardan her birisi dilini yuttu ve cehennem yerinin sesinin duyulmasını bastırdı.

Bundan dolayı ulaşıp cesur Serdar ortaya sordu: "Sevgili kardeşlerim neden üzülüyorsunuz?" (Onun için aklından geçirmiyordu ki Serdar Türk dillerini bilirdi ama kendi bu olayın üzüntüsünden, göründü ki başka türlü olamadı...).

Azıcık sakinleşip cevap verdi kalabalık: "haçtan korkarız ve onun evine yerleşemeyiz!".

- O haçı sizden kim gördü, kimden böyle korkuyorsunuz? Onun burada olacağını duymadım ki ... İnanıyorum ki bu size ışık geldiği vaktinde göründü!..

- Ben gördüm!.. O gördü!.. Hepimiz gördük!.. Serdara ortaya cevap verdi.

- Eğer öyle gözünü dikerse o vakit ateşe veriniz ve bana da onu gösteriniz!.. Sakin sesle istekte bulundu Serdar.

Destelerini hızlıca buldular ve onların hepsini yaktılar, nehir kıyısından Serdarla gönderdiler.

Korkunç yere varıp haçı bulamazlar!.. Ani titremeye yanındakini yakalamış olduğunda nehrin kıyısından kaçarlar, bağırarak: "haç yoktur, yoktur!" ...

Dönenlerin yerine ikincileri gittiler, üçüncüleri, dördüncüleri ama hiçbiri haçı bulamadı ve göremedi!..

Öyle, Karayın güzeline, saygıdeğer eren ve köle beyine geri çevirmiş, nazıkçe susturdu, bu olayda, yörenin korkusunun yanlışıyla ... Nazlı annenin hareketiyle yaşadı, kendi huysuzluğunu sakinleştirerek ağlayan oğlanın güzel kısa şarkısıyla, hırçın öpmeyle ve deneyimli sabrıyla!

Sabah vaktinde yöre uyandı ve hepsi yaşlı ve hasta idi, bal sineği gibi nehir kıyısına uçtu ki orada, gün ışığında, önceki gecenin mucizelerinde yenilmelerine doğru yenildiler.

Karay korkularını bitirip karınca gibi, yerleşmenin zahmeti başladı ve düzenlendi, kendi küçük bölümünde, o vakit ada üzerine çok büyük parçası nehri geçti ve görkemli "Kızıl Dağın" tepesi üzerine düzenlendi.

Kenesa bu seçilmiş yer üzerine inşa edilmiş idi, adanın Karay köşesinde, ve mezar (önceki Karay mezarı Lutsk'ta) nehir arkasına inşa edildi, "Kızıl Dağın" yakınında, o yerde, anın karşı söylemesine, orada şimdi ulu kimmeti ve katolik bağı – medresenin inancı – yükseldi.

Öyle ki Karaylar Lehistan'da aç olmayacak (çünkü) Witold Han ona çok orman ve ova verdi, adanın geniş tarafında nehir arkasında yaşayarak.

Bu genişliğin sınırları Str'ın kenarından başlardı ve var olan ovanın içine oluşturmuş ve ormanın kendi içine şimdiki köylerini yarım ayla çevrelediler, onların babaları bunlardır: Omelanik ve Boholubu, Zmiyinec ve Kuçkarovka, Çerçici ve Krasno.

Tanrının yardımıyla ve Leh Hanlarının gerçek dostluğuyla, düşünce bilgiyi onun gibi uzattı, - bu yerlerde Karaylar düzeltti ve hepsi zengin idi: ovada ve ormanda, tahılta ve büyükbaş hayvanda, kıyafette altında.

Baharın benzer sularına, kendi dikliğini getiren gözlüyor, Karayın saygısı büyüdü o bu zamana kadar ki şimdi yalnızca kenesinde sığınmadı ve buna göre kendine inşa etti, zor ada üzerine, henüz iki kenesa.

Onlardan birisi baş kenesacı oldu ve kendi içinde masalsı zenginlik barındırdı, çok büyük güzellik ve böyle güzel kopuz.

Karay hayatı bu yerlerde masalsı bahçeye döndü ve bu ulus senelerce yeşerdiği sürece (anı kendi öyküsünü öyle sonlandırıyor) kendi zenginliğinden içmedi ve kutsal inancını unutup başlamadı günah yolları geçmek. Tam Karayların oturduğu yerden ikinci Babil oluştu ve o lanetli şehrin ağır cezalandırmaları günahkâr ulusun başı üzerine yıkıldı! O Haliç ağzından kayboldu (Korkunç (Kötü) Kolodkanın 1648 yılındaki kanlı eğlenceleri) onu mahvetti. Bu intikam ateşinde, diri canını ayırıp Karayın var olan malı ve kirlenen kenesaları o şekilde hiç oldu. O ağır günahların sonrakileri ve hepsi yer yüzünden süpürüldü: büyükten küçük oldu, güçlüden hâlsiz ve zenginden yoksul!..

Çok tatlı şekerden sonra çiğnemek iğrençti, söylüyoruz, acıyı, bu hatıraların kötü sonunu gösterme çok iğrenç idi...

Çıban kendi küçüktü ama onun ağrısı büyüktü ve bundan dolayı bugünkü anıların ucu benzedi... O da küçüldü ve atası gibi ağrılıydı!

Tanrımızın rahmeti bize dönsün ki daha fazla böyle canlı kötü direkler yolumuzun üstünde durmasınlar...

Lutsk'ta 1932 yılının 12. Ayında yazıldı.

Lutsk'ta 1933 yılının 2. Ayında basıldı.

#### 4. SONUÇ

Bu makalede Sergiusz Rudkowski tarafından 1933 yılında Lutsk şehrinde basılan *Tutuwołanmahy Karajłarnyñ Łuckada (Sahync)* adlı metin incelenmiştir. Karay Türkçesi ile yazılan metin Karayların Lutsk'a yerleşmesini konu edinmektedir. Metnin ağız özellikleri dikkate alındığında metin hakkında bilgi bölümünde de değinildiği üzere eserin edebî dilin aksine Haliç-Lutsk ağzında yazıldığı tespit edilmektedir. Metin incelendiğinde noktalama işaretlerinin ve yazım kurallarının metnin imla özellikleri bölümünde de değinildiği üzere tam olarak sistemleştirilemediği dikkat çekmektedir. Gregoryan Muhiti Kıpçak Türkçesinde de görülen bu

durumun sebebi olarak metin hakkında bilgi bölümünde de üzerinde durulduğu gibi siyasi bir birliğin altında toplanamamaları ve Latin esaslı Polonya Alfabetinin Türkçenin fonetiğini karşılamadaki yetersizliği gibi durumlar gösterilebilmektedir.

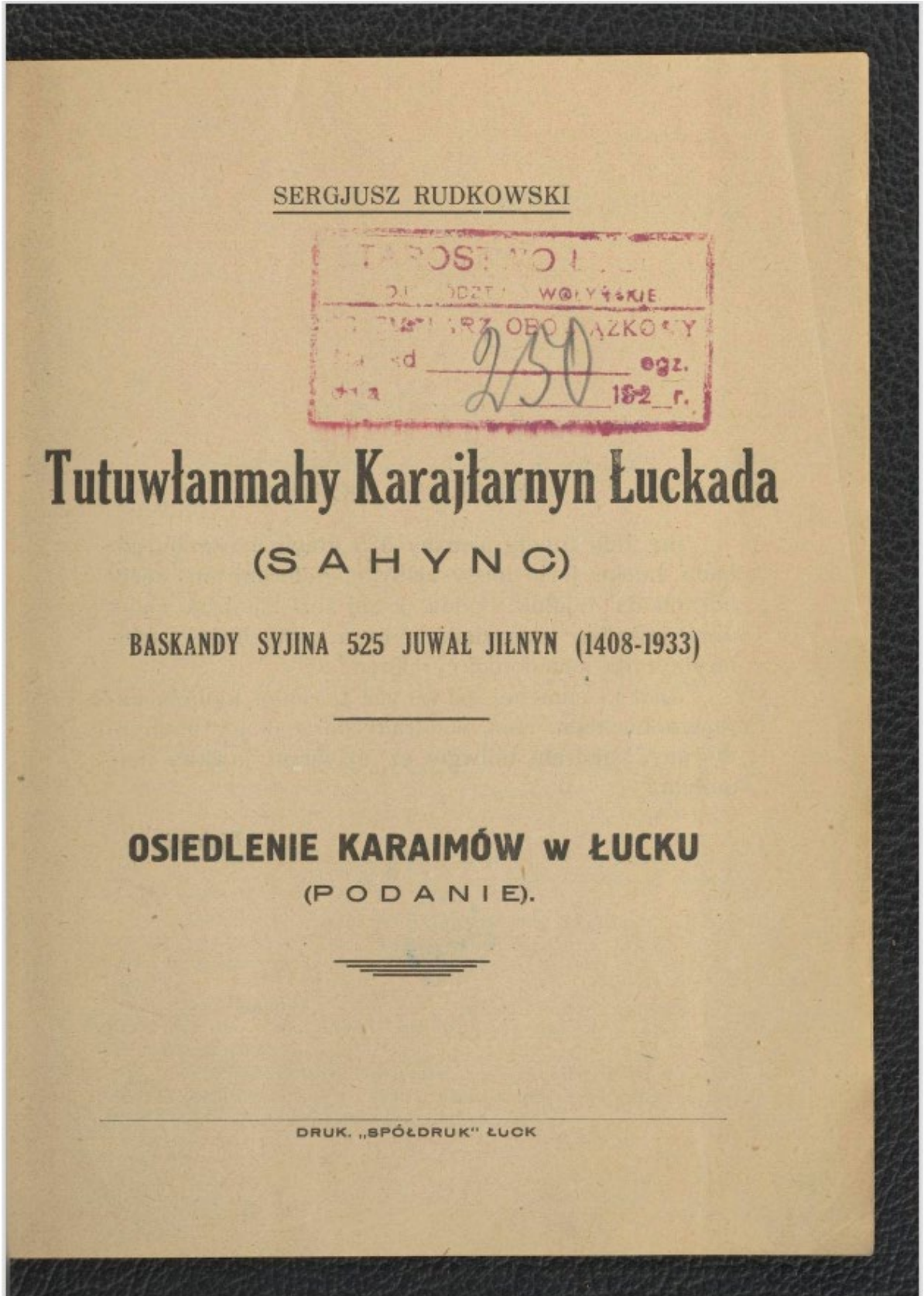
## KAYNAKÇA

- Akbulut, E. (2017). Töre Bitigi (İnceleme-Metin). Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Aqtay, G. & Jankowski, H. (2015). A Crimean Karaim-English Dictionary. Poznan: Katedra Studiów Azjatyckich.
- Arslan, I. (2018). Karayca Süreli Yayınlar (Çeviri Metin-Dizin-Kelime ve Ek Analizi). Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Atalan, S. (2023). Töre Bitiki: Gregoryan Muhiti Kıpçak Türkçesi Yasa Kitabı (İnceleme-Tenkitli Metin-Türkiye Türkçesine Aktarma-Dizin). Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı.
- Atalan, S. (2023). Gregoryan Muhiti Kıpçak Türkçesiyle Yazılmış "Algışı Arı Nérésning". Modern Türklük Araştırmaları Dergisi 20, 455-472.
- Çulha, T. (2002). Karaylar ve Karayca. Yüksek Lisans Tezi. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı.
- Çulha, T. (2015). Kırım Karaycasının Katık Mecmuası (Metin-Sözlük-Dizin). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğruer, S. (2007). Karay (Karaim) Türklerinin Sözlü Edebiyatı. Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı Türk Halk Edebiyatı Bilim Dalı.
- Garkavets, A. (2018). Qypchaq Dictionary. Almaty: Kazakh Research Institute of Culture.
- Gökçe, F. (2000). Karay Türkçesinin Fonetigi. Yüksek Lisans Tezi. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Bilim Dalı.
- Gülsevin, S. (2010). Günümüz Karay Türkçesi (Giriş-Dil Özellikleri-Metinler-Söz Dizini) ve Türk Lehçeleri Arasındaki Yeri. Doktora Tezi. İzmir: Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dünyası Araştırmaları Anabilim Dalı Türk Dili ve Lehçeleri Bilim Dalı.
- Gülsevin, S. (2020). Karay Türklerinin Dili (Troki Diyalekti). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Güner, T. (2018). Karayca Metinler (Çeviri Metin-Dizin-Kelime ve Ek Analizi). Yüksek Lisans Tezi. Ordu: Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı.
- Jankowski, H. (1997). A bible translation into the northern crimean dialect of Karaim. Studia Orientalia Dergisi 82, 54-81.
- Kakuk, Z. (1991). Ein Krimkaraimisches Wörterverzeichnis. Acta Orientalia Academiae Scientiarum Hung Dergisi. 45(2-3), 350-401.
- Kırbaş, G. (2021). Karay Awazı Dergisi (1931-1938) Temelinde Karay Türkçesinde Deyimler (Transkripsiyonlu Metin-Çeviri-İnceleme-Sözlük). Doktora Tezi. Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı Türk Dili Ve Edebiyatı Bilim Dalı.
- Kocaoğlu, T. (2006). Karay the Trakai Dialect. Münih: Lincom Europa Yayınları.
- Mardkowicz, A. (1933). Westkaraimische Sprache: karaimisch-polnisch-deutsches Wörterbuch. Lutsk.
- Németh, M. (2011). Unknown Lutsk Karaim Letters in Hebrew Script (19th-20th Centuries). Krakov: Jagiellonian University-Institute of Oriental Studies.
- Ünal, O. (2010). Kodeks Kumanikus 1A-55A (Giriş-Metin-Dizin). Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı Eski Türk Dili Programı.

**Elektronik Kaynak:**

<https://polona.pl/preview/7781f213-8c23-4f0f-a52b-f359ad5edc04>

EK: TUTUWŁANMAHY KARAJŁARNYN ŁUCKADA (SAHYNC) BAŞLIKLI METNİN  
TIPKI BASIMI





## BASŁAW SEZI.

Bu jilda toľady asmahy 525 jilnyn necik burunhuda Łucka jerin basty ajahy ebgieľerimiznin, necik burunhuda tujuľdu bunda karaj sezi... jetistik aľajik diwiľ juwaľha, wale chaif ki busu cykty bizin wacht-larymyzyda Őenedohan cyraknyn...

Anar ki enmehej ezi sahyne burunhu kiniicin karajnyn Łuckada, men, sondrahy karaj, kajsy unutmady any, kajtaram biliwgie ez tiziwimni juwaľly bernebyľa.

II. 583. 163

*Tiziwci.*



SERGJSZ RUDKOWSKI

## SAHYNC

**Tutuwlamahy Karajlarnyn Łuckada.  
(1408 jily ut. san. christ.)**

Bołdu busu waehynda bałkuwłu bijliginin Lechistanda da Litwastanda, bu eki birge kosulhan chanlykta, czingis erkłeniwcinin Witoldnun Hazinin (Witowt 1387—1430 jilary).

Kłegine kiere anyn, astry jirak istepłerden kioldiler bu jerłergie Karajlar da tochtadlar Łuckada—bas saharında Wołyn wałajatnyn. kajsy ki wakyłatkan edi kielgienłergie osturmus-orunha.

Bunar kiere kicirek engir-janahy adany, ezen katyna tabuladohan, berildi Karajlarha orunba tutuwlamakka.

Czegłeri bu orunnun kapłanyrediler: tan jandan kien deriwibe mehlenin, biliwli bizin kinterimizde atawytibin „Berko Josielewicznin mehłesi“, da engirjandan jahalaryba Styr ezennin.

Sahynhan kiesek jer edi bos da inno bir birlej, astry bijik chac, emen ahactan kondarhan, jalhyz turaredi juwuhunda ezennin.

Atalarymyz bizin, ez kielgininde bu jerłergie, ediler hanuz katy-dinlıter, da cydamas eteridiler har jat inamga, nehe kiere kiezleri alarnyn kaltrama-kaltradlar chac kieriminden.

Kieli kachyr, jemisi kara sahaslarnyn, cakłandy jalyn kibik da icinde neñdi bir kiejjumcuknun kapłady ez erkine bar awulnu...

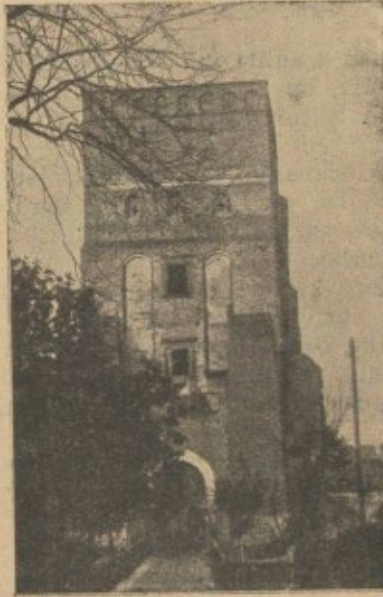
Sondrahadein kyzyslanhan ijin basłady borclu etme ez kartraktaryn ki, enese, alar kioldirdler beri awulnu taslykka da aljandyrmahyna chac-inamyna!

— 4 —

Bar kienesteri da bazlatmaklary kartraktarnyn hec-  
kie tistler... kajnadohan ez acuwunda karaj-awulu bezgiekli  
baslady jasanma da kajta jotha ystyrynma.

Bilwisizdi nebe kihengijdi ospy awur ucuregier kielmesij-  
di baslaryna ekisinin karaj-kartraktardan, Tegin bijgie da Ma-  
gal bijgie, ojow sahys kolma boluslukka, bu acy sahatta,  
ezi Sardaryn bijik Bijnin.

Atlanyp oklu uctlar kiermengie, da urdular jabuk  
kabahyua anyn... acylmahyn uzak tezme kielmedi... cuwu  
karaj-awulnun ol kieretkiedein kieli edi ki dausu anyn ucap-  
asyrды bazyk, sondraw dewerlerin kiermennin da jetti astry  
tyncszylanhan bunun sartyn kulahyn Sardarnyn, kajsy tezce  
ciwildi uturusuna chabardzylarnyn.



Acyk awur esihinde kiermennin kytyndy kyska kie-  
neslik arasynda Sardarnyn da arasynda karaj-kartraktar-  
nyn—Teginnin da Magalnyn.

Sondrahytar askartyp kyska sezinde nedon baslady  
karanja, ediler ol sahystan ki kozhattkan awulnu kierekti  
oklu alma ceriw-kapyna da kiebe cesmā anyn jasanmahyn



kajta-joĥa, wale dzomartly Sardar bu sahysny janha taberdi.  
— Asatly ulussiz, da kioldiniz bizgie diwil jasyrba inno konakba, dostba, siwgienibe ezi bijik-Bijimiznin!.. necik bunar kiere beĥalam kyĥma kĥeginiżni?

Uturu bu ajtmahyna Sardarnyn, karaj-kartrakĥary karuw berdiĥer: eżgie cyhys bu ucurda biz kiermejbiz... kyĥ sawahat da esit awazyn awuĥnun anar ki inanhajs bizgie!..

Ezi nersede, ynekawy kibik kiek-kiekremeknin tawuĥ wachtynda, tujufuredi awerde indewi karajĥarnyn: „chaĥycz, chaĥycz!“.

Tegin da Magal bijĥer joradyĥar Sardarha anĥawyn bu indewĥlernin, awĥakĥatadohac: bud indewi kannyn!.. bundanson egier tapmasaĥar kierti dusmanyn, basĥarĥar sojusnu ez arasynda!..

Ucuru Sardarnyn awur boĥdu... anĥama anĥady ki sezĥeri Teginnin da Magalnyn tyz ediĥer, wale bir dzamanĥy bununba, karasy Channyn, baz tutuwĥatma karajny Ĥuckada, esin tasĥamady.

Wachtynda bundi chaĥabaĥyknyn jengildi har birisine basyn tasiĥtme wale busu boĥmady Sardarba. Basy bu erennin syjindyryredi ezinde bar hermetin da tuwusĥuhun Szeĥomo-Channyn!

Sahysĥanyp bir kiez-jumcukka da toĥtatyp ez sawahstyn astry tunuĥĥuhuistne kiecenin, kienettej ojowĥandy... cyhys baz joĥnu tapyt!..

— Kajtynyz, dzomartly erenĥer, ortanyzga da tezniz anda meni... terk kielirm sizgie!.. kajirdy ez jarhu koĥtkasyn Sardar karaj-kartrakĥaryna.

Astry tanĥanhan kiecinmehibe Sardarnyn Tegin da Magal bijĥer aljandyrdĥar ez atĥaryn kiermen kabahyndan da ektemli terslikbe awazĥarynda, saĥĥar awerhe kyjasa: „kim korkady kyĥma chaĥyczba—anar junĥar jirtma!..“.

Anĥady Sardar acuwun karaj-kartrakĥarnyn sondrahy elik .sezĥerinden aĥarnyn, wale jamanha aĥmady bunu, tanyp any ki acuwu Teginnin da Magalnyn cyhysydy anyn japkan aĥardan sahysĥarnyn...

Sardar turdu iĥkie. Bunar kiere ystyrdy ez synahan, da bikinĥej anar kajtarhan, necĥe adamyn, kajsysyna karady sakĥap astry syrny, tynys jizip-aĥma jerden chaĥny, da kajtarma any baz toĥhunĥaryna ezen-Styrnyn, aĥaj ki bu isni bir kiez kiermehej da bir kuĥak tujmahaj!

Karasy kyĥhan boĥdu tigelice. Kiep boĥustu bunar karanhyĥy kiecenin, birencehitibin kajsynyn, necik bu oj-



unda Sardar baslawynda sanha any aŭdy, eki kyska atlam-  
da ten tenni kierme boŭalmady.

Eksilip ez ornundan jaŭdady chac sondrawlyhynda jarty kiecenin kiekregiistne ezennin nehince ki jetmedi jesil, koju kamuslaryn ezen jahalarnyn karsyna saŭa „Wyszkownun“ turadohanlarnyn, da tochtady bunda.

Ukrain-utusu bu saŭanyn tapy ertenbylada chacny da korutup any suwdan, uŭu syjba ornatty manŭaj-ornunda birisinin ez oramlaryndan, kajsy ki ezen janynda edi juwuk-rakba.

Tirlikte dzamanlarba aŭaj boŭady ki bary boŭhany inno jachsyha cyhady.

Bu ucurda aŭaj ezi jachsy cykty chackada da karajhada. Burunhusu buŭardan tapy ezine emirlik ornun, da boŭdu, buwachttan baslap, tamasaŭyba da astry biliwlibe arasynda bar christjanlarnyn, ijinleri kajsyŭlarnyn har jil-wahdasynda taŭpynyrediŭer ajahynda anyn jaŭbarmakka, — da ekiŭcisi—kutuldu ez uŭantyk korkuŭlaryndan, kajsyŭlary edŭer anar katy kyjinba.

Wale kajtyrbiz adaha.

Kabuŭetip biliwŭlarni ez synahan adamyndan ki karan is chacba tigiellendi Sardar bir jasansyz koŭunda da sakcysyz janynda turdu aŭnynda uckadein aŭdzahan awuŭnun.

Tegin, Magal da hanuz necesi karaj-kartraklardan, jaŭanhac chaŭyczlarba koŭlarynda, enlettler Sardarny ortadan ez korkuwuna kiere ki kijiklenhen awuŭ jizer bu erenni kieseklergie...

Kiezgide kibik kierdi Sardar dzomarŭty jireklerin Teginnin da Magalnyn... esinde sahyndy eliketmeklerin aŭlarnyn, da bar ez icibe aŭlady ki karaj dzany da tili ottan beterektler wale jirekleri aŭlarnyn—iŭtid' tarchanŭyknyn...

Tabuetip karaj-kartraklarha aŭlarnyn dostŭhuicin, erkli kamdan eren, koŭdu azatlama anar joŭun ortaha, da syjyndy ezi kajnaw ornunda anyn...

Kenetli, tezmehen kierimi Sardarnyn, koskan birgie anyn astry baz da musarŭty kiecinmehibe uturu awuŭha, oŭ kieretkiedein tanŭatty karajny ki har birisi aŭlardan juttu tilin da ornun dzinnomŭu cuwnun japy tyjuw.

Jetip bunar tuwusŭ Sardar sordu ortany: „Neden acyjsiz siwer karyndasŭlarym?“ (sahync sahynmajdy anynicin ki Sardar biliredi tirk tiŭlerin wale ezi ahawyndan bu ucurnun, kierinedi ki eŭgie tisi boŭma boŭalmady...).



Bazıanyp azhyna karuw berdi ijin: „chactan korka-biz, da juwuhunda anyn tutuwıanmabiz!“.

— Kim kierdi sizden ol chacny, kajsyndan alaj korkasiz? men tuymadym ki ol bunda bolıaj... isanam ki busu kieriindi sizgie wachtynda engir kielegielernin!..

— Men kierdim!.. ol kierdi!.. barymyz kierdik!.. karuw berdi orta Sardarha.

— Egier bulaj kadajsiz, berniz ol wachtny ot da kierziniz manada any!.. juwas awazba koldu Sardar.

Tezce tapıar tıfte-bawıaryn da jandyryp alarny bir-den Sardarba kiendiridiler ezen kyryjına.

Jetip korkuncu orunha chacny tapmadıar!.. kapkan janhy biliwsiz titrewikbe kactıar ezen kyryjından, makyradohac: „jochtur chac, jochtur!“...

Ornuna kajtkanıarnyn bardıar ekincileri, jicińcileri, dertińcileri, wale bary bir chacny tapma tapmadıar da kierme kiermediler!..

Bulaj, jachsısyna karajyn, syjty eren, da kajtarhan kuı Bijine, jukıatty dzomartly, bu ucurda, aldawyba korkuwun awıun... kiecińdi kiecinmehibe nazly ananyn, bazlatadohan ez ters, jıajdohan ulanyn, ceber jircakba, kajnar epmekbe da synahan cydamakba!

Sabbach wachtynda ojandy awul da bary ne ki edi kartta da jasta, kibik bal-cibini, uctu ezen kyryjına ki anda, jaryhynda kinnin, dohru jeniłme tamasalarynda askan kiecenin da jeniłdiler.

Sendirip korkuwıaryn karaj, kumurstka kibik, basıady zachmetin tutuwıanmaknyn da jıwıendi, ez kicirek ilisinde, adaistne ol wachtny necik ulıurak ilisi kieci ezenni da jıwıendi kierkli—kierimli bijiklikleriistne „Kyzyl tawnyn“ („Krasna Góra“, wogóle Krasne).

Kienesa kondarhan edi saııahan bunar orunistne, karaj kosesinde adanyn, da zeret (burunhu karaj-zereti Łuc-kada) bunjatıandy ezenartyn, juwuhunda „Kyzyl tawnyn“, ol orunda, uturu ajtmahyna sahyncnyn, kaa halidine turady ulıu kimmeti da bary katolik—inam medresnin (Seminarjum Katolickie).

Anar ki karaj ac bolımahaj Lechistanda Witold-Chan berdi anar astry kiep ilk tiz da orman, ezenartyna tabıadohan, engir janynda adanyn.

Czegłeri bu awıaklykıarnyn basıaw alırediler jahasından Styrnyn da bikkien jarymajba kapıarydiler ez icine



bar tizin da ormanyn halidegi sałalarnyn, atawłary kajsyłarnyn budurdular: Omelanik da Boholuby, Zmijinieć da Kuczkarowka, Czerczycey da Krasno.

Ałhysyba Tendrinin da kierti dostłuhuba Lech-Chanłarnyn, necik sachync uzunlatady biliwni,—onarma onardy bu orunłarda karaj da chodza edi barynda: tizde da ormanda, birtikte da tuwarda, uprakta da slynda.

Usajly suwłaryna jazbasnyn, kiežlej kietiredohan ez turasyn, ulhajma ulhajdy sany karajyn ol kiertekiedein ki syjinma yndy bir birlej kienesasynda bolalmady, da bunar kiere kondardy ezine, etkary adaistne, hanuz eki kienes.

Birisi atardan boldu bas-kienesaha, da syjindyryredi ez icinde jomakly chodžalyk, astry ulu kierek, da sukłancy bunar kobuzsawutun. (Organy).

Jomakly bahga aljandy karaj tirligi bu orunłarda da jasarma jasardy bu ulus kiep jylar nehince (bulaj beklejdi sahync ez kotarmahyn) ki behewrenmedi ez chodžalyhyndan, da baslamady, unutup aziz inamyn, kiecme jazyk-jołlarny. Tigiel karaj ołturmus-orundan isleñdi ekiñci Baweł, da bar awur karanjalary ol karhysty saharnyn yhyldylar basy istne jazykly ulusnun! taspolma taspoldu ol necik chalyc-awzundan (kalty sodalary Hataman Kolodkanyn 1648 jilda) slaj elim-awerinden (džuma 1710 jilda) da Sodomnun otu, kajsy ki tišti Luckaistne (korkuncu otu 1781 jilnyn) tigiellati cajpawyn anyn. Bu ec-otunda, aijryp tiri dzany, hecnie boldu osołaj ezi bar mały karajyn da murdarlatkan kenesalary anyn. Bary sibireldi jer jizlerinden, da muna sonhustary ol awur jazyklarnyn: ulłudan boldu kici, kieliden-chalsyz da chodžadan-miškin!..

Necik tatly sekiertadanson ezenclidi cejneme, ajtybiz, zahyrmenni, slaj mana ezencli edi askartma kara ucun bu sahyncłarnyn...

Cyban ezi kicidi wale awruwu anyn ulłudy, da bunar bikinlej ucu sahyncłarnyn usajdy... olđa kicidi da chaz etasy awruwłudy!

Kajtsyn bizgie rachmeti Tendrimiznin da ki artyk tirlık jołumuzistne turmahajlar bundi kara bahanslar...

Jazhandy Luckada  
XII ajında 1932 jilnyn  
ut. san. christ.



Baskandy Luckada  
II ajında 1933 jilnyn  
ut. san. christ.

2790/33

Okul Terki Eğilimi Olan ve Olmayan Öğrencilerin Okul Terki Hakkındaki Görüşleri: Bir  
Durum Çalışması

Tuğgöl Vacide ERASLAN<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, tvu@anadolu.edu.tr,

<sup>1</sup>ORC-ID: 0009-0000-6713-5469

Derya ATİK KARA<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, dakara@anadolu.edu.tr,

<sup>2</sup>ORC-ID: 0000-0002-6890-030X

Geliş Tarihi/Received:

18.11.2024

Kabul Tarihi/Accepted:

25.12.2024

e-Yayım/ePrinted:

28.12.2024

---

ÖZ

Bu araştırmanın amacı, lise çağında öğrenim gören okul terki eğilimi olan ve olmayan öğrencilerin kendileri, yakın çevre, okul hayatı ve okul terki hakkındaki düşüncelerini anlamaktır. Çalışmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye’de İç Anadolu bölgesinde yer alan bir şehirdeki Anadolu lisesinde öğrenim gören 20 öğrenci ve iki açık öğretim lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli benimsenmiş ve veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış gözlem ve görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, kendilerine ve yakın çevrelerine dair görüşler incelendiğinde, bireysel algılarının, arkadaş ilişkilerinin, bir işte çalışma durumlarının okul terki düşünceleri ile ilişkili olduğu görülmüştür. Okulun fiziksel ve sosyal durumu konusunda öğrencilerin çoğunlukla memnun oldukları, akademik anlamda ise okulu yetersiz buldukları söylenebilir. Öğrencilerin görüşlerine göre okul terki en fazla neden olan faktör okul başarısızlığıdır. Elde edilen sonuçlar kapsamında, öğrencilerin örgün eğitim ve açık öğretim konularında daha fazla bilgilendirilmesi, kırsal bölgelerdeki okulların fiziksel ve sosyal koşullarının iyileştirilmeye çalışılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Açık öğretim lisesi, Lise, Okul terki

---

## Opinions Of The Students With And Without Tendency To Drop Out About School Dropout: A Case Study

---

### ABSTRACT

---

The purpose of this research is to understand the opinions of students with and without a tendency to drop out, studying at an Anatolian high school in a city in the Central Anatolia region in Turkey, about themselves, their immediate environment, school life and school dropout. The participants of the study consist of 20 students studying at an Anatolian high school in a city in the Central Anatolia region in the 2022-2023 academic year and two open education high school students. In the research, the case study model, one of the qualitative research methods, was adopted and semi-structured observations and interviews were used as data collection tools. According to the results of the research, considering the views about themselves and their immediate surroundings, it was seen that their individual perceptions, friendships, and employment status were related to thoughts of dropping out of school. It can be said that the students are mostly satisfied with the physical and social conditions of the school, but they think that the school is inadequate in academic terms. According to students' opinions, the factor that most causes school dropout is school failure. Within the scope of the results obtained, it was suggested that students should be more informed about formal education and open education and that physical and social conditions of schools in rural areas should be improved.

**Keywords:** Open education high school, High school, School dropout

---



## 1. GİRİŞ

Okul terki, birçok ülkede ele alınan ve çözülmeye çalışılan bir problemdir. Bu problemi çözmeye çalışan ülkeler, okul öncesi eğitimi destekleyerek okula başlama yaşını olabildiğince erken yaşlara çekmeye ve bununla birlikte okula başlayan öğrencilerin de kesintisiz olarak ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite kademelerinde devam etmesini sağlamaya çalışmaktadır. Dekkers ve Claassen (2001, s. 341) okul terkinin, “eğitim öğretime devam eden bir öğrencinin çeşitli olumsuz nedenlerden dolayı içinde bulunduğu eğitim basamağını tamamlayamaması” olarak ifade etmiştir. Kaufman ve diğerleri (2004, s.1) tarafından ise okul terki, “eğitim ve öğretime devam edememe ve işgücü piyasasına giriş gerekliliklerini karşılayamama” şeklinde tanımlanmıştır.

Türkiye’de 2012-2013 eğitim öğretim yılından bu yana 12 yıllık eğitim zorunludur ve bu süre içerisinde okul terkinin olması, yasal bir yükümlülüğün yerine getirilmemesi durumunu ortaya çıkarmaktadır. Dolayısıyla hukuki çerçevede yapılmış okul terki tanımına ulaşamamaktadır. Bakırtaş ve Nazlıoğlu’nun (2021) da belirttiği üzere okul terki kavramına, Türk eğitim sistemi içerisinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından sınırları ve kriterleri belli olan ulusal bir tanım yapılması gerekli ve önemlidir.

Türkiye’de zorunlu eğitim süresinin arttırılması, okul terkinin azaltılması ve okullaşma oranını artırma çabalarının göstergelerinden biri olarak düşünülebilir. Buna rağmen, kız çocuklarının okutulmasına sıcak bakılmaması, akademik başarısı düşük öğrencilerin okula devam etmek istememesi, okul ve okul çevrelerindeki imkân yetersizliği, toplumun eğitim beklentisinin düşük olması gibi sosyokültürel öğeler bu çabaların önünde engel oluşturmuştur (Öğülmüş vd., 2013). Türkiye’de okul terki ve açık öğretim lisesine geçiş konusunda 2023 yılında yapılan düzenlemelerle birlikte, açık öğretime geçiş için belirli kriterler belirlenmiştir. Önceki yıllarda tamamen öğrenci ve velinin isteğine bağlı olarak gerçekleşen açık öğretim lisesine geçiş işlemi, yeni yönetmelikle birlikte çeşitli koşullara bağlanmış ve koşulları karşılamayan öğrencilerin açık öğretim liselerine geçiş yapamayacakları belirtilmiştir (MEB, 2023). 22 Ekim 2024’te Resmi Gazete’de yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Kurumları Yönetmeliği’nde ise Açık Öğretim Lisesine geçiş için olan şartlar korunmuş, ders başarısı için belirlenen puanlara yönelik düzenleme yapılmış ve Açık Öğretim Liselerinden örgün eğitim kurumlarına geçme imkanı sağlanmıştır (MEB, 2024). Son yıllarda yapılan bu çalışmalarla birlikte MEB tarafından okul terki konusunun önemsendiği görülmektedir.

MEB’in 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren yayınlamaya başladığı, Millî Eğitim İstatistiklerinde örgün eğitimi terk eden öğrenci sayısı net olarak belirtilmemekle beraber açık öğretimde okuyan öğrenci sayısının bilgisi (2006-2007: 353.896/ 2022-2023: 2.009.480) verilmektedir. Bu bilgiler incelendiğinde, 2006 yılından 2017 yılına kadar açık öğretim lisesinde okuyan öğrencilerin oranında düzenli bir artış gözlemlenmektedir. 2017-2021 yılları arasında bu artışın durduğu ve hatta küçük bir oranda olsa da azaldığı anlaşılmaktadır. Ancak 2023 yılına gelindiğinde %29,6’ya varan bir oran karşımıza çıkmaktadır. 2023-2024 yılının Millî Eğitim İstatistikleri incelendiğinde ise bu oranın %18,55 olduğu görülmektedir. 2023 yılında

uygulanmaya başlanan yönetmeliğin Açıköğretim Lisesine geçiş oranını azalttığı görülmekle beraber, 16 yıllık süreçte öğrencilerin herhangi bir sebeple örgün öğretimi terk ederek açık öğretim lisesini tercih etme durumu artmıştır.

