

# Millî Eğitim

## National Education

yaz / summer 2013 • yıl/year 42 • sayı/number 199

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni/General Director

Yusuf ESENER

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4

Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications : 5879

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 309

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığının) 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı  
oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of  
Ministry of National Education.

---

### *Hakem Kurulu/Advisory Board*

Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün./Konya	Prof. Dr. Mehmet ÖZYÜREK • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün./İstanbul	Prof. Dr. Murat ÖZBAY • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün./Aydın	Prof. Dr. Mustafa KURT • Marmara Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ahmet KIRKKILIÇ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	Prof. Dr. Mustafa ÖZKAN • İstanbul Üniversitesi/İstanbul
Prof. Dr. Ayfer KOCABAŞ • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir	Prof. Dr. Nazan BEKİROĞLU • Karadeniz Teknik Ün./Trabzon
Prof. Dr. Ayla OKTAY • Marmara Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Ömer ERGİN • Dokuz Eylül Üniversitesi/İzmir
Prof. Dr. Ayşe AKYEL • Boğaziçi Üniversitesi/İstanbul	Prof. Dr. Ömer Naci SOYKAN • Mimar Sinan Güzel San. Ünv./İst.
Prof. Dr. Buket AKKOYUNLU • Hacettepe Ün./Ankara	Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • Hacettepe Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün./Samsun	Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara
Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK • Ege Üniversitesi/İzmir	Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ
Prof. Dr. Hüseyin AKYÜZ • Atatürk Üniversitesi/Erzurum	
Prof. Dr. Kurtuluş KAYALI • Ankara Üniversitesi/Ankara	
Prof. Dr. Muhsin MACİT • Anadolu Üniversitesi/Eskişehir	
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara	
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün./Afyonkarahisar	

---

---

### *Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board*

Prof. Dr. Cemal KURNAZ	Doç. Dr. Nuri YAVUZ
Prof. Dr. Niyazi CAN	Doç. Dr. Şahmurat ARIK
Prof. Dr. Nurullah ÇETİN	Doç. Dr. Nejat EKMEKÇİ
Prof. Dr. Yasemin DEMİRCAN	Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
Doç. Dr. Abdullah ŞENGÜL	Yrd. Doç. Dr. Aygül OKTAY
Doç. Dr. Başaran GENÇDOĞAN	Yrd. Doç. Dr. Bayram YILMAZ
Doç. Dr. Cem Oktay GÜZELLER	Yrd. Doç. Dr. Bülent ALCI
Doç. Dr. Ercan YILMAZ	Yrd. Doç. Dr. Gülten ŞENDUR
Doç. Dr. Halil ÇELTİK	Yrd. Doç. Dr. Kemalettin DENİZ
Doç. Dr. Halit KARATAY	Yrd. Doç. Dr. Mehmet KARAKUŞ
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK	Yrd. Doç. Dr. Muzaffer OKUR
Doç. Dr. Mustafa SÖZBİLİR	Yrd. Doç. Dr. Veysel OKÇU
Doç. Dr. Mustafa KURT	Yrd. Doç. Dr. Vicdan ALTINOK

---

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

#### *Abonelik Koşulları*

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadağ Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlu-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

Abone-dağıtım  
Halil İbrahim KINACI (0312) 866 22 01 /246

# İçindekiler / Table of Contents

---

- Türkçe Dersi İlköğretim Programlarında Benimsenen Tematik Yaklaşımın Metin Seçimine Etkileri Yönünden Değerlendirilmesi  
**Serdar ARHAN - İbrahim GÜLTEKİN • 5**
- The Evaluation Of The Effects Of Thematic Approach That Accepted In Turkish Lesson Primary School's Curriculum On Text Seletion*
- Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği  
**Özlem KUDUBAN - Semih AKTEKİN • 32**
- Teachers' Opinions On The Application Of Activities In The Turkish Literature Textbooks: The Case Of Trabzon*
- 'Akademi' ve Edebiyat Bilimi  
**Hakan SAZYEK • 55**
- 'Academy' And Science Of Literature*
- Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması  
**Hasan ŞEKER • 62**
- Reliability And Validity Works For The Turkish Version Of Vermunt's Inventory Of Learning Styles*
- Okul Örgütleri ve Beyin Metaforu  
**İzzet DÖŞ • 88**
- School Organization And Brain Metaphor*
- Cumhuriyet Sonrası Eğitim Sisteminde Müfettiş Seçme ve Yetiştirme Sistemi  
**Abdurrahman EKİNCİ  
Ömer Murat ÖTER  
Mehmet Ali AKIN • 106**
- He System Of Choosing And Educating The Inspectors In The Education System After Republic*
- Kurum Denetim Raporlarına Göre İlköğretim Okullarının Sorunları (Aksaray İli Örneği)  
**Ayhan CAN - Atılâ YILDIRIM • 126**
- According To The Audit Reports Of Institution Issues Of Primary Schools*
- Fransa, İsviçre ve Türkiye'de Yükseköğretime Geçiş Sınavlarındaki Kimya Sorularının Karşılaştırılması  
**Mustafa ERGUN • 147**
- Comparison Of Chemistry Questions In Access To Higher Education Exams In France, Switzerland And Turkey*
- Okul Kültürünün Bir Ögesi Olarak Okul Törenleri  
**Mehmetcan ŞAHİN • 169**
- School Ceremonies As An Element Of School Culture*

Osmanlı Devleti'nden Türkiye Cumhuriyeti'ne Tarih Ders Kitaplarındaki Rusya İmgesi  
**Özgür AKTAŞ • 186**

*The Image Of Russia In History Textbooks From Ottoman State To Turkish Republic*

Ortaöğretim Matematik Konularındaki Güçlük Düzeylerinin Belirlenmesi  
**Enver TATAR - Alper ÇİLTAP • 207**

*Determination Of Difficulty Levels In Secondary School Mathematics Topics*

Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ve Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavlarının (ÖBBS) Başarı Ortalamalarının Karşılaştırılması  
**Murat YALÇIN - Cengiz ÖZSAN  
M. Fuat KENÇ - Murat AKYILDIZ  
Nebil EKİZ • 217**

*The Comparrision Of The Avarage Of Students' Succes In Exams For Transition To Secondary Education (SBS) And The Placement Exam For Student Success (ÖBSS)*

Modern Dünyanın Karmaşasından Tasavvuf Yoluna: Rasim Özdenören'in Denize Açılan Kapı'sı  
**Melih ERZEN • 230**

*From The Complexity Of The Modern World To The Sufi Path: Rasim Ozdenören's Gate Opened To The Sea*

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 248**

# TÜRKÇE DERSİ İLKÖĞRETİM PROGRAMLARINDA BENİMSENEN TEMATİK YAKLAŞIMIN METİN SEÇİMİNE ETKİLERİ YÖNÜNDEN DEĞERLENDİRİLMESİ\*

Serdar ARHAN\*

İbrahim GÜLTEKİN\*\*\*

## Özet

Bu çalışmada, ilköğretim Türkçe 1-5 ve 6-8. sınıflar öğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken metinlerin seçimine etkileri beş başlık altında incelendi. Elde edilen tespitler, değerlendirmeler ve sonuçlara göre mülahazalar ve öneriler ortaya konuldu.

**Anahtar Sözcükler:** Öğretim programı, ders kitabı, tematik yaklaşım, metin seçimi

## Giriş

Karmaşık bir yapıya sahip olan eğitimin birçok ayağı vardır. Bu ayakların en önemlilerinden biri de şüphesiz öğretim programlarıdır. Bütün toplumlar eğitim sistemlerini oluşturdukları öğretim programları doğrultusunda planlar ve yürütürler. Öğretim programlarının tanımı ve içeriği üzerine yapılan tartışmalar devam ediyor olsa da eğitimbilimcilerin konu hakkında bazı ortak paydalarda buluştukları söylenebilir. Özçelik'e (1992: 4) göre öğretim programı "bir dersle ilgili öğretme - öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl olacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır. Varış (1996: 14) öğretim programını "eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bu kesim, genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerilerin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir programdır." Demirel (2004:4) ise öğretim programını "öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği" olarak tanımlamaktadır.

Bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, toplumların eğitim sistemlerini, dolayısıyla öğretim programlarını zaman zaman yenilemelerini ya da güncellemelerini gerektirmektedir. Bu durum öğretim programlarının durağan olmayan dinamik

\* Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü I.Uluslararası Türkçe Eğitimi Sempozyumu (15-17 Aralık 2011)'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

\* Eğitim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı, Temel Eğitim Genel Müdürlüğü, Ankara

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Bülent Ecevit Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Zonguldak

yönünü göstermektedir. Millî Eğitim Bakanlığı bu anlayışla 2004 yılından itibaren bütün derslerin öğretim programlarını yeniledi. Yenilenen öğretim programları arasında İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ve İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı da yer almaktadır.

Eğitim alanında meydana gelen gelişmeler ve değişmeler öğrenme ve öğretme yaklaşımlarını da doğrudan etkilemekte ve farklı yaklaşımların benimsenmesini sağlamaktadır. Örneğin, 1981 Türkçe Eğitimi Programı davranışçı yaklaşımı esas almıştır (Yaylı, 2010: 23).Yenilenen Türkçe 1-5 ve 6-8. sınıflar öğretim programları ise yapılandırmacı yaklaşımı merkeze almakla birlikte tematik, çoklu zekâ gibi yaklaşımları da beraberinde benimsemiştir. Yeni yaklaşımlar da öğrenciyi, öğretmeni, öğrenme ortamını farklılaştırmakta, kavramların içeriğini değiştirmekte veya eskilerin yerine yeni tanımlar koymaktadır ( Aşıcı, 2006: 244). Bu çalışmanın esasını mevcut Türkçe 1-5 ve 6-8. sınıflar öğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın metin seçimine etkileri oluşturmaktadır.

“Tematik” kelimesinin temelinde “tema” kavramı vardır. Oğuzkan’a (1977: 307) göre yazarın yazısında sürekli belirtmeye çalıştığı temel düşünce ve görüşler, gösterdiği ana yönelimler temadır. Herhangi bir konuyu ele alıp onu belli bir yazı türünde işleyecek olan yazar, okurlara ne gibi düşünce ve görüşleri kazandırmak, onlarda hangi türden tavır ve alışkanlıklar geliştirmek istediğini bilmelidir. Günay (2003), her metin için tek bir ana temadan söz edilse de aynı metinde birden çok temanın bulunabileceğini belirtir. Temalar çoğu kez konu ile karıştırılmaktadır. Konu ile temanın ayırıcı özelliklerini Özdemir (1999: 20) “Tema kavramı daha genel olan, daha genel anlamda bir şeyi; konu kavramı ise daha tikel olan, somut olan bir şeyi kapsar.” şeklinde ifade etmektedir. Konu görmekle, izlemekle algılanabilen bir dış aksiyon, tema ise görülme de kavranılması istenilen bir aksiyonun iç anlamıdır (Aktaş ve Gündüz, 2002:222). Konusu aynı olan iki metin, karşıt temalarla biçimlendirilebilir. Örneğin, konusu çalışmak olan “Çalışmak zevkli bir etkinliktir.” önermesiyle, aynı konudaki “Çalışmak, yorucu bir etkinliktir.” önermesinin temaları oldukça farklı doğrultudadır. Tıpkı bunun gibi, konu farklılığı olan kimi önermelerin temaları da aynı doğrultuda olabilir (Demirel ve Kıroğlu, 2006:110).

Tematik eğitim, öğrencilerin belirli bir tema üzerinde etraflıca çalışmasını öngören bir eğitim modeli olarak ortaya çıkmıştır. Belirlenen temanın derinlemesine çalışılması ve ilgili konuların ayrıntılı bir biçimde araştırılması, bu modelin en belirgin yönü ve yararı olarak ifade edilebilir (Çeçen ve Çiftçi, 2009: 446). Demirbaş’a (2006: 29) göre “Tematik yaklaşımla farklı disiplinlerin aynı temayla ilgili kazanımlarının bir bütün olarak ele alınması, öğrencinin bilgiyi anlamlandırması, ilişkilendirmesi ve üst düzey zihinsel becerilere ulaşması bakımından da önemlidir. Belirlenen temaların öğrencilerin ilgisini çekecek nitelikte olmasına ve farklı açılımlar yapılmasına fırsat verecek esnekliği taşımasına özen gösterilmelidir.”

“Olaylar ve olgular yaşamın bütünlüğü içinde ele alınmalıdır. Olgular, analitik ve atomistik bir yaklaşımla değil, çocukların gelişimsel özelliklerine de uygun bir biçimde bütüncül ve tematik bir yaklaşımla ele alınarak incelenmelidir.” (İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı, 2009: 7).

Kocabaş (2005), Hollanda eğitim sistemini ve sınıf öğretmeni yetiştirmede aktif bir eğitim programını tanıtmak amacıyla yapmış olduğu araştırmasında, ilköğ-

retim bölümü programları arasında tematik eğitimin yer aldığını belirtmekte ve “öğretim yöntemleri, tematik eğitim ilköğretim programlarında önemli bir rol oynamaktadır. Farklı konu alanlarındaki öğretim elemanları öğrencinin bölüme başlama düzeyi ile ele alınabilecek şekilde bağlantılı öğretim paketleri sunarlar. Öte yandan öğrenciler aynı zamanda alt, orta ve üst yaş gruplarında okullarda uygulama çalışmaları üzerinde odaklaşırlar. Böylece bütün dersler dört yılda on dört ilgili tema içine dağıtılır.” (Kocabaş, 2005: 20) şeklinde ifade ederek tematik eğitimin önemine değinmektedir.

Güneş’e (2008: 317) göre tematik yaklaşımda ele alınan temalar, öğrencilerin edindikleri bilgi ve becerileri genişletme, düzenleme, zihninde yapılandırma ve günlük hayata aktarma olanakları sağlar. “2005 ve 2006 öğretim programlarında tematik yaklaşımın esas alınması metin seçiminde önemli bir değişiklik sağlamıştır. Aynı tema çerçevesinde arka arkaya işlenen metinlerin öğrencilerin konuyla ilgili bilgilerini yapılandırmada önemli bir katkı sağlaması beklenmektedir. Bu uygulama aynı zamanda öğrencinin sözcük dağarcığını geliştirmesine de katkı sağlayacaktır.” düşüncesini ifade eden Coşkun ve Taş, tematik yaklaşımın uygulamada getireceği olumlu katkıya vurgu yapmaktadırlar (Coşkun ve Taş, 2008:71).Yaylı ise (2010: 27) “tematik yaklaşım ön bilgilerin harekete geçirilmesini kolaylaştırarak bilgiyi işleme ve yapılandırma süreçlerine katkıda bulunmaktadır. Çünkü yapılandırmacılıkta yeni bilgi ön bilgilerin tamamlayıcısı ve sonraki bilgilerin de temelidir.” diyerek yapılandırmacılıkla tematik yaklaşım arasındaki ilişkiyi belirtir. Can da (2004) “Yapılandırmacı yaklaşıma göre oluşturulmuş ders kitaplarında temalar vardır. Bu temalar yapılandırmacı yaklaşımın önemli ilkelerinden biri olan ‘Eğitimde parçadan bütüne değil, bütünden parçaya gidilir.’ anlayışının öğretim programına bir yansımasıdır. Bunun için öğretmenler, öğrencilere genel kavramları anlamaları için fırsatlar sunarlar; dersin işleniş sırasında da öğrencilerin kendi kavramlarını gözden geçirmelerine yardımcı olur, gerekirse düzenlerler.” ifadesi ile yukarıdaki görüşleri teyit etmektedir.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda temalar, içerik önerileri (alt temalar) metinlerin temalara ve içerik önerilerine (alt temalara) alınmasıyla ilgili kısımlar şu şekilde yer almaktadır.

Tematik yaklaşımdan hareketle Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda zorunlu ve seçmeli temalar belirlenmiştir. Temaların seçilmesi ve belirlenmesinde Türkçe Dersi Öğretim Programı’nın amaçları, temel becerileri ve diğer dersler dikkate alınmıştır. Her tema içerisinde ele alınacak içerik önerileri sunulmuştur. Buna göre:

1.Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı çerçevesinde bir eğitim-öğretim yılı içerisinde ele alınacak tema sayısı sekiz olarak belirlenmiştir. Bu sekiz temanın dördü zorunlu, dördü ise seçmelidir. Zorunlu Temalar; Atatürk, Değerlerimiz, Sağlık ve Çevre, Birey ve Toplum temalarıdır. Diğer dört tema ise Seçmeli Temalar arasından seçilerek belirlenir. Seçmeli Temalar ise şunlardır: Güzel Ülkem Türkiye, Yenilikler ve Gelişmeler, Oyun ve Spor, Dünyamız ve Uzay, Üretim, Tüketim ve Verimlilik, Hayal Gücü, Eğitsel ve Sosyal Etkinlikler, Kurumlar ve Sosyal Örgütler, Doğal Afetler ve Güzel Sanatlar.

2. Temaların tamamında “İçerik Önerileri” başlığı altında verilen konular zorunlu değildir. Aynı tema kapsamında farklı konular da seçilebilir.

3. Her temada üç farklı türden; öyküleyici metin, bilgilendirici metin ve şiir olmak üzere dört metin işlenmelidir. Bu metinlerden üçü ders kitabında, birisi de dinleme metni olarak öğretmen kılavuzunda yer almalıdır.

4. Sadece birinci sınıf ilk okuma yazma öğretimi sürecinde, ilk dört tema dinleme metinleri aracılığı ile ele alınmalıdır. Bu nedenle ilk dört tema içerisinde, her temada dört dinleme metni olmak üzere; toplam on altı dinleme metni yer almalıdır.

5. Temalar her sınıf düzeyinde farklı içerikte ele alınmalıdır. (Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 142).

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda ise temalarla ilgili şu açıklamalara yer verilir.

1. Her temada farklı türlerden en az üç okuma, bir dinleme/izleme metnine/materyaline yer verilir. Dinleme metinleri öğretmen kılavuz kitabında yer almalıdır.

2. Seçilen konu veya temanın farklı yönlerinin ele alındığı metinler işlenir.

3. Dinleme/izleme metni, okuma metinlerinde ele alınan alt temalardan biriyle bağlantılı olabilir.

4. Her sınıfta biri zorunlu Atatürk teması olmak üzere 6 ana tema ele alınır.

5. 6. sınıfta "Sevgi", 7. sınıfta "Millî Kültür", 8. sınıfta "Toplum Hayatı" zorunlu ana temalardır. Zorunlu temalar diğer sınıflarda da işlenebilir. Programda Okuma Kültürü, İletişim, Hak ve Özgürlükler, Kişisel Gelişim, Bilim ve Teknoloji, Alışkanlıklar, Zaman ve Mekân, Duygular, Doğa ve Evren, Güzel Sanatlar, Kavramlar ve Çatışmalar seçmeli temalar olarak ele alınmaktadır.

6. Ana temalar altında belirtilen alt temalar zenginleştirilebilir.

7. Temalara içeriği yansıtmak kaydıyla programda belirtilen adlar dışında özgün adlar verilebilir (İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2006: 60-61).

Ayrıca Türkçe öğretim programlarında kitap yazarları tarafından farklı özgün temaların ve bu temalara uygun alt temaların belirlenebileceği, ancak yeni temalar belirlenirken seçmeli temaların birleştirilmesi yoluna gidilemeyeceği vurgulanmıştır.

Tematik yaklaşımın en önemli ögesi şüphesiz metinlerdir. "Herhangi bir ders kitabının içeriği, ilgili dersin programı çerçevesinde oluşturulur. Türkçe ders kitapları da, Türkçe Öğretim Programının belirlediği, hedef, davranış-kazanımlar ve nitelikler doğrultusunda oluşturulmalıdır. Öğrencide oluşması gereken kazanımlar, özellikle metinler aracılığıyla uygulanacak etkinliklerle oluşacaktır. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinler önemli bir konuma sahiptir." (Okur, 2010: 122).

Günay (2001: 31) metin kavramını, "birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlükler oluşturan tümceler dizisi... bir yazar/yazarlar tarafından, bilinçli olarak belli bir mantık sırasına göre, dilbilgisi ulamlar ve metnin işleyişine göre yapılmış diziliş... duygu, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha başka soyut değerleri yaratmaya ya da kullanmaya elverişli, anlam bakımından çok zengin dilsel birimler" şeklinde tanımlar.



“Türkçe derslerinde bütün dil becerileri metinlerden hareketle hazırlanan etkinlikler yoluyla kazandırılmaya çalışılmaktadır.” (Çeçen ve Çiftçi, 2007: 39). Öğrenci, edebiyatın dünyası ile ders kitabındaki metinler sayesinde tanışacaktır. Dolayısıyla ders kitaplarındaki metinler birer edebî ürün olmanın yanında diğer derslere katkı sağlayacak, bilgi edinmelerini sağlayacak okuma parçalarıdır (Okur, 2010:116).

Türkçe öğretiminde temel ders materyallerinden biri de metindir. Hatta Türkçe eğitiminin büyük ölçüde metne dayandığını söylemek yanlış olmaz. Çünkü dil öğrenmek kelime ve kural ezberlemek değildir. Dil öğrenmek; kelimelerin, kurallar çerçevesinde bir araya gelerek oluşturduğu dünyayı görmek, tanımak, anlamak, değerlendirmek, hissetmek; bu dünyada yaşamaktır. (Duman, 2003:151-152). Başkaları tarafından hazırlanan metinler okuma ve dinleme yoluyla anlaşılmaya çalışılırken, konuşma ve yazma yoluyla kişinin kendisinin metin üretmesi söz konusudur. Dil eğitimi derslerinde metinler okunur, metinler hakkında sorular sorulur ve cevaplanır, dil bilgisi çalışmaları metinler üzerinde gerçekleştirilir. Aslında sadece dil eğitiminde değil, eğitim sisteminin tamamında, bütün derslerde “metinler” önemli bir yer işgal eder. Öğretmenler derslerini çoğunlukla ders kitaplarındaki metinlerden hareketle düzenlemektedir (Coşkun, 2007: 261).

Türkçe öğretiminin genel amaçları, programın genel hedeflerinin ana hatlarını çizer ve programın kuramsal temelini yansıtır (Yaylı, 2010: 25). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda ifade edilen Türkçe dersi genel amaçlarının gerçekleştirilmesi için de ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinleri birer araçtır. Türkçe öğretim programlarının genel amaçlarına bakıldığında metinlerle doğrudan ilgili, özel olarak belirtilmiş maddeler yer almaktadır. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda 13, İlköğretim Türkçe Dersi (6-8.Sınıflar) Öğretim Programı’nda ise 11 genel amaç belirlenmiş, Türkçe dersine alınacak metinlerle ilgili özellikle aşağıdaki maddeler vurgulanmıştır.

Türkçe Dersi ( 1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda belirtilen genel amaçlardan bazıları şunlardır:

(...) 2. Türkçeyi sevmelerini, doğru, güzel ve etkili kullanmalarını sağlamak, (... ) 4. Metinler arası okuma becerilerini geliştirerek söz varlığını zenginleştirmek, (... ) 12.Yazılı ve sözlü ürünlerle Türk ve dünya kültürünü tanımalarını sağlamak, (... ) 13. Okuma ve yazma sevgisi ile alışkanlığını kazanmalarını sağlamaktır.

Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı’nda belirtilen genel amaçlardan bazıları şunlardır:

(...) 5.Seviyesine uygun eserleri okuma 6. Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevkine ve bilincine ulaşmaları, duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, (...) 9.Türk ve dünya kültür ve sanatına ait eserler aracılığıyla millî ve evrensel değerleri tanımalarınıdır. (...)

Metinler, öğretim programlarının önerdiği zorunlu ve seçmeli temalara göre seçilir. Tematik yaklaşımla hazırlanan Türkçe ders kitabında, öğrenci her temada, temanın farklı yönlerini ele alan metinlerle karşılaşır. Temada yer alan metinler işlendikçe öğrenci, öğrendiği kavramlarla yeni kavramlar arasında ilişki kurar. Böylelikle, metinler aracılığı ile öğrenme gerçekleşir.

Türkçe ders kitaplarına alınacak metinlerde bulunması gereken özelliklerden bazıları öğretim programlarında yer aldığı şekliyle aşağıda verilmiştir.

(...) 6. Metinler, dersin amaçları ile kazanımlarını gerçekleştirecek nitelikte olmalıdır. (...) 8. Metinler, öğrencilerin ilgi alanlarına ve seviyesine uygun olmalıdır. (...) 10. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtan eserlerden seçilmelidir. 11. Metinler; dil, anlatım ve içerik açısından türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. 12. Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. (...) 14. Dünya edebiyatından seçilen metinlerin çevirilerinde, Türkçenin doğru, güzel ve etkili kullanılmış olmasına özen gösterilmelidir. 15. Metinler, öğrencilerin dil zevkini ve bilincini geliştirecek, hayal dünyalarını zenginleştirecek nitelikte olmalıdır. (...) 17. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. 18. Metinler, öğrencilerin duyu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla yönelik olarak farklı yazar ve şairlerden seçilmelidir. (...) 20. Metinler, öğrenciye okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandıracak nitelikte olmalıdır. (...) (Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, 2009: 169-170).

(...) 4. Metinler Türkçenin güzellik ve inceliklerini yansıtmalı ve edebî değer taşımalıdır. (...) 11. Metinler, Türkçenin anlatım zenginliklerini ve güzelliklerini yansıtmalıdır. (...) 13. Metinler çocuğun yaşına, sınıf seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olmalı, çocukta merak uyandırmalı, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmalıdır. 14. Metinler, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. 15. Metinler öğrencilerin hayal dünyalarını, yaratıcılıklarını zenginleştirecek ve öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracak nitelikte olmalıdır. (...) 18. Şiir türündeki metinler öğrenci seviyesine uygun, şiir dilinin özelliklerini yansıtan, söz varlığını zenginleştiren, türünün güzel örneklerinden seçilmelidir. (...) (Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı, 2006: 56).

Bu çalışmanın amacı, Türkçe dersi 1-5 ve 6-8. sınıflar Türkçe öğretim programlarında benimsenen tematik yaklaşımın Türkçe ders kitaplarında yer alan okuma ve dinleme metinlerinin seçiminde meydana getirdiği etkilerin tespit edilmesi ve ders kitabı yazımında karşılaşılan sorunların dile getirilerek çözüm önerileri getirilmesidir.

Çalışmada;

- Belirli gün ve haftalarla metinler ne kadar örtüşmektedir?
- Tema – alt tema ilişkisi, temalar arasındaki doğrudan ve dolaylı geçişkenlik ve bunların metin seçimine etkileri nelerdir?
- Temaların sınıf düzeylerine dağılımıyla ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Atatürk teması ve ara disiplin alanlarının ders kitaplarında verilmesiyle ilgili karşılaşılan sorunlar nelerdir?
- Tematik yaklaşımın şiir metinleri seçimine etkileri nelerdir? sorularına cevaplar aranacaktır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma nitel araştırma yönteminin tarama modeli esas alınarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu, var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005: 77).

### Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005:183).

Tematik yaklaşımın ders kitaplarına konulan metin seçimine olan etkilerinin değerlendirildiği bu çalışmada İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı tematik yaklaşım ve metin seçme ölçütlerine göre incelenmiştir.

Belirli gün ve haftalarla Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin örtüşmesi ile ilgili tespitlerde 2005-2011 yılları arasında TTKB tarafından onaylanan 1-8. sınıf Türkçe kitaplarından MEB Yayınları 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı ile MEB Yayınları 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı konuya esas alınarak incelenmiştir.

Temaların sınıf düzeylerine dağılımıyla ilgili bölümde, çalışmada ele alınan kitapları bütüncül olarak görmek açısından MEB Yayınları 6-8. sınıf Türkçe ders kitapları incelenmiştir.

Tematik yaklaşımın Türkçe ders kitaplarına seçilen şiir metinlerine etkileri bölümünde 2005- 2011 yılları arasında TTKB tarafından onaylanan Kök Yayınları 2.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Harf Yayınları 3.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları 4 Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları 5 Türkçe Ders Kitabı, Erdem Yayınları 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Engin Yayınları 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Koza Yayınları 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Evren Yayınları 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı ve Pasifik Yayınları 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndan yararlanılmıştır.

Aşağıdaki tabloda çalışmada yararlanılan Türkçe ders kitaplarının tamamı liste olarak gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışmada Yararlanılan Kitap Listesi

Yazar Adı	Kitap Adı	Yayın Yılı
Yıldırım, S.J. vd.	İlköğretim 2.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Kök Yay.	2005
Aydın, G. ve Demirel, T.	İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yay.	2011
Karafilik, F. vd.	İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Harf Yay.	2009
Gültekin, İ., Pekdemir, A. Z.	İlköğretim 4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yay.	2011
Başar, S., Zeybek Köken, S.	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yay.	2011
Beyreli, L. vd.	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Erdem Yay.	2009
Hengirmen, M. vd.	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Engin Yay.	2010
Kapulu, A., Karaca, A.	İlköğretim 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Koza Yay.	2005
Komisyon	İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yay.	2011
Karabıyık, F.	İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Evren Yay.	2011
Yangın, B., Sakman, S.	İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ö. K. Kitabı, Pasifik Yay.	2010
Altan, A. vd.	İlköğretim 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yay.	2011
Altan, A. vd.	İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yay.	2011
Ceyhan, Y., Ceyhan S.	İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Pasifik Yay.	2010

### Bulgu ve yorumlar

Türkçe ders kitaplarına metin seçiminde tematik yaklaşımla ilgili tespitler Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları boyutunda alınmış ve bulgulara yönelik yorumlar çalışmanın amaçları çerçevesinde verilmiştir.

#### 1. Belirli Gün ve Haftalarla Metinlerin Örtüşmesi

Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nde 32.Maddeye göre okullarda kutlanabilecek ya da anılabilecek gün ve haftalar Belirli Gün ve Haftalar Çizelgesi'nde gösterilmiştir. Aynı maddede "Belirli Gün ve Haftalarla ilgili etkinliklere, öğrencilerin aktif katılımları sağlanır." (Resmî Gazete, 2005) ifadesine yer verilir.

Öğrencinin günlük hayatının içinde yer alan belirli gün ve haftaların çeşitli etkinlikler yoluyla derslerle ilişkilendirilmesi öğrenme ortamlarını biçim ve içerik yönünden zenginleştirir, öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğretim yılı boyunca kutlanan ulusal bayram ve günlerde değişik amaçlarla düzenlenen gün ve haftaların, Türkçe öğretiminde öğrenme ortamını zenginleştirilmesi bakımından büyük önem taşıdığını belirten Kavcar, Oğuzkan ve Sever'e göre "bu özel gün ve haftalarda, Türkçe derslerinde, yapılan gösteri ve konuşmaların ele alınması, sözlü ve yazılı ödevler hazırlanması, yazı yarışmaları düzenlenmesi uygun olur." (Kavcar, vd, 1998: 99). Ancak tematik yaklaşıma bağlı olarak Türkçe ders kitaplarına alınan tema ve metinlerin kitaplarda sıralanışı belirli gün ve haftalarla metinlerin ilişkilendirilmesini zorlaştırdığı görülmektedir.

Aşağıdaki tabloda MEB 5. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler ve kutlanması zorunlu belirli gün ve haftalar gösterilmiştir.

**Tablo 2: MEB 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tema Adları, Metinler, Belirli Gün ve Haftalar**

TEMA ADI	TAKVİM	METİN ADI	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
BİREY VE TOPLUM	EYLÜL-EKİM	1.Uçurtma	İlköğretim Haftası (Eylül Ayının Üçüncü Haftası)
		2.Pireyi Deve Yapmak	
		3.Öğretmenim	Türk Dil Bayramı (26 Eylül), Demiryolları Haftası (Eylül Ayının Son Haftası)
		4.Arkadaşım Sarmaşık	
ATATÜRK	EKİM-KASIM	1.Merhaba Asker	
		2.Atatürk'ün Çalışmaları	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
		3.Atatürk'le Doğuş	
		4.Basın ve Atatürk	
SAĞLIK VE ÇEVRE	KASIM-ARALIK	1.Çöp Ev	
		2.Tırtıldan Kelebeğe	24 Kasım Öğretmenler Günü
		3.Orman Konuşuyor	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası (10 Aralık Günü'nü İçine Alan Hafta)
		4.Yaşlı Kadın ile Meşe Ağacı	Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık)
DEĞERLERİMİZ	OCAK-ŞUBAT	1.Dilim Dilim Güzel Dilim	
		2.Hacı Bektaş Veli	
		3.Türkiye	
		4.Konuğa İkrâm	
DÜNYAMIZ VE UZAY	ŞUBAT-MART	1.Küçük Kar Tanesi	
		2.Uzayda Yaşam	
		3.Ay'da Küçük Serçe	Bilim ve Teknoloji Haftası (8-14 Mart), 12 Mart İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Âkif'i Anma Günü
		4.Yıldızlara Uzanan Asansör	
GÜZEL ÜLKEM TÜRKİYE	MART-NİSAN	1.Burada Dur	
		2.Dört Mevsimde Dört Güzellik: Abant	Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası (21 Mart Nevruz Günü'nü İçine Alan Hafta)
		3.Güzel Yurdum Türkiye'm	Orman Haftası (21-26Mart)
		4.Isparta ve Güller	27 Mart Dünya Tiyatrolar Günü, Kütüphaneler Haftası (Mart Ayının Son Pazartesi Günü)

YENİLİKLER VE GELİŞMELER	NİSAN-MAYIS	1. Her Şey Bir Uçurtmayla Başladı	İlköğretim Haftası (Eylül Ayının Üçüncü Haftası)
		2. Bir Tıkla Elektronik Posta	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Dünya Kitap Günü ve Kütüphaneler Haftası
		3. Bilgi Çağı	Bilişim Haftası (Mayıs Ayının İlk Haftası)
		4. Kuyruklu A İşaretinin Doğuşu	
GÜZEL SANATLAR	MAYIS- HAZİRAN	1. Çocuk Doğru Söyledi	
		2. Şu Heykellere Bak	
		3. Sinemaya Gitme Günü	
		4. Ebru Sanatı	Çevre Koruma Haftası (Haziran Ayının İkinci Haftası)

Tablo 2’yi incelediğimizde tema ve metinlerin Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kutlanmasını zorunlu kıldığı belirli gün ve haftalarla örtüşmediği görülmektedir. Örneğin, 26 Eylül gününü içine alan hafta Türk Dil Bayramı olarak kutlanmaktadır. Tablo 2’ye bakıldığında bu haftaya Birey ve Toplum temasında yer alan “Öğretmenim” adlı metnin karşılık geldiği görülmektedir. Türk Dil Bayramı ile doğrudan ilişkili olan “Dilim Dilim Güzel Dilim” metni ise “Değerlerimiz” temasında olup ocak – şubat ayında işlenmektedir.

29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ve 10-16 Kasım Atatürk Haftası dikkate alındığından “Atatürk” teması, ders kitabında 2. tema olarak alınmaktadır. Bütün Türkçe ders kitapları için geçerli olan bu sıralama 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ve 10-16 Kasım Atatürk Haftası’nın bu temanın işlendiği sürece karşılık gelmesini sağlamaktadır. Ancak Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda Atatürk temasında yer alan metinlerin belirli gün ve haftalarla ilişkilendirilmesi zorunlu olmadığından 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk’ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı gibi gün ve haftalar “Atatürk” temasında yer alan metinlerle ilişkilendirilmemektedir.

Okulların açıldığı ilk hafta İlköğretim Haftası olarak kutlanır. Öğrencilerin heyecanlı okula başladıkları bu haftada Türkçe ders kitabındaki ilk metnin “okuma”, “okumanın önemi”, “okul” vb. içerikli olması beklenir. İncelediğimiz kitapta ise birinci metnin “Uçurtma” adlı okuma metni olduğu görülmektedir.

24 Kasım Öğretmenler Günü’ne denk gelen haftada “Sağlık ve Çevre” temasına ait “Tırtıldan Kelebeğe” adlı metin yer almaktadır. Oysa “Birey ve Toplum” temasındaki “Öğretmenim” adlı metin, günün anlam ve önemi bakımından ilgili haftada işlenmesi daha uygun olurdu.

12 Mart İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Âkif'i Anma Günü'nde Mehmet Âkif'le ilgili bir metin olması daha anlamlı olurdu fakat kitapta "Dünyamız ve Uzay" temasına ait "Ayda Bir Küçük Serçe" adlı metin yer almaktadır.

27 Mart Dünya Tiyatrolar Günü ile mart ayının son pazartesi günü Kütüphaneler Haftası'nda "Güzel Ülkem Türkiye" temasına ait "Isparta ve Güller" adlı metin işlenmektedir. Hâlbuki bu metnin yerine "kitap", "okuma", "kütüphane" ya da "tiyatro" ile ilgili bir metnin işlenmesi öğrencinin okumaya ve tiyatroya olan ilgisini kalıcı hâle getirmede anlamlı bir araç olabilirdi.

MEB 8.sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler aşağıda tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3: 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Tema Adları, Metinler, Belirli Gün ve Haftalar**

TEMA ADI	TAKVİM	METİN ADI	BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR
ZAMAN VE MEKÂN	EYLÜL-EKİM	1.Kız Kalesi	İlköğretim Haftası (Eylül Ayının Üçüncü Haftası)
		2.Geçmiş Zaman Şiirleri	Türk Dil Bayramı (26 Eylül), Demiryolları Haftası (Eylül Ayının Son Haftası)
		3.Verilen Sözü Tutmak ve Vaktinde İş Yapmak	Türk Dil Bayramı (26 Eylül), Demiryolları Haftası (Eylül Ayının Son Haftası)
		4.Eski Ankara Evleri	
ATATÜRK	EKİM-KASIM	1.Atatürk'ten Anılar	29 Ekim Cumhuriyet Bayramı
		2. Onuncu Yıl Nutku	10-16 Kasım Atatürk Haftası
		3.Dil Devrimi	
		4.Atatürk ve Bilim	
		5.Atatürk'ün Gençliğe Hitabesi	
MİLLÎ KÜLTÜR	KASIM-ARALIK	1.İhtiyar Çilingir	
		2.Gönül Mimarlarımız	24 Kasım Öğretmenler Günü
		3.Türküler Dolusu	
		4. Nevruz ve Birlik	İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası (10 Aralık Günü'nü İçine Alan Hafta)
TOPLUM HAYATI	ARALIK-OCAK-ŞUBAT	1.Ergenekon Destanı	
		2.Çiğdem Der ki...	
		3.Herkesin Dostu Anton	
		4. Aşinasız	

BİLİM VE TEKNOLOJİ	MART-NİSAN-MAYIS	1.Basından Teknoloji Haberleri	Bilim ve Teknoloji Haftası (8-14 Mart) 12 Mart İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Âkif'i Anma Günü
		2.Ekran Efendinin Tutsakları	Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası (21 Mart Nevruz Gününü İçine Alan Hafta), Orman Haftası (21-26 Mart), 27 Mart Dünya Tiyatrolar Günü, Kütüphaneler Haftası (Mart Ayının Son Pazartesi Günü)
		3.Anadolu'nun Bahtı Açık Treni	Türk Dil Bayramı (26 Eylül), Demiryolları Haftası (Eylül Ayının Son Haftası)
		4.Bilgisayar Yalnızlığı	23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı Dünya Kitap Günü ve Kütüphaneler Haftası Bilişim Haftası(Mayıs Ayının İlk Haftası)
KİŞİSEL GELİŞİM	MAYIS- HAZİRAN	1.Hayatta Başarının Yolları	
		2.İki İyi İnsan	
		3.Empati ile Yaşamak	
		4.Martı	Çevre Koruma Haftası (Haziran Ayının İkinci Haftası)

Tablo 3'ü incelediğimizde Türkçe 5.Sınıf Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında da birinci temanın ilk metnin İlköğretim Haftası ile ilgili olmadığı görülmektedir. Temanın ve metinlerin Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kutlanmasını zorunlu kıldığı belirli gün ve haftalarla örtüşmediği görülmektedir.

Eylül ayının son haftası Demiryolları Haftası olarak kutlanır. Tablo 3'e göre bu haftada Zaman ve Mekân temasına ait "Geçmiş Zaman Şiirleri" adlı metin yer almaktadır. Oysa Bilim ve Teknoloji temasında tam da bu haftayla ilgili "Anadolu'nun Bahtı Açık Kara Treni" adlı metnin yer aldığı görülmektedir.

8-14 Mart, Bilim ve Teknoloji Haftası olarak kutlanır. Bu haftada Bilim ve Teknoloji temasına ait Basından Teknoloji Haberleri adlı metin işlenmektedir. Bu metnin uygun haftaya denk gelmesi bir tesadüf olarak değerlendirilebilir. Çünkü aynı hafta içinde 12 Mart İstiklâl Marşı ve Mehmet Âkif'i Anma Günü olmasına rağmen tema bütününde bu güne ilgili bir metin yer almamaktadır.



21 Mart Nevruz Günü'nü içine alan hafta Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası olarak kutlanır. Bu haftada Bilim ve Teknoloji temasında yer alan "Ekran Efendi'nin Tutsakları" adlı metin işlenmektedir. Oysa Aralığın iki ve üçüncü haftasında Millî Kültür temasında işlenen "Nevruz ve Birlik" metninin bu haftada yer alması günü daha anlamlı kıları.

27 Mart Dünya Tiyatrolar Günü ve mart ayının son pazartesi günü Kütüphaneler Haftası'dır. Tablo 2'de de görüldüğü üzere kitapta bu haftalara uygun bir metin olmadığı gibi "kitap", "okuma", "kütüphane" vb. konularda herhangi bir metne yer verilmemiştir. Çünkü Okuma Kültürü seçmeli bir temadır ve kitap yazarları bu temayı kullanmamışlardır. Okuma Kültürü'nün seçmeli bir tema olması öğrencilerin öğretim yılı boyunca okumayla ilgili bir metni işlememeleri anlamına gelmektedir ki bu durum da Program'da yer alan Okuma Alışkanlığı Kazanma başlığı altındaki dokuz kazanımla çelişir bir görünüm ifade etmektedir.

Tablo 2 ve Tablo 3'te görüldüğü üzere tematik yaklaşımla yazılan Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin Millî Eğitim Bakanlığının okullarda kutlanmasını zorunlu tuttuğu belirli gün ve haftalarla tesadüfler dışında örtüşmediği görülmüştür. Ancak sözü edilen bu durum Atatürk teması içinde yer alan metinler için geçerli değildir. Çünkü Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda, 2006: 51). "Atatürkçülük konuları, zorunlu tema kapsamında ele alınacak; bu temaya yönelik metinler, yıl içinde ilgili gün ve haftalarda işlenecektir." açıklaması gereğince Atatürk teması metinleri ilgili gün ve haftalarla ilişkilendirilerek işlenmektedir. Yalnız bu açıklama Program'ın benimsediği tematik yaklaşımla ters düşmekte ve Program kendisiyle çelişmektedir. Çünkü Atatürk temasındaki metinlerin bir kısmı 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı ve 10 Kasım Atatürk Haftası ile ilişkilendirilmektedir. Bunun için Atatürk teması ders kitabı yazarlarının genel bir temayül olarak 2. tema kapsamında alınmaktadır Böylece Atatürk metinlerinin bir kısmı 2. temada işlenirken diğer Atatürk metinleri ise 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramıyla ilişkilendirilerek farklı temalarda işlenmektedir. Bu durum, diğer temalarda tema bütünlüğünü bozmakta ve tematik yaklaşıma ters düşmektedir. Oysa Program art arda sıralanmış farklı alt temalardan oluşan metinlerin bir tema çatısı altında işlenmesini öngörmektedir.

Okulda eğitim öğretim faaliyetleri de öğrencinin bildiği, tanıdığı çevreden daha uzak çevreye doğru düzenlenmelidir. Çocuğun ilgisi yakından uzağa doğrudur. Bu nedenle çocuklara öğretilecek her konuda "yakından uzağa" gidilmelidir. Böyle yapılabilecek bir öğretim daha sağlam ve etkili olur. Yakından uzağa ilkesine göre; işlenmekte olan konularla ilgili örnek, problem, olaylar; yakın, doğal ve toplumsal çevreden seçilmelidir (Özbay, 2008:101). Yakından uzağa öğretim ilkesinin öğrenmeyi etkili kıldığı ve kolaylaştırdığı gerçeğinden hareket ettiğimizde Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin de buna göre düzenlenmesi beklenir. Ancak tematik yaklaşımın böyle bir düzenlemeyi zorlaştırdığı hatta tesadüflere bıraktığı görülmektedir.

## **2. Tema-Alt Tema ilişkisi, Temalar Arasındaki Doğrudan ve Dolaylı Geçişkenlik ve Bunların Metin Seçimine Etkileri**

Tematik yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında metin seçimini belirleyen ve etkileyen en önemli faktörler arasında tema ve alt tema kavramları gelir. Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda toplam olarak on dört temaya ve her temaya uygun alt temalara yer verilmiştir. Ders kitabı yazımında Program'ın öngör-

düğü yönergeler doğrultusunda kitaba konulacak metinlerin bir temanın farklı temalarına göre seçilmesi gerekmektedir. Ancak Program'da yer verilen temalar ile alt temalar arasındaki ilişki kitap yazarlarını sınırlayan ve kısıtlayan bir yapıya dönüşebilmektedir. Bazı alt temalar, yer verildiği temanın dışında farklı temalar için de alt tema özelliği gösterebilmektedir. Aşağıdaki veriler bu anlamda örnek teşkil etmektedir.

Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Sevgi"ye tema adı olarak yer verilmiştir. Sevgi, çok geniş ve zengin bir kavramdır. "Sevgi"yi birkaç çeşit alt temayla sınırlamak ya da "Sevgi"ye dâhil olabilecek bazı alt temalara farklı temaların içinde yer vermek ders kitabına konulabilecek metinlerin seçiminde ve belirlenmesinde sınırlılıklara neden olabilmektedir. 6-8. sınıf ders kitaplarına konulabilecek bir diğer tema "Okuma Kültürü"dür. "Okuma sevgisi" ise "Okuma Kültürü"nü'nün alt teması olarak belirlenmiştir. Hâlbuki okuma sevgisi, "Sevgi" temasının da alt teması olarak düşünülebilir. Yine "Doğa ve Evren" teması içinde "ağaç sevgisi", "orman sevgisi" ya da "hayvan sevgisi"nin işlendiği bir metin rahatlıkla "Sevgi" temasında yer alabilir. "Müzik" ya da "fotoğraf", "Güzel Sanatlar" temasının alt teması içinde gösterilmektedir. Eğer bir metin müzik veya tiyatro sevgisini anlatıyorsa bu durumda "Sevgi" teması içinde de yer alabilir. Konu "sevgi" olunca bu tür örnekleri çoğaltmak mümkündür.

"İletişim", "Toplum Hayatı" ve "Sevgi" teması arasındaki ilişkinin de dikkat çekici olduğu söylenebilir. "İletişim" temasının alt temalarından olan "insanlarla iletişim", "kültürel iletişim", "aile iletişimi" ya da "kitle iletişim araçları", "Toplum Hayatı" teması ile doğrudan ya da dolaylı bir ilişki içindedir. "Aile sevgisi", "insan sevgisi" gibi "Sevgi" teması içinde yer alan alt temaların da "Toplum Hayatı" teması ile bir biçimde ilişkisi vardır. "Zaman ve Mekân" teması içinde yer alan "Çevremiz" temasının hem "Toplum Hayatı" hem de "Doğa ve Evren" teması ile bağlantısının olduğu bir gerçektir. Sonuç olarak temalar arasında doğrudan ya da dolaylı olarak çeşitli anlamlarda bir geçişkenliğin olduğunu söylemek mümkündür. Bu bağlantıların ise ders kitabına konulacak metin seçimini daha çok olumsuz yönde etkilediğini/etkileyebileceğini söyleyebiliriz.

Örnek olarak "Doğa ve Evren" temasına yıldızlarla ilgili bir metin konulmak istenildiğinde, ele alınacak yıldız ile o yıldız adını veren bilim insanı arasında çeşitli şekillerde kurulan metin içi ilişkiler metnin "Kişisel Gelişim" temasının "başarı" alt temasına da uygun olmasına neden olabilmektedir. Gerçekte bu tür bir ilişki yukarıda örnekleri verilen temalar arası ilişkiler çerçevesinde doğal ve sıradan bir anlam ifade etmektedir. Hatta bu tür metinlerin öğrencide kişilik gelişimine katkı sağlayacağı da düşünülebilir. Ancak metnin her iki temaya uygun düşmesi TTKB Ders Kitabı İnceleme Komisyonları tarafından mevcut ölçütlere göre değerlendirme dışı tutulma olasılığına neden olmaktadır. Çünkü metnin TTKB Ders Kitabı İnceleme Ölçütlerine göre bir temayı içermesi beklenmektedir. Tematik yaklaşımın esası da buna dayanır. Bu tür sıkıntılar ise estetik değeri olan nitelikli metinlerin ders kitaplarına konulmaması sonucunu doğurmaktadır.

Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan bazı temalar ise alt tema yönünden hem çok kısır hem de bu alt temalar rahatlıkla başka temaların alt teması olarak işlenmeye uygun bir özellik gösterir. Bilim ve Teknoloji teması bu anlamda dikkat çekici bir örnek teşkil etmektedir. MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda "Bilim ve Teknoloji" temasına da yer verilmiştir. Tema bütününde bir dinleme metni ve üç okuma

metni yanında iki tane de serbest okuma metni bulunmaktadır. Bu metinlerden ikisi ise "Bilim ve Teknoloji" temasından ziyade farklı temalara daha uygun bir anlam içeriğine sahiptir. Örneğin, "Ekran Efendi'nin Tutsakları" adlı metinde televizyonun insanlar arasındaki doğal iletişimi ortadan kaldırmasını ironik bir dille eleştirilmektedir. Bu anlamda metin daha çok "İletişim" ve "Toplum Hayatı" temalarına uygun düşer. Yine aynı temada "Bilgisayar Yalnızlığı" adlı metin de bilgisayar bağımlılığının insanı nasıl iletişimsizliğe ve yalnızlığa götürdüğü iletilisi üzerine kuruludur.

Öğrencilerin ilgisini çekebileceği düşünülerek konulan bu tür temaların ve bu temalara uygun metinlerin Türkçe dersi ile ne denli örtüştüğü üzerine zihin yormakta yarar olduğu görülmektedir. Nitekim bilim ve teknolojiye gelişmeler rahatlıkla "Toplum Hayatı" "İletişim," "Doğa ve Evren" "Kişisel Gelişim" gibi temalarda verilebilir.

Çeçen ve Çiftçi'nin (2009: 451-456) yaptıkları araştırma sonucu da tema, alt tema ve metin ilişkisi bağlamında oldukça dikkat çekicidir. Çeçen ve Çiftçi araştırmalarında, MEB 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'ndaki metinlerin tema ve alt temaları tam olarak yanıtsızmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmacılar, bu durumun daha çok Program'da gösterilen tema alt tema ilişkisinden kaynaklandığını belirtirler. Program'da kitap yazarlarının her ne kadar farklı tema ve alt temalara da yer verebilecekleri belirtilse de yazılacak kitapların TTKB tarafından onaylanması daha öncelikli görüldüğünden doğal olarak kitap yazarları tevile meydan verebilecek bir inisiyatif kullanmayı tercih etmemektedirler. Böyle olunca da Türkçe ders kitaplarına konulacak metinlerin bir kısmı tek düze bir anlatımın hâkim olduğu içerik zenginliğinden yoksun niteliksiz metinler olma özelliği taşıyabilmektedir.

### **3.Temaların ve alt temaların Sınıf Düzeylerine Dağılımıyla İlgili Karşılaşılan Sorunlar**

Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre 1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarına dördü zorunlu, dördü seçmeli olmak üzere sekiz tema alınmaktadır.

6-8.sınıf Türkçe ders kitapları incelendiğinde zorunlu tema uygulamasının bu ders kitaplarında farklı bir yöntemle verildiği görülmektedir. 6.sınıftan 8.sınıfa kadar her sınıf düzeyinde zorunlu olan Atatürk temasıyla birlikte başka bir zorunlu tema da yer almaktadır. Bu temalar 6.sınıfta "Sevgi", 7.sınıfta "Millî Kültür" ve 8.sınıfta "Toplum Hayatı"dır. Ancak sınıflara göre zorunlu olarak seçilen temaların neye göre belirlendiği konusuna Program'da herhangi bir açıklama getirilmemiştir.

Aşağıdaki tabloda Program'da yer alan temalarla bunların 6,7 ve 8.sınıf MEB Türkçe ders kitaplarına yansımaları ve kullanım sıklığı gösterilmiştir.

**Tablo 3: Programda Yer Alan Temalarla Bunların Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarına Yansımaları ve Kullanım Sıklığı**

Programda Yer Alan Temalar	6.Sınıf	7.Sınıf	8.Sınıf	Temaların Kullanım Sıklığı
Okuma Kültürü (seçmeli)	X			1
İletişim (seçmeli)		X		1
Hak ve Özgürlükler (seçmeli)				-
Kişisel Gelişim (seçmeli)			X	1
Bilim ve Teknoloji (seçmeli)			X	1
Alışkanlıklar (seçmeli)				-
Zaman ve Mekân (seçmeli)	X		X	2
Duygular (seçmeli)	X			1
Doğa ve Evren (seçmeli)	X	X		2
Güzel Sanatlar (seçmeli)				-
Kavramlar ve Çağrışımlar (seçmeli)		X		1
Sevgi (6. sınıf için zorunlu; 7 ve 8. sınıflar için seçmeli)	X			1
Millî Kültür (7. sınıf için zorunlu; 6 ve 8. sınıflar için seçmeli)		X	X	2
Toplum Hayatı (8.sınıf için zorunlu; 6 ve 7.sınıflar için seçmeli)		X	X	2
Atatürk (6,7 ve 8. sınıflar için zorunlu)	X	X	X	3

Program’da yer alan temalar ve temaların 6, 7, 8. sınıflar Türkçe ders kitaplarına yansımalarıyla ilgili Tablo 3’ün ortaya çıkardığı bulgular şunlardır:

Zorunlu temalardan “Sevgi” teması sadece ilgili olduğu sınıfta kullanılırken “Millî Kültür” ve “Toplum Hayatı” temalarına ayrıca diğer sınıf düzeylerinde birer defa olmak üzere seçmeli tema olarak da yer verilmiştir.

“Millî Kültür” ve “Toplum Hayatı” dışında kitap yazarlarının iki sınıf seviyesinde “Doğa ve Evren” ile “Zaman ve Mekân” temalarını tercih ettikleri görülmektedir.

Daha çok fen ve teknoloji dersine uygun olan “Bilim ve Teknoloji” temasına sadece 8. sınıfta yer verilirken sosyal bilgiler dersiyile doğrudan ilişkili olan “Hak ve Özgürlükler” temasını tercih etmedikleri görülmektedir.

“Güzel Sanatlar” ve “Alışkanlıklar” teması da kitap yazarlarının kullanmadıkları temalar arasında yer almaktadır. Ancak bu temalara ders kitaplarında yer verilmeyişi öğrenciler için özellikle ilgili kelime ve kavramları en azından Türkçe dersinde görmemeleri gibi bir sonuçla karşı karşıya getireceği düşünülmelidir.