MEB'in uluslararası bir kuruluş olan UNICEF ile hazırladığı "Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan Çocuklar Politika Önerileri Raporu" isimli çalışmada (Öğülmüş vd., 2013), çeşitli üniversitelerde görev yapan akademisyenler, okul terkinin kapsamlı bir şekilde ele almış ve çözüm önerileri hazırlamıştır. Raporda, toplam 15 farklı ilde öğrenim gören ortaöğretim öğrencilerinden veri toplanmıştır. Sonuç olarak sınıf tekrarı, devamsızlık ve okul terkinin önlemenin yolu yine okul sisteminin kendisi olarak tespit edilmiştir. Gerekli yasal düzenlemelerin MEB tarafından demokratik bir şekilde yapılması, ilgili personellere sistematik eğitimler verilmesi, örnek ve uygulamalar geliştirilerek tüm eğitim birimleri arasında bir ağ oluşturulması gerekliliği raporda sunulmuştur. Bunun yanı sıra yerel yönetimler, medya kuruluşları gibi toplumun tüm kurumlarının da sorunun çözümü noktasında sosyal ve kültürel etkinliklere dahil edilerek, öğrencilere verilen bilgilerin teorik düzeyden çıkarılması ve işyerlerinde pratiğe dönüştürülmesi tavsiye edilmiştir. Ulusal alanyazında yapılan farklı çalışmalar incelendiğinde de okul terkine yol açan sebepleri anlamak amacıyla çalışmalar yapıldığı ve bu sorunun güncelliğini koruduğu görülmektedir. Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt (2023) okul terkine yönelik risk faktörlerini bireysel, okul, aile ve toplum kaynaklı olmak üzere dört boyutta belirlemiştir. Benzer şekilde Belen ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada açık liseyi tercih etme nedenleri arasında ailevi ve toplumsal sebepler, kişisel ve psikolojik sebepler, bir işte çalışma ve okulun zaman kaybı olarak görülmesi gibi sebepler öne çıkmaktadır. Bununla beraber maddi yetersizliklerden ötürü örgün eğitime devam edemeyen öğrencilerin de olduğu görülmüş ve bu konuda fırsat eşitliğinin sağlanabilmesi için çalışmaların yapılması gerektiği öne sürülmüştür. Yorğun (2014) oldukça geniş bir örnekleme sahip doktora tezi çalışmasında, cinsiyet, sınıf düzeyi, okul değiştirme, kardeş sayısı, aile, arkadaş çevresi ve geniş çevre problemleri, öğretim yaşamı sıkıntıları gibi değişkenlerin okul terki riskini etkilediği ve bunların yanı sıra akran etkisinin ve akademik başarı düzeyinin de okul terkinde rol oynayan faktörlerden olduğu görülmüştür. Karacabey (2016) doktora tezi çalışmasında bireysel ve kurumsal faktörlerin okul terkinde rol oynadığını ortaya koymuştur. Bireysel faktörler olarak öğrencinin geçmiş yaşantıları ve bazı demografik değişkenler; kurumsal faktörler olarak ise aile yapısı, finansal ve insan kaynakları, okul bileşimi ve akranların etkisi belirlenmiştir. Bu sorunun çözümü noktasında da uygun politikaların üretilmesi, müfredat yapısının düzenlenmesi ve okul terki sorununun öneminin anlaşılması gerektiği ifade edilmiştir. Arslan (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okula bağlılık ve okul tükenmişliğinin en önemli sorunlar olarak öne çıktığı görülmüştür. Bir işte çalışan ve sık sık devamsızlık yapan erkek öğrencilerin okul terki riskinin diğer öğrencilere kıyasla yüksek olduğu da çalışmanın sonuçları arasındadır. Yüksel (2021) ise açık liseye geçişte rol oynayan en önemli faktörün merkezi üniversite sınavı olduğunu ifade etmiştir. Çalışmanın katılımcıları, ortaöğretimin son yılında sınava daha iyi hazırlanabilmek adına açık liseye geçiş yapmaktadır. Bunun sebebi olarak da okulun yorucu, verimsiz ve zaman kaybı olarak görülmesi ve açık

lisenin bu noktada daha avantajlı olmasıdır. Yüksel (2021) 12.sınıf öğretim programının yeniden düzenlenmesi ve merkezi sınavlar ile örgün öğretim arasında bir denge kurulması gerektiğini ifade etmiştir.

Eğitim-öğretim süreci içerisinde öğrencileri okul terkine iten birçok faktör ortaya çıkabilmektedir. Akla ilk olarak akademik başarısızlık gibi gözle görülür faktörler gelse de öğrencilerin okul terkine sebep olan faktörler oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. De Witte ve diğerleri (2013) okul terkine sebep olan faktörleri temel olarak dört grup altında incelemektedir (Tablo 1).

**Tablo 1.** Okul terkine sebep olan faktörler (De Witte vd., 2013)

Öğrenciyle ilgili faktörler	Ailevi faktörler	Okul ile ilgili faktörler	Toplumsal ve karmaşık ilişkilerle ilgili faktörler
Cinsiyet	Sosyoekonomik Durum	Okul Türü, Kaynakları	Çevresel Faktörler
Yaş	Aile Yapısı	Fiziksel İmkanları	Arkadaş Eğitim Geçmişi
Etnik Köken/Irk	Aile Bireyleriyle İlişkiler	Eğitim Politikaları	Okulu Bırakma
Göçmenlik Durumu	Ebeveynlerin Eğitimi	Sosyal ve Akademik İklim	Başarılı Arkadaşları Olma
Dil Geçmişi		Öğretmenlerle İlişkiler	İş Bulma İmkanları
Akademik Yetenek/ Başarı			Düşük Maaş
Sınıf Tekrarı			İşsizlik
Eğitsel ve Mesleki İstekler			Uzun Çalışma Saatleri
Katılım			Sosyal Ayrımcılık
Bir İşte Çalışma			Adaletsizlik
Ergen Evliliği/Gebeliği			
Engel Durumu			

Mevcut toplum düzeni içerisinde ekonomik ve sosyolojik açıdan birey olarak var olmak çoğu zaman ortaöğretim ve üzeri eğitim düzeyinde mezun olmayı gerektirmektedir. Okulu bırakmayı tercih eden öğrencilerin çoğunluğu bu kararlarını ortaöğretim süresi içerisinde uygulamaya koymaktadırlar. Özellikle 10.sınıf düzeyi oldukça kritik bir nokta olarak araştırmalarda ortaya çıkmaktadır (Battin-Pearson, vd., 2000; Claus & Quimper, 1991; Schwartz, 1995). Ortaöğretileri yarıda bırakan bireyler, ortaöğretim ve yükseköğretim mezunu bireylere kıyasla daha düşük yaşam kalitesi ve daha düşük gelir düzeyine sahip olmaktadır. Ortaöğretim diploması almadan okulu bırakan öğrencilerin yoksulluk, işsizlik ve sosyal umutsuzluk döngüsüne yakalanmış yetişkinler olmaları muhtemel görünmektedir (Kortering vd., 1997). Toplum içerisindeki bireyin eğitim düzeyi arttıkça yaşam standardı da yükselmektedir. İyi eğitim almış bireysel çalışma hayatında da daha yüksek profilli işlerde istihdam edilebilmekte dolayısıyla daha yüksek gelir elde edebilmektedir. Bu sürecin aksamaması hem bireysel hem de toplumsal olarak olumsuz sonuçlar doğurmaktadır (Durgun ve Durgun, 2023).

Okul terkinin ciddi bir problem olarak ele alınması, bu konuda bilimsel araştırmalar yapılması ve bu doğrultuda okul terkinin önlenmesi için çözüm önerileri geliştirilmesi ülkenin toplumsal ve ekonomik anlamda refah seviyesinin yükselmesinde önem arz etmektedir. Ülkemizdeki açık öğretim lisesi öğrenci sayıları göz önüne alındığında, öğrencilerin okulu bırakma sebeplerinin anlaşılabilmesi ve var olan problemlere çözüm bulunabilmesi için

yapılacak olan bilimsel araştırmalar bu konuya ışık tutmaktadır. Bu noktada ülkemizde yapılan çalışmalarda coğrafi bölge ve il bazlı araştırmaların çoğunlukta olduğu görülmüştür (Bayhan & Dalgıç, 2012; akır & olak, 2019; Güngör, 2019; zer, 2011). Özellikle de ülkemizin farklı bölgelerinde öğrenim gören öğrencilerin farklılaşan ve benzerlik gösteren okul terki sebeplerinin ortaya çıkarılması ve daha etkili olabilecek bölgesel üzümlerin üretilmesi için örneklem çeşitliliğinin arttırılması, konunun farklı yönleriyle derinlemesine incelenmesi önemlidir.

### 1.1. Çalışmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, İç Anadolu bölgesinde yer alan bir şehirdeki Anadolu lisesinde öğrenim gören, okul terki eğilimi olan ve olmayan öğrencilerin okul terkine yönelik düşüncelerini anlamak ve okul terkine etkisi olan durumları ayrıntılı biçimde betimlemektir. Bu amaca yönelik aşağıdaki araştırma sorularından yararlanılmıştır:

1. Öğrencilerin okul terki ve açık lise konusundaki görüşleri nasıldır?
2. Öğrencilerin kendisi ve yakın çevresine yönelik görüşleri nasıldır?
3. Öğrencilerin okul ve sınıftaki fiziksel, sosyal, akademik evre hakkındaki görüşleri nasıldır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması kullanılmıştır. Nitel araştırma incelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlama uğraşı içinde olan bir yöntemdir (Guba & Lincoln, 1994). Durum alışması ise, araştırmacının gerçek yaşam, güncel sınırlı bir sistem ya da belli bir zaman içerisindeki çoklu sınırlandırılmış sistemler hakkında çoklu bilgi kaynakları aracılığıyla detaylı ve derinlemesine bilgi topladığı bir durum betimlemesi ya da durum temaları ortaya koyduğu nitel bir yaklaşımdır (Creswell, 2021). Yin (2017) betimleyici ya da açıklayıcı sorulara yanıt bulmaya yönelik durum çalışmasından yararlanılabileceğini, bu çalışmaların tekli ya da çoklu durumlar üzerinde yapılabileceğini ve bütüncül ya da i içe geçmiş alt durumlar biçiminde seçilebileceğini belirtmektedir. Bu araştırmada bütüncül tek durum deseninden yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Türkiye’de İç Anadolu bölgesinin kırsal bir kesimindeki bir okulda öğrenimini sürdüren bir grup öğrencinin ve okuldan kısa süre zarfında ayrılmış iki öğrencinin okul terki hakkındaki görüşleri incelenmiş, sosyal ve fiziksel çevrelerinde gözlemler yapılmıştır. Robson (2015) görüşme yönteminin üzerinde çalışılan duruma ilişkin ayrıntıları ortaya çıkarmanın esnek ve uyarlanabilir bir yolu olduğunu ve sosyal bilimler alanında yaygın bir şekilde kullanıldığını savunmaktadır. Elde edilen verilerden yola çıkılarak da Türkiye’de benzer koşullarda yaşayan ve öğrenimini sürdüren bireyleri okul terkine yönelten sebeplerin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Öte yandan araştırma sonuçları, belirlenen ortam ve katılımcıların özellikleri ile sınırlı olup genelleme amacı gdlmemektedir.

## 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve ortaya çıkan örneklem kullanılmıştır. Patton'a (2018, s.46) göre, amaçlı örnekleme diğer yöntemlerden ayıran en önemli özellik, mantığının derinlemesine anlamayı vurgulamasıdır. Bir çalışmanın yeterince derin olması için zengin bilgi durumlarının incelenmesi gerekmektedir. Zengin bilgiye sahip durumlar araştırmanın amacını gerçekleştirmeye yönelik oldukça fazla bilgi edinebilmesine imkân tanımaktadır. Amaçlı örneklemin avantajlı bir yanı da araştırmacıya, araştırma için önemli olacağına inanılan insan ve olaylara dönme şansı tanınmasıdır (Denscombe, 2007). Araştırmanın çalışma grubunu İç Anadolu bölgesinde yer alan bir Anadolu lisesinde 2022-2023 öğretim yılında örgün olarak öğrenim gören 120 öğrenciden gönüllü olarak araştırmaya katılmayı kabul eden 20 örgün öğrenim ve aynı okuldan ayrılan iki açık öğretim lise öğrencisi oluşturmaktadır. Açık liseye geçmiş iki öğrencinin çalışmaya dahil edilmesinde veri toplama sürecinde ortaya çıkan fırsatlardan yararlanmak adına sonradan örnekleme genişletmeye olanak tanıyan (Patton, 2014) ortaya çıkan örneklemden yararlanılmıştır. Bu öğrenciler diğer öğrenciler ile aynı okulda okumuş ve çok kısa zaman önce açık liseye geçmiş olmalarıyla hem örgün hem de açık öğretim deneyimlerine sahiptirler. Dolayısıyla bu öğrencilerin görüşlerine de yer vermenin çalışmanın verilerini zenginleştirme ve farklı bakış açılarını da dahil etmede yararlı olacağı düşünülmüştür. Bu iki öğrenci farklı bir grup adı altında değerlendirilmemiş, görüşleri diğer katılımcıların görüşleriyle birlikte analiz edilmiş ve okul terki eğilimli olan katılımcılar arasında gösterilmiştir. Öğrencilerin cinsiyeti, okul durumu, ebeveynlerinin eğitim durumu ve meslekleri, ders çalışma ortamları ve okul terki eğilimleri Tablo 2'de yer almaktadır. Araştırmada erkek öğrenciler için EÖ, kız öğrenciler için KÖ şeklinde kod adları oluşturulmuştur. Öğrencilerin okul terki eğilim durumu öğrenci görüşlerinden yola çıkılarak elde edilmiştir.

**Tablo 2.** Katılımcıların kişisel bilgileri

Öğrenci	Okul Durumu	Anne-Baba Eğitim Durumu-Meslek		Çalışma Ortamı	Okul Terki Eğilimi Durumu
		Anne	Baba		
EÖ1	Açıköğretim	Lise	Lise	Çalışma ortamı yok.	Okulu bırakmış
EÖ2	Açıköğretim	Ortaokul	Lise	Kendi odası var.	Okulu bırakmış
KÖ3	Örgün	İlkokul	Ortaokul	Çalışma ortamı var.	Eğilimli değil
EÖ4	Örgün	Ortaokul	Ortaokul	Çalışma ortamı yok.	Eğilimli
KÖ5	Örgün	Ortaokul	Lise	Çalışma ortamı yok.	Eğilimli değil
KÖ6	Örgün	İlkokul	Üniversite	Ortak alanda masası var.	Eğilimli
EÖ7	Örgün	Ortaokul	Ortaokul	Kendi odası var.	Eğilimli değil
KÖ8	Örgün	İlkokul	İlkokul	Ortak çalışma ortamı var.	Eğilimli değil
KÖ9	Örgün	İlkokul	İlkokul	Ortak çalışma ortamı var.	Eğilimli değil
KÖ10	Örgün	Ortaokul	Ortaokul	Kendi odası var.	Eğilimli değil

KÖ11	Örgün	Ortaokul Ev hanımı	Ortaokul Sondaj	Ortakçalışma ortamı var.	Eğilimli
EÖ12	Örgün	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Şoför	Çalışma ortamı var.	Eğilimli
KÖ13	Örgün	Ortaokul Ev hanımı	Ortaokul Sondaj	Çalışma ortamı var.	Eğilimli
KÖ14	Örgün	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Çoban	Ortak çalışma ortamı var.	Eğilimli değil
EÖ15	Örgün	- Ev hanımı	Ortaokul Hayvancılık/Sulama	Çalışma ortamı yok.	Eğilimli değil
KÖ16	Örgün	Ortaokul Ev hanımı	Lise Çiftçi	Kendi odası var.	Eğilimli
KÖ17	Örgün	Lise Ev hanımı	Ortaokul Çiftçi	Kendi odası var.	Eğilimli değil
KÖ18	Örgün	İlkokul Ev hanımı	Lise İnşaat işçisi	Ortak çalışma ortamı var.	Eğilimli değil
KÖ19	Örgün	İlkokul Ev hanımı	İlkokul Çiftçi	Kendi odası var.	Eğilimli değil
EÖ20	Örgün	Ortaokul Ev hanımı	Lise Garson	Kendi odası var.	Eğilimli değil
EÖ21	Örgün	İlkokul Ev hanımı	Lise Sondaj	Çalışma ortamı yok.	Eğilimli
EÖ22	Örgün	Ortaokul Ev hanımı	Ortaokul İşçi	Çalışma ortamı var.	Eğilimli

## 2.2. Araştırma Ortamı

Araştırma ortamı bir Anadolu lisesidir. İç Anadolu bölgesinde kırsal bir mahallede bulunmaktadır. Veri toplama sürecinin başlangıcında lise kendi binasında tam gün (08.30-15.30), eğitim öğretim yaparken, 2023 yılının Nisan ayında okul binasının dayanıksızlığı sebebiyle yıkım kararı çıkmış ve lise yine aynı mahallede bulunan ortaokul binasına taşınarak ikili eğitime (12.30-17.30) geçmiştir. Bu süreçte görüşmeler devam etmiştir. Dolayısıyla elde edilen görüşlerin içerisinde her iki okul ortamına ilişkin görüşler de bulunmaktadır. Tablo 2’de görüldüğü üzere çalışmanın yapıldığı kesimdeki ailelerin eğitim seviyesi düşüktür. Velilerin çoğunluğu ortaokuldan sonra okula devam etmemiştir. Öğrencilerin tamamının annesi ev hanımı olup, babaları ise bir ihtisas mesleğine sahip değildir.

## 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada yarı-yapılandırılmış gözlem ve görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanırken öncelikle alanyazın taraması yapılmış ve sonrasında öğrencilerin okul terkiine dair görüşlerini, geçmiş yaşantılarını ve onları okul terkiine yöneltebilecek hususlardaki fikirlerini detaylı bir şekilde elde etmek üzere görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunun düzenlenmesinde De Witte vd. (2013) tarafından belirlenen faktörler dikkate alınmış, var olan durumla ilişkilendirilmiştir. Oluşturulan görüşme formu daha önce okul terki hakkında bilimsel çalışmalar yapmış olan bir uzman ve soruların araştırmaya uygunluğunu kontrol etmesi açısından da nitel araştırma yöntemleri konusunda çalışan bir uzmana e-posta ile gönderilmiş ve uzman görüşleri alınmıştır. Okul terki konusunda çalışmalar yapan uzman tarafından öğrencinin oturduğu evin kime ait olduğu, öğrencinin okul hakkındaki düşünceleri, öğrencilerin öğretmenleri sevme ve sevmeme kriterleri, okulda düzenlenen sosyal etkinlikler, okulda vakit geçirmekten hoşlanılan alanlar, yakın arkadaş

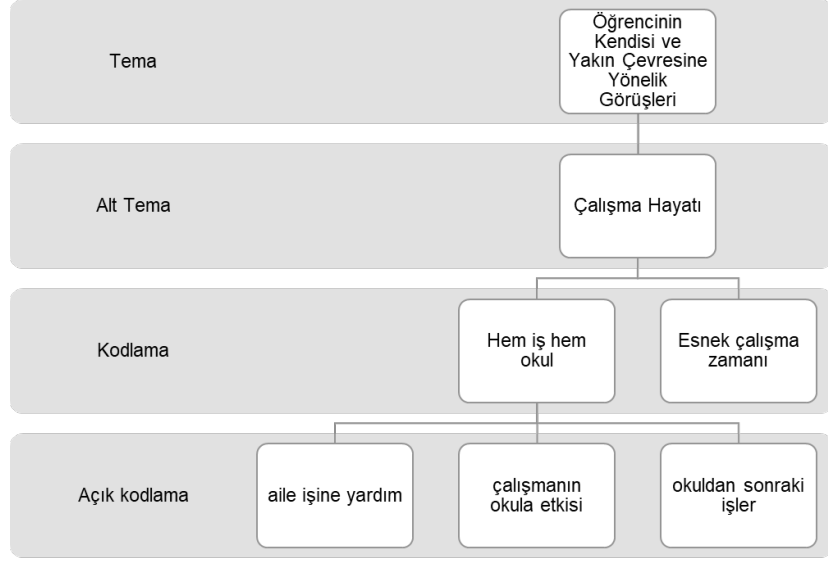
durumu, okul rehber öğretmeni hakkında soruların eklenmesi önerilmiştir. Araştırma yöntemi ve soruların niteliği açısından görüşü alınan uzman ise anlaşılmayan noktaların daha açık hale getirilmesi, bazı soruların birbirinden ayrı şekilde sorulması gerektiği, ifadelerin daha spesifik olması gerektiğini önermiştir. Alınan uzman görüşleri doğrultusunda formda değişiklikler yapılarak son hali verilmiştir. İlk olarak gönüllü öğrencilerden biriyle pilot görüşme gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda anlaşılmayan soruların gözden geçirilmesine yönelik düzenleme yapılarak forma son hali verilmiştir. Öğrenci ve velilerin yazılı izni alındıktan sonra veri toplandı başlanmıştır. Görüşmeler ses kaydı ve tutulan notlar ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmenin hemen sonrasında da araştırmacı günlüğü tutulmaya önem gösterilmiştir.

Veri toplama sürecinde fiziksel ve sosyal çevreyi betimlemeye yönelik yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiş ve gözlemler bu form doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Yin (2017) gözlem ile insanların yaşayışları, fiziksel çevre ve gerçek dünya olaylarına odaklanılmasını durum çalışmasının ayırt edici özellikleri arasında olduğunu belirtmektedir. Araştırma kapsamında gözlemler 5 ile 30 dakikalık sürelerde gerçekleştirilmiş, okul bahçesi, koridor, kütüphane, voleybol sahası ve sınıflarda yapılmıştır. Gözlemler esnasında ortama hiçbir şekilde müdahale edilmemiş ve doğal ortam gözlemlenmeye çalışılmıştır. Gözlem için alanyazın taraması yapılmış ve okul terki düşüncesine etkisi olabilecek okul ile sınıf çevresi ve atmosferine yönelik yarı yapılandırılmış gözlem formu geliştirilmiştir. Gözlem verileri toplanmadan önce bir pilot gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışma doğrultusunda gözlem formunun kullanımı ve odaklanacak durumlara yönelik sorunlar yazarlar tarafından belirlenmiş ve düzenlemeler yapılmıştır. Gözlemler esnasında ortama hiçbir şekilde müdahale edilmemiş, okul ve sınıf ortamı gözlemlenerek sosyal ve fiziksel çevreye yönelik notlar tutulmuş ve alınan izinler doğrultusunda bu gözlemlere kanıt oluşturulmasına yönelik öğrencilerin kimliklerinin belli olmayacağı biçimde fotoğraf çekilmiştir. Birinci yazarın çalışmanın yapıldığı okulda öğretmen olarak görev yapması gözlemler sürecinde yadırganmamasını sağlamıştır. Öte yandan gözlem formu kullanılması ve gözlem odağının belirlenmesi ile araştırmacının dikkatinden kaçabilecek durumların ve olası beklentilerinin en aza indirilmesine çalışılmıştır.

#### **2.4. Veri Analizi**

Katılımcılarla görüşmeler tamamlandıktan sonra, ses kayıtları Microsoft Word üzerinde deşifre edilmiştir. Ardından ses kaydı ve deşifreler karşılaştırılarak doğruluğu kontrol edilmiştir. Ardından MAXQDA 2020 aracılığıyla tümevarım analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde öncelikle dökümler araştırmacılar tarafından birden fazla kez okunmuş ve ardından katılımcıların görüşlerini temsil edecek biçimde açık kodlamalar yapılmış, sonrasında açık kodlamalar yeniden gruplanmış ve kodlamalar üzerinden alt temalar ve temalara ulaşılmıştır (Şekil 1). Merriam (2013) aynı veri birimi üzerinde açık kodlama, analitik kodlama gibi birden fazla kodlama düzeyi kullanılabileceğini, veri birimlerinin biraraya getirilmesiyle kategori ya da temalara ulaşılan tümevarımsal bir sürecin takip edildiğini ifade etmektedir. Analiz süreci yazarlar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, karşılaştırılarak düzenlemeler yapılmıştır.





**Şekil 1.** Analiz süreci örneği

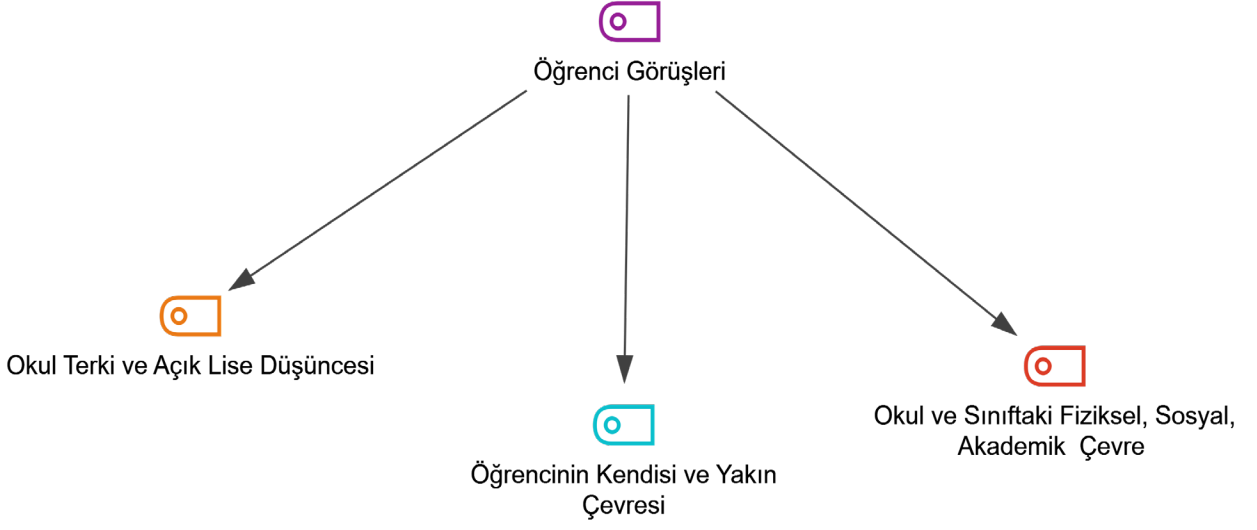
Araştırma sürecinde yapılan gözlemlere dayalı elde edilen fotoğraflar ve gözlem raporları MAXQDA 2020 programına yüklenmiştir. Gözlem verileri, görüşme verilerinin analizine dayalı olarak belirlenen temalar altında kodlanarak betimsel analizden yararlanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2016) tarafından betimsel analiz önceden belirlenmiş temalara dayalı olarak gerçekleştirilmektedir.

### 2.5. Araştırmanın İnanırcılığı ve Etik

Araştırma kapsamında inandırcılığı sağlamak amacıyla veri toplama araçlarının geliştirilmesi sürecinde uzman görüşlerinden yararlanılmış ve pilot çalışmalar yapılmıştır. Farklı veri toplama araçları kullanılarak veri çeşitlenmesine gidilmiştir. Görüşmeler birinci yazar tarafından gerçekleştirilmiş, ikinci yazar tarafından doğruluğu kontrol edilmiştir. Verilerin analizi araştırmacılar tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, kodlama ve temalaştırmanın uygunluğuna dair uzman kontrolüne sunulmuştur. Araştırmacının rolü ve veri toplama süreci detaylı bir biçimde açıklanmış ve bulguların sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırma sürecinde veriler toplanmaya başlanmadan önce katılımcılar ve katılımcıların velileri çalışmanın kapsamı, amacı, gerçekleştiği kurum, verilerin toplama şekli hakkında detaylı bir şekilde bilgilendirilmiştir. Hem gönüllü katılım hem de ses kaydı alınması için katılımcılardan yazılı ve sözlü olarak, 18 yaş altı katılımcıların velilerinden yazılı olarak onay alınmıştır. Katılımcıların gizliliğini sağlamak amacıyla kodlamalar kullanılmıştır. Araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Bilimsel Etik Kurulu'ndan etik onay alınmış (12.01.2023/470699), sonrasında gerekli mercilere başvurularak MEB onayı alınmış (31.03.2023/E-83688308-605.99-73496446) ve veri toplama süreci onayların tamamı alındıktan sonra başlatılmıştır.

### 3. BULGULAR

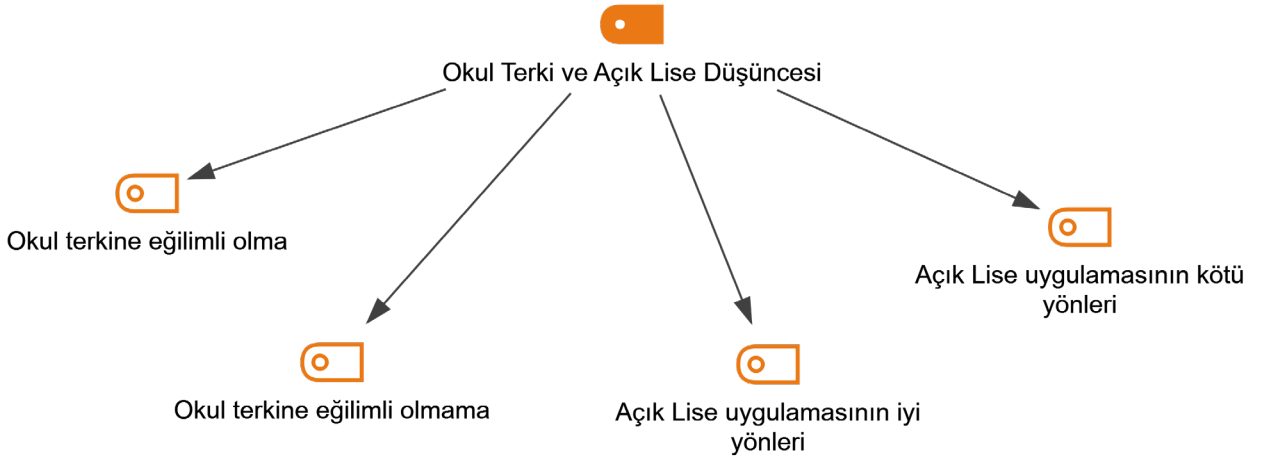
Araştırma soruları doğrultusunda öğrenci görüşlerine dayalı bulgular "Okul Terki ve Açık Lise Düşünceleri", "Öğrencinin Kendisi ve Yakın Çevresi" ile "Okul ve Sınıftaki Fiziksel, Sosyal, Akademik Çevre" temaları altında sunulmuştur (Şekil 2).



Şekil 2. Öğrenci görüşleri- Hiyerarşik kod alt kod modeli

### 3.1. Öğrencilerin Okul Terki ve Açık Lise Konusundaki Görüşleri

Öğrencilerin okul terki ve açık lise konusundaki görüşleri okul terki eğilimi olan ve olmayan öğrencilerin görüşleri ile açık lise uygulamasına yönelik iyi ve kötü yönler altında toplanmıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Okul terki ve açık lise düşüncesi- Hiyerarşik kod alt kod modeli

Okul terki eğilimi olan öğrencilerin görüşleri incelendiğinde bu eğilimin arkasındaki en büyük nedenin ders başarısızlığından kaynaklandığı bunun ardından ise çalışmak ve para kazanmak isteği, okulun zaman kaybına neden olduğu düşüncesi ile arkadaşlardan etkilenme durumunun olduğu belirlenmiştir. Örneğin KÖ6'nın "Derslerimde başarısız olmam bence...derslerimde başarısız olunca moralim bozuluyor, boşuna geliyormuş gibi hissediyorum öyle düşünüyorum... Etrafımda düşünen arkadaşım yani sınıfta ya aynı konu derslerde başarısız olunca hepsi okulu boşlayalım diyor." görüşü bu bulguyu desteklemektedir. KÖ18 ise "maddi durumumuz kötü olduğunda hani benim sürekli işe gitmem gerektiğinde geçebilirim derslerim kötü olduğunda geçerim" biçiminde görüşünü belirtmiştir. KÖ19 ise okulda zaman kaybı yaşandığını bunun yerine dershaneye giderek süreci daha verimli kullanabileceğini "12'de bir açığa geçip de dershaneye gitme gibi bir düşüncem var ... dershaneye gidince daha iyi şey yapacağımı düşünüyorum çalışacağımı falan düşünüyorum" görüşü ile ifade etmiştir. Arkadaşlarının okulu bırakma durumundan etkileneceğini belirten EÖ15 ise bu görüşünü "okul biraz sıkıcı olduğu zamanlar arkadaşlarım da açığa geçtiği için büyük ihtimal bayağı çok olur geçer o yüzden ben de geçerim" sözleriyle açıklamıştır.

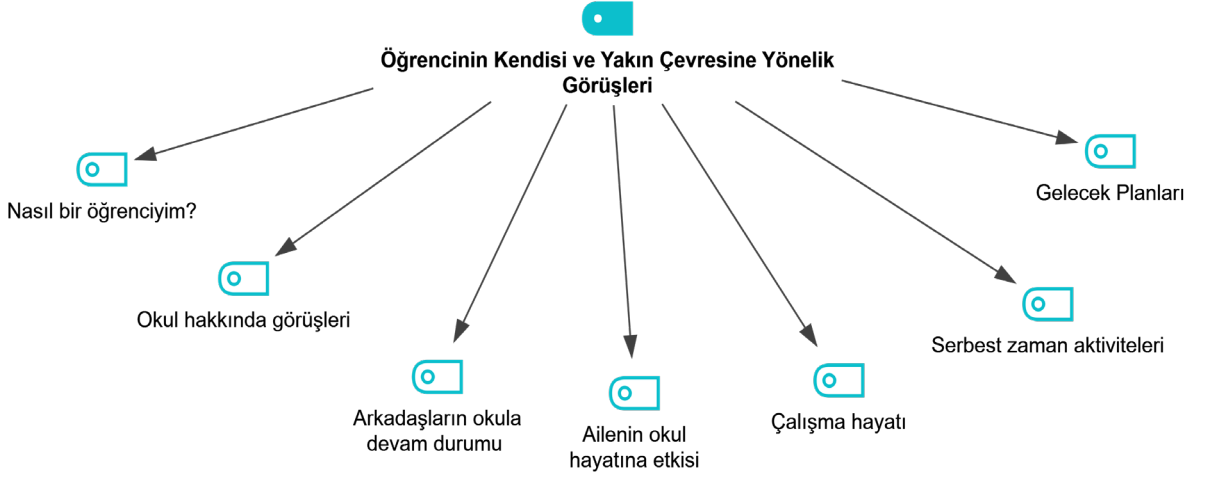
Okul terkine eğilimli olmayan öğrenciler ise bu görüşlerini okul puanının üniversite sınavı üzerindeki etkisi, arkadaş ortamı ve okul terkini hiç düşünmeme biçiminde ifade etmişlerdir. KÖ13 okul puanına yönelik görüşünü *“bunda okulun puanı da varmış sanırım bir YKS’de etkiliyormuş onun içinde yani puan için buradayım diyebilirim”* sözleriyle ifade ederken; EÖ20 okulda arkadaş ortamının hayatları için önemli olduğunu *“[okulu bırakan arkadaşları için] Yanlış yaptı son senemiz zaten okuması lazımdı bir daha bu sıralara gelemeyeceğiz anılarımız biriksin, notlar kalmayacak anılar kalacak”* sözleriyle açıklamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yedisi ise bu konuda hiç düşünmediklerini ifade etmişlerdir.

Öğrencilerin açık lise hakkındaki görüşleri ise açık lisede okumanın iyi ve kötü yanları üzerinde toplanmıştır. İleri sürülen nedenlerin okul terkine eğilimi belirleyen nedenlerle benzerlik taşıdığı görülmüştür. Açık lisenin iyi olarak betimlenen yönleri en fazla okula göre dahat olması iken diğer görüşler açık liseye gidildiğinde bir işte çalışarak para kazanabilmek, evde daha iyi ders çalışabilmek, boş zamana sahip olmak olarak sıralanmıştır. Açık lisenin rahat olduğu görüşü okulda bulunma zorunluluğu olmaması, derslerin daha kolay geçilebilmesi gibi nedenlerle ilişkilendirilmiştir. Bu bulguya dair KÖ10’nun *“Okula geliyorsan çalışmak zorundasın açığa geçtiğinde çalışmak zorunda değilsin başka birisine yaptırabilirsin sınavlarını.”*; KÖ17’nin *“daha sessiz ortamda çalışmaları işte yine youtuberlarda falan istediği konunun işleyebilir ama daha sessiz bir ortamda çalışmaları diyebilirim”* ve EÖ21’in *“açık lisede istediğin gibi gezersin ama normal okulda gezemezsin”* görüşleri örnek verilebilir. Bir öğrenci (KÖ11) ise diğerlerinden farklı olarak zorunlu kalırsa okumak için bir seçenek olarak gördüğünü *“Okuldan alsalardı beni açık lisede okuyabilirim en azından okulumu bitirirdim liseden mezun olabilirdim.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Açık öğretim lisesinin kötü olarak betimlenen yönleri ise en fazla sosyal ortam olmaması ile açıklanmış, bunu ders çalışmanın zorluğu, günlük hayatta çalışma yükü getirmesi ve sınavların haksız bir şekilde rahat olması görüşleri izlemiştir. Açık lisede sosyal ortamın olmaması hem öğretmenler hem de diğer öğrencilerle etkileşim kuramayacak olmalarıyla açıklanmıştır. KÖ14’ün *“buraya gelip daha çok bilgi öğrenebilirsin daha çok sosyalleşebilirsin işte hocalarına farklı alanlarda soru sorabilirsin üniversite hayatının nasıl geçtiğini sorabilirsin açık lise hiç iyi değil”* görüşü bu bulguya örnek olarak verilebilir. Açık lisenin kötü yönlerinden biri olarak işe gitmekten bahseden EÖ12 *“Yani omzuna yük biner okulu bırakınca yatmak olmaz omzuma yük biner ondan sonra askerlik gelir öyle başlar hayatın sorumlulukları.”* demiştir. KÖ17 ise açık lise hakkındaki görüşlerini *“Bence çok olumsuz yönleri var insanlar derslere girmeden sınav yapıyorlar tabii başarabilene de yani iyi bir şey ama benim için kötü yani asla bu tercihte bulunmam ”* şeklinde ifade etmiştir.

### 3.2. Öğrencilerin Kendine ve Yakın Çevresine Yönelik Görüşleri

Öğrencilerin görüşleri nasıl bir öğrenciyim, okul hakkında görüşler, arkadaşların okul hayatına etkisi, ailenin okul hayatına etkisi, çalışma hayatı, serbest zaman aktiviteleri ve gelecek planları altında sunulmuştur (Şekil 4).



**Şekil 4.** Öğrencilerin kendisi ve yakın çevresine yönelik görüşleri - Hiyerarşik kod-alt kod modeli

Öğrenciler kendilerini nasıl bir öğrenci olarak gördüklerine dair başarılı, saygılı, sosyal, orta seviyede, başarısız, dersleri önemsemeyen ve utangaç biçiminde betimlemeler yapmışlardır. Bu öğrencilerin görüşlerine örnek olarak KÖ19'un "ben kendim çok azimli olduğum için evde de çalıştığım için çok başarılı olarak görebiliyorum kendimi bazen denemelerde düşüşleri çıkışları oluyor biraz motivemi düşürüyor sonra hemen geçiyor"; saygılı olduğunu vurgulayan KÖ9'un "öğretmenlerine saygılı olarak, bu kadar yani bir saygısızlığımın olduğunu düşünmüyorum." sözleri, arkadaşları ile ilişkisine değinen KÖ6'nın "eğlenceliyim bence öyle düşünüyorum. Ben eğlenceliyim bence başarılı da değilim bence, öyle düşünüyorum." görüşü ile EÖ4 "yani aklım hep başka yerde olurdu, daldım, kitap okurken filan aklım başka yere giderdi kitabı unuttum. Mesela telefonla oynarken de aynıyım. Ondan sonra derslere fazla önem vermedim. ve EÖ12'nin "Yani nasıl bir öğrenci yani tembel diyelim artık öyle görülür genelde arka sırada ders kaynatan çocuk olarak görüyorum" görüşleri örnek olarak verilebilir.

Öğrencilerin okul hakkındaki düşünceleri incelendiğinde okula dair ön fazla vurguladıkları okulda arkadaşlarının olması iken bunun ardından okulun öğrenme yeri olduğu, hayatlarını değiştirmede rol oynadığı ve güvenli bir yer olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu bulgulara yönelik olarak EÖ20 "daha çok kaynaşıyorsun arkadaş ortamı oluyor sosyal yaşıyorsun" görüşünü ifade ederken, KÖ11 okula ilişkin görüşlerini "Okul yani ikinci evim neredeyse. ... her şeyi burada öğreniyorum öğrenmediklerimi bilmediklerimi burada öğreniyorum. Bence iyi ki var.", KÖ3 ise "Okul bence geleceğimizin bir çizelgesi gibi geliyor. Mesela hani okursan istediğin hayat okumazsan mecburi bir hayat gibi geliyor bana." sözleriyle ifade etmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra okula yönelik düşüncelerini okulu sevmediği ve zaman kaybı olarak gördüğünü ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. KÖ13'ün "okula bir duygu hissetmiyorum açıkçası sevmeye de değil de yani zorunlu tutulan ve gelmemiz gereken bir yer olarak görüyorum" görüşü ile EÖ7 ise "Evde işler dururken buraya geliyoruz, burada da zaman öldürüyoruz olumsuz yönü bu, evdeki işlerimizi bırakıyoruz buraya geliyoruz." görüşü ile ifade etmiştir.

Öğrencilerin arkadaşlarının okula devam etme durumlarına bakıldığında sadece dört öğrencinin okulu bırakan ya da bırakmayı düşünen arkadaşı olmadığı, diğer tüm öğrencilerin

ise yakın arkadaşları arasından ya da çevrelerinden okulu bırakmış ya da bırakmayı düşünen arkadaşları olduğu görülmüştür. EÖ4 bu konudaki görüşünü *“On kişiden beşi bırakmıştır yani.”* olarak ifade etmiş ve bu arkadaşlarının çeşitli işlerde çalıştığını belirtmiştir. KÖ13 ise *“o hem dersleri sanırım hem de onun olduğu ortamda aynı aynı köy ortamı pek kızlar okumuyor zaten okumak ailesi desteklemiyor diyelim o yüzden okumadı”* sözleriyle okula devam etmeyen arkadaşının gerekçesi hakkındaki düşüncelerini açıklamıştır.

Öğrencilerin kendileri ve yakın çevrelerindeki arkadaşlarının aileleri ile ilişkilerine bakıldığında ise bir kısmının ailesi tarafından okumaya teşvik edildiği, bir kısmının ise ailesinin okul terkine yönlendirdiği ya da okulu bırakma isteğini onayladığı görülmüştür. Ailesinin okula devam etmesi konusundaki desteğini KÖ6 *“... annem okumamı çok istiyor çünkü kalırsam yani okumasam direkt yani şey evlendirirler köy yerinde hiçbir şey yapmadan bir iş imkânı filan yok direk evlendirirler. Yani okumamı istiyor annem kendimden daha çok istiyor.”* sözleriyle ifade etmiştir. Arkadaşının ailesi nedeniyle okulu bıraktığını ifade eden KÖ18 bu görüşünü *“o hem dersleri sanırım hem de onun olduğu ortamda aynı aynı köy ortamı pek kızlar okumuyor zaten okumak ailesi desteklemiyor diyelim o yüzden okumadı”* sözleriyle açıklamıştır.

Çalışma hayatı hakkındaki öğrenci görüşlerine bakıldığında sadece bir öğrencinin herhangi bir işte çalışmadığını belirttiği diğer öğrenciler arasında ise iş ve okulu birlikte yürütenler olduğu, yaptıkları işlerin genellikle esnek saatlere sahip olduğu görülmüştür. Araştırma katılımcılarının tamamının ailesi geçimini tarım, hayvancılık ve sondaj işleriyle sağlamaktadır. Bundan dolayı evdeki tüm bireyler bu konuda birbirine yardımcı olmaktadır. Aile işiyle beraber köyde yaşayan diğer kişilerin işlerine de para karşılığında giden öğrenciler bulunmaktadır. Genellikle gün içerisinde okuldan kalan zamanlarda kendi ailelerinin işlerine yardımcı olmakta, hafta sonu ve yaz tatillerinde de “günlük” olarak adlandırdıkları başkalarının tarla işlerine gitmektedirler. Okulla birlikte işe de gittiğini belirten EÖ4 bu süreci aşağıdaki gibi açıklamıştır.

*“Hocam her gün okuldan mesela sabahtan gelmeden mala bakıyorum, saat beşte kalkıyorum, sekize, yedi buçuğa kadar mala bakıyorum, gelince üzerimi değiştiriyorum banyo yapıyorum. Servise biniyorum, sekizde servise biniyorum. Sekiz buçukta buraya geliyorum, derse başlıyoruz işte. Ondan sonra eve gidiyorum mala bakıyorum tekrardan hayvanlara bakıyorum sulamadır vesairedir oraya gidiyorum”*

Bu öğrenciler arasında okulla birlikte işi yürütmenin zor olduğunu ifade eden öğrenciler olduğu gibi etkilenmediğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. KÖ19 bir işte çalışmanın okula etkisi olmadığını ifade ederek *“etkilemiyor aksine beni daha motive ediyor hani kendi paramı kazanmam hani test kitabıdır dersleri daha fazla alabilme imkanı oluyor.”* demiştir. Bunun aksine, çalışmanın okul hayatını olumsuz etkilediğini düşünen KÖ14'nün görüşleri ise şu şekildedir:

*Şöyle ki sabah çalışıyorum koyuna bakıyoruz öğlen okula gidiyorum ikindide çok az kısa bir süre oluyor o işte benim çalışmama biraz engel oluyor... benim için şöyle değişirdi sadece eksik derslerim değil bence eksik olmayan derslerim de tamamlayıp daha üst seviyeye taşıyabilirdim.*

Okul ve çalışmaya ayırdıkları zaman dışındaki serbest zamanlarda yaptıkları etkinliklerden bahseden öğrenciler en fazla televizyon, telefon ve sosyal medyaya vakit ayırdıklarını ifade etmişlerdir. Bunun dışında kitap okuduklarını, dinlendiklerini, kardeşleriyle ilgilendiklerini ve ev işlerine yardım ettiklerini, ders çalıştıklarını, müzik dinlediklerini, resim yaptıklarını, bisiklet sürdüklerini ve aileleriyle vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Bu bulgulara örnek olarak KÖ10 okul dışındaki zamanında yaptıklarını *“Okul dışındaki zamanımı telefonla oynayarak evde normal arkadaşlarımla konuşarak televizyon izleyerek”* sözleriyle açıklamış; KÖ16 ise *“Resim çizmeyi severim mesela, genellikle kitap okumak veya resim çizerim fazla ders çalışırım ama genellikle işte o aktivitelere yönelirim. Müzik dinlerim genellikle Youtube’da vloglara falan bakıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. KÖ14 ise aşağıdaki görüşüyle boş zamanlarında yaptıklarını örneklendirmiştir.

*“hafta sonları da daha çok ortanca kardeşimin dersleri oluyor onlara yardım ediyorum hem böylece eski dersleri de tekrar etmiş oluyorum hoşuma giden bir kitap varsa onu okumayı sürdürüyorum daha çok roman okuyorum anneme yardım ediyorum babama yardım ediyorum ve hafta sonu bitiyor”*

Öğrencilerin geleceğe dair planları ve hedefleri arasında ise en fazla üniversiteye gitmek, belirli bir meslek sahibi olmak görüşü yer almaktadır. Tercih edilen meslek grupları arasında en fazla öğretmenlik, askerlik, polislik ve sağlık alanındaki meslekler bulunmaktayken bunların dışında aşçılık, mimarlık, şoförlük ve bir öğrenci tarafından da diğer hedeflerinin yanında konservatuvara gitme isteği belirtilmiştir. KÖ11 planlarına ilişkin görüşünü *“İlk önce çocuklarla aram yani çocukları çok seviyorum, çocuklarla aram iyi çocuklara anlayabiliyorum, onlara yakınlaşıyorum onların istediği gibi onların istediği şekilde onlarla oyun oynayabiliyorum. Bu yüzden okul öncesi öğretmenlik. Polislik de yani filmlerden izlediğim kadarıyla falan o yüzden.”* sözleriyle açıklamıştır. Öğrencilerin bir kısmı ise baba mesleğine devam edeceğini ifade etmiştir. Bu bulguya EÖ22’nin *“...babam hayvancılıkla uğraşiyor yani hem de elektrikte çalışıyor daha önceki bizim işte daha önceki nesiller de hayvancılıkla uğraşiyor işte yani ilk başladıklarındaki zamandan bu yana yani bayağı büyümüşler ben de işte onu devam ettirmek aslında amacım köyde kalırsak öyle...”* görüşü örnek verilebilir. Öğrenciler arasında geleceğe dair düşüncelerini meslek sahibi olmak yanında dünyayı gezmek, iyi insan olmak ve kendi ayakları üstünde durmak olarak belirtenler de bulunmaktadır. Örneğin KÖ17 *“öncelikle bir kendi ayaklarımın üzerinde durmak istediğimi yapabilmek hür olarak kimsenin bana karışmaması gerekir onun için de bir meslek sahibi olmak gerekir tabii ki kendi ayaklarımın üstünde durmam gerekir hedeflerim bunlar”* sözleriyle görüşünü açıklamıştır.

Öğrencilerin gelecek hakkındaki görüşlerinde çeşitli kaygıları da olduğu ortaya konmuştur. Bu kaygılar üniversiteye gidememe, işsizlik, üniversiteye gitse de bir şey değişmeyeceği şeklindedir. KÖ13’ün gelecek kaygısı hakkındaki görüşleri *“İşsizlik korkusu, okuyacağım üniversitenin durumu üniversiteden sonra bir işte çalışacak mısın yoksa boş mu duracaksın yoksa o sınavdan YKS’den sonra kaç kere YKS’de şansını deneyeceksin bunlar kaygılandırıyor”* şeklindedir. Gelecek hakkında kaygı duymadığını ifade eden öğrenciler ise bu durumu şartların değişmeyeceği, uzun vadeli planlar yapmadığı ve kendilerine dair umutsuzlukları ile

ilişkilendirmişlerdir. Bu öğrencilerin görüşlerine örnek olarak ise EÖ4'ün *"Bilmiyorum hocam okumak istiyorum ama eldeki şeyler yani nasıl diyeyim ben size, okusam bir şey olacağını zannetmiyorum hocam yani bir yerlere varacağını zannetmiyorum o yüzden baba mesleğiyle veya kendine bir iş kurmaya düşünüyorum."*, EÖ20'nin *"kısa vade sadece yarınımı düşünüyorum fazlasını düşünemiyorum"*, ve KÖ6'nın *"Ne bileyim çalışınca sanki bir şey yapamayınca, boşlayasım geliyor, böyle olmayacak gibi benden olmaz diyorum, vazgeçiyorum hemen."* sözleri verilebilir.

### 3.3 Öğrencilerin Okul ve Sınıfta Sunulan Fiziksel, Sosyal ve Akademik Çevre Hakkındaki Görüşleri

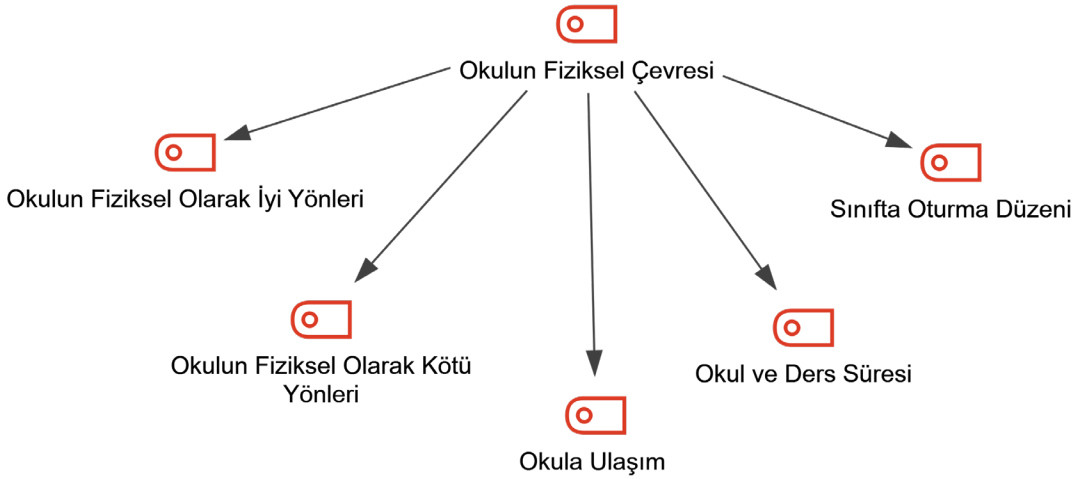
Öğrencilerin okuldaki ve sınıftaki duruma yönelik görüşleri fiziksel, sosyal ve akademik çevre altında ele alınmıştır (Şekil 5).



Şekil 5. Okuldaki ve sınıftaki durum- Hiyerarşik kod alt kod modeli

#### 3.3.1.Okulda ve sınıfta öğrenciye sunulan fiziksel çevre

Okulun öğrenciye sunduğu çevrenin fiziksel özellikleri de öğrencilerin okul hayatına yönelik görüşleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Fiziksel çevreye yönelik öğrenci görüşleri okulun fiziksel olarak iyi ve kötü yanları, okula ulaşım, okul ve ders süresi ile sınıfta oturma düzeni altında sunulmuştur (Şekil 6).



Şekil 6. Okulun Fiziksel Çevresi - Hiyerarşik kod-alt kod modeli

Okulun fiziksel olarak iyi bulunan yönleri arasında okulun sevilen yerleri ve fiziksel ortamın uygunluğuna yer verilmiştir. Öğrenci görüşlerine göre okul bahçesi okulun en sevilen yeriyken ayrıca koridor, kütüphane, sınıf ve spor alanlarının tercih edildiğine dair görüşler ifade edilmiştir. Okul bahçesi açık hava olması, arkadaşlarla zaman geçirilmesi nedeniyle tercih



edilirken; koridor ve sınıf ders aralarında sohbet etmek, arkadaşlarla bir arada olmak için tercih edilmektedir. Sınıf ve okul bahçesinde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin okul bahçesinde ve sınıflarda arkadaşlarıyla birlikte zaman geçirdiği görülmüştür (16.05.2023\_Gözlem4). KÖ18'in bu konudaki görüşleri ise "Genelde okul bahçesi genelde okulumuzda da fazla bir etkinlik olmadığı için spor aletleri falan olmadığı için genelde okulun bahçesi bank falan...açık hava böyle daha iyi oluyor mesela güneşli havalar dışarıda ne bileyim hani daha güzel" şeklindedir. En sevdiği alanın kütüphane olduğunu söyleyen KÖ17; "Kitap okumayı seviyorum zaten kütüphanede de okuldan çok çok güzel bir havası var o yüzden kitaplarla iç içe olmayı çok sevdiğim için kütüphaneyi şey yapıyorum seviyorum" demiştir. Okulun kütüphanesi ve okul bahçesindeki oturma alanından örnekler Fotoğraf 1. ve 2'de sunulmuştur.



**Fotoğraf 1.** Yeni okul kütüphanesi



**Fotoğraf 2.** Okul bahçesinde bir oturma alanı

Okulun fiziksel olarak kötü bulunan yönleri arasında serbest etkinlikler için alan ve malzeme gereksinimi ile okulun ve sınıfın fiziksel ortamındaki sorunlar yer almaktadır. Öğrenciler okulda kantinin olmamasından şikayetçidir. Bununla beraber okulda vakit geçirilecek yeterince alanın olmaması, top ve file gibi spor malzemelerinin eksikliği ile spor alanlarının bakımsız durumu öğrencilerin kötü olarak gördüğü yönlerdendir. KÖ10 bu konuda: "Sosyal ortam açısından voleybol sahası daha iyi olabilirdi. Top eksik." demiştir.

Okula ulaşım ile ilgili görüşlerini belirten öğrencilerden servisle ulaşım sağlayanlar servislerin ders saatinden çok önce okula geldiğini bu yüzden de okulda boşa beklediklerini, yürüyerek ulaşım sağlayanlar ise yaz ve kış şartlarında okula ulaşımın iyice zorlaştığını belirtmişlerdir. Öğrencilerin birçoğu okulun konumundan ziyade yaşadıkları konumdan da memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. KÖ6 bu konuyla ilgili "İşte servis sıkıntı oluyor bazen erken de kalkmıyoruz da, okula çok aşırı erken geliyoruz biz sekiz buçukta ders başlıyor biz yediyi kırkbeş geçe falan okulda oluyoruz aşırı erken okulda oluyoruz, o biraz sıkıntı oluyor boş zaman işte olmuyor." demiştir. Kırsal bir alanda yaşadıkları için, şehir ya da ilçe merkezine ulaşımın zor olduğunu, dersler dışında bir kursa veya dershaneye gidemediklerini, bundan dolayı kısıtlı bir sosyal ortama sahip olduklarını ve farklı yerlere gitme hevesinde olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenci görüşlerine örnek olarak KÖ19'un "köyde olduğum için fazla imkanım yok hani daha farklı şeylere de yönelmek istiyorum illa bir Türkçe matematik değil yüzmek olsun diğer şeyler olsun ama imkan olmadığı için onlar olmuyor" görüşü verilebilir.

Çalışmada, öğrencilerin okul ve ders süreleri hakkındaki görüşleri de incelenmiştir. Öğrenciler ders saatlerinin uzun olduğunu, teneffüs süresinin ise kısa olduğunu belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde de öğrencilerin teneffüsler esnasında teneffüs süresinin kısalığından şikâyet ettikleri ve teneffüste vakit ayıramadıkları için ders zili çaldıktan sonra lavaboya gittikleri görülmüştür (23.05.2023 Gözlem Raporu7; 16.05.2023 Gözlem Raporu4). İkili eğitimde öğlenci olduklarında kendilerine daha fazla zaman kaldığını ve bu sistemin daha iyi olduğunu ifade eden öğrencilerin yanı sıra bu sistemde okula öğlen gelmenin daha zor olduğunu, akşam eve gittiklerinde geç olduğu için eskisi kadar ders çalışmadıklarını, akşam eve geç gitmenin kötü olduğunu, sabah evde oldukları zaman mecbur ev işi yaptıklarını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerine örnek olarak KÖ17 görüşlerini:

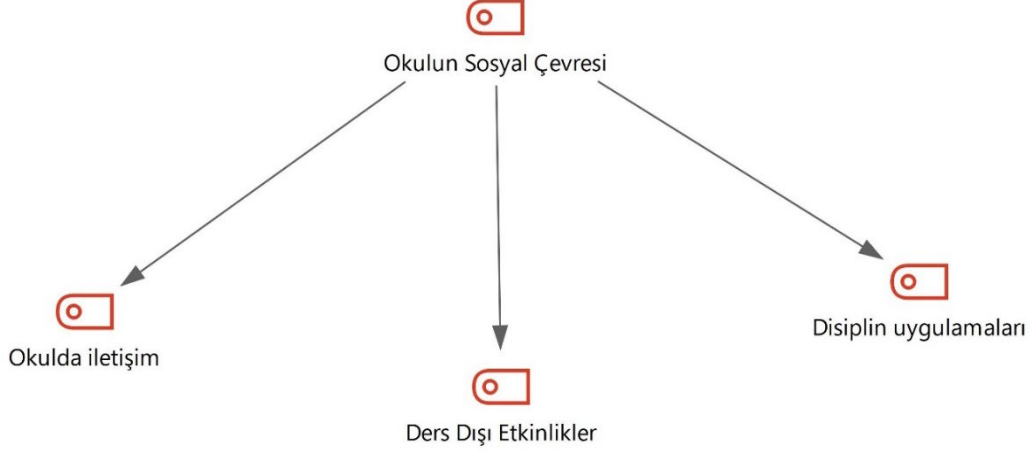
Zaten akşam eve gidince daha yorgun oluyoruz sabah da ders çalışabiliriz zaten ders çalışmamıza şey yok da daha şey oluyor ne diyeyim sabah geç kalkıyoruz zaten kalkınca da ders çalışma isteğimiz mesela benim ders çalışma isteğim bulunduğum ortama göre değişir mesela kalkıyorum falan biraz daha geç kalkıyorum o yüzden ders çalışmaya vakit ayıramıyorum zaten okuldan gelince de yorgun oluyorum kötü olumsuz oldu.

şeklinde ifade etmiştir.

Sınıftaki oturma düzenleri hakkında görüş bildiren öğrenciler, oturma düzenini sınıf öğretmenlerinin belirlediğini ifade etmiştir. En arka sırada oturduğunu ifade eden öğrenciler, arkadaşlarının arka sırada oturmayı tercih ettiğini, arkada oturmanın derse katılımını etkilemediğini, dersi dinlemek isteyen kişinin arka sıralarda da dinleyebileceğini veya uyuyacak öğrencinin ön sıralarda da uyuyacağını ifade etmişlerdir. Öte yandan dersi dinlememek, arkadaşlarıyla konuşmak veya uyumak için arka sırada oturmayı tercih ettiğini belirten öğrenciler de bulunmaktadır. EÖ12'nin görüşü ise dersi dinlemeyenlerin arka sıralarda oturduğunu destekler nitelikte şu şekildedir: *"Genelde ne bileyim oralar iyi geliyor yani iyi geliyordu derse katılanlar genelde önde oturur biz arkada otururuz öyle yani."* Bununla beraber ön sıraları tercih eden öğrenciler ön sırada oturunca öğretmenle daha rahat iletişim kurabildiklerini, göz teması kurabildiklerini, tahtayı daha iyi görebildiklerini, derse daha fazla katıldıklarını, arka sıralarda oturlarsa arkadaşlarıyla konuşacaklarını belirtmişlerdir. Bu konuda öğrenci görüşlerine örnek olarak KÖ19 *"Öğretmenlerle iletişim daha çok oluyor göz teması kurma daha çok oluyor soruya katılabiliyorum zaten sözel derslere cevap verdiğim zaman söylediğim ilk öğretmen benimkini duyuyor zaten o şekilde o yüzden."* Sözleri verilebilir.

### 3.3.2. Okulda ve sınıfta öğrenciye sunulan sosyal çevre

Öğrencilerin okuldayken içinde buldukları sosyal çevre okulda iletişim, ders dışı etkinlikler ve disiplin uygulamaları altında ele alınmıştır (Şekil 7).



**Şekil 7.** Okulun sosyal çevresi- Hiyerarşik kod-alt kod modeli

Okulda iletişim kategorisinde sosyal ortamın iyi ve kötü yönleri, öğrenci-öğretmen ilişkisi, okul yöneticileri-öğrenci iletişimi, öğrenciler arası iletişim ve cinsiyet farklılıklarına yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre sosyal ortamın iyi yönleri arasında zorbalık olmaması, sınıf içerisinde iyi bir iletişim olması, sosyal ortamın samimi olması, sınıf içerisinde gruplaşmaların çok olmaması yer almaktadır. Sosyal ortamın iyi yönleri hakkında öğrenci görüşlerine örnek olarak KÖ3 aşağıdaki görüşü ifade etmiştir:

... bizim sınıf zaten az kişi olduğu için sanki kardeş gibiyiz, 7 kişiyiz yani. Çok iyi, bence çok büyük bir şans. Bu 7 kişi olmak sanki özel eğitim özel bir okuldaymışız gibi çok memnunum. Yani hiçbir şeyi hiç düşünmeden gidip paylaşabilirim mesela benim sınıftakilerle. Öyle yani dersleri de güzel, okuyorlar.

Sosyal ortamın kötü yönleri arasında ise öğrencilerin dedikodu yapması, okulda az öğrenci olması, gruplaşma olması, öğrencilerin birbirini aşağılaması, dalga geçmesi veya hakaret etmesi, karşı cinsle ilişkilerin göz önünde olması, samimi olmaması, öğrencilerin kız-erkek grupları halinde vakit geçirmesi, erkek öğrencilerin birbirine şiddet uygulaması yer almaktadır. Sınıf içerisindeki iletişimden memnun olmayan KÖ14'ün görüşü:

Şöyle olabilirdi arada mesela fiziksel olarak diğerlerinden farklı olan çocuklar oluyor mesela gözlük takan ya da boyu kısa olan ya da kilolu olan bazı durumlarda onları aşağılayabiliyorlar bu hoşuma gitmiyor daha çok böyle birbirlerinin açıklarını kapatan bir sınıfım olsaydı bence daha çok hoşuma giderdi.

şeklindedir. Yapılan gözlemlere dayalı olarak hem iyi hem de kötü yönleri destekleyen bulgular yer almaktadır. Teneffüs ve öğle aralarında yapılan gözlemlerde öğrencilerin kız-erkek grupları halinde vakit geçirdikleri, özellikle erkek öğrencilerin birbirleriyle dalga geçtikleri, hakaret ettikleri ve hatta şiddet uyguladıkları görülmüştür (05.05.2023 Gözlem raporu1; 30.05.2023 Gözlem Raporu8). Bunlarla beraber 9 ve 11.sınıf öğrencilerinin teneffüste birlikte oldukları, kız ve erkek gruplarının beraber zaman geçirdiği de gözlemlenmiştir (05.05.2023 Gözlem Raporu1; 16.05.2023 Gözlem Raporu3 / 4).

Öğrenci ve öğretmenlerin iletişimi hakkında görüşler incelendiğinde, öğrencilerin öğretmenlerle rahat iletişim kurdukları söylenebilir. KÖ19 bu durumu şöyle ifade etmiştir: *“Benim okuduğum okulda öğretmenlerin öğrencilerin konuşması iletişimleri gayet iyi... Çünkü hani ben bir şey söylediğim zaman ya da sorduğum zaman cevabını alabiliyorum hani ertelenmeden bu şekilde”*. Bununla beraber öğretmenlerin çok sıkmayan, yumuşak huylu, eğlenceli, derste etkinlik yaptıran, mütevazı, sevgi dolu, şefkatli, objektif, anlayışlı, hoşgörülü, nazik, dersleri önemseyen, saygılı, aile arkadaş gibi, adil gibi özelliklerini iyi özellikler olarak nitelendirmişlerdir. EÖ20 öğretmenlerle ilgili görüşünü *“Daha çok babacan tavırlı çocuk ruhlular onları seviyorum kafa dengi diyelim”*. sözleriyle açıklamıştır. KÖ14 ise öğretmenlerin davranışlarına yönelik *“bence çok nazikler öğrenciler bir yanlış davranışta da bulunsa derste ya da okul içinde onu iyi karşılamaya çalışıyorlar davranışlarını öğrencilere karşı seviyorum”* görüşünü ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde de öğretmenlerin öğrencilerle şakalaştıkları, ders dışı konularla ilgili de konuştukları, öğrencilerin öğretmene soru sorarken veya anlamadıkları yerleri sorarken çekinmedikleri, öğretmenlerin öğrencilerle birlikte voleybol oynadıkları gözlemlenmiştir (12.05.2023 Gözlem Raporu2; 07.06.2023 Gözlem Raporu12).

Okul yöneticileri ile öğrencilerin arasında da rahat bir iletişim ortamı kurulduğu belirlenmiştir. Acil bir durumda izin verilmesi, samimi olmaları, güler yüzlü olmaları, öğrencilere arkadaşça yaklaşımları, kibar olmaları okul yöneticilerinin iyi özellikleri arasında yer almıştır. Yönetimin daha sıkı olması gerektiği ve okul müdürünün daha sert olması gerektiği de öğrencilerin görüşleri arasındadır. Okul yöneticilerinin odasında yapılan gözlemlerde de öğrencilerin yöneticilerin odasına girmekten çekinmedikleri, markete gitmek ve bahçeye çıkmak için izin almaya geldikleri gözlemlenmiştir (05.05.2023 Gözlem Raporu1). Bu konuda öğrenci görüşlerine örnek olarak KÖ18’in görüşleri: *“Anlayış gösteriyorlar çünkü bir öğrenci şu dersim boş dışarı çıkabilir miyim deyince çıkabilirsiniz diyorlar mesela. Veyahut da bir olay olduğunda onlar hemen çözüyorlar. Kötü bir olay olsa bile onlar iyi davranmaya çalışıyorlar, kötü davranmıyorlar.”* şeklindedir.

Öğrencilerin arkadaş ilişkilerine bakıldığında iyi arkadaş ilişkilerine sahip olduğunu ifade eden öğrenciler arkadaşlarının akademik durumlarının da iyi olduğundan, sınıf arkadaşlarıyla birbirlerinin sırlarını koruduklarından, arkadaşlarıyla birbirlerini desteklediklerinden, arkadaşların kaygıya iyi gelmesinden, yakın ilişkiler kurduklarından bahsetmişlerdir. KÖ19 arkadaş ilişkileri hakkında *“Onların dersleri de gayet iyi sayısalı onların iyi benim sayısalım kötü diğer sözcüklerimiz iyi onlardan yardım alıyorum bazen denk geldikleri zaman onlar da...”* demiştir. Öğrenciler kötü arkadaş ilişkilerine yönelik hem yakın arkadaşlarının onlara olan kötü etkisinden, hem de ilişkilerinden bahsetmişlerdir. Öğrenciler arkadaşlarının da kendilerine benzediğini, akademik durumlarının kötü olduğunu, kendilerini kötü etkilediklerini, karşı cinsle ilişkilerinin kendilerini de etkilediklerini ifade etmişlerdir. Yakın arkadaş çevresinden okulu daha önceden bırakmış arkadaş olup olmama durumu, öğrencinin okul terki düşüncelerini etkilemektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun okulu bırakmış bir arkadaş olduğu görülmüştür. EÖ2 arkadaş ortamının kendisini de etkilediğini *“Hocam arkadaş çevresi bizi*

*bozdu. Çalışmak isteği hiç yoktu. Çalışmak istemiyordum. Okula da gelmek istemiyordum. 11. sınıfta da boşladım. ...” görüşü ile ifade etmiştir.*

Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişime dair görüşleri incelendiğinde öğrencilerin okulda karşı cinsle ilişki kurulmasından memnun olmadıkları ve bunu bir disiplin problemi olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. KÖ17 *“yani sevgili işleri oluyor da hocalar tarafından baskın falan düzenleniyor ya baskın seviyesine düzenlenecek kadar olmaması gerekir. Tamam erkek arkadaşı var ama yani o kadar fiziksel temasta olmaması gerekir.”* demiştir. Öğrenciler arasındaki iletişimi incelemek adına yapılan gözlemlerde ise öğrencilerin çoğunlukla hemcinsleriyle vakit geçirdikleri, birbirlerine hakaret etmekten ve kötü sözler söylemekten çekinmedikleri, birbirlerini kovaladıkları, vurdukları görülmüştür (05.05.2023 Gözlem Raporu1; 12.05.2023 Gözlem Raporu2; 16.05.2023 Gözlem Raporu4). Öğrencilerin davranışlarına ilişkin KÖ6 görüşünü şöyle ifade etmiştir:

*Öğrenciler de ailelerinden terbiye almamışlar bence ben öyle düşünüyorum. Bazı öğrenciler var ki aşırı terbiyesizler, yaptıkları, konuştukları, davranışları hiç bilmiyorlar bence önce ailelerinden terbiye alıp gelmeleri gerekiyor. Ailesinin bakamadığı çocuğu buraya göndermişler, göndermeyin o zaman yani çocuğunuz zaten okumayacak hiç boşlasın yani öğretmenlerimiz zaten iyi bence, öğrenciler biraz kendilerine çeki düzen verse daha iyi olur.*

Öğrencilerin içinde buldukları sosyal ortamda cinsiyet farklılıkları hakkında da görüş belirtmişlerdir. Erkek öğrencilerin evde ders çalış baskısına maruz kalmadıkları, erkeklerin okula devam etmese de her işi yapabilecekleri, özellikle kız öğrencilerin okumaya devam etmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Cinsiyet farklılıklarına dair görülen bir diğer durum da bazı kız çocuklarının okula devam etmesine izin verilmemesidir. KÖ13'ün görüşleri, *“[Kuzeni hakkında] Onların onun olduğu ortamda genelde kızlar okumuyor erken yaşta evlendiği için bu kız da işte derslerinin iyi olmayışı da etkili okumamasında... Aynı köy ortamı pek kızlar okumuyor zaten okumak ailesi desteklemiyor diyelim o yüzden okumadı”* şeklindedir. Erkek kardeşi ve kendisine ders konusunda farklı baskı yapıldığını ifade eden KÖ5 ise, *“[Erkek kardeşi hakkında] O dersi fazla umursamaz erkek ya hocam ona daha çok baskı uygulanmadığından dolayı, kızlar mesela annem okuyacaksınız okuyacaksınız diye çaba gösterir ama ona fazla şey etmezler, üstünde durmazlar ders çalış demezler o biraz rahat.”* şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Yapılan gözlemlerde de erkek ve kız öğrencilerin birbirlerinden farklı tavır ve davranışlara sahip oldukları görülmüştür. Kız öğrencilerin sınıfta öğretmene yakın oturması, dersi takip ederek anlamadıkları yerleri sorması ve öğretmenin sorularına cevap vermelerinin yanı sıra erkek öğrencilerin sınıfın arka sıralarında birbirleriyle konuştukları, birbirlerine vurdukları, sınıfta gezindikleri, öğretmenin erkek öğrenci derse katmaya çabalaması gözlemlenmiştir (12.05.2023 Gözlem Raporu2).