Seçmeli temalardan olan “Okuma Kültürü” ne ise sadece 6. sınıfta yer verilmiştir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada okumanın önemini anlatıldığı metinlerin yer alacağı “Okuma Kültürü” temasının 7 ve 8. sınıflarda olmayışı önemli bir eksiklik olarak değerlendirilebilir.

“Kişisel Gelişim” temasının alt temalarına bakıldığında öğrencinin psikososyal yönden sağlıklı gelişimine katkı sağlayacak çok zengin bir içeriğe sahip olduğu görülecektir. Bu anlamda “Kişisel Gelişim” temasına sadece 8.sınıfta yer verilmesinin eksiklik olduğu düşünülmektedir.

#### 4. Atatürk Teması ve Ara Disiplin Alanlarının Ders Kitaplarına Verilişyle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Yenilenen öğretim programlarına göre Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerle ilgili EARGED tarafından pilot okullarda (Ankara, İstanbul, İzmir, Kocaeli, Bolu, Samsun, Van, Diyarbakır, Hatay) 2006 yılında taslak öğretim programlarının uygulanmasıyla ilgili bir araştırma yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler “ Atatürkçülük teması içinde yararlanılabileceği belirtilen metinler, öğrencilerin seviyesine uygun görünmemektedir. Bazı metinlerin anlaşılmasında güçlük çekilmektedir. Metinler, öğrencilerin kelime haznelerine uygun bir biçimde yeniden yazılabilir veya öğrenci seviyesine uygun başka metinler seçilebilir.” şeklinde görüşlerini dile getirmişlerdir (EARGED, 2006:25). Öğretmenlerin bu tespitlerinin birçok nedeni vardır. Atatürk temasındaki metinler yoluyla verilen Atatürkçülükle ilgili konular hem oldukça yoğun hem de bu konulardan bazıları öğrencilerin seviyelerinin üstündedir.

Atatürk temasında yer alan kazanım, konu ve açıklamaların seviye üstü ve soyut olması metin seçimini de etkilemektedir. Özellikle 8. sınıfta zorunlu olarak verilmesi gereken makale türünün Atatürk temasında yer alması, öğrencilerin bu türün en ağır örnekleriyle karşılaştığını göstermektedir. MEB 8. Sınıf Türkçe Öğretmen Kılavuz Kitabı’nda İsmet Zeki Eyuboğlu’na ait “Dil Devrimi” adlı makale bu durumun en iyi örneklerindedir. Üstelik bu makalenin dinleme metni olarak verilmesi anlaşılabilirliği daha da güçleştirmektedir.

Aşağıda “Dil Devrimi” metninden örnek bir paragraf verilmiştir.

(...)

#### Türk İncelenmesinden Türk Kimliği Çıkar

Bu görüşün tabanında bir felsefe öğretisini ilgilendiren anlam saklıdır. Önce kimlik, sonra ulusun kimliği kavramları insanı düşündürür. Söz gelişi görmediğiniz, nesnel olarak tanımadığınız bir insanı hangi yöntemle anlayabilirsiniz? Bu sorunun yanıtı şudur: ortaya koyduğu ürünleri inceleyerek... Bu yanıtta yeşeren anlam, tanımak istediğiniz kimsenin nesnel varlığı dışında kalan yapıttır. Bu yapıt, dille aktarılan türdense (şiir, öykü, roman, oyun, yazı ile açıklanan başka bir yapıt) dil öne çıkar. Görsel sanatları ilgilendiren bir yapıtta biçimsel özellikler üzerinde durulur. Ancak hepsinin kaynağı yine dildir. Yapıt hangi türden olursa olsun, dille ortaya konur. İşte Atatürk’ün dile verdiği önem bundan kaynaklanıyor. Türk tarihinde bu sorunun öncüsü Atatürk’tür.

(...)

#### İsmet Zeki EYUBOĞLU

Ayrıca İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı’nda Atatürk teması, farklı yöntemlerle verilmektedir. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve

Kılavuzu, Atatürk temasının bir bütün olarak verilmesini ve metinlerin tamamının art arda işlenmesini; İlköğretim Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı ise Atatürk temasına ait metinlerin ilgili gün ve haftalarla ilişkilendirilerek işlenmesini önermektedir. Bu da bazı Atatürk metinlerinin diğer temalarda yer alan metinlerin arasında işlenmesini zorunlu kılmaktadır. 6-8. sınıf ders kitaplarında Atatürk temasına ait metinlerin diğer temaların içinde işlenmesi, kitapların kolaylığını, anlaşılabilirliğini, kullanılabilirliğini ve işlevselliğini zorlaştırmaktadır. Bu durum kitap bütününde dil bilgisi, yazım ve noktalama dağılımının belli bir sıraya göre düzenlenmesinde sıkıntılar yaşanmasına sebep olmaktadır.

İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam, Girişimcilik, İnsan Hakları ve Vatandaşlık, Kariyer Bilinci Geliştirme, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma, Spor Kültürü ve Olimpik Eğitim olmak üzere yedi; Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı'nda bunlara ilave olarak Sağlık Kültürü ara disiplin alanıyla birlikte sekiz ara disiplin alanı belirlenmiştir. Ara disiplin alanlarına ait kazanımlar, İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda dinleme, konuşma, okuma, yazma, görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanlarına yönelik kazanımlarla ilişkilendirilirken; Türkçe Dersi (6,7,8.Sınıflar) Öğretim Programı ise ara disiplin kazanımlarının, işlenecek tema/metinlerle ilişkilendirilerek ele alınmasını vurgulamıştır (İlköğretim Türkçe (6,7,8. Sınıflar) Öğretim Programı, 2006: 54). Ancak ders kitaplarına ara disiplin alanlarıyla ilişkili bütün temalar alınmadığı için ara disiplin kazanımlarının tema ve metinlerle ilişkilendirilmesi zayıf kalabilmektedir. Örneğin, "Doğal Afetler" teması seçilmemişse Afetten Korunma ve Güvenli Yaşam; "Kişisel Gelişim" teması seçilmemişse Girişimcilik, Kariyer Bilinci Geliştirme, Özel Eğitim, Rehberlik ve Psikolojik Danışma; "Sağlık ve Çevre" teması seçilmemişse Sağlık Kültürü; "Oyun ve Spor" teması seçilmemişse Spor Kültürü ve Olimpik Yaşam ara disiplin alanlarının ders kitaplarında yer alan etkinliklerle yüzeysel ve basit düzeyde ilişkilendirildiği görülmektedir. Bunlara ilave olarak İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda "Sağlık ve Çevre" zorunlu bir tema olduğu hâlde "Sağlık Kültürü" ara disiplin alanı Program'da yer almamaktadır.

### 5. Tematik Yaklaşımın Şiir Metinleri Seçimine Etkileri

Tematik yaklaşımın ortaya çıkardığı sorunlardan biri de ders kitaplarına alınan şiir metinleriyle ilgilidir. İlköğretim Türkçe Dersi (1-5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre her temada bir öyküleyici, bir bilgilendirici, bir de şiir türünde bir metnin ders kitaplarına alınması zorunludur. Ancak "Dünyamız ve Uzay", "Sosyal Kurumlar ve Örgütler", "Yenilikler ve Gelişmeler", "Doğal Afetler", "Üretim, Tüketim ve Verimlilik" vb. temalar için nitelikli şiir metinleri pek olmadığından bu temalara daha çok didaktik anlatıma uygun, edebî değerden yoksun, niteliksiz, çocuğa şiir zevki kazandırmayan, alt alta dizelerin sıralanmasıyla oluşmuş metinler şiir metni olarak alınmıştır. Aşağıda TTKB'den onaylı 1-5. sınıf ders kitaplarına konulan şiirlerden örnek bölümlere yer verilmiştir.

#### OKULUMUZ

Her yerden daha güzel,  
Bizim için burası.  
Okul, sevgili okul,  
Neşe bilgi yuvası.

#### KIZILAY

Bir beldeyi su bassa,  
Deprem yerleri sarssa,  
Yangında evler yansa,  
Hemen koşar Kızılay

**Rakım Çalapa (2.Sınıf  
Türkçe Ders Kitabı, Kök  
Yayıncılık, Birey ve Toplum teması).**

**Mehmet Dede (2.Sınıf  
Türkçe Ders Kitabı, Kök  
Yayıncılık, Doğal Afetler teması)**

#### DOĞAL AFETLER

Fazla yağınca yağmur,  
Sel baskınları olur.  
En verimli topraklar,  
Sellerden zarar görür.

#### MEDYA ÇOCUKLARI

Biz medyayla büyüyen,  
Zamane çocukları,  
Eğlencemiz tek kişilik  
İnternet oyunları

**Mehmet Azim (3.Sınıf Türkçe  
Ders Kitabı, Harf Yayıncılık, Doğal  
Afetler teması)**

Gazete ve dergilerin  
Okuduğumuz kolları,  
En çok okunanlar  
Magazin sayfaları.

**M. Çiğdem AYYÜKSEL  
(4.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları,  
Yenilikler ve Gelişmeler teması)**

### VAKIFLAR

Sayırsız yaraya merhem oldunuz,  
Yuvasız yavruya yuva kurdunuz,  
Her hizmeti önlerine serdiniz,  
İnsan abidesi yüce vakıflar.

Hastalara ilaç olup koştunuz,  
Düşkünlere siz her zaman dostsunuz.  
Hem kazaya hem küfüre koştunuz,  
Hizmet abidesi yüce vakıflar.

Sarılmayan yara kalmaz sayende,  
Çıkar gözetmezsin sen bu gayende,  
Kimsezi biz güldürdük biz sayende,  
Hizmet abidesi yüce vakıflar.

**Hakkı ÇEBİ (5.Sınıf  
Türkçe Ders Kitabı, Erdem  
Yayınları, Kurumlar ve Sosyal  
Örgütler teması)**

### GÜZEL KİTABIM

Sayfaların bir pınar,  
Bilgi sunar, nur sunar.  
Bütün içenler kanar,  
Benim güzel kitabım

**İ. Hakkı TALAS (5.Sınıf  
Türkçe Ders Kitabı, Engin  
Yayınları, Bilim ve Yaşam teması)**

### KIZILAY

Uzattırısın elini beli bükük olana,  
Kar, fırtına demeden koşarsın dört  
bir yana  
Sevgiyle eğilerek yaraları sararsın,  
Dulların, yetimlerin yanlarında  
sen varsın

**Muzaffer Melahat  
ERGUN (5.Sınıf Türkçe Ders  
Kitabı, Kök Yayıncılık, Kurumlar  
ve Sosyal Örgütler teması)**

### DÜNYA VE ZAMAN

Dünya, Güneş'in çevresinde,  
Elips yörüngesinde,  
Bir de kendi ekseninde  
Milyonlarca yıldır döner, döner.

**Suhan HATİPOĞLU  
(5.Sınıf Türkçe Ders Kitabı,  
Koza Yayınları, Dünyamız ve  
Uzay teması)**



◆ Serdar Arhan / İbrahim Gültekin

## GÜZEL YURDUM TÜRKİYE'M

Yurdumuzu gezmek ne hoş:  
Bir gün uçağa binelim  
Başkent Ankara'da inelim.

Başı dumanlı dağlarım:  
Büyük Ağrı, Süphan Dağı  
Küçük Ağrı, Nemrut Dağı,  
Munzur Dağı, Bingöl Dağı

Geçelim Kütahya'mıza  
Gezelim kentin içini,  
Burada işlenen çini,  
Yüzyıllar boyu dünyayı  
Sanatına hayran etmiş

Çok uzunsun Kızılırmak  
Ötekiler cüce mi ki?  
Gerek değil bunu sormak  
Yarısidir Yeşilirmak

**M.Zeki Taşkın (Türkçe  
5.Sınıf Ders Kitabı, MEB  
Yayınları, Güzel Ülkem Türkiye  
teması)**

## O MUSTAFA KEMAL'Dİ

“ Ordu yok” dediler, “Kurulur” dedi.  
“ Para yok” dediler,“Bulunur” dedi.  
“ Düşman çok” dediler, “Yenilir” dedi

**Suna DOĞANAY  
(Türkçe 5.Sınıf Ders Kitabı,  
MEB Yayınları, Atatürk teması)**

İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda “ En az dört temada şiir türünde metne yer verilecektir.” ibaresi 6-8. sınıf ders kitabı yazarların işini kolaylaştırır niteliktedir. Fakat bu sınırlama beraberinde birçok sorunu getirmektedir. MEB 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 4 şiir, MEB 7.Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda 4 şiir, MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı'nda ise 2 şiir olmak üzere kitaplarda toplam 10 şiir metnine yer verilmiştir. 6,7 ve 8.sınıf ders kitaplarına bakıldığında şiir sayısının çok az olduğu görülmektedir. Oysaki Türk edebiyatı şiir üzerine kurulmuş bir edebiyattır. Çocuklar, 1-5.sınıf ders kitaplarında nitelikli şiirlerle çok az karşılaşmakta, üstelik İlköğretim Türkçe Dersi (6,7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda ifade edilen yukarıda belirtilen ölçütten dolayı; bu sınıflarda hem nicelik hem de nitelik yönünden daha az şiirlerle buluşmaktadır.

Aşağıda TTKB'den onaylı 6-8. sınıf ders kitaplarına konulan şiir örneklerine yer verilmiştir.

### SAHNELER

Umutlar, sevgiler  
Hayal ile gerçekler,  
Dramlar, komediler,  
İzlenir sahnelerde.

Sahne de oyunlar,  
Alıp bize götürür.  
Güldürür, düşündürür,  
Düşündürür, güldürür.  
Orda bir başka yaşam,  
Yaşanır çoğu akşam.  
Başarılı bölümler,  
Alkışlanır her akşam.

Dünyanın her yerinde,  
On binlerce sahnede,  
Sorunlar, mutluluklar,  
İzlenir sahnelerde.

**Erol Yavuz (6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Evren Yayıncılık, Güzel Sanatlar teması)**

### ATATÜRK İLKELERİ

Cumhuriyet denen temeli attı,  
Çok sağlam bir kale gibi vatan.  
Bu kale içinde ederiz emel,  
O sağlam temelden işte bu yana.

O günden bu yana gör neler oldu?  
Yurdumuz yenilik teknikle doldu.  
Yüce Atatürk'ü kâinat bildi,  
Gününü tanıttı bütün cihana.

Aydınlattı o karanlık geceyi,  
Attırdı yüzlerden siyah peçeyi,  
Türkçe yeniledi harfi heceyi,  
Okuma öğretti dağda çobana

Atam yaptı bu büyük inkılabı,  
Koydu soy adını, sildi lakabı.  
Hürriyet gelince sevindik tabi,  
Demokrasi geldi güzel vatana.

Atam doğumunun yüzüncü yılı,  
Yol bildik elbette koyduğu yolu.  
Bükülmeyen çelik her Türk'ün kolu,  
Pehlivan pazılı benzer aslana

**Âşık Dursun Durdağı  
(8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Pasifik Yayınları, Atatürk teması)**

## Sonuçlar ve Öneriler

### Sonuçlar

Yenilenen Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda tematik yaklaşım benimsenmiştir. Buna göre 1-5. sınıflar Türkçe ders kitapları ile 6-8. sınıflar Türkçe ders kitapları tematik yaklaşıma göre hazırlanmıştır.

1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında dört zorunlu, dört seçmeli olmak üzere sekiz temaya yer verilmiştir. Her temada bir dinleme metni ile beş okuma metni yer almaktadır. Okuma metinlerinden ikisi serbest okuma metnidir. 6-8. sınıflar Türkçe ders kitaplarında ise altı temaya yer verilmiştir. Her sınıf düzeyinde Atatürk teması ile birlikte bir tema zorunlu olarak belirlenmiş diğer dört tema seçmeli temalardan belirlenmiştir. Temalardaki metin sayısı 1-5. sınıflar Türkçe ders kitaplarında olduğu gibidir.

Araştırmacıların da ifade ettiği üzere yapılandırmacı yaklaşımı destekleyici niteliğe sahip olan tematik yaklaşımın Türkçe ders kitaplarına konulan metinlerin seçiminde çeşitli yönlerden olumsuzluklara neden olduğu görülmektedir.

İlköğretimde kutlanması zorunlu olan belirli gün ve haftaların birçoğu öğrencinin yakın ve doğal çevresi ile günlük yaşamının bir parçasını teşkil eder. Özellikle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerle belirli gün ve haftalar arasında doğrudan bir ilişki kurulması bir kısım duyuşsal becerilerin öğrencide kalıcı hâle gelmesini sağlayacaktır. Ancak tematik yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe ders kitaplarında belirli gün ve haftalarla metinler arasındaki paralelliğin 1-5. sınıflar Türkçe ders kitabında yer alan Atatürk temasındaki iki metin ile 6-8. sınıflar Türkçe ders kitaplarında yer alan Atatürk temasındaki metinler dışında tamamen tesadüflere bırakıldığı tespit edilmiştir.

Türkçe dersi öğretimi programlarında yer alan temalarla bu temalara ait alt temalar arasında doğrudan ve dolaylı geçişkenlik olduğu görülmektedir. Bazı temalar birbirine çok yakın olmakla birlikte birçok alt tema da farklı temalara uygunluk göstermektedir. Bu durum da metin seçimini doğrudan etkileyen faktörlerdendir. Kitaba konulmak üzere seçilen bir metin, içeriğine göre birden fazla temaya uygun olunca TTKB inceleme komisyonlarının öznel değerlendirmelerine maruz kalmakta ve "Bu metin şu temaya daha uygundur." ifadeleriyle karşılaşılmaktadır. Bunun sonucunda o metin nitelikli de olsa temadan ve kitaptan çıkarılabilmektedir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı arasında temaların seçiminde doğrudan bir paralelliğin olmadığı görülmektedir. Örneğin, Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda "Birey ve Toplum" teması Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Toplum Hayatı" temasının alt teması olarak gösterilmiştir. Yine Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Okuma Kültürü" temasına yer verilmişken Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda bu ve buna benzer bir tema bulunmamaktadır.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda "Okuma" öğrenme alanı içinde Okuma alışkanlığı kazanma başlığı altında doğrudan doğruya okuma ile ilgili dokuz kazanıma yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerden "okuma gelişim dosyası" tutmaları istenmektedir. Böyle olmakla birlikte okuma teması seçmeli tema olarak kabul edilmiş, bu temanın ders kitaplarına konulması kitap yazarlarının inisiyatifine bırakılmıştır.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda yer alan " Millî Kültür" teması da 7. sınıf dışında diğer sınıflarda seçmeli tema olarak gösterilmiştir. Hâlbuki "Millî Kültür" temasının; çocuğun kültürünü, değerlerini öğrenmesinde, millî şuur kazanmasında, çocukta millet olma bilincinin oluşturulmasında ve halk kültürü unsurlarının aktarılmasında önemli bir işlevi olduğu düşünülmelidir. Ancak "Okuma Kültürü" teması gibi bu temanın da 7. sınıf dışında ders kitaplarına alınması tamamen kitap yazarlarının inisiyatifine bırakılmıştır.

Atatürk teması içinde yer alan metinlerin, "Atatürkcülükle İlgili Konular"ın yoğunluğu ve derinliği dolayısıyla öğrencilerin seviyelerinin üstünde olduğu görülmektedir. Ayrıca ara disiplin kazanımlarında tematik yaklaşımdan ötürü ilişkilendirmelerin zayıf kaldığı tespit edilmiştir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre her temada şiir metnine yer verilmesi zorunluluğu, niteliksiz şiirlerin ders kitaplarına alınmasına sebep olmaktadır. Örneğin, "Yenilikler ve Gelişmeler", "Dünyamız ve Uzay", "Üretim, Tüketim ve Verimlilik" , "Sosyal Örgütler ve Kurumlar" vb. temalara konulan şiirlerin didaktik metinler olduğu ve şiir özelliği taşımadığı, sipariş usulü yazılmış izlenimi verdiği görülmektedir.

Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'ndaki "En az dört temada şiir türünde metne yer verilecektir." açıklamasına göre 6-8. sınıflar Türkçe ders kitaplarında şiir metninin çok az kullanıldığı tespit edilmiştir. Kitaplarda yer alan şiirlerin birçoğu da temaya uygun olması gereğince niteliksiz metinlerdir.

### Öneriler

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda temaların isimlendirilmesi yeniden düzenlenmeli, tema isimlendirmelerindeki karışıklıklar giderilmelidir.

Ders kitabı yazarlarının metin seçiminde daha rahat hareket edebilmeleri için temalarda verilen alt temalar, yeniden düzenlenmeli ve bazı alt temaların uygun temalarda da işlenebilmesi sağlanmalıdır. Örnek olarak Çeçen ve Çiftçi (2011: 450)'nin de ifade ettiği üzere "Millî Kültür" temasına ait Türk müziği alt teması "Güzel Sanatlar" temasına da alt tema olarak alınabilir.

1-5. sınıflar Türkçe ders kitapları ile 6-8. sınıflar Türkçe ders kitaplarına konulan şiirlerin niteliğine dikkat edilmeli, şiire uygun olmayan temalara şiir metni konulmamalıdır. Buna göre Türkçe 1-5. sınıflarda her temada bir şiir metnine yer verilme zorunluluğu tekrar gözden geçirilmelidir.

Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda Atatürk temasıyla ilgili uygulama yeniden düzenlenmelidir.

1-5. sınıf Türkçe ders kitaplarında olduğu gibi 6-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında da öğrencilerin daha fazla ve farklı temalarda metinle buluşmalarını sağlamak amacıyla tema sayısı sekize çıkarılmalıdır. Yine Türkçe 1-5. sınıflardaki dördü zorunlu, dördü seçmeli tema uygulaması Türkçe 6-8'de de benimsenmelidir. Böylelikle "Okuma Kültürü", "Millî Kültür" ve "Doğa ve Evren" gibi önemli temalar her sınıf seviyesinde zorunlu hâle getirilebilir. Ayrıca "Okuma Kültürü" teması 1-5. sınıflarda da zorunlu tema olarak verilmelidir.

Sonuç olarak Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda benimsenen tematik yaklaşım ders kitaplarına alınacak metinlerin niteliğini etkilemesi yönünden yeniden değerlendirilmelidir. Bununla birlikte Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu ile Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı; zorunlu temalar ve seçmeli temalar, tematik yaklaşım, kitaplara konulacak zorunlu ve seçmeli tema sayısı, şiir metinleri ve diğer metinlerin seçimi vb. konularında yeniden gözden geçirilmeli ve bu iki program arasında biçim ve içerik yönünden sıkı bir paralellik kurulmalıdır.

#### Kaynakça

- AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ, O. (2002). Sözlü ve Anlatım, Akçağ Yayınları, Ankara.
- ALTAN, A. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. MEB Yayınları, Ankara.
- ALTAN, A. (2011). İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı. MEB Yayınları, Ankara.
- AŞICI, Murat (2006). "Öğrenme Anlayışlarının Işığında Ders Kitabı Hazırlama Türkçe Örneği", Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (Editörler: Özcan Demirel, Kasım Kiroğlu), Ankara: 2. Baskı, PegemA Yayıncılık.
- AYDIN, G. ve DEMİREL, T. (2011). İlköğretim 3.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları, Ankara.
- BAŞAR, S., ZEYBEK KÖKEN, S. (2011). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları, Ankara.
- BAŞBAKANLIK, (2011). "Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği", 25699 sayılı Resmî Gazete, (www.resmigazete.gov.tr adresinden 13.01.2011 tarihinde alınmıştır.)
- BEYRELİ, L. vd. (2009). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Erdem Yayınları, İstanbul.
- CAN, T, (2004). Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretmenlerinin Yetiştirilmesinde Kuram ve Uygulama Boyutuyla Oluşturma Yaklaşım, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), (www.ingilish.com/ oluşturmaçılık-egitim.htm adresinden 13.01.2011 tarihinde alınmıştır.)
- CEYHAN, Y. ve S. (2010). İlköğretim 8.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Pasifik Yayınları, Ankara.
- COŞKUN, E. (2008). Ders Kitaplarına Metin Seçimi Açısından Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, S.10, ss.71.
- COŞKUN, E. (2007). "Türkçe Öğretiminde Metin Bilgisi". İlköğretimde Türkçe Öğretimi. Edt.: Ahmet Kırkkılıç- Hayati Akyol, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ÇEÇEN, A. ve ÇİFTÇİ, Ö. (2011). "Türkçe Derslerinde Tematik Eğitim ve Metin-Tema-Alt Tema İlişkisi Üzerine Bir Araştırma". Türkçenin Eğitimi-Öğretiminde Kuramsal ve Uygulamalı Araştırmalar. Edt.: G. Leyla Uzun ve Ümit Bozkurt.: Die Blaue Eule Verlag, Almanya.
- ÇEÇEN, A. ve ÇİFTÇİ, Ö. (2007). İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi, Millî Eğitim Dergisi, S.173, ss.39.
- DEMİRBAŞ, H. (2006). Sosyal Bilimler Öğretiminde Tematik Yaklaşım, Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, S.75, ss.29.
- DEMİREL, Ö. (2004). Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DEMİREL, Ö. ve KIROĞLU, K. (2006). Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- DUMAN, A. (2003). Türk Soyullara Türkiye Türkçesi Öğretiminde Metin Seçimi. Türklük Bilimi Araştırmaları (Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı). S. 13, ss.151-152.

- GÜLTEKİN, İ. ve PEKDEMİR, A. Z. (2011). İlköğretim 4. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları, Ankara.
- GÜNAY, D. (2001). Metin Bilgisi, Multilingual, İstanbul.
- GÜNEŞ, F. (2008). Türkçe Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Türkçe Öğretimi Kongresi, 18 – 20 Mayıs 2008, Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- HENGİRMEN, M. vd. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Engin Yayınları, Ankara.
- İlköğretim Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu (1-5.Sınıflar), www.ttkb.meb.gov.tr /program adresinden 24.07.2011 tarihinde alınmıştır.
- İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (6,7 ve 8.Sınıflar), www.ttkb.meb.gov.tr /program adresinden 25.07.2011 tarihinde alınmıştır.
- KAPULU, A. ve KARACA, A. (2005). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Koza Yayınları, Ankara.
- KARABIYIK, F. (2011). İlköğretim 6.Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Evren Yayıncılık, Ankara.
- KARAFİLİK, F. vd. (2009). İlköğretim 3. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Harf Yayınları, Ankara.
- KARASAR, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemi, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAVCAR, C. vd. (1998).Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi, Engin Yayınları, Ankara.
- KOCABAŞ, A. (2005). Hollanda Eğitim Sistemi ve Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Aktif Bir Model, Millî Eğitim Dergisi, S.167, ss.20.
- KOMİSYON. (2011). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, MEB Yayınları, Ankara.
- MEB EARGED. (2005). “Temel Eğitim Destek Programı Öğretim Programlarının (İlköğretim 6. Sınıflar Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler) Değerlendirme Raporu (Türkçe Dersi), MEB Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- OĞUZKAN, F. (1977). Çocuk Edebiyatı, Emel Matbaacılık, Ankara.
- OKUR, A. (2010). “Türkçe Ders Kitaplarında Metinlerin Türsel Özellikleri”. Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri. Edt.: Hakan Ülper. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2008). Türkçe Öğretim Yöntemleri I, Öncü Kitap, Ankara.
- ÖZÇELİK, D. A. (1992). Eğitim Programları ve Öğretim: Genel Öğretim Yöntemi, ÖSYM Yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR, E. (1999). Yazınsal Türler, Bilgi Yayınevi, Ankara.
- VARIŞ, F. (1996). Eğitimde Program Geliştirme Teoriler-Teknikler, Alkım Yayıncılık, Ankara.
- YAYLI, D. (2010). “Türkçe Öğretim Programı ve Ders Kitapları”. Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri. Edt.: Hakan Ülper, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- YILDIRIM, S. J. vd. (2005). İlköğretim 2. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Kök Yayınları, Ankara.

# THE EVALUATION OF THE EFFECTS OF THEMATIC APPROACH THAT ACCEPTED IN TURKISH LESSON PRIMARY SCHOOL'S CURRICULUM ON TEXT SELECTION

**Serdar ARHAN\***

**İbrahim GÜLTEKİN\*\***

## Abstract

In this study, the effects of thematic approach that accepted in 1st-5th Grade and 6th-8th Grade Turkish Curriculum on text selection were examined under five topics. According to the findings, results and evaluations, the debates and recommendations were put forward.

**Key Words:** Curriculum, textbook, the thematic approach, text selection

\* Education Expert, Ministry of National Education, General Directorate of Basic Education, Ankara

\*\* Assist. Prof. Dr. Bülent Ecevit University, Zonguldak

# TÜRK EDEBİYATI DERS KİTAPLARINDAKİ ETKİNLİKLERİN UYGULANMASIYLA İLGİLİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ: TRABZON ÖRNEĞİ\*

Özlem KUDUBAN\*\*

Semih AKTEKİN\*\*\*

## Özet

Bu araştırma, Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinlikleri ne ölçüde uyguladıklarını tespit etmek, bu etkinlikleri uygularken ne tür problemlerle karşılaştıklarını ortaya çıkarmak ve problemlere çözüm önerileri getirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel bir yaklaşım yürütülerek survey (alan taraması) yöntemi kullanılmış, 2010-2011 öğretim yılında, Trabzon'da farklı okul türlerinde görev yapan 36 Türk dili ve edebiyatı öğretmenine uygulanan mülakat verileri esas alınmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, Türk dili ve edebiyatı öğretmenleri Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinlikleri tür, üslup ve içerik itibarıyla yetersiz buldukları için beğenmemekte ve genel olarak uygulamamaktadır. Araştırmanın sonucunda öğretmenlerin program ve etkinliklerin uygulanması hususunda yeterince bilgilendirilmesi gerektiği vurgulanmış ayrıca Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin, öğretmen ve öğrenci ihtiyaçları ile okulların fiziki ve teknik şartları dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Edebiyat eğitimi, Türk Edebiyatı dersi öğretim programı, Türk Edebiyatı ders kitapları, edebiyat dersi etkinlikleri, etkinlik temelli öğrenme

## Giriş

Günümüz eğitim sistemleri, bireylerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine doğrudan veya dolaylı katkı sağlayacak şekilde yeniden planlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011). Bu planlamada öğretmeden ziyade öğrenme etkinlikleri ön plana çıkmış, bireyleri bilgilendirme yerine onların gelişimsel ihtiyaçlarına hitap eden öğrenmelerle doğal ve sosyal kavramları geliştirme ve pekiştirme önem kazanmıştır (Erginer, 2006). Hızla gelişen teknolojiyle değişen ve gelişen dünyaya yön verecek bireylerin ancak bu yeni anlayışlarla yetiştirilebileceği düşünülmektedir.

\* Bu makale danışmanlığımı Yrd. Doç. Dr. Semih AKTEKİN'in yaptığı KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde 2012 yılında Özlem KUDUBAN tarafından hazırlanan 'Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasıyla İlgili Öğretmen Görüşleri: Trabzon Örneği' isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir

\*\* Erdoğdu Anadolu Lisesi, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Trabzon.

\*\*\* Yrd. Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fak., Tarih Eğitimi ABD, Trabzon



Türkiye’de eğitim alanında yeni eğitim yaklaşımları doğrultusunda köklü değişiklikler yapılarak ilköğretim ve ortaöğretim programları revize edilmiştir. İlk olarak ilköğretim birinci kademe öğretim programları yeniden hazırlanmış (Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006, 9), ardından temel eğitim programlarının esas aldığı yaklaşımlar doğrultusunda ortaöğretim programları hazırlanarak 2005-2006 eğitim öğretim yılında ülke genelinde kademeli olarak uygulanmaya başlanmıştır (MEB, 2009a). Bu kapsamda edebiyat öğretim programları da yeniden düzenlenmiş ve 2005 yılında uygulamaya konulmuştur. Yenilenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda, bilgilerin yorumlanıp anlamlandırılması ve yeniden üretilmesi gibi çağın gerektirdiği becerilerin hayat boyu sürdürülmesinin sağlanması gerekliliğinden hareketle (MEB, 2009b, 145) öğrencilerin öğrenme sürecinde eleştirel düşünme, yaratıcılık, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerileri ve bilişsel beceriler kazanmış bireyler olabilmeleri için aktif öğrenmeyi destekleyen etkinliklerin planlanması önerilmiştir (Güven, 2007, 58).

### **Etkinlikler ve Eğitim**

Etkinlik, öğrenenlerin duygu ve düşünce zenginliklerini sergileyebileceği, farklı yorumların, bireysel farklılıkların ortaya çıkmasına imkân veren çağdaş eğitimin gerektirdiği ilerlemeye yönelik bir basamak, her öğrenciyi aktif kılmayı amaçlayan bir öğretim durumdur. Öğrenmeye zihinsel anlamda katılım, aktif öğrenme sayesinde gerçekleşir. Aktif katılım düşünme, tartışma ve fikir üretmeyi beraberinde getirdiğinden öğrenmeyi öğrenmeye yöneliktir (Şahinel, 2005). Yapılandırıcılıkta öğrenme, hem fiziksel hem zihinsel etkinliklerden oluşan etkin bir öğrenme sürecini gerektirmektedir (Uçar ve Yeşilyaprak, 2008). Bu süreçte öğrenmenin gerçekleşebilmesi için öğrenci; bilgileri araştırır, anlamlandırır, zihninde yapılandırır ve öğrenme sürecine katılır (MEB, 2009b, 146). Bu anlamda etkinlikler, yapılandırıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için önemli uygulamalardır. Yapılandırıcılığa uygun olarak düzenlenen Türk Edebiyatı Dersi Öğretim Programı’nda da bireylerden öğrenme sürecinde aktif olmaları ve öğrenmelerini kendilerinin oluşturmaları beklendiğinden (Yangın, 2006, 68) programda belirtilen kazanımların edindirilmesi, beceri ve bilgilerin daha verimli ve kalıcı olması için öğrencilerin derse etkin katılımını sağlayacak etkinliklerin kullanılması önerilmiş ve bu doğrultuda etkinlik örnekleri verilmiştir (MEB, 2006). Önerilen etkinlikler ders kitapları aracılığıyla sunulmuştur.

### **Etkinlikler ve Ders Kitapları**

En yaygın eğitim materyali olması sebebiyle önemini koruyan ders kitapları, her öğrencinin ulaşabildiği, her an başvurabildiği bir eğitim aracı olması sebebiyle işlevsel olarak kullanılmakta (Kaya, 2008, 5) ve dersin hedeflerine ulaşmada önemli katkılar sağlamaktadır (Kılıç, 2006, 45). Etkinlikler noktasında kaynak oluşturması sebebiyle de destekleyici olan kitaplar, (Cunningsworth, 1995, 30’ dan aktaran: Aktaş, 2008, 5) içeriği somutlaştırıp öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve psiko-motor becerilerinin gelişmesine yardımcı olmakta (Kılıç, 2006, 38) ve öğretim sürecindeki etkinliklerin birçoğu ile uygulanacak öğretim yöntemlerinin belirlenmesinde fayda sağlamaktadır (İzmirli, 2008, 23). Planlı eğitim çalışmalarında belirleyici ve yol gösterici bir özellik taşıyan ders kitapları (Demirel ve Kiroğlu, 2006, 2), öğrencilere ön bilgilerini tamamlama ve yapılacak etkinlikleri önceden görerek derse hazırlanma imkânı verdiği için eğitimde istenilen hedeflere ulaşmanın en kolay ve kısa yolu ders kitaplarından yararlanmaktan geçmektedir (Kaya, 2008, 54).

Yenilenen Türk Edebiyatı Öğretim Programları'nın uygulanmaya başlamasıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yeni öğretim programı doğrultusunda ders kitapları hazırlanmıştır. Hazırlanan Türk edebiyatı ders kitaplarında öğretim programında belirtilen kazanımların edindirilmesi, beceri ve bilgilerin kazandırılması için ders içi ve ders dışı olmak üzere etkinliklere yer verilmiştir. Kitaplarda, ders içi etkinlik "*Sınıf içinde öğrencilerin derse yönelik etkin katılımlarını sağlar*" şeklinde açıklanırken ders dışı etkinlik "*Öğrencilerin sınıf içinde derse katılımlarını sağlamak için okul dışında hazırlık gerektiren süreci kapsar*" şeklinde açıklanmıştır. Ders kitaplarındaki etkinlikler teknik anlamda öğrencilerin eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, araştırma-sorgulama, dili doğru ve güzel kullanma, bilgi teknolojilerinden faydalanma becerilerini kazanmalarına ve geliştirmelerine imkân verecek nitelikte, grupla veya bireysel olarak hazırlanabilen, öğrenciyi ders dışında araştırmaya, ders içinde ise kendini ifade etmeye yönelik olarak hazırlanmıştır (Demiral, 2006). Bununla birlikte öğretim programlarında, verilen etkinliklerin birer öneri ve örnek niteliğinde olduğu, aynen kullanılabilirliği gibi değiştirilebileceği de belirtilmiştir. Ancak etkinlikler düzenlenirken kazanımlara ve içeriğe dikkat edilmesi ve çevresel özellikler ile öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması gerektiği vurgulanarak etkinliklerin öğrenme sürecinde öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlenmesine özen gösterilmesi istenmiştir (Arslan ve diğerleri, 2010, 88; MEB, 2009b, 19; TTKB, 2005, 31; Yeni Öğretim Programlarını İnceleme ve Değerlendirme Raporu, 2006, 24).

Becerinin defalarca yinelenen ve pekiştirilen planlanmış etkinlikler vasıtasıyla kazanıldığına işaret eden Demir (2006), derslerdeki uygulamaların başarıyı artıracağına vurgu yapmıştır. Etkinliklerle gerçekleştirilen öğrenmede, öğrenme sürecinin sorumluluğu öğrencidedir (Boy, 2006). Bu sayede bağımsız öğrenmeyi, bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi ve yorumlamayı hayatının bütün safhalarında alışkanlık hâline getirir (MEB, 2006). Ancak bunu gerçekleştirmek için sorgulayan, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen, etkinlikler yoluyla kendi bilişsel yapısını oluşturan aktif bireylere ihtiyaç vardır (Arslan ve diğerleri, 2010, 25; TTKB, 2005, 25). Bu anlamda etkinliklerin seçiminde ve uygulanmasında öğretmenlere ciddi görevler düşmektedir (Korkmaz, 2008, 2). Öğretmenler; öğrencilerin tartışma, araştırma ve anlamı yapılandırma faaliyetlerinde yol gösteren, öğrencileri motive eden, programdaki kazanımları edindirmek için kullanılacak öğretim stratejilerini öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak belirleyen, bu anlamda eğitimi işlevsel kılarak verimli hâle getiren en önemli unsurdur (Korkmaz, 2008, 16; MEB, 2006; TTKB, 2005, 19). Etkinlikleri uygulama sürecinde öğretmen; süreci yönlendirir, ortamı düzenler ve etkinlikleri planlayarak rehber vazifesi görür (TTKB, 2005, 25). Öğretmenin bu özelliklere sahip olması ders kitaplarını ihtiyaçlara göre etkili bir şekilde kullanmasını kolaylaştıracağı beklenmektedir (Kılıç, 2006, 45). Bu anlamda etkinliklerin uygulanması, gerektiğinde şartlara göre uyarlanması veya yeni etkinliklerin üretilmesi adına öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklenmektedir.

### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9" (MEB, 2011a), "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10" (MEB, 2011b), "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11" (MEB, 2011c), ve "Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12" (MEB, 2011ç) ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini belirleyerek elde edilen bulguların bir değerlendirmesini yap-

mak ve konuyla ilgili öneriler geliştirmektir. Çalışmanın ders kitabı ve etkinlik düzenlemeyle ilgili yeni çalışmalara kaynaklık edeceğine inanılmaktadır. İlgili literatürde etkinlik kullanımına dair edebiyat derslerindeki etkinliklere yönelik olarak çalışmalara rastlanılmamıştır. Dolayısıyla bu araştırma Trabzon örneğinden hareketle bu alandaki literatüre katkıda bulunmayı amaçlamaktadır.

### **Yöntem.**

Araştırmada, Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin, 2010-2011 eğitim-öğretim döneminde uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerini tespit etmek üzere derinlemesine bilgi edinmeyi amaç edinen nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiş ve araştırılan olayın mevcut durumunu tespit etmeye olanak veren (Çepni, 2010, 65) survey (alan taraması) yöntemi kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Trabzon ili genelinde farklı lise türlerinde görev yapan Türk dili ve edebiyatı öğretmenleridir. Örneklem ise Trabzon ilinde farklı lise türlerinde görev yapan 36 Türk dili ve edebiyatı öğretmendir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmanın verileri soruları ayrıntılı olarak açıklamaya, yerlerinin değiştirilmesine imkân tanıyan (Çepni, 2010, 145) yarı yapılandırılmış mülakat yoluyla elde edilmiştir. Mülakatlarda öğretmenlere öncelikle Türk edebiyatı ders kitaplarına dair görüşleri sorulmuş, ardından etkinlik kavramına ve etkinliklerin uygulanmasına dair görüşlerini tespit etmek amacıyla açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Ses kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler, 45 ila 60 dakika arasında sürmüştür. Elde edilen veriler, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmayı sağlayarak verilerin tanımlanmasına imkân veren (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 227) içerik analizi ile analiz edilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerini daha ayrıntılı yansıtabilmek için de mülakatlardan zaman zaman alıntılar yapılmıştır.

### **Bulgular**

#### **Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarına Dair Genel Görüşleri**

Mülakata katılan öğretmenlere, uygulanması önerilen etkinliklerin yer aldığı Türk edebiyatı ders kitaplarını nasıl buldukları sorulmuştur. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinin frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin Ders Kitaplarına Dair Görüşleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Kitaplar genel anlamda yetersizdir	18	50
2	Her alana ve okul türüne uygun değildir	15	41,7
3	Kitaptaki metinler özenle seçilmemiştir	14	38,9
4	İçerik olarak yoğundur	9	25
5	Sıkıcıdır	6	16,7
6	İdealize edilmiştir	4	11,1
7	Düzensizdir	3	8,3
8	Dili ağırdır	3	8,3
9	Yeni sistem için faydalıdır	2	5,6
10	Yazım kuralları açısından hatalıdır	1	2,8

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerden 18 (%50)’i kitapların genel olarak yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden 7 (%38,9)’si ders kitaplarında özellikle bilgi eksikliği olduğunu dolayısıyla öğrencilerin bilgiye ulaşmada sıkıntı çektiğini vurgularken öğretmenlerden 3 (%16,7)’ü kitapların görsel olarak yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Mülakata katılan öğretmenlerden 15 (%41,7)’i Türk edebiyatı ders kitaplarının, okulların öğrenci seviyesi ve öğrencilerin ilgi alanları farklı olduğu için her okul türüne ve her alana uygun olmadığını belirtmiştir. Bu konuda fen lisesi, düz lise ve meslek lisesinde görev yapan öğretmenlerin de farklı düşünmediği dikkat çekmektedir. Örneğin, fen lisesinde görev yapan Öğretmen 11 “*Aynı kitabın tüm okullarda okutulması kesinlikle saçma. Okulları bırakın TM sınıfında okutulan bir müfredatın fen sınıfında uygulanması yersiz, çok gereksiz. Ders saatleri bile farklı. Bundan sınava girecek bir çocukla bunu sadece genel kültür olarak görecektir çocuk niye aynı kitap-tan esinlensin niye aynı soyut şiiri işlesin?*” yorumunu yapmıştır.

Öğretmenlerden 14 (%38,9)’ü kitaptaki metinlerin özenle seçilmediğini, bazı-larının okunmasının dahi bir ders saatine sığamayacak kadar uzun olduğunu, sıkıcı olduklarını, bu sebeple öğrencilerin ilgisini çekmediğini ve sıkıldıklarını vurgulamış-tır. Bu öğretmenlerden 1 (%7,1)’i metinlerin seviye üstü olduğunu belirtmiştir. Öğret-menlerin 9 (%25)’u ders kitaplarının içerik olarak çok yoğun olduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 3 (%33,3)’ü 9. sınıf, 2 (%22,2)’si 9 ve 10. sınıf, 1 (%11,1)’i 11. sınıf ve 1 (%11,1)’i de 12. sınıf ders kitabını özellikle yoğun bulduklarını vurgulamıştır. Farklı liselerde görev yapan öğretmenlerin bu konuda da aynı düşündüğü dikkat çekmektedir. Örneğin düz lisede görev yapan ve özellikle 9. sınıf ders kitabını yoğun bulan Öğretmen 2 bu konudaki görüşlerini “*Lise 1’in kitabı genel liseler için çok ağır. İlk etapta öyle uzun uzatmalı saçma sapan sorular var ki ben anlayamıyorum. 15 yaş ortaokul-dan gelme çocuk için değil.*” şeklinde dile getirirken endüstri meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 28 bu konuda “*Kitap zor özellikle 12. sınıf kitabı ve neyi amaçladığı belli değil.*” demiştir. Öğretmenlerden 6 (%16,7)’si ders kitaplarının eğlenceli olmadığını, sıkıcı olduğunu belirtirken 4 (%11,1)’ü ders kitaplarının idealize olduğunu ve pek

kolay anlaşılmadığını dile getirmiştir. Ayrıca mülakata katılan öğretmenlerden 3 (%8,3)'ü de ders kitaplarını içerik ve etkinliklerin sıralanması açısından düzensiz bulunduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 3 (%8,3)'ü ise ders kitaplarının üslubunun ağır olduğunu, kitaplarda kullanılan terimlerin öğrenciler tarafından anlaşılmadığını, bazılarının kendilerinin de yabancı olduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerden 1 (%2,8)'i de ders kitaplarında dil yanlışlarının çok fazla olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte öğretmenlerden 2 (%5,6)'si ezberci anlayıştan uzak hazırlandığı ve öğrenciyi daha çok derse kattığı için Türk edebiyatı kitaplarını faydalı bulduğunu ifade etmiştir. Bu öğretmenlerden 1 (%50)'i kitapların faydalı olabilmesi için öğretmenlerin kitabı iyi anlayıp uygulamaları gerektiğini, öğretmenlerin kitabın uygulanması konusunda ortak hareket etmesi gerektiğini vurgulamıştır.

### Öğretmenlerin Etkinlik Kavramının Tanımına Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinlik kavramından ne anladıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden 15 (% 41,7)'i etkinliği, müfredattaki konuların daha iyi anlaşılmasını sağlayan faaliyetler olarak tanımlarken 5 (% 13,9)'i öğrenciyi aktif kılan faaliyetler, 4 (% 11,1)'ü öğrencilerin araştırarak, yaparak ve yaşayarak kendi kendine öğrenmesini sağlayan faaliyetler, 3 (% 8,3)'ü bilgilerin kalıcı olmasını sağlayan faaliyetler, 2 (% 5,6)'si hem öğrenciyi hem de öğretmeni aktif kılan faaliyetler ve 2 (% 5,6)'si öğrencinin üretken bir birey olmasını sağlayan faaliyetler olarak tanımlamıştır. Örneğin Öğretmen 26 etkinliği "*Öğrenci grubunun öğrenmesi ya da davranışa dönüştürmesi gerekenleri kendisinin araştırarak ve eylem hâline getirerek yapması.*" şeklinde tanımlamıştır. Öğretmenlerden 5 (% 13,9)'i ise daha genel bir yorum yaparak etkinliği her türlü eğitim faaliyeti olarak tanımlamıştır.

### Öğretmenlerin Türk Edebiyatı Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaç ve Özelliklerine Dair Görüşleri

#### 1. Etkinliklerin Amaçlarına Yönelik Görüşler

Mülakata katılan öğretmenlere ders kitaplarındaki etkinliklerin amacının ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 2:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Amaçlarına Dair Görüşleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Araştırmaya yöneliktir	26	72,2
2	Derse hazır olmayı sağlamaya yöneliktir	8	22,2
3	Düşündürmeye yöneliktir	5	13,9
4	Konuları kavratmaya yöneliktir	5	13,9
5	Kendi kendine öğrenmeye yöneliktir	4	11,1
6	Dramatize etmeye yöneliktir	2	5,6
7	Bilgileri adım adım öğretmeye yöneliktir	2	5,6
8	Grup oluşturmaya yöneliktir	2	5,6
9	Becerileri geliştirmeye yöneliktir	2	5,6
10	Ön bilgileri ortaya çıkarmaya yöneliktir	1	2,8

Görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerden 26 (% 72,2)'si kitaplardaki etkinliklerin öğrencileri araştırmaya yönlendirdiğini, 8 (% 22,2)'i öğrencilerin bir sonraki derse hazır olmalarını dolayısıyla işlenecek konu hakkında önceden bilgi sahibi olmalarını sağlamaya yönelik olduğunu, 5 (% 13,9)'ü düşündürmeye, 5 (% 13,9)'i Türk edebiyatı dersinin programında belirlenen konuların anlaşılmasına ve kavratılmasına, 4 (% 11,1)'ü öğrencilerin bilgiye ulaşma yollarını öğrenmesine ve kendi öğrenmesini gerçekleştirmesine, 2 (% 5,6)'si müfredattaki kazanımların drama teknikleri kullanılarak edindirilmesini sağlamaya, 2 (% 5,6)'si öğrencilerin daha kolay algılayabilmesi için bilgilerin adım adım öğretilmesine, 2 (% 5,6)'si gruplar oluşturarak birlikte öğrenmeyi sağlamaya, 2 (% 5,6)'si öğrencilerin programda belirtilen yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, Türkçeyi doğru kullanma vs. becerilerinin geliştirilmesine ve 1 (% 2,8)'i de öğrencilerin ön bilgilerinin ortaya çıkarmaya yönelik olduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Öğretmen 8 *“Konuyu kavratmaya yönelik etkinlikler oluyor. Bizim bilgi yoluyla öğrencilere aktardığımız kavramlar, etkinlikler yoluyla anlatılmaya çalışılıyor. Metinler yoluyla kıyaslamalar yaptırılarak dönemin anlayışı ortaya koyulmaya çalışılıyor. Araştırma, dramatize etme olabiliyor.”* demiştir.

## 2. Etkinliklerin Özelliklerine Yönelik Görüşler

Mülakata katılan öğretmenlere ders kitaplarındaki etkinliklerin özellikleri sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 3 ve Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumlu Özelliklerine Dair Görüşleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Birçoğu güzel ve yeterlidir	7	19,4
2	Farklı zekâ türlerine hitap etmektedir	4	11,1

Tablo 3'te görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerden yalnızca bir kısmı ders kitaplarındaki etkinliklerle ilgili olumlu görüş belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 7 (%19,4)'si etkinliklerin birçoğunu beğendiklerini, edebiyat dersi açısından güzel ve yeterli bulduklarını belirtirken 4 (%11,1)'ü etkinliklerin farklı zekâ türlerindeki ve seviyedeki öğrencilere hitap ettiğini dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 18 *“Etkinlikleri yeterli buluyorum. Her şeyi öğreniyor, anlamaya ve yorumlamaya yönelik olduğu için çocuk mantığını anlıyor. Anladığı için de rahat ediyoruz.”* demiştir.

Öğretmenler etkinliklerle ilgili çoğunlukla olumsuz yargılarda bulunmuştur. Tablo 4'te görüldüğü gibi öğretmenlerden 20 (%55,6)'si etkinliklerin orijinal olmadığını, tür, içerik ve üslup olarak birbirinin tekrarı niteliğinde çok sayıda etkinliğe yer verildiğini, etkinliklerdeki isteklerin, hatta istekleri dile getirirken kullanılan cümlelerin dahi aynı kalıpta olduğunu, yalnızca konu başlıklarının farklı olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerden 15 (%41,7)'i etkinliklerin öğrencilerin zevk alarak yapacağı şekilde eğlenceli olmadığını, son derece sıkıcı olduğunu dile getirmiştir.



**Tablo 4:** Öğretmenlere Göre Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Olumsuz Özellikleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Tekrar niteliğindedir	20	55,6
2	Sıkıcıdır	15	41,7
3	Birçoğu öğrenci seviyesinin üstündedir	10	27,8
4	Sayıları yapılamayacak kadar fazladır	9	25
5	Bir kısmı öğrenci seviyesinin altındadır	4	11,1
6	Gerçekçi değil, idealizedir	4	11,1
7	Birçoğunun uygulanması gereksizdir	3	8,3
8	Fazla malzeme gerektirmektedir	3	8,3
9	Farklı zekâ türlerine hitap etmemektedir	2	5,6
10	Amaçları tam olarak anlayılamamaktadır	2	5,6
11	Konuları anlamaya yönelik değildir	2	5,6
12	Özenle hazırlanmamıştır	2	5,6
13	Bazıları gülünçtür	1	2,8

Öğretmenlerden 10 (%27,8)'ü etkinliklerin birçoğunu her öğrencinin yerine getiremeyeceği şekilde özel ilgi ve yetenek gerektirdiği için seviye üstü bulduklarını belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 2 (%20)'sinin fen lisesi, 1 (%10)'ünün de Anadolu lisesinde görev yaptığı dikkat çekmektedir. Öğretmenlerden 9 (%25)'ü etkinliklerin sayısının fazla olduğunu, tamamının uygulanması hâlinde müfredatın bitirilemeyeceğini dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 4 "*Kitaptaki etkinlikler fazla, yetişmesi mümkün değil. Eğer kitabı, birebir müfredatı takip edeyim dersiniz etkinliklere başladığımız zaman kitabın ilk 10 sayfasında 1. dönemde kalırsınız.*" demiştir. Öğretmenlerden 4 (%11,1)'ü etkinliklerin bazılarının oldukça basit ve seviye altı olduğunu dile getirirken 4 (%11,1)'ü etkinliklerin gerçekçi olmadığını dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 16 "*Bazen buradaki etkinlikleri hazırlayanlar acaba hiç ders anlatmadılar mı diye düşünüyorum.*" demiştir. Öğretmenlerden 3 (%8,3)'ü ders kitaplarında uygulanması gereksiz olan pek çok etkinlik olduğunu, 3 (%8,3)'ü de etkinliklerin fazla malzeme gerektirdiğini belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 2 (%5,6)'si etkinliklerin farklı zekâ türündeki ve seviyedeki öğrencilere hitap etmediğini dile getirmiş, bu öğretmenlerden 1 (%50)'i de farklı zekâ türündeki öğrencilere hitap etmeme gerekçesi olarak edebiyat eğitimi ile ilgili akademik çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Diğer taraftan öğretmenlerden 2 (%5,6)'si etkinliklerin amaçlarının tam olarak anlayılamadığını, 2 (%5,6)'si etkinliklerin konuları kavratmaya yönelik olmadığını, kitaptaki etkinliklerle konuların anlayılamayacağını dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 21 "*Etkinlikler anlamaya, uygulamaya yönelik değil.*" demiştir. Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si ders kitaplarındaki etkinliklerin özen gösterilmeden hazırlandığını ve 1 (%2,8)'i etkinliklerde gülünç isteklerin olduğunu dile getirmiştir.

### Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliğine Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirlik düzeyinin ne olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin görüşleri Tablo 5'te gösterilmiştir.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanabilirliklerine Dair Görüşleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Tüm etkinlikler uygulanamaz	36	100
2	Şartlar elverişli olursa uygulanabilir	22	61,1
3	Öğrencilere ve şartlara göre uyarlanırsa uygulanabilir	9	25
4	Uygulanamaz	3	8,3

Tablo 5'te görüldüğü gibi öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanabilirliğine dair görüşleri genelde olumsuzdur. Buna göre; öğretmenlerin tamamı tüm etkinlikleri uygulamanın mümkün olmadığını belirtirken 22 (%61,1)'si etkinliklerin birçoğunun öğrenci, konu, zaman ve fiziki şartlar elverişli olduğunda uygulanabileceğini, 9 (%25)'u etkinliklerin öğretmenler tarafından öğrencilere ve şartlara göre uyarlandığında uygulanabileceğini, 3 (%8,3)'ü ise etkinlikleri çeşitli sebeplerden dolayı uygulanamaz bulduklarını dile getirmiştir. Öğretmen 12 bu hususta "Uygulanabilir olanlar var, uygulanması zor olanlar var. Uygulanması imkânsız demiyorum ama eksiklikleri olur tabii. Müfredatı yetiştiremezsiniz ya da her ders, sınıf düzeyinde değişiklik yapmanız gerekir." demiştir.

### Öğretmenlerin Etkinliklerin Üniversite Sınavı ile Uyumlu Olma Durumuna Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinlikle ders işleme yönteminin ve ders kitaplarındaki etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüşüp örtüşmediği sorulmuştur. Buna göre, 36 öğretmenden 25 (%69,4)'i etkinliklerin ve etkinlikle ders işleme yönteminin üniversite sınavıyla örtüşmediğini belirtirken 8 (%22,2)'i kısmen örtüşüğünü, 3 (%8,3)'ü ise örtüşüğünü dile getirmektedir.

#### 1.Etkinlikle Ders İşleme Yöntemi ve Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüşmediğini İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakata katılan 36 öğretmenden 25 (%69,4)'i etkinlikle ders işleme yönteminin ve ders kitabındaki etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüşmediğini dile getirmiştir. Bu öğretmenlerden 12 (%48)'si etkinliklerin yorumlama, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi sağladığını ancak öğrencilerin birebir soruları cevaplamalarına dolayısıyla üniversite sınavı kazanmalarına etkisi olmadığına işaret etmiş, üniversite sınavındaki soruların etkinlikle ders işleme yönteminin getirdiği yorumlama, çıkarımda bulunma, tartışma vs.den farklı olarak ezbere dayandığını ve edebiyat tarihi ağırlıklı



olduğunu bu nedenle etkinlikle ders işleme yönteminin ve etkinliklerin üniversite sınavıyla uyummadığını belirtmiştir. Bu konuda Öğretmen 11 *“Yorum gücünü, farklı bakış açılarını geliştirme noktasında düşünce kabiliyetlerine faydası var. Yoksa kitap herhangi bir bilgiyi sevdirmeye yönelik değil. Bilgi içerenler çok vasat. Bilgi anlamında örtüşmüyor.”* demiştir. Etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüşmediğini ifade eden öğretmenlerden 6 (%24)’sı üniversite sınavının test tekniğine dayalı olduğunu, etkinliklerin ve etkinlikle ders işleme yönteminin ise test tekniğine hitap etmediğini dolayısıyla bir uyumsuzluk meydana geldiğini vurgulamıştır. Bu konuda Öğretmen 33 *“Yorumlama, düşünme vs. açısından evet, ancak teknik açıdan hayır çünkü üniversite sınavı test. Her ikisini öğrenciye kazandırmak içinse zaman yok.”* yorumunda bulunmuştur. Örtüşmediğini belirten öğretmenlerden 3 (%12)’ü örtüşmeme gerekçesi olarak sistemi uygulayan kurum ile üniversite sorularını hazırlayan kurumun farklı olmasını dile getirirken öğretmenlerden 2 (%8)’si Türk edebiyatı dersinin amacı ile üniversitenin amacının farklı olduğunu bu sebeple örtüşmediğini belirtmiştir. Örtüşmediğini belirten öğretmenlerden 2 (%8)’si ise örtüşmeme gerekçesi olarak etkinliklerin programda belirtilen kazanımları karşılamamasını ifade etmiştir.

### 2. Etkinlikle Ders İşleme Yönteminin ve Ders Kitabındaki Etkinliklerin Üniversite Sınavı ile Kısmen Örtüştüğünü İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si etkinlikle ders işleme yöntemi ve etkinlikler ile üniversite sınavının kısmen örtüştüğünü belirtmiştir. Örneğin, Öğretmen 14 bu hususta *“Etkinliği ele alış biçiminiz doğru olmalı, onu dersin bir parçası olarak yaptığımızda sorun yok. Konuyu kavrama açısından faydası olacağı için üniversite sınavında da faydası olur. Sınavdaki soruların doğru ve çabuk cevaplanması için bir katkısı olur mu o ayrı bir şey. Fakat edebiyat dersinde yeteneklerimizi sınavın ölçtüğünü düşünmüyorum, büyük oranda bilgi ölçüyor belki biraz yorum.”* demiştir.

### 3. Etkinlikle Ders İşleme Yönteminin ve Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Üniversite Sınavıyla Örtüştüğünü İfade Eden Öğretmenlerin Görüşleri

Mülakata katılan 36 öğretmenden 3 (%8,3)’ü etkinlikle ders işleme yönteminin ve etkinliklerin üniversite sınavıyla örtüştüğünü, öğrencilerin bu şekilde üniversite sınavında başarılı olabileceğini dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 29 *“Etkinlikleri yaparak yaşayarak öğrendikleri için daha iyi, daha akılda kalıcı olduğu için başarılı olacağını umuyoruz.”* demiştir. Bu öğretmenlerden 1 (%2,8)’i öğrencilerin öğretmen tarafından iyi yönlendirilmesi ve etkinliklerin içeriklerinin yine öğretmen tarafından verimli olacak şekilde doldurulmasıyla üniversite sınavında istenilen başarının kolaylıkla sağlanabileceğini vurgularken 1 (%2,8)’i de öğrencinin sistem adına çok önemli olduğunu öğrenci, üzerine düşen sorumluluğu yerine getirdiğinde üniversite sınavında başarı sağlanabileceğini ve ancak bu şekilde örtüşebileceğini dile getirmiştir.

### Öğretmenlerin Etkinliklere Dayalı Öğrenme Ortamlarını Oluşturma Durumları

Mülakata katılan öğretmenlere ders kitaplarındaki etkinlikleri uygulayıp uygulamadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları aşağıda verilmiştir.

#### 1. Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri

Tablo 6’da görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri uygu-

lamamaktadır. 36 öğretmenin tamamı özellikle 12. sınıfta öğrencilerin üniversite sınavına hazırlanmaları sebebiyle çok az veya hiç etkinlik yapmadıklarını belirtmiştir.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin Etkinlikleri Uygulama Düzeyleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	12. sınıflarda çok az veya hiç etkinlik yapılmamaktadır	36	100
2	Grup etkinlikleri yapılamamaktadır	25	69,4
3	Ders eski sistemdeki gibi işlenmektedir	22	61,1
4	Etkinlikler şartlara göre yapılabilmektedir	19	52,8
5	9. sınıflarda etkinlikler genel olarak yapılamamaktadır	12	33,3
6	Etkinlikler genel olarak yapılmaktadır	9	25
7	Etkinlik yapılmamaktadır	9	25
8	Etkinlikler ödev olarak verilmekte, sınıfta uygulanmamaktadır	1	2,8
9	Etkinlikler edebiyatın alan dersi olduğu sınıflarda yapılmaktadır	1	2,8

Bu konuda Öğretmen 3“Öğrencilerimin üniversite imtihanı kaygısı var. Benim de onlar adına kaygım var. Benim de payım olsun istiyorum öğrencim üniversiteye girecekse. Sürekli test çalışması yapıyorum. Öyle çeşitli etkinliklere girmem o sınıfta. Eğitim ihtiyaca yönelik diyorsam etkinlikleri dayayamam çocuğa, kendim el isnaf derim. Etkinlikler üniversite sınavının beklediği şekilde ezber sistemi değil. Doğru olan, güzel olan bu. Üniversite sınavı ezber nitelikte.” yorumunu yapmıştır. Öğretmenlerden 25 (%69,4)'i grup etkinliklerinin okulun altyapısı, öğrenci seviyesi ve ilgisi, teknik donanım vs. gibi şartların elverişli olmaması sebebiyle yapılamadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerden 22 (%61,1)'si ders işleyiş şeklinin genel olarak eski sistemde olduğu gibi öğretmen merkezli olarak öğretmenin dersi anlatmasıyla devam ettiğini, 19 (%52,8)'u yalnızca öğrenci, konu, zaman ve fiziki şartlar elverişli olduğunda etkinlik yapabildiklerini ancak bunun çok mümkün olmadığını, zaman zaman etkinlik yapabildiklerini dolayısıyla ders işleyişini eski sistemde olduğu gibi devam ettirdiklerini belirtmiştir. Bu durumun fen lisesi, Anadolu lisesi, düz lise veya meslek liselerinde farklılık göstermemesi dikkat çekmektedir. Örneğin Anadolu meslek lisesinde görev yapan Öğretmen 22 “Yaptığımız, eskiyle yeninin karışımı gibi bir şey oluyor. Bazen onları konuşturuyoruz. Her derste yaptığımız söylenemez gerçekten. Ben soruları soruyorum, düşüncelerini sağlıyorum, bekliyorum ama cevap gelmeyince mecburen biz söylüyoruz. Öğrenci seviyesiyle alakalı görüyorum bunu. Soru sorduğumuzda sınıftan hep aynı kişi cevap veriyorsa veya hiç kimse el kaldırmıyorsa, karşı tarafta hiçbiri enstrüman çalmıyorsa siz istediğiniz kadar şeflik yapın, komut verin hiçbir anlamı olmuyor.” demiştir. Öğretmenlerden 12 (%33,3)'si etkinliklerin, konuların fazla olması ve ders saatinin az olması sebebiyle 9. sınıflarda genel

olarak yapılamadığını dile getirirken 9 (%25)'u öğrencilere ödev vermediğini ve etkinlik yapmadığını ifade etmiştir. Anadolu meslek lisesinde çalışan Öğretmen 23 diğer öğretmenlerden farklı olarak etkinlikleri verimli bulmadığı için uygulamadığını *"Verimli olduğuna çok inanmıyorum. Dersin bizim yaptığımız akışı var. Çok dışına çıkmaya gerek yok. Öğretmen tecrübe sahibidir. Sınıfına göre nasıl davranması gerektiğini bilir. Zaten kim diyebilir ki ben o kitaptaki etkinliklerin hepsini yapıyorum. Yapılamıyor o etkinlikler. Normal ders içerisinde onlara bir şekilde değinmiş oluyorsun, çoğu etkinliğe gerek yok."* ifadeleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerden 1 (%2,8)'i etkinliklerin birçoğunu öğrencilerin derse hazır olmaları için ev ödevi olarak verdiğini ancak müfredatı yetiştirememesi endişesi ile zaman kaybı olmaması için uygulama yaptırmadığını dile getirirken öğretmenlerden 1 (%2,8)'i de etkinlikleri edebiyatın alan dersi olduğu sınıflarda yaptığını ifade etmiştir. Bununla birlikte 5 (%55,6)'ı yeni sistem konusunda uzun süre ve yeterli derecede eğitim alan ve 1 (%11,1)'i ilköğretimden liseye yeni geçmiş olmak üzere toplam 9 (%25)'u ise dersleri etkinlikler yaparak işlediklerini ve öğrencilerin bu durumdan oldukça memnun olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 16 *"Uyguluyoruz zaten. Öğrenciler de çok olumlu yaklaşıyor. Çok eğleniyorlar bence ve iyi anladıklarını da düşünüyorum. Derse ilgiyi koruyabiliyoruz ve bunu etkinliklere borçlu olduğumuzu düşünüyorum. Heyecanlanıyorlar, şimdi ne yapacak acaba, başımıza ne gelecek. Öyle olunca derse ilgilerini artırıyor etkinlikler. Burada öğretmenin tavrı çok etkili."* demiştir.

### Öğretmenlerin Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Uygulanmasını Engelleyen Sebeplere Dair Görüşleri

Mülakata katılan öğretmenlere etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin cevapları; "Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebepler", "Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler", "Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler", "Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebepler" ve "Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler" başlıkları altında gruplandırılarak açıklanmıştır.

#### 1. Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebepler

**Tablo 7:** Öğretmenlerin Ders Kitapları ve Kitaplardaki Etkinliklerin Özelliklerinden Kaynaklanan Sebeplere Dair Görüşleri

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Etkinliklerin birçoğunun tür, üslup ve içerik olarak yetersiz olması	31	86,1
2	Etkinliklerin konuların anlaşılması açısından yetersiz olması	22	61,1
3	Etkinlikle ders işlemenin her okul türüne uygun olmaması	17	47,2
4	Etkinliklerin İnternet yoluyla hazırlanması sebebiyle verimli olmaması	12	33,3
5	Ders kitaplarının dilinin ağır olması	1	2,7

Tablo 7’de görüldüğü gibi mülakata katılan öğretmenlerin tamamına yakını kitaptaki etkinlikleri, yarısına yakını da ders kitabını beğenmemekte ve etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebepler olarak belirtmektedir. Buna göre, 36 öğretmenden 31 (%86,1)’i ders kitaplarındaki etkinliklerin birçoğunun üslup ve içerik olarak yetersiz olduğunu dolayısıyla etkinliklerin bu özellikleri itibarıyla öğrencilerin ve kendilerinin etkinlik yapmakta hem zorlandıklarını hem de isteksiz olduklarını ifade etmiştir. Bu konuda Öğretmen 3 “Kitaptaki etkinlikleri beğenmiyorum, yetersiz buluyorum. Kimi yerde çok fazla sıçramayla çok üst düzey bir şeyler bekliyor, kimi yerde sürekli tekrara düşmüş. Ses, kayıt, CD, görsel vs. özellikle bunları önemsemiş ama yetersiz ve açıkçası sürekli kendini tekrarlayan bir noktada sıkıcı.” demiştir.

Öğretmenlerden 22 (%61,1)’si edebiyat konularından bazılarının etkinlikle anlatmaya ve anlaşılmaya müsait olmadığını ve öğrencilerin bu şekilde konuları anlayamadığını ifade ederek etkinliklerin ve etkinlikle ders işlemenin konuların öğrenilmesi açısından yetersiz olduğunu dile getirirken 17 (%47,2)’si etkinliklerin uygulanamama sebebi olarak etkinlikle ders işleme yönteminin okulun ve öğrencilerin özellikleri açısından her okul türüne uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 12 (%33,3)’si de etkinliklerin İnternet yoluyla çok fazla inceleme, araştırma ve muhaka yapma, çıkarımda bulunma gibi üzerinde düşünülmeden kolayca hazırlanmaya müsait olduğunu bu sebeple öğrencilerin de etkinlikleri okumadan ve özümsemeden hazırladıklarını dolayısıyla verimli olmadığını bu durumun öğretmenleri özellikle ders dışı etkinlik yapmamaya sevk ettiğini belirtmiştir. Ayrıca bu öğretmenler, ders dışı etkinliklerin yapılamayışının ders içindeki etkinliklerin uygulanmasını da olumsuz yönde etkilediğini dile getirmiştir. Bu konuda Öğretmen 8 “Etkinlik verdiğimiz zaman çözümlenmesini istiyoruz zaten ama İnternette araştırıp geliyorlar. Buna kendileri bir şey katmıyorlar. Sonuçta ham bilgiyi alıp işlemeden getiriyorlar ve bu bir etkinlik araştırması olmamış oluyor, amaca yönelik olmuyor.” demiştir.

Öğretmenlerden 1 (%2,8)’i ise ders kitaplarının dilinin ağır olması sebebiyle etkinliklerin öğrenciler tarafından anlaşılmasını etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden biri olarak belirtmiştir.

## 2. Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler

**Tablo 8:** Öğrencilerden Kaynaklanan Sebepler

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Öğrenci seviyesinin düşük olması	31	86,1
2	Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması	20	55,6
3	Öğrencilerin derse hazırlanarak gelmemesi	16	44,4
4	Öğrencilerin alışkanlıkları	11	30,6
5	Farklı alan öğrencilerinin Türk edebiyatı dersini ihtiyaç olarak görmemesi	7	19,4
6	Öğrencilerin amaçsız olması	7	19,4
7	Öğrencilerin imkânlarının kısıtlı olması	6	16,7
8	Öğrencilerin ders yoğunluğunun fazla olması	5	13,9
9	Öğrencilerin etkinlikle ders işlemeyi basit öğrenme şekli olarak görmesi	1	2,8

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmenlerin tamamına yakını etkinliklerin uygulanamama sebeplerinden birinin öğrenci seviyesi ve tutumları olduğunu belirtmektedir. Buna göre, öğretmenlerden 31 (%86,1)’i etkinlikle ders işleme yönteminin her seviyedeki öğrenciye uygun olmadığını, etkinliklerin en iyi öğrenci ile gerektiği gibi uygulanabileceğini ancak mevcut öğrenci başarı seviyesinin düşük olduğunu ve etkinlikleri gerçekleştirmeye müsait olmadığını dile getirmiştir. Bu konuda tüm lise türlerinde görev yapan öğretmenlerinin aynı yorumu yapması dikkat çekmektedir. Diğer taraftan bu öğretmenlerden 4 (%12,9)’ü başarı seviyesi ile birlikte çekingenlik, utangaçlık ve öz güven eksikliği gibi bireysel özelliklere sahip öğrencilerin bu sistemde pek başarılı olamayacağını belirterek etkinlikle ders işleme yönteminin bu tür öğrencilerin de seviyesine uygun olmadığını vurgulamıştır. Örneğin, fen lisesinde görev yapan Öğretmen 12 *“Hem bilgilenmiş olarak gelecek, hem anlatımı yapacak ama bunu yapacak öğrenci sayısı az. Belirli yapıya ulaşmış öğrenciyi her zaman bulamazsınız. Öğrencinin yapısıyla kişiliğiyle alakalı durumlar söz konusu. Her öğrenci çıkıp orda belli bir şeyleri anlatmaz, konuşmaz. Çekinen öğrenciler var.”* demiştir. Öğretmenlerden 20 (%55,6)’si öğrencilerin etkinlik yapma konusunda ilgisiz ve isteksiz olduğunu belirtmiştir. Öğretmen 2 bu konuda *“Etkinliğin uygulanabilirliği, çocuğun çalışması ve algılama seviyesiyle alakalı. Mantık olarak ağır bir kitap ama etkinlikler zor değil, çocuk isteksiz. ‘Hocam beni bırak, buraya zorla geldim, ehliyet alacağım.’ diyor. Hep kitap hep öğrenci hep komisyon problemlidir değil. Karşıdaki varlık ne? Bize öğretmenler etkinlik mi yaptırdılar, istek vardı. Adam yapmıyor. İstek yok ki.”* demiştir.

Öğretmenlerden 16 (%44,4)’sı sistemin en önemli ögesi ve etkinliklerin uygulayıcısı olan öğrencilerin derse hazırlanarak gelmediğini, bu nedenle öğretmenlerin eski sistemde olduğu gibi sunuş yoluyla ders anlatmak zorunda kaldığını dolayısıyla kitaptaki etkinliklerin bir anlamının kalmadığını ifade etmiştir. Öğretmenlerden 11 (%30,6)’i öğrencilerin alışkanlıklarından tam olarak uzaklaşmadıklarını, hazır bilgiye alıştıklarını, araştırarak, düşünerek, yorumlayarak öğrenmeyi yorucu buldukları için etkinlikleri yapmak istemediklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si de farklı alanlardaki öğrencilerin Türk edebiyatı dersinin kendi alanları olmaması ve üniversite sınavında Türk edebiyatı konularının büyük çoğunluğundan sorumlu olmamaları sebebiyle bu dersi ihtiyaç olarak görmediğini ve önemsemediğini ifade etmiştir. Örneğin, Öğretmen 18 düşüncelerini *“Fen sınıflarına edebiyat etkinliğini yaptırmam çok zor. Üniversite odaklı olduğumuz için çocuk onu hiçbir şekilde cevaplamayacak. Cevaplamayacak olduğu bir dersin etkinliğini yapmanın zaman kaybı olacağını düşünüyor. Mantıklı düşündüğün zaman da biz hep üniversiteye odaklanmadık mı? Okulların başarısı, üniversiteye ne kadar öğrenci gönderdiğindir, edebiyat kazanımlarını ne kadar verdiğim değildir. TM’lerde çok olmuyor ama ödev yapmıyorlar çünkü ona ayıracağı vakti test çözmeye ayırıyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si öğrencilerin amaçsız olduğunu; okulun, Türk edebiyatı dersinin ve buna bağlı olarak etkinliklerin onlar için bir anlam ifade etmediğini bu durumun etkinliklerin uygulanmasını imkânsız hâle getirdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerden 6 (%16,7)’sı bazı öğrencilerin bilgiye ulaşma kaynağı olarak görülen bilgisayar veya kitap almakta zorlandıklarını dile getirerek öğrencilerin etkinlikleri hazırlamak için imkânlarının kısıtlı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerden 5 (%13,9)’i ise öğrencilerin ders yoğunluğundan dolayı etkinliklere ayıracak vaktinin olmadığını ifade ederken bu öğretmenlerden 2 (%40)’si özellikle bazı etkinliklerde

öğrencilerin istenenleri tam olarak yerine getirebilmesi için fazla zamana ihtiyaç duyulduğunu bu sefer de diğer derslerin gereklerini yerine getiremediklerine işaret etmiştir. Bu konuda Anadolu lisesinde görev yapan Öğretmen 15 “*Ders kitapları etkinlik üzerine olduğu için bilgi yok. Peki, çocuk altyapısı olmadan hangi bilgiyi gruplaşma yöntemiyle elde edecek? İş okul dışına düşüyor, çocuk okul dışında araştırma yapacak, bunu sınıfta harmanlayacak. Hangi derste yapacak peki bunu? Her hocanın ona bu kadar dersi yüklediğini düşün. Ders dışında ona zaten vakti yok, gereksiz de bence.*” demiştir.

### 3. Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler

**Tablo 9:** Öğretmenlerden Kaynaklanan Sebepler

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Öğretmenlerin sisteme hazır olmaması	12	33,3
2	Öğretmenlerin öğrencileri sisteme adapte edememesi	7	19,4
3	Öğretmenlerin alışkanlıkları	6	16,7
4	Öğretmenlerin sistemi benimsememesi	4	11,1
5	Öğretmenlerin vakit bulamaması	2	5,6
6	Öğretmenlerin ön yargılı olması	1	2,8

Tablo 9’da görüldüğü gibi öğretmenlerin bir kısmı öğretmen yetersizliği ve tutumlarını etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebepler olarak belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 12 (%33,3)’si öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alma ve etkinlikleri uygulama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadıklarını, kendilerine bu konuda çok yardımcı olunmadığını, etkinlikleri nasıl uygulayacaklarını tam olarak bilmediklerini dolayısıyla yeni sisteme hazır olmadıklarını dile getirmiştir. Öğretmenlerden 7 (%19,4)’si öğretmenlerin öğrencileri sisteme adapte edemediğini ifade etmiş, 6 (%16,7)’si öğretmenlerin alışkanlıklarından vazgeçemediğini, dersin kendileri tarafından sunuş yöntemiyle anlatmadıkça anlaşılmayacağını ve etkinlikle ders işlemenin zaman kaybı olacağını düşündüklerini dile getirmiştir. Öğretmenlerin 4 (%11,1)’ü öğretmenlerin sistemi henüz benimsemediğini belirtirken bu öğretmenlerden 1 (%25)’i sistemi benimsemeyen öğretmenlerin genelde kıdem yılı fazla olanlar olduğunu, 1 (%25)’i de öğretmenlerin sistemi benimsememesinin öğrencilerin sisteme adapte olmasına engel olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 2 (%5,6)’si öğretmenlerin etkinlikleri planlamaya ve uygulamaya vaktinin olmadığını dile getirirken öğretmenlerden 1 (%2,8)’i de öğretmenlerin öğrencileri yetenezsiz ve ilgisiz bireyler olarak gördüğünü öğrencilerle bu şekilde ders işlenemeyeceğini düşündüklerini ifade etmiştir.



## 4. Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebepler

Tablo 10: Okulların Altyapısından Kaynaklanan Sebepler

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	21	58,3
2	Fiziki şartların yetersiz olması	15	41,7
3	Teknolojik donanımın yetersiz olması	14	38,9

Tablo 10'da görüldüğü gibi öğretmenlerin birçoğu altyapı eksikliğini etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebep olarak belirtmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 21 (%58,3)'i sınıf mevcutlarının çok kalabalık olduğunu dolayısıyla her öğrenciyi etkinliklere katamadıklarını, ayrıca etkinlikleri uygulamaya kalkıştıklarında mevcudun kalabalık olmasından dolayı kargaşa çıktığını ifade etmiştir. Bu konuda Öğretmen 16 "Eğer devamlı konuşan, proje sunan bir öğrenci olacaksa ben bunu 15 kişilik sınıflarda rahat yapıyorum ama lise 1'de otuz kişiye çıkınca iş grup çalışması değil grup çatışması oluyor. Ne kadar iyi izah etsem de gürlütlü oluyor ve hiç sağlıklı etkinlik yapamıyorum. Yetişmiyor." yorumunu yapmıştır. Öğretmenlerden 15 (%41,7)'i mevcut fiziki şartların etkinliklerin uygulanması için yetersiz olduğunu dile getirirken 14 (%38,9)'ü etkinliklerin uygulanması için gerekli olan bilgisayar, projeksiyon vs. gibi teknik donanımın yetersiz olduğunu vurgulamıştır. Örneğin, Öğretmen 1 "Şu anda sınıflarda ders kitaplarından, sıralardan başka hiçbir şey yok. Ders kitapları da etkinlik üzerine olduğu için bilgi yok. Peki, çocuk altyapısı olmadan hangi bilgiyi gruplaşma yöntemiyle elde edecek? Sınıf müsait değil. Peki, materyal gerekli, kaynak var mı orada nereden araştırarak onu, yok. İnternet var mı yok, hiçbir şey yok." demiştir.

## 5. Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler

Tablo 11: Eğitim Sisteminden Kaynaklanan Sebepler

No		Frekans	Yüzde (%)
1	Türk edebiyatı ders saatinin yetersiz olması	29	80,6
2	Üniversite sınavı	21	58,3
3	Dershane sisteminin farklılığı	10	27,8
4	Okul idaresinin tutumu	2	5,6
5	Millî Eğitimin tutumu	2	5,6
6	Seminerlerin yetersiz olması	1	2,8

Tablo 11'de görüldüğü gibi öğretmenlerin büyük çoğunluğu eğitim sisteminden kaynaklanan durumları etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebeplerden biri olarak ifade etmiştir. Buna göre, öğretmenlerden 29 (%80,6)'u etkinlikleri uygulamak için Türk edebiyatı dersine ayrılan zamanın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmenlerden 7 (%24,1)'si özellikle her okul türünde veya şubelerinde (meslek liseleri, fen şubeleri vb.) Türk edebiyatı dersine ayrılan zamanın etkinliklerin uygulan-

masına imkân vermediğine dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden 21 (%58,3)'i öğrencilerin üniversite sınavına hazırlandığını ve bu sınavın yeni öğretim programının öngördüğü sistemle tam olarak uyuşmadığını, bu sebeple öğrencilerin de etkinliklerle oyalandıklarını düşündüklerini vurgulamıştır, 10 (%27,8)'u dershanelerde sunuş ve ezber yoluyla eğitim yaptırıldığını, dershanelerin müfredat açısından okuldan daha ileride olması sebebiyle öğrencilere aynı konuları okulda etkinlikler anlatmanın bir anlamının kalmadığını dolayısıyla bu durumun etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını belirtmiştir. Öğretmen 19 bu konuda *“Çocuk 9. sınıftan itibaren dershaneye gidiyor. Dershanede ayrı, okulda ayrı bir sistem, bocalıyor. Orada daha çok öğretmen bilgi veriyor. Testler yoluyla öğrenmeye çalışıyor, okulda ise etkinlikler vasıtasıyla. Bu 12. sınıfta daha da sivilere ortaya çıkıyor.”* demiştir. Ayrıca öğretmenlerden 2 (%5,6)'si okul idaresinin yeniliklere çok açık olmadığını bu anlamda etkinliklerin uygulanması esnasında sıkıntılar yaşandığını vurgulamıştır. Öğretmenlerden 2 (%5,6)'si Millî Eğitimin okulları üniversite sınavlarındaki başarıya göre değerlendirdiğini bu durumun öğretmenleri etkinlik odaklı yeni sistemi uygulamaktan ziyade üniversite sınavı odaklı bir test ve ezber eğitimine yönelttiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerden 1 (%2,8)'i etkinliklere ilişkin seminerlerden tüm öğretmenlerin faydalanmadığını dolayısıyla bu konuda eksik kaldıklarını dile getirirken 1 (%2,8)'i de öğrencilerin etkinlikle ders işleme yöntemini basit bir öğrenme şekli olarak gördüklerini belirtmiştir.

### Sonuçlar

Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasıyla ilgili öğretmen görüşlerine dayalı olarak yapılan bu çalışmanın başlıca sonuçları şunlardır:

1. Öğretmenlerin Türk edebiyatı ders kitaplarıyla ilgili görüşleri genelde olumlu değildir. Öğretmenlerin yarısı, kitapları genel anlamda yeterli bulmazken bir kısmı ders kitaplarını okulların özelliklerine ve öğrencilerin eğitim gördükleri alanlara hitap etmediği düşüncesiyle her okul türüne uygun bulmamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı ise kitaptaki metinleri beğenmemektedir. Ders kitaplarıyla ilgili sonuçlar Demir (2010)'in yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da Türk edebiyatı ders kitaplarıyla ilgili görüşlerin genelde olumsuz olduğu tespit edilmiştir.

2. Öğretmenlerin tamamına yakını etkinlik kavramını doğru tanımlamıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarındaki etkinliklerin araştırmaya yönelik olduğunu bir kısmı ise derse hazırlıklı olmayı sağlamaya yönelik olduğunu düşünmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinliklere yönelik görüşleri genel olarak olumsuzdur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri tekrara düşmesi sebebiyle beğenmemekte, bir kısmı ise sıkıcı bulmaktadır. Diğer taraftan öğretmenlerin tamamı, etkinlik sayısının çok fazla olması sebebiyle hepsinin uygulanamayacağını, büyük çoğunluğu ise etkinliklerin ancak zaman yeterli olduğunda ve şartlar elverişli olduğunda uygulanabileceğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise etkinliklerin öğrencilere ve sınıfın şartlarına uyarlandığı süreçte uygulanabileceğini belirtmektedir. Öğretmenlerden birkaçı ise etkinlikleri uygulanabilir bulmamaktadır. Güven (2010)'in yaptığı çalışmada ders kitaplarındaki etkinliklerin tekrar niteliğinde olduğu görülmüştür. Diğer taraftan Alkan (2011) ve Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji dersine yönelik yaptıkları çalışmalarda da etkinliklerin sayısının gereğinden fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.



3. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikle ders işleme yöntemi ve ders kitaplarındaki etkinliklerin üniversite sınavı ile örtüşmediğini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmına göre ise üniversite sınavı yavaş yavaş yeni öğretim programına paralel olarak hazırlanmaya başlamıştır. Karal (2010)'ın yaptığı çalışmada fizik öğretmenlerinin de üniversite sınavının yeni programla bağdaşmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

4. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu etkinlikleri genel olarak uygulamamakta ve ders işleyişini eski sistemde olduğu gibi devam ettirmektedir. Öğretmenler zaman zaman derslerde etkinliklere yer vermektedir. Bu durum fen lisesi, Anadolu lisesi, düz lise ve meslek liselerinde farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin tamamı üniversite sınavı sebebiyle özellikle 12. Sınıfta, öğretmenlerin bir kısmı ise konuların fazla, zamanın az olması sebebiyle özellikle 9. sınıfta etkinlik yapmamaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu okulun fiziki şartları ve öğrencilerin olumsuz davranışları sebebiyle grup etkinliklerini yapmamaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı da dersi etkinlikleri uygulayarak işlemektedir. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin çoğunluğunun yeni öğretim programı ve öğrenci merkezli eğitim hakkında uzun süreli eğitim alan öğretmenler olduğu dikkat çekmektedir.

5. Öğretmenler etkinliklerin uygulanmasını engelleyen sebepler olarak ders kitapları ve ders kitaplarındaki etkinliklerin özelliklerinden kaynaklanan eksiklikleri, öğrenci ve öğretmen yeterlikleri ile tutumlarını, okulların altyapısını ve eğitim sisteminden kaynaklanan aksaklıkları dile getirmişlerdir. Buna göre;

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ders kitaplarındaki etkinliklerin birçoğunu içerik ve üslup olarak beğenmemektedir ve etkinliklerin yeterli olmamasının, sıkıcı ve tekrar niteliğinde olmasının etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinlikler konuların anlaşılması ve öğretilmesi için tek başına yeterli değildir. Ayrıca, öğretmenlerden bir kısmı etkinlikleri öğrencileri araştırmaya veya çıkarımda bulunmaya sevk etmekten uzak, İnternette hazır olarak bulabileceği türden hazırlandığı için verimli bulmamaktadır. Güven (2010) ve Demir (2010)'ın yaptığı çalışmalarda etkinliklerle ilgili görüşlerin olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

- Öğretmenlerin tamamına yakını etkinliklerin yalnızca başarılı öğrencilerle uygulanabileceğini ancak mevcut öğrenci seviyesinin buna uygun olmadığını düşünmektedir. Bu konuda, başarılı öğrencilerin bulunduğu fen lisesi ve Anadolu lisesinde görev yapan öğretmenler, düz lise ve meslek lisesi öğretmenlerinden farklı düşünmemektedir. Ayrıca, Öğretmenlerin bir kısmı öğrencinin merkezde ve aktif olduğu etkinlikle ders işleme yöntemini, öğrenci seviyelerinin, alışkanlıklarının ve başarı düzeylerinin farklı olması sebebiyle her okul türüne uygun bulmamaktadır.

- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu öğrencileri derse ve etkinliklere karşı ilgisiz ve isteksiz bulmaktadır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu da öğrencileri altyapı olarak yeni sisteme hazır bulmamaktadır.

- Öğretmenlerin bir kısmı etkinliklerin uygulayıcısı olan öğrencilerin derse hazırlanarak gelmemesinin etkinliklerin uygulanmasında engel oluşturduğunu, öğrencilerin hazır bilgiye alıştıklarını ve henüz alışkanlıklarından vazgeçemediklerini düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmına göre ise farklı alan öğrencileri üniver-

site sınavında sorumlu olmadıkları için Türk edebiyatı dersini ihtiyaç olarak görmekte ve etkinlikleri uygulamak istememektedir.

- Öğretmenlerden bir kısmı öğretmenlerin öğrenciyi merkeze alma ve etkinlikleri uygulama konusunda yeterince bilgi sahibi olmadığını ve öğrencileri de sisteme adapte edemediğini düşünmekte ayrıca alışkanlıklarını etkinliklerin uygulanmasının önündeki engeller olarak görmektedir.

- Öğretmenlerin çoğunluğu sınıf mevcutlarının, bir kısmı ise fiziki şartların ve teknik donanımın yetersiz olmasını etkinliklerin uygulanması için engel teşkil ettiğini düşünmektedir. Bektaş (2009)'ın Türkçe öğretmenleri, Alkan (2011) ve Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji öğretmenleri ve Açıl (2011)'in sınıf öğretmenleri ve matematik öğretmenleriyle yaptıkları çalışmalarda da okul mevcut şartlarının etkinliklerin uygulanmasını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

- Öğretmenlerin tamamına yakını edebiyat dersine ayrılan zamanı yetersiz bulmaktadır. Bu sonuç; Yıldırım (2005)'in Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmenleriyle yaptığı çalışma ile Kütükçü (2010), Alkan (2011) ve Bozyiğit (2007)'in fen ve teknoloji öğretmenleriyle ve Güneş (2010)'in matematik öğretmenleriyle yaptığı çalışma ile örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da belirtilen derslerin saatlerinin etkinliklerin uygulanması için yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar, araştırmanın bulgularıyla örtüşmektedir.

- Öğretmenlerin çoğunluğu üniversite sınav sisteminin yeni programın öngördüğü doğrultuda olmadığını düşünmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise ders-hanelerde okullardakinden farklı bir sistem uygulandığını ve bu durumun etkinliklerin uygulanmasını zorlaştırdığını düşünmektedir.

### Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına dayalı olarak geliştirilen öneriler aşağıda sunulmuştur.

1. Ders kitapları günümüzde hâlâ en önemli ders materyali olma özelliğini koruduğundan özenle hazırlanması gerekmektedir. Buradan hareketle Türk edebiyatı ders kitaplarında yer alan metinler ders süresini aşmayacak uzunlukta, dersin ihtiyaçlarını karşılayacak ve öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde seçilmeli, kitaplar üslup ve görsellik açısından iyileştirilmelidir. Bunun için öğretmenler ve alan uzmanlarının görüşlerine başvurulması önemlidir.

2. Türk edebiyatı dersinden farklı okul türlerinde ve farklı alanlarda eğitim gören öğrenciler merkezî sınavlarda farklı derecelerde sorumlu olduğundan Türk edebiyatı ders kitapları okullara veya alanlara göre farklılık göstermelidir.

3. Türk edebiyatı ders kitaplarındaki etkinliklerin içerik ve üslup olarak yetersiz olması, sayılarının fazla olması ve birbirlerinin tekrarı niteliğinde olması sebepleriyle genel olarak öğretmenler tarafından beğenilmediği ve öğretmen ile öğrencilerde uygulama isteği uyandırmadığı araştırmanın sonuçlarından hareketle bilinmektedir. Bu sebeple ders kitaplarındaki etkinlikler ihtiyaca yönelik olarak yeniden düzenlenmeli, bu esnada etkinliklerin; okulların mevcut şartları, araç-gereçlerin ulaşılabilirli-

◆ **Özlem Kuduban / Semih Aktekin**

ği, öğrenci seviyeleri, öğrencilerin ilgi ve istekleri ile konu ve ders saati süresine uygun olmasına özen gösterilmelidir. Ayrıca etkinliklerin uygulanma düzeyini artırmak adına kitaplardaki etkinliklerin sayısı azaltılmalı, nitelikleri artırılmalıdır.

4. Önerilen etkinliklerin uygulayıcısı öğrencidir. Bu sebeple ilköğretim yıllarından başlamak üzere öğrencilerin araştırmayı, yorumlamayı, tartışmayı ve bilgiye kendi kendilerine ulaşmayı alışkanlık hâline getirmeleri sağlanmalıdır.

5. Etkinliklerin uygulanmasında rehber olan öğretmenler kendilerini yenilemeli, etkinlikleri gerektiği gibi uygulama konusunda istekli ve kararlı olmalıdır.

6. Uygulanması önerilen etkinlikler her öğrenciyi aktif kılma esası üzerinedir. Bu sebeple sınıf mevcutları öğrencinin etkin olmasına fırsat verecek nitelikte azaltılmalıdır.

7. Etkinliklerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi için okulların fiziki şartları iyileştirilmeli, gerekli teknik donanım kurulmalıdır. Özellikle grup etkinlikleri başta olmak üzere tüm etkinliklerin gerektiği gibi uygulanabilmesi için istenilen oturma düzeninin sağlanabileceği edebiyat sınıfları oluşturulmalıdır.

8. Önerilen etkinliklerin gerektiği gibi uygulanabilmesi için Türk edebiyatına ayrılan ders saati süresi artırılmalıdır.

9. Yeni öğretim programı tam anlamıyla işlerlik kazanıncaya kadar öğretmenlere uygulamada yardımcı olması amacıyla etkinlik örneklerinin ve etkinliklerin ne şekilde uygulanacağı konusunda açıklamaların yer aldığı örnek etkinlik kitabı hazırlanmalıdır.

10. Etkinliklerin programda belirtilen şekilde uygulanabilmesi ve istenilen verimin elde edilebilmesi için öncelikle üniversite sınavının yeni öğretim programları doğrultusunda değiştirilmesi, ezberciliğe yer vermeyecek nitelikte hazırlanması gerekmektedir.

**Kaynakça**

- AÇIL, Elif (2011). **İlköğretim Öğretmenlerinin Etkinlik Algısı ve Uygulanışına İlişkin Görüşleri**, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Gaziantep.
- AKTAŞ, Özlem (2008). **Türkiye’de Genel Liselerde 1950-1960 Yılları Arasında Okutulan İngilizce Ders Kitaplarının Pedagojik Açından Değerlendirilmesi**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- ALKAN, Elif Ebru (2011). **İlköğretim 2. Kademe Fen ve Teknoloji Öğretim Programında Yer Alan Deneysel Etkinliklerin Yapılma Düzeylerinin Tespiti**, Yüzüncü Yıl Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- ARSLAN, Akif ve diğerleri (2010). **“Türkçe Dersinde Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımının Uygulanmasına İlişkin Yönetici Görüşleri”**, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 14 (1), ss.85-100.

- BEKTAŞ, Dinçer (2009). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programının ve Uygulamalarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Ordu İli Örneği)**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Trabzon.
- BOY, Meltem (2006). **5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Öğrenme ve Öğretme Kuramları Açısından Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BOZYİĞİT, Fatih (2007). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıflar Fen ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin Uygulanabilirliği Üzerine Öğretmen ve İdareci Görüşleri (Kütahya Örneği)**, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÇEPNİ, Salih (2010). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Trabzon.
- DEMİR, Celal (2006). **"Türkçe/Edebiyat Eğitimi ve Kişisel Kelime Serveti"**, Millî Eğitim, Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi, Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Sayı: 169 Yıl: 34, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara. (29.06.2010).
- DEMİR, Cihan Cevher (2010). **Türk Edebiyatı Ders Kitaplarının Programa Uygunluğunun Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi**, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Balıkesir.
- DEMİRAL, Hilmi (2006). **"Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programlarına Yönelik Varlık Dergisinde Çıkan Yazılar (1933-1960)"**, Millî Eğitim Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi Edebiyat Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, Sayı: 169 Yıl: 34 Ankara, (10.11.2010).
- DEMİREL, Özcan ve KIROĞLU, Kasım (2006), **"Eğitim ve Ders Kitapları"**, Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, 2. Baskı içinde (1-11), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- ERGİNER, Ergin (2006). **Öğretimi Planlama Uygulama ve Değerlendirme Etkinlik Öğretimi Temelli Yaklaşım**, 3. Baskı, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- GÜNEŞ, Gamze (2010). **İlköğretim İkinci Kademe Matematik Öğretiminde Oyun ve Etkinliklerin Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri (Kars İli Örneği)**, Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kars.
- GÜVEN, Caner (2010). **On Birinci Sınıf Türk Edebiyatı Ders Kitabı Hakkında Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Zonguldak İli Örneği**, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.
- GÜVEN, Zeliha Zühal (2007). **Öğrenme Stillerine Dayalı Etkinliklerin Öğrencilerin Dinleme Becerisi Erişileri, İngilizce Dersine Yönelik Tutumları ve Öğrenilenlerin Kalıcılığına Etkisi**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- İZMİRLİGİL, Gül Nihal (2008). **İlköğretim Matematik Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Yapısalcı Yaklaşım Açısından Değerlendirilmesi**, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- KARAL, Ali (2010). **Yeni 9. Sınıf Fizik Dersi Müfredat Programının Fizik Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi (Mersin İli Örneği)**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

- KAYA, Aysun (2008). **MEB Tarafından Hazırlanan İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Matematik Kitaplarındaki Etkinliklere İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri**, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.
- KILIÇ, Durmuş (2006). "Ders Kitabının Öğretimdeki Yeri", Özcan Demirel ve Kasım Kiroğlu (Ed.), **Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi**, 2. Baskı içinde (37-53), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- KORKMAZ, Ümmügülüm (2008). **İlköğretim 4. Sınıf Matematik Müfredatının Öngördüğü Etkinlikler Hakkında Öğretmen Görüşleri (Kocaeli Örneği)**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- KÜTÜKÇÜ, Yunus (2010). **İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi 2007 Yılı Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Tokat İli Örneği)**, Erzincan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI, (2006). **İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı**, MEB Basımevi, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2009a). **Öğretim Programlarının Yenilenme Gerekçeleri ve Davranışçı Yaklaşım ile Yapılandırıcı Yaklaşım Arasındaki Farklar**, (04.04.2010).
- \_\_\_\_\_ (2009b). **İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi, Ankara.
- \_\_\_\_\_ (2011a), Ortaöğretim Türk Edebiyatı 9, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2011b), Ortaöğretim Türk Edebiyatı 10, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2011c), Ortaöğretim Türk Edebiyatı 11, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.
- \_\_\_\_\_ (2011ç), Ortaöğretim Türk Edebiyatı 12, 1. Baskı, İstanbul: MEB Basımevi.
- ŞAHİNEL, Melek (2005). "Etkin Öğrenme", Özcan Demirel (Ed.), **Eğitimde Yeni Yönelimler**, 2. Baskı içinde (49-165), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- TALİM TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, (2005). **Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Eğitim Öğretim ve Program Dairesi Başkanlığı İlköğretim 1-5. Sınıf Programları Tanıtım El Kitabı**, Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- TÜRK DİL KURUMU, (2011). **Eğitim Terimleri Sözlüğü**, (16.03.2011).
- UÇAR, Ertuğrul ve YEŞİLYAPRAK, Binnur (2008). "Öğrenmeden Öğretime", Binnur Yeşilyaprak (Ed.), **Eğitim Psikolojisi Gelişim-Öğrenme-Öğretim**, 4. Baskı içinde (310-368), Pegem A Akademi, Ankara.
- YANGIN, Banu (2006). **Türkçe Dersi Öğretim Programı Türkçe Öğretim Programı İnceleme Raporu, Bireysel Değerlendirme Raporları**, EK 1, ss.49-94.
- YENİ ÖĞRETİM PROGRAMLARINI İNCELEME VE DEĞERLENDİRME RAPORU (2006). **İlköğretim Online Dergisi**, 5 (1), [http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat\\_raporu%5B1%5D.pdf](http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu%5B1%5D.pdf) (20.03.2011).
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, Asiye Çağrı (2005). **Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenlerinin Eleştirel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi**, Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Zonguldak.

# TEACHERS' OPINIONS ON THE APPLICATION OF ACTIVITIES IN THE TURKISH LITERATURE TEXTBOOKS: THE CASE OF TRABZON

---

Özlem KUDUBAN\*

Semih AKTEKİN\*\*

## Abstract

The aim of this study is to identify the level of application of the activities in Turkish literature textbooks and the problems related with the application of the activities. This study is a qualitative research and survey method was carried out. During 2010-2011 education year 36 randomly chosen Turkish language and literature teachers from 17 different high schools in the province of Trabzon were interviewed. The research results show that, teachers don't approve the type, wording and contents of the activities and found them to be insufficient. They generally do not use the activities. The study suggests that the teachers should be given sufficient information regarding the programme and application of the activities and the Turkish Literature Curriculum, textbooks and the activities in the books should be reviewed by paying attention to the teachers' and students' needs and the schools' physical and technical conditions.

**Key Words:** Turkish literature education, Turkish literature curriculum, Turkish Literature textbooks, literature activities, activity based learning

---

\* Turkish Language and Literature teacher, Erdoğan Anadolu Lisesi, Trabzon

\*\* Assist. Prof. Dr. Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Trabzon

# 'AKADEMİ' VE EDEBİYAT BİLİMİ

Hakan SAZYEK\*

## Özet

Yeni Türk edebiyatı alanının, inceleme nesnelерinin lokal bir özelliğıe sahip olması, yani bir ulusun dilini ve edebiyatını ele alması, bu bağlamda yapılan çalışmaların çoğunlukla edebiyat tarihi eksenli olmasını sağlamıştır. Bu genel durum, "branşımızın akademik bir etkinlik özelliğı taşıdığı, dolayısıyla lokalize olmakla birlikte aslında 'edebiyat bilimi' denilen bir ana disiplinin bir parçası olduğu" gerçeğini/durumunu bir ölçüde gölgede bırakmıştır. Söz konusu ana disiplin kapsamında, 'edebiyat tarihi'nden başka 'edebiyat teorisi', 'edebiyat eleştirisi', 'mukayeseli edebiyat', 'edebiyat sosyolojisi', 'külliyat çalışmaları' gibi alt dallarda yapılan çalışmalar da elbette vardır, ancak bunlar da yine yukarıda anılan ideale giden yolun kilometre taşları olarak görülmektedir. Oysa bu çalışmaların, anılan idealin birer gereci olmanın ötesinde, ait oldukları alt disiplinler içerisinde kalarak da önemli bir işlev, hizmet ve değer taşıyabildikleri muhakkaktır. Bu bildiri, ülkemizde yeni Türk edebiyatı sahasında yapılmış akademi kaynaklı çalışmaların üzerlerinde istatistikî bir değerlendirme yapmak suretiyle anılan tarihî işlev dışında edebiyat biliminin alt dallarına dağılım bağlamındaki bir görüntüsünü vermeyi amaçlamaktadır.

*Anahtar Sözcükler:* akademi, edebiyat bilimi, edebiyat teorisi, edebiyat eleştirisi, Türkoloji

## Giriş

Üniversitelerimizde yeni Türk edebiyatı üzerindeki çalışmaların çok büyük bir kısmı 'edebiyat tarihi' zemininde yapılmaktadır. Bu doğal bir durum; çünkü bir ulusun diliyle yazılmak suretiyle oluşturulan bir ülkenin edebiyatı, bir sürecin varlığını gerektirir. Bu süreç de kronolojik bir düzenek şeklinde işleyen 'edebiyat tarihi' disiplininin ölçütlerini, çalışma ilkelerini kullanmayı lüzumlu kılar. İşte bu durum, anılan alanda -birbirini izleyen kuşaklar hâlinde- çalışan akademisyenlerde 'edebiyat tarihi'nin âdeta başlı başına bir bilim dalı, bir çatı alan olduğu kanısını uyandırıp gitikçe de pekiştirmiştir. Bu kanı öyle bir hâle gelmiştir ki, her bir akademisyence yapılan bütün çalışmaların hep müstakbel ve meçhul bir 'edebiyat tarihi' çalışması için birer malzeme olduğu gibi uç bir düşünceye kadar varmıştır.

Alanın inceleme nesnelерini oluşturan edebî metinlerin belli bir coğrafyada konuşulan bir dille, Türkçeyle yazılmış olması; dolayısıyla, branşın bir ulusun lokal özellikli dilini ve edebiyatını yine lokal bir bağlamda ele alması, bu kapsamda yapılan çalışmaların çoğunlukla 'edebiyat tarihi' eksenli olmasını sağlamıştır. Özellikle, kimi akademik ekollerin mensuplarınca sürekli vurgulanan, "akademik ortam içerisinde gerçekleştirilen biyografi, monografi, metin analizi gibi değişik alt alanlara ait

\* Doç. Dr., Kocaeli Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü



master, doktora, doçentlik, profesörlük amaçlı veya kitap, makale, bildiri gibi serbest nitelikli çalışmaların ortak amacının, ileride yazılacak bir 'edebiyat tarihi' için malzeme teşkil ettiği" (örn. İsmail Çetışli, Edebiyat Sanatı ve Bilimi, Akçağ Yayınları, Ankara, 2008, 307, 319) düşüncesi camiada böyle bir algının yerleşmesini sağlamıştır. Bu genel durum, "branşımızın akademik bir etkinlik özelliği taşıdığı, dolayısıyla lokalize olmakla birlikte aslında 'edebiyat bilimi' denilen bir ana disiplinin bir parçası olduğu" gerçeğini bir ölçüde gölgede bırakmıştır. Söz konusu ana disiplin kapsamında, 'edebiyat tarihi'nden başka 'edebiyat teorisi', 'edebiyat eleştirisi', 'mukayeseli edebiyat', 'edebiyat sosyolojisi', 'külliyyat/metin yayımı' gibi alt dallarda yapılan çalışmalar da elbette vardır, ancak bunlar da yine yukarıda anılan ideale giden yolun kilometre taşları olarak görülmektedir. Bir başka deyişle, akademik çatı altında yapılan bilimsel çalışmaların neredeyse tamamı "bu ideale hizmet etmiş olma" şeklindeki genel kabulün ürünü olarak ortaya çıkmaktadır. Oysa bu çalışmaların, anılan idealin birer gerci olmanın ötesinde, ait oldukları alt disiplinler içerisinde kalarak da önemli bir işlev, hizmet ve değer taşıyabildikleri muhakkaktır. Bu bildiri, ülkemizde yeni Türk edebiyatı sahasında yapılmış akademi kaynaklı çalışmaların -üzerlerinde istatistikî bir değerlendirme yapmak suretiyle- anılan tarihî işlev dışında edebiyat biliminin alt dallarına dağılım bağlamındaki bir görüntüsünü vermeyi amaçlamaktadır.