Ders dışı etkinlikler kategorisinde ise sosyal etkinliklerde görev alma ve almama, sosyal etkinliklerin iyi ve kötü özellikleri yer almaktadır. Öğrencilerin sosyal etkinliklerde görev alma konusundaki görüşleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunlukla sosyal etkinliklere katılmayı tercih ettikleri ve spor etkinliklerine daha fazla katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Görev aldığı etkinlikler hakkında KÖ14 ise, *“Kutlamalarda Çanakkale zaferiyle ilgili bizi kutlama yapıyorduk*

*o zaman da ben şey olmuşum günün anlam ve önemini belirtmek için konuşma yapmışım sonra sahne arkasında görevler aldım onlara yardım ettim benim çok hoşuma gitti bu.*" ifadesiyle görüşünü belirtmiştir. Sosyal etkinliklere yönelik görüşler incelendiğinde, öğrencilerin özel günlerde düzenlenen etkinlikleri ve spor etkinliklerini sevdiği ortaya konulmuştur. Bunların yanı sıra, sosyal etkinliklerin öğrencilerin kafasını dağıtmaya yardımcı olduğu, eğlenceli olduğu, etkinliklerin öğrencilerin ufkunu açtığı da görüşler arasındadır. Sosyal etkinliklerde görev almamayı tercih eden öğrenciler ise sahneye çıkmaya utandığını, topluluk önünde konuşmanın stresli olduğunu, içe kapanık olduğunu, eğer sahneye çıkarsa arkadaşlarının hakkında kötü düşüneceğini ve sosyal etkinliklerde öğretmenlerin çalışkan öğrencileri görevlendirdiğini, sosyal etkinliklerin dersleri aksattığı, sınav döneminde olduğunu ve bu yüzden görev almadığını ifade etmiştir. KÖ10'un görüşü, "Görev olarak katılmak da güzel, izleyici olarak katılmak da güzel. Ama görev olarak katılmakta orada bir sürü insanın karşısında konuşuyorsun falan utanıyorum o yüzden izlemek daha iyi benim için." şeklindedir.

Sosyal etkinliklerin olumsuz yönleri hakkında öğrenci görüşleri incelendiğinde ise öğrencilerin sosyal etkinliklerin azlığından, düzenlenen sosyal etkinliklerin de duyurusunun yapılmadığından, gezi sayısının ve spor turnuvalarının sayısının azlığından ve yapılan sosyal etkinliklerin dersleri aksattığından, ders çalışmaya engel olduğundan memnun olmadıkları saptanmıştır. Sosyal etkinliklerin sadece milli bayramlar gibi özel günlerde düzenlendiğini ve bunlar dışında sosyal etkinlik düzenlenmediğini belirten KÖ17 görüşünü aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

*Yetersiz tabii ki mesela sadece özel günlerde milli günlerde yapılıyor şiir okumak falan ama çoğu kişinin ilgisini çekmiyor tabii ki bunlar ilgi çekici şeyler yapılmalı mesela işte masa tenisimiz var ama çok az sayıda oynayan kişi yok voleybol sahası bunun gibi aktivitelerin olması gerekiyor yetersiz o yüzden*

Okulun sosyal çevresinin içinde disiplin uygulamaları da yer almaktadır. Disiplin uygulamaları içerisinde okul kuralları, öğrencilerin devamsızlık yapma ile yapmama sebepleri ve disiplinin uygulanması hakkında görüşlere yer verilmektedir. Öğrencilerin olumlu gördüğü kurallar arasında telefon getirilmemesi, derse geç kalmama, üniforma giyilmesi, uygunsuz aletlerin okula getirilmemesi, sigara içilmemesi, arka bahçeye geçilmemesi bulunmaktadır. Öğrencilerin, okul kurallarının var olması gerektiği ve yararlı olduğu görüşüne sahip oldukları saptanmıştır. Okul kurallarının iyi olduğunu ifade eden KÖ19'un görüşü:

*Bütün kuralları seviyorum zaten bazı insanlar hani kuralları eziyor ama ben bütün kuralları seviyorum kural hayatımıza düzen koyuyor okuldaki bütün kurallar iyi disiplin içerisinde olan her yeri daha seviyorum evde de zaten benim eşyalarım olsun dolaplarım olsun hepsi disiplin içerisinde saatim zamanım her şey disiplinli.*

şeklindedir. Disiplinin uygulanması konusunda öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, öğrenciler okula gizlice telefon getirdiklerini, sigara içtiklerini belirtmişlerdir. Disiplin kurulunun kavga olduğunda toplandığını karşı cinsle ilişkilerde, sigara içenler yakalandığında, üniforma giyilmeden okula geldiğinde disiplinin daha sert olması gerektiğini düşünen

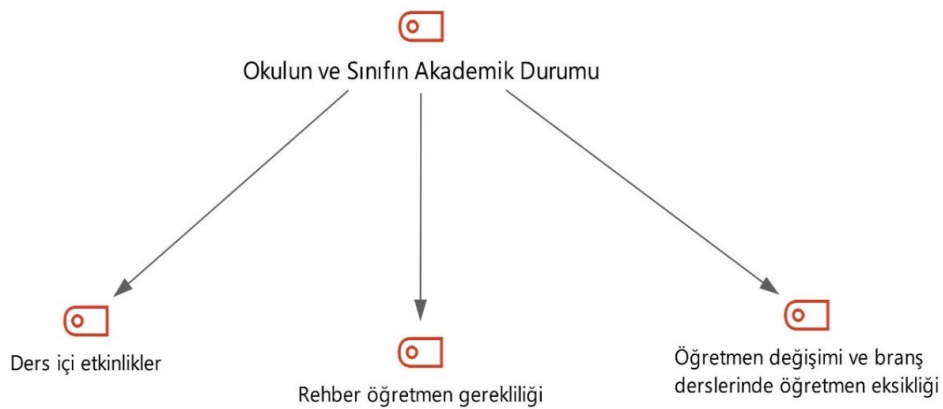


öğrenci görüşlerine de rastlanmıştır. Disiplin kurallarının sıkı bir şekilde uygulanmadığını ifade eden öğrencilerin yanı sıra disiplinin uygulanmadığını ve sadece uyarı verilerek görmezden gelindiğini ifade eden görüşler de bulunmaktadır. E12'nin disiplin uygulamalarının etkisine yönelik görüşleri *"Yani disiplin cezası cezadan korkumuzdan biz de fazla şey yapmadık yani ya kurallara uyduk diyelim kurallara uyduk disiplin korkusundan"* şeklindedir. KÖ9'un görüşü ise *"Korkutmaları gerekiyor bence bu konu hakkında çünkü kendini bilmeyip de birbirine giren çok oluyor o konu hakkında rahatsızız."* şeklindedir.

Olumsuz bulunan okul kuralları hakkında ise kimi öğrencilerin olumlu gördüğü telefon yasağı, teneffüslerde müzik dinleme yasağı, devam zorunluluğu, kişisel bakım malzemelerinin getirilme yasağı, üniforma zorunluluğu ve arka bahçeye geçme yasağı yer almaktadır. Öğrencilerin devamsızlık yapma ve yapmama konusunda belirttikleri görüşler incelendiğinde öğrencilerin küçük bir kısmının devamsızlık yapmamaya özen gösterdiği, geri kalanların ise keyfi veya zorunlu durumlarda devamsızlık yapmaktan çekinmedikleri belirlenmiştir. KÖ14 devamsızlık yapmamasının sebebini, *"Çünkü okul hayatını seviyorum burada kendimize ait bir görüşlerimizi söyleyebileceğimiz yer bence burası o yüzden devamsızlık yapmayı sevmiyorum özel durumlar olmadıkça."* şeklinde ifade etmiştir. Devamsızlık yaptıklarını belirten öğrenci görüşlerine örnek olarak EÖ21'in görüşü *"işim olduğunda devamsızlık yaparım hasta olduğumda bazen de işte gezmek için"* şeklindedir. Bir diğer devamsızlık sebebini ifade eden öğrenci KÖ9 ise *"Babam var az önce bahsetmişim emekli oldu, tek başına gidemiyor aylığı almaya, sürekli her ayın bir günü devamsızlık yapıyorum."* demiştir.

### 3.3.3.Okulda ve sınıfta öğrencilere sunulan akademik çevre

Okulda ve sınıfta öğrencilere sunulan akademik çevre ders içi etkinlikler, rehber öğretmen gerekliliği, öğretmen değişimi ve branş derslerinde öğretmen eksikliği kapsamında sunulmuştur (Şekil 8).



**Şekil 8.** Okulun ve sınıfın akademik durumu- Hiyerarşik kod-alt kod modeli

Ders içi etkinliklerde dersleri sevme/katılma durumu ile sınıf içinde etkinlik yapılma durumuna değinilmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu başarılı olmadığını düşündüğü dersi sevmediğini belirtmiştir. Sevdiği derslerden bahseden EÖ15'in *"anlıyorum biraz bile olsa o yüzden"* ifadesinde de görüldüğü üzere, öğrencinin bir dersi sevmesi için "biraz bile olsa" anlaması veya başarılı olması gerekmektedir. Anlama ya da başarılı olma durumunun yanı sıra öğrenciler öğretmenini sevdiği, günlük hayatta hakkında sohbet edebildiği, boş geçen, beden,

görsel sanatlar vb. dersleri, oyun gibi etkinlikler yapabildikleri, eğlenceli buldukları, ilgi ve yeteneklerine uygun, sıkıcı olmayan, sözel olan/ezber gerektiren dersleri sevdiklerini ve katıldıklarını belirtmişlerdir. Sevmedikleri ise öğretmenini sevmedikleri, sıkıcı ve zor buldukları, fizik ve matematik gibi temel bilgilerinin eksik olduğunu düşündükleri, günlük hayatta işlerine yaramadığını düşündükleri dersler olarak ifade edilmiştir. Bununla beraber yine katılımcılardan yarısından fazlası derslere katılım gösterdiğini ifade etmiştir. Öğrencilerin ifadelerine bakıldığında ise KÖ16'nın görüşleri şu şekildedir: *"Derse göre değişiyor işte sevdiğim o ders olunca daha fazla aktif olmaya çalışıyorum mesela İngilizceyi seviyorsam İngilizce daha fazla üstüne şeyler yapmaya çalışıyorum"*. KÖ13'ün görüşleri ise, *"Anlamadığım konuya zaten hiçbir şekilde katılım olmuyor, anladığım konu olduğu zaman katılıyorum öğretmenlerin de tabii ki etkisi var lise birdeyken en sevdiğim öğretmen ve en sevdiğim ders olan İngilizceye katılımım en yüksekti."* şeklindedir.

Dersler esnasında etkinlikler yapılması da dersin sevilmesini ve öğrencilerin ders işlerken sıkılmamasını sağlamaktadır. Öğrenciler arasında dersleri çok sevmeyen ve okulu bırakmaya eğilimli öğrencilerin dahi etkinlik yapılan, oyun oynanan dersleri ve bu derslerin öğretmenlerini sevdiği saptanmıştır. Öğrenciler, ders içerisinde yapılan etkinlikleri oynanan oyunlar, EBA platformu üzerinde yapılan interaktif çalışmalar, akıllı tahta üzerinden yapılan diğer alıştırmalar, rol yapma, soru-cevap çalışmaları, sınıfça kitap okuma şeklinde ifade etmişlerdir. Öğrenci görüşlerine göre, yapılan bu etkinlikler dersi daha iyi anlamalarını, eğlenmelerini ve böylece dersin sıkılmadan akıcı bir şekilde geçmesini sağlamaktadır. Ders içindeki etkinlikler hakkında öğrencilerden KÖ18 *"... oyunla böyle tahtadan etkinlik yaparak EBA'dan falan bir şeyler açarak şarkıları falan açarak bu daha iyi oluyor bizim için bence"* şeklinde görüşünü ifade etmiştir. KÖ6 ise ders içindeki etkinlikler bakımından iki öğretmenini karşılaştırmış ve görüşlerini şöyle belirtmiştir:

*Mesela Y. hocamız var o sürekli tahtadan açıp anlatıyor böyle, sürekli slayttan açıp anlatıyor biz pek anlamıyoruz sürekli, çünkü hem Y. hoca oradaki yazıyı okuyor bize bir şey kattığını düşünmüyorum bence, sürekli okuyor kendi bir şey anlatmıyor mesela yok ya onu anlayamıyorum ben mesela. X hocamız var, Y hocamız da şey yapıyor mesela önce anlatıyor sonra bir soru cevap yapıyoruz, ondan sonra yazıyoruz bir daha soru cevap yapıyoruz, öyle de aklımda benim kalıcı kalıyor bence öyle olsa dersler daha mantıklı olur.*

Sınıf içinde etkinlik yapıldığını söyleyen ve örneklendiren öğrencilerin yanı sıra etkinlik yapılmadığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşlerine göre spor ve sanat ile ilgili dersler etkinlik yapılmadan boş geçmekte, 12. sınıfların öğretmenleri öğrencileri test çözmeleri için serbest bırakmaktadır. Öğrencilerin birkaçı ise öğretmenlerin sürekli ders işlediğini bunun da sıkıcı ve kötü olduğunu ifade etmişlerdir. Ders içinde yapılan gözlemlerde de öğretmenin tahtaya yazı yazdığı, öğrencilerin de defterlerine geçirdiği, öğretmenin bu sürede de dersi sadece düz anlatım yoluyla işlediği ve arka sırada oturan öğrencilerin *"ders sıkıcı"* diye aralarında konuştukları gözlemlenmiştir (12.05.2023 Gözlem Raporu2). KÖ6'nın görüşleri

*“Derste bazen sürekli ders oluyor, böyle hiç kesintisiz, biraz da sohbet edilmesi gerekir bence, sürekli ders sürekli ders böyle gitmiyor.”* şeklindedir.

Araştırmanın gerçekleştirildiği Anadolu lisesinde öğrenci mevcudu yeterli olmadığından rehberlik servisi ve rehber öğretmeni bulunmamaktadır. Ortaöğretim kurumlarında öğrenci sayısı 150 ve üzeri olmadığı takdirde rehber öğretmeni norm kadrosu verilmemektedir (MEB, 2014). Öğrenci görüşleri incelendiğinde katılımcıların çoğunluğu rehber öğretmene ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Bununla beraber bazı öğrenciler ise sınıf rehber öğretmenlerinin rehber öğretmen ihtiyacını giderdiğini, rehber öğretmenin etkisi hakkında hiçbir fikri olmadığını, problemlerini arkadaşları ve ailesiyle paylaştığını veya hiç kimseye paylaşmadığını, rehber öğretmeni olsa da onunla hiçbir şey paylaşmayacağını bunlardan dolayı da rehber öğretmene gerek olmadığını belirtmişlerdir. Bu konudaki öğrenci görüşlerine örnek olarak açık öğretim lisesine geçmiş olan EÖ2'nin görüşleri, *“[Okulu bırakma kararı ile ilgili] Değiştirirdi hocam. Hoca olumlu etkilerdi, bize öyle diyen olmadı hiç yani rehber hocası gibi ya kimse demedi.”* şeklindedir. EÖ20'nin görüşleri şu şekildedir: *“Konuşurdum hocam ortaokulda hep öyleydi bizim rahatsızlık olunca rehber hocama giderdik rahatlardım geliyordum yönlendiriyordu.”*. KÖ13 ise rehber öğretmen hakkındaki görüşlerini, *“Eğer bizim için gerçekten çabalaniyorsa öğretmenin benim üzerimde veya benim gibi diğer öğrenciler üzerinde tabii ki bir etkisi olurdu ama sınav yönünde başka farkındalık yönünden etkili olamazdı yani ne kadar olmak istese de en büyük etken kendimiz”* şeklinde ifade etmiştir.

Öğrencilerin akademik anlamda memnun olmadıklarını belirttikleri bir diğer konu ise öğretmen değişimi ve öğretmen eksikliğidir. Bu konuda katılımcıların önemli bir kısmı öğretmen değişiminin olumsuz etkisi hakkında görüş belirtmiştir. KÖ17'nin görüşleri,

*Öncelikle kötü etkiler tabii ki bizim buraya tam atanmış olan öğretmenlerin gelmesini istiyorum ücretli olduğu zaman işte hocalar istedikleri zaman istifa edebiliyorlar zaten bu durumda da bizim eksik olan hocalarımız boşta kalmış oluyor o yüzden mesela bir hocaya alıştım derken tam gitti yeni hocaya alıştım derken o da gitti kötü olumsuz yani bu durum.*

şeklindedir. Bununla beraber öğretmen değişiminin olumlu veya olumsuz bir etkisi olmadığını ifade eden öğrenciler de bulunmaktadır. EÖ7'nin görüşleri ise *“Beni hiçbir şekilde etkilemiyor çünkü o kadar derslere özen veren birisi değilim o yüzden pek etkilenmedim”*. şeklindedir.

Öğretmen değişiminin yanı sıra öğrenciler, eksik branş öğretmenleri olduğunu, bu branşların farklı öğretmenler tarafından öğretmenin kendi branşında ders işlenerek doldurulduğunu belirtmişlerdir. Branş derslerinin boş geçmesinin kendi başlarına eksiklerini tamamlamak, dersi olması gerektiği gibi öğrenememek gibi etkileri olduğunu ifade etmişlerdir. Eksik branş öğretmenleri hakkında öğrenci görüşlerine örnek olarak ise KÖ9,

*Yani biraz oluyor, öyle alışınca o gidiyor tekrar yerine başka biri geliyor. Öğretmen eksiklerimiz zaten çok, bir öğretmen birkaç derse girebiliyor... Mesela matematik öğretmenimiz var, kendi branşını işleyemiyor fizik, kimya gibi şeyler işliyor mesela. Matematikimize resmimize giriyor... Yani pek de zaten dolu geçmiyor dersimiz bazen boş*

*geçiyor bu yönden etkileniyoruz...Çünkü mesela Almanca dersimiz, matematik öğretmenini Almanca dersini anlatamıyor mesela o yönden boş geçiyor.*

şeklinde görüşünü belirtmiştir. Yapılan gözlemlerde de öğrenci görüşlerini destekleyen bulgulara rastlanmıştır. Sosyal Etkinlik olarak ders programlarında yer alan derslere okul idarecileri girmektedir. Ancak okul bahçesinde yapılan gözlemlerde, Sosyal Etkinlik dersi olan öğrencilerin bahçede serbest bırakıldıkları görülmüştür. Bununla beraber 2022-2023 yılının ikinci yarısında 12.sınıflar için devam zorunluluğunun kaldırılmasıyla beraber yaz tatiline yakın süreçte, 12.sınıfların okula geldikleri ancak derse girmedikleri, okul bahçesinde arkadaşlarıyla vakit geçirdikleri, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından da müdahale edilmediği gözlemlenmiştir. Son sınavlar bittikten sonraki zamanlarda ise, tüm okulun öğrenci ve öğretmenlerinin bahçede vakit geçirdikleri görülmüştür (05.05.2023 Gözlem Raporu1; 16.05.2023 Gözlem Raporu4).

#### 4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Okul terki eğilimi olan ve olmayan öğrencilerin okul terki ve açık liseye ilişkin düşüncelerinin ve bu düşüncelere etki eden durumların betimlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada öğrenciler arasında okul terki düşüncesinin yaygın olduğu ve durumu etkileyen etmenler arasında akademik başarısızlık, arkadaş etkisi, içinde bulunulan çevrenin ve ailenin sosyo ekonomik ve kültürel özellikleri, okulda sunulan çeşitli olanaklar yer aldığı ortaya konulmuştur.

Araştırmada öğrencilerin okul terkine en büyük sebep olarak gördüğü etmenin ders başarısızlığı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler arkadaşlarından bahsederken de kendi okul terki düşüncelerini ifade ederken de akademik başarısızlık durumunda okulu bırakmayı ve açık öğretim lisesine geçmeyi tercih ettikleri belirlenmiştir. Araştırma sonuçlarına paralel biçimde alanyazında yer alan araştırmalarda da akademik başarı düzeyinin düşük olması okul terki riskini en çok arttıran faktörlerden biri olarak gösterilmektedir (Bask & Salmela-Aro, 2013; Bayhan, 2012; Battin-Pearson vd., 2000; Çam, 2023; Yorğun, 2014; Yüksel, 2021). Piscitello vd. (2022) çalışmalarında ise okul terki konusunda kentsel ve kırsal alan karşılaştırması yapılmış ve düşük akademik başarının yalnızca kırsal bölgede okul terki riskini arttırdığı sonucu elde edilmiştir. Bu çalışmada da hem başarısızlığa yapılan vurgu hem de öğrencilerin kırsal bir bölgede olması açısından alanyazını destekler niteliktedir. Bu sonuçlar akademik başarısızlık ve buna bağlı motivasyon kaybı yaşayan öğrencilerin desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrenciler tarafından okulun zaman kaybı olarak görülmesi de araştırmada ulaşılan önemli bir sonuçtur. Çalışma ve para kazanma isteği olan öğrenciler okulda geçirdikleri zamanı boşa harcadıklarını düşünürken; eğitimine devam etme ve üniversiteye gitme düşüncesinde olan öğrenciler ise okuldaki zamanın verimli geçmediğini düşünmektedir. Bu düşünceler ise hem eğitime devam etmek isteyen hem de istemeyen öğrencileri açık liseye yönlendirmektedir. Açık lise okulu bırakmak isteyen öğrenciler için devam zorunluluğu olmaması, okula göre daha az zorlayıcı olması ve para kazanmaya vakit sağlaması ile cazip hale gelirken; eğitimini sürdürmek isteyen öğrencilerin ise daha rahat ve etkili bir şekilde

çalışacakları ya da daha verimli olduğunu düşündükleri dersanelere gidebilecekleri bir fırsat olarak görülmektedir. Yüksel (2021) araştırmasında öğrencilerin okulu yorucu ve verimsiz bulmaları nedeniyle üniversite sınavına daha iyi hazırlanabilmek için açık liseye geçtiklerini vurgulamıştır. Açık lisenin okulda yaşanan sorunlardan kurtulmaya yönelik bir seçenek olarak kullanıldığı görülmektedir. Öte yandan arkadaş ortamının ve öğretmenlerin olmaması, açık öğretim lisesi sınavlarının haksız bir şekilde geçilebilmesi, üniversiteye gidişi zorlaştırabileceği, okula gidilmediğinde çalışma hayatına girilecek olması gibi nedenlerle hem okul terkine hem de açık liseye karşı olumsuz düşüncelere sahip öğrencilerde bulunmaktadır. Belen ve diğerlerinin (2021) çalışmasında öğrencilerin açık liseyi tercih etme sebepleri olarak ailevi, toplumsal ve kişisel sebeplerin olduğu ortaya konulmuştur. Dolayısıyla ailede yaşanan maddi sorunlar, toplumdaki ekonomik zorluklar ya da eğitim sisteminden kaynaklı sorunlar öğrencileri okul terkine itebilmektedir. Araştırma kapsamında da öğrencilerin okul terkine yönelik düşüncelerinin oluşmasında kendilerini bir öğrenci olarak nasıl gördükleri, okul hakkındaki görüşleri ile yakın çevrelerindeki aileleri ve arkadaşlarının durumlarının da etkili olduğu görülmüştür. Öğrencilerin kendilerine yönelik görüşleri incelendiğinde olumlu ya da olumsuz görüşlerinin okula yönelik görüşlerine paralel olarak ilerlediği görülmektedir. Kendine yönelik olumsuz görüşe sahip olan öğrencilerin okula karşı yaklaşımları da olumsuz, olumlu görüşe sahip öğrencilerin ise okula karşı yaklaşımları da olumludur. Alivernini ve Lucidi (2011) ile Samuel ve Burger (2020) çalışmalarında öz yeterlilik algısının öz motivasyonu ve akademik başarıyı etkilediğini ve dolayısıyla okul terki ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çam (2023) da değerli hissetmenin akademik başarıyı arttırdığını ve bu durumun da okul terki riskini azalttığı sonucuna varmıştır. Bu araştırma kapsamında öğrencilerin bir kısmı okulu hayatlarını değiştiren, geleceklerini belirleyen bir yer olarak görürken bir kısmı ise gereksiz ve zaman kaybı olarak gördüğü ortaya konulmuştur.. Gil ve diğerlerinin (2019) yaptığı araştırmanın sonuçlarında öğrencilerin okula bağlılığının okul terk riskini azalttığı; Bayhan ve Dalgıç'ın (2012) çalışmasında ise okulu sevmemenin okul terki riskini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okulda arkadaşların varlığı sosyalleşme olanağı ile öğrencileri okula yönlendirirken; akademik başarısızlık yaşayan ve okulu bırakan arkadaşların varlığında ise okul terki düşüncesini ortaya çıkarmaktadır. Birçok araştırmada da benzer şekilde arkadaş ortamının okul terki kararı üzerinde önemli bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yörğün'un (2014) çalışmasında arkadaş çevresi ve geniş çevreyle ilgili sorunların okul terki yordayan değişkenler olduğu sonucuna varılmıştır. Bayhan ve Dalkılıç'ın (2012) çalışmasında akademik başarısızlık, isteksizlik okulu sevmeme, devamsızlık, disiplin problemleri ve sağlık sorunlarının okul terkine sebep olduğu görülmüştür. Karacabey (2016) tez çalışmasında da arkadaşların okul terki riskine etkisi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu doğrultuda öğrencilere yönelik akademik ve sosyal yönde destekleyici çalışmalarla yaygın etkiler sağlanabileceği söylenebilir.

Araştırmada kırsal bir bölgede yaşayan öğrencilerin tamamının ailesinin tarım ve hayvancılık ile geçimini sağladığı, bu durumun da evdeki çocuklara sorumluluklar yüklediği görülmüştür. Öğrencilerin neredeyse tamamı tarlada ve hayvanların bakımında görev

almaktadır. Bazı öğrenciler bunu sadece boş zamanlarında kendi ailelerine yardımcı olmak için yapsalar da bazı öğrenciler kendi ailelerinin yanı sıra başka insanların işlerini de yaparak aileye maddi katkı sağlamaya çalışmaktadır. Alexander ve diğerlerinin çalışmasında (1997) ailenin sahip olduğu imkanların, aile tipinin, sosyo-ekonomik durumunun okul terki ile ilişkili olduğu görülmüştür. Bu araştırma kapsamındaki kız öğrenciler genellikle tarla ve temizlik işlerinde, erkek öğrenciler ise hayvancılık, sulama, sondaj işlerinde çalışmaktadır. Arslan'ın (2021) çalışmasında ulaştığı sonuçlarda bir işte çalışan erkek öğrencilerin okulu bırakma riskinin yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırmada da erkek öğrencilere okul konusunda baskı yapılmadığı, daha serbest bırakıldıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durumun erkek çocukların çalışma olanaklarının daha fazla olmasıyla ilişkili olduğu düşünülebilir. Yüksel (2021)'in çalışmasında da çalışan öğrencilerin okul terki riskinin arttığı tespit edilmiştir. Ailelerinin okul terkine yönelik görüşleri ve okumasını destekleme durumunun da öğrencilerin okul terki düşüncelerini etkilediği görülmüştür. Ailelerin bir kısmı okul terkine izin vermemekte bir kısmı ise çocuğunun okulu bırakmasını istememekle birlikte kararına karşı çıkmamaktadır. Ayrıca okumasına destek verilen kız öğrenciler kadar ailesi izin vermediği için okulu bırakan ya da gönderilmeyen kız öğrenciler bulunmaktadır. Küçükler'in çalışmasında (2018), kırsal bir bölgede yaşayan kız çocuklarının okul terki nedenleri olarak güvensizlik, muhafazakarlık, yoksulluk ve başarısızlık gibi etmenlerin rol oynadığı görülmüştür. De Witte ve Rogge'nin (2013) çalışmasında öğrencilerin kendi düşünceleri kadar çevredeki ön yargıların, öğretmenlerin, ebeveynlerin düşüncelerinin de okul terki kararında etkili olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla okul terkinin aile, yaşanan bölge ve kültürel özellikler gibi pek çok etkilendiği söylenebilir.

Öğrencilerin serbest zamanlarında ise çoğunlukla telefonla sosyal medyada vakit geçirdikleri, bunun yanı sıra farklı etkinlikler yaptıkları belirlenmiştir. McNeal'ın çalışmasında (1995) elde edilen bulgular, sanat ve spor gibi serbest zaman aktivitelerine katılım sağlayan öğrencilerin okul terki ihtimalinin daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yaşadıkları kırsal bölgeden dolayı genellikle evin içinde yapılan serbest zaman etkinlikleri tercih ettikleri düşünülmektedir. Öte yandan okulda da öğrencilere yönelik yeterli ders dışı etkinlik sunulmamakta, okulu cazip hale getirebilecek etkinlikler yapılmamaktadır.

Öğrencilerin geleceğe dair planları çoğunlukla üniversiteye gitmek ve bir meslek sahibi olmak üzerinde kurulmuştur. Öğrenciler çoğunlukla öğretmenlik, polislik ve hemşirelik gibi meslek gruplarına yönelmektedir. Çolak ve Tüzel-İşeri'nin (2022) çalışmasında ise katılımcılar "kız öğrencilerin kendi ayakları üzerinde durmasının, meslek sahibi olmasının" gerekliliğini vurgulamışlardır. Bu çalışmadaki kız öğrencilerin görüşlerinde de benzer ifadeler rastlanmış ve öğrenciler kendi ayakları üzerinde durabilmek ve meslek sahibi olabilmek için okulu bırakmayı düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğrenciler ise üniversiteye gidemezse ya da köyden ayrılamazsa, bazıları da doğrudan baba mesleği olan çiftçilik, hayvancılık gibi alanlarda çalışmaya devam edeceğini belirtmiştir. Öğrencilerin geleceğe dair düşünceleri arasında

üniversiteye gidememe, işsizlik, sınıfta kalma gibi kaygıları ile şartların değişmeyeceği, kendisinin yapamayacağı gibi nedenlerle umutsuzlukları da bulunmaktadır. Üniversiteye gidememe kaygısı yaşayan öğrencilerin okul terkine eğilimli olmayan öğrencilerken; diğer kaygı ve umutsuzluklar okul terki eğilimi olan öğrenciler tarafından dile getirilmiştir. Bask ve Samela-Aro (2013) tarafından Finlandiya'da gerçekleştirilen çalışmada da okula karşı umursamaz bir tutum sergileyen öğrencilerin okul terki riskinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilere sunulan fiziksel, sosyal ve akademik çevreler de öğrencinin okula karşı düşüncelerini etkilemektedir. Okulun fiziksel çevresine dair binanın yeni ve sağlam olması, spor alanları, bahçe gibi sosyalleşebilecekleri alanların varlığı, kütüphane ve orada sunulan olanaklar açısından olumlu görüşler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öte yandan vakit geçirdikleri alanların yeterli olmayışı, spor yapmak için malzeme ve alan sorunları, hijyen gibi konularda olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Nwogu ve diğerlerinin çalışmasında (2024), okulun yenilenmiş ve bakımının yapılmış olması ve okulu çekici hale getirebilecek yeterli fiziksel imkanlarının olması gibi fiziksel koşulların öğrencilerin okul terki riski üzerinde etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Okuldaki imkanların yetersizliğinin okul terki riskini arttırdığı yapılan çalışmaların sonuçlarında da ortaya konmuştur (Aküzüm vd, 2015). Ayrıca öğrencilerin okulun bulunduğu ve yaşadıkları konumu çeşitli imkansızlıklar sebebiyle eleştirdikleri belirlenmiştir. Kırsal bir bölgede yaşayan öğrenciler, hiçbir sosyal ortama sahip olmadıklarını, çevrede bir hobi edinebilecekleri veya derslerine destek olarak gidebilecekleri bir kurs olmadığını, kötü bir sözün, okuldaki bir disiplin sorununun veya bir dedikodunun çok hızlı yayıldığını belirtmişlerdir. Bu olumsuz durumların yanında okul saatleri ve ulaşım sorunları da öğrenciler için okula gitmeyi zorlaştıran unsurlardandır. Yaşadıkları bölgenin koşulları okulun sosyal çevresini de etkilemekte ve öğrencilerin düşüncelerine yansımaktadır. Shahidul ve Karim'in (2015) çalışmasında ulaştığı sonuçlarda kırsal bölgede yaşamak kız öğrencilerin okul terki riskini erkek öğrencilere oranla daha fazla arttırmaktadır. Öte yandan erkek öğrencilerin daha fazla okul terkine yöneldiklerini ortaya koyan araştırmalarda bulunmaktadır (Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt, 2023). Bu araştırmada okulu bırakmayı düşündüğünü ifade eden on öğrenciden altısının erkek, dördünün kız öğrenci olduğu görülmüştür. Araştırmanın yapıldığı koşullarda bu durum, erkek öğrencilerin baba mesleği olan tarım ve hayvancılık mesleğine yönelmeleri, kız öğrencilerin ise ev ve tarla işlerine yönelmeleri ve bunun yanında çeşitli nedenlerle okula gönderilmedikleri ile açıklanabilir.

Okulun ve sınıfın sosyal çevresi hakkında ise, öğrencilerin en memnun olduğu noktanın öğretmenlerle ve okul yöneticileriyle ilişkileri olduğu belirlenmiştir. Vurgulanan iyi ilişkiler yanında bazı öğrencilerin öğretmenlerle olan kötü ilişkilerinin okulla ilişkisini etkilediği ortaya konulmuştur. Contreras ve diğerlerinin (2022) çalışmasının sonuçlarına göre de negatif öğrenci-öğretmen ilişkisinin okul terki riskini arttırdığı görülmüştür. Araştırma kapsamında hem öğretmen hem de yöneticiler ile iyi ilişkiler kuran öğrencilerin varlığı okulun sosyal açıdan öğrenciyi destekler bir çevreye sahip olduğu biçiminde yorumlanabilir. Öğrencilerin arkadaşlarıyla ilişkileri de okul ortamının sosyal açıdan değerlendirmede önemli bir etmen



olmuştur. Emiroğlu ve Kurt'un çalışmasında (2023), olumsuz bir arkadaş çevresinde bulunmanın ve bu arkadaş çevresinin rol model olarak alınmasının okul terki için risk oluşturduğu görülmüştür. Teyfur ve Teyfur'un çalışmasında (2023) da benzer şekilde, olumsuz arkadaşlık ilişkilerinin öğrencinin okula olan bağlılığını olumsuz etkilediği görülmüştür. Bu araştırmada da olumlu ve olumsuz arkadaş ilişkilerinin okul terki düşüncesini etkilediği dolayısıyla okulda sağlıklı bir iletişim ortamının kurulması ve bunun hem sınıf içi hem de sınıf dışında desteklenmesi öğrencilerin sosyal yönden desteklenmesine de olanak sağlayabilir. Öğrencilerin öğretmen ve yöneticiler ile olan iyi ilişkilerinin sürdürülmesi, genişletilmesi ve öğrenciler arasında da ilişkilerin desteklenmesini sağlayacak önlemler alınabilir. Okulda düzenlenen sosyal etkinlikler de okulun sosyal çevresinin bir parçasıdır. Bu doğrultuda okulda düzenlenen sosyal etkinliklerin, çoğunlukla milli bayramlarda yapılan törenlerle sınırlı kaldığı belirlenmiştir. Sosyal etkinliklerde görev alma ile okul terkine yönelik görüşler arasında benzerlik olmadığı söylenebilir. Okulu ve dersleri sevmediğini, okulu bırakmayı düşündüğünü belirten ve sosyal etkinliklerde aktif bir şekilde görev alan öğrencilerin yanı sıra okulu sevdiğini, derslerinde başarılı olduğunu belirten öğrencilerin de sosyal etkinliklerde izleyici olmayı tercih ettikleri ortaya konmuştur. Mahoney (1997)'nin çalışmasında elde edilen sonuçlara göre ise ders dışı sosyal etkinliklere katılan öğrencilerin okul terki riskinin düşük olduğunu göstermektedir. Mcneal'ın (1995) çalışmasında da, spor veya güzel sanatlar gibi ders dışı etkinliklerin öğrencilerin okul terki riskini azalttığı ortaya konmuştur. Nazlı ve Sezer (2023) tarafından yapılan çalışmada ise öğrencilerin kendilerini okula ait hissettikçe okula olan bağlılıklarının arttığı ve okul terki riskinin azaldığı belirlenmiştir. Hem alanyazın hem de bu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okulda sosyal etkinlikler içine sokulması, etkili bir iletişim ve paylaşım ortamının yaratılmasının öğrencilerin okula bağlılığını artıracak ve onları okulda kalmaya yönlendirebileceği söylenebilir. Okul kurallarına yönelik ise öğrencilerin çoğunlukla uzlaştıkları görüş kurallarının gerekli ve yararlı olduğudur. Disiplin konusunda yönetimin daha sıkı olması gerektiği, disiplin cezası alan öğrencilerde davranış değişikliğinin gerçekleştiği ortaya konulmuştur. Disiplin konusunda izlenen doğru politikaların öğrencilerin üzerinde olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Devamsızlık konusunda öğrencilerin bir kısmı zorunlu olmadıkça devamsızlık yapmaktan kaçındıklarını ifade ederken, bir grup öğrencinin ise keyfi devamsızlık yaptığı ortaya konulmuştur. Devam konusunda özensiz davranan öğrencilerin okul ile ilişkisinin de iyi olmadığı ve okul terkine eğilimli oldukları söylenebilir. Öğrenci devamsızlığı ve okul terki arasındaki ilişkiyi vurgulayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır. Piscitello ve arkadaşları (2022) ile Bayhan ve Dalgıç (2012)'in çalışmalarında da devamsızlığı fazla olan öğrencilerin okulu bırakmayı düşünmesi bu çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Bu durum ise öğrencinin okulu sevmemesi, okula aidiyetinin olmaması, devamsızlık yapmaktan çekinmemesi ve sonuç olarak okulu bırakmayı düşünmesi ile ilişkilendirilebilir.

Öğrencilere sunulmuş akademik çevre içerisinde öğretmenlerin genelde etkinlik yaptırmadığı, geleneksel yöntemlere dayalı olarak ders işledikleri ortaya konulmuştur. Öte yandan etkinliklere yer verilen dersler de bulunmaktadır ve okul ile ilişkisi iyi olmayan öğrencilerin bile bu derslere katılım gösterdikleri belirlenmiştir. Öğrencilerin yapabildikleri ve

başarılı oldukları dersleri sevdikleri, yapamadıkları dersleri ise sevmedikleri ve katılım göstermedikleri ortaya konulmuştur. Bell'in çalışmasında (2015), ders içi etkinliklere katılmamanın okul terkinde önemli bir rol oynadığı tespit edilmiştir. Emiroğlu ve Kurt'un (2023) çalışmasında öğrencilerin derse katılımının akademik başarıyı arttırdığı ve okul terki riskini azalttığı sonucuna varılmıştır. Archambault ve diğerlerinin (2009) çalışmasında da benzer şekilde, lisedeki öğrenim sürecinin başından itibaren derse az katılım gösteren öğrencilerin okul terki riskinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda öğretmenler tarafından derslerin etkili ve katılımı sağlayacak biçimde planlanması, tüm öğrencilerin öğrenme sürecinde yer almasının sağlanması önemlidir.

Okulda bir rehberlik öğretmenin bulunmaması, sık sık karşılaşılan öğretmen değişimi ile branş öğretmeni eksikliği öğrencilerin çoğunluğunun eleştirdiği konulardır. Emiroğlu ve Gençtanırım Kurt (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışmada okul psikolojik danışmanlarının okul terki sorunu ortaya çıkmadan önleyici önlemler alabileceği vurgulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin hem yaşamlarında karşılaştıkları sorunlar hem de okul terki düşüncelerine yönelik desteğe ihtiyaç duydukları ortaya çıkmaktadır. Bu durum okulda psikolojik danışma ve rehberlik servisinin bulunmasının gereklilik olduğu göstermektedir. Samuel ve Burger (2020) ile Gil ve diğerlerinin (2019) çalışmasında da sosyal destek alan öğrencilerin okul terki riskinin azaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca okulda çok sık öğretmen değişimi yaşanması ve eksik branş öğretmenlerinin olması konusunda da sorunlar yaşanmaktadır. Beteille ve diğerlerinin çalışmasında (2011) öğretmen değişiminin eğitimin sürekliliğini bozduğu ve bu durumun da öğrencilerin okula olan ilgisini yitirmesinin ve dolayısıyla okul terki riskinin artmasına sebep olduğu sonucuna varılmıştır.

Araştırma sonuçları kırsal bir bölgede yaşayan ortaöğretim kademesindeki öğrencilerin okul terki ve okul terkinin etkileyen etmenlere yönelik görüşleri ile sınırlıdır. Öte yandan bu çalışmada elde edilen sonuçlar, alanyazını da destekler biçimde öğrencilerin okul terki düşüncelerinin tek bir nedene bağlı olmadığını kendini algılayışı, aile ve ailenin sosyoekonomik durumu, arkadaş ilişkileri ile okul ve sınıfı kapsayan bir bütün olduğunu göstermektedir. Ögülmüş ve diğerleri tarafından 2013 yılında okul terkinin yönelik hazırlanan raporda yer bulan sorunlara aradan geçen uzun zamana karşın çözüm bulunamadığı ve sorunların benzer şekillerde devam ettiği bu araştırma ve alanyazındaki diğer çalışmaların sonuçlarında görülmektedir. Dolayısıyla okul terkinin yönelik sorunun kısa vadeli çözümlerinden çok karar vericiler tarafından eğitim sisteminin öğrenciyi içinde tutabilecek biçimde düzenlenmesi gereklidir. Okul terkinin bir sonuçtan çok bir süreç olduğunu ifade eden Rumberger ve Rotermond (2012), öğrencilerin okuldaki davranışlarının ve performanslarının okulda kalma veya terk etme kararını etkilediği sonucuna varmıştır. Okul terki sorununa yönelik çözümlerin eğitim sisteminin kendisinde aranması, ortaöğretim öğrencilerinin okul terki riskini en aza indirmek amacıyla öğrencilerin çevrelerinden destek almalarının sağlanması, okula ilgilerini arttıracak etkinlikler planlanması, her bir öğrenciyle iletişim kurularak akademik, sosyal ve psikolojik durumlarının takibinin yapılması ve öğrencilerin okul terki hakkında daha fazla

bilgilendirilmesi önerilebilir. Gelecekte yapılabilecek akademik çalışmalar için ise kırsal ve kentsel bölgeler karşılaştırması; öğretmen davranışları, ders içi etkinlikler gibi farklı koşulların etkilerinin derinlemesine incelenmesi ile cinsiyet farklılıklarının okul terkine yansımalarının farklı bölge ve okullar çerçevesinde ele alınması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aküzüm, C., Yavaş, T., Tan, Ç., & Uçar, M. B. (2015). İlköğretim Kurumu Öğrencilerinin Devamsızlık ve Okul Terki Nedenleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), s. 167-192. <https://doi.org/10.12780/uusbd.03923>
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Horsey, C. S. (1997). From first grade forward: early foundations of high school dropout. *Sociology of Education*, 70(2), s. 87-107. <http://dx.doi.org/10.2307/2673158>
- Alivernini, F., & Lucidi, F. (2011). Relationship Between Social Context, Self-Efficacy, Motivation, Academic Achievement, and Intention to Drop Out of High School: A Longitudinal Study. *The Journal of Educational Research*, 104(4), s. 241-252. <https://doi.org/10.1080/00220671003728062>
- Archambault, I., Janosz, M., Fallu, J. S., & Pagani, L. S. (2009). Student engagement and its relationship with early high school dropout. *Journal of adolescence*, 32(3), s. 651-670. 10.1016/j.adolescence.2008.06.007
- Arslan, A. (2021). Ortaöğretim öğrencilerinde okul terki riskinin yordayıcıları: okula bağlılık ve okul tükenmişliği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 54(2), s. 431-458. doi:10.30964/auebfd.669522
- Bakırtaş, D., & Nazlıoğlu, M. (2021). Okul terkinin maliyeti: Kamu gelirleri kapsamında Türkiye değerlendirmesi. *Alanya Akademik Bakış*, 5(2), s. 671- 691. <https://doi.org/10.29023/alanyaakademik.847747>
- Bask, M., & Salmela-Aro, K. (2013). Burned out to drop out: Exploring the relationship between school burnout and school dropout. *European Journal of Psychology of Education*, s. 511-528. 10.1007/s10212-012-0126-5
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), s. 568-582. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.3.568>
- Bayhan, G., & Dalgıç, G. (2012). Liseyi Terk Eden Öğrencilerin Tecrübelerine Göre Okul Terki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), s. 107-130.
- Belen, A., Kandak, M., Demir, E., Çekin, Demir, M. ve Kandak, D. (2021). Açık Lise Öğrencilerinin Görüşleri Doğrultusunda Açık Liseyi Tercih Nedenlerinin Belirlenmesi: Ermenek Örneği. *Uygulamalı Sosyal Bilimler ve Güzel Sanatlar Dergisi*, 3(6), 99-114.
- Bell, J. W. (2015). A Comparison of Dropouts and Nondropouts on Participation in School Activities. *The Journal of Educational Research*, 60(6), 248-251. <https://doi.org/10.1080/00220671.1967.10883491>

- Beteille, T., Kalogrides, D., & Loeb, S. (2011). Teacher sorting and the inequality of educational opportunity. *Social Science Quarterly*, 92(5), 1182-1202. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6237.2011.00798.x>
- Claus, R. N., & Quimper, B. E. (1991). *Dropout Study, 1190-1991*. Lansing, MI: Saginaw Public School, Department of Evaluation Services.
- Contreras, D., González, L., Láscar, S., & López, V. (2022). Negative teacher–student and student–student relationships are associated with school dropout: Evidence from a large-scale longitudinal study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 91. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102576>
- Creswell, J. W. (2021). Nitel araştırma yöntemleri. Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çakır, R., & Çolak, C. (2019). Lise Öğrencilerinin Okul Terki Riskine İlişkin Görüşleri. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (21), s. 269-286.
- Çam, İ. (2023). *Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencilerinin, okul terklerinin nedenleri ile bu durumun bireysel ve ekonomik sonuçlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi] Ege Üniversitesi.
- Çolak, İ., & Tüzel İşeri, E. (2022). Kadınların Okulu Terk Etme Nedenleri ve Kız Çocuklarının Eğitimine İlişkin Görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (64), s. 24-50. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.944047>
- De Witte, K., & Rogge, N. (2013). Dropout from Secondary Education: all's well that begins well. *European Journal of Education*, 48(1), s. 131–149.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, s. 13–28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>
- Dekkers, H. , & Claassen, A. (2001). Dropouts - disadvantaged by definition? A study of the perspective of very early school leaver. *Studies in Educational Evaluation*, s. 0–354. [https://doi.org/10.1016/S0191-491X\(01\)00034-7](https://doi.org/10.1016/S0191-491X(01)00034-7)
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. New York: Open Universty Press.
- Durgun, B., & Durgun, Ö. (2023). Gelir Eşitsizliği ve İnsani Gelişme İlişkisi: Türkiye Örneği. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25(1), 45-73. <https://doi.org/10.21180/iibfdkastamonu.1206605>
- Emiroğlu, S., & Gençtanırım Kurt, D. (2023). Psikolojik Danışman Bakış Açısıyla Okul Terki. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 6(1), 51-78. <https://doi.org/10.58433/opdd.1267965>
- Gil, A. J., Antelm-Lanzat, A. M., Cacheiro-González, M. L., & Pérez-Navío, E. (2019). School dropout factors: a teacher and school manager perspective. *Educational Studies*, 45(6), 756-770. <https://doi.org/10.1080/03055698.2018.1516632>

- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. N. K. Lincoln içinde, *Handbook of Qualitative Research* (s. 105–117). Thousands Oaks CA: SAGE Publications, Inc.
- Güngör, G. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretimde okul terki nedenleri ve çözüm önerileri: bütüncül bir program önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Kocaeli Üniversitesi.
- Karacabey, M. F. (2016). *Ortaöğretimde okul terkinin bireysel ve kurumsal nedenleri: Şanlıurfa ili örneği*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Kaufman, P., Alt, M. N., & Chapman, C. D. (2004). Dropout Rates in the United States: 2001. Statistical Analysis Report NCES 2005-046. US Department of Education
- Kortering, L. J., Hess, R. S., & Braziel, P. M. (1997). School dropout. (G. G. Bear, K. M. Minke, & A. Thomas, Dü) Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Küçükler, E. (2018). Kırsal Kesimde Yaşayan Kız Çocukların Örgün Ortaöğretimi Terk Etme Nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 43(195). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2018.7537>
- McNeal, R. B. (1995). Extracurricular Activities and High School Dropouts. *Sociology of Education*, 68(1), 62–80. <https://doi.org/10.2307/2112764>
- MEB (2014). Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yönetici ve Öğretmenlerinin Norm Kadrolarına İlişkin Yönetmelik. (18 Haziran 2014). Resmî Gazete. Madde 21(2/c). Sayı, 29034, 54.
- MEB (2017). Millî eğitim istatistikleri örgün eğitim 2016-2017. Ankara: MEB
- MEB (2023). Genelge 2023/30. *Örgün Ortaöğretim Kurumlarından Açık Öğretim Liselerine Geçişler*. Ankara.
- MEB (2024). Millî Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Kurumları Yönetmeliği. (2024). T.C. Resmi Gazete. (32700 22 Ekim 2024).
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber. (çev. S. Turan). Ankara: Nobel Yayınları.
- Nazlı, E., & Sezer, Ö. (2023). Okula Bağlılık ile Riskli Davranışlar Arasındaki İlişkide Eğitim ve İşe Dair Gelecek Beklentilerinin Aracı Rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 707-727. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1145312>
- Nwogu, R. O., Diète-Spiff, M. I., & Eberonwu, C. O. (2024). Impact Of School Learning Environment On Students' Dropout In Public Secondary Schools In Rivers State Nigeria. *International Journal of Innovative Psychology & Social Development*, 12 (4): 31-39.
- Öğülmüş, S., Aypay, A., Taşpınar, M., Kaya, N., Varcın, R. P., & Çınkır, Ş. (2013). *Ortaöğretimde Sınıf Tekrarı, Okul Terk Sebepleri ve Örgün Eğitim Dışında Kalan çocuklar Politika Önerileri Raporu*. Ankara: Aydoğdu Yayınları.
- Özer, A. G. (2011). Türk Lise Öğrencilerinde Okul Terkinin Yordanması: Aracı ve Etkileşim Değişkenleri ile Bir Model Testi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), s. 302–317.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri [Qualitative research and evaluation methods].(Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir). 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Piscitello, J., Kim, Y. K., Orooji, M., & Robison, S. (2022). Sociodemographic risk, school engagement, and community characteristics: A mediated approach to understanding high school dropout. *Children and Youth Services Review*. 133, Article 106347. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2021.106347>
- Robson, C. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri gerçek dünya araştırması*. (çev. Ed. Ş. Çınkır & N. Demirkasımoğlu). Ankara: Anı yayıncılık.
- Rumberger, R. W., & Rotermund, S. (2012). The relationship between engagement and high school dropout. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 491–513).
- Samuel, R., & Burger, K. (2020). Negative Life Events, Self-Efficacy, and Social Support: Risk and Protective Factors for School Dropout Intentions and Dropout. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), s. 973–986. <https://doi.org/10.1037/edu0000406>
- Schwartz, W. (1995). *School dropouts: New information about an old problem*. Washington, DC.: Office of Educational Research and Improvement.
- Shahidul, S. M., & Karim, A. H. (2015). Factors contributing to school dropout among the girls: A review of literature. *European Journal of research and reflection in educational sciences*, 3(2).
- Teyfur, M., & Teyfur, E. (2023). Liselerde kız öğrencilerinin okulu terk nedenleri ve çözüm önerileri. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi* (60), 157-171. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.1375863>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2017). *Durum çalışması araştırması*. (Çev. İ. Günbayı). Ankara: Nobel Akademik.
- Yorğun, A. (2014). *Lise Öğrencilerinde Okul Terki Riskinin İncelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Yüksel, G. N. (2021). *Van İlindeki Orta Öğretim Öğrencilerinin Açık Liseye Geçiş Nedenleri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trabzon Üniversitesi.



# Öğretmen Adayları İçin Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması\*

Eda ÇİNAR<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Eğitim Uzmanı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, edacnr0@gmail.com,

<sup>1</sup>ORC-ID: 0000-0001-6412-1280

Yahya Han ERBAŞ<sup>2</sup>

<sup>2</sup>Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, yahyahan@gmail.com,

<sup>2</sup>ORC-ID: 0000-0003-0802-4536

Geliş Tarihi/Received:

13.10.2024

Kabul Tarihi/Accepted:

30.11.2024

e-Yayın/e-Printed:

28.12.2024

## ÖZ

Bu çalışmanın amacı; Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen "Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği (Multicultural Sensitivity Scale)" nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçek maddeleri ile öğretmen adaylarının toplum içerisindeki çeşitli etnik kimliklere mensup sosyal gruplara yönelik davranış ve tutumların ne derece olduğunu tespit etmektir. Bu araştırma, çokkültürlülük üzerine uyarlanan ölçek maddelerinin öğretmen görüşleri açısından elde edilen verileri kapsamaktadır. Araştırmada öncelikle ölçekte yer alan maddeler uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye çevrilmiş, daha sonra yine uzman görüşleri alınarak Türk dili ve kültürüne uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin analizi sağlanmıştır. Gerekli analizler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına ölçeğin son şekli uygulanarak çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. Araştırmanın evrenini Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, örnekleme ise Eğitim Fakültesi öğretmen adayı öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın bulgularına göre kadın adayların çokkültürlü duyarlılıkları erkeklerden yüksek çıkmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık oluşmazken, bölümlere göre çokkültürlü duyarlılık düzeyleri farklılık göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, öğretmen adayları, ölçek uyarlaması

\*Bu makale birinci yazar tarafından ikinci yazarın danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

## Turkish Adaptation of the Multicultural Sensitivity Scale for Pre-Service Teachers\*

---

### ABSTRACT

The purpose of this study is to adapt the "Multicultural Sensitivity Scale" developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) for pre-service teachers into Turkish and to evaluate pre-service teachers' behaviors and attitudes towards social groups of various ethnic identities using the adapted scale. The study encompasses data reflecting teachers' views on the adapted scale items related to multiculturalism. Initially, the scale items were translated into Turkish based on expert opinions and further evaluated for their suitability for the Turkish language and culture. Following this, the scale underwent exploratory and confirmatory factor analyses. After completing the necessary analyses, the final version of the scale was administered to pre-service teachers to examine their multicultural sensitivity based on various variables. The population of the study included students from Çanakkale Onsekiz Mart University's Faculty of Education. Findings revealed that female pre-service teachers exhibited higher multicultural sensitivity than their male counterparts. Additionally, while no significant difference was found in multicultural sensitivity across different grade levels, variations were observed across different departments.

**Keywords:** multiculturalism, multicultural education, pre-service teachers, scale adaptation

---

---

\*This article is produced from a master's thesis prepared by the first author under the supervision of the second author.

## 1. GİRİŞ

Tarih boyunca çok uluslu devletlerin bulunduğu topraklarda farklı kültürden farklı ırktan insanların bir arada yaşadığı bilinmektedir. Yaşadığımız coğrafya, uzun yıllar boyunca birçok kimliğe ev sahipliği yapmıştır. Anadolu ve Ortadoğu toprakları 'Medeniyetlerin Beşiği' olarak anılan ve kültürel derinliği milattan öncesine varan oldukça zengin bir bölgedir. Anadolu coğrafyası, elverişli yaşam koşulları sayesinde İlk Çağ medeniyetleri için daima cazip yerleşim yerlerinden biri olarak görülmüştür. Zamanla sosyal yaşamın gelişmesi, örgütlü yaşam, tarımsal faaliyetler ve kentlerin oluşması, insanlığın toplumsal çeşitliliği tanıma ve bir arada yaşamayı öğrenme pratiğini geliştirmiştir (Koroğlu, 2015). 711-1492 yılları arasında Endülüs; Yahudi, Müslüman, Hristiyanların ve farklı kültürel geçmişe sahip halkların bir arada yaşadığı toplum yapısına verilebilecek örneklerinden biridir (Anık, 2012a). Günümüz Türkiye sınırları içerisinde toplumsal çeşitlilikten bahsedildiğinde güçlü örneklerden biri de Osmanlı Devleti olmuştur. Çok uluslu yapısı ile bazı iç ve dış karışıklıklar yaşasa da yüzyıllarca ayakta kalmayı başarmış bu devlet, bıraktığı kültürel mirası ile Türkiye'nin günümüzdeki çokkültürlü yapısına zemin hazırlamıştır. Osmanlı toplum yapısının çok uluslu olması, topraklar genişledikçe yönetimi zorlaştırmıştır. Bu durumdan kaynaklanan birtakım sorunlar ve bu sorunların çözümünde uygulanan tartışmalı politikalar olsa dahi Osmanlı'nın siyasi istikrarını koruduğu ve toplumu büyük ölçüde barış halinde tutmayı sağladığı görülmüştür (Anık, 2012b).

Coğrafi açıdan bakıldığında Türkiye'nin doğu ve batının ortak kesişim noktasında bulunması kültürlerin birbiri ile etkileşimini sağlamaktadır (Aydın, 2013). Türkiye, tarihsel geçmişe bakıldığında, çokkültürlü yapısını oldukça erken kazanan ve yüzyıllar boyunca bu yapıyı koruyan devletlerden biridir. Tarih boyunca bu coğrafyada kurulmuş ve yıkılmış devletler ve mensubu milletler, kültürlerini daima özgün kılan temel farklar teşkil etse de genel itibarıyla birbirine benzer bir toplum yapısı sergilemiştir. Elbette farklı yaşam biçimlerinin bir arada olmasından doğan bazı ötekileştirme, kimlik sorunu, azınlık hakları ve azınlıkların topluma adaptasyonu gibi sorunlar ortaya çıkabilir. Bu gibi durumlarda ülkelerin çokkültürlülük hakkındaki düşünce ve yaklaşımları toplum üzerinde oldukça etkili olmaktadır. Toplumun kitlesel dili ve yaklaşımları, mensubu olduğu devlet yapısı ve yürütülen politikardan bağımsız düşünülemez. Ancak çoğulcu topluma sahip gelişmiş devletlerde dahi bu sorunların görüldüğü bilinmektedir. Geçmiş dönemlerde ulaşımın daha zor olması, dini ve siyasi grupların toprak paylaşımı nedeniyle yaşanan büyük savaşlar, ideolojik fikirlerin radikal grupları birbirine karşı kışkırtması, merkezîyetçi güç anlayışının yaygın olması gibi nedenlerden dolayı ilişkilerin daha temkinli ve sınırlı olduğu görülmektedir. Kozmopolit Avrupa ülkeleri başta olmak üzere dünyanın birçok yerinde kültürel farklılıkların zenginlik olarak görülmesiyle birlikte devletler tarafından benimsenen hoşgörü politikaları ortaya çıkmıştır. Zamanla toplumsal anlamda bir ve benzer olanın yerine birçok ve çeşitli olan değer kazanmaya başlamıştır (Say, 2017).

Kültürlerarası etkileşimi artıran en önemli unsurlardan biri tüm dünyada yaşanan göçlerdir. Türkiye'de yaşanan iç ve dış göç hareketlerinin çeşitli sebeplerden dolayı oldukça arttığı bilinmektedir. KONDA'nın 2021 tarihli araştırmasına göre Türkiye'nin neredeyse yarısına

yakını yaşadıkları yerden hayatının bir döneminde göçmüş kişilerden oluşmaktadır. TÜİK (2022) verilerine göre Türkiye yurt dışından bir yılda 494 bin 52 kişilik bir göç almıştır. Bunlardan yaklaşık %20'sini Türkler, geri kalanını ise yabancı uyruklu kişiler oluşturmaktadır. Neticede gelen ve giden göçler kültürlerarası iletişimi, çokkültürlü ve çokdilli yapıyı etkilemektedir. Tüm bu etkenler, yaşadığımız bölgede çokkültürlülüğü tanımanın ve topluma etkilerini bilmenin ne derece önemli olduğunu gözler önüne sermektedir.

Doytcheva'ya göre (2009), çokkültürlülük söylemi ilk olarak 1941 yılında İngilizce' deki milliyetçilik ve ulus fikirlerinin önemini kaybettiği, kesin hükümleri olmayan, birbirinden bağımsız bireylerden oluşan kozmopolit toplumları anlatmak amacıyla ortaya çıkmıştır. Çokkültürlülüğü, ülkelerin yenilenen demokratik tutumları sonucunda çeşitliliği destekleyen ve kültürlerin tanınmasını sağlayan siyasi bir politika ve pratik bir deneyim alanı olarak tanımlamıştır. Avustralya ve Kanada gibi yoğun göç alan ülkelerin, 1970'li yıllarda çokkültürlülük adı verilen bir politika ile bünyesindeki kültürel farklılıkları resmi olarak tanıdığını belirtmiştir. Sonrasında ABD, İngiltere ve çeşitli Avrupa ülkelerinin ilgilendiğini bu kavram, tüm dünyada yankı bulmaya başlamıştır. Demokratik modern toplumlarda küreselleşme ve göç gibi nedenlerden dolayı kültürel çeşitliliğin artması, farklı kimliklerin tanınması ve kamu yaşamı için ortak isteklerde bulunmasıyla eşitlik talepleri artmaya başlamıştır. Çokkültürlülük, bu taleplerin tanınması noktasında oldukça önemlidir. Ülke politikaları, eğitim kurumları, medya sektörü ve halk çokkültürlülüğten doğrudan etkilenmektedir. Devletler, bünyesindeki kültürel farklılıklara her birinin bir ulusu teşkil ettiği düşüncesiyle yaklaşmaktadır. Bu farkındalığın yanı sıra ayrışmaların önüne geçmek adına devletler kimliklerin ortak vatandaşlık aidiyeti çevresinde birleşmesini tercih etmektedirler (Say, 2013). Çokkültürlülük ve toplumlar arası etkileşim olgusu Avrupa Birliği'nin son zamanlarda toplumu ilgilendiren her birimde kapsayıcı bir yaklaşımla yoğunlaştığı alanlardan biridir. Bu düşüncenin temelini, Avrupa devletlerinin çokkültürlü toplum yapısına mensup olduğu dolayısıyla çeşitlilik arz eden zengin toplumlar olduğu vurgusu oluşturmaktadır (Aycan ve Günday, 2023).

Modern dönem, toplumsal çeşitliliğin artmasıyla yaşam koşullarında uyum ve istikrarı temin edebilmek için bir takım devlet politikaları geliştirme çabasını doğurmuştur. Bu çabanın ulaştığı sonuç, "çokkültürlülük" temeline dayanan, "farklılıklar zemininde birlik" esasıyla oluşturulan toplumsal model ve bu doğrultuda politikaların uygulanmasıdır (Vatandaş, 2001). Çokkültürlülüğün ne olduğu üzerine tartışmalara katılan Parekh (2002), bu kavramı bireylerin kültürle daima temas halinde olduğu, kültür zenginliği ve kültürlerarası etkileşimin kaçınılmaz ve tercih edilir olduğu ve toplumların çoğulculuğu barındıran görüşlerinin etkileşiminden beslendiği yönünde görüş belirtmiştir. Banks (2013), çokkültürlülüğü tanımlarken yanlıya düşülen önemli sorunlardan birini ele alır ve çokkültürlülüğün ne olduğunu açıklarken ne olmadığını da açıklamaktadır. Çokkültürlülük, belirli bir kitle veya zümreyi destekleyen ya da hak savunucusu durumunda olan bir tutum içerisinde değildir. Aksine herkesi kapsayan ortak düşünceler bütünüdür. Başka bir tanıma göre çokkültürlülük, bir ulus devleti çatısı altında yer alan farklı kültürel değerlere sahip grupların eşit imkanlar neticesinde var olma kapasitesini

ifade etmektedir. Kültürel farklılıklar değişkenlik gösteren taleplere rağmen ortak sınırlar içerisinde yaşayan kişilerin zaman ve mekân bağıni zedelememekte aksine güçlendirmektedir (Say, 2013). Çokkültürlülük, uzun zamandır disiplinler arası bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Siyaset, sosyoloji, tarih, adalet, yönetim bilimleri ve eğitim bilimleri öncelikli olmakla beraber birçok alanda araştırma konusu haline gelmiştir (Usta ve Demir, 2020). Kavramın nesillere doğru aktarımı ve yaşatılması açısından eğitim, ilgili disiplinlerin en önemlilerindedir. Banks (2013), çokkültürlü eğitimi bir süreç olarak nitelendirmektedir. Çokkültürlü eğitim herhangi bir topluluk ya da zümreye özgü olarak oluşturulmamıştır. Aksine bu teori, herkes için yeniden yapılanmayı sağlayacak olan reform hareketi sürecidir.

Türkiye’de ırk, din ve dil gibi değişkenlerin birbirleri ile farklı varyasyonlarla iç içe geçmiş olması bir takım alt kültürlerin ve bunlara yönelik tanımlamaların ortaya çıkmasını sağlamıştır. Aynı etnik kökten olup dilleri ayrı olanlar, farklı kültürel geçmişten olup dini aynı olanlar, aynı dili konuşup başka inanç ve etnik soydan olanlar, mezhep çeşitliliği gibi kategorize olabilen tüm tanımlamalar Türkiye’deki çokkültürlü yapının birer örneğini teşkil etmektedir (Polat ve Kılıç, 2013). Dünyada yapılan çalışmaların yanı sıra Türkiye’de de çokkültürlülük tartışmaları önem kazanmaya başlamıştır. Türkiye’de geleneksel eğitimden giderek uzaklaşılması ve birey odaklı eğitimin değer kazanması ile çokkültürlülüğün eğitimde ön plana çıktığı görülmektedir (Erbaş, 2015). Türkiye’de eğitim içerisinde çokkültürlülük kavramının daha fazla yer almaya başlaması hem küresel etkileşiminin giderek artması hem de eğitimde izlenen eşitlikçi politikaların yansımalarıdır. Yakın zamanlarda eğitim öğretim programları ve müfredata bakıldığında güncel ihtiyaçlara göre değişiklikler yapıldığı ve bu yönde çalışmalar olduğu gözlemlenmektedir. Ancak yürürlükte bulunan net bir çokkültürlü eğitim programından söz edilememektedir (Erbaş, 2019; Demirçelik, 2020). Türkiye’nin mevcut yapısı ve artan göçler dikkate alındığında okullarda oluşan öğrenci çeşitliliği ve kültürel farklılıkların arttığı gözlemlenmektedir. Bu açıdan öğrenci ve öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair daha fazla bilgi sahibi olması oldukça önemlidir. Bu anlamda çokkültürlülüğü içeren bir eğitim öğretim programının resmi olarak oluşturulması birincil önem taşımaktadır. Buradaki eksiklik yapılan akademik çalışmaların önemini daha da artırmaktadır (Demirçelik, 2020). Çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitim ile ilgili akademik çalışmalara bakıldığında 2012 yılından önce yalnızca bir çalışma yapıldığı, 2012-2019 yılları arasında yapılan çalışmaların artış gösterdiği görülmüştür. Çokkültürlülük ile ilgili çalışmaların diğer yıllara bakıldığında 2019’da artış göstermesinin nedeni olarak 2018-2023 Uyum Strateji Belgesi ve Ulusal Eylem Planı gösterilmektedir. Bu eylem planının hedefleri, Suriye’den, Türkiye’ye gelen göçmenlerin kalıcı olacağı düşünülerek ülkeye uyum politikalarının araştırmacılar ve akademisyenler tarafından ivedilikle hazırlanması olmuştur. Bu durum, 2008-2018 yılları arasında yapılan araştırma sayısının yalnızca 4 yılda yani 2018-2021 yılları içinde karşılanmasıyla sonuçlanmıştır (Orhan, Albayrakoğlu ve Vardar, 2023).

Çokkültürlü eğitim ayrımcılığa karşı ve tüm farklılıklara hoşgörülü demokratik tutumuyla kültürel çoğulculuğu korumak için eğitim öğretimde eşitliği sağlama ilkesini temel almaktadır (Aydın, 2013). Çokkültürlülük, eğitimde bir fikir hareketi ve yenilenme sürecidir. Cinsiyet, sosyal sınıf, ırk, dil veya kültür farklılıklarının öğrenciler için dezavantaj olmadığı herkes için

eşit eğitim olanağının sağlanması gerektiğini savunmaktadır. Aynı zamanda farklılıkların kişiler arası iletişim sürecini zenginleştirdiği ve ortak paylaşım alanlarının zengin fırsatlar sunduğu öğrenciler, birbirlerinin deneyimlerinden daha fazla yararlanabilirler (Banks, 2013).

Çokkültürlü eğitim, farklılıkların birlikte güven içinde yaşamasını sağlamaya çalışırken öte yandan bu farklılıklara meşruiyet kazandıran buna bağlı olarak eşit akademik imkanlarla herkes için faydayı amaçlayan eğitim felsefesidir (Göçeri vd., 2021). Çokkültürlü eğitim, karşılaştırılan her türlü düşünce, önyargı, ırkçılık ve bağnazlıkla mücadele etmektedir. Bu nedenle kültürlerarası ayrımlar yapmak yerine ortak öğelere değer vermek daha anlamlı bir davranış olacaktır. Bu açıdan çokkültürlü eğitim, öğrencilere bireyler arası empati ve iletişim becerilerini güçlendirme fırsatı sunar (Ateş ve Aytekin, 2020). Gay (2014), çokkültürlü eğitimi; farklı öğrenciler için kültürel geçmişleri, yaşadıkları çevre, aile gibi faktörleri öğretim süreci içerisinde öğrenme etkinlikleri ile ilişkilendirme ve faydalı hale getirme olarak tanımlanmaktadır. Sınıf içi çeşitlilik her öğrencinin bireysel hız ve öğrenme biçiminin farklı olmasını sağlamaktadır. Kültürel hassasiyete sahip olan bir eğitimci, öğrenciler arası farklılıkların davranışa doğrudan etkisi olduğunu bilmektedir. Bu sayede öğretim tekniklerini öğrenciler lehine düzenleyebilmelidir. Burada eğitim politikalarının çoğulculuk esasına dayalı olması gerektiğini savunulur. Öğrencilere sağlanması gereken eşit eğitim olanağı için eğitim kurumlarının tüm kademeleri birbiriyle iş birliği içerisinde olmalıdır. Çokkültürlü eğitim, her türlü önyargı ve ayrımcılıktan uzak öğrencilerin bireysel farklılıklarını gözetken demokratik sınıf ortamını sağlamayı hedeflemektedir.

Toplumlar için önemli gelişim merkezleri olan eğitim kurumları ve üniversiteler, çokkültürlülüğün gelişimi ve nesillere sağlıklı aktarımı için en etkili öğrenim alanlarıdır. Çokkültürlülüğün eğitimde yerini sağlamlaştırması için bireysel farklılıklara saygılı, kültürel bilinci yüksek ve sağduyulu bireylerin yetiştirilmesi oldukça önem arz etmektedir. Ortak bir toplumsal bilinçle yürütülmesi gereken tüm öğrenim süreci boyunca öğrenci, aile ve okul üçgeninde kritik paydaşlardan biri şüphesiz öğretmenlerdir (Ünlü ve Örtten, 2013). Farklı kültürel geçmişe sahip öğrencilerin bir arada sağlıklı eğitim görebilmesi ve hoşgörülü bir sınıf ortamının sağlanması için öğretmen adaylarının çokkültürlülük hakkında donanım sahibi olması, bu yönde yürütülen eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşması açısından oldukça önemlidir (Karakaş ve Erbaş, 2018). Çokkültürlü eğitim modelinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin bu alanda bilgi ve farkındalık sahibi olması gerekmektedir (Aydın, 2013). Çokkültürlülüğü anlamak ve eğitime bu perspektifle bakmak için öğretmen adaylarının akademik ve kültürel birikimi oldukça önemlidir. Durşen Ünal ve Kınır'a ait (2022) çalışmada, eğitim düzeyi daha yüksek olan öğretmenlerin çokkültürlülüğe dair farkındalık düzeyinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Türkiye'de geçmişte yapılan çalışmalara bakıldığında çokkültürlülüğü yanlış algılayan ya da eksik öğrenme nedeniyle bu konuda tam olarak donanımı olmayan öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili milli kültüre zarar vereceği ve asimilasyona neden olabileceği yönünde önyargılara sahip olduğu görülmüştür (Ünlü ve Örtten, 2013). Çokkültürlü eğitimin uygulanabilirliği açısından önemli paydaşlardan biri olan öğretmenlerin önyargı ve bilgi eksikliğini gidermek, gelişime açık ve nitelikli öğretmen

yetiştirme programlarından geçmektedir. Kozikoğlu ve Yıldırımoglu (2021), öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik olumlu görüşleri ve kapsayıcı öğretime dair sınıf içi etkinliklerinin güçlü olmasını, eğitimin bütün öğrenciler için kapsayıcı olması ve bireysel farklılıkların öğrenme alanlarında yaşatılarak aidiyet hissinin oluşması açısından olumlu bir netice olarak değerlendirmiştir.