Evrensel ölçekte beş temel güzel sanat dalından biri olan edebiyat, bilindiği üzere, araştırmacı ve incelemeci bir tutumun nesnesi olarak ele alındığında ise bir bilim dalı özelliği kazanır. Edebiyat sanatını, değişik açılardan ve farklı yöntemlerle irdeleyebilen, dolayısıyla kendi içinde alt dallara ayrılan edebiyat bilimi, varlığını akademik ortama son onyıllarda kabul ettirmekle birlikte<sup>1</sup> hâlen bütüncül bir disiplin şeklinde ele alınmaktan uzak durmaktadır. Bugün bünyesinde başlı başına bir disiplin olarak edebiyat bilimiyle oluşturan, varlığını ona adayan bir yüksek öğretim kurumu yoktur. Bununla birlikte son yıllarda Eskişehir Osmangazi ve İstanbul Bilgi Üniversitelerinde 'karşılaştırmalı edebiyat' bölümlerinin kurulduğunu da biliyoruz. Ancak, 'mukayeseli edebiyat'ın yanında -yukarıda adlarını andığım üzere- altı temel bilim dalına sahip bu disiplin, en azından ülkemiz akademik ortamlarında yaygınlıkla bunlardan sadece biri, yani 'edebiyat tarihi' aracılığıyla yer bulabilmektedir. Bunda büyük ölçüde, edebiyatın malzemesi konumundaki dilin ulusal nitelikli bir olgu olması ve bu sebeple akademinin de onu bu kapsamda algılaması rol oynamaktadır. "Amerikan Dili/Kültürü ve Edebiyatı", "İngiliz Dili ve Edebiyatı", "Fars Dili ve Edebiyatı", "Türk Dili ve Edebiyatı" gibi... Ulusal kimliğe yaslanan bu bilimsel yaklaşım tarzı 'Türkoloji' şeklinde bir "ulus bilimi"nin oluşmasına da zemin hazırlamıştır. Bu, salt bize özgü bir durum değildir elbette. Söz gelimi doğudan 'İranistik'i, batıdan da 'Germanistik'i "ulus bilimi"nin örnekleri olarak verebiliriz. Kültür, tarih, dil,

<sup>1</sup> Bu kabule, Atatürk Üniversitesinden Dr.Şerif Aktaş'ın Roman Sanatı ve Roman İncelemesine Giriş (Birlik Yayınları, Ankara, 1984) ve Edebiyatta Üslup ve Problemleri (Akçağ Yayınları, Ankara, 1986); Selçuk Üniversitesinden Dr.Mehmet Tekin'in Roman Sanatı 1 (Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya, 1991); Gazi Üniversitesinden Dr.Mehmet Önal'ın En Uzun Asrın Hikâyesi- Yeni Türk Edebiyatına Teorik Bir Yaklaşım 1 (Akçağ Yayınları, Ankara, 1999), Yeni Türk Edebiyatı 2 (Akçağ Yayınları, Ankara, 2009), Pamukkale Üniversitesinden Dr.İsmail Çetışli'nin Edebiyat Sanatı ve Bilimi (Akçağ Yayınları, Ankara, 2008) ve Bartın Üniversitesinden Dr.İsmet Emre'nin Edebiyat Bilimi (Anı Yayıncılık, Ankara, 2012) adlı çalışmalarını örnek vermek mümkündür.



edebiyat, mimarî, arkeoloji, sanat tarihi gibi aslında birbirinden çok farklı alanları bünyesinde toplayan ve akademik ortamın gerek araştırma/inceleme gerekse öğretim boyutunda yerleşikleşen bu ‘ulus bilimi’ anlayışı dolayısıyla -aslında kendi iç oluşumunu, ayrışımını, terminolojisini, metodolojisini sağlayabilmiş olan- tarih, dil ve edebiyat gibi disiplinler birer şube olmak durumunda kalmıştır. [Bu noktada, üniversitelerimizdeki ‘tarih’ bölümlerinin herhangi bir ulus adına bağlanmaksızın başlı başına ‘tarih’ olmasının da sadece başlıkta ya da tabelada bir ad şeklinde kalmaktan öteye gitmediğini, bu bölümlerde, pratikte/uygulamada verilen tarih formasyonunun, oluşturulan anabilim dalları örgütlenmesinin, yapılan bilimsel çalışmaların “Türk tarihi” bağlamında olduğunu da belirtmek gerekir.]

Bütün bunları dile getirirken, ulus bilimi anlayışına, ya da kendi branşımıza ad olan ‘Türkoloji’nin kapsayıcılık özelliklerine eleştirel bir yaklaşım geliştirmek değil amacım. Bununla birlikte, meseleye ‘Türkoloji’nin yanısıra ‘edebiyat bilimi’nin de ışığında bakmanın; ülkemizde ilk “Yeni Türk Edebiyatı” kürsüsünün kurulduğu 1939’dan başlayarak günümüze gelen uzun süreçte yapılan akademik çalışmaları değerlendirirken ‘edebiyat bilimi’nin de ölçütlüğünü benimsemenin gerekli olduğunu düşünüyorum. Böylesi bir yaklaşım, anılan süreçteki akademik birikimin getireceği verileri “Türkolojik” bağlamın yol açtığı tarihî/kronolojik algının ötesine geçirecek ‘edebiyat bilimi’nin bağlamına yerleştirme adına bir açılım kazanmamızı sağlayacaktır. Bu noktada, ‘edebiyat bilimi’nin alt dalları olarak yukarıda adları anılan alt disiplinlerin niteliği ve kapsamı hakkında ayrıntılı bir açıklama yapmaya -bu bildirinin amacı dışında kaldığından- gerek yok<sup>2</sup> Ancak bu alt disiplinler arasında ‘edebiyat teorisi’nden sonra ikinci sırada gelen ‘edebiyat eleştirisi’ne -onun bir edebî tür olan ‘eleştiri’den ayrılan yönlerinden başlayarak- özellikle değinmek gerekiyor. Çünkü, yeni Türk edebiyatı uzmanlarına ait çalışmaların çok büyük bir bölümü -aşığıda serimleneceği üzere- ‘edebiyat eleştirisi’nin kapsamına girmektedir.

Eleştirinin yapıldığı ortamı ölçüt alan ikili bir tasnif, aynı zamanda onun bağlamını da belirlemesi bakımından oldukça isabetlidir. Böylesi bir ayrıştırma eleştiricinin kimliği, çalışma şekli, hedef nesnesi, yöntem(ler)i gibi farklı iç ölçütleri de netleştirebilmektedir. Bu tasnif ışığında ‘eleştiri’, “güncel” ve “akademik” olarak iki ana gruba ayrılmaktadır. Söz konusu güncellik, popüler yayın organlarının çevresinde oluşma, popüler okuyucu/izleyici kitlesini hedef alma ve yeni eserleri konu edinme gibi temel özelliklerden kaynaklanır. “Eleştirmen”lerin ya da bizzat sanatçıların etkinlikleriyle gerçekleşen ve ölçütleri belirlenen “güncel eleştiri” tarzı, bu popüler ortamda çoğunlukla “pratik eleştiri” çatısı altında eser eleştirisi/çözümlemesi ve polemik/tartışma eksenini çevresindeki cevabî yazı formları içerisinde örneklendirilir. Eleştirinin bu yönü, edebiyat sanatı içinde bir alt tür, bir ‘edebî tür’ olmak şeklinde kendisini gösterir. Bir başka deyişle ‘eleştiri’, bir “edebî tür” olma yönünü, anılan ortam içindeki ürünler aracılığıyla belirginleştirmektedir.

<sup>2</sup> ‘Edebiyat bilimi’nin alt dalları hakkında geniş bilgi için Dr.Önal’ın, Dr.Çetişli’nin ve Dr.Emre’nin anılan kitaplarının yanında Dr.Gürsel Aytaç’ın Genel Edebiyat Bilimi (Papirüs Yayınları, İstanbul, 1999) adlı telif ve Dr.Ömer Faruk Huyugüzel’in Edebiyat Teorisi (Warren ve Wellek’ten, Akademi Kitabevi, İzmir, 1993) adlı çeviri çalışmalarına bakılabilir.

Akademik anlayışa dayalı eleştiri çalışmaları ise çoğunlukla üniversite bünyesinde ortaya konmaktadır. 'Edebiyat bilimi'nin alt dalı olan 'edebiyat eleştirisi'nin kapsamına giren bu bağlamdaki çalışmalar şu alt alanları oluşturmaktadır:

-Edebi şahsiyetleri "hayatı-sanatı-eserleri" çerçevesinde bütüncül bir perspektifle inceleyen monografiler. Dr.İsmail Parlatır'ın Rezaizade Mahmut Ekrem, Hayatı-Sanatı-Eserleri (DTCF Yayınları, Ankara, 1983) adlı çalışması, bu alt dala bir örnektir.

-Sanatçıları özellikle hayatları ekseninde ele alan biyografiler. Dr.Kaya Bilgegil'in Ziya Paşa Üzerinde Bir Araştırma (Atatürk Üniversitesi Yayınları, Ankara, 1979) başlıklı eseri, ülkemiz akademik ortamında bu alt dalın nadir örneklerindedir.

-Belli bir zaman kesitinde oluşan yönelimleri, hareketleri irdeleyen dönem çalışmaları. Öztürk Emiroğlu'nun Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatında Hisar Topluluğu ve Edebi Faaliyetleri, (Kültür Bakanlığı Yayınları, Ankara, 2000) adlı kitabı, Hisarcıların etkinliklerini aktarıken aynı zamanda belli bir dönemin edebî görünüşünü yansıtan dönem çalışmalarına örnek verilebilir.

-Bir edebî türün belirli bir dönem içindeki gelişim çizgisini, Dr.Mehmet Tekin'in Peyami Safa'nın Roman Sanatı ve Romanları Üzerinde Bir İnceleme (Selçuk Üniversitesi Yayınları, Konya, 1990) adlı çalışmasında olduğu gibi yazarları ya da Dr.Aytekin Yakar'ın Türk Romanında Millî Mücadele (DTCF Yayınları, Ankara, 1973) konulu doktora çalışmasında olduğu gibi içerik öbekleşmelerini merkeze alarak inceleyen tür çalışmaları.

-Bir yazarın/şairin eserlerinde başatlaşan kurmaca içerik öğeleri üzerinde yoğunlaşan tematik çalışmalar. Söz gelimi, Dr.İnci Enginün'ün, Halide Edib Adıvar'ın Eserlerinde Doğu-Batı Meselesi (İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1978) konulu doçentlik tezi, bu alt dala giren bir çalışmadır.

-Bir dönemin ya da bir edibin eserlerinde mevcut biçim/yapı öğelerini ele alan biçim çalışmaları. Dr.Fatih Andı'nın Servet-i Fünun'a Kadar Yeni Türk Şiirinde Şekil Değişimleri (Kitabevi Yayınları, İstanbul, 1997) konulu çalışmasını bu alt dala örnek gösterebiliriz.

-Sanatçıların hayatı ile ilgili verileri aktarmayı amaçlayan belgeseller. Dr.Cemal Kurnaz ve Dr.Mustafa Tatçı'nın birlikte hazırladığı Belgelerle Orhan Veli (MEB Yayınları, Ankara, 2000) başlıklı kitap, Türk akademik çevrelerinde pek üzerinde durulmayan bu alt dalın neredeyse biricik örneğidir, denilebilir.

-Edebî metinleri çözümleme çalışmaları. Bu alt dalın genellikle makale boyutunda olan örnekleri, 'edebiyat eleştirisi' disiplininin bir edebî tür olan 'eleştiri'ye -form ve içerik bağlamında- en çok yaklaştığı ürünlerdir. Zira, belirlenmiş bir metin üzerinde yapılan eleştirel ve yorumsal değerlendirmeler, bu dalın örneklerinde daha somutlaşır ve böylelikle pratik eleştiriye dahil olur. Dr. Mehmet Kaplan'ın şiir ve hikâye türleri üzerinde yoğunlaştırıp kaleme aldığı tahlil metinleri (Şiir Tahlilleri I, İ.Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları, İstanbul, 1954; Şiir Tahlilleri II, Baha Matbaası, 1965; Hikâye Tahlilleri, Dergâh Yayınları, İstanbul, 1979), bu alt dalın ülkemiz akademik ortamındaki öncü örnekleri konumundadır.

-Edebî ya da bilimsel eserlere yönelik kitap tanıtımları.

Bütün bu türler, “akademik eleştiri” bünyesinde gerçekleştirilen teorik ve pratik eleştiri tarzlarının ürünlerinden oluşur. Bu kapsamdaki oylumlu ve yöntemli çalışmalar da -tekrar vurgulayacak olursak- ‘edebiyat bilimi’nin bir alt disiplini olan ‘edebiyat eleştirisi’ni meydana getirir. Bu genel bilgileri verdikten sonra sayılamalı tespitlere geçebiliriz

Türk üniversitelerinde, Dr.Mehmet Kaplan’ın Namık Kemal üzerine hazırladığı doktora tezini tamamladığı 1942 yılından bugüne kadar geçen yaklaşık yetmiş yıllık süreçte, yeni Türk edebiyatı alanında yapılmış -onbiri doçentlik, ikiyüzdoksanbiri doktora ve sekizyüzyetmişdördü yüksek lisans aşamasında olmak üzere binyüzyetmişaltı adet tez çalışması<sup>3</sup> belirledim. Bu kabarık sayı, “Tanzimat, Servet-i Fünun, Millî Edebiyat, Cumhuriyet” gibi Türkolojik yaklaşımın dayandığı kronolojik evrelere göre değil; ‘edebiyat bilimi’nin alt dallarına göre tasnif edildiğinde şöyle bir dağılım tablosu oluşmaktadır:

‘Edebiyat teorisi’: 13; ‘mukayeseli edebiyat’: 26; ‘edebiyat sosyolojisi’: 4; ‘edebiyat tarihi’: 3; ‘metin tespiti ve yayımı’: 54; bibliyografya: 8; süreli yayın taraması: 195. Burada adları geçen alt disiplinlerle ilgili çalışmaların büyük çoğunluğunun da kuramsal değil uygulamalı olduğunu da belirtmeliyim.

‘Edebiyat eleştirisi’ alt dalındaki sayılar ise -hem yukarıdakilere oranla hem de kendi içinde- bir hayli fazladır: Monografi: 268; biyografi: 1; dönem çalışması: 56; tür çalışması: 305; tematik çalışma: 189; biçim çalışması: 40; eleştiri kuramı: 14. Böylece sadece bu alt daldaki akademik etkinliklerin toplamı 873’ü bulmaktadır.

Buradaki sayılamayı, salt “resmî” nitelikli akademik aşama çalışmalarını esas alarak yaptığımı belirtmeliyim. Akademisyenlerimizin “gayriresmî” olarak yaptığı ve makale, bildiri ya da kitap formunda yayımladıkları çalışmalarda da buna benzer bir tablonun çıkacağı aşikârdır. Ancak böylesi bir eklemenin, rakamları daha fazla yukarılara çekmekten başka bir işlevi olmayacağını düşünerek onları kapsama almadım.

<sup>3</sup> Mutlak olmamakla birlikte bütüne yakın olan bu sayılar, sağlıklı bir yargıya varma yolunda yeterli bir veri konumundadır. Bu sayıları belirlerken anılan sürecin 2004 yılına kadar olan kesiti için Dr.Bahriye Çeri’nin “Türkiye Üniversitelerinde Yeni Türk Edebiyatı Alanında Yapılmış Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Konularına Göre Sınıflandırılmış Bibliyografyası” (Türkiye Araştırmaları Literatür Dergisi, C.4, S.7, 2006, s.603-704) başlıklı çalışmasından; 2004 sonrası için de YÖK Ulusal Tez Merkezi’nin bilgilerinden yararlandım. Dr.Çeri’yi bu meşakkatli işe girişerek yaptığı derleme için kutlarım. Ancak, Çeri’nin hazırladığı kaynakçadaki tasnif tutarlılığının -bir alt başlık altında bulunan birçok teze, bir başka başlık altında yine yer verilmiş olması nedeniyle- zedelendiğini de belirtmem gerekiyor. Okuduğunuz bu çalışma doğrultusunda Çeri’nin kaynakçası üzerinde dururken bu tekrarları giderme yoluna gittim. Ayrıca, araştırmamın kapsamını sadece yeni Türk edebiyatçılarının çalışmalarıyla sınırlı tuttuğum için, Çeri’nin kaynakçasına aldığı tarih, sosyoloji, eğitim gibi farklı alanlara mensup akademisyenlerce hazırlanan tezleri dışarıda bırakmayı tercih ettim. Bu konuyla ilgili son olarak belirtmeliyim ki, sayın Dr.Çeri’nin çalışmasındaki tasnif tarzı, aslında benim bu bildiride vurguladığım ‘sorun’un izdüşümü niteliğindedir. Alanda oluşan akademik eser birikimine kronolojik /Türkolojik bir şekilde mi yaklaşılması gerektiği yoksa ‘edebiyat bilimi’nin gereklerini mi kullanmak gerektiği hususunda yer yer ve zaman zaman yaşanan çelişkidir bu sorun. Ve Dr.Çeri de bu çelişkiyi değerli çalışmasının tasnifine yansıtacak zorunda kalmıştır, kanısındayım.

## SONUÇ

Sınıflandırma sonunda ortaya çıkan bütün bu sayıların gösterdiği şey şudur: Üniversitelerimizdeki yeni Türk edebiyatı uzmanlarının yaptığı çalışmalar, 'edebiyat bilimi' kapsamında düşünüldüğünde teorik boyuttan çok uygulamaya dönük, bir nevi saha çalışmasına yakın bir akademik çerçeve içinde bulunmaktadır. Bunda, alanın, -yukarıda da vurguladığım üzere- inceleme nesnesi lokal nitelik taşıyan bir disiplin oluşunun etkisinin yanı sıra bunun yarattığı bir yönelimin veya yanılısamanın varlığının da önemli bir etmen olduğunu belirtmek mümkündür. Alanın teorik boyutuna yönelik kimi özgün çalışmaların son on yıllarda -Dr.Şerif Aktaş'ın, Dr.Mehmet Tekin'in, Dr.Mehmet Önal'ın, Dr.İsmail Çetişli'nin, Dr.İsmet Emre'nin yukarıda adlarını andığım değerli kitapları örneğinde görüldüğü üzere- Türk bilim adamlarınca da yapıldığını sevinerek görüyoruz. Ayrıca kimi makalelerinde teorik boyuttaki meseleleri işlemiş olan Dr.Sadık Kemal Tural, Dr.Kâzım Yetiş, Dr.Emel Kefeli gibi değerli akademisyenlerin adlarını da anmalıyım. Bu isimleri anışım, 'edebiyat bilimi' adına da davranan çalışmaları olumlulayışım, alanın diğer değerli isimlerini ve onların ürünlerini olumsuzlama anlamına gelmiyor elbette. Ayrıca bu haddim de değil. Türk edebiyatının son iki yüzyılında yerini almış edebî oluşum, kişi, hareket vs. mutlak bir şekilde bizim -Türkojinin- ana ilgi ve sorumluluk alanımıza giriyor. Bu sürecin barındırdığı her edebî olgu, çalışmalarımızın nesnesi konumunda, bu, tartışmasız bir gerçek; ancak, bütün bu çalışmaların akademik bir çatı altında yapılıyor olması, bizi, "akademi"nin gerektirdiği bilimsel temelin de bizzat incelenmeyi hakkettiği şeklindeki bir başka gerçekle de karşı karşıya bırakıyor.

## 'ACADEMY' AND SCIENCE OF LITERATURE

Hakan SAZYEK\*

### Abstract

The objects of study in the field of new Turkish literature are local and as such they have required the studies conducted in the field to have a historical aspect. This outlook overshadows the fact that, first and foremost, the field of new Turkish literature is an academic undertaking and, while local, belongs in the study of literature. The study of literature comprises not only literary history but also literary theory, literary criticism, comparative literature, sociology of literature and the like. Likewise, these subfields are milestones too, along the road to the ideal study described above. On the other hand, it is certain that these works serve an equally great purpose by virtue of what they are: serving as subfields of other fields, other than being an instrument of a greater purpose. This paper aims to present a view of the research carried out in the field of new Turkish literature, through statistical analysis, as it serves other subfields of literature, apart from the historical significance mentioned above.

**Key Words:** academy, science of literature, literary theory, literary criticism, Turcology

---

\* Associate Prof.Dr., Kocaeli University, Faculty of Science and Literature, Department of Turkish Language and Literature

# VERMUNT'UN ÖĞRENME STİLLERİ ÖLÇEĞİNİN TÜRKÇE FORMUNUN GEÇERLİK VE GÜVENİRLİK ÇALIŞMASI

Hasan ŞEKER\*

## Özet

Vermunt'un Öğrenme Stili Modeli bilişsel süreç stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrencinin öğrenme deneyimleri ve öğrenme yönelimleri gibi çok yönlü bütünlüştürmüş bir yapıdan oluşmaktadır. Vermont'un *Öğrenme Stilleri Ölçeği*, üniversite öğrencilerin bilişsel, düzenleme, bilişüstü ve motivasyonel birleşenleri içermektedir. Ölçeğin bu kapsamı, diğer ölçeklerden ayrılmaktadır. 100 soruluk testte yapılan doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonuçlarına göre, dört farklı öğrenme Stili görülmektedir. Bunlar bilişsel süreç stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrenmedeki zihinsel model ve öğrenme yönelimleri boyutlarıdır. Ölçeğin dil tutarlılığına bakılmıştır. Ölçeğin çeviri sonrası Türkçe formu 301 lisans öğrencisine uygulanmıştır. Uygulama sonuçlarına açılımlayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Öğrenme Stilleri Ölçeğinin uyarlama çalışmasının orijinal ölçekteki modellemeye uyum göstermektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme stili, ölçek uyarlama, vermunt öğrenme stilleri ölçeği

## Giriş

*Öğrenme stili nedir?*

Eğitimle ilgili olan araştırmacılar öğrencilerin farklı öğrenme yolları olduğu konusunda görüş birliği içerisindedirler. Öğrenme stilleri kavramı, insanların, bilgiyi farklı yollarla öğrendikleri ile ilgili olarak tanımlamaktadır ( Pashler, McDaniel, Rohrer, ve Bjork, 2009). Öğrenme stillerinin bireyin tercihlerini gösterdiğini belirten Erden ve Altun (2006), öğrenme stilini, öğrenenin öğrenme sürecindeki tercihlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Bu tercihler, bireye özgü ve bireyin kişiliğinin bir boyutu olup göreceli olarak durağan olduğunu belirtmektedirler. Dunn (1990), öğrenme stilini, her bir öğrenenin öğrenme sürecindeki konsantrasyonu, dikkati, yeni ve zor bir bilginin hatırlanmasının yolları olarak açıklar.

*Öğrenme stilini ölçen bazı araçlar:*

İnsanların farklı öğrenme yolları olduğu kabul edildiğinde, farklı ve çok sayıda öğrenme stili teorisinin bulunması doğal olacaktır. Coffield, Moseley, Hall ve Ecclestone (2004), çalışmalarında 71 farklı öğrenme teorisi bulduklarını açıklamışlardır. Bu modellerin baş döndürücü boyutta farklı algısal, bilişsel ve psikolojik faktörlerle birlikte ve grup çalışması ile ilgili tercihlerden oluştuğu ve temellendiği görülmüştür.

\* Doç. Dr. Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Muğla

◆ Hasan Şeker

Felder-Silverman öğrenme stili modeli özet olarak, her biri iki kategoriden oluşan dört temel boyuttan oluşmaktadır. Bunlar: algılama ( hissetme/ sezme), girdi ( görsel/ sözel), İşlem- süreç (aktif/ yansıtıcı), ve kavrama-anlama (ardışık / bütünsel) boyutlarıdır ( Ku, ve Shen, 2009).

Dunn'un VAK öğrenme modeli üç temel duyuşsal alıcı ile ilgilidir. Bunlar gör-sel-işitsel ve kinestetik alıcılardır. Bu model VAKT (görsel-işitsel- kinestetik ve dokunsak) Modeli olarak da bilinir. Bu alıcılardan biri veya ikisi dominant olabilmektedir ( Coffield vd., 2004). Dunn Öğrenme Stili Envanteri (PEPS)' beş faktör ve bu faktörlerle ilgili 18 bileşenden oluşmaktadır. Bunlar özetle; çevre (ışık, ses, sıcaklık dizayn gibi), duyuşsal/psikolojik (motivasyon, direnç gibi), sosyolojik çalışma veya öğrenme tercihi ( kendi başına, yetişkinlerle, akranlarla çalışma gibi), fiziksel tercihler (daha çok görsel dokunsal, işitsel algılarla ilgili) ve psikolojik/bilişsel tercihler gibi (bütünsel, analitik gibi) faktörler olduğu görölmür.

Kolb, öğrenme süreci içerisinde dört tip öğrenme biçimi tanımlamıştır (Akkoyunlu, 1993). Bunlar: somut yaşantı (concrete Experience), yansıtıcı gözlem (reflective observation), soyut kuramsallaştırma (abstract conceptualization), aktif yaşantı (active experience). Somut yaşantı (CE ) ve soyut kavramsallaştırma (AC) bilginin nasıl alınacağı yakalanacağı ile ilgilidir ve aktif yaşantı (AE) ile yansıtıcı gözlem ise bilginin nasıl anlamlı hale getirileceği ile ilgilidir. Öğrenenin bu iki boyutlardan biri ile ilgili tercihleri öğrenme stilini oluşturacaktır. Bunlar: somut yaşantı (CE) ve yansıtıcı gözlem (RO) *değiştiren*, Yansıtıcı gözlem (RO) ve soyut kavramsallaştırma (AC) *özümseyen* Soyut kavramsallaştırma (AC) ve aktif yaşantı (AE) *ayrıştıran ve* Aktif yaşantı (AE) ve somut yaşantı (CE) ise *yerleştiren* öğrenme stilini oluşturmaktadır.

*Ayrıştıranların* hayal gücü yüksek, insan merkezli, alternatifleri analiz etmede ve beyin fırtınasında iyi olan öğrenenlerdir. *Özümseyenlerin* düşüncelerdeki kavramlara önem vermeleri, tümevarımda tipik olarak iyi oldukları, düşünceler arasında ilişki kurmada başarılı oldukları ve teorileri formüle etmede iyi oldukları görölmür. *Ayrıştıranların* karar vermede ve problem çözmeye güçlü, özellikle en iyi olan seçeneğin ne olduğu konusunda iyidirler, *Yerleştirenler* ise birçok yönden özümseyenlerden farklılaşırlar. Eylem merkezli, insanlarla iyi ilişkiler kurma, plan yapma ödevleri tamamlama konusunda daha iyi oldukları görölmür (Salter, Evans ve Forney, 2006).

Literatürde öğrenme stillerini ölçmeye yönelik farklı ölçek çalışmalarının bulunduğu görölmür. Myers ve Briggs'in öğrenme stilleri ile ilgili ölçeğinin Jung'un Kişilik Teorisine dayandığı ve yükseköğretimde yaygın olarak kullanıldığı görölmektedir. Ölçek, daha çok içedönük-dışadönük, sezme-hissetme (sensing- intuton), düşünme-hissetme, ve karar verme-perceiving boyutlarından oluşmakta ve bu boyutlarla ilgili 16 olası profil oluşturulabilmektedir (Salter, Evans ve Forney, 2006).

Honey ve Mumford' un Öğrenme Stili Ölçeği, dört farklı öğrenme stilinden oluşmaktadır (Penger, S. & Tekavčić, 2009). Bunlar: a.Yansıtıcı (dikkatli, iyi dinleyen, yavaş karar veren tartışmalara hemen atlamayan, düşünceli), b.Teorisyen (disiplinli, sübjektif iddialara ve belirsizliğe tahammülü olmayan, objektif ve mantıklı), c. Aktivist (esnek, konsolidasyondan desteklemekten hoşlanmayan, bir şeyleri denemeden hoşlanan, hazırlık yapmadan aktivite için acele eden, gereksiz risk alan) ve d. Pragmatist ( teoriden hoşlanmayan, boş lafa tahammülsüz, açık olmayan uygulamalardaki fikirleri reddetme, pratik içerisinde test etmek isteyen) boyutlarıdır.



Öğrenme sürecinde öğrenen dört stilde de başarılı olabilir. Hiçbir stilin diğeri-ne göre üstün olmadığı vurgulanır ve boyutlar Kolb'un boyutlarıyla benzerlik gösterir. Şöyle ki Aktivist – Kolb'un aktif yaşantısına, yansıtıcı Kolb'un yansıtıcı gözlemi-ne, Teorisyenin Kolb'un soyut kavramsallaştırmasına ve Pragmatistin Kolb'un aktif yaşantısına denk gelmektedir (Penger, S. & Tekavčić, 2009).

*Vermunt Öğrenme Stilleri Ölçeği ve alana getirebileceği katkıları:*

Öğrenme stilleri ile ilgili önceki çalışmalardaki ölçeklerin daha çok davranışçı perspektiflerle geliştirildiği görülür. Yakın zamanlarda geliştirilen ölçekler bilişsel perspektiflere göre düzenlenmektedir. Vermunt'un Öğrenme Stili Modeli bilişsel süreç stratejileri, düzenleme stratejileri, öğrencinin öğrenmeye bakışı ve öğrenme yönelimleri gibi çok yönlü bütünlümlü bir yapıdan oluşmaktadır (Vermunt,1998; Boyle, Duffy And Dunleavy, 2003). Vermunt (1996), ölçeğini geliştirme sürecinde, öğrencilerle yaptığı görüşmelerin etkisi olmuştur. Öğrencilerin bilişsel, biliş üstü ve içsel ve dışsal kaynaklar tarafından düzenlenen duyuşsal öğrenme fonksiyonları üzerine betimlemeler yapmıştır. Bu öğrenme boyutları, bilişsel süreç stratejileri, bilişüstü düzenleme stratejileri, öğrenmedeki zihinsel model ve öğrenme yönelimleri ile ilgilidir. Bu boyutların her birisi beşer alt boyuttan oluşmaktadır (Vermunt, 1996, Vermunt, 1998).

Vermunt'un ölçeğinde, bilişsel, düzenleme, bilişüstü ve motivasyonel birleşenler birlikte kullanılmaktadır. Vermunt'un öğrenme stilleri ölçeğinde, üniversite öğrencilerinin bilişsel, düzenleyici, bilişüstü, motivasyonel ve bu bileşenler arasındaki ilişkiler üzerinde durularak ölçeğin teorik yapısı oluşturulmuştur (Vermunt ve Vermetten, 2004).

Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeği araştırmacılar tarafından Hollanda, Finlandiya, İngiltere, Kıbrıs Rum Kesmi, Amerika Birleşik Devletleri, Brezilya, Arjantin, Endonezya ve Srilanka gibi ülkelerde kullanılmıştır (Vermunt ve Vermetten, 2004). Vermunt bilişsel ve öğrenme stili ile ilgili literatürde en çok atf yapılan yazarlar arasında görülmektedir (Desmedt ve Valcke, 2004). Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeği, yapılan bir meta-analiz çalışmasında öğrenme stili teorileri ve ölçme araçları içerisinde en fazla etkisi bulunan çalışmalar arasında görülmektedir (Penger, Tekavčić ve Dimovski, 2008). Vermunt çalışmasında, öğrencilerin bilişsel süreç, duyuşsal ve düzenleme aktivitelerindeki çalışmalarının onların çalışma davranışlarında nasıl kullandıklarını ve içsel ve dışsal kaynaklarla nasıl ilişkilendirdiklerini incelemiştir. Vermunt 'öğrenme stili' kavramını üst bir kavram olarak kullanmaktadır. Bu kavram, konudaki bilişsel ve duyuşsal süreçleri, öğrenmedeki düzenleme, bilişüstü süreçleri ve öğrenme yönelimlerinin bileşimi olarak kullanmaktadır.

Vermunt'un Öğrenme Stilleri Ölçeği (ÖSÖ) öğrencilerin çalışmalarını nasıl yaptıkları ve kendi öğrenmelerini nasıl algıladıklarına açıklık getirme amaçındadır. ÖSÖ, Ölçeği, çalışma stratejileri, motivleri ve tutumları ile ilgili cümleleri içermektedir. Öğrenme stili ölçeğinde sorular beşli likert tipindedir.

100 soruluk orijinal Öğrenme Stilleri Ölçeği, iki bölümden oluşmaktadır. Her bir bölüm yüksek öğretim ile ilgili öğrenmeler ve çalışmalara yönelik sorulardan oluşmaktadır. Birinci bölüm çalışma aktiviteleriyle ilgili olarak süreç ve düzenleme stratejileri ile ilgili iki alt bölümden oluşmaktadır. İkinci bölüm ise çalışma güdülleri



ve çalışmaya bakış ile ilgili olarak düzenlenmiştir. İkinci bölüm öğrenme yönelimleri ve çalışmaya ilişkin görüşlerden oluşmaktadır. 100 soruluk teste yapılan doğrulayıcı faktör analizi (CFA) sonuçlarına göre ölçeğin içeriğinin ve boyutlarının, dört farklı öğrenme stili kapsamında ( anlam yönelimli, tekrar oluşturma yönelimli, yönlendirilmemiş, uygulama yönelimli ) da incelenebileceği görülmektedir ( Vermunt, 1998).

ÖSÖ ölçeğinde ilk faktör anlam yönelimli olarak açıklanabilir. Bu faktör ölçeğin ilişki kurma ve düzelleme, eleştirel çalışma, öğrenme süreçleri ve sonuçlarında öz düzenleme, öğrenme içeriği ile ilgili öz düzenleme, bireysel ilgi ve bilgiyi yapılandırma gibi ölçek boyutlarıyla ilgilidir. İkinci faktör tekrar oluşturma yönelimli boyutunun, ezberleme ve tekrar etme, analiz etme, öğrenme süreçlerinde dışsal düzenleme, öğrenme sonuçlarında dışsal düzenleme, onaylanmış amaç, kendini test etme yönelimli ölçek boyutlarıyla ilgilidir. Üçüncü faktör olan yönlendirilmemiş boyutu ölçeğin düzenleme eksikliği, kararsız, eğitimsel uyarıcılar, işbirlikli öğrenme boyutlarıyla ilgilidir. Dördüncü faktör olan uygulama yönelimli boyutunun ölçeğin somut çalışma, meslek yönelimli, bilgi kullanımı boyutlarıyla ilgili olduğu görülür (Vermunt, 1998).

### Yöntem

#### Örnekleme ve Araştırma süreci

Araştırma aşağıdaki örnekleme grupları üzerinde yürütülmüştür.

- Araştırmada Vermunt'un geliştirdiği Öğrenme Stilleri Ölçeğinin kullanım izni alınmıştır. Ölçeğin dil tutarlık çalışmasını gerçekleştirme amacıyla araştırmacı ve Yabancı Diller eğitimi bölümünden bir öğretim üyesi ölçeğin çevirisi ve çeviri sonrası dil tutarlılığına bakmıştır. Ayrıca İngiliz Dili Eğitiminden 3. Sınıflara devam eden 20 lisans öğrencisine hem orijinal (İngilizce) hem de Türkçe form uygulanmıştır. Dil tutarlılığı değerlerinin yüksek olduğu görülmüştür (  $r = .96$ ).
- Çeviri sonrası açıklayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapma amacıyla ölçeğin Türkçe formu, Türkçe Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği ve Beden Eğitimi Öğretmenliği lisans programlarından toplam 301 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerin % 52'si Kız, %48'i erkek öğrencidir.
- 100 soruluk öğrenme Stilleri ölçeğine öğrencilerin 20–25 dakikada cevapladığı gözlenmiştir.

#### Analiz- Yapı geçerliği çalışması

Öğrenme Stilleri ölçeğinin dört boyutu için elde edilen veriler üzerinde açım-layıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmış ve uyum indekslerine bakılarak faktör yapıları yorumlanmıştır. Ayrıca ölçeğin bütünüünün yapı geçerliliğini incelemek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında dört faktörden [Süreç stratejileri (PS), Düzenleme stratejileri (RS), Öğrenme yönelimleri (PI) ve öğrenmedeki zihinsel model (MM)] elde edilen ilişileşim matrisi veri olarak kullanılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizleri (EFA) hangi sorular arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstererek ölçme araçlarındaki faktörlerin belirlenmesine hizmet eder. Doğrulayıcı faktör analizleri (CFA) analizleri ile de belirlenen faktörler arasında nedensellik ilişkileri aranır. CFA analizleri sosyal bilim araştırmalarda özellikle test geliştirme sürecinde son on yıldır sıklıkla kullanılmaya başlandığı görülür. CFA analizi faktör analizinin bir türüdür. Bu analizlerle araştırmacının oluşturduğu yapının tutarlı olup olmadığını, bir ölçüde oluşturmuş olduğu yapının doğruluğunu test eden, nedensellik ilişkilerini ortaya koyan bir analizdir.

Verilerin, faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ile bulunur. Bartlett küresellik testinin aldığı değer ve onun anlamlılığı ise değişkenlerin birbirleri ile ilişki gösterip göstermediklerini test eder. KMO değerinin .60'dan yüksek bulunması ve Bartlett testinin anlamlı bulunması verilerin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Büyüköztürk, 2002). Faktör analizinde, faktör sayısına karar verme amacıyla, kaç faktör olacağına karar vermede Kaiser'in özdeğeri (eigenvalue) 1.00'a eşit ya da daha büyük olmasına bakılması ölçüt olarak kullanılmıştır ( Bryman ve Cramer, 2001; Şeker ve Gençdoğan 2006).

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizine ek olarak, gözlenen verinin dört boyutlu modele ne oranda uyum sağladığını belirlemek amacıyla LISREL programı kullanılarak doğrulayıcı (confirmatory) faktör analizi yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi, gözlenebilir faktörlerden oluşan (gizil değişkenler) faktöriyel bir modelin gerçek verilerle ne derece uyum gösterdiğini değerlendirmeyi (Şimşek, 2007), açımlayıcı faktör analizi ile belirlenen faktör yapısının doğrulanmasını (Johnsen & Stevens, 2001) sağlamaktadır.

Yapısal Eşitlik Modellemesinde yaygın olarak kullanılanı Ki Kare ( $X^2$ ) testi ve Ki Kare'nin serbestlik derecesine oranının hesaplanmasıdır. Bu oranın beş ve altında olması kabul edilebilir bir değer olarak belirtilmektedir (Arbuckle, 2005). En çok kullanılan uyum indeksleri İyi Uyum İndeksi (Goodness of Fit Index, GFI), Düzeltilmiş İyi Uyum İndeksi (Adjusted Goodness of Fit Index, AGFI), Ortalama Hataların Karekökü (Root Mean Square Residual, RMR), Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (Root Mean Square Error of Approximation, RMSEA) ve Karşılaştırmalı Uyum İndeksi'dir (Comparative Fit Index, CFI). Bu çalışmada da kriter olarak sayılan uyum indeksleri kullanılmıştır. GFI, AGFI, NFI, NNFI ve CFI'nın değerinin .95 ve üzerinde olması iyi uyum olarak (Byrne, B.N, 2001; Schumacker, and Lomox, 2004); RMSEA değerinin ise .05 ve altında olması mükemmel uyumu, .01 ve altında olması ise kabul edilebilir uyum olarak kabul edilmektedir (Loehlin, 1992). Path katsayılarında ise .10 ve üstü değerler kabul edilebilir (Klein, 2005) değerlerdir.

#### Güvenirlik

Ölçeğin hangi boyutlardan oluştuğu, dört boyutla ilgili alt ölçekler ve soru sayıları ile cronbach değerleri ölçek alt boyutlarından Süreç stratejileri ( Bilgiyi İşleme) .87, Düzenleme stratejileri .78, Öğrenmedeki zihinsel model .81, Öğrenme yöntemleri .63 olarak hesaplanmıştır. Araştırma örnekleminde öğrenme stilleri ölçeğinin Cronbach değerleri .88 olarak hesaplanmıştır.

## **Bulgular**

### *1.0 Öğrenme stilleri ölçeği alt boyutlarının açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçları*

#### *1.1. Süreç Stratejileri Alt Ölçeği'nin Uyarlanma Süreci*

Ölçeğin yapı geçerliliğini sınamak için açımlayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Sonuçlar ( $KMO=0.805$ ;  $\chi^2 = 1045,215$ ;  $p= 0.00$ ) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Birden çok faktörde yüksek yük değeri veren maddeler binişik madde olarak tanımlanıp ölçekten çıkarılması önerildiğinden (Büyüköztürk, 2002), binişik maddeler (48, 34, 25, 22, 10, 42, 32, 45 ve 24) ölçekten çıkarılmış ve kalan maddelerle yeniden faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 58,51 olduğu bulunmuştur.

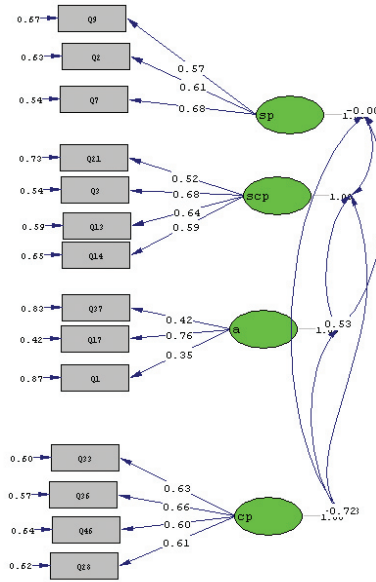
Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın 58,51'ni açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak süreç stratejileri (PS) alt ölçeği toplam 5 faktörden ve 16 maddeden oluşmaktadır. Madde yük değerleri .52 ile .86 arasında değişmektedir.

### **Doğrulayıcı faktör analizi**

PS ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan 5 faktörlü yapısını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uygulamasında 16 maddeden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır.

Analiz sonucunda gözlenen verinin 5 boyutlu önerilen modele uyum göstermediği ortaya çıkmış ve DFA modeli işlememiştir. Modifikasyon indekslerinin önerisi dikkate alınarak ilişkilendirme – yapılandırma “rs” olarak adlandırılan faktör ölçekten çıkarılmış ve tekrar analiz yapılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranı 1,70'dir ve bu değer, önerilen faktör modelinin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). GFI değerinin .93, AGFI değerinin .90 ve CFI değerinin .93, NFI değerinin .89, NNFI değerinin .91 ve RMSEA değerinin de .032 bulunmuş olması, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin bu boyutunun dört faktörlü olan yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiği görülmektedir. Bu bulgulara ek olarak, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 1'de gösterilmiştir.



Chi-Square=304,52, df=179, P-value=0.000, RMSEA=0.032

Şekil 1. PS Alt Ölçeği'nin Faktör Madde İlişkisi

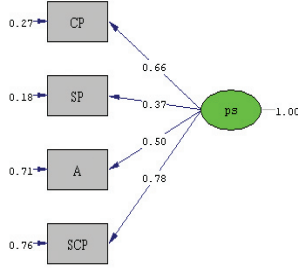
Şekil 1'de de görüldüğü gibi, gözlenen veri dört boyutlu modele iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .35 ile .76 arasında değişmektedir.

#### İkinci düzey (second order) doğrulayıcı faktör analizi:

Ölçeğin yapı geçerliliğini incelemek için gerçekleştirilen açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında dört faktörden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranı 2,87'dir ve bu değer, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda GFI değerinin .94, AGFI değerinin .91 ve CFI değerinin .90, NFI değerinin .90, NNFI değerinin .90 ve RMSEA değerinin de .024 olarak bulunması, ölçeğin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Ayrıca, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan faktör-ölçek ilişkilerine ait katsayılar Şekil 2'de gösterilmiştir.

## ◆ Hasan Şeker



Chi-Square=37.40, df=13, P-value=0.00000, RMSEA=0.024

### Şekil 2. PS Alt Ölçeği'nin Faktör-Ölçek İlişkisi

Şekil 2'de de görüldüğü gibi, dört boyutlu yapı PS modeline iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .37 ile .78 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 16 madde ve dört alt ölçekten oluşan Süreç stratejileri faktörünün (PS) geçerli olduğunu ve ölçeğin varyansın % 58.51'ini açıkladığını göstermiştir.

#### 1.2. Düzenleme stratejileri ( Regulation Strategies- RS) Alt Ölçeği'nin Uyarlanma Süreci

##### Açımlayıcı faktör analizi.

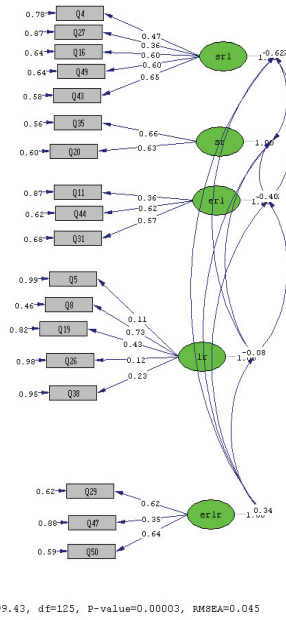
Veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Birden çok faktörde yüksek yük değeri veren binişik maddeler (23, 30, 39, 12, 15, 18, 41) ölçekten çıkarılmış ve kalan maddelerle yeniden faktör analizi yapılmıştır.

Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin beş faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 48,80 olduğu bulunmuştur. Varimaks döndürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin % 48,80'ini açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan beş faktör belirlenmiştir. Veri grubuna uygulanan öz değer grafiği sonuçları ve Kaiser ölçütü maddelerin beş boyutlu bir yapıyı ölçtüğünü desteklemektedir.

Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin beş alt faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın 48,80'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak Düzenleme stratejileri (RS) alt ölçeği toplam beş faktörden ve 18 maddeden oluşmaktadır. Madde yük değerleri .32 ile .80 arasında değişmektedir.

##### Doğrulayıcı faktör analizi:

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $X^2/sd$ ) oranı 1,59'dur. GFI değerinin .94, AGFI değerinin .91 ve CFI değerinin .93, NFI değerinin .95, NNFI değerinin .91 ve RMSEA değerinin de .04 bulunmuş olması, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 3'de gösterilmiştir.



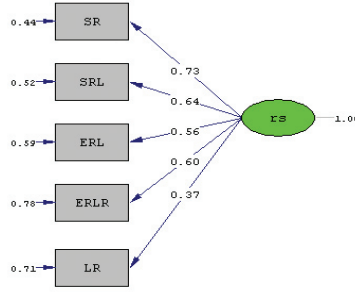
Şekil 3. RS Alt Ölçeği'nin Faktör Madde İlişkisi

Şekil 3'de de görüldüğü gibi, düzenleme stratejileri boyutunun 5 alt ölçek boyutlu modele iyi uyum göstermektedir.

#### İkinci düzey (second order) doğrulayıcı faktör analizi:

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $X^2/sd$ ) oranı 2,23'tür. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda GFI değerinin .96, AGFI değerinin .90 ve CFI değerinin .91, NFI değerinin .90, NNFI değerinin .90 ve RMSEA değerinin de .038 olarak bulunması, ölçeğin beş faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bu bulgulara ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktör-ölçek ilişkisine ait katsayılar Şekil 4'de gösterilmiştir.



Chi-Square=33.43, df=15, P-value=0.00000, RMSEA=0.038

#### Şekil 4. Düzenleme stratejisi (RS) Ölçeği'nin Faktör-Ölçek İlişkisi

Şekil 4'de de görüldüğü gibi, 5 boyutlu yapı düzenleme stratejileri (RS) modeline iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .37 ile .73 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 18 madde ve 5 alt ölçekten oluşan RS'nin, geçerli olduğunu ve ölçeğin varyansın % 48,80'ini açıkladığını göstermiştir.

#### 1.3. Öğrenme yönelimleri (LO) Alt Ölçeği'nin Uyarlanma Süreci

##### Açımlayıcı faktör analizi:

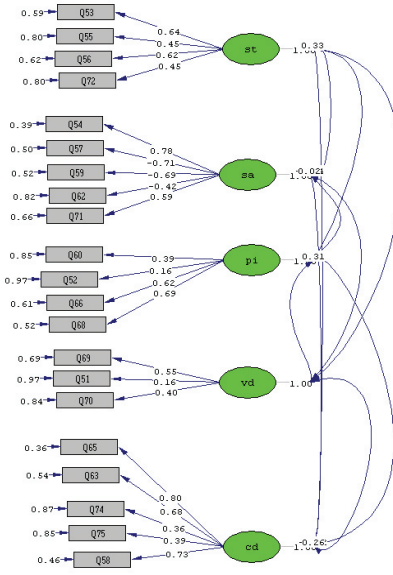
Sonuçlar ( $KMO=0.71$ ;  $\chi^2 = 1307,245$ ;  $p= 0.00$ ) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Veriler üzerinde Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Binişik maddeler (73, 61, 64, 67) ölçekten çıkarılmış ve kalan maddelerle yeniden faktör analizi yapılmıştır. Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 49,66 olduğu bulunmuştur.

Varimaks döndürmeli temel bileşenler faktör analizi sonucuna göre, puanlardaki değişimin % 49,66'sını açıklayan ve öz değeri 1'in üzerinde olan 5 faktör belirlenmiştir. Özdeğer grafiği, analiz sonucunda ortaya çıkan gerçek ve hata faktörlerini gösteren bir grafikdir. Veri grubuna uygulanan öz değer grafiği sonuçları ve Kaiser ölçütü maddelerin 5 boyutlu bir yapıyı ölçtüğünü desteklemektedir. Sonuç olarak LO alt ölçeği toplam 5 faktörden ve 21 maddeden oluşmaktadır. Madde yük değerleri .33 ile .81 arasında değişmektedir.

##### Doğrulayıcı faktör analizi.

Öğrenme yönelimleri (LO) ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan 5 faktörlü yapısını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uygulamasında 21 maddeden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranı 1,81'dir. GFI değerinin .91, AGFI değerinin .88 ve CFI değerinin .91, NFI değerinin .92, NNFI değerinin .89 ve RMSEA değerinin de .042 bulunmuş olması, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 5'te gösterilmiştir.



Chi-Square=324.55, df=179, P-value=0.00000, RMSEA=0.042

Şekil 5. LO Alt Ölçeği'nin Faktör Madde İlişkisi

Şekil 5' te de görüldüğü gibi, gözlenen veri 5 boyutlu modele iyi uyum göstermektedir.

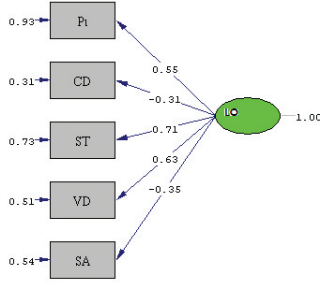
#### İkinci düzey (second order) doğrulayıcı faktör analizi:

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında 5 faktörden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan faktör-ölçek ilişkilerine ait katsayılar Şekil 6'da gösterilmiştir.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan  $(X^2/sd)$  oranı 2,39'dur. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda GFI değerinin .94, AGFI değerinin .93 ve CFI değerinin .90, NFI değerinin .87, NNFI değerinin .89 ve RMSEA değerinin de .045 olarak bulunması, ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bu bulgulara ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktör-ölçek ilişkisine ait katsayılar Şekil 6'da gösterilmiştir.





Chi-Square=35.91, df=15, P-value=0.00000, RMSEA=0.045

**Şekil 6.** LO Ölçeği'nin Faktör-Ölçek İlişkisi

Şekil 6'da da görüldüğü gibi, 5 boyutlu yapı LO modeline iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .31 ile .71 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 21 madde ve 5 alt ölçekten oluşan LO'nun, geçerli olduğunu ve ölçeğin varyansın % 49,66'sını açıkladığını göstermiştir.

#### 1.4. Öğrenmedeki zihinsel modeller (MM)- Alt Ölçeği'nin Uyarlanma Süreci

##### Açımlayıcı faktör analizi:

Sonuçlar ( $KMO=0.79$ ;  $X^2 = 1604,129$ ;  $p= 0.00$ ) veri grubunun faktör analizine uygun olduğunu göstermiştir. Binişik maddeler (79, 85, 88, 89) ölçekten çıkarılmış ve kalan maddelerle yeniden faktör analizi yapılmıştır.

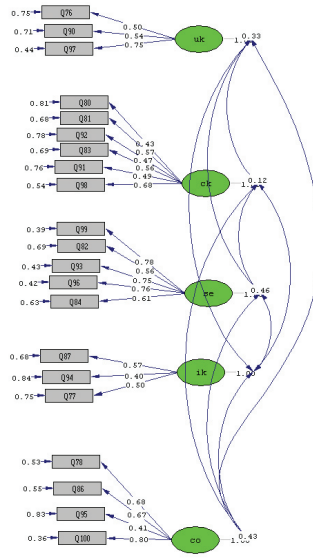
Temel Bileşenler Analizi sonunda ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve açıkladığı toplam varyansın 53.21 olduğu bulunmuştur. Veri grubuna uygulanan öz değer grafiği sonuçları ve Kaiser ölçütü maddelerin 5 boyutlu bir yapıyı ölçtüğünü desteklemektedir.

Binişik maddeler ölçekten çıkarıldıktan sonra yapılan temel bileşenler analizi sonucunda, ölçeğin 5 faktörlü bir yapıda olduğu ve toplam varyansın 53.21'ini açıkladığı görülmüştür. Sonuç olarak MM alt ölçeği toplam 5 faktörden ve 21 maddeden oluşmaktadır. Madde yük değerleri .42 ile .84 arasında değişmektedir.

##### Doğrulayıcı faktör analizi:

MM ölçeğinin açımlayıcı faktör analizi ile ortaya konan 5 faktörlü yapısını sınamak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) uygulanmıştır. DFA uygulamasında 21 maddeden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $X^2/sd$ ) oranı 1,89'dur ve bu değer, önerilen faktör modelinin verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Sümer, 2000; Şimşek, 2007). GFI değerinin .90, AGFI değerinin .87 ve CFI değerinin .94, NFI değerinin .88, NNFI değerinin .93 ve RMSEA değerinin de .05 bulunmuş olması, doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak, doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan madde-faktör ilişkilerine ait katsayılar Şekil 7'de gösterilmiştir.



Chi-Square=339.07, df=179, P-value=0.00000, RMSEA=0.055

### Şekil 7. MM Alt Ölçeği'nin Faktör Madde İlişkisi

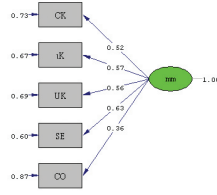
Şekil 7'de de görüldüğü gibi, gözlenen veri 5 boyutlu modele iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .40 ile .80 arasında değişmektedir.

### İkinci düzey (second order) doğrulayıcı faktör analizi.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında 5 faktörden elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan faktör-ölçek ilişkilerine ait katsayılar Şekil 8'de gösterilmiştir.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $X^2/sd$ ) oranı 2,20'dir ve bu değer, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda GFI değerinin .90, AGFI değerinin .90 ve CFI değerinin .93, NFI değerinin .92, NNFI değerinin .90 ve RMSEA değerinin de .02 olarak bulunması, ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir.

Bu bulgulara ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktör-ölçek ilişkisine ait katsayılar Şekil 8'de gösterilmiştir.



Chi-Square=33.02, df=15, P-value=0.00000, RMSEA=0.028

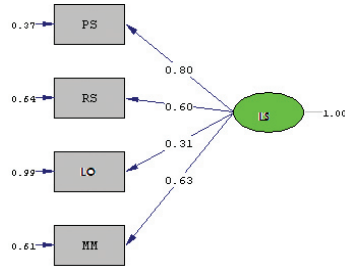
**Şekil 8.** MM Ölçeği'nin Faktör-Ölçek İlişkisi

Şekil 8'de de görüldüğü gibi, 5 boyutlu yapı MM modeline iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .36 ile .63 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı, doğrulayıcı ve ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 21 madde ve 5 alt ölçekten oluşan MM'nın, geçerli olduğunu ve ölçeğin varyansın % 53.21'ini açıkladığını göstermiştir.

### 2.0. Öğrenme stilleri ölçeği (LS) İkinci Düzey Doğrulayıcı Faktör Analizi

Ölçeğin (LS) yapı geçerliliğini incelemek için ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında 4 faktörden (PS, RS, LO ve MM) elde edilen korelasyon matrisi veri olarak kullanılmıştır. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan faktör-ölçek ilişkilerine ait katsayılar Şekil 9'da gösterilmiştir.

İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile hesaplanan ( $\chi^2/sd$ ) oranı 2,16'dır ve bu değer, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir (Şimşek, 2007). İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda GFI değerinin .96, AGFI değerinin .92 ve CFI değerinin .98, NFI değerinin .96, NNFI değerinin .93 ve RMSEA değerinin de .04 olarak bulunması, ölçeğin 5 faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Bu bulgulara ek olarak, ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi ile ortaya çıkan faktör-ölçek ilişkisine ait katsayılar Şekil 9'da gösterilmiştir.



Chi-Square=25.95, df=12, P-value=0.00000, RMSEA=0.04

**Şekil 9.** Öğrenme stilleri (LS) Ölçeği'nin Faktör-Ölçek İlişkisi

Şekil 9'da da görüldüğü gibi, 5 boyutlu yapı Öğrenme Stilleri (LS) orijinal ölçekteki modellemeye iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise .31 ile .80 arasında değişmektedir. Yapı geçerliğini belirlemek için yapılan ikinci düzey doğrulayıcı

cı faktör analizi sonuçları, Öğrenme Stilleri Ölçeği Türkçe formunun geçerli olduğunu göstermiştir.