Çokkültürlü eğitimin öğretmen eğitimindeki önemine yönelik yukarıda bahsettiğimiz noktalardan hareketle, bu çalışmanın amacı, Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği (Multicultural Sensitivity Scale)” nin Türkçeye uyarlanması ve uyarlanan ölçek maddeleri ile öğretmen adaylarının toplum içerisindeki farklılıklara yönelik tutumlarını belirlemek olarak tanımlanmıştır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi özelinde öğretmen adaylarının çokkültürlülük hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğunu, değişime ne derece açık olduğunu, mesleğini yaparken geliştireceği tutumu ön görmek ve eğitime yansıyan etkilerini tespit etmektir. Bu çalışma ile aşağıdaki sorulara yanıt bulunmaya çalışılmıştır.

1. Türkçe uyarlama çalışması yapılan “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği” geçerli ve güvenilir midir?
2. Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duyarlılık düzeyleri nasıldır?
3. Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıkları branş, sınıf ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemi olan tarama deseni türlerinden anket çalışması uygulanmıştır. Tarama desenleri, araştırmacının bir evrenin düşünce ve tutumlarını saptamak amacıyla belirlenen örneklem grubuna tarama çalışması uygulayarak veri topladığı nicel araştırma desenidir. Bu yöntemle anket ya da görüşme formu aracılığıyla nicel ve nümerik veri elde edilmektedir. Katılımcıların cevapları analiz edilerek önceki çalışmaların istatistikî verileri ile ilişkilendirilerek değerlendirilir (Creswell, 2020).

Bu çalışmada öğretmen adaylarının çokkültürlülükle ilgili tutumlarını belirlemede 7’li likert tipi ölçek kullanılmıştır. Araştırmada öncelikle uyarlanan ölçekte yer alan maddeler uzman görüşleri doğrultusunda Türkçeye çevrilmiş, daha sonra yine uzman görüşleri alınarak Türk dili ve kültürüne uygunlukları açısından değerlendirilmiştir. Sonrasında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçek değerlendirilmiştir. Gerekli analizler tamamlandıktan sonra öğretmen adaylarına ölçeğin son şekli uygulanarak çokkültürlülüğe yönelik duyarlılıkları çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir.

### 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Bu araştırmada çalışma evreni Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, örneklem grubu ise Eğitim Fakültesi öğrencileridir. Katılımcılar, kolay örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Örneklem, çalışmacının genelleme yapacağı geniş kitleden seçilen katılımcı grubudur (Creswell, 2020). Ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak amacıyla orijinal ölçek maddeleri Türkçeye çevrilmiş ve üç



uzman kişinin görüş ve önerileriyle anket ifadelerinin orijinali ile uyumu gözden geçirilmiştir. Araştırmanın ilk aşamasında, dil geçerliliği için İngilizce Öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 103 öğrenciye, ölçeğin orijinali ve çevirisi farklı zaman periyodlarında uygulanmıştır. Katılımcı toplamından kayıp veri gözlenen 13 kişi çıkarılmış, analiz 90 kişi ile tamamlanmıştır. Dil geçerliliği sürecine katılan kadın öğretmen adayları erkeklerden daha fazladır. Bu çalışma grubuna ait betimsel bilgiler Tablo 1.'deki gibidir.

**Tablo 1.** Dil geçerliliği çalışma grubunu oluşturan İngilizce Öğretmenliği bölümü öğrencilere ilişkin bilgiler

Cinsiyet	n	%
Erkek	32	35.6
Kadın	58	64.4
Toplam	90	100.0

Anketin dil geçerliliği sağlandıktan sonra Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi'nde okuyan 907 öğretmen adayına uygulanmıştır. Katılımcıların 219'u (%24,1) erkek, 688'i (%75,9) kadınlardan oluşmaktadır. Katılımcıların cinsiyet, bölüm ve sınıf değişkenine ait bilgileri Tablo 2.'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Çokkültürlü duyarlılık ölçeği çalışma grubunu oluşturan öğretmen adaylarının özellikleri

Değişken		N	%
Cinsiyet	Kadın	688	75,9
	Erkek	219	24.1
Bölüm	Temel Eğitim	222	24.5
	Özel Eğitim	112	12.3
	Türkçe ve Sosyal B.	193	21.3
	Fen ve Matematik B.	138	15.2
	Yabancı Diller	120	13.2
	PDR	91	10.0
	Güzel Sanatlar	31	3.4
Sınıf	1. sınıf	391	43.1
	2. sınıf	215	23.7
	3. sınıf	167	18.4
	4. sınıf	134	14.8

### 2.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik geliştirilen "Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği (Multicultural Sensitivity Scale)" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek beş alt boyuttan oluşan 28 madde içermektedir. Bu boyutlar "etnomerkezcilik", "kültürlerarası çaba", "kültürlerarası gerilim", "çokkültürlülük göstergesi" ve "tekkültürlü yönelim" şeklinde ifade edilmiştir. Bu ölçekte yer alan maddeler kişisel boyut ve mesleki boyut olarak iki farklı yaklaşımı sergilemektedir. Kişisel düşünceleri içeren ifadeler; etnomerkezcilik, kültürlerarası çaba ve kültürlerarası gerilim alt maddeleri ile sıralanmıştır. Mesleki anlam içeren ifadeler ise çokkültürlülük göstergesi ve tekkültürlü yönelim boyutunda yer almaktadır. Aynı zamanda Banks'ın çokkültürlü eğitim boyutlarını dikkate alan ölçek; kişisel ifadelerle önyargının azaltılması boyutunu, mesleki ifadelerle ise bilginin inşası, eşitlikçi pedagoji, içerik entegrasyonu ve okul kültürü ve yapısının güçlendirilmesi boyutunu karşılamaktadır (Ruales, Ağırdağ, & Petegem, 2020).

## 2.4. Verilerin Analizi

Ölçek maddeleri çeşitli bölüm ve sınıf kademelerinden 907 kişiye uygulanmıştır. Katılımcıların tutum ve düşüncelerini değerlendirebilmek açısından ölçek maddeleri, 7'li likert tipi ile ifadelendirilmiştir. Bu ifadeler; kesinlikle katılmıyorum (1), katılmıyorum (2), kısmen katılmıyorum (3), kararsızım (4), kısmen katılıyorum (5), katılıyorum (6), kesinlikle katılıyorum (7) şeklindedir. Ölçekte yer alan “Ethnocentrism (Etnomerkezcilik)”, “Intercultural Stress (Kültürlerarası Gerilim) ve “Monocultural Orientation (Tekkültürlü Yönelim)” boyutları orijinal haline sadık kalınarak ters kodlama yapılarak düzenlenmiş ve analiz edilmiştir. Veriler üzerinde, değişkenlerin gözlemlenme sıklığı ve oranıyla ilgili ve katılımcıların sınıf, cinsiyet ve bölüm gibi özellikleri hakkında bilgi veren betimleyici istatistiksel analizler yapılmıştır. Ölçeğin orijinali ve Türkçe'ye çevrilmiş hali arasındaki uyumu ölçmek amacıyla pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı analizi uygulanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için doğrulayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Maddelerin açımlayıcı faktör analizi ile faktör yükleri incelenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını saptamak için Cronbach Alpha güvenilirlik analizi yapılmıştır.

## 3. BULGULAR

Bulgular bölümünde araştırmadan elde edilen verilerle ilgili “Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği” geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ait bilgiler yer almaktadır. Öğretmen adaylarından oluşan örneklem grubu üzerinde yapılan analizlerle çokkültürlülüğe yönelik duyarlılık düzeylerinin branş, sınıf ve cinsiyete bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

### 3.1. Ölçek Kullanım İzni

İlk olarak araştırma öncesi ölçeği geliştiren araştırmacılarla iletişime geçilerek, ölçeğin Türk diline uyarlanması konusunda kendilerinden izin alınmıştır. Çalışmanın yayınlandığı uluslararası bir dergide yer alan araştırmacı bilgileri alındıktan sonra sorumlu yazara ölçeğin kullanılıp kullanılmayacağı sorulmuştur. Gerekli izinler alındıktan sonra ölçek uyarlama süreci başlatılmıştır.

### 3.2. Dil Geçerliliği

Ölçeğin iki ayrı dilde uygulanmasından sonra elde edilen puanların karşılaştırılması ve uyumunun değerlendirilmesi için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi yapılmıştır. Bu yöntem, farklı değişkenler arasındaki pozitif veya negatif doğrusal ilişkinin gücünü belirten parametrik analizlerden biridir (Demir, 2012). Dil geçerliliği için izlenen adımlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin Türkçe dil geçerliliği süreci

Şekil 1’de görüldüğü üzere öncelikle ölçeği geliştiren araştırmacılardan sorumlu yazarla iletişime geçilip ölçek kullanım izni alınmıştır. Daha sonra ölçek maddeleri araştırmacı ve danışman tarafından Türkçeye çevrilmiştir. İngilizce Öğretmenliği üzerine doktorasını yapmış ve İngilizce öğretmenliği programında görev yapan 3 uzman tarafından maddelerin İngilizceden Türkçeye çevirilerinin incelenmesi istenmiştir. Uzmanların verdiği dönütler neticesinde maddelere son şekli verilerek öncelikle İngilizcesi İngilizce öğretmenliği programında okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bir hafta sonra ölçeğin Türkçe şekli aynı programda okuyan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Bu süreçte araştırmaya aynı öğretmen adaylarının katılımını sağlamak için kendilerine bir takma isim bulmaları ve bunu forma yazmaları istenmiştir. Türkçe form uygulanırken aynı takma ismi yazmaları istenmiştir. Böylelikle İngilizce ve Türkçe formların uygulamasında herhangi birini doldurmayan adayın katılımı göz ardı edilmiştir. Sadece her iki formu da dolduran öğrenciler üzerinden dil geçerliliği değerlendirilmiştir.

Ölçeklerin kültüre duyarlı bir şekilde uyarlanması, geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için kritik bir öneme sahiptir. Bu uyarlama sürecinde, dilsel ve kültürel farklılıklar gibi bilişsel süreçlerdeki farklılıklar da dikkate alınmalıdır. Bu sayede, ölçme araçları, hedef kültürde de aynı doğruluk ve güvenilirlikle kullanılabilir. Literatürde eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirmede ölçek çevirme ve uyarlama çalışmaları oldukça yaygındır. Bir topluma ait dil ve kültür unsurlarını birebir uyarlamak sanılanın aksine oldukça zor ve aşamalıdır. Çünkü bilgi üretiminin kendine has bir kültürü vardır ve bu kültür, yaşanan bağlamın bir parçasıdır. Dolayısıyla, uyarlanan bir ölçme aracının o kültürün düşünme tarzından etkilenmemesi mümkün değildir (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015). Ancak ölçeğin çeviri dil ve kültürle uyumu, çalışma evreni ve grubuyla ölçek içeriğinin ilişkisi, maddelerin açık ve net olması, gerekli tüm analizlerin tamamlanarak geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması adımları ile sağlıklı bir uyarlama çalışması tamamlanabilir.

Ölçek üzerinde yapılan korelasyon analizi sonucunda, İngilizce ve Türkçe formları arasında anlamlı ve güvenilir bir ilişki olduğu görülmüştür ( $p < 0.01$ ). İki uygulama arasındaki en yüksek korelasyon değerine sahip boyut kültürlerarası gerilim boyutu olmuştur ( $r = .70$ ). Ölçekteki en zayıf çeviri uyumunun görüldüğü boyut ise kültürlerarası çaba boyutu olmuştur ( $r = .46$ ). Etnomerkezcilik ( $r = .68$ ), çokkültürlülük göstergesi ( $r = .55$ ) ve tekkültürlü yönelim ( $r = .54$ ) boyutlarının Türkçe ve orijinali için verilen cevaplar orta düzeyde pozitif ilişki göstermektedir.

Testin tamamına bakıldığında ise Türkçe ve orijinal ölçek ifadelerinin puanları arasında ( $r=.65$ ) pozitif yönde orta düzeyde ilişki saptanmıştır. Ölçek uyarlama çalışmalarında sonuçların güvenilirliği açısından iki dil arası anlam uyumu oldukça önemlidir. İki dile de hakim olan katılımcıların farklı formlara verdikleri cevapların yakınlık göstermesi, maddeleri okuduklarında birbirine benzer yargılara ulaştıklarını ifade eder. Sonuç olarak Türkçe ve İngilizce form arasındaki uyum düzeyi bu ölçeğin orijinaline yakın anlam içeren ifadelerle uyarlandığını göstermektedir. Dolayısıyla ölçek Türk dili ve kültürüne uygunluk göstermektedir. Analize ait nicel veriler Tablo 3.'teki gibidir.

**Tablo 3.** Türkçe ve İngilizce formları arasındaki korelasyon analizi

Alt boyutlar	Etnomerkezcilik	Kültürlerarası Çaba	Kültürlerarası Gerilim	Çokkültürlülük Göstergesi	Tekkültürlü Yönelim	Tüm Boyutlar (Türkçe)
Ethnocentrism	.68**					
Intercultural Effort		.46**				
Intercultural Stress			.70**			
Exhibiting Multiculturalism				.55**		
Monocultural Orientation					.54**	
Tüm Boyutlar (İngilizce)						.65**

\*\*  $p<0.01$

### 3.3. Açımlayıcı Faktör Analizi

Faktör analizi aralarında ilişki bulunan çok sayıda değişkeni birleştirerek daha az sayıda kapsayıcı yapılar oluşturmayı veya faktörler ile göstergeleri arasında belirlenen ilişkiyi tanımlayan ölçme çalışmalarını analiz etmek için kullanılan çok değişkenli bir istatistiktir. Doğrulayıcı ve açımlayıcı olarak ikiye ayrılır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). AFA analizi daha çok ölçek geliştirme veya uyarlama araştırmalarında karşımıza çıkmaktadır. Literatürde açımlayıcı veya keşfedici faktör analizi olarak geçmektedir (Karaman, 2023). Uyarlama çalışmalarında çeviriden kaynaklı bir hata oluşabilmesi riskine karşın öncelikle açımlayıcı faktör analizi daha sonra doğrulayıcı faktör analizi yapılarak analiz tamamlanmalıdır (Orçan, 2018).

Uyarlama çalışmalarında çoğunlukla AFA ve DFA bir arada kullanılmaktadır (Acar Güvendir ve Özer Özkan, 2015). Yalnızca doğrulayıcı faktör analizi yapılması bazı sorunlara neden olabilir. Örneğin, çeviriden kaynaklanan bir hata ile karşılaşılması durumunda kullanılan ilk analiz doğrulayıcı faktör analizi olursa sonuçlar gerçek durumdan farklı çıkabilmektedir. Bunun yanı sıra bir veri seti birden fazla DFA modeliyle uyumlu çıkabilir; bu açıdan, uyarlamalarda kültürel farklılıkları belirlemek için öncelikle AFA'nın yapılması gerekmektedir. Eğer AFA yapılmazsa ve araştırmacının test ettiği ilk model uyum gösterirse, başka bir model

test edilmeyecektir. Bu durumda, olası hataları tespit edebilmek için öncelikle AFA yapılması önem taşımaktadır (Orçan, 2018).

Çalışmada uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonuçlarına bakıldığında KMO değerinin .849 ile çok iyi düzeyde olduğu, Bartlett küresellik testi sonucunda ki-kare değerinin anlamlı olduğu saptanmıştır ( $\chi^2=1850.388$ ,  $p<.01$ ). Ölçek üzerinde yapılan analiz sonucunda varyansın %68,18'sini açıklayan 5 faktör belirlenmiştir. Çalışmanın faktör yapısını incelemek amacıyla dik döndürme biçimi olan varimax yöntemi kullanılmıştır. Faktör döndürme yöntemi ile çok faktörlü yapılarda ifadelerin daha düzenli dağılımı ve daha kolay yorumlanması söz konusudur (Büyüköztürk, 2018). Aynı zamanda bu döndürme yöntemi, faktör yüklerini maksimize ederek yorumlanmasını kolaylaştırdığı için istatistiksel veri analizlerinde en çok rastlanan yöntemlerden biridir (Karaman, 2023).

Ankette yer alan tutuma yönelik 28 ifadenin dağılımı öz değeri 1'in üzerinde olan toplam beş faktöre yayılmış şekildedir. Öz değeri 1'in üzerinde olan veriler istatistiki açıdan anlamlı kabul edilmekte ve faktör sayısına karar verirken yol gösterici olmaktadır (Yaşlıoğlu, 2017). Öz değerlere ait sayısal veriler Tablo 4'te en alt satırda yer almaktadır. Toplam varyans değerine bakıldığında en fazla değeri %21,7 ile birinci faktörün sağladığı görülmüştür. %17,89 ile ikinci faktör, %11,20 ile üçüncü faktör, %9,80 ile dördüncü faktör ve %7,54 ile beşinci faktör toplamın %68,18'ini açıklayıcı niteliktedir. Bileşenlerin en az katkı sağladığı faktör beşinci faktördür.

Tablo incelendiğinde, M1, M2, M3, M4 ve M5'in dördüncü faktör; M6, M7, M8 ve M9'un üçüncü faktör; M10, M11, M12, M13 ve M14 ikinci faktör; M15-M22 arası birinci faktör; M23-M28 arası beşinci faktöre bağlı görünmektedir. Binişik bir madde ile karşılaşılmamıştır. Tüm madde yüklerinin 0.30'un üzerinde olması faktörlerle ilişkinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Orijinal ölçekte yer alan maddelerin tümü kullanılmış olup herhangi bir madde ölçekten çıkarılmamıştır. Maddelerin ilgili boyutlara ilişkin faktör yükleri, açıklanan varyans ve faktörlerin öz değeri Tablo 4.'te verilmiştir.

**Tablo 4.** Açımlayıcı faktör analizi değerleri (döndürülmüş faktör yük değerleri)

Maddeler	Faktör 1	Faktör 2	Faktör 3	Faktör 4	Faktör 5
M1				.81	
M2				.68	
M3				.45	
M4				.40	
M5				.77	
M6			.73		
M7			.81		
M8			.76		
M9			.71		
M10		.69			
M11		.48			
M12		.80			
M13		.73			
M14		.71			
M15	.46				
M16	.80				
M17	.91				
M18	.84				
M19	.87				
M20	.76				
M21	.85				

M22	.82				
M23					.57
M24					.61
M25					.46
M26					.42
M27					.50
M28					.40
Açıklanan varyans	21.739	17.899	11.203	9.800	7.545
Öz değer	10.987	3.431	1.894	1.522	1.258

### 3.4. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin yapı geçerliliğini değerlendirmek amacıyla doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan bu analizle maddelerin boyutlarla ilişkisi test edilmektedir. Doğrulayıcı faktör analizi, gizli değişkenler arası ilişkileri özetleyen ve gözlemlenen veri ile ne düzeyde uyum gösterdiğine ilişkin bir şema sunmaktadır. Bu sayede göstergelerin (maddeler) faktör yükleri, faktörler arası korelasyon değerleri ve her bir gösterge için ölçme hatalarını tespit eden bir hipotez testi elde edilmektedir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Tablo 5.'te doğrulayıcı faktör analizine ilişkin veriler yer almaktadır.

**Tablo 5.** Doğrulayıcı faktör analizi bilgileri

Uyum Testi	Yeterli Uyum	DFA Değerleri
$\chi^2/sd$	$1 \leq \chi^2/sd \leq 3$	1.54
CFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.92
RMSEA	$.05 \leq RMSEA \leq .10$	.07
GFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.76
AGFI	$.85 \leq AGFI \leq .90$	.71
NFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.80
IFI	$\geq 0.90$ iyi uyum	.92
NNFI	$.90 \leq NNFI \leq .95$	.90

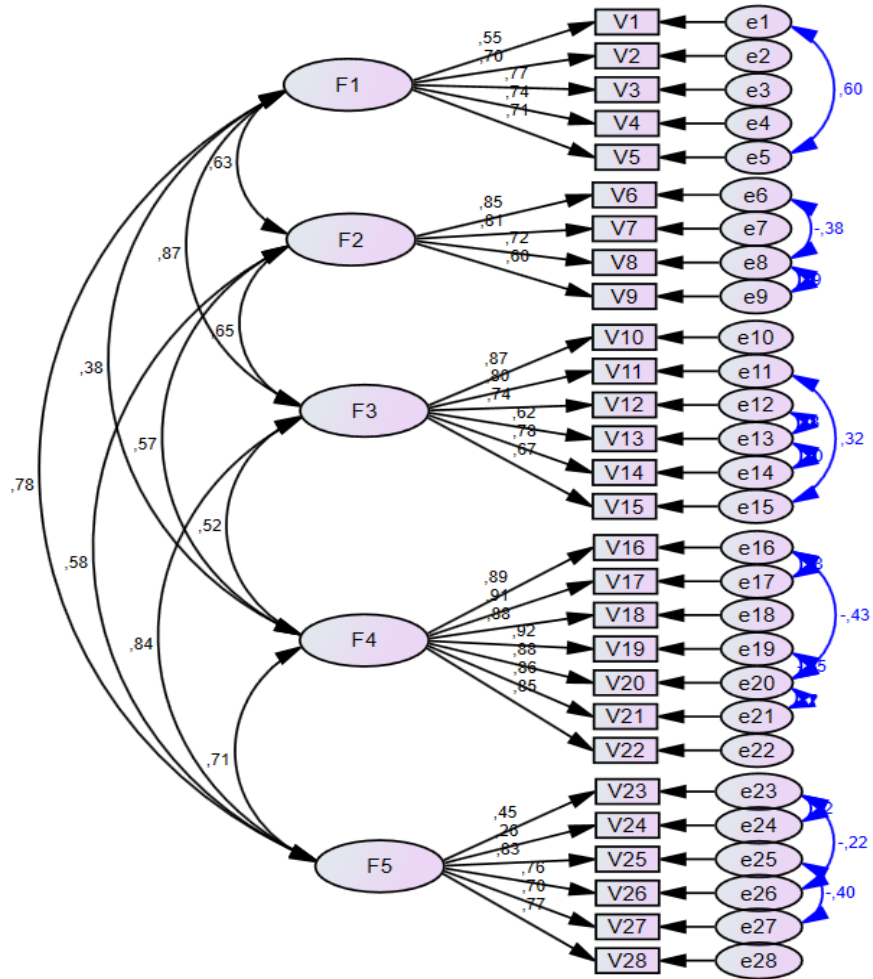
Elde edilen bulgularda  $\chi^2/sd$  değeri 1.54'tür. Literatüre bakıldığında  $\chi^2$  serbestlik derecesinin 2 ile 1 veya 3 ile 1 arasında olması kabul edilebilir uyumdur (Carmines & McIver, 1981). Bu değer analiz değeri sıfıra yaklaştıkça daha iyi uyuma işaret etmektedir. Aynı zamanda örneklem sayısından etkilenen bu ölçüm, grup sayısı arttıkça artış göstermektedir (Erkorkmaz, vd., 2013). Bu örnekte CFI .92, RMSEA .07, IFI .92, NNFI .90 ile yeterli uyumu sağlamıştır. Uyum indeksleri arasında GFI .76, AGFI .71 ve NFI .80 değerleri zayıf uyuma karşılık gelmektedir. Ancak burada kritik bir değer olmaması ve analiz sonuçlarının çoğunun yeterli uyuma yakın değerler alması dolayısıyla model üzerinde modifikasyona gerek görülmemiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2012). Analizde yer alan RMSEA dışındaki tüm değerlerin 0-1 arasında bir değer aldığı ve 1'e yaklaştıkça iyileşme prensibi benimsediği bilinmektedir. RMSEA için ise 0.08'in altında kalan değerler ideal kabul edilir. 0.10'u geçen bir ölçüm, geçerli uyumu karşılamamaktadır (Erkorkmaz vd., 2013). DFA analizinden elde edilen t değerlerine ait bilgiler Tablo 6.'da verilmiştir.

**Tablo 6.** DFA ile t değerlerine ilişkin bulgular

Madde	t	Madde	t
Madde 1	.54 (1.00)	Madde 15	.66 (.73)
Madde 2	.69 (1.22)	Madde 16	.89 (1.00)
Madde 3	.77 (1.67)	Madde 17	.91 (1.05)

Madde 4	.74 (1.75)	Madde 18	.87 (1.02)
Madde 5	.71 (1.41)	Madde 19	.92 (.99)
Madde 6	.85 (1.00)	Madde 20	.88 (1.18)
Madde 7	.81 (1.02)	Madde 21	.86 (1.12)
Madde 8	.72 (.62)	Madde 22	.84 (1.07)
Madde 9	.59 (.43)	Madde 23	.45 (1.00)
Madde 10	.87 (1.00)	Madde 24	.26 (.57)
Madde 11	.79 (.78)	Madde 25	.83 (1.98)
Madde 12	.74 (.81)	Madde 26	.75 (1.71)
Madde 13	.62 (.67)	Madde 27	.70 (1.45)
Madde 14	.77 (1.00)	Madde 28	.76 (1.73)

Çokkültürlü duyarlılık ölçeğine ait beş faktörlü modelin DFA yol şeması Şekil 2’de görülmektedir.



CMIN/df:1,544; AGFI:,.711; GFI:,.767; NFI:,.805; CFI:,.920; IFI:,.921; TLI:,.907; RMSEA:,.073

Şekil 2. Çokkültürlü duyarlılık ölçeğine ilişkin beş faktörlü yapı modeli

### 3.5. Güvenirlilik Analizi

Bu çalışmada ölçek geneli ve alt boyutlar için, ölçeğin güvenilirliği sağladığı görülmektedir. İlk boyutun iç tutarlılık katsayısı .78, ikinci boyutun iç tutarlılık katsayısı .83, üçüncü boyutun iç tutarlılık katsayısı .87, dördüncü boyutun iç tutarlılık katsayısı .93, sonuncu boyutun iç tutarlılık katsayısı .77 olarak bulunmuştur. Testin tüm maddeleri için iç tutarlılık katsayısı .93’tür. Tüm boyutların güvenilirlik katsayısı .70’in üzerindedir. En yüksek değere sahip alt boyut .93 olarak hesaplanan “Çokkültürlülük Göstergesi” boyutudur. Ölçek geneline ilişkin güvenilirlik analizi verileri Tablo 7.’de verilmiştir.



**Tablo 7.** Çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin cronbach alpha analizi

	<b>Çokkültürlü Duyarlılık Ölçeği Alt Boyutları</b>	<b>Cronbach Alpha</b>
<b>Kişisel Boyut</b>	Etnomerkezcilik	.78
	Kültürlerarası çaba	.83
	Kültürlerarası gerilim	.87
<b>Mesleki Boyut</b>	Çokkültürlülük göstergesi	.93
	Tekkültürlü yönelim	.77
	Tümü	.93

### 3.6. Katılımcıları Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesi

Erkekler ve kadınlar arasındaki tutumun farklı olup olmadığını araştırmak üzere bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Çalışma grubunun %75,9'u (688) kadın, %24,1'i (219) erkek öğrencilerden oluşmaktadır. İstatistiki olarak etnomerkezcilik ( $t(907)= .744$ ,  $p>0.05$ ), kültürlerarası gerilim ( $t(907)= 1.426$ ,  $p>0,05$ ) ve tekkültürlü yönelim ( $t(907)= .750$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarına verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Kültürlerarası çaba ( $t(907)= 3.991$ ,  $p<0,01$ ) ve çokkültürlülük göstergesi ( $t(907)= 6.201$ ,  $p<0.01$ ) alt boyutlarına verilen cevaplara bakıldığında, kişisel tutumu ifade eden 'kültürlerarası çaba' ve mesleki -profesyonel tutumu içeren 'çokkültürlülük göstergesi' boyutunda kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının, çokkültürlü sınıflarda iletişim kurma, kültürel farklılıkları destekleme ve önyargıyı azaltmaya yönelik ifadeler içeren boyutları daha yüksek puanladığı görülmektedir. Ölçeğin tüm maddelerinin ortalama ve standart sapması hesaplandığında benzer bir sonuca ulaşılmıştır ( $t(907)= 3.46$ ,  $p<0,01$ ). Kadın öğretmen adaylarının ifadeleri puanlama düzeyi erkeklerden daha yüksektir. Bu durum çokkültürlü mesleki duyarlılık ve kişisel çabanın erkeklere göre kadınlarda daha yüksek olduğunu göstermektedir. Analiz sonuçlarına ait bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8.** Katılımcı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre değerlendirilmesi t testi sonuçları

<b>Alt Boyut</b>	<b>Cinsiyet</b>	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>Sd</b>	<b>t</b>	<b>p</b>
Etnomerkezcilik	Kadın	688	16.76	5.80	.744	.457
	Erkek	219	16.41	7.05		
Kültürlerarası Çaba	Kadın	688	21.49	4.22	3.991	.000
	Erkek	219	20.09	5.35		
Kültürlerarası Gerilim	Kadın	688	23.92	6.96	1.426	.154
	Erkek	219	23.12	7.88		
Çokkültürlülük Göstergesi	Kadın	688	46.66	7.28	6.201	.000
	Erkek	219	42.64	11.02		
Tekkültürlü Yönelim	Kadın	688	25.62	7.18	.750	.453
	Erkek	219	25.18	8.49		
<b>Testin tümü</b>	Kadın	688	134.46	23.82	3.46	.001
	Erkek	219	127.46	32.18		

### 3.7. Katılımcıları Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İncelenmesi

Katılımcıların %43,1'i (391) 1. sınıf, %23,7'si (215) 2. Sınıf, %18,4'ü (167) 3. sınıf, %14,8'i (134) 4. sınıfta öğrenim görmektedir. Uygulanan ANOVA analizi sonucunda tüm sınıf seviyelerindeki katılımcıların birbirine yakın cevaplar verdiği görülmektedir. Sınıf değişkeninin katılımcı tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı gözlemlenmiştir. Analize yönelik veriler Tablo 9.'da yer almaktadır.

**Tablo 9.** Katılımcı tutumlarının sınıf seviyelerine göre karşılaştırılması ANOVA analizi

Değişken	Sınıf Düzeyi	N	M	Sd	F	p
Etnomerkezcilik	1	391	16,64	6.07	.261	.854
	2	215	16,43	6.23		
	3	167	16,94	6.01		
	4	134	16,85	6.28		
Kültürlerarası Çaba	1	391	21,09	4.47	.862	.460
	2	215	21,55	4.37		
	3	167	20,82	4.75		
	4	134	21,11	4.81		
Kültürlerarası Gerilim	1	391	23,60	7.12	.172	.915
	2	215	23,98	6.85		
	3	167	23,85	7.29		
	4	134	23,54	7.90		
Çokkültürlülük Göstergesi	1	391	45,30	9.05	1.837	.139
	2	215	46,70	7.17		
	3	167	44,94	8.76		
	4	134	46,12	8.48		
Tekkültürlü Yönelim	1	391	25,38	7.43	.585	.625
	2	215	25,12	8.73		
	3	167	25,97	7.86		
	4	134	25,94	8.47		

### 3.8. Katılımcıları Puanlarının Bölüm Değişkenine Göre İncelenmesi

Öğretmen adaylarının branş dağılımına bakıldığında %24,5 ile 222 öğrenci Temel Eğitim (Okul Öncesi Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği); %12,3 ile 112 öğrenci Özel Eğitim Öğretmenliği; %21,3 ile 193 öğrenci Türkçe ve Sosyal Bilimler (Coğrafya Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği); %15,2 ile 138 öğrenci Fen ve Matematik (Fen Bilgisi Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Kimya Öğretmenliği); %13,2 ile 120 öğrenci Yabancı Diller (İngilizce Öğretmenliği, Japonca Öğretmenliği); %10,0 ile 91 öğrenci Psikolojik Rehberlik ve Danışmanlık; %3,4 ile 31 öğrenci ise Güzel Sanatlar (Resim-iş Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği) bölümlerinde yer almaktadır. Araştırma bulgularının daha düzenli aktarılması açısından branş değişkeni 7 bölüm altında sınıflandırılarak verilmiştir. ANOVA analizine ilişkin nicel veriler Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 10.** Katılımcı tutumlarının bölümlerine göre karşılaştırılması ANOVA analizi

Alt Boyutlar	Bölüm	N	M	Sd	f	P
Etnomerkezcilik	Temel Eğitim	222	16.11	5.56	5.55	.001
	Özel Eğitim	112	18.59	6.99		
	Türkçe-Sosyal	193	17.21	6.41		
	Fen-Matematik	138	17.38	4.83		
	Yabancı Diller	120	14.67	6.43		
	Güzel Sanatlar	31	17.87	6.14		
	PDR	91	15.72	6.09		
Kültürlerarası Çaba	Temel Eğitim	222	20.97	4.29	3.94	.001
	Özel Eğitim	112	21.76	4.28		
	Türkçe-Sosyal	193	20.95	5.00		
	Fen-Matematik	138	22.22	3.57		
	Yabancı Diller	120	19.70	5.48		
	Güzel Sanatlar	31	21.19	4.70		
	PDR	91	21.57	3.98		
Kültürlerarası Gerilim	Temel Eğitim	222	23.47	7.48	5.23	.001
	Özel Eğitim	112	26.02	6.98		
	Türkçe-Sosyal	193	24.04	7.25		
	Fen-Matematik	138	24.07	6.53		
	Yabancı Diller	120	21.03	7.92		
	Güzel Sanatlar	31	25.16	6.94		

	PDR	91	23.42	5.56		
Çokkültürlülük Göstergesi	Temel Eğitim	222	46.43	8.06		
	Özel Eğitim	112	47.28	8.17		
	Türkçe-Sosyal	193	45.75	9.00	10.86	.000
	Fen-Matematik	138	46.46	5.56		
	Yabancı Diller	120	40.20	11.41		
	Güzel Sanatlar	31	47.64	5.93		
	PDR	91	47.20	5.83		
Tekkültürlü Yönelim	Temel Eğitim	222	25.84	7.42		
	Özel Eğitim	112	28.02	8.36		
	Türkçe-Sosyal	193	25,43	7,34	6.25	.000
	Fen-Matematik	138	25,04	6,92		
	Yabancı Diller	120	22,35	7,75		
	Güzel Sanatlar	31	26,61	5,47		
	PDR	91	26,29	6,87		
Testin Tümü	Temel Eğitim	222	132.84	24.12		
	Özel Eğitim	112	141.70	27.21		
	Türkçe-Sosyal	193	133.39	25.83	9.54	.000
	Fen-Matematik	138	135.18	20.93		
	Yabancı Diller	120	117.97	32.97		
	Güzel Sanatlar	31	138.48	20.71		
	PDR	91	134.23	22.40		

Katılımcıların çokkültürlü duyarlılık düzeyleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir ( $f=9.54$ ;  $p<.01$ ). “Etnomerkezcilik” boyutuna verilen cevap ortalaması 18.59 ile Özel Eğitim öğretmenleri en yüksek; 14.67 ile Yabancı Diller bölümüne mensup öğretmenler ise en düşük olumsuz tutum sergilemektedir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırma kapsamında Ruales, Ağırdağ ve Petegem (2020) tarafından geliştirilen çokkültürlü duyarlılık ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Literatür incelendiğinde, çokkültürlü duyarlılık, kültürlerarası duyarlılık veya sınıf içi farklılıklar gibi başlıklar altında öğretmen yaklaşımlarını incelemek için yapılan ölçek geliştirme (Ayaz, 2016; Başbay ve Kağnıcı, 2011; Kan ve Doruk, 2022; Yıldırım ve Tezci, 2017; ) ve ölçek uyarlama (Akcaoğlu ve Arsal, 2018; Gezer ve İlhan, 2016; Kervan, 2017; Soylu ve Kaysılı, 2022; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009) şeklinde bir çok çalışma bulunmaktadır. Bunun yanısıra kapsamlı ve güncel bir ölçeğin olmaması dikkate alınarak bu çalışma yapılmıştır. Ölçek uyarlama sürecinde daha sonraki çalışmalara faydalı olabilmek açısından titizlikle çalışılmıştır. Ölçek dilinin orjinalinden tamamen farklı bir kültüre dönüştürülmesi, asıl dildeki bazı kelimelerin çevrilen dile birebir yansıtılmasını zorlaştırabilir. Bu nedenle uyarlama yapılan ölçeğin asıl ölçekte birebir örtüşeceğinin kesinliği yoktur (Sireci ve Berberoğlu 2000’den akt. Boztunç Öztürk, Eroğlu ve Kelecioğlu, 2015). Buna karşın uyarlama sürecinde her iki dile de hakim olan uzman kişilerle çalışarak mümkün olan en yakın çeviri ile kültürel ve dilsel geçerliği sağlamak önem taşımaktadır. Ölçek uyarlama çalışmalarında araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi için önemli bazı noktalar şunlardır (Hall, Wilson, & Frankenfield, 2003);

1. Kısa ve basit bir anlatım kurma
2. Konu hakkında yetkin olan uzmanlarla çalışma
3. İki dile de hakim iki çevirmen kullanarak birinin orijinalini hedef dile, diğerinin hedef dili tekrar aslına görmeden orijinaline çevirmesini sağlama
4. Son olarak her iki çeviri için bir sınama grubu ile çalışma şeklinde özetlenmiştir.