### Tartışma ve Sonuç

Vermunt Öğrenme Stilleri Ölçeğinin 100 soruluk orijinal formu, çalışma aktiviteleri ve çalışma güdülerinden oluşmaktadır. Çalışma aktiviteleri bilgiyi işleme süreci ve düzenleme statejilerinden, çalışma güdülleri ise öğrenmedeki zihinsel model ve öğrenme yönelimlerinden oluşmaktadır. Bilgiyi işleme süreci (ilişki kurma ve düzenleme, eleştirel süreçleme, ezberleme ve tekrar etme, analiz etme ve somut işleme alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutun alfa güvenirligi .87 olarak hesaplanmıştır. Düzenleme stratejileri boyutu ise, öğrenme süreçleri ve sonuçlarında öz düzenleme, öğrenme içeriğinde öz düzenleme, öğrenme süreçlerinde dışsal düzenleme, düzenleme eksikliği alt boyutlarından oluşmaktadır. Bu boyutun alfa güvenirligi .78 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma güdülleri öğrenmedeki zihinsel model ve öğrenme yönelimlerinden oluşmaktadır. Öğrenmedeki zihinsel model boyutu (bilgiyi yapılandırma, bilginin kabulü, bilgi kullanımı, uyarıcı eğitim ve işbirliği ) alfa güvenirligi .81 olarak hesaplanmıştır. Öğrenme yönelimleri boyutu ( bireysel ilgi, onaylanmış amaç, kendini test etme yönelimli, meslek yönelimli, kararsız ) alfa güvenirligi .63 olarak hesaplanmıştır.

Öğrenme stili ölçeği ile ilgili yapılan analizlerde,  $X^2/sd$  oranının 2.16 olduğu görülmüştür. Bu değer, modelin gerçek verilerle uyumlu olduğunu göstermektedir. İkinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonucunda GFI değerinin .96, AGFI değerinin .92 ve CFI değerinin .98, NFI değerinin .96, NNFI değerinin .93 ve RMSEA değerinin de .04 olarak bulunması, ölçeğin dört faktörlü yapısının kabul edilebilir ve geçerli sonuçlar verdiğini göstermektedir. Dört boyutlu yapı Öğrenme Stilleri (LS) orijinal ölçekteki modellemeye iyi uyum göstermektedir. Path katsayıları ise. 31 ile. 80 arasında değişmektedir. Ölçeğin alfa güvenirligi .88 olarak hesaplanmıştır.

Sonuç olarak Jan Vermunt tarafından geliştirilen Vermunt Öğrenme Stilleri Ölçeği 'Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS) ölçeğinin yapı geçerliğini belirlemek için yapılan ikinci düzey doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, 77 sorudan oluşan Öğrenme Stilleri Ölçeği Türkçe formunun geçerli olduğunu göstermiştir. Ölçek boyutlarının ve ölçeğin güvenirlilik katsayıları hem Vermunt(1988)'un hem de Boyle, Duffy ve Dunleavy, (2003)'nin çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ölçek üniversite öğrencilerinin bilgiyi nasıl işlediklerini ve çalışma güdülerinin ne olduğunun betimlenmesinde ve bunlarla bazı değişkenlerin ilişkilendirilmesinde kullanılabilir.

**Kaynakça**

- Arbuckle, J.L.(2005). *Amos 6,0. user's guide*. Amos Development Corporation.
- Aşkar, P., & Akkoyunlu, B. (1993). Kolb Öğrenme Stili Envanteri. *Eğitim ve Bilim*, 87, 37 – 47.
- Boyle,E.A., Duffy T. & Dunleavy, K. ( 2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt's inventory of learning styles in a British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267–290.
- Bryman, A., & Cramer,D. (2001). *Qualitative data analysis with SPSS release 10 for Windows: A guide for social scientists*. Florence, KY, USA: Routledge.
- Byrne, B.M. (2001). *Structural equation modeling with Amos. Basic concepts, applications and programming*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Büyükköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. PegemA yayıncılık, Ankara.
- Coffield, F., Moseley, D.; Hall, E.; Ecclestone, K. (Ed.) (2004). *Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review*. Wiltshire: Learning and Skills Research Centre.
- Desmedt, E., ve ValckeM. (2004). Mapping the learning Styles “Jungle”: An overview of the literature based on citation analysis. *Educational Psychology*, 24(4), 445-464.
- Dunn, R. (1990). Understanding the Dunn and Dunn learning styles model and the need for individual diagnosis and prescription. *Reading, Writing and Learning Disabilities*, 6, 223 – 247.
- Erden, M. & Altun, S. (2006). *Öğrenme stilleri*. MORPA Kültür Yayınları, İstanbul
- Johmsen, B., & Stevens, J.J. (2001). Exploratory and confirmatory factor analysis of school level environment questionnaire (SLEQ). *Learning Environment Research*, 4, 325-344.
- Ku, D., & Shen, C. (2009). Reliability, validity, and investigation of the index of learning styles in a Chinese language version for late adolescents of Taiwanese. *Adolescence*, 44(176), 827-850.
- Loehlin, J. C. (1992). *Latent variable models: An introduction to factor, path, and structural analysis*. 2nd ed. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Penger, S., & Tekavčič, M (2009). Testing Dunn & Dunn's and Honey and Mumford's learning style theories: The case of the Slovenian higher education system, *Management*. 14(2), 1–20.
- Penger,S., Tekavčič, M. ve Dimovski,V. ( 2008). Meta-analysis and empirical research of learning style theories in higher education: The case of Slovenia, *Journal of College Teaching & Learning*, 5(11), 1-20.
- Pashler, H., McDaniel, M., Rohrer, D., & Bjork, R. (2009). Learning styles: concepts and evidence. *Psychological Science in the Public Interest*, 9(3), 105-119. doi:10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.
- Salter, D.W., & Evans,N.J.& Forney,D.S. (2006). A Longitudinal study of learning style preferences on the Myers-Briggs type I. *Journal of College Student Development*; 47(2), 173-184.
- Schumacker,R.E., & Lomox, R.G. (2004). *A beginner's guide to structural equation modeling*.(2nd ed.): Lawrence Erlbaum Associates,Inc.
- Şeker,H., & Gençdoğan, B. (2006). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme*. Nobel Yayınları.
- Şimşek, Ö.F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş. Temel prensipler Lirsnel uygulamaları*. Ankara: Ekinoks.
- Vermunt, J.D. (1996). Metacognitive, cognitive and affective aspects of learning styles and strategies: a phenomenographic analysis. *Higher Education*, 31, 25–50.
- Vermunt, J.D. (1998). The regulation of constructive learning process. *British Journal of Educational Psychology* 68,149-171.
- Vermunt, J.D & Vermetten, Y. (2004). Patterns in student learning: Relationship between learning strategies, conceptions of learning, and learning orientations. *Educational Psychology Review*, 16(4), 359–384.

## RELIABILITY AND VALIDITY WORKS FOR THE TURKISH VERSION OF VERMUNT'S INVENTORY OF LEARNING STYLES

Hasan ŞEKER\*

### Abstract

Vermunt's Learning style model consists of a structure with integrated multi-faceted dimensions such as cognitive process strategies, regulatory strategies, the student's learning experience and the learning orientation. In *Vermunt's Learning Style Scale*, college students' cognitive, regulatory, metacognitive and motivational components are used together. In this respect, the scale is different from the others. According to the results of the 100-itemed test of confirmatory factor analysis (CFA) four different learning styles have been observed. These are processing strategies, regulation strategies, learning orientations and mental models of learning. Language consistency of the scale was analyzed and Turkish versions of the scale were applied to 301 undergraduate students. Exploratory, confirmatory, and second order confirmatory factor analyses were applied in this study. Factor analysis shows that Turkish version of the Learning Styles Questionnaire is in compatible with the original scale modeling

**Key Words:** Learning Style, Scale Modification, Vermunt's Inventory of Learning Styles (ILS)

\* Assoc. Prof. Dr. Mugla University, Faculty of E, Mugla

Ek-1. Ölçek maddeleri

**Öğrenme Stilleri Envanteri**

**GİRİŞ**

Öğrenme Stilleri Envanteri (ÖSE) öğrencilerin çalışmaları hakkında ve kendi öğrenmelerini nasıl algıladıklarını daha net anlamak için geliştirilmiştir. ÖSE çalışma stratejileri, motifler ve tutumları üzerindeki durumları içermektedir.

ÖSE iki bölümden oluşur: A ve B Her parçası yüksek eğitim çalışmaları ve eğitimi ile ilgili durum listelerinden oluşmaktadır. İfadelerle, öğrencilerin görüşleri alınır. Her durumun sizin için ne ölçüde geçerli olduğu göstermek istenir. Size sunulan 1 ile 5 arasında belirtilen ölçekte durumunuza uygun işaretleme yapmanız istenmektedir.

Belirtilen durumların doğru veya yanlış cevaplar ile bir ilgisi yoktur. Her insanın kendi fikir, görüş ve çalışma alışkanlıkları vardır. Bu çalışma, çalışma alışkanlıkları ve eğitime ilişkin görüşleri almayı amaçlamaktadır. Başka bir anlamıyla her verilen dürüst bir cevap otomatik olarak doğru cevap anlamına gelir. Bu envanterin amacı motiv ve öğrenme faaliyetlerinde bireysel görüşleri belirlemektir.

**Önemli**

Her beyanı dikkatlice okuyunuz. Beyanın sizin için ne ölçüde geçerli olduğunu ölçekteki ilgili sayıyı çizerek gösteriniz.

A Bölümü	B bölümü
1 = Bu nadiren veya hiç yapmam	1 = Tamamen katılmıyorum
2 = Bunu bazen yaparım	2 = Çoğunlukla katılmıyorum
3 = Bunu düzenli yaparım	3 = Kararsızım veya bilmiyorum
4 = Bunu genellikle yaparım	4 = Çoğunlukla kabul ediyorum
5 = Nerdeyse her zaman yaparım	5 = Tamamen katılıyorum

**Örnek**

Eğer aşağıdaki cümledeki açıklamayı tamamen kabul etmiyorsanız, size en uygun sayı olan 1'i işaretlemeniz gerekir.

**Açıklama**

**Görüşünüz**

101. Bana göre, eğitim, bilgi aktarım anlamına gelir ve bundan

başka amacı yoktur

1 2 3 4 5

**Bölüm A: Çalışma aktiviteleri**

1	2	3	4	5
Bunu nadiren veya hiç yapmam	Bunu bazen yaparım	Bunu düzenli yaparım	Bunu genellikle yaparım	Nerdeyse her zaman yaparım

1. Ben bir ders kitabının her bir bölümünü madde madde ve ayr ayrı olarak çalışırım	1	2	3	4	5
2. Konunun ana bölümlerini ezberleyinceye kadar tekrar ederim	1	2	3	4	5
3. Bir derste öğrendiklerimi ders dışındaki çalışmalarım da kullanırım	1	2	3	4	5
4. Eğer bir ders kitabında soru ve değerlendirmeler varsa, onlarla karşılaşır karşılaşmaz onların tümüne çalışırım.	1	2	3	4	5
5. Tüm konuları aynı şekilde-biçimde çalışırım	1	2	3	4	5
6. Bir ders içerisinde ayrı ayrı verilen konuları birleştirmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
7. Belirli bir olgunun temel özelliklerini ezberlerim.	1	2	3	4	5
8. Neyi hatırlayıp neleri hatırlamadıklarımın farkında değilim	1	2	3	4	5
9. En önemli şeylerin listesini yapıp ezberlerim	1	2	3	4	5
11. Öğretmen tarafından verilen konuları, amaçları, değerlendirme ve soruları çalışmalarım da vazgeçilmez kurallar olarak görürüm.	1	2	3	4	5
13. Bir bölüm veya makaledeki özel durumlar- olgular- arasında ilişki kurarım.	1	2	3	4	5
14. Günlük yaşamdaki olayları, derste edindiğim bilgilerden yararlanarak yorumlamayı denerim.	1	2	3	4	5
16. Ders içeriği ile ilgili, sadece derste verilen içeriği değil ayrıca diğer kaynakları da çalışırım.	1	2	3	4	5
17. Bir teorideki bileşenleri ayrı ayrı analiz ederim.	1	2	3	4	5
19. Bir konuda yeterince bilgi sahibi olup olmadığını teşhis etmek betimlemek benim için çok zordur.	1	2	3	4	5
20. Bir test kitabına çalıştığım da, kendi öğrenmemdeki gelişimimi test etmek için, kendi kelimelerimle ana noktaları formüle etmeye çalışırım.	1	2	3	4	5



◆ Hasan Şeker

21.Dersin birçok bölümünde, pratik yarar elde edeceğim şeylere özellikle dikkat ederim.	1	2	3	4	5
26.Dersin hedeflerinin herhangi bir destek sunamayacak kadar çok genel olduğunu fark etmekteyim.	1	2	3	4	5
27. Bir derste umduğumun, beklentimin ötesinde şeyler yaparım.	1	2	3	4	5
28. Ders konuları ile ilgili kendi görüşlerimi ders kitabı yazarlarının görüşleriyle kıyaslarım	1	2	3	4	5
29. Ders kitabındaki veya öğretmenin sormuş olduğu sorulara iyi cevap verdiğimde, kendimi konuya iyice hâkim olduğumu düşünürüm.	1	2	3	4	5
31.Öğretimde verilen malzemeye veya öğretmen tarafından sağlanan şeye uygun olarak çalışırım.	1	2	3	4	5
33. Kendi kendime dersi geniş bir perspektifle yapılandırırım.	1	2	3	4	5
35. Konular hakkında sorulara kendi oluşturduğum cevaplarla kendi öğrenme gelişimimi test ederim.	1	2	3	4	5
36.Ders kitabı yazarının olguları gerçekleri mantıksal bir düzende sonuçlandırıp sonuçlandırmadığını kontrol ederim.	1	2	3	4	5
37.En ince ayrıntısına kadar tüm detayları çalışırım.	1	2	3	4	5
38.Güçlük duyduğunda birisine başvurmayı ihtiyaç duyarım.	1	2	3	4	5
40.Dersteki bilgilere, verilere kendi görüşlerimi kendi sonuçları katarım	1	2	3	4	5
43. Konuyu iyi öğrenip öğrenmediğimi test etmek için, öğretmenin ve çalışılan materyalin sağladıklarının yanında diğer örnek ve problemleri de düşünmeye çalışırım.	1	2	3	4	5
44.Tam olarak ne yapacağımı öğrenmek için, öğretmen tarafından verilen ders hedeflerini ve açıklamaları kullanırım.	1	2	3	4	5
46.Uzmanların yorumlarını eleştiririm.	1	2	3	4	5
47. Çalışırken, öğretmen tarafından değil bizzat kendimin oluşturduğu öğrenme hedeflerini de takip ederim.	1	2	3	4	5
49. çalışılacak metni anlayamadığımda konu ile ilgili başka bir kaynak bulmayı denerim.	1	2	3	4	5
50. Eğer öğretmen tarafından verilen veya çalışma materyallerindeki tüm ödevleri tamamladığımda, o konu ile ilgili iyi konumda olduğuma karar veririm.	1	2	3	4	5

**Bölüm B: Çalışma güduları ve Çalışmaya yönelik görüşler****B1. Çalışma güduları**

Öğrenme stilleri envanterinin bu bölümünde, güdülere, hedeflere ve tutumlara yer verilmektedir. Aşağıdaki her bir durumu ne derecede gösterdiğinizi ifade ediniz. Akılda tutulmalı ki güdülerin, hedeflerin iyisi, orta derecede iyisi veya kötüsü diye bir şey olamaz; cümlelere kişisel olarak, sadece kendi durumunuza uygun olan tepkiyi vermeniz istenmektedir. Rakamların anlamı aşağıdaki kutucukta bulunmaktadır:

1	2	3	4	5
Tamamen karşıyım	Birçok bölümüne karşıyım	Kararsızım ya da bilmiyorum	Birçok kısmıyla aynı görüşteyim	Tamamen katılıyorum

51.Eğer bir dersi seçme şansım olsaydı, şimdiki veya gelecekteki mesleğime yararlı olabileceğini düşündüğüm dersleri tercih ederdim.	1	2	3	4	5
52. Çalışmaları ele alınan konuya olan ilgimden dolayı yaparım.	1	2	3	4	5
53.Yüksek eğitimdeki çalışmaları yapabilecek yetenekte olduğumu kanıtlamak isterim.	1	2	3	4	5
54.Doğru alanda olup olmadığımı ilişkin şüphelerim var.	1	2	3	4	5
55.Çalışmada yüksek başarı elde etme benim amacımdır.	1	2	3	4	5
56. Yüksek öğretim programında başarılı olma yeteneğimde olduğumu başkalarına göstermek isterim.	1	2	3	4	5
57. Yüksek ilgi gösterdiğim çalışmalara beni hazırladığı için bu alanı seçtim.	1	2	3	4	5
58. Çalışmalarında, temel amacım sınavları geçmektir.	1	2	3	4	5
59.Yüksek öğretime başlarken yaptığım seçime her zaman bağlıyım.	1	2	3	4	5
60. Çalışmalarındaki tek amacım kendimi geliştirmektir.	1	2	3	4	5
62. Hoşlandığım işi yapabilmem için yüksek öğrenime devam etmem gerekir.	1	2	3	4	5
63. Diploma almam için gerekli olan krediyi toplama amacıyla çalışmalar yapmaktayım.	1	2	3	4	5

◆ Hasan Şeker

65.Özellikle, sınavları geçme amacıyla çalışırım.	1	2	3	4	5
66.Çalışmalarımdaki temel amacım, bir mesleğe hazırlanmaktır.	1	2	3	4	5
68.Çalışmalarımdan edinmek istediğim şey, özellikle mesleki becerileri kazanmaktır.	1	2	3	4	5
69.Tercih etme durumunda, derslerin kendi kişisel ilgilerime uygun olmasını isterim.	1	2	3	4	5
70. Çalışmalarımın , tüm bu çabalarımın değer olup olmadığını merak ederim.	1	2	3	4	5
71.Bu eğitimin benim için uygun olup olmadığı ile ilgili şüphelerim var.	1	2	3	4	5
72. Yükseköğretimde çalışmaları yapabilme yeterliğimin olup olmadığını test etmek isterim.	1	2	3	4	5
74.Korkarım ki çalışmalar benim için çok emek istemekten çok zahmetli.	1	2	3	4	5
75. Bence, bir sınavı geçmiş olmanın yazılı kanıtı benim için bir değer ifade eder.	1	2	3	4	5

**B2. Çalışmaya yönelik görüşler**

Nasıl çalışırsınız, iyi bir eğitim ve diğerleriyle işbirliğinden siz ne anlamaktasınız? Size göre öğretmenin görevi nedir? Öğrenci olarak görevinizi ne olarak görmektesiniz? Buna benzer sorular Öğrenme Stili Envanteinin bu bölümle ilgili soruları arasındadır. Bu durumlar öğrencilerin öğrenmeye yönelik görüşlerini yansıtmaktadır. Her bir durumun sizdeki karşılığını işaretleyiniz. Envanterdeki sayıların anlamı aşağıdaki kutucukta belirtilmiştir.

1	2	3	4	5
Tamamen karşıyım	Birçok bölümüne karşıyım	Kararsızım ya da bilmiyorum	Birçok kısmıyla aynı görüşteyim	Tamamen katılıyorum

76. Öğrendiğim şeyler problemleri pratik olarak çözmek için işe yarar olmalı.	1	2	3	4	5
77. Bir konuyu veya bir konudaki ödevi nasıl çözeceğime yönelik eksiksiz açıklamanın verilmesinden hoşlanırım.	1	2	3	4	5
78. Kendi kendime sınava hazırlandığımda, diğer öğrencilerle birlikte olmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
80. Benim için öğrenme, kesin olarak- derste sunulan olguları yeniden üretebilmedir.	1	2	3	4	5
81. Konular arasındaki ilişkileri kendi çabalarım ile aramalıyım.	1	2	3	4	5
82. Çalışma materyallerinin belirli bir bölümümü çalıştırdığımda, diğer öğrenciler tarafından cesaretlendirilmekten hoşlanırım.	1	2	3	4	5
83. Bir dersin teorileri ile ilgili durumları, pratik uygulamalarda kendim denemeliyim.	1	2	3	4	5
84. Öğretmen bir dersin ayrı öğelerini bir bütünlük içerisinde birleştirmeye beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5
86. Ev ödevi gibi çalışmalarını diğer öğrencilerle birlikte yapmayı tercih ederim.	1	2	3	4	5
87. Öğretmen, bilmem gereken şeylerden nelerin önemli nelerin az önemli olduğunu bana açıklamalı.	1	2	3	4	5
90. Bana göre öğrenme, bilginin günlük yaşamda kullanılacak gerekli bilgiyi elde etme anlamındadır.	1	2	3	4	5
91. İyi öğretme, bir konuda ustalaşıp ustalaşmadığımızı bulma amacıyla birçok soru ve alıştırmaları içermelidir.	1	2	3	4	5
92. Konu hakkında sorulan soruları kendim cevaplamalıyım, böylece kendi öğrenme gelişimimi test ederim.	1	2	3	4	5
93. Öğretmen bir derste verilen çeşitli teorileri kıyaslama konusunda beni cesaretlendirmeli, teşvik etmelidir.	1	2	3	4	5
94. Bir sınav için gerekli olabilecek şeylerin söylendiği bir çeşit öğrenmeyi tercih ederim.	1	2	3	4	5
95. Diğer öğrencilerin, benim öğrenme yaklaşımına nasıl yaklaşmam gerektiği hakkındaki önerilerini dikkate alırım.	1	2	3	4	5
96. Öğretmen bir konuyu iyice öğrenip öğrenmediğimi kontrol etmem konusunda beni cesaretlendirmelidir.	1	2	3	4	5

◆ Hasan Şeker

97. Benim için öğrenme, sonradan uygulayabileceğim gerekli bilgi ve beceriler anlamına gelir.	1	2	3	4	5
98.Çalışma materyallerinde düşündürücü örnekleri kendimce düşünmeye çalışmalıyım.	1	2	3	4	5
99.Kendi çalışma yöntemimi ve bunun nasıl geliştirileceğini yansıtmam için öğretmen beni cesaretlendirmeli.	1	2	3	4	5
100. Çalışmalarımnda, diğer öğrencilerle birlikte çalışma ihtiyacı duyarım.	1	2	3	4	5

**Lütfen her bir soruyu işaretleyip işaretlediğinizi kontrol ediniz - Son**

## Vermunt Öğrenme Stilleri Ölçeği Türkçe formu ölçek boyutları, alt ölçeklerdeki sorular ve faktör yük değerleri

Bölüm A: Çalışma aktiviteleri		Soru No	Faktör Yük değerleri
<i>1.Süreç stratejileri ( Bilgiyi İşleme)</i>			
<b>Sorular</b>			
İlişki kurma-düzenleme	6,13,33	6	0.855
		13	0.535
		33	0.560
Eleştirel süreçleme	28,36,40,46	28	0.824
		36	0.621
		40	0.517
		46	0.718
Ezberleme ve tekrar etme	2,7,9,	2	0.704
		7	0.716
		9	0.810
Analiz etme	1,17,37	1	0.742
		17	0.562
		37	0.743
Somut işleme	3,14,21	3	0.756
		14	0.744
		21	0.650
<i>2. Düzenleme stratejileri</i>			
Öğrenme süreçleri ve sonuçlarında öz düzenleme	20,35,43,47	20	0.803
		35	0.752
		43	0.628
		47	0.622
Öğrenme içeriğine ilişkin öz düzenleme	16,27,49	16	0.777
		27	0.625
		49	0.548
Öğrenme süreçlerinde dışsal düzenleme	4,5,31,44	4	0.482
		5	0.325
		31	0.709
		44	0.616
Öğrenme sonuçlarında Dışsal düzenleme	11,29,50	11	0.582
		29	0.650
		50	0.773
Düzenleme eksikliği	8,19,26,38	8	0.646
		19	0.777
		26	0.494
		38	0.408

<b>Bölüm B: Çalışma güduları ve çalışmaya bakış</b>			
<b>3. Öğrenmedeki zihinsel model</b>			
Bilgiyi yapılandırma	81,92,98	81	0.711
		92	0.512
		98	0.725
Bilginin kabülü	77,80, 87,91,94	77	0.738
		80	0.571
		87	0.488
		91	0.512
		94	0.653
Bilgi kullanımı	76,83,90,97	76	0.738
		83	0.571
		90	0.488
		97	0.653
Uyarıcı eğitim	84,93,96,99	84	0.688
		93	0.809
		96	0.765
		99	0.807
İşbirliği	78,82,86,95,100	78	0.742
		82	0.573
		86	0.818
		95	0.420
		100	0.825
<b>4. Öğrenme yönelimleri</b>			
Bireysel ilgi	52,60,69	52	0.332
		60	0.587
		69	0.724
Onaylanmış amaç	55,58,63,65, 75	55	0.674
		58	0.755
		63	0.757
		65	0.753
		75	0.608
Kendini test etme yönelimli	53,56,59, 72	53	0.639
		56	0.773
		59	0.739
		72	0.491
Meslek yönelimli	51,57,62,66, 68	51	0.385
		57	0.753
		62	0.535
		66	0.758
		68	0.732
Kararsız,	70,71,74	70	0.724
		71	0.691
		74	0.532

# OKUL ÖRGÜTLERİ VE BEYİN METAFORU

İzzet DÖŞ\*

## Özet

*Metaforlar örgütsel yapıları açıklamada önemli rollere sahiptirler. Örgütsel yapıları açıklamada kullanılan metaforlardan biri de beyin metaforudur. Bu araştırma, beyin metaforunun, okul örgütlerini de açıklamada kullanılabileceğini göstermeyi ve okul örgütlerinin beyin metaforuyla örgütsel yapısını analiz etmeyi amaçlamıştır. Bu amaçla iki ilköğretim okulunda çalışan gönüllü 21 öğretmenle betimsel bir çalışma yapılmıştır. Veriler, açık uçlu dört sorudan oluşan bir formla, görüşme ve odak grup görüşmeleri yoluyla toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel ve içerik analiz tekniklerinden faydalanılmıştır. Çalışma sonunda, bilgiyi işleme, iletişim ve karar alma süreçleri beyin olarak okulda öne çıkan kavramlar olmuştur. Okulda beyin olarak öğretmen ve idareciler görülmüştür. Okulun çevresiyle güçlü ilişkisi, örgütsel yapısının olması güçlü yönleri; kuralcılığın olması, eski yöntemlerin devam etmesi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirecek ortamların olmaması zayıf yön olarak ifade edilmiştir. Okulun bilgi üreten ve aktaran, öğrenen örgüt olduğu ortaya çıkmıştır.*

**Anahtar Sözcükler:** Metafor, beyin metaforu, beyin olarak okul, öğrenen okul

## Giriş

Örgütler insanların ihtiyaçlarından doğmuştur. İnsanlar ihtiyaçlarını karşılamak için gruplar, topluluklar ve örgütleri oluştururlar. Her örgüt kendi amacını gerçekleştirirken diğer taraftan da diğer insan topluluklarının ve örgütlerin ihtiyaçlarını giderirler.

Genel olarak örgüt denildiğinde, iki veya daha fazla insanın, ortak bir amaca ulaşabilmek için, davranışlarını biçimsel kurallara göre düzenlediği yapı anlaşılmalıdır. Bir örgütte meydana gelen olaylar, karşılıklı davranışlardır. Örgütün yapısı bu karşılıklı davranışları tanımlar (İşcan ve Timuroğlu, 2007,119). Okul örgütleri toplumsal varlık olan insanı amaç edinmiş ve onun toplumsallaşmasını gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Okul örgütlerinin en büyük özelliği, üzerinde çalıştığı hammadde nin toplumdaki gelen ve topluma giden insan oluşudur (Bursalıoğlu, 2011,33). Okul, eğitimi üreten ve değişik adlarla anılan tüm sistemleri kapsayan genel bir kavramdır. Okul, eğitim sisteminin eğitimi üreten temel sistemidir (Başaran, 1996,11).

Okul örgütleri, toplumların gelişimini, ilerlemesini sağlayan insanı temel alır ve bireylerin yetişmesini sağlamakla toplumların gelişimine katkı sağlar. Her birey değerlidir. Bireyleri değerli kılan onların yetenekleri ve sahip oldukları özellikleridir. Eğitim, bireyde var olan yetenekleri geliştirir ve insanın hayatta mutlu olmasını sağlayarak kendini gerçekleştirmesine yardımcı olur.

\* Yrd. Doç. Dr.; Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Eğitim Fakültesi



Örgütler enformasyon ve karar alma sistemleridir. Böylece örgütleri enformasyon işleyen beyinler olarak görmek mümkündür (Morgan, 1997,93). Beyin canlı organizmaların karar verme mekanizmasıdır. Yaşamsal anlamda canlının en önemli organıdır ve dış dünyayla canlı arasındaki ilişkileri düzenler. Okul örgütleri canlı bir organizmaya benzetilirse okulun bir beyin gibi çalışıp çevre ile enformasyon alış verişi içerisinde amacını gerçekleştirdiği düşünülebilir. Sistem yaklaşımına göre okullar açık sistem özellikleri göstermekte ve çevresiyle devamlı bilgi alış verişi içerisinde bulunmaktadır. Örneğin öğretim programlarını, çevreden gelen bilgiler doğrultusunda ele alan öğretmenler, programı okulun çevresel şartlarına uyarlamaktadırlar. Okul, bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik durumuna göre misyon ve vizyonunu yenilemektedir. Teknolojik gelişimleri değerlendirmekte yeni araçlardan yararlanma yollarını araştırmaktadır. Daha yirmi yıl önce bilgisayarı kullanamayan okullar, şimdiden akıllı tahtaları ve bilgisayar öğretim programlarını kullanmakta ve hatta optik okuyucularla sınavlarını yapmaktadırlar. Bu durum okul örgütlerinin beyin gibi davranarak çevreden gelen bilgiyi işleme anlamına gelmektedir.

Okullar, özelde ise okul çalışanları günümüzdeki ağır bilgi bombardımanı karşısında bilgileri işlemek ve yönetmek durumunda kalmaktadır (Özdemir, 2010,55). Örgüt çalışanları, örgütün enformasyon tabanıyla ve sistem içerisindeki kültürel yapısıyla öğrenme ve katkıda bulunma ilişkisine girerler. Bu durum “örgütsel aklın” oluşmasına yönelik bir kapasite oluşturur (Morgan, 1997,120). İç ve dış çevreyi takip etmek ve çevresel değişimlerden faydalanarak amaçlara daha kısa yoldan ulaşmak için yeni düşünceler üretmek ortak akılla olabilecek faaliyetlerdir. Okul, sadece okul müdürü tarafından yönetilen veya yönetilmeye çalışılan kurumlar değildir. Öğretmenlerin okul yönetimine katılımları ve yeni fikirler ortaya koymaları, okulları daha başarılı ve etkili kılar (Balci, 2007,119; Şişman, 2011,142). Okulda öğretmen, öğrenci kurullarının, diğer okul çalışanların düşünce ve fikirleri okulun karar verme mekanizmasını geliştirecek, bu paydaşların adaptasyon sorunları daha aza inecektir. Okulların tüm çalışanlarıyla, karar alma, örgütsel süreçleri yönetme gibi çalışmaların içerisinde olması, örgüt olarak okulların bir beyin gibi davranmasının göstergesi kabul edilebilir.

### Metafor

Günlük yaşamımızın çok önemli bir kısmı iletişimle geçmektedir. İnsanlar toplumsal ve kişisel yaşamlarını devam ettirmek için konuşmaya anlaşmaya ve birbirlerini anlamaya çalışırlar, böylelikle amaçlarına ulaşmayı beklerler. Yaşam içerisinde çok önemli bir yere sahip olan iletişimin en önemli aracı da dildir. Çoğu zaman insanlar açıklamak istedikleri görüşlerini çok farklı kelimeler, benzetmeler, mimikler, vücut hareketleriyle renklendirir ve güçlendirirler. Böylelikle insanları daha iyi ikna edeceklerini ve mesajlarının daha iyi anlaşılacağını düşünürler.

Metafor, konuşma dilinde benzetme, mecaz, istiare, eğretileme gibi sözcüklerle tanımlanmaktadır. Fakat metafor bu tanımlamaların çok ötesindedir. Lakoff ve Johnson (2003) metafora sadece bir dil sorunu olarak değil, düşünce ve eylem sorunu olarak da bakmaktadırlar. Metafor, Grekçe “metaphora” dan gelen ve meta: öte ve pherein: taşımak yüklenmek kelimesinden oluşmaktadır. Bu haliyle “bir yerden başka bir yere götürmek” anlamındadır. Metaforlar kabul edilmiş iletişim araçları olarak düşünülebilir (Hogler, Gross, Hartman ve Cunliffe, 2008; Steger, 2007).

Metafor, insanların hayal gücü ve deneyim alanlarını birbirine bağlar. Bizlerin gerçek algılarına ve yorumlarına önderlik eder ve hayal gücümüzü ve amaçlarımızı kesin ve açık olarak belirtmede yardımcı olur (Cornelissen, Oswick, Christenses ve Phillips, 2008; Lopez, 2007). Metaforlar açık anlamda olduğu müddetçe ayrıntılı bir şekilde, kavramların altında yatan benzerlikleri, manaları ifade edilebilir, nitelendirebilirler (Steen, 2002). Kavramsal alanda metaforun anlamı, kavram ve bilgi alanı ile kelime-ler arasında ilişki kurmaktır (Heywood, Elena ve Mick, 2002). Bir meseleyi başka bir şekilde ifade etme anlamına gelen metaforun felsefede kullanım amacı, ifadeye bir üslup güzelliği vermek, anlaşılmasında güçlük çekilen konuları biraz daha anlaşılır kılmak ya da anlaşılmasına katkı sağlamaktır (Aydın, 2006; Mojtabei, 2000; Groth ve Bergner, 2005; Tamimi, 2005).

Metafor bütünüyle kavrayamadığımız şeyleri duygularımızı, estetik tecrübelerimizi, ahlak pratiklerimizi ve ruhsal bilincimizi kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarından biridir (Lakoff ve Johnson, 2003,223). Metaforlar gündelik kavramları kısmen yapıya kavuşturmaktadır. Metaforlar, anlatmak istediğimiz kavram, deneyim ve yaşantıları zihnimizde somutlaştırmaya yarayan araçlardır. Gündelik yaşamımızda birçok kavram kullanırız, kullandığımız bu kavramların birçoğu metaforiktir. Metaforlar, dünyayı ve insanları anlamada önemli bir araçtır. Özellikle soyut kavramları açıklarken metaforlar kullanılır. Beyin kelimesi de kısmen soyut bir kavramdır ve çalışma sistemi, öğrenme, algılama, kapasitesi vb. özellikleri hala araştırma konusudur.

### Beyin metaforu

Beyin, insanın yaşamını idare eden, 1350 gr ağırlığında duyum ve bilinç merkezi olan, sinir hücrelerinden oluşmuş en önemli organıdır. İnsan beyni nöron denilen on milyar devre elamanı içerir. İnsan beynindeki bir nöron ortalama bin ile on bin arasında değişen sinapsa yani bitişik nöronlarla bağlantıya sahiptir. Bu muazzam bağlantı, beyne büyük bir kapasite sağlamaktadır (Sönmez, 2010,98). Tüm yaşamsal fonksiyonlar beyin aracılığıyla gerçekleşir. Canlıların özellikle insanların zihin, zeka, hafıza gibi önemli özellikleri beyin tarafından kontrol edilir. Beynin diğer önemli özelliği ise karar verme mekanizması olması ve öğrenmeyi gerçekleştirmesidir.

Metaforik beyin 1989 yılında Arbib tarafından önerilmiştir ve birkaç farklı metaforla ifade edilmiştir. Birincisi teknik beyin metaforu; teknik aletler hologramlar ve bilgisayarlar gibi modeller. İkincisi fiziksel beyin; kuantum fizik teorisi, termodinamik fiziğinin özellikleri nöron işlemleriyle bağdaştırılmıştır. Üçüncüsü, beyin bir bilgisayardır veya bilgisayar bir beyindir gibi iki yönü olan ölçümsel beyin. Dördüncüsü, felsefi beyindir (Érdi, 2000,119). Beynin harikulade yapısı ve çalışma prensipleri bazı nesnelere benzetilmiştir. Örneğin Heylighen ve Bollen (1996) toplumu süper bir organizmaya benzetmiş, iletişimi de bu toplumun beyni olarak ifade etmişlerdir. Özellikle dünya çapında iletişimi sağlayan internetin toplumun bir çeşit beyni olduğunu ifade etmiştir. Morgan (1997,92) beyin olarak örgütlerin özelliklerini, enformasyon işleyen beyinler olarak örgütler, karmaşık öğrenme sistemleri olarak örgütler, merkezi ve ademi merkezi özellikleri birleştiren sistemler (holografik örgütler) olarak örgütler şeklinde sıralamıştır.

Örgütler, çevreleriyle iletişim halindedirler, bilgileri alırlar, işlerler ve karar alma sürecinde kullanırlar. Bu haliyle örgütler beyinlere benzerler. Onlarca öğrenme

## ◆ İzzet Döş

kuramları, zihinsel süreçlerin öğrenmedeki önemini vurgulamakta ve öğrenmelerin nasıl olduğunu açıklamaktadırlar. Bu kuramlar beynin ve zihinsel süreçlerin öğrenmede çok önemli bir yere sahip olduğunu belirtmektedirler. Benzer şekilde örgütlerin çevreleriyle uyum içerisinde öğrenerek geliştiği tezi kabul görmektedir. Örgütlerin bir canlı organizma gibi öğrendiği, karar verdiği ve çevreye uyum sağladığı göz önüne alınırsa, örgütler bir beyin olarak görülebilir.

Okullar da örgütsel yapılar olduğundan çevreden gelen tepkiler, bilgiler ve değişimlere ortak akıl ortaya koyarak tepkide bulunur, kararlar alır ve ilgililerle iletişimde bulunurlar.

“Beyin olarak örgütlerin” belirli özellikleri olup öne çıkan kavramlar yukarıda ifade edilmiştir. Bu kavramların okul boyutunda ele alınması ve benzerliklerin incelenmesi, okul geliştirme, yeniden örgütleme çalışmalarında, okul misyonunun, vizyonunun geliştirilmesinde, görev tanımının yapılmasında, eğitim çalışanlarına yol göstermesi beklenmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırma, örgütleri tanımlamada çok önemli araçlar olarak kullanılan metaforların, okul örgütlerini de açıklamada kullanılabileceğini göstermeyi ve “okul örgütlerinin beyin metaforuyla” örgütsel yapısını analiz etmeyi amaçlamıştır.

Bu düşünceyle çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır

1. Okullar, “beyin olarak okul” şeklinde düşünüldüğünde öne çıkan kavramlar nelerdir?
2. Okullar beyin olarak düşünüldüğünde okulun güçlü ve zayıf yönleri neler olabilir?
3. Beynin özellikleri ile okul yönetim süreçleri arasındaki benzerlikler nelerdir?

### **Yöntem**

Araştırma nitel verilerle elde edilen betimsel bir çalışmadır. Çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu tümüyle bize yabancı olmayan aynı zamanda tam anlamıyla kavrayamadığımız olguları araştırmak için kullanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008,72).

Çalışmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme kullanılmıştır. Buradaki amaç, ortalama durumları çalışarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008,110). Bu çalışmada, çalışma grubu, yirmi bir kişilik bir öğretmen grubudur. Katılımcılar, iki ilköğretim okulunda çalışan, gönüllü sınıf ve alan öğretmenlerinden oluşmuştur. Çalışmaya katılan grubun 7'si alan öğretmeni, 14'ü ise sınıf öğretmenidir.

### **Veri Toplama Aracı**

Veriler görüşme ve odak grup görüşmeleriyle, açık uçlu sorulardan oluşan bir form ile elde edilmiştir. Formda dört temel soru ve her bir soruya ilişkin sonda soru-

lar yer almıştır. Veri toplama aracı oluşturulurken, beyin karar alan, enformasyon işleyen bir organ olarak düşünülmüş, beyin metaforunun örgütsel yapılarıdaki özellikleri göz önüne alınmış ve okulun bu yönü katılımcıların görüşleri doğrultusunda incelenmiştir. Böylelikle katılımcıların okul örgütleri ve beyin metaforu konusundaki görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Araç maddelerinin oluşturulmasında yazından faydalanılmış metaforlar ve okul metaforları hakkında yayımlanmış makaleler ve tezler incelenmiştir (Cerit, 2008a; Cerit, 2008b; Cerit, 2006; Oğuz, 2009b; Aydoğdu, 2008; Dönmez, 2008; Arslan ve Bayrakçı, 2006; Çelikten, 2006; Saban, 2004; Saban, Koçbekir ve Saban, 2006; Semerci, 2007; Morgan, 1997; Balcı, 2008; Balcı, 1999). Yazın taramasından sonra veri toplama aracı maddeleri oluşturulmuş ve eğitim bilimleri alanında uzman üç kişiden bu soruların geçerliğine ilişkin görüşler alınmıştır. Sonuçlar da bu kişilerle tekrar ele alınmış elde edilen verilerin amaç ve teyid edilebilirliği tartışılmıştır.

Veri toplama aracında açık uçlu dört soru sorulmuş ve katılımcılara bu sorular açıklanmıştır. Metaforların ne anlama geldiği ve beyin metaforu katılımcılara ifade edilerek kavramlar açıklanmıştır. Temel soruların yanında sonda sorular da sorularak temel soruların daha iyi anlaşılması ve derinlemesine bilgi alınması amaçlanmıştır. Bu sorular; “1- Okulda beyne benzetilebilecek nesnelere neler veya kişiler kimler olabilir? Neden?” temel sorusu ve “Beynin öne çıkan özelliği bilgiyi işleme, karar alma ve iletişim süreçleridir. Okul bu süreçlerin neresindedir?” sonda sorusu; “2- Okul beyne benzetilirse, beyin olarak okulun güçlü ve zayıf yönleri neler olabilir?” temel sorusu, “her yaklaşımın, her örgütün güçlü ve zayıf yönleri vardır. Size göre okul beyne benzetilirse, beyin olarak okulun pozitif ve negatif yönleri neler olabilir” sonda sorusu; “3- Teknoloji ve teknolojik aletlerin (bilgisayar, internet, vb) eğitim yönetimindeki yeri nedir?” Temel sorusu ve “Teknolojinin kullanımı çevreye uyumu kolaylaştırmaktadır, okullar bu düşüncenin neresindedir?” sonda sorusu; “4- “Öğrenen okul” kavramı sizlere neleri çağırıştırıyor?” temel sorusu ve “Okul bilgi üreten mi yoksa bilgi aktaran bir kurum mu olmalıdır?” sonda sorusu yer almıştır.

Bu çalışmada açık uçlu sorular sorularak esnek davranılması, bulguları teyid eden farklı veri toplama yöntemlerinin kullanılması, yüz yüze yapılan görüşmeler ve araştırmaya katılanlarla devamlı aynı ortamlarda olup yeri geldikçe araştırma konusuna ilişkin görüşmelerin yapılması araştırmanın geçerliği adına önemli ölçütlerdir. Araştırmadan elde edilen verilerin bazen doğrudan alıntılarla ifade edilmesi, bulgulardan yola çıkılarak sonuçlara nasıl ulaşıldığının açıklanması ise diğer geçerlik ölçütleri olarak çalışmada yer almıştır.

Araştırmaya katılan bireylerin ve araştırma çerçevesinin tanımlanması; araştırma konusuna ilişkin kavramların açıklanması; verilerin analizine ilişkin (toplama, analiz, yorum vb) bilgilerin verilmesi; araştırma aşamalarının açıklanması araştırmanın dış güvenilirliğine ilişkin ölçütlerdir. Betimsel bir yaklaşımla elde edilen verilerin doğrudan verilmesi, araştırma sonuçlarının alan uzmanı kişilerce teyid edilmesi, veri analizlerinin kavramsal çerçeveye bağlı olarak yapılması ise iç güvenilirliğe ilişkin ölçütler olarak çalışmada ele alınmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

#### Veri Analizi

Veriler betimsel ve içerik analizi yoluyla ele alınarak çözümlenmeye ve yorumlanmaya çalışılmıştır. Veriler görüşme sırasında kayıt edilerek ve not tutularak yapılmıştır. Öncelikle kayıtlar ele alınmış ve yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen veriler, bireysel görüşmeler bittikten sonra odak grup görüşmeleriyle teyid edilerek analiz edilmeye çalışılmıştır.

## ◆ İzzet Döş

Elde edilen veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar çerçevesinde düzenlenmiş, özetlenmiş ve yorumlanmıştır. Ayrıca betimsel analiz yöntemiyle seçilen temalara ilişkin veriler doğrudan alıntı yapılarak verilmiş, sayısallaştırılması uygun olan bazı veriler frekanslarıyla ifade edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde veri toplama aracında sorulan sorulara ilişkin elde edilen veriler kategorize edilerek yorumlanmaya çalışılmıştır.

#### 1. Birinci Soruya İlişkin Bulgular

“Okulda beyne benzetilebilecek nesnelere neler veya kişiler kimler olabilir? Neden?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

a) “Beyin olarak okul” kavramından katılımcılardan elde edilen ve ön plana çıkan kavramlar: *bilgi işleyen, karar alma süreçlerinin olduğu yer, iletişimin olduğu yer.*

b) Okulda beyne benzetilecek nesnelere veya kişilere ilişkin katılımcılardan elde edilen kavramlar: *Öğretmenler, öğrenciler, veliler, müdür.*

Katılımcılara göre “beyin olarak okul” ve “okulda beyin olarak görülen kavramlara” ilişkin veriler ve frekansları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Beyin olarak okul ve özelliklerine ilişkin veriler**

Beyin olarak okulun özellikleri	Frekans (f)	Okulda beyin olarak görülen nesnelere	Frekans (f)
Bilgiyi işleyen	6	Öğretmen	14
İletişim süreçleri	6	Müdür (idare)	10
Karar alma	4	Öğrenci	5
Topluma yön veren	1	Kitap, laboratuvar, bilgisayar	2
Öğrenen ve öğreten	1	Sınıf	1
		Öğretmenler Odası	1

Tablo 1’de görüldüğü gibi katılımcılar okulu bilgi işleyen, iletişim süreçlerini işe koşan, karar alan, topluma yön veren ve öğrenen ve öğreten yer olarak görmektedirler. Öne çıkan kavram iletişim ve bilgiyi işlemedir. Okul insanlara toplum ve eğitim programlarının öngördüğü davranışların kazandırıldığı yoğun bir iletişim merkezidir. Öğrencilere kazandırılacak bilgiler okul tarafından en iyi öğrenilecek bir süreçten geçirilerek öğrencilere sunulur. Bu durumda okul, bilgiyi alan, en iyi şekilde vermeye çalışan, bunlarla ilgili düşünsel faaliyetlerde bulunan ve karar alan bir birey gibi, beyin gibi davranır.

Yine Tablo 1 incelendiğinde okulda beyne benzeyen kavramlara bakıldığında öğretmen ve idareciler ön plana çıkmaktadır. Okulu her ne kadar müdür yönetiyorsa da katılımcılık ve demokratiklik ilkelerine göre okulda öğretmenler hatta öğrenciler

de son zamanlarda etkin rol almaya başlamışlardır. Dolayısıyla okul kültürünün ve ikliminin oluşturulması, iyi bir sinerjinin yakalanmasında öğretmenlerin ve idarecilerin ortak hareket etmeleri önem taşımaktadır.

Yukarıdaki kavramlara ilişkin katılımcıların ifadelerinden alınan doğrudan alıntılar aşağıdadır.

a) Beyin olarak okul kavramına ilişkin katılımcıların ifade ettikleri görüşler

**Okul bilgi işler:** *Okul bilginin aktarılmasını sağlar. Öğretmenler ve araçlar bilginin aktarılmasını sağlayan sinir hücreleridir. Okul bilgiyi kazandıran bir kurumdur.*

**İletişim süreçleri:** *Okul iletişim süreçlerinin yaşandığı bir yerdir. Okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve veliler sürekli iletişim halindedirler. Aslında eğitim bir iletişim sürecidir. Öğrenci okulda öğrendiği bilgileri hayatındaki iletişim süreçlerinde kullanmaktadır.*

**Karar alma:** *Karar alma, okul idaresi ve öğretmenler arasında oluşur. Okulda karar alma mekanizmalarının başında öğretmen ve öğrenci bulunmaktadır.*

b) Okulda beyin olanlara ilişkin katılımcıların ifade ettikleri görüşler

**Öğrenciler:** *Okulda beyin olarak öğrenciler görülmelidir. Çünkü her şey öğrencinin etrafında şekillenmektedir.*

**Öğretmenler:** *Okulda bilgiyi işleyen öğretmenlerdir. Öğretmenler sınıfın beynidir. Eğitim ve öğretim temelde sınıf ortamında olduğundan aslında sınıf ortamlarının toplamı okulu oluşturmaktadır.*

**Müdür:** *Geleneksel sistemlerde genel olarak onun aldığı kararlar geçerlidir. Okuldaki idareciler, öğretmenlerin koordinasyonu sağlamakla beraber, programların da yürütücülerini konumundadırlar. Bu durumda okulda merkez konumundadırlar. Okulu insan vücuduna benzetirsek vücudun bilinçli hareketlerini organize etmek, beynin yani idarenin işidir. Bu durumda okul idaresini okulun beyni olarak görebiliriz.*

Bulgulara bakıldığında katılımcılar daha çok öğretmeni beyin olarak görmekte-dirler. Aslında okula genel olarak bakıldığında okulu yöneten kişilerin, yöneticilerin, yani müdürün, beyin olarak en önde olması beklenirdi ama katılımcılara göre öncelik öğretmenlere verilmiştir. Okulu idare eden müdürdür ve okulun amaçlarını gerçekleştirilmesinde baş aktördür. Bunun yanında öğretmenler de okulda önemli bir güç odağıdır. Bu güçlü ekibi yanına almayan idareciler okulun hedeflerini gerçekleştirmekte zorlanabilirler. Okullarda idarecinin yanında okulu yöneten kişiler arasında etkili bir grup olan öğretmenleri de saymak gerekmektedir. Öğretmenler, kurullarla, baskı gruplarıyla, okul idaresini etkilemekte ve yönetimde söz sahibi olabilmektedirler.

Okulda beyne benzetilen ilginç bir bulgu da “öğretmenler odası”dır. Öğretmenler odası, idarecilerden ayrı düzenlenen bu fiziksel ortam, öğretmenlerin iletişime geçtikleri, karar aldıkları ve örgütlendikleri mekânlardır. Özellikle büyük okullarda öğretmenler odasının okulun beyni gibi de çalıştığı söylenebilir.

## 2. İkinci Soruya İlişkin Bulgular

“Okul beyne benzetilirse beyin olarak okulların güçlü ve zayıf yönleri neler olabilir?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda açıklanmıştır.

◆ İzzet Döş

a) Okulun güçlü yönü olarak ifade edilen kavramlara ilişkin katılımcıların görüşleri doğrudan alıntı olarak aşağıda ifade edilmiştir.

*Okulun çevre ile ilişkisi çok güçlüdür. Okulu çevreden ayrı düşünmek mümkün değildir. Okul öğrenciyi merkeze alan, yaratıcılığı geliştirmeye çalışan bir kurumdur. Okul, çocuklar için sosyal bir alan oluşturur öğrenciyeye uygun şartlarda yön gösterir. Bütün bunlar okulun güçlü yönleridir.*

*Okulda yüksek eğitim almış kişilerin olması (öğretmen, idareci), profesyonel kişilerin çalışması güçlü bir yöndür. Topluları idare eden ana kaynak okuldur. Çünkü okulda planlı, programlı ve bilinçli ürünler ortaya konulmaya çalışılıyor. Okuldan çıkan orijinal fikirler aynı bir beyin gibi çalışarak topluma faydalı olmaktadır. Okulda öğretmen, idareci iletişiminin güçlü olması, yeni nesilleri yetiştirmesi ve bilinçlendirmesi, her türlü çalışmaların temelinde eğitimin olması, toplumu yönetenlerin ve yön verenlerin okullarda yetişmiş olması, bünyesinde farklı birçok bireyi barındırdığı için güçlü bir etkileşim sağlaması ve öğrenmeyi gerçekleştirmesi gibi özellikler okulların güçlü yönleridir.*

Yukarıda katılımcılar tarafından ifade edilen kavramlar beyin olarak okulun güçlü yönleri olarak ortaya konulmuştur. Beyin olarak okulun güçlü yönlerini ifade eden kavramlar temalar şeklinde gruplandırılmış hali Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2. Beyin olarak okulun güçlü yanlarının kavramsal boyutları**

Sosyal ve iletişim yönü	Kişisel yön	Bilgiyi işleme	Karar alma
Çevre ile ilişki	Öğrenciyi merkeze alma	Sistemsel yapıların olması	Topluları idare eden ana kaynağın okul olması
Oluşturduğu sosyal alan	Yaratıcılığı geliştirme	Orijinal fikirler üretme	Planlı ve programlı bilinçli ürünlerin ortaya konulması
Okulda yüksek eğitim almış kişilerin olması	Öğrenciyeye uygun şartlarda yön gösterme		Okulun organizeli ve planlı çalışması
Kişiler arasında güçlü bir bağın olması (iletişim, sosyal bağlar)			Toplumun yetişmiş insan gücünü karşılaması
			Disiplin ve kontrolün olması

Tablo 2’de görüldüğü gibi beyin olarak okulun birçok güçlü yönleri ortaya çıkmaktadır. Bu yönlerden biri de sosyal çevre ve iletişimdir. İnsanın en önemli özelliği çevresiyle olan iletişimi ve sosyal davranışlarıdır. Dolayısıyla insan yetiştiren ve insana hizmet eden okulun öne çıkan özelliği, çevresiyle etkili bir iletişim ve etkileşim halinde olmasıdır. Bunun yanında okul, farklı düşünce, hedef, davranış ve inançları olan birçok kişileri bünyesinde bulundurmakla kültürel bir zenginliği de ortaya çıkarmaktadır. Bu zengin etkileşim ve iletişim sayesinde okul formal veya informal yollardan çocuklara bilgiler sağlamakta ve toplumu doğrudan veya dolaylı yünden etkilemektedir.



Beyin olarak okulun kişisel yön boyutundaki güçlü yönleri ele alındığında öne çıkan unsurlar, okulun, öğrencilerin yaşam boyunca ihtiyaç duyacağı bilgi ve tecrübe birikimini aktarmasıdır. Okul, hayata yeni başlayan çocuklara gelecek hayatlarında neyle karşılaşacaklarını nasıl bir karar alma sürecinde olacaklarını önceden bildirerek zaman ve sermaye kaybını en aza indirmeyi amaçlamaktadır.

Günümüz eğitim sistemleri, bilgiye ulaşmayı bilen, soru soran, problemleri çözmek için çeşitli yolları deneyen, çözüm için yeni yeni seçenekler arayan, üretici, yapıcı insanlar yetiştirmeyi amaçlar. Eğitim öğretime böylesine çeşitlilik içerisinde geniş perspektiften bakmak, okula yeni anlayışlar kazandırarak, okulun sadece bilgi aktarmaktan öte, insanı her yönüyle geliştirici, üretici, destekleyici bir ortam olmasını gerektirmektedir (Oktay, 1997,10)

Okul bilgiyi işleme boyutunda da bilime ve topluma önderlik etmektedir. Özellikle yüksek öğretim alanında okullar, bilginin kaynağı olmakta ve gelişimin eğilimini belirlemektedir. Bu yönüyle okul, bilgiler üreten ve bilim yapan kuruluşlar olarak görülmüştür.

Toplumun ve örgütlerin öne çıkan unsurları, planlı ve profesyonel bir yönetim anlayışına ve sistemine sahip olmalarıdır. Bu anlayış okul boyutunda ele alınmakta ve bu sistemin temelleri okullarda atılmaktadır. Özellikle sınıf yönetiminde sınıf başkanlığı sistemi, okul meclisleri, akran grupları, küme çalışmaları, öğrencileri karar alma sürecinin temel becerilerini kazandırmaktadır. Okulda disiplin ve kontrol mekanizmalarının olması da ayrıca karar alma süreçlerini önemli ölçüde etkilemektedir.

b) Okulun zayıf yönleri olarak ifade edilen kavramlara ilişkin katılımcıların görüşleri:

*Çocuk üzerinde öğretmen, idare veya arkadaşların egemenlik kurması, böylece öğrenciyi kısıtlayan bir etkinin olması söz konusu olabilir. Eski öğretim yöntemlerinin kullanılması, ezberci ve hazırcı şablonların kullanılması, ideal ortamın okul tarafından öğrenciye sağlanamaması, öğrencinin kendi başına karar alma süreçlerini kazandırılmaması okulun zayıf yönü olarak görülebilir. Okulun karmaşık bir yapısının olması, kalabalık olması, okulun beyni olan idare ve öğretmenler arasındaki iletişimin veya işbirliğinin olmaması zayıflıktır. Aşırı kuralcılığın güvenlik sorunlarının olması, verdiğimiz bilgilerin uygulama boyutunda zayıf kalması diğer zayıflıklardandır. Fiziksel donanımının zayıf olması, çalışanlar arasında motivasyon eksikliğinin olması okulun zayıf yönlerini oluşturmaktadır.*

Yukarıda ifade edilen kavramlar katılımcılar tarafından beyin olarak okulun zayıf yönleri olarak ifade edilmiştir. Beyin olarak okulun zayıf yönlerini ifade eden kavramları temalar altında topladığımızda, elde edilen verilerin gruplandırılmış hali Tablo 3'te sunulmuştur.



Tablo 3. Beyin olarak okulun zayıf yanlarının kavramsal boyutları

Sosyal ve iletişim yönü	Kişisel yön	Bilgiyi işleme	Karar alma
Kendisini geliştirmemesi	Öğrencinin gelişimini kısıtlaması	Tek boyutlu belirli bazı özellikleri ortaya çıkaran bir konumda olması	Öğrencinin kendi başına karar alma süreçlerini kazandırılmaması
Kalabalık olması	Eski yöntemlerin uygulanması	Verdiği bilgilerin uygulama boyutunda zayıf kalması	İşbirliğinin olmaması
Karmaşık bir yapısının olması	İdeal ortamın sağlanamaması	Fiziksel donanımının zayıf olması	Bazen yanlış kararların alınması
Öğretmenler arasındaki iletişimsizliğin olması	Güvenlik sorunlarının olması		Aşırı kuralcılığın olması
	Çalışanlar arasında motivasyon eksikliğinin olması,		Bazı fikirlere değer verilmemesi,
	Çalışanlar arasında ego çatışmasının olması		

Tablo 3'te ifade edilen kavramların hepsi okul yaşamında karşılaşılan problemlerdir. Bu problemlerin beynin çalışma sistemi ile uyuşan birçok yönleri vardır. Okumayan, düşünmeyen bir beyin zaman içerisinde körleşerek fikir üretmez ve isabetli kararlar alamaz duruma düşebilir. Bu durum örgüt yapısında "kapalı sistem" olarak ifade edilmektedir. Problemleri çok olan okulun mutlu bir biçimde öğrencilerini ve çalışanlarını tatmin ederek yoluna devam etmesi çok zordur. Yukarıda ifade edilen kavramlar düşünme yollarını tıkayan problemler olarak görülebilir. Bu durumda sağlıklı karar almak zorlaşabilir.

Okul için idareciler çok önemlidir. Bu çalışmanın bulguları arasında ifade edilen idareciler, okulun beyni olarak görülmektedir. İdareciler üzerlerine düşen liderlik ve yöneticilik görevlerini tam anlamıyla gerçekleştiremedikleri takdirde klasik yönetim yaklaşımlarına, iletişimsizliğe, çalışanlar arasında motivasyon düşüklüğüne, çatışmaya ve yanlış kararların alınmasına neden olabilirler.

### 3. Üçüncü Soruya İlişkin Bulgular

"Teknoloji ve teknolojik aletlerin (bilgisayar, internet, vb) eğitim yönetimindeki yeri nedir?" sorusuna ilişkin bulgular ve yorumlar aşağıda açıklanmıştır.

Teknoloji kullanımına ilişkin katılımcılar tarafından ifade edilen görüşler aşağıda açıklanmıştır.

*Öğretmen yeni gelişmeleri bu teknolojiler sayesinde elde eder. Çağımız bilgi çağıdır, dolayısıyla bu teknolojiler oldukça önemlidir. Değişen ve gelişen teknolojiden eğitim de faydalanmalıdır. İletişim teknolojileri günümüzün olmazsa olmazlarıdır. Bu teknolojiler dinamik iletişim sürecini desteklemektedirler. Bilgiye ulaşma ve araştırma boyutunda olumlu katkıları vardır. Bilgi çağında, bilgiye ulaşmanın en pratik yolunu iletişim ve bilgi teknolojileri gerçekleştirmektedir. Bilgi teknolojileri zamanı etkili kullanmada yardımcı olur. Öğretmen ve öğren-*

*ci arasındaki iletişimi sağlar. Eskiden elle saatlerce yaptığımız işleri daha kısa sürece bilgisayarlar yapıyoruz. Bir belgeyi daha önceleri arşivden bulamıyorduk ama şimdi bir tuşla belgelere ulaşabiliyoruz.*

Beyin olarak okul metaforunda teknolojik araçların önemli bir yeri vardır. Çünkü beyin metaforu örgütlerin öğrenmelerini, kendilerini yenileyebilmelerini, değişen çevresel faktörlere göre kendilerini öğrenerek uyarlayabilmelerini ifade etmektedir. Bu açıdan bakıldığında teknoloji ve bilgi çağının temel araçlarını eğitim örgütlerinin benimsemeleri ve işlerine adapte etmeleri önemli bir süreçtir. Teknolojik gelişimin eğitimin işini kolaylaştırdığı, başarıyı artırdığı, öğrencilere görsellik sağladığı, bu teknolojilerin kullanılması gerektiği vb birçok faydaları olduğu bilinen ve bilimsel verilerle ortaya konulan bir durumdur (Küçük, 2011,28; Yaman, 2007,292; Uzunboylu, Ekizoğlu ve Ekizoğlu, 2009,159; İşman, 2002,72; Fidan, 2008,48; Pala, 2006,178).

Teknoloji yöneticilerin işlerin kolaylaştırmaktadır. Öğretmenlerin bu teknolojileri benimsedikleri ve kullanımına ilişkin olumlu bir algıya sahip oldukları söylenebilir. Günümüzde bilgi teknolojilerini kullanan birçok örgütler ve kurumlar vardır. Hatta bu kurumlar birçok iş ve işlemlerini artık elektronik ortamda gerçekleştirmektedirler. Bankalar, devlet kurumları vb. örgütler, kendi örgütlerini bu teknolojilere göre örgütlemekte ve çalışanlarını bu yapıya uydurmaya çalışmaktadırlar. Son yıllardaki Milli Eğitim Bakanlığının birçok eğitimsel ve yönetsel işlemlerini (e-okul, mebbis vb) bu teknolojilerle sağlaması bu teknolojilerin önemini ortaya koymaktadır. Bu durum örgütlerin dolayısıyla eğitim örgütlerinin de sanal beyinler olarak örgütlendiklerinin bir göstergesidir. Teknolojiyi kullanarak karar alma sürecini hızlandıran ve daha sağlıklı kılan gelişimlerden faydalanmak kullanmak okulların işlerini daha da kolaylaştıracaktır.

#### 4. Dördüncü Soruya İlişkin Bulgular

“Öğrenen okul” kavramı sizlere neleri çağırıyor?” sorusuna ilişkin elde edilen veriler aşağıda ele alınmıştır.

Öğrenen okul kavramına ilişkin katılımcılar elde edilen bulgular aşağıdaki gibi ifade edilmiştir.

*Değişen ve gelişen dünyada bilgi kalıcı olmadığı için herkes araştıran ve öğrenen olmalıdır. Öğrenen okul bilgiyi üreten ve işleyen kurumdur. Öğrenen okul bireysel olarak değil toplu olarak öğrenmenin sağlandığı yer anlamındadır. Öğretmen ve idarecilerin yeniliklerden haberdar olması ve kendilerini yenilemesidir. Sıradan, alışagelmışliğin dışında, kalıplaşmış kavramların dışında olmak, farklı olmaktır. Öğrenen okul öğrenmeyi sevdiiren okuldur. Yenilenen ve güncellenen bilgilerin okul tarafından benimsenmesi gerekir. Araştıran, yorumlayan öğrenci, öğretmen ve idarecilerden oluşan kurumdur. Okul öğrencilere doğrudan bilgileri aktaran kurum değil, öğrenciye bilgilere ulaşma yollarını öğrenen ve öğretmenin öğrenciyle beraber öğrendiği kurumdur. Öğrencilerin yeteneklerini açığa çıkaran kurumdur. Öğrenci öğretmen ve diğer çalışanlarıyla bilgi, beceri ve donanımlarının günümüz şartlarına getirilmesidir. Yüükün öğretmen ve öğrencide olmadığı herkesin etkileşime girerek birbirinden öğrendiği ortam sağlar öğrenen okul. Okullar öğrenmeye açık ve eğitimle ilgili gelişimleri takip eden bu konuları tartışan kurum olmalıdır.*

Öğrenen örgüt, arzu ettikleri ortak geleceğe ulaşmak için hem birlikte hem de birey olarak kendilerini sürekli geliştiren bir insan grubudur (Çalkavur, 2006,59). Öğrenen örgütler yeteneklerimizi keşfedip uygulama alanı bulmak fırsatı sunar bütünlük birbirine bağımlılık, kolektif çaba ve zekâ gibi insanlığın en derin değerlerine ulaşmayı hedefler. İnsanlığın temel öğrenme tutkusuna destek olup onu zenginleştirmeyi amaçlayarak birilerinin başkaları için neden gerekli olduğunun mantıksal açıklamasını yapar. Örgütsel gelişmeye teknik bir yaklaşım kazanıp kaliteye ulaşmak için ışık tutabilir (Töremen, 2001,18). Öğrenen örgütler, öğrenmenin temel bir değer ve doğal bir süreç haline geldiği örgütlerdir. Öğrenen örgütleri, diğer örgütlerden ayıran çeşitli özellikler vardır. Öğrenen örgütlerde öğrenme, işe fazladan eklenen bir şey değil, aksine işin sıradan bir parçasıdır; öğrenme, anlık bir olay değil bir süreçtir. Tüm ilişkilerin temelinde işbirliği vardır; bireylerin kendileri gelişirken bireyler kurumu da değiştirirler. Öğrenen örgütler, takım ruhu ile açık ve sınırları aşan bir anlayışla öğrenirler. Ne öğrendiğini değerlendirdikleri gibi nasıl öğreneceğini de değerlendirirler. Verileri doğru yerde ve zamanda hızlı bir şekilde yararlı bilgiler hâline dönüştürürler. İşgörenlerin motivasyonu artırıcı bir anlayışa sahiptirler. Örgütün temel yapı ve unsurlarını tehlikeye atmadan risk alırlar (Çalık, 2003,117).

Öğrenen okulun en önemli özelliği bilgi üretmesidir. Bilgi üreten bir örgüt öğrenen örgüt olma özelliği gösterir. Sınıf etkinliklerinde öğretmen-öğrenci etkileşiminde, projelerde, ödevlerde, okul toplantılarında, çalışma gruplarında benzeri birçok etkinliklerde, okul kendine yeni şeyler katar, kültürünü, hedeflerini, etkinliklerini geliştirir ve değiştirir. Daha önce herhangi bir spor dalında yarışmalara girmeyen bir okulun yarışmalara girmesi, sınıflarını akıllı sınıflara çevirmesi, veli katılımını sağlayacak seminerler, kermesler vb çalışmalarını düzenlemeye başlaması öğrenen okul olduğunun işaretidir.

Öğrenen örgütler, araştırma geliştirme çalışmalarını, çalışanların değişimle baş edebilen, fikir üretebilen, bilgiye ulaşım onu kullanan ve paylaşan, takım çalışmasına yatkın ve aynı zamanda inisiyatif alabilen sorunları yanılmayıp çözebilen bireyler olmaları şeklinde yönlendireceklerdir (Balci, 2008,53). Benzer şekilde bulgular da, yöneticilerin ve öğretmenlerin yeni şeyleri öğrenmeleri, kalıplaşmış düşüncelerin dışına çıkabilmeleri, yenilikleri takip edebilmeleri, günümüz şartlarına ayak uydurabilmeleri gerektiği ifade edilmiştir.

Okul bilgi üreten mi yoksa aktaran bir kurum olup olmadığına ilişkin bulgular aşağıda ifade edilmiştir.

Okulun bilgi aktaran veya üreten bir kurum olup olmadığına ilişkin frekans analizi aşağıdaki tabloda ele alınmıştır.

**Tablo 5. Okulun bilgi aktaran veya üreten bir kurum olup olmadığına ilişkin frekans analizi**

Okulun fonksiyonu	f
Okul bilgi üreten bir kurum olmalıdır	10
Okul bilgiyi hem üreten hem de aktaran bir kurum olmalıdır	7
Okul bilgi aktaran bir kurum olmalıdır	2

Tabloda görüldüğü gibi okulun öncelikle bilgi üreten bir kurum olması gerektiğine yönelik düşüncelerin öne çıktığı görülmektedir. Bununla beraber okulun bilgi üretmesinin yanında aynı zamanda üretilen ve hazır halde bulunan bilgilerin de aktarılmasını gerçekleştiren bir kurum olarak da görülmesi gerektiği ifade edilmiştir. Dolayısıyla okulun iki fonksiyonu öne çıkmıştır. Okul bilgi üretmenin yanında aynı zamanda aktaran bir kurum da olmalıdır.

### Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Elde edilen verilere göre, beynin öne çıkan özelliklerinden bilgiyi işleme, karar alma ve iletişim süreçlerinin okullar için de çok önemli bir yere sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Okul bilgi üretmenin yanında bu bilgileri, yeni nesillere aktaran kurumlardır. Benzer bulguyu Aydoğdu (2008,183) ifade ederek, okulu bilgi verici bir ortam olarak kabul etmiştir. Yani okulun beyin gibi enformasyonu işleyen ve örgütleyen bir örgüt yapısına sahip olduğu söylenebilir.

Okulda beyin olarak görülebilecek nesnelere bakıldığında öğretmenler ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, organizmadaki hücre gibi, okulun amacını gerçekleştirmek, yeni nesli toplumsallaştırmaya çalışmaktadırlar. Bu özelliği nedeniyle öğretmenler, toplum ve okulun beyni gibidir. Benzer araştırmalarda da öğretmenler, öğrencilere ve dolayısıyla topluma yön veren, bilgi kaynağı, öğrenciyi şekillendiren, biçimlendirici olarak ifade edilmiştir (Saban, Koçbekir ve Saban, 2006,508; Cerit, 2008b,705; Aydoğdu, 2008,183).

Okulda beyin olarak görülen ikinci grup ise idarecilerdir. Karar alma, planlama, eşgüdümleme ve örgütlenme gibi yönetim süreçlerini idare eden yöneticiler, okulun önemli bir karar alma organı olarak ifade edilmiştir. Benzer bulguları Cerit (2008a,12) ve Dönmez (2008,170) bulmuş, müdürleri eğitim öğretim etkinliklerini artıran, okuldaki insan ve madde kaynaklarını organize eden, öğretmen ve öğrencilere rehberlik eden kişiler olarak algılandığını belirtmişlerdir. Okul yönetiminde okul veya kurum kültürünün oluşturulmasında, bireylerin davranışlarını yönlendirmede, okulu öğrenen örgüt haline getirmede, üyeler arasında iletişimin sağlanmasında, yeni gelenlerin örgütle bütünleşmesinde okul müdürüne büyük sorumluluklar düşmektedir (Çelikten, 2001,5; Özmen ve Batmaz, 2006,103; Çelikten, 2001,9; Büte ve Balcı, 2010,489; Oğuz, 2009a,416; Karaköse, 2008,124).

Okul beyne benzetildiğinde güçlü ve zayıf yönlerinin ne olduğuna ilişkin bulgularda ise, öğretmenlerin eğitim seviyeleri, toplumun şekillendirildiği yer olması, çevresiyle sıkı bir ilişkisinin olması, planlı bir sisteminin olması kavramları öne çıkmaktadır. Beynin diğer bir tanımı da çevreye adapte olma yetisidir. Özellikle bazı

branşlarda hayat boyu süren uzamsal ve düşünsel uğraşlar ile çeşitli uyarılar barındıran çevreye karşı uyum ve başa çıkabilme yeteneği karşısında beyin, genetik olarak kazandığı yapısını zaman içinde zarif ve müstesna bir yapıya dönüştürebilmektedir. Beyin, gerek dış çevreden gerekse iç çevreden sürekli uyarı almaktadır ve bu uyarılar sayesinde adaptasyona uğramaktadır. Genetik olarak sahip olunan beyin yapısı, çevresel ve epigenetik faktörlerle sürekli değişim ve gelişim halindedir (Yılmaz, 2010,2). Nasıl ki beyin zaman içerisinde geliyorsa okul da çevresiyle etkileşimi sonucunda öğrenerek kendisini yenileyecektir.

Beyin olarak okulun zayıf yönlerine gelince, eski usul ve yöntemlerin devam ettirilmesi, öğrencilerin kendilerini gerçekleştirecek ortamları tam anlamıyla sağlanamaması, aşırı kuralcılığın olması, kuramsal bilgiye ağırlık verilmesi, çalışanlar arasında motivasyonu, iletişim eksikliği gibi nedenler ifade edilmiştir.

Okulun toplumu yönlendirmesi beklenir, bu bilgi üretmekle toplumla iletişimle olur. İyi bir vizyon ve iletişim süreci, okulun toplumsal olarak kabul seviyesini artıracak ve kabul görmesini sağlayacaktır. Öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamayan okulların beyin olarak görülemeyeceği, çevreyi yönetemeyeceği ve amacını tam anlamıyla gerçekleştiremeyeceği düşünülebilir.

Her alandaki teknolojilerin kullanımı, kurumların elektronik sistemlere dönmesi, örgütlerin yapılarını etkilemiş ve şekillendirmiştir. Artık herhangi bir işletme, deposundaki malı bilgisayar ekranından görmekte, neyi eksik neyi fazla bilmektedir. Elektronik beyinler işletmelerin deposundaki malları bilmekte, eksiklikleri tespit etmekte, otomatik olarak üretim kapasitesini artırmakta veya azaltmaktadır. Okullarda da durum aynıdır. Tek tuşla bir okul yöneticisi okulunu görmekte, Bakanlık tüm verilere anında ulaşmaktadır. Hatta kitap dağıtımları ders programları, öğretmen ders yükleri, çalışan personelin atamaları, maaşları hepsi elektronik ortamda gerçekleşmektedir. Bu çoğu işlemler gerçekleştirilirken elektronik beyinler, herhangi bir insan müdahalesine de ihtiyaç duymamaktadırlar. Örgütler gittikçe sanallaşmakta, "sanal örgüt" olmaktadır. Bu da örgütlerin elektronik beyinlerce yönetilmesine doğru gidişin bir göstergesidir. Bu gidişattan okul örgütlerinin de etkilenmesi muhtemeldir.

Öğrenen örgütler son yıllarda öne çıkan yaklaşımlardan olmuştur. Örgütün, belli bir amaca ulaşmada topyekün öğrenmesi, öğrenen örgütlerin tanımı olarak ifade edilebilir. Bu açıdan bakıldığında okullar tüm örgütler içerisinde "öğrenen örgüt" kapasitesine sahip olan en büyük örgütlerdir. Çünkü okulun işi öğrenme ve öğretmedir. Okulun iyi bir sinerjiyle, motivasyonla ve paydaşlarıyla beraber bir ekip halinde birçok şeyi gerçekleştirmesi beklenebilir. Okul bu özellikleri sağladığı takdirde öğrenen okul olma özelliğini çok kolay gerçekleştirecektir. Bulgularında, okulun bilgiyi üreten ve işleyen, bilgileri güncelleyen, bilgiye ulaşma yollarını öğrenen, kendini yenileyen ve öğrenmenin topyekün yapıldığı kurumlar, beyin olarak okulun öne çıkan özelliği olarak ifade edilmiştir. Cerit (2006,687) ve Balcı (1999,132), okulun bilgi, aydınlanma, değişim ve ilerleme yeri olduğu belirterek, benzer özellikleri ifade etmişlerdir.

Beyin üzerindeki araştırmalar devam ettikçe hayal gibi görülen olasılıklar gerçek olabilir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, beynin öğrenmesini, uyum sağlamasını vb özelliklerini geliştirebilirler. Bu gelişimler neticesinde okullardaki eğitiminin

içeriği ve öğretim teknikleri değişebilir. Belki gelecekte okullarda bilgi dolu hücrelerle beyne nakil yapılabilir. Bilgi depolayan proteinler beyne yönlendirilip yapay öğrenmelerin yolunu açabilir. Beyin hücrelerini daha aktif hale getiren, hiç unutmayan beyin, vb çalışmalar gelecekte yapılabilir.

### Öneriler

Çalışma neticesinde aşağıdaki önerilerde bulunulabilir.

- Okulun çevreyle iletişimi güçlendirilmeli, bilgi akışının daha kolay olabileceği ortamlar oluşturulmalıdır.
- Canlıların en önemli özelliği çevreye uyumdur. Dolayısıyla okulları beyin olarak düşünürsek, okulların daha fazla öğrenme ortamlarını oluşturmalarına fırsat verilebilir. Yapılacak mevzuat değişikliği ile okulların karar alma süreçleri kolaylaştırılmalıdır. Bu konuda okullara kendi başlarına karar alma özerkliği verilmelidir.
- Bilgi üreten ve bilgiyi işleyen kurumlar olarak okullar, “öğrenen okul” anlamında “öğrenen bireyler” yetiştirmesi için, öğretim programları, işletim sistemi ve yapı boyutunda tekrar ele alınabilir.
- Okulun zayıf yönleri olarak görülen, öğrenciyi kısıtlayan bir yapının ve sistemin varlığı, öğrencilerin özgür öğrenme ortamlarına dönüşürecek şekilde tekrar ele alınması önerilebilir.

### Kaynakça

- ARSLAN, Metin, M. ve BAYRAKÇI, Mustafa (2006). “Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim Öğretim Açısından İncelenmesi”, **Millî Eğitim**, Yaz 2006, S.171, ss.100-107.
- AYDIN, İbrahim Hakkı (2006). “Bir Felsefi Metafor “Yolda Olmak””, **Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi**, C.6,S.4, ss:9-22.
- AYDOĞDU, Elif (2008). **İlköğretim Okullarındaki Öğrenci ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Alguları İle İdeal Okul Algularının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- BALCI, Ali (Ed.) (2008). **Örgüt Mecazları**, Ekinoks yayımları, Ankara.
- BALCI, Ali (2007). **Etkili Okul, Okul Geliştirme Kuram Uygulama ve Araştırma** (4. Baskı), Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BALCI, Ayşe (1999). **Metaphorical Images Of School: School Perceptions Of Students, Teachers, And Parents From Four Selected Schools**, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış doktora tezi), Ankara.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1996). **Eğitim Yönetimi** (5. Baskı), Yargıcı Matbaası, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Ziya (2011). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı Ve Davranış** (16. Basım), Pegem Yayınları, Ankara.
- BÜTE, Müge ve BALCI, Ayşe F. (2010). Bağımsız Anaokulu Yöneticilerinin Bakış Açısından Okul Yönetimi Süreçlerinin İşleyişi ve Sorunları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, C.16, S.4, ss: 485-509.
- CERİT, Yusuf (2008). “Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Müdür Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri”, **Eğitim ve Bilim**, C.33, S.147, ss:3-12.



◆ İzzet Döş

- CERİT, Yusuf (2008). "Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri". **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, C.6, S.4, ss:693-712.
- CERİT, Yusuf (2006). "Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Okul Kavramıyla İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.6, S.3, ss:669-699.
- CORNELİSSEN, Joep P., OSWICK, Cliff, CHRİSTENSEN, Lars Thoger ve PHİLLİPS, Nelson (2008). "Metaphor In Organizational Research: Context, Modalities And Implications For Research İntroduction", **Organization Studies**, 29(7), 8-22.
- ÇALIK, Temel (2003). "Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları", **Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.8, ss.115-130.
- ÇALKAVUR, Evrim (2006). **Öğrenen Organizasyon Yolculuğu Bir Başarı Öyküsü**, Remzi Kitapevi, İstanbul.
- ÇELİKİTEN, Mustafa (2001). "Etkili Okullarda Karar Süreci". **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. S.11.
- ÇELİKİTEN, Mustafa (2006). "Kültür ve Öğretmen Metaforları". **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.21, ss:269-183.
- DÖNMEZ, Özlem (2008). **Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Kayseri.
- ÉRDİ, Peter (2000). "On the 'Dynamic Brain' Metaphor", **Brain and Mind**, C.1, ss: 119-145.
- FİDAN KURTDERE, Nuray (2008). "İlköğretimde Araç Gereç Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri", **Kuramsal Eğitim Bilim**, C.1, S.1, ss:48-61.
- GROTH, Randall E. ve BERGNER, Jennifer A (2005). "Pre-service elementary school teachers' metaphors for the concept of statistical sample", **International Education Research Journal**, C.4, S.2, ss.27-42.
- HEYLİGHEN, Francis ve BOLLEN, Johan (1996). "The World-Wide Web as a Super-Brain: from metaphor to model", **Austrian Society for Cybernetics**, ss.917-922.
- HEYWOOD, John, SEMINO, Elena ve SORT, Mick (2002). "Linguistic metaphor identification in two extracts from novels", **Language and Literature**, C.11, S.35, ss:34-54.
- HOGLER, Raymond, GROSS, Michael A., HARTMAN, Jackie. L. ve CUNLİFFE, Ann L. (2008). "Meaning in organizational communication: Why metaphor is the cake, not the icing", **Management Communication Quarterly**, 21, 393-412.
- İŞCAN, Ö. Faruk ve TİMURÖĞLU, M. Kürşat (2007). "Örgüt Kültürünün İş Tatmini Üzerindeki Etkisi ve Bir Uygulama", **İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi**, C.21, S:1, ss:119-135.
- İŞMAN, Aytekin (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*. C.1, S.1, ss:72-91.
- KARAKÖSE, Turgut (2008). Okul müdürlerini itibarlı kılan değerlerin belirlenmesine yönelik nitel bir çalışma. *Değerler Eğitimi Dergisi*, C:6, S.16, ss:113-129.
- KÜÇÜK, Mehmet (Ed). (2011). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı**, Nobel yayınları, Ankara.
- LAKOFF, George ve JOHNSON, Mark (2003). **Metaforlar Hayat Anlam ve Dil**, Paradigma Yayıncılık, İstanbul.
- LOPEZ, Jose Julian (2007). Notes on metaphors, notes as metaphors: The genome as musical spectacle. *Science Communication*, C, 29, S.1, ss.1-29.
- MOJTABAİ, Ramin (2000). Delusion as error: The history of a metaphor. *History of Psychiatry*, C.11, S.3, ss.1-13.
- MORGAN, Gareth (1997). **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**, MESS yayınları, Ankara.

- Oğuz, E. (2009a). İlköğretim okulu yöneticilerinin karar verme stilleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, C.17, S.2, ss. 415-426.
- OĞUZ, Aytunga (2009b). Öğretmen adaylarına göre ortaöğretim öğretmenlerini temsil eden metaforlar, *Millî Eğitim Dergisi*, S.182, ss:36-58.
- Oktay, A. (1997). **Çocuk ve Okul**, T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu yayınları, Ankara.
- ÖZDEMİR, Servet (Ed). (2010). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi** (3. baskı), Nobel Yayıncılık, Ankara.
- ÖZMEN, Fatma ve BATMAZ, Cengiz (2006). "İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri", **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. S.2, ss:102-120.
- PALA, Aynur (2006). "İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları", **Manas üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, S.16, ss.177-188.
- SABAN, Ahmet, KOÇBEKİR, Beyhan Nazlı ve SABAN, Aslıhan (2006). "Öğretmen Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.6, S.2, ss:461-522.
- Saban, Ahmet (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, S.2, ss:135-155.
- SEMERÇİ, Çetin (2007). "Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programlarına Farklı Bir Bakış". **Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, C. 31, S.2, ss:125-140.
- SÖNMEZ, Veysel (2010). **Öğretim ilke ve yöntemleri** (4. baskı), Anı Yayıncılık, Ankara.
- STEGER, Thomas (2007). "The stories metaphors tell: Metaphors as a tool to decipher tacit aspects in narratives", **Field Methods**, C.19, S.3, ss.1-22.
- STEEN, Gerard (2002). "Towards a procedure for metaphor identification", **Language and Literature**, C.11, S.17, ss.16-33.
- ŞİŞMAN, Mehmet (2011). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı Etkili Okullar** (2. Baskı), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- TAMİMİ, Yılmaz (2005). **Örgüt Kültürünün Metaforlarla Analizi**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Eskişehir.
- TÖREMEN, Fatih (2001). **Öğrenen Okul**, Nobel Yayınları, Ankara.
- UZUNBOYLU, Hüseyin, EKİZOĞLU, Nihat ve EKİZOĞLU, Akile (2009). "Eğitim Teknolojileri Merkezlerinin İşlemlerine İlişkin Eğitimcilerin Görüşleri", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S.37, ss.159-173.
- YAMAN, Çetin (2007). "Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Eğitim Teknolojileri ve Multimedya Kullanım Becerileri", **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**. S.2, ss.291-313.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri** (6. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, Yasin (2010). "Elitlerin Beyni", **İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşa Öğrenci Bilimsel Dergisi**. C.3, S.4.



## SCHOOL ORGANIZATION AND BRAIN METAPHOR

---

İzzet DÖŞ\*

### Abstract

Metaphors have very important roles to explain organizational structures. One of the metaphors to explain the organizational structures is the brain metaphor. This study aims to analyze the organizational structure of the school through the brain metaphor and show that the brain metaphor can be used to explain the school organization. For this purpose, this descriptive study was conducted with 21 volunteer participants. An interview form including four open ended questions was used to collect the data. In analysis process, content analysis and descriptive analysis techniques were used. At the end of this qualitative research processing data, communication and making decision become prominent concepts as brain metaphors at school. Teachers and managers are perceived as brain at the school. The strong relationship between the school and the environment and having a firm organizational structure are the strenghts of the school. Following the rules strictly, continuing the old methods, the lack of the necessary atmosphere for students to achieve self-realisation are the weak points of the school. Also, according to the research finding school is a learning organization which generates and transfers information.

**Key Words:** metaphor, brain metaphor, school as a brain, learning school

---

\* Assistant Prof. Dr. Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Faculty of Education

# CUMHURİYET SONRASI EĞİTİM SİSTEMİNDE MÜFETTİŞ SEÇME VE YETİŞTİRME SİSTEMİ

**Abdurrahman EKİNCİ\***

**Ömer Murat ÖTER\*\***

**Mehmet Ali AKIN\*\*\***

## Özet

Bu araştırmada; Cumhuriyet sonrası eğitim sisteminde teftiş sistemi, müfettişlerin ne şekilde seçildikleri ve yetiştirildikleri incelenmiştir. Denetimin ve denetime ilişkin anlayışların zamanla geçirdiği değişim kısaca verilerek Türk Eğitim Sisteminde denetimle ilgili çalışmalar ve yapılan düzenlemeler ele alınmıştır. Ayrıca; Türk Eğitim Sisteminde müfettişlerin tarihsel süreçte hangi kriterlere göre seçildikleri, ne tür yetiştirme programlarından ve uygulamalardan geçtikleri, “İlköğretim Müfettişleri” ve “Bakanlık Müfettişleri” olarak incelenmiştir. Bu bağlamda geçmişte yapılan çalışmaların, denetim sistemine ilişkin yeni anlayışların tartışıldığı günümüzde, bu çalışmanın yapılacak düzenlemelere ışık tutacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Denetim, müfettiş seçme, müfettiş yetiştirme,

## Giriş

Sosyal, ekonomik ve politik sistemleri meydana getiren amaç, görev ve özellikleri birbirinden farklı çeşitli alt ögeler ve alt sistemler vardır. Aslında alt sistemlerin varlığı bu farklılıklara dayanır. Alt sistemlerin sınırları, görev ve fonksiyonları dikkate alınarak çizilebilir. Bu açıdan bakıldığında denetim, sistem çalışmalarının değerlendirilmesine ve geliştirilmesine olanak sağlayan bir alt sistem olarak görülür. Denetim, tüm sistemlerde bir alt sistem ve değerlendirme fonksiyonu ile yönetim sürecinin bir ögesi olarak yer alır. Denetimin, özellikle ilk kamu kuruluşlarının örgütlediği, yönetim süreçlerinin uygulamaya konduğu zaman başladığını söylemek mümkündür (Taymaz, 1997, 13).

Denetimin tarihî gelişiminde izlediği seyir ve bu konuda sahip olunan anlayış, dönemin yönetim anlayışı ile yakından ilişkilidir. Eğitim denetimi, 1900’lerden evvel

\* Yrd. Doç. Dr. Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Öğretim Görevlisi, Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\*\* Öğretim Görevlisi, Mardin Artuklu Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
“İlköğretim Müfettişi” adı, 04.06.2010 tarihinde kabul edilen 5984 sayılı Kanunla “Eğitim Müfettişi”; “Eğitim Müfettişi” ve “Bakanlık Müfettişi” adlandırması ise 14 Eylül 2011 tarihli ve 28054 Sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile “İl Eğitim Denetmeni” ve “Eğitim Denetçisi” olarak değişmiştir. Tarihi süreç içinde konuya ilişkin yasal metinlerde “İlköğretim Müfettişi” ve “Bakanlık Müfettişi” adlandırmaları yer aldığından çalışmada bu şekilde kullanılmıştır.

sadece yönetsel nitelikte uygulanmakta olup öğretmenler, yönetim tarafından kontrol edilen birer memur olarak görülmüştür. Yirminci yüzyılın başlarında ise denetimin uzman eğitimciler tarafından yapılmasına başlanmış ve 1920-1930 yılları arasında denetim süreci bilimsel bir nitelik kazanmıştır. Bu süreçte, araştırma ve ölçme, denetime ait haklar olurken öğretmen, bunların sonuçlarını tek yönlü olarak uygulamakla görevli görülmüştür (Bursalıoğlu, 1999, 127). Denetim, kontrol, araştırma ve soruşturmaya dönük olarak tek boyutlu bir işleyiş göstermiştir. Bu anlayış, denetime ilişkin tanımlamalarda ve değerlendirmelerde de kendisini göstermiş ve denetim; kamu yararı adına insan davranışlarını kontrol etme süreci olarak tanımlanmıştır. Buna göre denetim, kararlaştırılmış amaçların gerçekleşme derecesini bulmak amacıyla yapılmıştır (Taymaz, 1997, 1).

1930-1950 yılları arasında ise denetim; demokratik insan ilişkileri açısından uygulanmış ve öğretmenleri eyleme geçirebilmek için onların duygu ve heyecanlarını dikkate almak gerektiği kabul edilmiştir. İnsanın güdülenme kaynakları ve özellikleri üzerine yapılan araştırmalar sonucunda gelişen ve yerleşen bu anlayışla birey merkeze alınmış, eğitimin amaç ve süreçlerinin saptanmasında elden geldiğince bireysel katılıma yer verilmiştir (Bursalıoğlu, 1999, 127). Bu anlayışla birlikte eğitim denetiminde “işbirlikçi grup çalışması” gelişmiş ve öğretimin geliştirilmesine yönelik demokratik, işbirlikçi ve yaratıcı bir denetim süreci gelişim göstermiştir. İşbirlikçi eğitimsel liderlik ve insan ilişkilerine dayalı denetim bu dönemde ortaya çıkmıştır (Bilir, 2003, 89). Lewin’in güdüleme konusundaki çalışmaları denetimde sosyal etkenlerin ilgi merkezi olmasına yol açmıştır. Böylece grup dinamiği, müfettişi grubun etkin bir üyesi olarak kabul eden denetim anlayışının önemli bir aracı olmuştur (Aydın, 2007, 15).

Modern psikoloji ve teknolojideki gelişmelerle birlikte farklılaşan yapılarıyla toplumların büyük değişimler yaşadığı 1950-1970 yılları arasında, dinamik bir süreç olarak algılanan denetim, işbirlikçi özelliğini sürdürürken, denetmene değişim aracı rolü verilmiştir. Eğitim yönetiminde de gözlenen ve birçok sosyal bilim alanını etkileyen mantıksal pozitivizmden beslenen kuram hareketinin baskın olduğu bu dönemde, eğitim denetimi alanında da araştırmaya dayalı, kuramsal bilgi temelli denetim biçimleri uygulamaları başlamıştır. Denetmenlerden, uygulamada karşılaşılan durumlar için hangi deneysel genellemelerin ve kuramların uygulanabilir olduğunu belirlemeleri istenmiştir. (Sergiovanni, Kelleher, Mccarthy ve Fowler, 2008).

1970-1980 yılları arasında eğitim denetiminde klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, demokratik, işbirlikçi gibi kavramların kullanılmış ve daha çok öğretimin denetimine ağırlık verilmiştir. Sınıfın klinik bir ortam olarak görüldüğü bu dönemde, geliştirilen standart testler ve değerlendirme formları kullanılarak öğretmenle işbirliği içinde öğretim geliştirilmeye çalışılmıştır (Grimmet, 1981, akt. Beycioğlu ve Dönmez, 2009, 81).

Eğitimde değişim taleplerinin yoğunlaştığı, yerinden yönetim anlayışının yaygınlaştığı 1980 sonrası dönemde, öğretmenin denetim sürecine daha çok katıldığı gelişimsel denetim anlayışı benimsenmiştir. Herkes için uygulanacak bir denetimden, her birey için, özelliklerine uygun denetim sürecine doğru bir yönelme yaşanmıştır. Grup çalışmalarına dayalı işbirlikçi denetim gittikçe yerleşen bir kültüre dönüşürken öğretimin denetimi, öğretmenlerle paylaşılan bir durum olmuştur. Denetmenlerden değişimleri başlatan değişim lideri rolünü yerine getirerek denetlenenlerin ihtiyaçla-

rını göz önünde bulundurmaları, onlarda kendini sürekli geliştirme ve deneyimlerini meslektaşlarıyla paylaşma bilinci geliştirmeleri beklenmektedir (Beycioğlu ve Dönmez, 2009, 82).

Gelişmeler ışığında eğitim denetimine ilişkin tanımlamalarda değişiklikler yapılarak meslekî rehberlik ve geliştirmeye vurgu yapılmıştır. Çağdaş denetimi daha iyi algılayabilmek için yapılan tanımlar üzerinde durmak gerekmektedir (Aydın, 2007, 16). Harris'e (1975) göre denetim, öğrenmeyi daha etkili kılmak amacıyla okulun işleyişini, öğretme sürecini doğrudan etkileyecek şekilde düzenlemektedir. Harris'e göre öğretimin denetiminin amacı, okulun öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde sürdürme ve geliştirme olmalıdır. Wiles'e (1967) göre denetim, öğretmenlere daha iyi görev yapmaları için sunulan yardım hizmetidir. İnsan ilişkilerini vurgulayan Wiles, denetimi; insanlar arası etkileşim, grup süreçleri, liderlik, personel yönetimi ve değerlendirme becerisi olarak algılamaktadır. Bu tanımlar ışığında gelişim gösteren eğitim denetiminin temel amacı, öğretme ve öğrenme sürecinin geliştirilmesi olmuştur (Akt. Aydın, 2007, 16).

### Müfettiş Seçme ve Yetiştirme Sistemi

Bir sistemde işgören seçme sürecinin gerekliliği ve yararları; örgüt, meslek ve birey açılarından ele alınıp değerlendirilebilir. Örgütlerdeki farklı görevler, onları yerine getirebilecek bireylerde farklı özelliklerin bulunmasını gerektirir. Bu olgu kadrolama işlerinde seçme sürecini gündeme getirir (Taymaz, 1997, 51).

Örgüt, görev ve bireyin özelliklerine ve olanaklarına bağlı olarak kullanılacak farklı işgören seçme sistem ve modelleri bulunmaktadır. Kaynak açısından örgüt içinden ve örgüt dışından olmak üzere iki tür işgören seçiminden söz edilebilir. *Örgüt dışından işgören seçmenin*, örgüte yeni girdiler yoluyla enerji artırımı, yenileşme ve açıklığa katkı, örgüt üyelerince fark edilmeyen bozuklukların ortaya çıkarılıp düzeltilmesine olanak sağlaması gibi avantajlarını saymak mümkündür. *Örgüt içinden işgören seçiminin* ise, örgütteki üyelerin güçlü ve zayıf yanlarının daha kolay ve iyi tanınabilmesi, üyelerin örgüte bağlılığının moral ve güdüsünün artması, tanınma ve sisteme uyarlanmalarında kolaylıklar sağlaması gibi avantajları bulunmaktadır. Müfettişler rolleri gereği, sistem içindeki diğer işgörenlerin görevlerini, bu görevlerin yerine getirilmesindeki yöntem, teknik ve düzeyleri iyi bilmek durumundadırlar. Bu durum, onların görevleriyle ilgili konularda yalnızca bilgi sahibi olmasını değil, uygulama yapmış olmasını da gerekli kılmaktadır. Bu nedenle eğitim müfettişlerinin örgüt dışından seçilmeleri, en son düşünülmesi gereken bir seçenektir (Başar, 1998, 89).

İşgörenin yetiştirilmesi açısından ise seçme yöntemleri iki türdür. *Hizmetiçi eğitime dayalı* olan seçme yönteminde, belli yeteneklere sahip olanların belli görevleri yapabilecekleri varsayımından hareketle, işgörenler belli yeteneklere göre seçildikten sonra yeterliklerine göre hizmet içinde yetiştirilirler. *Hizmet öncesi eğitime dayalı* yöntemde ise, görev için ihtiyaç duyulan yeterliklere sahip olanlar seçilir. Bu yeterliklerin hizmet öncesi eğitimle adaya verilmiş olması gerekir. Bu yöntemde de hizmetiçi eğitim söz konusudur. Ancak bu hizmetiçi eğitim, işgörendeki yeterliğin sağlanması, yeniliklerin tanıtılıp öğretilmesini amaçlayan geliştirme türü bir hizmetiçi eğitimdir. Hizmetiçi eğitime dayalı seçme yöntemindeki hizmetiçi eğitim ise, işgöreni yeni bir alana hazırlamayı amaçlayan tamamlama türü veya bu alan, daha üst bir görevle ilgili ise yükseltme türü bir hizmetiçi eğitimdir. Eğitim Müfettişlerinin çok yönlü görev-

leri, görevleriyle ilgili özel durumları, onların seçiminde işgören seçme yöntemlerinden yalnızca birinin kullanılmasını güçleştirmektedir. Ülkenin eğitim politikasına bağlı olarak, uzmanlık hizmetlerinin yayılması, bu hizmetler için hizmet öncesi eğitimin bir zorunluluk olarak görülmesi, seçimde hizmet öncesi yetiştirmeye yönelik yöntemlerin kullanımını kolaylaştırmıştır (Başar, 1998, 90).

Eğitim sisteminde kalite standartlarını yakalamada insan, donanım ve bilgi unsurlarının belirli ve açık kriterlere göre düzenlenmesi oldukça önem taşır. Sistemi kalite standartlarında kurarak, insan faktörünü bu çerçevede seçmek ve yetiştirmek önemli kazanımlar sağlar. Çünkü örgütsel yapı, örgütsel davranışı doğurur. Üretime, verime ve kurumsal etkililiğe dayalı sağlam örgütsel yapılarda, çalışanların amaca uygun seçilmesi ve yetiştirilmesi örgütsel davranışa vereceği biçimle, örgütsel etkililiği sağlamada kritik değer taşır. Dolayısıyla örgütün etkililiği, çalışanların işini iyi yapmasıyla doğrudan ilişkilidir. Bu bakımdan, eğitim sistemi içerisinde, özellikle müfettişlerin seçilmesi, yetiştirilmesi ve niteliği sistemde amaca ulaşmayı ve etkililiği belirlemede önemli rol oynamaktadır (Hsu vd., 1994, 64).

Niteliği önceleyen nesnel ölçütlere bağlı bir seçme süreci, mesleğin değerini artırdığı gibi uzmanlaşma ve liyakati de sağlar. Müfettiş seçiminde öğrenim, deneyim ve kişisel uygunluğun nesnel ölçütlere göre yapılmaması, müfettişin saygınlığı ve statüsünü azaltma ve görevdeki etkililiğini zedeleyecek bir güven sorununa yol açma tehlikesini doğurmaktadır. Nesnel yöntemlerle yapılacak seçimde, görev-görevli uyumunu iyi sağlanacağından, görevler amaçlanan düzeyde yerine getirilebilecektir. Böylece hem seçme sürecindeki işlemlere hem de müfettiş uygulamalarına karşı tepkiler azalacaktır. Seçim belli ölçütlere bağlı olunca siyasal kayırma ve yeğleme yerini meslekî yeterliliğe bırakacaktır (Kaya, 1979, 281).

Meslekî yeterliliğin sağlanmasında işin niteliğine uygun ve istenen yeterlilik düzeyine sahip işgörenlerin seçilmesi büyük önem taşımaktadır. Yapılacak nesnel ve nitelikli bir seçme sürecinin sonunda, yetiştirme çabası sonuç verebilecek ve istenen düzeyde bir gelişim sağlanabilecektir (Ekinci, 2009, 83).

Doğru bir seçim sürecinden sonraki adım, müfettiş adayının yetiştirilmesidir. Yetiştirme kavramı, belli bir görevi yerine getirecek personel için düzenlenen ve kapsamında iş veya görevin gerektirdiği yeterlikleri kazandırmaya yönelik programların bulunduğu, sınırlandırılmış eğitim etkinliklerini içerir. Belli bir iş için düzenlenen eğitimsel etkinlikler olarak yetiştirme, sınırlandırılmamış olan genel eğitimden farklıdır. Rollerini nedeniyle, genel eğitimle kazandırılmayacak yeterliklere sahip olmaları beklenen eğitim müfettişleri için “eğitim” yerine, genel eğitim sonrası düşünülebilen “yetiştirme” kavramını kullanmak daha uygun olacaktır. Bu açıdan bakıldığında müfettiş yetiştirme, bir uzmanlık eğitimi olarak düşünülmeli ve bu eğitim, müfettişin görev ve rol alanları üzerinde yoğunlaştırılmalıdır (Taymaz, 1997, 52-53; Başar, 1998, 103).

### **Cumhuriyet Sonrası Teftiş Sistemi, Müfettiş Seçme ve Yetiştirme**

Cumhuriyet öncesinde ve Cumhuriyet sonrasında Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında teftiş sisteminin “Bakanlık Müfettişliği” ve “İlköğretim Müfettişliği” olmak üzere ikiye ayrılmış olması nedeniyle izleyen bölümlerde, Cumhuriyet sonrası teftiş sistemi, müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi konuları, “Bakanlık Müfettişliği” ve “İlköğretim Müfettişliği” başlıkları altında ele alınmıştır.

### a. Bakanlık Müfettişliği, Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi:

TBMM Hükümeti döneminde milli eğitim hizmetlerinin verildiği Maarif Vekâleti'nde teftiş kadrosu bakan adına görev yapan üç müfettişten oluşmaktaydı. Geçiş dönemi olarak nitelendirilebilecek 1920-1922 yılları arasında bu kadro görev yapmıştır. 1923 yılında hazırlanan "Maarif Müfettişleri Talimatnamesi" adlı yönetmelikle daha geniş anlamda eğitim ve öğretime, millî kültüre, güzel sanatlara, eski eserlere, kısacası genel kültür ve eğitime ilişkin hususları denetlemekle görevli, doğrudan bakanlık makamına bağlı bir müdür ile 10 müfettişten meydana gelen denetim heyeti oluşturulmuştur. Otuz dokuz maddeden oluşan bu yönetmelikte, müfettişlik makamının kuruluşu, müfettişlik görev ve yetkileri ile teftiş esasları açıklanırken müfettişlerin seçilmesi ve yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir hükme yer verilmemiştir (Aydın, 2007, 154; Su, 1974, 17; Taymaz, 2011, 21). 1 Ekim 1923 tarihine kadar teftiş makamı müdürlük iken bu tarihte "Maarif Heyeti Teftişine Risayeti" olarak adlandırılıp başkanlık hâline getirilmiştir (MEB, 1979).

Cumhuriyetin ilanından sonra okullaşma hızına paralel olarak denetim hizmetlerine daha fazla önem verildiği görülmektedir. Nitekim, 3 Mart 1924 tarihli Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile tüm medrese ve okullar Maarif Vekaletine bağlanmıştır. Bu durum denetim kurulu görevlerinin yeniden gözden geçirilmesini gerektirmiş ve 1-20 Mayıs 1925 tarihleri arasında Konya'da Maarif-i Umumi Müfettişleri toplantısı yapılmış ve Bakanlar Kurulunun onayladığı "Maarif Müfettişi Umumilerin Hukuk, Selahiyeti ve Vazifelerine Dair Talimatname" hazırlanmıştır. Bu yönetmelikte, bakan adına tüm eğitim kuruluşlarını kanun, tüzük ve yönetmeliklere uygun olarak denetlemek üzere "müfettişi umumiye ve muavinlerinin atanması"nın öngörülmüştür (Cengiz, 1992, 56).

Maarif Müfettişi Umumilerin Hukuk, Selahiyeti ve Vazifelerine Dair Talimatname ile "maarif müfettişi" ismi, "müfettişi umumiliğe" dönüştürülmüştür. Öncekilerden farklı olarak bu yönetmelikte ilk defa müfettiş ve müfettiş yardımcısı olmanın koşulları belirtilmiştir. Müfettiş adaylarının 30-50 yaş arasında, üniversitenin bir bölümünden veya bir yüksek okuldan mezun olmaları, kendi alanında çeviri yapabilecek düzeyde yabancı dil bilmeleri, müfettiş yardımcılığında en az üç yıl veya kesintisiz beş yıl okullarda öğretmenlik yapmakla birlikte en az beş yıl okul veya millî eğitim müdürlüğü yapmış olmaları öngörülmüştür. Aynı yönetmeliğe göre; müfettiş yardımcısı olabilmek için de; 28-40 yaşları arasında olma, en az beş yıl okullarda öğretmenlik yapmış olma, kendi alanında çeviri yapabilecek kadar yabancı dil bilme, üniversitenin bir bölümünden veya bir yüksek okuldan mezun olma şartları istenmiştir. Bu yönetmeliğe göre, müfettiş ve yardımcılarının atanması, teftiş kurulu başkanının önerisi ve bakanın onayı ile yapılmıştır (Su, 1974, 20, 25).

789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun Mart 1926 yılında yürürlüğe girmesiyle Maarif Eminlikleri kurulmuş ve bu Kanuna dayalı olarak 17.10.1926 tarihinde Maarif Vekaleti Müfettişlerinin Hukuk, Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatname çıkarılmıştır. Bu yönetmelikte, "Müfettiş-i Umumi" yerine "Vekalet Müfettişi" unvanı getirilip "Müfettişlik Muavinliği" kaldırılmıştır. Vekalet müfettişleri, merkez müfettişleri ve mıntika müfettişleri olmak üzere ikiye; merkez müfettişleri de terbiye ve tedrisat, idare, kütüphane ve müze müfettişleri olarak üçe ayrılmıştır. Bakanlık merkez müfettişlerinin öğretim ve yönetim müfettişleri olarak sınıflandırılması bu



yönetmelikle getirilmek istenen yeniliklerdendir. Bununla müfettişleri, göreceklere işlerin niteliğine ve uzmanlıklarına göre ayırma fikri benimsenmiş olmakla birlikte, uygulamada karşılaşılan sorunlar üzerine eğitim, öğretim ve idari teftişler ve soruşturmalar birlikte yürütülmüştür. Mıntika müfettişleri de maarif emniyeti bölgelerinde bulunup maarif emniyetinin emrinde kendi bölgeleri içinde tüm eğitim kuruluşlarını denetlemekle yükümlü sayılmışlardır (Su, 1974, 22).

1926 yılında yayınlanan yönetmelikte terbiye ve tedrisat müfettişleri ile idare müfettişlerinin atamasında aranacak şartların, bir önceki yönetmelikte yer alanlardan tek farkı, görev yapılmış olması istenen kurumun derecesiyle ilgilidir. Terbiye ve tedrisat müfettişliği için en az beş yıl orta öğretim kurumlarında sürekli olarak öğretmenlik yapmış olma; idare müfettişliği için ise orta öğretim kurumlarında veya eğitim müdürlüklerinde ve mıntika müfettişliklerinde en az beş yıl görev yapmış olma şartları aranmıştır. Terbiye ve tedrisat müfettişleri Talim ve Terbiye Kurulu'nun teklif ettiği adaylar arasından; idare ve mıntika müfettişleri ise Müdürler Encümeni'nin teklif ettiği adaylar arasından bakan tarafından seçilip atanmıştır. Mıntika müfettişliği olabilmek için ise, yaşın 28'den yukarı, üniversitenin bölümlerinden birinden veya bir yüksek okuldan mezun olma, en az üç yıl orta dereceli okul öğretmenliği yapmış olma ve bir batı dilini, bu dilde yazılmış eserlerden faydalanacak kadar bilme şartları aranmıştır (Su, 1974, 25, 26).

1926 yılında çıkarılan Muvazane-i Umumiye Kanunu'nda müfettiş sayısının 22'ye çıkarıldığı, müfettişlerin birinci, ikinci, üçüncü sınıf olmak üzere sınıflandırıldığı ve 1929 yılında yürürlüğe konan Maaş Kanunu ile başmüfettişlik unvanının kabul edildiği görülmektedir. 1939 yılında yürürlüğe giren Barem Kanunu'nda müfettiş sayısı bir başkan ve 26 müfettiş olarak gösterilmiş ve bunlardan üçünün yurtdışında eğitim gören öğrencileri teftiş etmek üzere görevlendirileceği belirtilmiştir. Takip eden yıllarda Teftiş Kurulu kadrosunda artışlar sağlanmış ise de bu artış, okul ve öğretmen sayılarındaki artışla orantılı olmamıştır (Su, 1974, 19).