Bu araştırmada kullanılan ölçeğin çeviri uygunluğu hem uzman grubu hem de kontrol grubu ile çalışma yürütülerek sağlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler yalın ve ilk okumada anlaşılır olmasına özen gösterilerek hazırlanmıştır. İfadelerin birden fazla tutum içermemesine dikkat edilmiş ve okuyucu için puanlamada kararsızlığa yol açabilecek karmaşık kelimelere yer verilmemiştir. Ölçeğin geçerli sonuçlar elde etmesi açısından analizlere başlamadan önce mutlaka ifadelerin doğru çevrildiğinden emin olunmalıdır (Orçan, 2018). Bu doğrultuda iki dildeki ifadelerin ne kadar örtüştüğünü görmek için ölçeğin aslı ve çevirisi sınama grubuna uygulanarak çıkan sonuçlar korelasyon testine tabi tutulmuştur. Sonuç olarak Türkçe ve orijinal ölçek ifadelerinin puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde ilişki görülmüştür. Ölçekte yer alan ifadeler, iki dilde de benzer cevapların verilmesini sağlamış ve orijinal ölçek ile uyum göstermiştir. Buradan hareketle ölçeğin Türkiye'deki öğretmenler için uygun olduğu ve anlamsal bir kayıp yaşamadığı tespit edilmiştir.

Uyarlama aşaması tamamlandıktan sonra anket ifadelerinin faktör yükleri incelenerek madde analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda her maddenin ilgili bulunduğu boyutu karşıladığı değerler nicel olarak ifade edilmiştir. Maddelerin gücünün yeterli düzeyde olması ve binişik bir madde ile karşılaşılması, ifadelerin düzenli dağılımını ve üst yapıların kapsayıcılığını göstermektedir. Daha sonra uygulanan doğrulayıcı faktör analizi bulgularına bakıldığında, asıl ölçek ile alt boyutların sayısı ve içerdiği madde sayısı bakımından benzerlik göstermiştir. Aynı zamanda elde edilen uyum indekslerinin geçerliği sağladığı ve orijinal araştırmanın DFA bulguları ile yakın değerler aldığı tespit edilmiştir. Bu durum ölçeğin yapı geçerliğini sağladığını açıklamaktadır. DFA analizi sonucu ulaşılan bulgular neticesinde beş faktörlü yapı modeli oluşturulmuş ve madde dağılımı şematik olarak gösterilmiştir. Burada çokkültürlü duyarlılık ölçeğinde yer alan boyutların hem birbirleri ile hem de maddeler ile ilişkisinin gücü ve yapının verilerle uyumu grafik modellemesi ile görselleştirilmiştir.

Son olarak ölçek üzerinde yapılan Cronbach Alpha güvenilirlik analizi sonuçlarının alt boyutlar ve ölçeğin tamamı için yüksek değerlerde çıkması ve orijinal ölçekle yakın değerler alması güvenilirliği sağladığını ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğunu söylemek mümkündür. Dilsel ve kültürel uyarlama süreci tamamlandıktan sonra ölçek, çeşitli bölüm ve sınıflardan öğretmen adaylarına uygulanmıştır. Araştırma neticesinde öğretmen adaylarının cinsiyet değişkenine göre olumsuz ifadelerin olduğu etnomerkezcilik, kültürlerarası gerilim ve tekkültürlü yönelim alt boyutlarına verilen cevaplar arasında anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Olumlu ifadeleri kapsayan kültürlerarası çaba ve çokkültürlülük göstergesi alt boyutlarına verilen cevaplara bakıldığında ise, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Kadın öğretmen adaylarının ifadeleri puanlama düzeyi erkeklerden daha yüksek olarak belirlenmiştir. Aşçı, (2020)'nin "Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çokkültürlülük Algılarının İncelenmesi" çalışmasında da kadınların puan ortalaması erkeklerden daha yüksek çıkmıştır. Benzer biçimde bazı çalışmalarda sonuçların, olumlu tutum sergileme açısından kadınların lehine anlamlı farklılaştığı görülmektedir (Demircioğlu ve Özdemir, 2014; Durşen Ünal ve Kingir, 2022; Karadağ ve Özdemir Özden, 2020; Pınarcioğlu, 2023).

Öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılık düzeyinde sınıf değişkeni, farklılaşmaya yol açmamıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde Akkaya, Susar Kırmızı ve İşçi (2018) sınıf faktörünün çokkültürlü tutum üzerinde farklılaşma oluşturmadığını belirtmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada sınıf değişkeni çokkültürlü tutum üzerinde ayırt edici etki göstermemiştir (Özer Koçak, 2020). Ancak benzer biçimde Sosyal Bilgiler öğretmenliği okuyan öğrencilerle çalışma yürüten Çalışkan ve Gençler (2016) sınıf seviyesinin çokkültürlü tutum üzerinde etkisi olduğunu belirtmiştir. Katılımcılar içerisinde 4. sınıf öğrencileri alt sınıflara kıyasla daha yüksek olumlu tutum sergilemiştir. Literatürde yer alan çalışmalarda oluşan farklılıkları incelerken araştırma evreni, araştırmanın yapıldığı zaman ve çevre koşulları, katılımcılar tarafından puanlanan ifadelerin içeriği, her çalışmanın kendine özgü olduğu gibi bir çok faktör dikkate alınmalıdır.

Katılımcıların verdikleri cevaplar branş farklılıklarına göre incelendiğinde, anlamlı farklılaşma olduğu görülmüştür. Olumsuz maddelerin yer aldığı boyutlarda en düşük ortalama, İngilizce ve Japonca Öğretmenliği bölümü öğrencilerine aittir. Olumlu ifade içeren alt boyutlar için en yüksek ortalama Özel Eğitim bölümü öğrencilerine aittir. Çokkültürlü duyarlılığı en yüksek bölüm Özel Eğitim Öğretmenliği, en düşük bölüm ise İngilizce ve Japonca Öğretmenliği bölümleri olmuştur. Daha önceki çalışmalara bakılırsa; bazı çalışmalarda öğretmen cevaplarının branşa göre anlamlı farklılaştığı görülmüştür (Aslan ve Kozikoğlu, 2017; Pınarcıoğlu, 2023; Yazıcı, Başol ve Toprak, 2009). Öte yandan Demircioğlu ve Özdemir (2014) çalışmalarında pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarını incelemiş, mezun olunan fakülteye göre anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Buna karşın sözel bölümlerden mezun olan öğrencilerin sayısal bölümden mezun olan öğrencilere kıyasla daha olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Onur Sezer ve Bağçeli Karaman (2017), sınıf ve okul öncesi öğretmenliği okuyan öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmada çokkültürlü tutum ve kültürlerarası duyarlılıkları arasında bölümlere göre bir farklılık olmadığını tespit etmiştir. Bunun sebebi olarak bölümlerin kapsam ve içerik açısından benzerliğinden söz edilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe yönelik duyarlılık düzeyleri yüksek düzeyde çıkmıştır. Daha önceki çalışmalara bakıldığında öğretmen tutumlarının genel itibari ile olumlu ve yüksek olduğu görülmektedir (Akkaya, Kırmızı ve İşçi, 2018; Durşen Ünal ve Kınır, 2022; Erbaş, 2023; Güngör, Buyruk ve Özdemir, 2018; Kozikoğlu ve Dilek Cavak, 2023). Katılımcılar, sınıf içi eşitliği sağlama, ve önyargıyı azaltma, başka kültürleri öğrenme ve gelişime açık olmayı beyan eden ifadeleri yüksek düzeyde puanlamıştır.

Ülkemizde öğretmenlik lisans eğitimi, pedagojik formasyon veya hizmetiçi eğitim süreci boyunca çokkültürlü eğitime yönelik herhangi bir program bulunmamaktadır. Buna rağmen öğretmen adaylarının çokkültürlü duyarlılıkları oldukça yüksektir. Ancak elbette katılımcı yaklaşımlarına bakıldığında olumsuz tutumlar da görülmektedir. Bu durumun önemli nedenlerinden biri her öğrenciye ayrı bir zaman ve emek göstermenin oldukça zor olması düşüncesinin yaygın olmasıdır. Aynı zamanda müfredata uygunluğu sağlama açısından belirli

plan ve programların dışına çıkmanın sınırlılığı bireysel farklılıklara yönelik etkinliklerin uygulanabilirliğini azaltmaktadır. Öte yandan planlama süresi, iş yükü veya maliyet gibi çeşitli sebeplerden kaynaklanabilen sınıf içi materyal ve ders araç gereçlerinin her yıl ve her sınıf için hemen hemen aynı olması, süregelen tek düze yaklaşımları beslemektedir. Öğrencilerin özgüvenli, farklılıklara saygılı ve özgün fikirler üretebilen bireyler olabilmesi için öğretim teknikleri ve materyallerin kültürel çeşitliliği yansıtma bağlamında daha işlevsel olması gerekmektedir. Ek olarak daha düşük tutum gözlenen veriler için katılımcıların henüz mesleğe başlamamış olmaları, farklı öğrencilerin bir arada olduğu sınıf ortamını deneyimlememiş olmaları ve mesleğin beraberinde getirdiği bazı kişilik özelliklerini kazanmamış olmaları gibi nedenler etkili olabilmektedir. Örneğin; Bulut ve Sarıçam (2016), yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenleri ve öğretmen adayları arasında çokkültürlü tutuma yönelik anlamlı farklılık gösterdiği bulgusuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin çokkültürlü kişilik, duygusal denge ve çokkültürlü olumlu tutum ortalamalarının öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Bu çalışmanın; eğitimde fırsat eşitliği, öğretmenlerin mesleki eğitimi ve yeterlilikleri, sınıf yönetimi ve sınıf içi adalet, kültürel çeşitlilik gösteren sınıflarda eğitim verme, öğrenciler arasındaki bireysel farklılıklar gibi birçok konuda ihtiyaç duyulan araştırmaların yapılması için destekleyici nitelikte olacağı düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının bu alanda herhangi bir eğitim almadan puanladıkları ifadeler, mesleğe başladıklarında kültürel çeşitliliğe ne kadar hazır olduklarını göstermektedir. Bu ölçek, eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde verilen dersler veya öğretmenlik mesleği icrası için verilen formasyon eğitimi süreci için inceleme ve revizyon amaçlı olarak kullanılabilir. Ölçek aynı zamanda ülkemizdeki kültürel çeşitliliğe sahip öğrenme ortamlarında eğitim süreçleri ve öğrenme çıktıları için pozitif etki yaratabilecek bir tutumu teşvik edicidir. Ölçek geliştirme çalışmaları için ölçeğin analiz süreci ve anketin uygulanması gibi adımlarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Türkçeye uyarlaması yapılan bu anket çalışması, hem yeni araştırmalara ilham verici hem de çalışma prensiplerini gözden geçirme açısından okullara fayda sağlayıcı niteliktedir. Bu ölçekte kullanılan ifadeler öğretmenlerin yalnızca tutumlarını belirleyici özelliktedir. Olumlu veya olumsuz tutumların nedenlerine ilişkin herhangi bir ölçüm yapılmamıştır. Bu alanda öğretmenlerin çokkültürlülüğe yaklaşımı ve tutumlarını etkileyen iç ve dış nedenlere yönelik çalışmalar yürütülebilir. Uyarlanan ölçek çalışması farklı tutum ölçekleri ile desteklenerek bu çalışmaya eklenmeyen birçok değişken araştırmaya dahil edilebilir. Araştırma evreni ve örneklem genişletilerek daha kapsamlı çalışmalar yürütülebilir. Öğretmen adaylarının olumsuz düşünce ve önyargılarını azaltıcı, farklılıklara hoşgörülü ve ılımlı yaklaşımı artırıcı eğitim uygulamaları için planlamalar yapılabilir. Öğretmenlerin üniversite eğitimi sürecinde çokkültürlü eğitimle ilgili bir ders alması ve yetiştirilmesi için kurumlar işbirliği sağlayabilir. Çağdaş, bireysel hak ve özgürlüklere saygılı, toplumsal duyarlılığı yüksek bireyler yetiştirebilmek için öncelikle eğitimcilerin kültürel değerlere ilişkin bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu sayede geleneksel eğitimin sınırlılıklarını aşarak, bireye hem yerel öğeleri hem de küresel bağlamda kültürlerin korunması ve aktarımının önemini kavrayabilen evrensel bakış kazandırılabilir.



### **Yazar Katkıları**

Birinci yazar çalışmayı planlamış ve literatür taramasını gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar veri toplama sürecine katkıda bulunmuştur. Birinci ve ikinci yazar istatistiksel analizleri gerçekleştirmiştir. Tüm yazarlar makalenin yazımına katkıda bulunmuş ve çalışmanın son halini okuyup onaylamıştır.

### **Etik Beyan**

Bu çalışma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'nun 20.10.2022 tarih ve 17/38 sayılı toplantısında alınan onay kararı ile gerçekleştirilmiştir.

### **Çıkar Çatışması**

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum veya kişi ile çıkar çatışması olmadığını beyan eder.

## KAYNAKÇA

- Acar Güvendir, M. ve Özer Özkan, Y. (2015). Türkiye'deki eğitim alanında yayımlanan bilimsel dergilerde ölçek geliştirme ve uyarlama konulu makalelerin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 23-33.
- Akcaoğlu, M. Ö. ve Arsal, Z. (2018). Çokkültürlü yeterlik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(1), 261-270. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.378585>
- Akkaya, N., Susar Kırmızı, F. ve İşçi, C. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 29, 308-335. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.381005>
- Anık, M. (2012a). *Kimlik ve çokkültürcülük sosyolojisi*. Açılım Kitap Yayınevi.
- Anık, M. (2012b). Çokkültürcülük ve Osmanlı Devleti. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 27, 117-130.
- Aslan, A. ve Kozikoğlu, İ. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları: Van ili örneği. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Dergisi*, 31, 729-737.
- Aşçı, E. (2020). *Türkçe öğretmeni adaylarının çokkültürlülük algılarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Ateş, E. ve AYTEKİN, H. (2020). Küreselleşen dünyada çokkültürlülük ve yabancı dil eğitimi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(26), 4563-4579. <https://doi.org/10.26466/opus.651385>
- Ayaz, M. F. (2016). Çokkültürlülük algı ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(57), 463-471.
- Aycan, M. ve Günday, R. (2023). Fransa ve Türkiye'nin çokkültürlülük yaklaşımları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 1241-1253. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369158>
- Aydın, H. (2013). *Dünyada ve Türkiye'de çokkültürlü eğitim tartışmaları ve uygulamaları*. Nobel Yayıncılık.
- Banks, J. A. (2013). *Çokkültürlü eğitime giriş* (H. Aydın, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Başbay, A. ve Kağnıcı D. Y. (2011). Çokkültürlü yeterlik algıları ölçeği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 200-212.
- Bulut, M. ve Sarıçam H. (2016). *Okul öncesi öğretmen ve öğretmen adaylarında çokkültürlü kişiliğin çokkültürlü eğitim tutumları üzerindeki etkisinin incelenmesi*. IV. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi, 2-5 Eylül, 2015, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Boztunç Öztürk N., Eroğlu M. G. ve Kelecioğlu H. (2015). Eğitim alanında yapılan ölçek uyarlama makalelerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 123-137.
- Carmines, E. G., & McIver, J. P. (1981). Analyzing Models with Unobserved Variables: Analysis of Covariance Structures. In G. W. Bohrnstedt, & E. F. Borgatta (Eds.), *Social Measurement: Current Issues*. Beverly Hills: Sage Publications, Inc.

- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (H. Ekşi, Çev. Ed.). Edam Yayınları.
- Çalışkan H. ve Gençer R. (2016). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime ilişkin tutum düzeylerinin incelenmesi*. V. Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G., ve Büyüköztürk Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi.
- Demir, M. Ö. (2012). *Sosyal bilimlerde istatistiksel analiz: SPSS 20 kullanım kılavuzu*. Detay Yayıncılık: Ankara.
- Demircioğlu, E. ve Özdemir, M. (2014). Pedagojik formasyon öğrencilerinin çokkültürlü eğitime yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 211-232.
- Demirçelik, E. (2020). *Eğitimde çokkültürlülük*. İksad Yayınevi.
- Durşen Ünal, S., ve Kingır, S. (2022). Sınıf öğretmenlerinin çokkültürlü yeterlik algılarının incelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 15(57), 1124-1151.
- Doytcheva, M. (2009). *Çokkültürlülük* (T. Akıncılar Onmuş, Çev.). İletişim Yayınları.
- Erbaş, Y. H. (2015). Öğretmenlerin çokkültürlü sınıf ortamı hakkındaki görüşleri. VII. *Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi*, 638-651.
- Erbaş, Y. H. (2019). A qualitative case study of multicultural education in Turkey: Definitions of multiculturalism and multicultural education. *International Journal of Progressive Education*, 15(1), 23-43. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.184.2>
- Erbaş, Y. H. (2023). Lisans düzeyinde çokkültürlü eğitim dersinin öğretmen adaylarının tutumlarına ve görüşlerine etkisinin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(1), 222-236. <https://doi.org/10.30703/cije.1200873>
- Erkorkmaz, Ü., Etikan, İ., Demir, O., Özdamar, K. ve Sanisoğlu, S. Y. (2013). Doğrulamalı faktör analizi ve uyum indeksleri. *Türkiye Klinikleri J Med Sci*, 33(1), 210-223.
- Gezer, M. ve İlhan, M. (2016). Sınıftaki farklılıklar için öğretmen yeterlikleri ölçeğinin Türkçe uyarlaması. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 187-200.
- Göçeri, N., Yokuş, G., Kasapoğlu, K., Önder, M., Peker Ünal, D., Yıldırım, M., Orakçı, Ş., Derya Daşçı, A. ve Sözcü, İ. (2021). Eğitim Felsefesi. M. Y. Eryaman (ed.). içinde *Temel Eğitim Felsefesi Akımları*. (s. 75-102). Vizetek Yayınları.
- Güngör, S. Buyruk H. ve Özdemir Y. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlülüğe ilişkin tutumları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 816-837. <https://doi.org/10.17755/esosder.386067>
- Hall, E. O. C., Wilson, M. E. & Frankenfield, J. A. (2003). Translation and restandardization of an instrument: The early infant temperament questionnaire. *Journal of Advanced Nursing*, 42(2), 159-168.
- Kan, A., ve Doruk, O. (2022). Farklı kültürlere yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması. *Sınıf Öğretmenliği Araştırmaları Dergisi (SÖAD)*, 2(2), 92-110.
- Karadağ, Y. ve Özdemir Özden, D. (2020). Çokkültürlü eğitim ortamlarına geleceğin sosyal bilgiler öğretmenlerini hazırlamak: öğretmen adaylarının çokkültürlü yeterlikleri. *Ondokuz*

- Karakaş, H. ve Erbaş, Y. H. (2018). Öğretmen adaylarının çokkültürlü deneyimleri ve (Türkiye'deki) kültürel ve sosyal gruplara yönelik düşünceleri. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 59-81. <https://doi.org/10.20860/ijoses.374599>
- Karaman, M. (2023). Keşfedici ve Doğrulayıcı Faktör Analizi: Kavramsal Bir Çalışma. *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 9(1), 47-63. <https://doi.org/10.29131/uiibd.1279602>
- Kervan, S. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile epistemolojik inançları ve öğretim yaklaşımları arasındaki ilişki. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Konda, (2021). Konda hayat tarzları araştırması. Türkiye 100 kişi olsaydı (2023, 23 Ekim). Erişim adresi: <https://interaktif.konda.com.tr/rapor/turkiye-100-kisi-olsa/1#navislide>
- Kozikoğlu, İ. ve Yıldırımoglu, S. (2021). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kapsayıcı eğitimde sınıf içi uygulamaları arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 226-244. <https://doi.org/10.53444/deubefd.827397>
- Kozikoğlu, İ. ve Dilek Cavak, G. (2023). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime ilişkin görüş, deneyim ve uygulamaları. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(24), 27-42. <https://doi.org/10.31455/asya.1266444>
- Köroğlu, K. (2015). *Eski Mezopotamya tarihi: Başlangıcından Perslere kadar*. İletişim Yayınları.
- Onur Sezer, G. ve Bağçeli Karaman, P. (2017). Sınıf ve okul öncesi öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitime yönelik tutumları ile kültürlerarası duyarlılıkları arasındaki ilişki: Uludağ Üniversitesi örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2). 550-560. <http://doi.org/10.17860/mersinefd.336742>
- Orçan, F. (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. <https://doi.org/10.21031/epod.394323>
- Orhan, Ü. G., Albayrakoglu, Ö., & Vardar, A. K. (2023). Analysis of postgraduate studies on multicultural education in Turkey. *International Journal of Düzce Educational Sciences*, 1(1), 49-65.
- Özer Koçak, Y. (2020). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının çokkültürlü eğitim tutumları ile kültürel zekâları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Parekh, B. C. (2002). *Çokkültürlülüğü yeniden düşünmek: Kültürel çeşitlilik ve siyasi teori* (B. Tanrıseven, Çev.). Phoenix.
- Pınarcıoğlu, M. (2023). *Öğretmenlerin çokkültürlülük tutumları ve sosyal adalet eğilimleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Polat, İ. ve Kılıç, E. (2013). Türkiye'de çokkültürlü eğitim ve çokkültürlü eğitimde öğretmen yeterlilikleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 352-372.

- Ruales, S.T.P., Agirdag, O. & Petegem, W.V. (2020). Development and validation of the multicultural sensitivity scale for pre-service teachers. *Multicultural Education Review*, 12(3), 177-194, <http://doi.org/10.1080/2005615X.2020.1808926>
- Say, Ö. (2017). Çokkültürlülük kavramı ve anlamın çokluğu. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 30-39.
- Soylu, A. ve Kaysılı A. (2022). Öğretmenlerin kültürel açıdan duyarlı öğretim öz yeterliliklerinin değerlendirilmesi: Bir uyarılma ve uygulama çalışması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 55, 1-30 <http://doi.org/10.15285/maruaebd.857168>
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *Uluslararası göç istatistikleri*. Haber Bülteni, Sayı: 49457, Ankara.
- Usta, M. ve Demir, E. (2020). Eğitimde Çokkültürlülük: İlkokul Hayat Bilgisi Ve Sosyal Bilgiler Kitapları Üzerinden Nitel Bir İnceleme. *Journal Of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 6(34), 2178-2198.
- Ünlü, İ. ve Örtten, H. (2013). Öğretmen adaylarının çokkültürlülük ve çokkültürlü eğitime yönelik algılarının incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 287-302.
- Vatandaş, C. (2001). Çokkültürlü yapıda ulusal/etnik kimlikler (Kanada örneği). *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 101-116.
- Yaşlıoğlu, M. M. (2017). Sosyal bilimlerde faktör analizi ve geçerlilik: keşfedici ve doğrulayıcı faktör analizlerinin kullanılması. *İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Dergisi*, 46, 74-85.
- Yazıcı, S., Başol, G., ve Toprak, G. (2009). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitim tutumları: Bir güvenilirlik ve geçerlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37, 229-242.
- Yıldırım, S. ve Tezci, E. (2017). Öğretmenlerin çokkültürlü eğitime yönelik kavramsal bilgileri, bilgi düzeyleri ve sınıf içi uygulamaları: Bir ölçek geliştirme. *Turkish Studies*, 12(18), 719-736.

**EXTENDED ABSTRACT**

From a geographical point of view, Türkiye's location at the intersection of East and West enables cultures to interact with each other (Aydın 2013). Looking at its historical past, Türkiye is one of the states that gained its multicultural structure quite early and maintained this structure for centuries. Throughout history, the states and nations established and destroyed in this geography have exhibited a similar social structure in general, although there are fundamental differences that have always made their cultures unique. Of course, some problems such as marginalization, identity issues, minority rights, and the adaptation of minorities to society may arise from the coexistence of different ways of life. In such cases, countries' thoughts and approaches on multiculturalism have a significant impact on society. The mass language and approaches of the society cannot be considered independent of the state structure and the policies carried out. However, it is known that these problems are seen even in developed states with pluralistic societies. In the past, relations were more cautious and limited due to reasons such as more difficult transportation, major wars due to territorial disputes between religious and political groups, ideological ideas provoking radical groups against each other, and the prevalence of centralized power. In many parts of the world, especially in cosmopolitan European countries, tolerance policies adopted by states have emerged as cultural differences are seen as a richness. Over time, diversity has begun to gain value in society instead of uniformity (Say 2017).

Multiculturalism discussions have started to gain importance in Türkiye. In Türkiye, it is seen that multiculturalism has come to the forefront in education with the gradual move away from traditional education and the appreciation of individual-oriented education (Erbaş 2015). The fact that the concept of multiculturalism has started to take more place in education in Türkiye reflects both the increasing global interaction and the egalitarian policies pursued in education. When we look at recent education programs and curricula, it is observed that changes have been made according to current needs and that there are studies in this direction. However, there is no clear multicultural education program in force (Erbaş 2019; Demirçelik 2020). Considering Türkiye's current structure and increasing migration, it is observed that student diversity and cultural differences in schools are increasing. In this respect, it is very important that students and teachers have more knowledge about multiculturalism. In this sense, it is of primary importance to formally establish an education curriculum that includes multiculturalism. The deficiency here increases the importance of academic studies (Demirçelik 2020). Looking at the academic studies on multiculturalism and multicultural education, it was seen that only one study was conducted before 2012, while the number of studies conducted between 2012-2019 increased. The reason for the increase in studies on multiculturalism in 2019 is the 2018-2023 Harmonization Strategy Document and National Action Plan. The objectives of this action plan were to prepare the adaptation policies for the immigrants coming from Syria to Türkiye urgently by researchers and academicians, considering that the immigrants coming to Türkiye from Syria will be permanent. This situation resulted in the number of studies



conducted between 2008-2018 being met in only four years, that is, between 2018-2021 (Orhan Albayrakoğlu & Vardar 2023).

The aim of this study is to adapt the "Multicultural Sensitivity Scale" developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) for pre-service teachers into Turkish and to determine the attitudes of pre-service teachers towards differences in society with the adapted scale items. The aim of this study is to determine how much knowledge prospective teachers have about multiculturalism, how open they are to change, to predict the attitude they will develop while doing their profession, and to determine the effects reflected on education in Çanakkale Onsekiz Mart University Faculty of Education. With this study, the following questions were tried to be answered:

- Is the "Multicultural Sensitivity Scale" which was adapted into Turkish valid and reliable?
- What are the sensitivity levels of pre-service teachers in the Faculty of Education towards multiculturalism?
- Do pre-service teachers' sensitivities towards multiculturalism show a significant difference depending on branch, grade, and gender?

## **Method**

### **Research Model**

In this study, a questionnaire survey, which is one of the types of survey design in quantitative research methods, was applied. Survey designs are quantitative research designs in which the researcher collects data by applying a survey study to a sample group determined to determine the thoughts and attitudes of a universe. With this method, quantitative and numerical data are obtained through questionnaires or interview forms. The answers of the participants are analyzed and evaluated in relation to the statistical data of previous studies (Creswell 2020). In this study, the study population is Çanakkale Onsekiz Mart University, and the sample group is the students of the Faculty of Education. Participants were selected by the convenience sampling method. The "Multicultural Sensitivity Scale" developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) for prospective teachers was used in the study. The scale includes 28 items consisting of five sub-dimensions. These dimensions were expressed as "ethnocentrism," "intercultural effort," "intercultural tension," "multiculturalism indicator," and "monocultural orientation." The scale items were administered to 907 participants from various departments and grade levels. To evaluate the attitudes and opinions of the participants, the scale items were expressed with a 7-point Likert scale. These expressions are: strongly disagree (1), disagree (2), partially disagree (3), undecided (4), partially agree (5), agree (6), and strongly agree (7). The dimensions of "Ethnocentrism," "Intercultural Stress," and "Monocultural Orientation" in the scale were arranged and analyzed by reverse coding while remaining faithful to the original version. Descriptive statistical analyses were performed on the data, which provided information about the frequency and rate of observation of the variables and the characteristics of the participants such as class, gender, and department. Pearson product-moment correlation coefficient analysis was applied to measure the agreement between the original and the translated version of the scale. Confirmatory factor analysis was applied to

examine the construct validity of the scale. The factor loadings of the items were analyzed by exploratory factor analysis. Confirmatory factor analysis was conducted to evaluate the construct validity of the scale.

### **Conclusion and Discussion**

Within the scope of this study, the multicultural sensitivity scale developed by Ruales, Ağırdağ, and Petegem (2020) was adapted into Turkish. When the literature is examined, there are many studies in the form of scale development (Ayaz 2016; Başbay & Kağnıcı 2011; Kan & Doruk 2022; Yıldırım & Tezci 2017) and scale adaptation (Akcaoğlu & Arsal 2018; Gezer & İlhan 2016; Kervan 2017; Soylu & Kaysılı 2022; Yazıcı, Başol, & Toprak 2009) conducted to examine teacher approaches under titles such as multicultural sensitivity, intercultural sensitivity, or classroom differences. In addition, this study was conducted considering the lack of a comprehensive and up-to-date scale. During the scale adaptation process, meticulous efforts were made to be useful for future studies. Translating the language of the scale from the original language to a completely different culture may make it difficult to reflect some of the words in the original language into the translated language exactly. For this reason, there is no certainty that the adapted scale will exactly match the original scale (Sireci & Berberoğlu 2000 as cited in Sireci & Berberoğlu 2000; Boztunç, Öztürk, Eroğlu & Kelecioğlu 2015). On the other hand, it is important to ensure cultural and linguistic validity with the closest translation possible by working with experts fluent in both languages during the adaptation process.

According to the research results, Faculty of Education pre-service teachers' sensitivity levels towards multiculturalism were at a high level. When previous studies are examined, it is seen that teacher attitudes are generally positive and high (Akkaya, Kırmızı, & İşçi 2018; Durşen, Ünal, & Kingir 2022; Güngör, Buyruk, & Özdemir 2018; Kozikoğlu & Dilek, Cavak 2023). Participants rated the statements about ensuring equality in the classroom, reducing prejudice, learning about other cultures, and being open to development highly.

In our country, there is no program for multicultural education during teacher undergraduate education, pedagogical formation, or in-service training. Despite this, teachers' multicultural sensitivity is quite high. However, negative attitudes are also seen when we look at the participant approaches. One of the important reasons for this situation is the widespread belief that it is quite difficult to devote time and effort to each student. At the same time, the limitation of going beyond certain plans and programs in terms of ensuring compliance with the curriculum reduces the applicability of activities for individual differences. On the other hand, the fact that classroom materials and teaching aids are almost the same for every year and for every class, which may be due to various reasons such as planning time, workload, or cost, perpetuates uniform approaches. For students to become self-confident, respectful of differences, and capable of generating original ideas, teaching techniques and materials need to be more functional in terms of reflecting cultural diversity. In addition, for the data where lower attitudes were observed, reasons such as the fact that the participants have not yet started their profession, have not experienced the classroom environment where different students are together, and have not gained some personality traits that come with the profession may be

effective. For example, Bulut and Sarıçam (2016) found that there was a significant difference between preschool teachers and pre-service teachers regarding multicultural attitudes. It was seen that teachers' multicultural personality, emotional balance, and multicultural positive attitude averages were higher than pre-service teachers.

#### **Author Contributions**

The first author planned the study and conducted the literature review. All authors contributed to the data collection process. The first and second author performed the statistical analysis. All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

#### **Ethical Declaration**

This study was conducted with the approval decision of Çanakkale Onsekiz Mart University Graduate Education Institute Scientific Research Ethics Committee at its 17/38 meeting dated 20.10.2022.

#### **Conflict of Interest**

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

## EK-1

## ÇOKKÜLTÜRLÜ DUYARLILIK ÖLÇEĞİ

BOYUTLAR	Kesinlikle katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen katılıyorum	Kararsızım	Kısmen katılmıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
<b>Etnomerkezcilik</b>							
1.Etnik azınlık grupların fazla alingan olduğunu düşünüyorum.*							
2.Etnik azınlıkların çoğunluğa uyum sağlamayı öğrenmeleri gerektiğini düşünüyorum.*							
3.Toplumun etnik azınlıklara gereğinden fazla önem verdiğini düşünüyorum.*							
4. Diğer etnik gruptan gelen insanlara göre kendi etnik grubumdan insanları daha güvenilir hissediyorum.*							
5.Etnik azınlıkların farklı durumlarda aşırı tepki verme eğiliminde olduğunu düşünüyorum.*							
<b>Kültürlerarası Çaba</b>							
6. Başka etnik gruplarla kültürel olarak uygun şekilde iletişime geçmenin yollarını öğrenmeye çalışırım.							
7.Başka etnik gruptan insanlarla etkileşime geçmek için çaba harcarım.							
8.Başkalarının kültürleri hakkında bir şeyler öğrenmek için çaba sarf ederim.							
9.Başkalarının kültürlerini öğrenmenin onlarla ilişkilerimi geliştireceğine inanıyorum.							
<b>Kültürlerarası Gerilim</b>							
10.Etrafımda başka etnik azınlık üyelerinin olması fikrinden hoşlanmıyorum.*							
11. Etnik azınlıklarla ilgilenmeyi zaman kaybı olarak görüyorum.*							
12. Kültürel geçmişi benimkinden farklı olan insanlarla iyi bir şekilde çalışmanın zor olacağını düşünüyorum.*							
13. Başka kültürlerden olan insanlarla ilişki halinde olmayı stresli buluyorum.*							
14.Bulduğum toplumdaki çeşitliliği hoş karşılamakta zorlanıyorum.*							
<b>Çokkültürlülük Göstergesi</b>							
15.Kültürel çeşitliliğin olduğu bir sınıfta eğitim vermeye istekliyim.							

16. Çocuklara kültürel farklılıkları paylaşmaları için fırsatlar sağlayacağım.							
17.Öğrencilerin başkalarının geleneklerini anlamaları için çaba sarf edeceğim.							
18.Öğrenciler arasındaki önyargıyı azaltmanın yollarını bulacağım.							
19.Öğrencilerimin kültürel alışkanlıklarını kabullenmek için çaba sarf edeceğim.							
20.Kullanacağım öğretim materyallerinin kültürel çeşitlilik göstermesini sağlayacağım.							
21. Sınıftaki grup aktiviteleri esnasında grup oluşumunda kültürel çeşitliliği sağlayacağım.							
22. Kültürel açıdan çeşitlilik gösteren bir öğrenci grubunun ihtiyaçlarını karşılayabilmek için öğretim yöntemlerimde ayarlamalar yapacağım.							
<b>Tekkültürlü Yönelim</b>							
23. Öğrencilerin sınıf içerisinde kendi lehçelerini kullanmaktan kaçınmaları gerektiğini düşünüyorum.*							
24. Okullarda ana dilin kullanılmasının engellenmesi gerektiğine inanıyorum.*							
25. Benimle aynı kültürü paylaşan öğrencilere eğitim vermeyi tercih ederim.*							
26.Kültürel çeşitlilik ile ilgili eğitim vermenin sınıf içerisinde anlaşmazlık yaratacağını varsayıyorum.*							
27. Okulların çatışmaları önlemek amacıyla etnik azınlıkta olan öğrencileri ayırmaları gerektiğini düşünüyorum.*							
28. Etnik azınlık grubundan gelen öğrencilerin velileriyle uğraşmanın zor olacağını düşünüyorum.*							

“\*” işareti olan maddeler ters kodlama yapılarak değerlendirilmelidir.