1931'de maarif emirliklerinin kaldırılması ile mıntika müfettişleri, vekalet müfettişi olarak göreve devam etmişlerdir. 1933 yılında, 2287 Sayılı "Maarif Vekaleti Merkez Teşkilat Vazifeleri Hakkında Kanun" ile Millî Eğitim Bakanlığı örgütü genişletilmiş ve TBMM Hükümeti ve Cumhuriyet kurulduktan sonraki dönemlerde çıkarılan yönetmeliklerle önemli değişiklikler ve gelişmeler göstermiş olan Teftiş Kurulunun, Bakanlık teşkilatındaki yapısı ve görevleri ilk defa kanunla tespit edilmiştir. Adı geçen kanunda, Teftiş Kurulunun oluşturulması ve görevleri açıklanırken müfettiş olacaklarda aranacak nitelikler ve müfettişlerin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir düzenleme yapılmamıştır. Aynı Kanunun 28'inci maddesinde Teftiş Kurulu'nun görevleri ve çalışma şeklinin bir nizamname ile tespit edileceği belirtildiği halde 1967 yılına kadar herhangi bir yönetmelik çıkarılmamıştır. Bu nedenle eski yönetmeliklerin sonradan kabul edilen kanunlarla çelişen hükümleri dışında kalan hükümleri 1967 yılına kadar yürürlükte kalmıştır (MEB, 2000, 114; Su, 1974, 23; Taymaz, 2011, 21).

1941 yılında kabul edilen 1113 sayılı Kanunla Mesleki ve Teknik Öğretim Müsteşarlığı bünyesinde ikinci bir Teftiş Kurulu kurulmuş ise de, daha sonra görülen lüzum üzerine bu kurul 2287 sayılı Kanunla kurulmuş olan Teftiş Kurulu ile birleştirilmiştir (Su, 1974, 24).

Maarif Vekaleti Merkez Teşkilat Vazifeleri Hakkında Kanununda değişiklik yapan 4737 sayılı Kanunun kabul edildiği 1945 yılına kadar, Bakanlık müfettişlerinin atamalarında, Maarif Müfettişlerinin Hukuk, Selahiyet ve Vazifelerine Dair Talimatnamesi'nde belirtilen nitelikler aranmıştır. Adı geçen kanunda yapılan değişiklik sonrasında müfettiş olarak atanacaklarda; üniversite veya bir yüksek okuldan mezun olma, orta veya yüksek dereceli okullarda en az sekiz yıl öğretmenlik ve bu süre içinde olmak üzere en az üç yıl yöneticilik görevlerini üstün başarı ile yapmış olma nitelikleri aranmıştır (Su, 1974, 27).

1949'da alınan bir kararla yurt düzeyinde teftiş bölgeleri oluşturularak Bakanlık Müfettişleri bölgelere dağıtılmış ise de 1950 yılında bölgeler kaldırılarak uygulamaya son verilmiş ve müfettişler Ankara, İstanbul ve İzmir merkezlerinde toplanmıştır (Ayдын, 2007, 154; Taymaz, 2011, 22).

Maarif Vekaleti Merkez Teşkilat Vazifeleri Hakkında Kanun'unda değişiklik yapan ve 1954 yılında kabul edilen 6389 sayılı Kanunda, Bakanlık ve yabancı ülkelerdeki öğrenci müfettişlerinin atanmasına ilişkin hükümlere yer verilmiş ise de müfettişlerin atanmasında aranacak nitelikler açısından önemli bir farklılık getirilmiştir (Su, 1974, 27; Taymaz, 2011, 22).

1967 yılında Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği hazırlanarak yürürlüğe konulmuştur. Bu yönetmelikle Teftiş Kurulunun görevleri belirlenmiştir (Taymaz, 1997, 16). Yönetmelikte MEB Teftiş Kurulu, Bakanlığın merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı ile Bakanlığa bağlı veya Bakanlığın denetim ve murakabesine tabi bütün kuruluş ve kurumlarda, denetim, inceleme, soruşturma ve rehberlik hizmetlerinden sorumlu tutulmuştur (Yalçınkaya, 2003, 76). Bu yönetmelikle Bakanlık müfettişliğine seçilme ve atanmada, sekiz yıl başarılı öğretmenlik ve bu süre içinde olmak üzere üç yıl başarılı yöneticilik yapmış olma koşulunun aranmasına devam edilmiştir (MEB, 1979). Ancak, nesnellüğünün artırılması ve geliştirilmesi gereken müfettiş seçme süreci, hem daha öznelleşmiş hem de adaylarda aranan özellik ve nitelikler azaltılmıştır. Daha önceki yönetmeliklerde getirilmiş olan yabancı dil bilme ve yaş koşulları bu yönetmelikte kaldırıldığı gibi okul veya milli eğitim müdürlüğü yapmış olma koşulu "yöneticilik" yapmış olma olarak değiştirilmiştir. Daha önce çeşitli kurullarca yapılan aday seçimi; kurul başkanının seçimi, Bakan-Başbakan-Cumhurbaşkanı onayı şekline dönüşmüştür. Buna karşın yönetmelikte, müfettişlerin meslek içinde yetiştirilmelerine yönelik yenilikler getirilmiştir. Müfettişlerin deneyimli müfettişler yanında en çok bir yıl süreyle çeşitli işlerde çalıştırılacağı, bu süre içinde kendilerinden beklenen verimi gösteremeyeceği anlaşılanların eski görevlerine veya denk bir göreve atanacakları hükme bağlanmıştır. Ancak, müfettişten beklenen yararın sağlanamayacağına hangi ölçütlere göre ve nasıl karar verileceği tümüyle öznel yargılara bırakılmıştır. Bu yönetmelikte aynı zamanda müfettişlere dönük konferanslar, meslek toplantıları ve seminerler düzenleneceği, müfettişlerin bilgi ve görgülerini arttırmaları için başka ülkelere gönderileceği de belirtilmiştir (Başar, 1998, 79). Yeni atanan müfettişlerin meslek içinde yetiştirilmelerine yönelik olarak turnelerde ve grupla yapılan çalışmalarda teftiş hizmetlerinin ve mesleki yardımların gerektirdiği yeterliğin ve anlayışın kazandırılması, mevzuatın kavranması, teftişlerde, soruşturmalarda ve bunlarla ilgili raporların düzenlenmesinde gerekli tecrübenin edinilmesinde grup başkanlarına görev ve sorumluluklar verilmiştir (MEB, 1967).



Bakanlar Kurulu tarafından 1971 yılında çıkarılan kararname ile Teftiş Kurulunda, "Teftiş Kurulu Başkan Yardımcısı" ve "Müşavir Müfettiş" unvanıyla kadrolar oluşturulmuştur. Yardımcı ve rehber durumunda olan müfettişlerin denetimle beraber inceleme ve soruşturma görevlerini de yürütmelerinin, rehberliğin ve denetimde yardımlaşma ve değerlendirmenin zedelenmesine ve bozulmasına yol açtığı düşüncesi ile 1972-73 öğretim yılı başından itibaren Bakanlık onayı ile bir kısım müfettişler soruşturma işlerini yürütmek üzere görevlendirilmiştir (Su, 1974, 39).

1980 yılında, Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Koordinatörlüğü Hizmeti İç Yönetmeliği ile İstanbul ve İzmir merkezlerinde olmak üzere iki koordinatörlük kurulmuş ve koordinatörlük görevlerine birer başmüfettiş atanmıştır. 1983 yılında çıkarılan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı Denetleme Devamlı Yönergesi ile Ankara, İstanbul ve İzmir'in yanında Adana, Diyarbakır ve Erzurum'da da teftiş merkezleri kurulması öngörülmüş ise de kısa bir süre sonra bu uygulamadan vazgeçilmiştir. 2547 Sayılı Yükseköğretim Kanunu çıkarılmadan önce Milli Eğitim Bakanlığına bağlı yüksekokul ve akademilerin denetim ve soruşturma işleri Teftiş Kurulu Başkanlığı tarafından yerine getirilirken 1981 yılında çıkarılan kanun ile bu yetki Yükseköğretim Denetleme Kuruluna verilmiştir (Taymaz, 2011, 22, 23).

1992 yılında yayınlanan 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanuna dayalı olarak, 1993'te yayınlanan Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Tüzüğü ile ilk kez Teftiş Kurulunun görevleri, atamalar, çalışma usul ve esasları tüzük düzeyinde düzenlenmiştir. Müfettiş yardımcılığına atanmada, ilk kez yazılı ve sözlü olmak üzere iki aşamalı giriş sınavı uygulaması getirilmiştir. Giriş sınavına başvurabilmek için, fakülte veya en az dört yıllık yüksekokul mezunu olup, Bakanlığa bağlı okullarda branşında en az on yıl öğretmenlik veya branşında beş yıl öğretmenlik yaptıktan sonra Bakanlık teşkilatında veya okullarda en az üç yıl yöneticilik görevi yapmış olma, sınava daha önce birden fazla katılmamış olma koşulları aranmıştır. Öğretmen kökenli olmak koşuluyla müsteşarlık, Talim ve Terbiye Kurulu başkanlığı, müsteşar yardımcılığı ve genel müdürlük yapmış olanların sınava tabi tutulmadan müfettişliğe atanabileceğine ilişkin hüküm 1998 yılında yürürlükten kaldırılmıştır. Ayrıca öğretmen yetiştirmeyen hukuk, siyasal bilgiler, iktisat, işletme, iktisadi ve idari bilimler fakültelerinden mezun olanların da giriş sınavına başvurabilmelerine olanak sağlanmıştır. Müfettiş yardımcılarının yetiştirilme süresi üç yıla çıkarılarak bu sürenin sonunda yazılı ve sözlü olmak üzere yeterli sınavı uygulaması getirilmiştir (MEB, 1993a).

Bakanlık müfettişlerinin seçilmesi ve yetiştirilmesine ilişkin en son değişiklikler, Teftiş Kurulu Tüzüğüne dayalı olarak çıkarılan 1993 tarihli Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği ile yapılmıştır. Müfettiş yardımcılığına atanabilmek için ilgili Tüzükte yer alan koşullara ek olarak Yönetmelikte; Bakanlığa bağlı okul ve kurumlarda branşında öğretmenlik veya yöneticilik yapanlarda kırk ve kamu hizmetine ilk defa atanacaklarda otuz yaşından gün almamış olma koşulu getirilmiştir. Yönetmelikte ayrıca, müfettiş yardımcılığı giriş sınavı sorularının, müfettiş yardımcılığı alım kaynaklarına göre farklı konu alanlarından belirleneceği; sözlü sınavlarda adayın, yazılı sınav ve genel kültür konularındaki bilgileri ile temsil kabiliyeti, tutum ve davranışları, ifade ve muhakeme yeteneğinin değerlendirileceği; adayların aldığı ödüller ve yayınlanmış eserlerinin sözlü sınav başarı sıralamasında dikkate alınacağı; yapılan yazılı ve sözlü sınavlardan 70 ve üzeri puan alanların sınav puanı ortalama-

larına göre en yüksek puandan başlamak üzere sıralama dikkate alınarak atama yapılacağı; müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesiyle ilgili olarak ise, Başkanlıkça üç yıllık müfettiş yardımcılığı döneminde gerekli görülen mevzuatı ve uygulamaları, denetim, araştırma, inceleme ve soruşturma yöntemlerini öğrenmeleri amacıyla, hizmetçi eğitim programlarına alınacakları; başmüfettişlerden birinin refakatinde en az bir yıl çalışacakları; başmüfettiş tarafından refakat dönemi sonunda haklarında bağımsız olarak iş görüp göremeyecekleri yönünde rapor düzenleneceği; üç yıllık çalışma sonucunda yazılı ve sözlü yeterlilik sınavına alınacakları ve sınavda başarılı olanların müfettişliğe atanacakları hükümlerine yer verilmiştir (MEB, 1993b).

Millî Eğitim Bakanlığının teşkilatında önemli değişiklikler yapan 25.08.2011 tarih ve 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Teftiş Kurulu, Bakanlığın bir hizmet birimine dönüştürülerek Rehberlik ve Denetim Başkanlığı olarak isimlendirilmiştir. Bakanlık müfettişi ismi de “Millî Eğitim Denetçisi” olarak değiştirilmiştir. Millî eğitim denetçilerinin görevlerinde, öncekilerden farklı olarak rehberlik yapma, yol gösterici plan ve programlar oluşturma, önleyici ve eğitici bir yaklaşımla araştırmalar yapma gibi görevler ön plana çıkarılmıştır. Ayrıca, Kanun Hükmünde Kararnamede, eğitim denetçi yardımcılığı yarışma sınavına en az dört yıllık lisans eğitimi veren eğitim, fen-edebiyat, hukuk, siyasal bilgiler, iktisadî ve idarî bilimler, iktisat, işletme fakültelerinden mezun olanların başvurabileceği; denetçi yardımcılığına atanmaların üç yıl çalışma sürelerinin sonunda belirlenecek konularda tez hazırlayacakları ve tezin oluşturulacak tez jürisi tarafından kabul edilmesi kaydıyla, yapılacak yeterlik sınavına girmeye hak kazanacakları; yeterlik sınavında başarılı olanların Millî Eğitim Denetçisi kadrolarına atanabilecekleri belirtilmiştir. Yeterlik sınavında başarılı olanların en geç iki yıl içinde Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından asgarî (C) düzeyinde puan almaları şartı getirilmiştir. Denetçi yardımcılarının mesleğe alınmaları, yetiştirilmeleri, yarışma sınavı, tez hazırlama ve yeterlik sınavı ile diğer hususlarının yönetmelikle düzenleneceği hükmüne de yer verilmiştir (MEB, 2011). Kanun düzeyinde yapılan bu değişikliklerin uygulanmasına yönelik usul ve esasların yer alacağı tüzük ve yönetmelik değişikliklerinin yapılması beklenmektedir.

Millî eğitim denetçileri olarak isimleri değiştirilen bakanlık müfettişlerinin seçiminde, 1993 yılında yapılan değişikliğe kadar herhangi bir seçme sınavı uygulanmadan belli kriterlere sahip olanlar arasından atamaların yapılmış olmasını, atamalarda nesnel ölçütlerin göz ardı edildiği şeklinde ifade etmek mümkündür. Cumhuriyetin ilk yıllarında atanabilmek için “kendi alanında çeviri yapabilecek düzeyde yabancı dil bilme” gibi koşullar aranırken sonraki değişikliklerde koşulların azaltıldığı, atanabilmek için öğretmenlik ve/veya yöneticilikte kıdemli olmanın dışında, hizmet öncesi bir eğitim almış olma gibi bir koşulun aranmadığı dikkat çekmektedir.

Önceden bir yıl iken sonradan üç yıla çıkarılan müfettiş yardımcılığı süresinde müfettiş yardımcıları ve göreve devam eden müfettişler için, hizmet içinde yetiştirmeye yönelik zorunlu ve somut bir yetiştirme programının belirlenmediği görülmektedir. Göreve alınan müfettiş yardımcılarında daha çok kıdemli müfettişlerin rehberliğinde usta-çırak ilişkisi içinde mesleğin öğretilmesi yoluna gidilmiştir. 652 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname'deki değişiklik ile eğitim denetçi yardımcılarının belirlenecek konularda tez hazırlayacak olmaları, tezin oluşturulacak tez jürisi tarafından kabul edilmesi kaydıyla yapılacak yeterlik sınavına girmeye hak kazanmaları

ve yeterlik sınavında başarılı olanların en geç iki yıl içinde Kamu Personeli Yabancı Dil Bilgisi Seviye Tespit Sınavından asgarî (C) düzeyinde puan almaları şartının getirilmiş olması, nitelik ve yetiştirme açısından olumlu düzenlemeler olarak değerlendirilebilir. Eğitim denetçi yardımcıları ve denetçilerini yetiştirmenin, üniversitelerle işbirliği içinde ve lisansüstü eğitime dayalı olarak yürütülmesi durumunda amaca daha iyi ulaşılabilceğini söylemek mümkündür.

### **b. İlköğretim Müfettişliği, Müfettişlerin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi**

Eğitimdeki denetim sistemi, öncesinde olduğu şekliyle Meclis Hükümeti döneminde ve Cumhuriyetin ilanından sonraki dönemde de “Maarif (Bakanlık) Müfettişliği” ve “İlköğretim Müfettişliği” şeklinde ikili yapıda devam etmiştir. Bakanlık müfettişleri merkez teşkilatında görev yaparken ilköğretim müfettişleri il ve ilçe merkezlerinde görev yapmışlardır. Cumhuriyet döneminde ilköğretim müfettişleri ile ilgili ilk düzenleme, 1923 yılında yayınlanan İlk Tedrisat Müfettişlerinin Vazifelerine Dair Talimatname’dir. Bu yönetmelikte, ilköğretim müfettişlerinin görevleri açıklanırken atanmalarında aranacak şartlar ve yetiştirilmeleriyle ilgili bir düzenlemeye yer verilmemiştir (Su, 1974, 56).

Mart 1926’da çıkarılan Maarif Teşkilatı Kanununda, ilköğretim müfettişlerinin orta muallim mektebi mezunlarından seçileceğine dair hükme yer verilmiştir. Bu Kanunun yayınlandığı tarihe kadar ilköğretim müfettişlerinin atamasında aranacak şartlar olarak İmparatorluk devrinde kabul edilmiş esasların uygulandığı anlaşılmaktadır. 1927 yılında yürürlüğe giren İlk Tedrisat Müfettişleri Talimatnamesi ile her ilçede bir ilköğretim müfettişinin bulunması öngörülmüştür. Bu yönetmelikte, ilköğretim müfettişlerinin atanmasında göz önünde bulundurulacak esaslar daha açık bir şekilde belirlenmiştir. Buna göre, ilköğretim müfettişi olacak kişilerin ilköğretmen okulu mezunu, 24-45 yaşları arasında ve ilkokullarda en az beş yıl öğretmenlik yapmış olması istenmiştir. İlköğretmen okulu müdür yardımcıları ve eğitim metodu öğretmenleri de ilköğretim müfettişi olarak atanabilmiştir. Müfettiş seçme ve atama işleri, millî eğitim müdürleri veya maarif emirleri tarafından doğrudan yapılmıştır (Ayдын, 2007, 145; Başar, 1998, 79; Su, 1974, 56).

Bu tarihlerde, ilköğretim müfettişi olmak isteyeceklerin nasıl seçileceklerini gösteren İlk Tedrisat Müfettişliğine Talip Olanların Seçilmesi Tarzları Hakkında Talimatname yayınlanmıştır. Bu yönetmeliğe göre 25 yaşını bitirmiş ilköğretmen okulu müdür ve öğretmenleri ile en az iki yıl öğretmenlik yapmış orta muallim mektebi mezunları sınavsız olarak ilköğretim müfettişi olarak atanabilirken, 25 yaşını bitiren ve en az 5 yıl görev yapmış ilkokul öğretmenlerinden Bakanlıkça yapılan yazılı ve sözlü sınavlarda başarılı olanlar da ilköğretim müfettişi olarak atanmıştır. Yapılan sözlü sınavda adaylardan; eğitim, okul yönetimi ve bakanlık teşkilatıyla ilgili yöneltilen soruların çözümünü tartışmaları, bir ilkokulun teftişi yaptırılarak hakkında rapor vermeleri, sınıfta örnek bir ders işlemleri ve verdiği dersin esaslarını sınav komisyonuna açıklamaları istenmiştir. Ayrıca, bir yabancı dil bilme müfettişliğe atanmada öncelik sebebi olarak belirlenmiştir (Su, 1974, 230).

İlköğretim müfettişlerinde bulunması gereken kişisel ve meslekî özelliklerle müfettişlerin sahip olması gereken yeterlik alanlarının belirlendiği İlk Tedrisat Müfettişleri Rehberi 1929 yılında yayınlanmıştır (Su, 1974, 241-242). 1939 yılında çıkarılan 3407 sayılı İlk Tedrisat Müfettişlerinin Muvazene-i Umumiye İçerisine

Alınmasına Dair Kanunda, ilköğretim müfettişliğine atanmak için Gazi Terbiye Enstitüsü ya da yabancı ülkelerdeki benzer okullardan mezun olma koşulu getirilmiştir (Bozkurt vd., 2003, 121; Su, 1974, 57) Bu Kanuna dayalı olarak 1945 yılında yayınlanan İlköğretim Müfettişliği Staj Yönetmeliğinde ilk kez ilköğretim müfettişlerinin nasıl yetiştirileceğine ilişkin hükümlere yer verilmiştir. Bu yönetmeliğe göre, stajyer müfettiş en az bir yıl süren stajının beş ayını atandığı ilin bölgesindeki köy enstitüsünde, en az bir ayını millî eğitim müdürlüğünde, en az altı ayını da bakanlıkça uygun görülecek bir ilköğretim müfettişinin yanında uygulamalı olarak geçirmektedirler. Stajyer müfettişlerden, köy enstitüsü müdürü ve millî eğitim müdürünün verdiği sicile göre başarılı olanlar ilköğretim müfettişliğine atanırken başarısızlara bir kez olmak koşuluyla stajları tekrarlatılmıştır. Bu süre sonunda başarısız olanlar alanlarına uygun okulların öğretmenliklerine atanmışlardır (Başar,1998, 80; Su, 1974, 254-255).

1961 yılında yayınlanan İlköğretim ve Eğitim Kanununa göre; asil ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra eğitim enstitülerini veya yabancı ülkelerdeki buna denk okulları bitirenlerden, ilkokullarda en az sekiz yıl öğretmenlik veya en az iki yılı ilköğretim veya ilkokul müdürlüklerinde, ilkokul müdür yardımcılığında geçmiş olmak şartıyla en az 6 yıl öğretmenlik yapmış olanlardan görevlerindeki başarıları ve müfettişlik için gerekli ve yeterli nitelikleri saptanmış olan ve yönetmeliğe göre açılan kurslarda başarı gösteren ilkokul öğretmenleri, Bakanlık tarafından ilköğretim müfettişi olarak atanmışlardır. Ancak adı geçen kanunda görevdeki ilköğretim müfettişlerinin yetiştirilmesiyle ilgili bir düzenlemeye yer verilmemiştir. Müfettişlerin seçimiyle ilgili Kanunda yer alan hususlar, 1962 tarihinde yayınlanan İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği'ne aynen aktarılmıştır. Yönetmelikte, müfettişlik için gerekli nitelikler ve bu nitelikleri taşıyanların seçiminde kullanılacak nesnel ölçütler belirlenmediği için, seçme sürecine açıklık getirilmemiştir. Ayrıca kanunda olduğu gibi yönetmelikte de müfettişlerin yetiştirilmesine ilişkin herhangi bir düzenlemeye yer verilmemiştir. 1963 ve 1969 yıllarında çıkarılan yönetmeliklerde, ilköğretim müfettişlerinin seçilmesiyle ilgili bir değişikliğe ve yetiştirilmesiyle ilgili bir düzenlemeye gidilmemiş olmakla birlikte 1969 yılındaki yönetmelikle ilköğretim müfettişlerinin bölge merkezinin il merkezi olması öngörülmüş ve İlköğretim Müfettişler Kurulu, İlköğretim Müfettişler Kurulu Başkanlığı ve Başkan Yardımcıları gibi değişiklikler getirilmiştir (Başar, 1998, 81; MEB, 1962; MEB, 1963; MEB, 1969; Su, 1974, 57; Yıldırım ve Koçak, 2012) .

1980'de yayınlanan İlköğretim Müfettişleri Tayin ve Nakil Yönetmeliği ve o dönemde yürürlükte olan İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliğine göre ilköğretim müfettişi olabilmek için sekiz yıl asil ilkokul öğretmenliği yaptıktan sonra, Eğitim Enstitüsü veya Yüksek Öğretmen Okulu eğitim bölümünden mezun olma, son beş yıllık öğretmenliği veya memuriyeti esnasında "maaş kesimi" cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olma, başarı ve sicil durumu son üç yıllık kayıtlara göre olumlu olduğu tespit edilmiş olma şartları aranmıştır. Ayrıca; aynı yönetmeliklerde belirtilen kaynaklardan ihtiyacın karşılanamaması durumunda en az beş yıl başarılı olarak görev yapmış ilkokul öğretmenleri veya yöneticilerinden üç yıllık Eğitim Enstitülerinin Türkçe, Sosyal Bilgiler, Matematik veya Fen Bölümlerinin birinden mezun olanlardan seçilenlerin, Bakanlığın açacağı en az 600 saatlik müfettişlik kursunu başarıyla bitirmeleri koşuluyla ilköğretim müfettişliğine atanabileceği hükmüne yer verilmiştir (MEB, 1980; Yalçınkaya, 2003, 76-77).

Eğitim enstitülerinin 1982 yılında eğitim fakültelerine dönüştürülmesinden sonra da bazı fakülteler, ilköğretim müfettişi yetiştirme amaçlı “Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği Programları”nı sürdürmüştür. Bu programlara girebilmek için, en az üç yıl başarılı öğretmenlik yapmış olma, üniversite seçme sınavına girerek yeterli puanı almış olma ve bakanlıkça aday gösterilmiş koşulları aranmıştır (Başar, 1998, 81).

Kurul isminin yer aldığı 1990 yılında yayınlanan İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği, mesleğe ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak ve seçme sınavıyla atanma sistemini getirmiştir. Müfettiş yardımcılığına müracaat edenlerde şu şartlar aramıştır: 1. “Çocuk gelişimi ve eğitimi”, “sınıf öğretmenliği”, “alan öğretmenliği”, “özel eğitim”, “eğitimde psikolojik hizmetler” ile “eğitim yönetimi, teftiş ve plânlaması” veya bunlardan birine denkliği onaylanmış alanda yüksek öğrenim görmüş olmak, 2. İlköğretim kurumlarında en az 5 yıl öğretmenlik veya yöneticilik yapmış olmak, 3. Müracaat tarihinin son günü itibarıyla 40 yaşını tamamlamamış olmak, 4. Son beş yılda yetersiz rapor almamış ve son üç yıllık sicil raporları ortalaması en az iyi olmak, 5. Aylıktan kesme veya maaş kesimi cezasından daha ağır bir disiplin cezası almamış olmak, 6. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’ne karşı suç teşkil edecek boykot, miting ve işgal gibi eylemlerde bulunmamış, yasaklanmış her türlü yayını görev mahallinde bulunduramamış olmak, 7. İçki, kumar ve iffetsizlik gibi Devlet memuriyetinin ve toplumun ahlâk kurallarına aykırı davranışlara düşkünlüğü soruşturma, adli ve idarî yargı kararları ile tespit edilmemiş olmak. Yukarıda sayılan koşullara ilaveten % 20’si genel kültür, % 30’u özel alan, % 30’u meslek bilgisi ve % 20’si yönetim bilgisi alanlarıyla ilgili soruların bulunduğu seçme sınavına giren adaylardan belirlenen sayıdakiler sözlü sınavına alındıktan sonra iki sınav puanlarının aritmetik ortalaması 100 üzerinden 70 puanın üstündekiler başarılı sayılmışlardır. Sınavda başarılı olanlardan üniversitelerin veya yüksekokulların eğitim yönetimi, teftiş ve plânlaması alanından mezun olanlar doğrudan; ön lisans öğrenimli olanlar üniversitelere gönderilerek alanlarında lisans tamamlamaları sağlandıktan sonra diğerleriyle birlikte altı ay süreli hizmetçi eğitim kursunu tamamladıktan sonra Bakanlıkça, İlköğretim Müfettiş Yardımcısı olarak atanmışlardır (MEB, 1990). Altı aylık hizmetçi eğitim kurslarında hızlandırılmış bir şekilde Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi lisans programında yer alan dersler okutulmuş lisans diploması verilmiştir.

Bir yıllık müfettiş yardımcılığı süresi içinde yetiştirme ile ilgili olarak da belirlenen yönetmelikte, kurul başkanlığınca İlköğretim Müfettiş Yardımcısı Yetiştirme Programının hazırlanacağı, bu programda Bakanlık merkez ve taşra teşkilâtı kuruluşları ve görevleri, rehberlik, teftiş, inceleme ve soruşturma, ilköğretim kurumlarının kuruluş, yönetim ve işleyişine dair mevzuat ile öğretim metot-tekniği ve araçları, meslekî eser inceleme gibi hususlara yer verileceği; müfettiş yardımcısının işbaşında yetişmesinde görevli olduğu grup başkanının rehberlik edeceği; teftiş ve soruşturma sırasında ilköğretim müfettiş yardımcısının tutum ve davranışları ile verilen program uyarınca yaptığı çalışmaların grup başkanınca değerlendirileceği; grup başkanının müfettiş yardımcısı hakkındaki kanaatini kurul başkanına yazılı olarak bildireceği; kurul başkanı, müfettiş yardımcısının yaptığı teftiş, inceleme ve soruşturmalarındaki isabet ve çabukluk gibi hususları da dikkate alarak grup başkanının kanaati ile kendi kanaatini il millî eğitim müdürüne yazılı olarak bildireceği; il millî eğitim müdürünün bu kanaatlere, kendi görüş ve kanaatini de ekleyerek valilik makamı yolu ile Bakanlığa göndereceği ve Bakanlıkça uygun görülenlerin ilköğretim müfettişi olarak



atanacağı belirtilmiştir. Aynı Yönetmelikte, hizmet süresi en az beş yıl olan müfettişlerin, gerekli görülecek konularda inceleme yapmak, meslekî bilgi, görgü ve uzmanlıklarını artırmak amacıyla yurt içinde hizmetiçi eğitime tabi tutulacağı; Millî Eğitim Akademisi, Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi, Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Kamu Yönetimi Lisans Üstü Uzmanlık Programına ve dış ülkelere gönderileceği (MEB, 1990) belirtilmiş ancak, belirtilen bu hususlar uygulamaya geçirilmemiştir.

1998 yılında Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanununda 4359 sayılı Kanun ile yapılan değişiklik ile ilköğretim müfettişleri; “Millî Eğitim Bakanlık Teşkilat Kanunu”na dahil edilerek “kariyer meslek” grubuna alınmış ve eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında görev unvanlarına uygun kadro tahsisı yapılmıştır. Ayrıca, diğer müfettişlikler gibi yardımcılık süresi üç yıla çıkarılmış ve bu sürenin sonunda yeterlik sınavı getirilmiştir. Bu değişiklik ile ilköğretim müfettişliği yasa ile güvence altına alınırken 1969 yılındaki yönetmelik ile ilköğretim müfettişleri için getirilen “Kurul” niteliği kaldırılmıştır (Bozkurt vd., 1999, 122; MEB, 1998;).

Kanunda yapılan değişiklik sonrası çıkarılan İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliğinde, müfettiş yardımcılığı için yarışma sınavına başvuruda bulunacaklarda, en az dört yıl süreli yüksek öğrenim görenlerden Bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az sekiz yıl öğretmenlik yapmış, yedi yıllık hizmet süresinin en az dört yılını resmi okul ve kurumlarda öğretmen olarak, üç yılını ise Bakanlık merkez ya da taşra teşkilâtı yöneticilik görevlerinde geçirmiş olma veya fakültelerin eğitim yönetimi, teftişi, planlaması ve ekonomisi veya eğitim yönetimi ve denetimi bölüm/anabilim dalından mezun ya da bu alanlarda yüksek lisans veya doktora yapanlardan Bakanlığa bağlı resmi okul ve kurumlarda en az üç yıl öğretmenlik ve/veya yöneticilik yapmış olma koşullarından herhangi birini taşıma; 40 yaşını doldurmuş olma; son altı yıllık sicil notlarının ortalaması en az iyi derecede olma ve son altı yıllık hizmet süresinde aylıktan kesme/maaş kesimi veya daha ağır bir disiplin cezası almamış ya da bu süre içinde idari görevi adlı ve idarî kuruluşu sonucunu üzerinden alınmamış olma koşulları aranmıştır (MEB, 1999).

Belirtilen koşullara uygun adaylar, sorularının %20’si millî eğitim mevzuatı, %30’u öğretmenlik meslek bilgisi, %30’u özel alan bilgisi ve %20’si genel kültür konularını kapsayan yazılı sınavdan 100 üzerinden 70 puan alanlar başarılı sayılarak sözlü sınava alınmışlardır. Sözlü sınavda; adayın yazılı sınav konularındaki bilgileri ile temsil yeteneği, tutum ve davranışı, anlatım ve yorumlama yeteneği ölçülmüştür. Sözlü sınavda adaylar, sınav komisyonu üyelerinin her biri tarafından yazılı sınav konularından 50 puan, temsil yeteneğinden 10 puan, tutum ve davranıştan 10 puan, anlatım ve yorumlama yeteneğinden 30 puan olmak üzere toplam 100 puan üzerinden değerlendirilmişlerdir. Sınavların sonucunda adaylardan her iki sınavdan aldıkları puanların aritmetik ortalaması 70 puan ve üzeri olanlar başarılı olarak kabul edilerek belirlenen sayıda aday en yüksek puandan başlanarak ilköğretim müfettiş yardımcısı olarak ataması yapılmıştır (MEB, 1999).

Belirtilen Yönetmeliğe göre, müfettiş yardımcılarının üç yıllık yetiştirilme programı, hizmet içi eğitim ile bu eğitimde başarılı olanların katılacağı görev başında yetiştirme olmak üzere iki aşama olarak belirlenmiştir. Yüksek öğrenim durumları bakımından; eğitim yönetimi, teftişi, plânlaması ve ekonomisi veya buna denkliği

onaylanmış yüksek öğretim kurumlarından mezun olanlar ya da bu alanlarda lisansüstü eğitim görenlerin, Anayasa, Temel Hukuk Bilgileri, Eğitim ve İdare Hukuku ile İktisat konularından 240 saat; bunların dışındaki yüksek öğrenim programlarından mezun olanların ise, Anayasa, Temel Hukuk Bilgileri, Eğitim ve İdare Hukuku, İktisat, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Plânlaması ve Ekonomisi konularından 1200 saatten az olmamak üzere hizmetiçi eğitime alınacağı ve bu eğitim sonunda yapılacak değerlendirme sınavında 100 puan üzerinden 70 puan alanların başarılı sayılarak görev başında eğitime alınacağı belirtilmiştir. Görev başında yetiştirme eğitimi ile ilgili olarak da müfettiş yardımcılarının bir müfettişin rehberliğinde görev başında yetiştirme eğitimine alınacağı, görev başında yetiştirme eğitimi ve süresinin müfettiş yardımcılığı yetiştirme programında belirleneceği; bu programda, rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma konuları ile tutum ve davranışların yer alacağı; rehber müfettiş ile grup başkanının, müfettiş yardımcıları hakkında altı aylık dönemler halinde görev başında yetiştirme eğitimi programına göre değerlendirme formu düzenleyerek başkana sunacakları; bu formlara dayalı olarak yeterli oldukları belirlenen müfettiş yardımcılarının ikinci yılın sonunda başkanın önerisi, milli eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayı ile rehberlik ve iş başında yetiştirme, teftiş ve değerlendirme, inceleme ve soruşturma hizmetlerini bağımsız olarak yürütmekle yetkili kılınabilecekleri belirtilmiştir. Yönetmelikte, müfettiş yardımcılığı yetiştirme programının, Bakanlığın çeşitli birimlerinde görev yapan daire başkanı veya şube müdürünün katılımıyla oluşturulacak komisyon tarafından hazırlanacağı belirtilmiş ise de bu amaçla merkezden bir program hazırlanmadığı için müfettiş yardımcılarını görev başında yetiştirmenin şekli ve içeriği ilköğretim müfettişleri başkanlıklarına bırakılmıştır. Üç yıllık müfettiş yardımcılığından sonra mevzuat bilgileri ve buna ilişkin uygulamaları, teftiş, araştırma, inceleme ve soruşturma yöntemleri, meslekî yardım, rehberlik, iş başında yetiştirme ile ilgili bilgi ve niteliği kazanma dereceleri ile genel kültürü içeren konularda yapılan yeterlik sınavında 100 üzerinden en az 70 puan alanlar başarılı sayılarak ilköğretim müfettişi olarak atanmışlardır (MEB, 1999).

İlgili yönetmeliklerde yer almasına karşın 1995-2006 yılları arasında yapılan müfettiş yardımcılığı seçme sınavlarına Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi ile Eğitim Planlaması ve Ekonomisi programlarının lisans veya lisansüstü eğitimini tamamlamış olan öğretmen veya yöneticilerin dışındakilerin başvuruları alınmamıştır.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun'unda 2010 yılında yapılan değişiklik ile ilköğretim müfettişi ve müfettiş yardımcılarının isimleri "eğitim müfettişi" ve "eğitim müfettiş yardımcısı" olarak değiştirilirken eğitim müfettiş yardımcılarının, en az dört yıllık yüksek öğrenimli ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti olan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınacağı belirtilmiştir (MEB, 2010).

İlgili Kanundaki değişiklik sonrasında 2011 yılında yayınlanan ve halen yürürlükte olan Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği'nde, müfettiş yardımcılığına atanacaklarda: En az dört yıl süreli yüksek öğrenim mezunu olma; 40 yaşını doldurmuş olma; en az üç yılı Bakanlığa bağlı resmi eğitim kurumlarında olmak üzere en az sekiz yıl öğretmenlik hizmeti bulunmak ve yarışma sınavına ikiden fazla katılmamış olma şartları aranmıştır (MEB, 2011a). Önceki iki yönetmelikte, eğitim

denetimi alanında lisans/lisansüstü eğitime, iyi sicil almış olmaya, disiplin cezası almamış olmaya değinilirken son yönetmelikte başvuru koşullarında bunlara değinilmediği ve başvuruların sayısını artırmaya yönelik olarak aranan koşulların azaltıldığı dikkat çekmektedir.

Halen yürürlükte yönetmelikte, müfettiş yardımcılığı için yapılacak yazılı sınav konuları ve puan ağırlıkları; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası %10, genel kültür %10, öğretmenlik meslek bilgisi %25, özel alan bilgisi %25, Millî Eğitim mevzuatı %15, ilgili bazı kanunlar %15 ve yapılacak sözlü sınav konuları ve puan ağırlıkları ise; %50'sinin yazılı sınav konuları, %30'unun anlatım ve yorumlama yeteneği, %10'unun temsil yeteneği, %10'unun tutum ve davranışlardan oluşacağı belirlenmiştir. Müfettiş yardımcılarının üç yıllık yetiştirilme programının hazırlayıcı eğitim, görev başında yetiştirme eğitimi ve teorik eğitim olmak üzere üç bölümden oluşacağı; hazırlayıcı eğitimin müfettiş yardımcılarının göreve başlamalarını takip eden bir ay içinde esasları Personel Genel Müdürlüğüne belirlenen bir program dâhilinde kırk saatten az olmamak üzere valiliklerce veya Bakanlıkça yapılacağı; görev başında yetiştirme eğitiminin müfettiş yardımcılara rehberlik, iş başında yetiştirme, teftiş, denetim, değerlendirme, inceleme, soruşturma, araştırma yapma, tutum, davranış ve temsil gibi müfettişlik mesleğinin gerektirdiği nitelikleri kazandırmak amacıyla yapılacağı ve bu programın eğitim müfettişleri başkanının önerisi, il millî eğitim müdürünün uygun görüşü ve valinin onayıyla uygulamaya konulacağı; teorik eğitim bölümünün üç yıllık yetiştirme döneminde uygun görülen tarihlerde ve yerlerde 120 saatten az olmayan hizmetiçi eğitim programları düzenlemek suretiyle Bakanlık tarafından gerçekleştirileceği; teorik eğitim program konularının yeterlik sınav konuları ile yarışma ve yeterlik sınav komisyonu tarafından uygun görülen diğer konulardan oluşacağı; eğitim müfettişleri başkanları, grup başkanları ve rehber müfettişlerin müfettiş yardımcılarının görev başında yetiştirilmelerine yönelik gerekli tedbirleri almak ve yürütmekle sorumlu olacakları; üç yıllık yetiştirme süresinin sonunda Bakanlıkça çıkarılan ve görev alanını ilgilendiren mevzuat ile adli ve idari soruşturma, teftiş, rehberlik, mesleki yardım, inceleme, bilimsel araştırma gibi konular ve bunlarla ilgili yasaları kapsayan yeterlik sınavında 100 üzerinden en az 70 puan alanların müfettiş olarak atanacakları belirtilmiştir (MEB, 2011a).

İlköğretim müfettişi isminin, eğitim müfettişi olarak değiştirildiği 2010 yılındaki Kanun değişikliğinden bir yıl gibi kısa bir süre sonra, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile isim, "il eğitim denetmeni" olarak değiştirilmiştir. Kanun Hükmünde Kararnamede; il eğitim denetmen yardımcılarının en az dört yıllık yüksek öğrenimi ve öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunan öğretmenler arasından yarışma sınavı ile mesleğe alınacağı; bu görevde üç yıllık yetişme dönemini takiben yapılacak yeterlik sınavında başarılı olanların il eğitim denetmeni kadrolarına atanacağı; il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının alanlarında uzmanlaşmaları için gerekli tedbirlerin alınacağı; il eğitim denetmenleri ve denetmen yardımcılarının nitelikleri, sınav ve yetişme şekilleri, atanmaları, görev, yetki ve sorumlulukları ile çalışma ve yer değiştirmelerine ilişkin usul ve esasların yönetmelikle düzenleneceği belirtilmiştir (MEB, 2011b). Görev alanlarında da önemli değişiklikler yapılan il eğitim denetmenleriyle ilgili yönetmelik değişikliği beklenmektedir.



## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Eğitim, belirlenen hedefler doğrultusunda bireyi, dolayısıyla toplumu şekillendirme ve geleceğe hazırlama sürecidir. Eğitim sürecinde denetimin temel işlevi, söz konusu sürecin hedeflenen ve arzulanan amaçlara ne derece ulaştığını belirlemek ve uygulamada karşılaşılan güçlüklerin çözümlenmesinde insan kaynağını geliştirmektir. İnsan unsurunun ön plana çıktığı ve insanî ilişkilerin belirleyici olduğu eğitim kurumlarında insan kaynağını amaçlar doğrultusunda geliştirmek müfettişlerin en önemli sorumluluğudur. Bu çerçevede denetim, yönetici ve öğretmenlerin görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirebilmelerine yönelik meslekî yardım ve iş başında yetiştirir.

Meslekî anlamda sağlanacak uzman desteğinin yeterliliği ve niteliği, kuşkusuz müfettişlerin seçilme ve yetiştirilme süreçleri ile doğrudan ilişkilidir. Çünkü niteliği ve liyakati ön planda tutan nesnel bir müfettiş seçme sistemi ve etkili bir yetiştirme süreci sonunda göreve atanan ve alanındaki gelişmelere paralel olarak kendisini geliştirmesine imkan verilen müfettişlerden, bir uzman olarak rollerini daha etkin bir şekilde yerine getirmeleri beklenebilir.

Yapılan incelemelerde Türk Eğitim Sisteminde denetimin; ilköğretim müfettişliği ve bakanlık müfettişliği olmak üzere iki ayrı yapılanma gösterdiği ve her birine müfettiş olarak seçilenlerde farklı yeterlilik ve koşulların arandığı görülmüştür. Genel olarak kıdemli ve mesleğinde üstün performans gösteren öğretmenler arasından seçme sınavı ile belirlenen müfettiş adayları, hizmetiçi eğitim programlarından geçirilmekte ve bir süre tecrübeli müfettişler yanında usta çırak ilişkisi içinde mesleğin inceliklerini öğrendikten sonra müfettiş olmaya hak kazanmaktadırlar. Seçme ve yetiştirmeye ilişkin koşullar ve ayrıntılar tarihsel süreç içerisinde değişen yönetmeliklerle belirlenmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı ile Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi işbirliği ile gerçekleştirilen 3+1 “Eğitim Yönetimi, Teftiş, Planlaması ve Ekonomisi” lisans tamamlama ve İlköğretim Müfettişliği Formasyon programı uygulaması eğitimine katılan ilköğretim müfettiş yardımcılarının söz konusu hizmetiçi eğitime ve aday seçimine ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla Yıldırım tarafından bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada, hizmetiçi eğitim programı amaçlarının gerçekleşme derecesine ilişkin olarak eğitim yöneticiliği ve eğitimde liderlik formasyonu kazandırma amaçlarının çok, diğer amaçların ise orta derecede gerçekleştiği; hizmetiçi eğitim programında yer alan 24 dersten 7’sinde işlenen konuların kursun genel amaçlarını çok, kalan 17 dersin ise orta derecede gerçekleştirdiği; kursun genel amaçlarını gerçekleştirebilecek nitelikte olan “Eğitimde Teftiş Teknikleri”, “Eğitim İstatistiği”, “Kamu Yönetimi”, “Personel Yönetimi” ve “Örgüt Psikolojisi” gibi temel derslerde yeterince amaca ulaşamadığı yönünde sonuçlar elde edilmiştir (Yıldırım, 2006, 726).

İlköğretim müfettiş yardımcılarının, müfettiş seçme ve yetiştirme esaslarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla Ekinci tarafından yapılan araştırmada ise, ilköğretim müfettiş yardımcılarının Eğitim Yönetimi Teftiş ve Planlaması alanında yüksek lisans derecesine sahip olanlar arasından seçilmesi; 40 yaşını doldurmamış olma koşulunun 45 yaş olarak değiştirilmesi; yazılı sınavın kapsamının gereğinden fazla geniş tutulduğu ve sınav sorularının ağırlıklı olarak özel alan bilgisine yönelik, bilgiyi yorumlama, analiz, sentez ve yaratıcılık gerektiren niteliklere sahip olması

gerektiği ifade edilmiştir. Sözlü sınava ilişkin olarak, araştırmaya katılan müfettiş yardımcılarının % 62'si, sınavın objektif olmadığı yönünde görüşler belirtmiştir. Müfettiş yardımcılarını, hizmetiçi eğitim ve görev başında yetiştirmeye yönelik ise, yönetmelik gereği katılmak zorunda oldukları hizmetiçi eğitimi içerik, planlama ve uygulama bakımından yetersiz bulurken, bu eğitimin teorik olmaktan çok uygulamaya yönelik olması ve göreve henüz başlamadan önce verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmada müfettiş yardımcıları, görev başında yetiştirme uygulamasının yeterince işlevsel olmadığı, deneyim ve model alma yoluyla yetişmenin hakim olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir (2009, 98).

İlköğretim müfettişlerinin nasıl yetiştirilmesi gerektiğine ilişkin ilköğretim müfettişlerinin görüşlerini tespit etmek amacıyla Yıldırım ve Koçak (2012) tarafından yapılan bir araştırmada; müfettişlerin hizmetiçi eğitime oranla göreve atanmadan önce yapılacak bir hizmet öncesi eğitimi daha çok tercih ettikleri ve hizmet öncesi eğitimdeki başarının atamada bir kriter olması gerektiği görüşünü paylaştıkları; bütün müfettişlerin her beş yılda bir hizmetiçi eğitimden geçirilmeleri gerektiği görüşünü olumlu karşıladıkları görülmektedir.

Yapılan son yasal düzenleme ile "il eğitim denetmeni" olarak isimleri değiştirilen ilköğretim müfettişlerinin Cumhuriyet sonrası seçilme ve yetiştirilme sistemi bir bütün olarak değerlendirildiğinde; başvuru için aranan niteliklerde zamanla azalmalar yaşanmış olmakla birlikte 1927 yılından bu yana yazılı ve sözlü seçme sınavı uygulamasının bulunması; belli bir süre öğretmenlikten sonra atanabilmek için hizmet öncesi eğitim niteliğinde Gazi Eğitim Enstitüsü ile Üniversitelerin Eğitim Yöneticiliği ve Deneticiliği alanlarında lisans/lisansüstü eğitim görmüş olma koşullarının aranmış olması; ilköğretim müfettiş yardımcılarının nasıl yetiştirileceğine ilişkin hükümlerin ayrıntılı bir şekilde yer aldığı İlköğretim Müfettişliği Staj Yönetmeliğinin 1945 yılında yayınlanmış olması; yardımcılık süresi içinde verilecek hizmetiçi eğitimin gerek içeriği ve gerekse alınması gereken asgari ders saat sayısına kadar tespitlerin yapılmış olması hususları dikkate alındığında, bakanlık müfettişliğine oranla ilköğretim müfettişliği seçme sisteminde nitelik ve nesnellığın daha çok öncelendiğini söylemek mümkündür. Ancak, uygulamada ilköğretim müfettiş yardımcılarının, kendilerine rehberlik edecek tecrübeli müfettiş sayısının az olduğu illere atanmaları görev başında yetiştirilme programlarının sağlıklı bir şekilde uygulanmasını güçleştirmektedir. Bu illerdeki tecrübeli müfettiş sayısının yetersiz olması nedeni ile göreve yeni atanan ve yetiştirilmesi gereken müfettiş yardımcılarını, bağımsız olarak denetim yapmak ve inceleme-soruşturma yürütmek zorunda kalmaktadırlar.

Lisansüstü eğitim görenlerin öğretmen ve yönetici sayısında önemli artışın sağlandığı günümüzde, onların rehberlik ve denetimlerinden sorumlu olan milli eğitim denetçileri ve il eğitim denetmenlerinin seçiminde, eğitim denetimi alanında yüksek lisans yapmış olma koşulunun aranması ve görevde olanların üniversitelerle yapılacak işbirliği ile lisansüstü eğitim almalarının sağlanması denetim sisteminin niteliğini artıracaktır.

**Kaynakça**

- AYDIN, M. (2007). **Çağdaş Eğitim Denetimi**, (5. Baskı), Hatiboğlu Yayınevi, Ankara.
- BAŞAR, H. (1998). **Eğitim Denetçisi**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BEYÇİOĞLU, K., DÖNMEZ, B. (2009). Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek, **Eğitim Denetimini Yeniden Düşünmek**, Ağustos 2009, C. 10, S. 2, ss. 73-91.
- BİLİR, M. (2003). **Denetim Sisteminin Yapı ve İşleyişi**, Türk Millî Eğitim Denetim Sisteminde Yapılanma Sorunu, Tem-Sen Yayınları No:1, Ankara.
- BOZKURT, E., KARABIYIK, İ. (2003). **Türk Millî Eğitim Denetim Sistemi, Sorunları ve Çözüm Önerileri**, Türk Millî Eğitim Denetim Sisteminde Yapılanma Sorunu, Tem-Sen Yayınları No:1, Ankara.
- BURSALIOĞLU, Z. (1999). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- CENGİZ, C. (1992). **MEB Bakanlık Müfettişlerinin Yetiştirilmesi ve Denetimin Geliştirilmesi**, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- EKİNCİ, A. (2009). "İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Müfettiş Seçme ve Yetiştirme Esaslarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi", **Millî Eğitim**, S. 184, ss. 82-101.
- HSU, S-H. and CHAN, T. (1994). "A Study of Inspection Performance and the Personality of Quality Inspectors", **International Journal of Quality & Reliability Management**, Vol. 11 No. 5, pp. 55-65.
- <http://www.cu.edu.tr/insanlar/kocaks/ilk%C3%B6%C4%9Fretim%20m%C3%BCfetti%C5%9Fleri.htm>, Eğitim Denetiminde İlköğretim Müfettişleri, Yetiştirilme ve Sorunları, İbrahim YILDIRIM ve Şemseddin KOÇAK, 13 Haziran 2012.
- KAYA, Y. K. (1979). **İnsan Yetiştirme Düzenimiz: Politika, Eğitim, Kalkınma**, Nüve Matbaası, Ankara.
- MEB (1962). **İlk Öğretim Müfettişleri Yönetmeliği**, 15.06.1962 Tarih ve 7618 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1963). **İlk Öğretim Müfettişleri Yönetmeliği**, 14.05.1963 Tarih ve 11402 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1967). **Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmenliği**, 30.09.1967 Tarih ve 12713 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1969). **İlköğretim Müfettişleri Yönetmeliği**, 15.11.1969 Tarih ve 13352 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1979). **Denetim Sistemi Çalışma Gurubu Raporu**, Türk Millî Eğitim Denetim Sisteminde Yapılanma Sorunu, Tem-Sen Yayınları No:1, Ankara.
- MEB (1980). **İlköğretim Müfettişlerinin Tayin ve Nakil Yönetmeliği**, 22.08.1980 Tarih ve 17083 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1990). **Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Kurulu Yönetmeliği**, 27.10.1990 Tarih ve 20678 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1993a). **Teftiş Kurulu Tüzüğü**, 19.02.1993 Tarih ve 21501 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1993b). **Teftiş Kurulu Yönetmeliği**, 03.10.1993 Tarih ve 21717 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (1998). **3797 Sayılı Kanunun Bazı Maddelerinde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**, 04.04.1998 Tarih ve 23307 Sayılı Resmî Gazete.

- MEB (1999). **İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği**, 13.08.1999 Tarih ve 23785 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2000). **İnceleme ve Soruşturma Rehberi**, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB (2004). **Millî Eğitim Bakanlığı Sicil Amirleri Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılması Hakkında Yönetmelik**, 30. 07. 2004 Tarih ve 25538 sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2010). **Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun İle Devlet Memurları Kanununda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun**, 13.06.2010 Tarih ve 27610 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2011a). **Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği**, 24.06.2011 Tarih ve 27974 Sayılı Resmî Gazete.
- MEB (2011b). **Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname**, 14.09.2011 Tarih ve 28054 Sayılı Resmî Gazete.
- SERGIOVANNI, T.J., KELLEHER, P., MCCARTHY, M.M. & FOWLER, F.C. (2008). **Educational Governance and Administration**, (6th Ed.), Allyn and Bacon, Boston.
- SU, K. (1974). **Türk Eğitiminde Teftişin Yeri ve Önemi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- TAYMAZ, H. (1997). **Eğitim Sisteminde Denetim**, TAKAV Matbaası, Ankara.
- TAYMAZ, H. (2011). **Eğitim Sisteminde Teftiş, Kavramlar İlkeler Yöntemler**, (8. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- YALÇINKAYA, M. (2003). **Türk Eğitim Sisteminde Denetimin Bütünleştirilmesi**, Türk Millî Eğitim Denetim Sisteminde Yapılanma Sorunu, Tem-Sen Yayınları No:1, Ankara.
- YILDIRIM, A. (2006). **“İlköğretim Müfettiş Yardımcılarının Yetiştirilmesi”**, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S. 16, ss. 715-728.

## HE SYSTEM OF CHOOSING AND EDUCATING THE INSPECTORS IN THE EDUCATION SYSTEM AFTER REPUBLIC

---

**Abdurrahman EKİNCİ\***

**Ömer Murat ÖTER\*\***

**Mehmet Ali AKIN\*\*\***

### Abstract

In this research; the inspection system in the education system, how the inspectors have been chosen and educated after Republic have been studied. The change that inspection and opinion about inspection had has been given briefly and the workings and preparations related to inspection in Turkish Education System have been considered. Furthermore; to which criteria the inspectors have been chosen, from which programs and applications they have passed has been researched by 'Primary Education Inspectors' and 'Ministry Inspectors'. Under this situation, the works having been done in the past is thought to lighten the regulations to be done at the days that new terms related to inspection system are discussed.