**Cumhuriyet'in İlk Yüzyılında Eğitim: Kurumlar, Etkinlikler ve Öğretim, Yeditepe  
Üniversitesi Yayınevi (2024). ISBN: 978-975-307-154-3**

**Selver TAŞIGÜZEL**

*Uzman, Yeditepe Üniversitesi, selver.tasiguzel@yeditepe.edu.tr,*

*ORC-ID: 0009-0002-2473-1097*

**Geliş Tarihi/Received:**

**02.12.2024**

**Kabul Tarihi/Accepted:**

**27.12.2024**

**e-Yayım/e-Printed:**

**28.12.2024**

**Cumhuriyet'in İlk Yüzyılında Eğitim: Geçmişin İzleri, Geleceğin Ayak Sesleri...**

Cumhuriyet'in ilk yüz yıllık serüveninde eğitim, bir milletin yeniden inşası ve çağdaşlaşmasının mihenk taşı olarak değerlendirilebilir. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi öğretim üyeleri tarafından Cumhuriyetin 100. Yılına armağan olarak hazırlanan bu kitap, 100 yılda eğitimi, kurumlar, etkinlikler ve öğretim bağlamında ele almaktadır. *Cumhuriyetin İlk 100 Yılında Eğitim: Kurumlar, Etkinlikler ve Öğretim* adlı eser, Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşundan itibaren eğitim alanında gerçekleşen dönüşümleri çok boyutlu bir perspektifle ele alan bir çalışmadır. Dr. Evrim Eveyik-Aydın editörlüğünde hazırlanan kitap, sekiz farklı yazarın



katkılarıyla, Cumhuriyet'in eğitim politikalarını, toplumsal yapıya etkilerini ve pedagojik yeniliklerini tarihsel ve analitik bir çerçevede okuyucuya sunuyor.

Kitap, eğitim üzerinden bir ülkenin kimliğinin ve vizyonunun ne ölçüde dönüştürüldüğünü anlatan rehber niteliğinde bir çalışma. Cumhuriyet'in ilk yıllarından bu yana eğitimdeki reformları, kurumları, eğitim etkinliklerini ele alan bu zengin içerik, okurlarını hem geçmişle yüzleştiriyor hem de geleceğe yönelik eğitim politikaları konusunda onlara ilham verici bilgiler sunuyor. Kitapta kullanılan ve bazıları önemli belgelere ait olan görsellerin kitabın içeriğine yaptığı katkıların yanı sıra, 100 yıllık tarihsel boyutun somutlaşması bağlamında da dikkat çekiyor. Bu inceleme yazısı, kitabın bölümlerini ayrı ayrı ele alarak hem eleştirel sorular yöneltmeyi hem de bu sorular üzerinden bir değerlendirme yapmayı hedeflemektedir. Cumhuriyet'in kuruluşuyla başlayan eğitim reformları serüvenini, bu serüvenin öncesini de göz ardı etmeden ele almaya çalışacağım.

Cumhuriyet kurulmuştur ancak hali hazırda var olan eğitim Osmanlı'nın mirasıdır. "O halde devralınan bu mirası millileştirme ve modernleştirme yolunda neler yaşanmış, hangi adımlar atılmıştır?" sorusunun cevabını birinci bölümde buluyoruz. Prof. Dr. A. Münire Erden, "Türkiye Cumhuriyeti'nin Kuruluşunda Eğitimin Durumu ve Eğitimde Reform Hareketleri" başlıklı yazısında, "Tanzimat'tan itibaren süregelen reformlar, Cumhuriyet eğitim politikalarına ne şekilde zemin hazırlamıştır, Türk eğitim sisteminin yapılandırılmasında ve okuryazar sayısının artırılmasında hangi unsurlar rol oynamıştır, öğretimde birlik nasıl sağlanmıştır?" gibi sorulara yanıtlar verirken Osmanlı döneminden devralınan eğitim mirasını ve modernleşme çabalarını, yurt çapında başlatılan eğitim seferberliğini, Harf Devrimi ile eğitimde ve dilde sağlanmaya çalışılan milli birliği, Millet Mektepleri'ni, Tevhid-i Tedrisat'ı ve Cumhuriyet'in ilk yıllarındaki eğitim reformlarını kapsamlı bir şekilde analiz eder. Ayrıca Prof. Dr. Erden'in eğitim reformlarını toplumsal ve siyasi bağlamda değerlendirmesi, okuyuculara dönemin dinamiklerini anlamaları konusunda zengin bir içerik sağlamaktadır. Özellikle Tevhid-i Tedrisat Kanununun ve Harf Devrimi'nin detaylarıyla incelenmesi, Türk eğitim tarihindeki bu önemli adımların okur tarafından kavranmasına yardımcı oluyor.

Türk Milli Eğitimi'nde kısa sürede gerçekleştirilen devrim niteliğindeki reformlar, yeni doğmuş Cumhuriyet için oldukça büyük adımlardı ama elbette ki yeterli değildi. Halkın büyük

çoğunluğu köylerde yaşıyordu, okuma-yazma bilmiyordu. Köylünün kalkınması, eğitim alması nasıl sağlanacaktı? İşte tam bu noktada, eğitimdeki dönüştürücü reformları Köy Enstitülerinin kurulması izledi. İkinci bölümde Dr. Onur Seçkin, “Cumhuriyetin 100. Yılında Yetişkin Eğitiminin Geleceğine Köy Enstitülerinin Penceresinden Bakmak” adlı yazısında köy okullarına öğretmen yetiştiren, memleketin ve köylünün eğitiminde baş rol oynayan Köy Enstitüleri modelini, halk eğitimi ve toplumsal kalkınma açısından ele almış, bu modelin 21. yüzyılda yetişkin eğitime ilham verebileceğine vurgu yapmıştır. Dr. Seçkin, Köy Enstitüleri’nin kurulmasına neden ihtiyaç duyulduğunu, bu okullarda uygulanan “iş içinde ve yaparak öğrenme” modelini ve buradan mezun olan öğretmenlerin köylerde üstlendikleri görevleri ve sağladıkları toplumsal katkıları detaylı bir biçimde irdelemiş ve Köy Enstitüleri’ni sadece Türk eğitim tarihinin en önemli deneyimlerinden biri olarak değil, aynı zamanda yetişkin eğitime yönelik uluslararası bir başarı modeli olarak da nitelendirmiştir. Bununla birlikte Dr. Seçkin yazısında bugünkü yetişkin eğitiminde öne çıkan ve “Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ)” olarak adlandırılan modelin ortaya çıkışı, gelişimi ve kapsamı açısından da değerlendirmesini yapmıştır. Tıpkı Cumhuriyet’in ilk çeyreğinde kurulan Köy Enstitüleri’nin köylü yetişkin nüfusun eğitiminde aldığı roller ve sağladığı toplumsal katkılar gibi, Cumhuriyetimizin 100. yılında da HBÖ gibi eğitim modelleriyle gerek yetişkin eğitiminde gerekse de mesleki eğitim alanlarında bugünün gerçekleri ve ihtiyaçları çerçevesinde reformlar yapılabileceğini belirtmiştir.

Türk Milli Eğitimi’nin ustalıkla döşenen bu yapı taşlarının yanı sıra yeni kurulmuş olan bu topluma kazandırılması gereken en önemli hususlardan biri de Kurtuluş Savaşı sırasında filizlenen ve Cumhuriyet’in kurulmasıyla çiçek açan ulusal bilinçti. Milli kimliğimizin, kültürümüzün, ulusal değerlerimizin, eğitimin zihinlerde açtığı bu kapıdan içeri girmesi sağlanmalıydı. Bu işlevi de okul etkinlikleri üstlenmişti. Kitabın üçüncü bölümünde Prof. Dr. Yelkin Diker Coşkun, Cumhuriyet’in erken dönemine özgü okul etkinliklerini analiz ederek ulusal bilincin inşasındaki rollerini ele alır. Andımız, Yerli Malı Haftası ve Okuma Bayramları gibi etkinliklerin, toplumsal dayanışmayı ve kimlik oluşumunu destekleme işlevlerini ortaya koyar. Cumhuriyet dönemindeki karakteristik okul etkinliklerinin tarihsel ve kültürel bağlamda detaylı bir şekilde ele alınması son derece anlamlıdır. Milli kimlik ve değerlerin inşasında eğitimin rolünü vurgulayan yazar, Andımız ve Dil Bayramı gibi etkinliklerin önemini etkileyici bir şekilde açıklayarak eğitimde kültür aktarımının gücüne dair önemli bir bakış açısı sunuyor.

Cumhuriyetin yapı taşları inşa edilirken öyle günler vardı ki milli bayram ilan edilip yüzyıllar sonra dahi anılır, kutlanır olacak nitelikteydi. Kitabın dördüncü bölümünde “Okullarda 19 Mayıs ve 23 Nisan Kutlamaları” başlıklı yazısıyla Dr. Esra Yalçın, milli bayramların eğitimdeki rolünü, ulusal değerlerin aktarımı ve toplumsal birlikteliğin sağlanması bağlamında ele alır. Bu bölümde yüz yıl sonra dahi büyük bir coşkuyla kutlanan bayramlar haline gelmiş olan 19 Mayıs, 23 Nisan, 29 Ekim, 30 Ağustos tarihlerinin ulusun ortak değerlerini ve hedeflerini gelecek nesillere aktarması bakımından işlevlerini ve bu bağlamda da önemli rolün okullarda olduğu ortaya koyar. Dr. Yalçın, ulus anlayışımızın oluşmasında ve korunmasında önemli bir yere sahip olan 19 Mayıs ve 23 Nisan tarihlerinin bayram olarak kutlanmasına karar verildiği süreçlerden başlayarak günümüze dek uzanan tarihi öyküsünü kapsamlı bir biçimde ele almıştır. Dr. Yalçın, bayram kutlamalarının sadece bir tören değil, aynı zamanda eğitim sürecinin ayrılmaz bir parçası olduğunu ifade etmiş, bu etkinliklerin öğrencilerde aidiyet hissi yaratma ve tarihsel olayları anlamlandırma konusundaki katkılarına da dikkat çekmiştir.

Elbette eğitimin her alanında gerçekleştirilen bu nitelikli reform çalışmaları arasında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik hizmetleri de önemli bir yere sahipti. Kitabın beşinci bölümünde, Prof. Dr. Nilüfer Özabacı, “Eğitimde Ruh Sağlığı Hizmetlerinin Tarihi” başlıklı yazısında, eğitim sistemi içinde oldukça önemli bir yere sahip olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik hizmetlerinin Türkiye’deki tarihsel gelişimini, bu hizmetlerin bireysel farklılıkları dikkate alarak öğrencilerin ihtiyaçlarına nasıl yanıt verdiğini, Yüksek Öğretimde Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanlarının oluşumunu ve okullarda verilmeye başlanan danışmanlık hizmetlerini tarihi verilerle birlikte kapsamlı bir biçimde ele alır ve Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik alanındaki mesleki yapılanma ve örgütlenmedeki gelişmeleri başarılı bir şekilde aktarır. Prof. Dr. Özabacı ülkemizde okul psikolojik danışma hizmetlerinin geçmişini ve bugününü anlamaya çalışmak kadar geleceğini de okumaya çalışmanın önemini vurgular. Bu bağlamda okul psikolojik danışma hizmetlerinin, ülkemizin geleceğinin inşasında önemli bir yere sahip olan gençlerin sağlıklı bir şekilde yetişmesinde, eğitim almasında ne denli önemli bir unsur olarak ön plana çıktığını görüyoruz.

Kitabın altıncı bölümünde “Cumhuriyet’in İlk Yüzyılından İkinci Yüzyılına Matematik Eğitimi” adlı yazısında Doç. Dr. Oğuzhan Doğan, matematik eğitiminin Cumhuriyet’in ilanından

günümüze dek uzanan yüz yıllık süreçte geçirdiği değişiklikleri ele alır, Cumhuriyet öncesi matematik eğitime ışık tutarak bu tarihi dönemler arasında karşılaştırmalar yaparken bu süreç üzerinden de geleceğe dair önerilerde bulunur. Doç. Dr. Doğan, Matematik biliminin sadece eğitim alanında değil, dün, bugün ve gelecekte insan hayatının neredeyse her alanında sahip olduğu güçlü etki ve değerini çarpıcı örneklerle, görsellerle ortaya koyar. Ayrıca bu bölümde matematik eğitiminin gelişiminde oldukça önemli bir yere sahip olmakla birlikte günümüzde pek az kişinin bildiği, hem oluşturulmasında hem de yazılmasında Atatürk'ün büyük bir rol aldığı *Geometri* kitabı ve matematik terminolojisindeki sadeleşme de ele alınır. Matematiğin genç nesillerin zihinlerinde dünyayı anlama ve algılamaları ve eşitlikçi perspektife sahip olmaları açısından oldukça önemli bir konuma sahip olduğu üzerinde durulur ki buradan da yazarın Matematik aracılığıyla bizlere yeni bir bakış açısı kazandırmaya çalıştığını söylemek yerinde olur.

Hayatımızın her alanında, her döneminde, gelişimin başrol konumundaki öğelerinden biri olan teknoloji, eğitim hayatımızın dönüşümünde, geçmişten günümüze önemli aktörlerinden biri olmuştur. Kitabın yedinci bölümü, Dr. Meltem İpek Öner'in "Türkiye'de Eğitim Teknolojisi: Geçmişten Günümüze Yolculuk" adlı yazısında okuyucuya eğitim alanında Cumhuriyet'in ilk yıllarından günümüze kadar kullanılan kara tahta, tepegöz, projeksiyon cihazı, akıllı tahta, bilgisayar, internet, mobil öğrenme, uzaktan eğitim, yapay zeka gibi teknolojilerin, eğitimimize sunduğu katkıları, başka bir deyişle teknoloji sayesinde değişen, dönüşen ve bugünkü haline evrilen eğitimimizin yüz yıllık yolculuğunu gözler önüne serdiği özel bir bölümdür. Eğitimdeki dijital dönüşümlerin perde arkasının da okuyucuyla paylaşıldığı bu bölümün, kitabın en ilgi çekici kısımlarından biri olduğunu söylemek gerekir.

Yadsınamaz, inkar olunamaz bir gerçek vardır ki, o da Türk Milli Eğitimi'nin en eşsiz, en değerli ögesi olan eğitimciler, öğretmenlerdir. Bu değerli eserin son bölümü oldukça anlamlı ve görkemli bir bitiriş sunuyor bizlere. Dr. Evrim Eveyik Aydın'ın ömrünü eğitime adanmış bir eğitimci, akademisyen ve dahası kendi hocası da olan Prof. Dr. Ayşe Semra Akyel ile yaptığı, onun öğretmen eğitimindeki deneyimlerini, ideallerini ve eğitim anlayışını okuyucuya aktaran kıymetli bir söyleşi. Bu söyleşide Dr. Eveyik Aydın, okuyucuyu, çağdaş öğretmen yetiştirme alanını, uygulama, araştırma, çok yönlü donanım ve uluslararasılaşma gibi farklı perspektiflerden ele alan Prof. Dr. Akyel'in kendi eğitim-öğretim hayatı ve kendi eğitimcilik deneyimlerinin

harmanlandığı eşsiz ve tarihi bir yolculuğa çıkarıyor. Prof. Dr. Akyel'in Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı döneminde gerçekleştirdiği öncü ve örnek niteliğindeki uygulamaların geleceğin akademisyenlerine, eğitimcilerine ve eğitim yöneticilerine her adımda rehber olacağı söylenebilir.

Bu kitap, Cumhuriyetimizin ilk yıllarından itibaren eğitim politikalarının nasıl şekillendiğini, eğitim kurumlarının tarihçesini, eğitim alanındaki reformların, etkinliklerin ne zaman ve nasıl başladığını öğrenmek isteyenlerin, eğitimcilerin, eğitim politikaları üzerine çalışanların, geleceğin inşasında rol alacak olan tüm gençlerin okuması gereken başvuru kaynaklarından biri olma niteliğindedir. Zira unutmayalım ki geçmiş her zaman geleceğin rehberi olmuştur. Türkiye'nin eğitimde attığı cesur adımları, toplumsal kalkınmadaki vazgeçilmez rolüyle birleştiren bu kitap, yeni nesiller için ilham verici bir kaynak. Okuyucular, bu kitapta eğitimin sadece bir bilgi aktarım süreci olmadığını, aynı zamanda bir milletin kimliğinin inşasını üstlenmekte büyük bir sorumluluğunun olduğunu tarihi örnekler vasıtasıyla yakından görüyor. Cumhuriyet'in eğitim ideallerini ve bu ideallerin günümüzle nasıl bir bağ kurduğunu anlamak isteyenler için benzersiz bir rehber. Geçmişin deneyimlerini, bugünün ihtiyaçlarıyla harmanlayan bu eser, eğitimle ilgilenen herkes için bir başvuru kaynağı olmaya aday.

### TANIM

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (EDU7): İngilizce ve Türkçe dillerinde yayın kabul eden, yılda 2 kez Haziran ve Aralık aylarında yayınlanan uluslararası, hakemli, açık erişimli, bilimsel bir dergidir. Makale başvuruları Mayıs ve Kasım aylarına kadar kabul edilmekte olup, derginin yayınlanma tarihi Haziran ve Aralık ayları içinde olacaktır.

### AMAÇ ve KAPSAM

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından yayımlanan EDU7 dergisinin temel amacı, eğitim bilimleri ve temel bilimler alanlarındaki güncel araştırmaların, yenilikçi uygulama örneklerinin ve disiplinler arası çalışmaların akademik bir platformda paylaşılmasını sağlamaktır. Dergimiz, fakültemiz programlarının nitelikli öğretim üyelerinin editöryal katkılarını çerçevesinde, eğitim bilimleri ve paydaşı olan temel bilimler arasında disiplinler arası bir köprü olmayı hedeflemektedir.

EDU7, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin hümanist öğretmen yetiştirme anlayışına paralel olarak, evrensel kültür değerlerini ve etik ilkeleri esas alır. Dergimiz araştırma, uygulama, çok yönlülük ve uluslararasılaşma ilkeleri doğrultusunda, eğitim politikalarına ve uygulamalarına ışık tutmayı ve alan eğitimi literatürünü temel bilimler çalışmalarıyla geliştirmeyi amaçlar. Çocuğun üstün yararı ilkesini merkeze alan dergi, eğitim sistemlerinin gelişimini destekleyen, bilimsel geçerliliği yüksek ve etik değerlere bağlı çalışmaları teşvik eder.

EDU7, akademik ve uygulamalı araştırmaları teşvik etmek amacıyla aşağıdaki konuları kapsar:

- Eğitim politikalarının analizi ve değerlendirilmesi,
- İyi eğitim-öğretim uygulama örnekleri,
- Öğretmen yetiştirme süreçlerine dair araştırmalar,
- Karşılaştırmalı eğitim ve temel bilimler çalışmaları,
- Filoloji temel alanı çalışmaları,
- Bilişim bilimleri ve matematik temel alanı çalışmaları
- Alan eğitimlerinde yenilikçi yaklaşımlar ve güncel eğilimler,
- Eğitim bilimlerinde meta-analiz çalışmaları,
- Kitap analiz ve değerlendirme yazıları,
- Eğitim ve bilim alanında düşünce yazıları.

EDU7, akademisyenlerden araştırmacılara, öğretmen adaylarından uygulayıcılara kadar eğitim bilimleri ve temel bilimlerle ilgilenen tüm paydaşlar için uluslararası düzeyde bir platform sunmayı amaçlar.

### ETİK İLKELER ve YAYIN POLİTİKASI

#### Genel

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nin yayın süreci bilginin bilimsel yöntemle yansız biçimde üretilmesi, geliştirilmesi ve paylaşılmasına dayanır; akademik ilkelere bağlı kalarak, belirlenmiş akademik ve etik standartlarla uyumlu bir şekilde yayıncılıkta yanlış uygulamaların önüne geçmeyi taahhüt eder. Makalenin Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'nde yayımlanması maksadıyla DergiPark üzerinden yazar(lar) tarafından yüklenmesi, başvuru sürecini başlatır. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, gönderilen yazılarda düzeltme yapmak, yazıları yayımlamak ya da yayımlamamak hakkına sahiptir.

#### Yazarın Sorumlulukları

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne sunulan metinler/ çalışmalar intihal içermemeli ve özgün olmalıdır. Bu konuda sorumluluk tamamen yazarlara aittir. İntihalin her çeşidi, yazarın kendi yayınlarından yaptığı usulsüz aktarımlar dâhil, çok ciddi bir etik sorundur. İntihal içerdiği tespit edilen makalelerin değerlendirme süreci durdurulur. Yayımlandıktan sonra intihal tespit edildiği takdirde, Editörler ve Editör yardımcıları uygun önlemler alırlar. Yazar, makalesini, yayın kararı alınıncaya kadar, dergi yayın kuruluna bildirmek koşuluyla geri çekme hakkına sahiptir. Yazarlar cinsiyet, ırk, dil, inanç, kültür, sınıf, yaş, görüş, zümre ve cinsel yönelim gibi aidiyet ve kimlikler üzerinden ayrımcı bir dil kullanmamalıdır. Çalışmalar/makaleler üçüncü bir tarafın mahremiyet ve fikrî mülkiyet haklarını ihlal etmemelidir. Yazarlar, çalışmalarında payları olan tüm şahısları belirtme yükümlülüğü taşırlar. Çalışmalarında önemli derecede payları olan şahısları ortak yazar olarak belirtmelidirler. Bir çalışma, yazarlarının tümünün rızası olmadan yayımlanamaz. Makaleye katkı sağlamayan kişilerin adları, yazar olarak yazılmamalıdır. Yayımlanmak üzere başvurusu yapılan bir makale için yazar sırasını değiştirme, yazar çıkartma, yazar ekleme işlemleri önerilmemelidir. Yazarlar, çalışmanın/metnin eski bir versiyonu başka bir mecrada yayımlanmışsa bunu belirtmelidirler. Çalışma, yayımlanmamış bile olsa bir tezden veya yayımlanmamış bilimsel toplantı sunumundan derlendiyse, bunun ilk sayfada dipnot olarak belirtilmesi gerekir. Yazarlar, mevcut telif hakları yasası esaslarına uygun hareket etmekte sorumludurlar.

Değerlendirme sürecinde yazarlardan makalelerine ilişkin bilgi ya da veri istenmesi durumunda talep edilen bilgileri dergi editörlüğüne sunmalıdırlar. Yazarlar, hakemlerin ve Editörler/Editör yardımcılarının düzeltme önerilerini yerine getirmekten sorumludur. Hakemlerin ya da Editörler/Editör yardımcılarının önerilerine katılmaması halinde, yazar, gerekçesi ile birlikte bu durumu dergi editörlüğüne bildirmek hakkına sahiptir. Yazarlar, hakem değerlendirme önerilerine yaptıkları işlemleri, dergi editörlüğüne gönderilen rapora işleyerek dergi editörlüğüne sunmalıdırlar. Bütün yazarlar, araştırma yazılarında, o yazının sonuçlarını veya yorumunu etkileyebileceği düşünülen herhangi bir mali ve diğer tarzda çıkar çatışmalarını açık etmelidirler. Çalışma için alınan bütün mali destek kaynakları açıkça belirtilmelidir. Bir yazar, yayımlanmış bir makalesinde ciddi bir hata veya



## YAZARLARA BİLGİ

yanlışlık keşfedince, bu konuda dergi editörlüğüne vakit geçirmeksizin haber vermelidir. Bu durumda yazar, makalesini geri çekme veya makaleye dair bir düzeltme yayınlamada dergi editörlüğü ile iş birliği yapmakla sorumludur. Yapılan araştırmalar için ve etik kurul kararı gerektiren klinik ve deneysel insan ve hayvanlar üzerindeki çalışmalar için ayrı ayrı etik kurul onayı alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir.

### **Yazarların EDU7'ye Makale Gönderirken Şu Hususlara Dikkat Etmeleri Gerekmemektedir:**

1. EDU7'ye gönderilen makalelerin bütün bölümlerinin yazımında Türk Dil Kurumu (TDK) Yazım Kılavuzu esas alınmalıdır.
2. EDU7'nin DergiPark sayfasında yer alan Yazım Kuralları bölümündeki Makale Taslağı yazar tarafından bilgisayarına indirilmeli ve çalışma bu taslağa kopyalanmalıdır. Kopyalama işleminde lütfen başlık, özet, anahtar kelimeler vd. bölümleri tek tek kopyalayınız ve biçimleri eşleştiriniz. Bir kerede tamamını kopyalamanız, taslağın sayfa yapısını bozmaktadır. Taslak metne kopyalama talebimiz, çalışmanızın mizanpaj aşamasında veri kaybına uğramasını önlemek içindir.
3. Çalışmanızı taslak metne kopyaladıktan sonra ilk sayfada, başlığın yanında 1 dipnotuyla kurum bilginizi, unvanınızı, e-posta adresinizi ve ORCID bilgilerinizi yazınız.
4. Kaynakçanın APA 6 sürümüne uyumlu olması beklenmektedir. Kaynakça yazımı ve APA 6 sürümüne dair bilgileri edinmek için Yazım Kuralları bölümüne bakınız. Kaynakçanızın Latin harfli olması gerekmektedir. Farklı alfabelerle yazılmış eserleri Latin harfli biçime çeviriniz.
5. DergiPark sayfasında makalenizi EDU7'ye gönderirken işaret edilen uyarılara dikkat ediniz. Bu bölümde lütfen Türkçe başlık, özet ve anahtar kelimelerin yanı sıra İngilizce (EDU7'nin ilgili kısmında yer alan ve derginin uygun gördüğü diğer yabancı dillerden biri de olabilir.) başlık, özet ve anahtar kelimeleri de ekleyiniz. Hem Türkçe hem de İngilizce başlığı büyük harflerle yazınız.
6. DergiPark'a yükleme işleminde kaynakçanızı da eklemeniz beklenmektedir. Kaynakçanızı internet sayfasına yükledikten sonra her bir kaynağın arasında bir boşluk (enter) bırakmanız, atıf araştırmalarında veriye sorunsuzca ulaşılmasını sağlayacaktır. Lütfen kaynakçanızı bir bütün olarak yapıştırdıktan sonra aralarına bir boşluk (enter) bırakınız.

### **Hakemlerin Sorumlulukları**

Teslim edilen makalenin yayımlanıp yayımlanmayacağına Yayın Kurulu tarafından karar verilmesinde hakem görüşleri önceliklidir. Hakemler, iki yönlü kör hakem usulüne riayet ederek çalışmayı adil ve tarafsız olarak değerlendirmelidirler. Hakemler, gizlilik ilkesine riayet etmelidir, hakemlik sürecinden elde ettikleri bilgileri kişisel menfaatleri için kullanmamakla yükümlüdürler; raporlarını veya makale hakkındaki bilgileri başkalarıyla paylaşmamalıdır. Hakem değerlendirmeleri objektif ve yapıcı olmalıdır. Yazının akademik yeterliliği esas alınmalıdır. Yazarların şahsiyetlerine yönelik eleştiriler uygun görülmez. Hakemler, yaptıkları değerlendirmeleri destekleyecek açıklamaları ve argümanları, dergi editörlüğüne sunulan hakem değerlendirme raporlarında sunmalıdırlar. Editörler/ Editör Yardımcıları, taraflı ve şahsileştirilmiş değerlendirmeleri

## YAZARLARA BİLGİ

ve gerekçelendirilmemiş onay ve retleri değerlendirmeye almazlar ve bu durumdaki makaleler için yeniden hakem belirlerler. Hakemler, kişisel veya kurumsal çıkar çatışmalarıyla sonuçlanabilecek makaleleri değerlendirmeyi kabul etmemelidirler. Hakemler, tespit etmeleri halinde, dergi editörlüğünü fiilî ya da olası herhangi bir intihal, çoklu yayın veya eş zamanlı başvuru vakasından haberdar etmelidirler. Hakemler, değerlendirmeyi tarafsızlık ve gizlilik içinde yapmalıdırlar. Bu ilke gereğince, inceledikleri makaleleri değerlendirme sürecinden sonra yok etmelidirler. Uyruk, cinsiyet, dinsel inanç, siyasal görüş ve ticari kaygılar, değerlendirmenin akademik tarafsızlığını bozmamalıdır. Hakemler değerlendirmesini kabul ettikleri makaleyi süresi içinde değerlendirmelidirler. Makalenin akademik niteliğini artırmak maksadıyla, hakemlerin düzeltme önerileri yazarlara iletilir ve hakemlerin talep etmeleri halinde, yazar tarafından yapılan düzeltmeler hakeme iletilir.

### **EDU7'nin Makale Değerlendirme Süreci Şu Şekildedir:**

1. Ön Kontrol aşamasında gönderilen makalenin TDK güncel yazım kılavuzu ve EDU7 yazım kurallarına uygunluğu incelenir. Uygun görülmeyen hususlar düzeltilmek üzere DergiPark'ta açılan iletişim kanalından yazara bildirilir.
2. Ön Kontrol aşamasında biçim özelliklerinin yanı sıra EDU7'a gönderilen makalelerin derginin yayın politikasına uygunluğu, içeriği editör kurulu tarafından değerlendirilir.
3. Yazım kuralları ve diğer biçim, içerik özellikleri bakımından incelenen ve değerlendirme aşamasına geçmesi uygun görülen makalelerin yeni aşama öncesinde Ithenticate (Prevent Plagiarism in Published Works) ile benzerlik oranları sorgulanır. Bu sorgulama sonucunda elde edilen veriler editör kurulu tarafından değerlendirilir.
4. Değerlendirme aşamasında her makale için en az iki alan uzmanı görevlendirilir. Makaleyi incelemek üzere görevlendirilen her bir uzmana hakemliğe dair kabul / ret cevapları için 15 gün süre verilir. Hakemliği kabul eden uzmana, raporlama aşaması için 15 gün süre daha verilmektedir. EDU7'de bir makalenin ilk tur değerlendirme süreci ortalama 30 gün sürmektedir. İhtiyaç hasıl olduğunda hakemlere, rapor yazmaları için 7 gün ek süre verilmektedir.
5. Değerlendirme aşamasının ortalama süresi, hakemlerin raporlarında yer alan ve/veya inceledikleri metin üzerinde işaretledikleri düzeltme önerilerinin yazar tarafından uygulanması / reddedilmesi ve sürecin tekrarlanması ile ilgilidir. İki hakemden biri kabul veya minör/majör revizyon, diğeri ret kararı verirse makale üçüncü hakeme gönderilir ve bu hakemin raporuna göre makalenin yayımlanma kararı editör kurulunca alınır. Sayıların basımı öncesinde toplanan editör kurulu, olumlu ve/veya olumsuz süreç raporlarını inceledikten sonra makalelerin basımı hakkında nihai kararı verir. Makale değerlendirme süreci sonunda (hakem ve/veya editör kurulu) ret kararı verilen makalelerin hakem raporları ve metin içi düzeltmeleri yazara iletilir ve süreç tamamlanır.
6. Makaleleri inceleyen alan uzmanlarının ismi saklı tutulur ve her yeni sayıda, bir önceki sayıdan itibaren kabul veya ret kararı veren bütün hakemlerin isimleri ve çalıştıkları kurumları açıklanır. Yazarlar, çalışmalarını inceleyen hakemleri göremez ve onlarla DergiPark üzerinden iletişim kuramazlar. Çalışmanızın ilk sayfasındaki kurum, unvan, e-posta ve ORCID bilgileriniz, hakemlere gönderilen nüshada yer almaz.
7. Değerlendirme süreci tamamlanan ve yayımlanabilir kararı verilen çalışmalar, editör kurulu

## YAZARLARA BİLGİ

kararıyla düzenleme aşamasına alınır ve burada makalenin künyesi, yazar bilgisi, yayım süreci bilgisi vd. sayfa çalışmaları tamamlanır.

### **Yayın Kurulunun Sorumlulukları**

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi'ne başvurusu yapılan her makaleden, hatta yayımlanmasından sonraki tüm süreçlerinden Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Yayın Kurulu (Bundan sonra, "Yayın Kurulu") ve Editörler/Editör yardımcıları sorumludur. Yayın Kurulu, yayın, kör hakemlik, değerlendirme süreci, etik ilkeler gibi dergi politikalarının belirlenmesini ve uygulanmasını sağlar. Makalenin Yayın Kurulu'nca hakem sürecine alınması bir yayın taahhüdü anlamına gelmez. Yayın için hakem süreci olumlu sonuçlansa bile mutlaka Yayın Kurulunun ve Editörlerin/Editör yardımcılarının kararı gerekir. Yayın Kurulu, akademik dürüstlüğü teşvik eder. Yayın Kurulu, yazılı eserlerin orijinalliğini, bu eserleri yayın öncesinde iThenticate intihal önleme programı aracılığıyla denetleyerek teminat altına alır. Yayın Kurulu, yayımlanmış makalelere ilişkin intihal ve suistimal iddialarını her zaman incelemeye alır. Örneğin, bir yazar makalesinde başka çalışmalardan intihal yapmış, izin alınması gereken durumlarda izin almaksızın veya eksik bildirimle üçüncü şahısların telif materyalini kullanmışsa, Yayın Kurulu makaleyi geri çekmek, meseleyi yazarın çalıştığı kurumdaki bölüm başkanına, dekanına ve/veya ilgili akademik kurumlara bildirme dâhil çeşitli işlemler yapma hakkını kendinde saklı tutar.

### **Editörler / Editör Yardımcılarının Sorumlulukları**

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Editörleri/Editör Yardımcıları, makale ve dergi yayım sürecinde fikrî mülkiyet hakları, bilimsel-etik olmayan davranışlarla ve intihalle ilgili önlemleri almaktan sorumludur. Editörler/Editör yardımcıları, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken, makalelerin özgün değeri, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerliliği ve güvenilirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde bulundururlar. Editörler/Editör yardımcıları, kör hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygularlar, hakemlerin ve yazarların kimlik bilgilerini değerlendirme sürecinde birbirlerinden gizli tutarlar ve her makalenin yansız ve süresi içinde değerlendirilmesini sağlarlar. Makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini gerçekleştirirler. Editörler/Editör Yardımcıları, derginin yayın esasları ve etik ilkeleri kapsamında kişisel verilerin korunmasını sağlarlar. Editörler/Editör yardımcıları, makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makaledeki çalışmaya konu olan katılımcıların açık onayının belgelendirilmesini önemserler, deneysel araştırmalarda veya anket içeren çalışmalarda etik kurul onayı olmadığında makaleyi reddederler.

### **Yayın / Araştırma Etiği ve Yasal / Özel İzin Belgesi**

EDU7'ye gönderilen aday makalelerde etik kurul izni ve/veya yasal/özel izin alınmasının gerekip gerekmediği yazar tarafından ilk sayfada dipnotla belirtilir. İzin alınması gerekli durumlarda ilgili resmî evrak; alındığı kurum, tarih ve / veya sayı numarası ile açıkça belirtilir. EDU7'nin yayıncılık

## YAZARLARA BİLGİ

politikası göz önünde bulundurularak “anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar” bu kapsamda değerlendirilmektedir.

### **Etik İlkelere Uymayan Durumun Editörlere Bildirilmesi**

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde editörler, hakemler, yazarlar ile ilgili etik ilkelere uymayan bir davranış ya da değerlendirme sürecindeki, erken görünümdeki ya da yayımlanmış bir makale ile ilgili etik ilkelere aykırı bir durumla karşılaşılması durumunda, lütfen [gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr](mailto:gonca.kizilkaya@yeditepe.edu.tr) adresine ileti yoluyla bildiriniz.

### **Sorumluluk Reddi**

Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’nde yayımlanan yayınlardan yazarlar sorumludur. Derginin herhangi bir kurulu, yayımlanan yazılarda yer alan görüş ve düşüncelerden sorumlu değildir.

### **Telif Hakları**

Makale gönderim aşamasında, yazar(lar) ile Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi arasında bir yayın anlaşması imzalanır. Bu anlaşma yayınlanan makalenin telif haklarını yazar(lar)a verir, dergi sisteminde yer alan “Telif Hakkı Devir Formu”nu doldurarak yayın haklarını ve bununla ilgili tüm ayrıcalıklarını Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi’ne devreder.

### **Gizlilik**

EDU7 dergi yönetim sistemine girilen isim ve elektronik posta adresleri gibi kişisel bilgiler, yalnızca bu derginin amaçları doğrultusunda kullanılacaktır. Bu bilgiler başka bir amaç için kullanılmayacak olup, üçüncü taraflarla paylaşılmayacaktır.

### **Arşivleme**

EDU7 dergisinde yayınlan tüm makalelere ait üst veriler ve tam metinler TÜBİTAK ULAKBİM Sosyal Bilimler Veritabanı aracılığıyla ULAKBİM sunucularında saklanmakta ve sunulmaktadır.

### **Ücret Politikası**

Hiçbir ad altında yazar veya kurumundan ücret alınmaz. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi basın ve değerlendirme süreci için herhangi bir ücret talep etmemektedir.