**Key Words:** Inspection, Choosing Inspectors, Educating Inspectors

---

\* Assistant Prof. Dr. Mardin Artuklu University Faculty of Literature, Department of Educational Sciences

\*\* Instructor, Mardin Artuklu University Faculty of Literature, Department of Educational Sciences

\*\*\* Instructor, Mardin Artuklu University Faculty of Literature, Department of Educational Sciences

# KURUM DENETİM RAPORLARINA GÖRE İLKÖĞRETİM OKULLARININ SORUNLARI (Aksaray İli Örneği)\*

Ayhan CAN\*\*

Atilâ YILDIRIM\*\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı kurum denetim raporlarına göre ilköğretim okullarının sorunlarını ortaya koymaktır. Araştırma, genel tarama modelindedir. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu araştırmanın verileri Aksaray İli Merkez ve ilçelerinde 2008-2009 öğretim yılında denetimi yapılan 145 ilköğretim okulundan elde edilmiştir. Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucu, kurum denetim raporlarından birbirinden farklı 67 sorun tespit edilmiştir. Bunlar; fiziki durum, eğitim-öğretim durumu, büro işleri, öğrenci işleri, personel işleri, hesap ayıniyat döner sermaye ve taşınır mal işleri, kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları boyutlarında ele alınmıştır. Kurum denetim raporlarında en çok üzerinde durulan konu eğitim-öğretim işleridir (%66.03). Diğerleri ise, fiziki durum (%12,97), hesap ayıniyat döner sermaye ve taşınır mal işleri (%6.65), kurumların ihtiyaç ve fazlalıkları (%6.60), büro işleri (%3.57), personel işleri (%2.59) ve öğrenci işleri (%1.56) olarak bulunmuştur. İlköğretim okullarının en önemli sorunları; "proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sunumu", "bitişik eşik yazının kavratılması, yazı bozukluğunun giderilmesi", "1. sınıfta okuma/yazma çalışmaları", "öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması, yanlış yada eksik etkinliklerin düzeltilmesi", "dil bilgisi, imla ve noktalama işaretlerini kullanma", "okul ve bölümlerin temizliği", "sınıf düzeni", "bahçenin düzenlenmesi, ağaçlandırılması ve ağaçların bakımı", "bakım onarım" olarak sıralanabilir.

**Anahtar Sözcükler:** Kurum denetimi raporu, ilköğretim, il eğitim denetmeni, kurum denetimi

## Giriş

Örgütler, süreklilikleri, belirli amaçlara sahip olmaları ve eylemlerinin örgütlenen iş olmaları açısından geçici insan topluluklarından ayrılırlar. Örgütlenmemiş bir grup yalnızca bir insan yığındır. Yaşamak için örgütlenmek zorunludur. Örgüt, yönetimin etkili ve verimli olarak işlevde bulunmasını sağlayacak biçimde düzenlenmiş bir yapıdır. Bir bakıma yönetimin anatomisidir (Kaya, 1991, s.32).

\* Ayhan Can'ın yüksek lisans tezinden alınmıştır

\*\* İl eğitim denetmeni Aksaray

\*\*\* Yrd.Doç.Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi A.Keleşoğlu Eğitim Fakültesi

Her kurumun amacına ulaşabilmesi için sahip olduğu ve yararlanabileceği kaynakları en iyi şekilde kullanması gerekir. Örgütün amaçlarına ulaşma derecesi, bir bakıma kaynakları kullanabilme becerisine bağlıdır. Bu nedenle, kurum çalışmalarının sürekli olarak gözetim ve denetim altında tutulması, kaynakların kullanılma durumlarının belirlenmesi zorunludur. Bundan da önemlisi, ürün ve verimliliğin yakından izlenmesi ve sürekli olarak artışını sağlayacak önlemlerin alınması gerekliliğidir. Bu açıdan bakıldığında, denetim, kurumlar için hayati bir önem taşır (Taymaz, 1982, s.3).

Denetim sistemi, her karmaşık örgütte vardır. Denetimin, örgüt açısından zorunlu olması, örgütün kendi varlığını sürdürmeye kararlı oluşunun doğal bir sonucudur. Örgütün var oluş nedeni, amaçlarını gerçekleştirme derecesine bağlıdır. Böylece, örgüt girdilerinin, sürecinin ve çıktılarının planlı ve programlı olarak, sürekli bir biçimde kontrol edilmesi ve değerlendirilmesi gereklidir (Aydın, 1993,s.1). Denetim, öğretmen ve denetmenlere uygulamaları hakkında daha fazla bilgi edinmelerine; bilgi ve becerilerini veliler ve okul için en iyi bir şekilde kullanabilmelerine yardım eden bir süreçtir. Denetim okulu daha etkili bir öğrenme ortamı haline getirmek için önemlidir (Karagözoglu, 1972; Sergiovanni ve Starratt, 2002, s.4).

Eğitim işi uzun soluklu bir süreçtir. Uzun soluklu olması, bu alandaki planlanmanın da yine orta veya uzun vadeli olmasını gerektirir. Uzun vadeli olan bu çalışma sürecinde, eğitimin ulusal düzeyde belirlenmiş olan amaç, ilke ve programlar doğrultusunda yürütülüp, yürütülmediğinin değerlendirilmesi ve kontrolü, eğitim kurumlarında görev yapan yönetici, öğretmen ve diğer personelin çalışmalarını değerlendirmek, yönlendirmek, geliştirici ve düzeltici önlemler almak için sürekli ve düzenli bir denetime gereksinim vardır. Zira denetim, kamu yararı adına davranış kontrol etme sürecidir (Taymaz, 1982, s.1).

Denetmenlerin görev alanları; mesleki rehberlik, inceleme-araştırma, ders ve kurum denetimi, soruşturma olarak sıralanabilir. Patriccia Mc Carth'in (1993) denetmen rollerine ilişkin araştırması sonucunda şu roller ortaya çıkarmıştır; Mesleki yardım ve rehberlik (% 20), öğretmenlik (%20), değerlendiricilik (% 17), yöneticilik (%12), psikolojik danışmanlık (% 5). Bu oranlar, denetmenlerin gösterdikleri rollerin yüzdelerini ifade etmektedir.

Denetim ve denetmenler konusunda yurt içi ve yurt dışında yapılan birçok araştırma (Andrews, 1991; Başar, 1993; Başaran, 1986; Çığ, 2006; Dündar, 2006; Kapusuzoğlu, 1988; Okutan, 1996; Olgun, 2005; Öz, 1977; Özbek, 1997; Patriccia, 1993; Richard, 1985; Ünal ve Kantar, 2011; Ünal, Yavuz ve Küçükler, 2011; Williams, 1993; Yalçın, 2001; Yıldırım, 2006; Yılmaz, 1998; Terzi, 1996) bulunmaktadır. Ülkemizde denetim ve il eğitim denetmenlerini değişik yönlerden inceleyen araştırmalar olmakla birlikte il eğitim denetmenlerinin ilköğretim okullarında yaptıkları denetim raporlarına göre karşılaşılan sorunlarla ilgili doğrudan yapılan bir araştırma bulunmamaktadır. Denetim raporu; ilköğretim okulunu denetleyen il eğitim denetmenlerinin denetim süresince, gözlenen, belirlenen durumların ve çözüm önerilerinin rapor biçiminde yazılmasıdır. Her ilköğretim okulunda denetim raporlarının yazıldığı denetim defteri bulunmak durumundadır.

Bu araştırmanın amacı il eğitim denetmenlerinin ilköğretim okullarında kurum ve öğretmen denetimi sırasında tespit ettiği eksiklikler ve bu eksikliklerin



giderilmesi için getirilen önerilerinin ortaya çıkarılmasıdır. Denetim eğitim sisteminin amaçları doğrultusunda doğru işleyip işlemediğini kontrol süreci olduğundan, denetim raporlarında belirtilen hususlar önemlidir. İlköğretim okullarında tespit edilen sorunlar genelde eğitimin sorunlarının çözümüne ışık tutabilir. Araştırma sonucu belirlenen eksiklikler ve önerilerin ilköğretim kurumunun verdiği eğitim-öğretimin niteliğini artırmada katkıda bulunacağı umulmaktadır. Ayrıca, ilköğretim okullarında eğitim-öğretim hizmetinin gelişmesine ve denetimin niteliğine katkıda bulunması beklenmektedir. Araştırma sonucuna göre, ilköğretim okulları yöneticisi ve öğretmenleri kendilerinden beklenen rollerin neler olduğunu görerek, kendilerinden beklenen rolleri yerine getirmelerine katkıda bulunacaktır.

### **Yöntem**

Araştırma, genel tarama modelindedir. Veriler, nitel araştırma tekniklerinden doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, önceden var olan materyallerin kullanılmasıdır. Doküman incelemesinde araştırmacı, önceden var olan materyalleri kullanarak içerik ya da resmin en geniş açıdan analiz ve değerlendirmesini yapar (Yıldırım ve Şimşek, 2006:187).

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, 2008-2009 eğitim öğretim yılında Aksaray İl Merkezi ile Ortaköy, Sarıyahşi, Ağaçoören, Gülağaç, Güzelyurt ve Eski İlçelerindeki resmi ilköğretim okulu kurum denetim raporları oluşturmaktadır. Bu bağlamda 2008-2009 öğretim yılında denetimi yapılan 145 ilköğretim okulu ve bu okulların bulunduğu yerleşim yerleri belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada il eğitim denetmenlerinin ilköğretim kurumlarında denetim sürecinde tespit ettikleri sorunlar, eksikliklerin neler olduğunu ortaya çıkarabilmek için kurum denetim raporları incelenmiştir. İnceleme, MEB, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi'nde Kurum Denetiminde İncelenecek Durumlar (MEB, 2001) başlığı altında belirtilen fiziki durum, eğitim-öğretim işleri, öğrenci işleri, büro işleri, personel işleri, hesap ayniyat döner sermaye ve (demirbaş) taşınır mal işleri ve kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları görev alanları esas alınarak yapılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi**

Toplanan veriler, içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:227). İl eğitim denetmenlerinin, ilköğretim kurumlarında tespit ettikleri eksikliklerin benzerlik ve farklılıkları tespit edilerek bunların nedenleri ve karşılaştırmaları yapılmıştır. İçerik analizi yoluyla elde edilen birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmiş, anlaşılır biçimde organize edilip yorumlanmıştır.

Araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi ekinde bulunan Denetim Raporu örneğinde, kurum denetiminde incelenecek durumlar başlığı altında belirtilen fiziki durum, eğitim



öğretim durumu, büro işleri, öğrenci işleri, personel işleri, hesap ayniyat, döner sermaye ve taşınır mal işleri ve kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları olmak üzere 7 kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler altında denetim raporlarında getirilen önerilerin tekrarlanma sıklığına ve birbirine benzerliğine göre fiziki durum, 12 alt kategori, eğitim öğretim durumu 28 alt kategori, büro işleri 10 alt kategori, öğrenci işleri 4 alt kategori, personel işleri 5 alt kategori ve hesap ayniyat, döner sermaye ve taşınır mal işleri 4 alt kategori ve kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları ise yine 4 alt kategoriye ayrılmıştır.

### **Geçerlilik ve Güvenirlilik**

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırma sonuçlarının inandırıcılığını sağlamak için kullanılan en önemli iki ölçüttür. “Toplanan verilerin ayrıntılı olarak rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığını açıklaması nitel bir araştırmada geçerliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır” (Yıldırım ve Şimşek, 2006:257). Bu araştırmaya özgü olarak, araştırma sonuçlarının geçerliğini sağlamak amacıyla iki işlem gerçekleştirilmiştir. (1) Veri analizi öncesinde kurum denetim raporları ilköğretim kurumları denetim raporu formatı ve uzman görüşleri doğrultusunda 7 kategoriye ayrılmıştır. (2) Kurum denetim raporlarında bu kategorilerle ilgili en sık tekrarlanan eksiklikler göz önüne alınarak belirlenen temaları en iyi temsil ettiği düşünülen alt kategoriler belirlenmiştir. Bu görüşlerin tümüne bulgular kısmında yer verilmiştir.

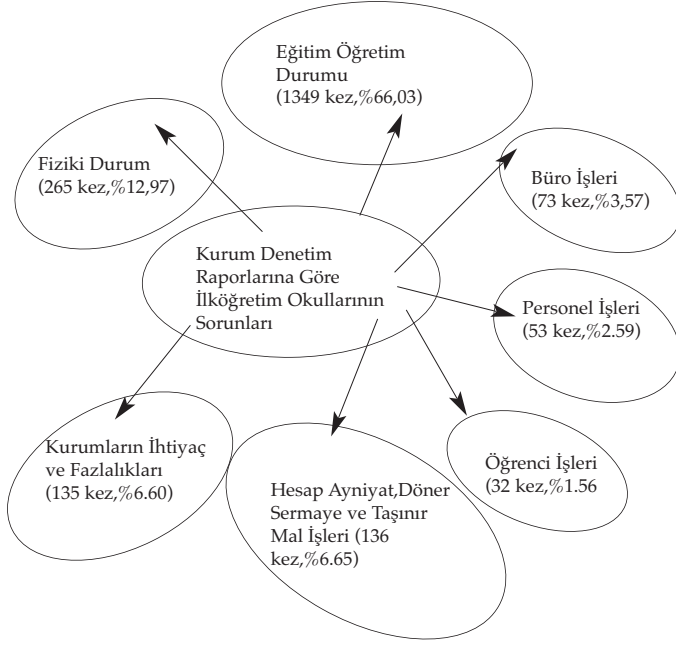
Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için alt kategoriler, kategorilere yerleştirilmiştir. Daha sonra kurum denetim raporlarına göre belirlenen kategoriler ile alt kategoriler Necmettin Erbakan Üniversitesi (Ünal,A) ve Mehmet Akif Ersoy Üniversitesinde (Kartal,S) iki uzmana verilerek belirlenen 7 kategorinin alt kategorilerin birbiriyle ne derece uygun olduğu istenmiştir. Daha sonra araştırmacının ve uzmanların yaptığı eşleştirmeler birbiri ile karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda “görüş birliği” ve “görüş ayrılığı” sayıları tespit edilerek, araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman’ın (1994) formülü ( $\text{Güvenirlilik} = \frac{\text{Görüş Birliği}}{\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}}$ ) kullanılarak hesaplanmıştır. Bu araştırmaya özgü olarak, araştırmacının yaptığı eşleştirmeler ile uzmanların yaptığı eşleştirmeler sonucunda 12 görüşün farklı temalarla eşleştirdiği görülmüştür. Bu durumda,  $\text{Güvenirlilik} = \frac{67}{67 + 12} = \% 85$  olarak hesaplanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Kurum denetim raporlarına göre ilköğretim okullarının sorunları konusunda yapılan bu araştırmada, kurum denetim raporlarında birbirinden farklı 67 sorun tespit edilmiştir. Bunlar; kurum denetim raporları, fiziki durum, eğitim-öğretim durumu, büro işleri, öğrenci işleri, personel işleri, hesap ayniyat, döner sermaye ve taşınır mal işleri ve kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları boyutlarında ele alınmıştır.

Kurum denetim raporlarında 7 kategoriye ilişkin tespit edilen sorunların dağılımı, tekrar edilme sıklığı ve yüzdelikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1 Kurum Denetim Raporlarına Göre İlköğretim Okullarında Belirlenen Sorunların Dağılımı



Denetim raporlarına göre en çok karşılaşılan sorunlar beklendiği gibi, eğitim öğretime ilişkin sorunlardır (% 66,03). Bunlardan başlıcaları; proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sunumunda karşılaşılan sorunlar. Bitişik eğik yazının kavratılması, yazı bozukluğunun giderilmesi, öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması, yanlış ya da eksik etkinliklerin düzeltilmesi, 1. sınıfta okuma/yazma çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve derste kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin sorunlardır. Görülme sıklığı düzeyine göre diğer sorunlar ise; fiziki durum, hesap ayniyat, döner sermaye ve taşınır mal işleri, kurumların ihtiyaç ve fazlalıkları, büro işleri, personel işleri ve öğrenci işleridir.

Kurum denetim raporlarında fiziki duruma ilişkin tespit edilen sorunların dağılımı, tekrar edilme sıklığı ve yüzdeleri Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2 Fiziki Durum

Alt Kategori	f	%
Okul ve bölümlerin temizliği	61	23,01
Sınıf düzeni	41	15,47
Bahçenin düzenlenmesi, ağaçlandırılması ve ağaçların bakımı	39	14,71
Bakım onarım	32	12,07
Yangından korunma araçlarının temini, yangın talimatnamesinin düzenlenmesi	23	8,67
Uygulama bahçesi	15	5,66
İhata duvarı	12	4,52
Kat yerleşim planı	11	4,15
Atatürk köşesi	10	3,77
Kalorifer dairesi	7	2,64
Kantin	6	2,26
<b>Toplam</b>	<b>265</b>	<b>100</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi, “Okul ve bölümlerin temizliği” ile ilgili alt kategorinin diğer kategorilere göre denetim raporlarında 61 kez yazıldığı ve en çok yüzdeye (% 23,01) sahip olduğu görülmektedir. Okul ve bölüm temizliğinden, okulun yönetim odaları, derslikleri, oyun sahası gibi genel temizliğinin yanı sıra özellikle lavabo ve tuvaletlerin temizliği kastedilmektedir. Kurum denetim raporlarına göre, il eğitim denetmenlerinin okulların temizliğini yeterli görmedikleri, okulların ve bölümlerinin temizliğini sorun olarak görmektedir. Bu durum kurum denetim raporlarında; (İ.O.1) “okulun ve bölümlerinin genel tertip, düzen ve temizliğine dikkat edilmesi, öğrenci tuvaletlerine su temin edilerek mümkün olduğunca kullanılabilir hale getirilmesi” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 2’de “sınıf düzeni” ile ilgili alt kategorinin diğer alt kategorilere göre denetim raporlarında 41 kez yazıldığı ve en çok yüzdeye (% 15,47) sahip ikinci alt kategori olduğu görülmektedir. Bu durum kurum denetim raporlarında; (İ.O.4) “sınıfların İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 145. maddesine göre düzenlenmesi, pano oluşturularak etkinliklerin panolara asılması,” şeklinde belirtilmiştir. Tablo 2’de “Bahçenin düzenlenmesi, ağaçlandırılması ve ağaçların bakımı” alt kategorisinin kurum denetim raporlarında 39 kez tekrar edildiği ve (% 14,71) oranla “Okul ve bölümlerin temizliği” alt kategorisinden sonra en çok yüzdeye sahip üçüncü alt kategoriye sahip olduğu görülmektedir. Aksaray İlinin İç Anadolu Bölgesinde bulunduğu, bu bölgenin bitki örtüsü, özellikle ağaç yönünden ülkenin en fakir bölgesi olduğu, toprağın ağaç yetiştirilmesine uygun olmadığı, su kaynakları bakımından yetersiz olduğu da düşünüldüğünde, il eğitim denetmenlerinin okulların ağaçlandırılmasını ve bakımlarının yapılmasını sorun olarak gördükleri ve kurum denetim raporlarında yer verdikleri görülmektedir. Ayrıca okul bahçelerinin ağaç yönünden yetersiz olmasının İç Anadolu Bölgesinde bulunan Aksaray ilinde bulunan insanların ağaçla ilgili kültüründen kaynaklandığı da düşünülebilir. Bu durum kurum denetim raporlarında; (İ.O.2) “bahçenin ağaçlandırılması” şeklinde, İ.O.4) “bahçede bulunan ağaçların mevsimlik bakımlarının yapılması” şeklinde belirtilmiştir. Kurum denetim raporlarında müfettiş-

ler tarafından fiziki duruma yönelik olarak gördükleri dördüncü sıradaki en fazla yüzdeye sahip sorun olarak "binanın bakım onarımı" alt kategorisi gelmektedir. Kurum denetim raporlarında bu konunun (32 kez, % 12,07) orana sahip olduğu görülmektedir.

Denetimlerde okul binasının bakım onarımından binanın, çatısının, dersliklerin, ihata duvarının ve bölümlerinin onarımı, boya ve badanasının yapılıp yapılmadığına bakılmaktadır. Araştırma sonucuna göre okulların fiziki olarak yetersiz olduğu, okul binalarının ve bölümlerinin bakım ve onarıma ihtiyacı olduğu, okul binalarının temizliğinin de yetersiz olduğu görülmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okullarının bakım, onarım, boya ve badanası için yeterince ödenek göndermediği ya da gönderilen ödeneğin zamanında gelmediğinden okulların bakımlarının okulların kapalı olduğu yaz döneminde bitirilemediği, ayrıca ödenek gelmediğinden mahalli imkanlarla yapılan bakım ve onarımın yeterli olmadığı sonucuna varılabilir. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.1.); "Okul çatısında oluşan kiremit kaymasının ve kırılmış olan kiremitlerin tamiratının yapılması", (İ.O.2) "okul binasının muhtelif yerlerinde oluşan sıva dökülmelerinin, badana boyalarının tadilatının yapılması", şeklinde belirtilmiştir. Kurum denetim raporlarında kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları bölümünde "yatırım ve onarım" alt kategorisinin (% 37,77) orana sahip olmasının araştırmada çıkan bu sonucu desteklediği, ilköğretim okulu binalarının yatırım ve onarıma ihtiyacı olduğunun belirtildiği görülmektedir. Tablo 2'de en düşük frekansa sahip alt kategorinin "kantin" alt kategorisinin geldiği görülmektedir. Bu konunun kurum denetim raporlarında 6 kez belirtildiği ve (% 2,26) orana sahip olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla "kalorifer dairesi" (7 kez, % 2,64) ve okul tabelası (8 kez, % 3,01) alt kategorilerinin geldiği görülmektedir.

Tablo 2'ye göre denetim yapan denetmenlerin okul kantinleri, kalorifer dairesi ve okul tabelasının hazırlanarak asılması hususlarında sorun görmediklerinden kurum denetim raporlarında çok az yer verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca şehir merkezi dışındaki okullarda kantin bulunmaması, yine şehir merkezi dışındaki okulların ısınmasının soba ile yapılması nedeniyle kurum denetim raporlarında bu alt kategorinin en düşük frekans ve yüzdeye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu durum kurum denetim raporlarında; (İ.O.3)"kantin denetleme komisyonunun her ay kantin denetlemesini yaparak, raporunun hazırlanması, dosyalanması, kantin çalışanlarının dışındaki şahısların kantine alınmaması", "kalorifer dairesine yakma ve bakım talimatının asılması, yangın tüpü temin edilmesi" şeklinde belirtilmiştir. Bu durum kurum denetim raporlarında; (İ.O.4) "Kurum levhasının mevzuatına göre hazırlanarak asılması" şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 3 Eğitim-Öğretim Durumu

Alt Kategori	f	%
Öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması, yanlış ya da eksik etkinliklerin düzeltilmesi	92	6,81
Bitişik eğik yazının kavratılması, yazı bozukluğunun giderilmesi	124	9,19
Dil bilgisi,imla ve noktalama işaretlerini kullanma	82	6,07
Proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sunumu	176	13,04
Ürün dosyası oluşturma, ürün dosyasına konacak etkinlikler	48	3,55
Öğretmenin hazırlığı	55	4,07
Öğrencinin hazırlığı	42	3,11
Ölçme ve değerlendirme	53	3,92
Derste kullanılan yöntem teknik	82	6,07
Okulöncesi	36	2,66
Sürdürülen kampanyalar (Ana kız okuldayız)	23	1,70
Öğretim programları	16	1,18
1. sınıfta okuma/yazma çalışmaları	93	6,89
Öğrenci gözlem formları	52	3,85
Sosyal kulüp çalışmaları	53	3,92
Rehberlik çalışmaları	57	4,22
Öğretmenler kurulu	9	0,66
Zümre toplantıları	9	0,66
Şube toplantıları	7	0,51
Veli toplantıları	3	0,22
Etkinlik köşelerinin işlenmesi	33	2,44
Ünitelendirilmiş yıllık plan	23	1,70
Ders planları	16	1,18
Derslerin araç gereçle işlenmesi	47	3,48
Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler	19	1,40
İngilizce DyNet Programı	9	0,66
Sınıf kitaplıkları oluşturma ve okuma alışkanlığı	67	4,96
İstiklal marşı ve Gençliğe Hitabenin anlamıyla kavratılması	23	1,70
<b>Toplam</b>	<b>1349</b>	<b>100</b>

Tablo 3 incelendiğinde beklenildiği gibi “Eğitim Öğretim” kategorisinin alt kategorilerinin diğer “Fiziki Durum”, “Büro İşleri”, “Öğrenci İşleri”, “Personel İşleri” “Hesap Ayniyat Döner Sermaye, Taşınır Mal İşleri” ve “Kurumun İhtiyaç ve Fazlalıkları” kategorilerine göre daha fazla alt kategoriye sahip olduğu görülmektedir. Bu durum il eğitim denetmenlerinin eğitim öğretimi doğrudan ilgilendiren hususlara daha çok dikkat ettiği ve bunu kurum denetim raporlarında belirttiği sonucunu ortaya koymaktadır. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Denetim Yönergesi ekinde yayımlanan Yönetici Denetim

Formu ve Öğretmen Denetim Formlarında, Eğitim Öğretim Durumu puan olarak en yüksek ve kapsamlı kategoriler olarak belirlenmiştir.

Tablo 3’de Eğitim Öğretim Durumu kategorisinin “proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sunumu” ile ilgili alt kategorinin diğer kategorilere göre denetim raporlarında 176 kez yazıldığı ve en çok yüzdeye (% 13,04) sahip olduğu görülmektedir. Proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sunumu alt kategorisine en yakın alt kategorinin “bitişik eğik yazının kavratılması” (114 kez, % 9,19) olduğu görülmektedir. Bunları “1. sınıfta okuma/yazma çalışmaları” alt kategorisinin (93 kez, % 6,89), “öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması, yanlış ya da eksik etkinliklerin düzeltilmesi” alt kategorisinin (92 kez, 6,81), “dil bilgisi, imla ve noktalama işaretlerini kullanma” ve “ders-te kullanılan yöntem teknik” alt kategorilerinin birlikte (82 kez, % 6,07) geldiği görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin, öğrencilerin proje ve performans görevlerini belirlemede, değerlendirmede ve sunumunda kendilerinden beklenen davranışı sergileyemediklerini göstermektedir. Alanda yapılan benzer içerikli diğer araştırmalarda, Hasırcı ve Bolat (2008), Acar ve Anıl (2009), Şeker (2009), tarafından yapılan araştırmada ulaşılan sonuçlara göre; öğretmenlerin genel olarak proje ve performans görevlerin yararlı buldukları, proje ve performans görevlerini uygulamada güçlüklerle karşılaştıkları, öğretmenlerin proje ve performans görevleri hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları proje ve performans görevlerinde aileden, materyallerden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları, bu görevlerde özgünlük için öğretmenlerin katkıda buldukları, sınıf mevcutlarının kalabalık olmasından dolayı ve proje ve performans görevlerini değerlendirmede güçlük çektikleri, bulgularıyla örtüşmektedir. Kurum denetim raporlarında bu durum; (İ.O.5) “*Proje ve performans görevlerinin öğretim yılı başında ve dönem başlarında hazırlanarak öğrencilere duyurulması, hazırlanan ödevlerin/çalışmaların sınıf ortamında sunulmasına önem verilmesi, hazırlanan değerlendirme ölçeğine göre değerlendirilmesi*” şeklinde belirtilmiştir.

Eğitim Öğretim Durumu kategorisinde en fazla yüzdeye sahip ikinci sıradaki alt kategorinin “bitişik eğik yazının kavratılması” (114 kez, % 9,19) olduğu görülmektedir. Kurum denetim raporlarında bu durum (İ.O.6); “*bitişik eğik yazının kavratılması için çalışılması, yanlış yazılan ve bağlanan harfler üzerinde durulması*” şeklinde belirtilmiştir. Eğitim-Öğretim Durumu kategorisinde” 1. sınıfta okuma/yazma çalışmaları” alt kategorisinin (93 kez, % 6,89) oranla üçüncü sırada olduğu görülmektedir. Daha önce cümle yöntemiyle yapılan ilkokuma yazma çalışmaları yeni programla birlikte ses temelli cümle yöntemine göre yapılmaya başlanmış, bitişik eğik el yazısı çalışmaları 1. sınıftan itibaren vermeye başlanmıştır. Cümle sistemine göre ilkokuma yazma çalışmasını yürütmeye alışkanlık haline getiren öğretmenlerin yeni sisteme göre ilkokuma yazma çalışmalarını yürütmeye isteksiz davrandıkları, bu konuda sorunlar yaşadığı anlaşılmaktadır. Kurum denetim raporlarında bu durum (İ.O.7); “*okuma ve yazma çalışmalarına yeni program doğrultusunda devam edilmesi*”, (İ.O.8) “*Ses temelli cümle öğretimi yöntemlerinin yeniden incelenmesi, harflerin boyutlarına, yazılış örneklerine, harf ve kelime aralıklarına dikkat edilmesi*” şeklinde belirtilmiştir.

2005 yılında kademeli olarak uygulamaya konan öğretim programı ile birlikte öğrencilere ders kitaplarının yanı sıra öğrenci çalışma kitapları da verilmektedir. Programa göre öğretmenler, programda belirtilen kazanımları öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yaptırarak ya da kendi yaptıkları etkinliklerle öğrencilere kazan-

dırmayı öngörmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikleri yaptırmak yerine, öğretmenlerin klasik anlatım yöntemiyle dersleri işleme eğiliminde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin kazanımlar doğrultusunda yaptırılması hususunda yeterince başarılı olamadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır. Kurum denetim raporlarında bu durum (İ.O.9); “*Etkinliklerin kazanımlar doğrultusunda tam olarak yapılması, yalnız ve eksik etkinliklerin tamamlanması*” şeklinde belirtilmiştir. Williams’ın (1993), araştırma sonucunda; denetmenlerde bulunan kontrol listelerinin (değerlendirme formlarının) öğretmenlerin öğretim stratejileri ile ilgili bilgilerinin genişletilmesinde ve arttırılmasında yeterli olmadığı saptanmıştır. Değerlendirme işinin daha kapsamlı ve karmaşık bir süreç olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin daha geniş kapsamlı listelerle ve daha geniş boyutlarda değerlendirilmesinin gerektiği belirtilmiştir.

Yine Eğitim-Öğretim Durumu kategorisinde “dil bilgisi, imla ve noktalama işaretlerini kullanma” ve “derste kullanılan yöntem teknikler” (82 kez, % 06,07) oran ile birlikte en fazla yüzdeye sahip dördüncü sıradaki alt kategori olduğu görülmektedir.

Tablo 3’e göre öğretmenlerin, bitişik eğik yazının kavratılması sorununun yanı sıra öğrencilere dilbilgisi imla ve noktalama işaretlerini yeterince kavratamadıkları ve derslerde öğrencilerin konuları anlamaları ve anlamlandırmalarına yardımcı olacak yöntem teknik kullanmadıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

Kurum denetim raporlarında bu durum (İ.O.10); “*dil bilgisi, imla ve noktalama işaretlerinin kavratılarak kullanımlarının sağlanması*”, (İ.O.11); “*öğretim sürecinde konunun özelliğine uygun aktif öğrenme tekniklerinin uygulanmasına önem verilmesi, ünite bazında “kavram haritaları” ile ilgili çalışmalara önem verilerek, kavramların ve anlamlı öğrenmenin pekiştirilmesi*” şeklinde belirtilmiştir.

Eğitim-Öğretim kategorisinde “sınıf kitaplıkları oluşturma ve okuma alışkanlığı kazandırma” (67 kez, % 4,96), “rehberlik çalışmaları” (57 kez, % 4,22) ve “öğretmenin hazırlığı” (55 kez, % 4,07) alt kategorilerinin oldukça yüksek orana sahip olduğu, araştırma sonucuna göre öğretmenlerin sınıf kitaplıklarını oluşturma, kitap sağlama, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada yeterince başarılı olamadığı, sınıf rehberlik çalışmalarını ve öğretmenin derse girmeden önce yapması gereken hazırlığı yeterince yapmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 3’de en düşük frekansa sahip alt kategorinin ise “veli toplantılarının yapılması” (3 kez, % 0,22) olduğu, bunu sırasıyla şube toplantılarının yapılması (7 kez, % 0,51) ve öğretmenler kurulu toplantıları, zümre toplantıları, İngilizce DyNet Programının uygulanması alt kategorilerinin olduğu (9 kez, % 0,66) görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin bu durumu kavrayarak veli toplantılarını yaptıkları ortaya çıkmaktadır. Kurum denetim raporlarında veli toplantılarının içeriğinden çok toplantının yapılıp yapılmadığı hususu belirtilmiştir. Kurum denetim raporlarında bu durum; “*veli toplantısının yapılması*” şeklinde belirtilmiştir. Yine şube öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler toplantılarının öğretmenler tarafından yapıldığı araştırma sonuçlarına göre ortaya çıkmaktadır. Kurum denetim raporlarında bu toplantıların içeriğinden çok yapılıp yapılmadığı belirtilmiştir.



Tablo 3’de en düşük frekansa sahip alt kategorilerden biride (9 kez, % 0,66) DyNet Programıdır. Milli Eğitim Bakanlığının, SANKO Holding ile yaptığı sponsorluk protokolü ile uygulamaya konulan proje ile öğrencilerin, ilköğretim çağında İngilizceyi öğrenmesi amaçlanmıştır. Proje ile öğrencilerin, bilgisayar ortamında eğlenerek İngilizce öğrenmesi hedeflenirken, okullarında ise bilişim teknolojileri sınıflarında, evlerinde de kişisel bilgisayarlarında görsel ve işitsel olarak İngilizce dersi almaları sağlanmıştır. Bu projeye göre ilköğretim 4 ve 8. sınıflarda eğitim gören öğrencilere birer elektronik posta açılmasıyla başlayan program çerçevesinde öğrencilere, internet ortamında ders veriliyor ve ünite sonunda sınava tabi tutuluyor. Ayrıca öğretmenler de tüm öğrencilerini yine internet üzerinden takip ederek dil eğitimindeki gelişmelerini takip etmelerini kapsamaktadır. Ancak il genelindeki birçok ilköğretim okulunda DyNet İngilizce programını uygulayacak alt yapısının bulunmaması ve bu programı uygulayacak Bilişim Teknolojisi ve İngilizce Öğretmeni bulunmadığından, programın ilköğretim okullarında uygulama imkanı bulunmadığından araştırma sonuçlarında frekans ve yüzdesinin düşük çıktığı düşünülmektedir.

**Tablo 4 Büro İşleri**

Alt Kategori	f	%
Zimmet defteri	20	27,39
Birifing dosyası	12	16,43
Gelen giden evrak defteri	11	15,06
Standart dosya planı	3	4,10
Şube öğretmenler kurulu karar defteri	3	4,10
Sivil savunma dosyası	3	4,10
Norm kadro uygulama dosyası	3	4,10
Sınıf geçme defteri	2	2,73
Zümre öğretmenler kurulu karar defteri	1	1,36
<b>Toplam</b>	<b>73</b>	<b>100</b>

Tablo 4 incelendiğinde “zimmet defteri” ile ilgili alt kategorinin diğer alt kategorilere göre denetim raporlarında 20 kez yazıldığı ve en çok yüzdeye (20 kez, % 27,39) sahip olduğu görülmektedir. Bu duruma göre ilköğretim okullarında yapılan denetimlerde zimmet defterleri oluşturulmadığı, ya da zimmet defteri tutulmadığı ortaya çıkmaktadır. Araştırmanın yapıldığı Aksaray İli ve İlçeleri küçük olduğundan burada çalışan öğretmen, idarecilerle memurların birbirlerini yakından tanıdıklarından okul yönetimleri resmi yazıları zimmet defterine kaydetmeden teslim etme eğiliminde oldukları düşünülmektedir. Bu durum kurum denetim raporunda (İ.O.12); “Zimmet defterine kurumdan çıkan evrakların işlenmesi ve zimmet karşılığı verilmesi” şeklinde belirtilmiştir.

Büro İşleri kategorisinde en çok yüzdeyle ikinci sırada (15 kez, % 20,54) yer alan “okul güvenliği” alt kategorisinin geldiği görülmektedir.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 89. maddesi gereğince hizmetli sayısı üç ve üstünde olan okullarda hizmetlilerden birinin okul güvenliği için gece nöbeti tutması gerekmektedir. Ancak okullarımızda hizmetli sayısının yetersiz olması nedeniy-



le gece nöbeti uygulanamamaktadır. Okullarda derslerin daha verimli işlenmesini sağlayan tepegöz, bilgisayar, projeksiyon makinesi vb. ile bilgi teknolojisi sınıflarının bulunması okullarda hırsızlık olaylarını arttırmıştır. Araştırma sonucuna göre okul güvenliğinin sağlanmasının ilköğretim okullarının denetimini yapan il eğitim denetmenleri tarafından sorun olarak görülerek denetim raporlarında yer verdikleri görülmektedir. Bu durum kurum denetim raporunda (İ.O.13); “*İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 89. maddesi doğrultusunda okul güvenliği ile ilgili yazının zamanında gönderilmesi*”, şeklinde belirtilmiştir.

Büro İşleri kategorisinde en çok yüzdeye sahip üçüncü sıradaki alt kategorinin (12 kez, %16,43) “*brifing dosyasının hazırlanması*” alt kategorisinin geldiği görülmektedir.

Brifing dosyası; okul müdürü tarafından hazırlanan, okulun tarihçesinin, okula ismini veren şahsın özgeçmişinin, okulda okutulan derslerin ve seçmeli derslerin belirtildiği, öğrenci başarılarının, okuldan mezun olan önemli şahsiyetlerin, sportif başarıların, bina, derslik durumunun, öğretmen, idareci, diğer personel durumunun, sınıf şube ve öğrenci sayılarının, okulun kendi imkanlarıyla çözülemeyen sorunları, bu sorunlara ilişkin yetkili makama iletilecek çözüm önerilerinin bulunduğu dosyadır.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarında yapılan denetimlerde ilköğretim kurumlarında tutulacak defter, çizelge ve dosyalarda belirtilen brifing dosyasının, kurum yöneticileri tarafından hazırlanmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.14); “*brifing dosyası hazırlanması*” şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 4’e bakıldığında en düşük frekansa sahip alt kategorinin (1 kez, % 2,36) ile “*zümre öğretmenler kurulu karar defterinin tutulması*” gelmektedir. İkinci sırada ise (2 kez, % 2,73) “*sınıf geçme defterinin düzenlenmesi*” geldiği görülmektedir. Araştırma sonucuna göre öğretmenler ve okul yönetimi tarafından zümre öğretmenler kurulunun zamanında yapıldığı ve sınıf geçme defterlerinin usulüne uygun tutulduğu sonucuna varılmaktadır.

Tablo 4’de en düşük frekansa sahip üçüncü sıradaki alt kategorilerin (3 kez, % 4,10) ile “*standart dosya planının oluşturulması*”, “*şube öğretmenler kurulu karar defteri oluşturma*”, “*sivil savunma dosyasının hazırlanması*” ve “*norm kadro uygulama dosyasının tutulması*”nın geldiği görülmektedir.

Tablo 5 Öğrenci İşleri

Alt Kategori	f	%
Devamsızlık	23	69,69
Taşınmalı öğrenciler	3	9,09
Yöneltilme	2	6,06
Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinlikler ve e-okula kaydedilmesi	5	15,15
<b>Toplam</b>	<b>33</b>	<b>100</b>

Tablo 5'e bakıldığında öğrenci devamsızlığı ile ilgili alt kategorinin diğer kategorilere göre denetim raporlarında 23 kez yazıldığı ve en çok yüzdeye (% 69,69) sahip olduğu görülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre öğrenci işleri kategorisinde, öğrenci devamsızlıkları en büyük sorun olarak görülmektedir. Ülke genelinde olduğu gibi Aksaray İlinde de öğrencilerin ilköğretime devamlarında sorunlar yaşandığı sonucuna varılmıştır. Öğrenci devamsızlığının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Öğrenci devamsızlıkları ile ilgili birçok araştırmalar yapılmış, öğrenci devamsızlıklarının bir değil birden çok nedeni olduğu sonucuna varılmıştır.

Bu araştırmada öğrenci devamsızlığı alt kategorisinin yüksek bir (% 69,69) orana sahip olması öğrenci devamsızlıklarının Aksaray İlinde de ilköğretim okullarının en büyük sorunu olarak hala devam ettiği sonucunu ortaya koymaktadır. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.15); "*devamsız öğrenci veya öğrenciler ile ilgili bilgilerin eksiksiz toplanması ve bu bilgilerin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'ne bildirilmesi*" şeklinde belirtilmiştir.

Tablo 5'e göre, "*öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinlikler ve e-okula kaydedilmesi*" alt kategorisinin denetim raporlarında 5 kez yazıldığı ve (% 15,15) orana sahip olduğu görülmektedir. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.16); "*Öğrencilerin katıldıkları sosyal etkinliklerle ilgili çalışmaların e-okul sistemine kaydedilmesi*" şeklinde belirtilmiştir. Bunu sırasıyla "*taşınmalı öğrenciler*" (3 kez, % 9,09) ve "*yöneltilme*" (2 kez, % 6,06) alt kategorilerinin geldiği görülmektedir.

Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 2008-2009 eğitim öğretim yılı sürekli devamsız öğrenci sayısı, araştırma sonucunu desteklemektedir.

Tablo 6 Aksaray İl Millî Eğitim Müdürlüğü 2008-2009 Eğitim-Öğretim Yılı Sürekli Devamsız Öğrenci Durumu

Adres Durumu	Adresi Bilinen			Adresi Bilinmeyen			Toplam		
	K	E	T	K	E	T	K	E	T
<b>Yurt İçinde</b>	159	104	263	130	106	236	289	210	499
<b>Yurt Dışında</b>	152	165	317	224	201	425	376	366	742
<b>Toplam</b>	311	269	580	354	307	661	665	576	1241

Aksaray genelinde adresi bilinen 580 öğrenci, adresi bilinmeyen 661 öğrenci olmak üzere toplam 1241 öğrencinin sürekli devamsız öğrenci olduğu, bu devamsız öğrencilerin çoğunluğunu kız öğrencilerin oluşturduğu görülmektedir.

**Tablo 7 Personel İşleri**

Alt Kategori	f	%
Personel devamsızlık defteri tutulması	17	32,07
İzin/rapor defteri tutulması	14	26,41
Personelin denetlenmesi	14	26,41
Personel şahsi dosyası oluşturma	6	11,32
Aday öğretmen işlemleri	2	3,77
<b>Toplam</b>	<b>53</b>	<b>100</b>

Tablo 7'ye bakıldığında İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin sonunda yayımlanan Ek-14'de İlköğretim Kurumlarında tutulacak defter, çizelge ve dosyalar da belirtilen "personel devamsızlık defteri tutulması" alt kategorisinin denetim raporlarında 17 kez tekrar edildiği ve (% 32,07) orana sahip olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ek derslerinin ödenmesinde esas alınan personel devamsızlık defterinin tutulmasının denetimlerde problem olarak görüldüğü ve denetim raporlarında yer verildiği, aynı zamanda "izin/rapor defteri tutulması" alt kategorisinin (14 kez, % 26,41) oranla ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.4); "*Personel devamsızlıklarının personel devam devamsızlık defterine, alınan izin/raporların, izin/rapor defterine yazılması*" şeklinde belirtilmektedir.

Tablo 7'ye bakıldığında "personel denetlemesi" alt kategorisinin (14 kez, % 26,41) oranla izin/rapor defteri tutulması ile birlikte ikinci sırada bulunduğu görülmektedir.

Araştırma sonucuna göre ilköğretim okulu müdürlerinin görev tanımlarında belirtilen hususlardan biri olan personel denetlemesinin kurum müdürleri tarafından yeterince yerine getirilmediği anlaşılmaktadır.

Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.4); "*okul müdürünün okulda çalışan bütün öğretmenlerin derslerine girerek denetlemesi, sınıflarda tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik öneriler getirilmesi*" şeklinde belirtilmiştir.

Personel işleri kategorisinde en düşük yüzdeye sahip alt kategorinin (2 kez, % 3,77) oranla "aday öğretmen işlemleri" ve (6 kez, % 11,32) oranla "personel şahsi dosyası oluşturma" alt kategorisinin geldiği görülmektedir. Aday öğretmen işlemleri alt kategorisinin düşük çıkmasının Aksaray İline, Doğu ve Güneydoğu Anadolu illerine göre yeni öğretmen atamasının sınırlı olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

**Tablo 8 Hesap Ayniyat Döner Sermaye ve Taşınır Mal İşleri**

Alt Kategori	f	%
Okul aile birliğinin kurulması, defter ve dosyalarının tutulması	44	32,35
Taşınır mal listelerinin bölümlere asılması	34	25,00
Eşyalar üzerine taşınır mal eşya numaralarının yazılması	44	32,35
Taşınır mal sayımı, yıpranan eşyaların düşümü	14	10,29
<b>Toplam</b>	<b>136</b>	<b>100</b>

Tablo 8'e bakıldığında en fazla frekansa ve yüzdeye sahip alt kategorinin (44 kez, % 32,35) oran ile "okul aile birliğinin kurulması, defter ve dosyalarının tutulması" ve "eşyalar üzerine taşınır mal eşya numaralarının yazılmasının" geldiği görülmektedir.

İlköğretim okullarında okul giderlerinin karşılanması için bakanlık tarafından yeterince ödenek gönderilmediğinden, okul giderlerinin bir kısmı okul aile birliği tarafından karşılanmaktadır. Denetim yapan müfettişlerce okul aile birliğinin kurulması ve birliğe ait defter ve dosyaların tutulmasının sorun olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.4); "okul aile birliğinin kurulması, karar defteri, işletme defteri oluşturulması ve zamanında tutulması" şeklinde belirtilmiştir.

İlköğretim Kurumlarında demirbaş A, B ve C demirbaş defteri tutulurken 18/01/2007 tarihinde Taşınır Mal Yönetmeliğinin yayınlanmasından sonra ilköğretim kurumlarında bulunan eşyalar internet ortamında tutulmaya başlanmıştır. Yapılan denetimlerde eşyalar üzerine taşınır mal eşya numaralarının yazılması sorun olarak görülmektedir. Yine taşınır mal listelerinin bölümlere asılması (34 kez, % 25,00) ile en fazla yüzdeye sahip alt kategori olduğu görülmektedir. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.17); "taşınır malların üzerine tif numaralarının yazılması, bölümlere eşya listelerinin asılması" şeklinde belirtilmiştir.

Buna karşın taşınır mal sayımı ve yıpranan eşyaların (14 kez, % 10,29) ile en düşük düzeyde çıktığı görülmektedir. İlköğretim okullarında taşınır malların internet ortamında bulunduğundan sayım işi yapılmısa da, yıl sonunda taşınır mal listelerinin çıkarılması nedeniyle araştırmada düşük çıkmasına neden olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 9 Kurumun İhtiyaç ve Fazlalıkları**

Alt Kategori	f	%
Yatırım ve Onarım	51	37,77
Donatım	40	29,62
Fazlalıklar	5	3,70
<b>Toplam</b>	<b>135</b>	<b>100</b>

Tablo 9'a bakıldığında kurumun ihtiyaç ve fazlalıkları kategorisinde en fazla frekans ve yüzdeye sahip alt kategorilerin sırasıyla yatırım ve onarım ihtiyacının 51 kez tekrar edildiği (% 37,77) orana sahip olduğu, personel ihtiyacının 39 kez tekrar edildiği (% 28,88) orana sahip olduğu, donatım ihtiyacının 40 kez tekrar edildiği (% 29,62) orana sahip olduğu ve kurum fazlalıklarının ise 5 kez tekrar edildiği ve (% 3,70) orana sahip olduğu görülmektedir.

Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.18); **Personel:** "Norm Kadroya göre 1 Rehberlik, 3 Okul Öncesi, 1 Fen ve Teknoloji, 3 Özel Eğitim, 1 Beden Eğitimi, 2 Teknoloji Tasarım Öğretmenine ihtiyaç var", **Yatırım-Onarım:** "Okulun normal öğretime geçebilmesi için ek binaya, B ve C Blok binalarının çatı onarımına ihtiyacı var", (İ.O.19), **Donatım;** "Çok amaçlı salon için 60 sandalye, Bilgi Teknoloji Dersliği için klima, taşınır öğrencilere ait yiyeceklerin saklanması için bir buzdolabına ihtiyaç var" şeklinde belirtilmiştir.

Kurumun fazlalıkları bölümünde ise genellikle okulda bulunan öğrenci sıralarının fazlalıkları yazılmıştır. Bu durum kurum denetim raporlarında (İ.O.20); "50 takım öğrenci sırası fazla" şeklinde belirtilmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre ilköğretim okullarının personel, yatırım-onarım ve donatıma ihtiyaçlarının bulunduğu anlaşılmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

#### **Tartışma**

Kurum denetim raporlarında alt kategorilerin eğitim öğretim durumu bölümünde yoğunlaştığı, denetim yapan denetmenlerin eğitim öğretim durumuna daha çok dikkat ettiği, ilköğretim okullarında karşılaşılan sorunların eğitim öğretim konularında yoğunlaştığı görülmektedir. Okulun var oluş nedeni millî eğitimin amaçlarının gerçekleşmesidir. Amaçlar, öğrenme-öğretme süreciyle sınıfta / okulda gerçekleşir. Bu bağlamda, denetim raporlarında eğitim öğretim konularına önem verilmesi denetimin amacına da uygun düşmektedir.

İlköğretim okullarında 2005 öğretim yılından itibaren uygulamaya konan yeni öğretim programında proje ve performans görevlerinin belirlenmesinde, değerlendirilmesinde ve sunumunda problem yaşandığı denetim raporlarında birinci sırada yer almaktadır. Uygulamaya konulan çağdaş öğretim programlarına uygun alt yapının oluşturulması, öğretmen, yönetici ve velilerin bu konuda bilgilendirilmesi gerekmektedir. Diğer yandan, öğretmen yetiştiren kurumların da bu değişime uygun program geliştirme çalışmaları ve uygulamaları beklenir. Öğretmen adayları öğretmenlik görevlerine donanımlı olarak hazırlanmış olurlar.

Bitişik eğik yazının öğrencilere kavratılması ve kullanılması hususunda problem yaşandığı, bu becerinin öğretmenler tarafından öğrencilere tam olarak kavratılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin eğik yazı konusunda yetersizliği ya da ilgisizliği söz konusudur. Diğer yandan eğik yazı günlük yaşantı da pek fazla kullanılmamaktadır.

Dilbilgisi, imla ve noktalama işaretlerinin öğrencilere kavratılması ve kullanılmasında başarılı olunamadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Dil bilgisi konusunda öğretmenlerin yetersizliğini gidermek için bütün öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılmaları sağlanabilir. Anadil çok önemlidir. Anadilini iyi kullanamayan öğrenciler diğer bir yabancı dili öğrenmede zorlukla karşılaşmaktadır. İletişim aracı olan dili iyi kullanmama durumu diğer bütün konuların öğrenilmesinde güçlüklerle karşılaşılmasını da getirmektedir.

Öğretmenlerin derslere yeterince hazırlıklı gelmedikleri, derslerde yeterince öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. İki saatlik bir dersin verimli geçebilmesi için öğretmenin en az iki saat ders öncesinde hazırlık yapması gerekir. Eğitimde tesadüflere yer verilmemelidir. Derslere planlı bir şekilde girilip zamanın en etkili bir şekilde kullanılması gerekmektedir. Öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak dersler değişik yöntemlerle işlenmelidir. Bunun içinde öğretmenlerin çağdaş öğretim yöntemleri konularında sürekli eğitimleri sağlanmalıdır.

Sınıf kitaplıkları oluşturma ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim örgütleri öğrenen örgüt olmak durumundadır. Doğru bilginin kaynağı okuma olduğu varsayırsa, sınıf ve okul kitaplıkları kurularak öğrenciler okumaya yönlendirilmeli, çok kitap okuyan öğrenciler ödüllendirilmelidir.

Denetim yapılan ilköğretim okullarında rehberlik çalışmalarının ve sosyal etkinlik çalışmalarının yeterince yapılmadığı ortaya çıkmıştır. İlköğretim, çocuklara genel vatandaşlık ve yaşam becerilerinin kazandırıldığı temel eğitim aşamasıdır. Öğrenciler, sosyal etkinliklerle gerçek hayata hazırlanacaklardır. Rehberlik hizmetleri ile kendilerini tanıyıp, yeteneklerinin farkına varmaları sağlanacaktır. Özellikle mesleki yönlendirme ile ilgi, istek ve yeteneklerine göre bir mesleğe yönelerek yaşam boyu mutlu ve verimli olacaktır.

Denetim yapılan ilköğretim okullarında dersin, anlatılan konuların somutlaştırılmasında ve anlaşılmasında öğretmen ve öğrenci açısından son derece önemli olan harita, levha, grafik, afiş, vb. materyallerin sınıflarda yetersiz olduğu belirlenmiştir. Çoklu zeka kuramına göre her öğrenciye hitap eden öğretim yaklaşımlarının uygulanabilmesi için uygun öğretim materyallerinin sağlanması gerekir. Bazı öğretim materyalleri öğretmen ve öğrencilerle birlikte okullarda hazırlanabilir. Ancak, bazı öğretim materyalleri de MEB'ca sağlanmalıdır. Öğretim materyalinin okullarda olmasından da önemli olan, varolanların etkili ve verimli bir şekilde kullanılmalarıdır. Önemli olan pahalı materyal değil, eğitici özelliği olan ve etkili kullanılan materyallerdir.

İlköğretim okullarının binalarının bakım ve onarıma ihtiyacı bulunduğu, okulların genel temizliğinin ve ağaçlandırma çalışmalarının yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim okullarının hiç ödeneği yoktur. Okullar kendi çabaları ve çevrenin katkılarıyla ihtiyaçlarını gidermektedir. Eğitim öğretimin sağlıklı işleyebilmesi için fiziki ortamın ve çevre temizliğinin sağlanması gereklidir.

İlköğretim okullarında okul güvenliğinin sağlanmasında ve ilköğretim kurumlarında tutulması gereken dosya ve defterlerin yöneticiler tarafından hazırlanmasında sorunlar yaşandığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin güvenli ve temiz bir ortamda ders yapmaları için okul yönetimlerince gerekli tedbirler alınmalıdır. Okul yönetimleri de bu konuda maddi yönden desteklenmelidir. Ayrıca, okul yönetimi ve öğretmenlerin belli bir düzen içinde çalışmalarını sağlayacak dosya ve defterleri amacına uygun bir şekilde, zamanında doldurmaları gerekmektedir.

İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının en büyük sorun olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin devamsızlık nedenleri araştırılarak, okula devam özendirilmelidir. Okulların eğitsel etkinliklere daha çok önem vermesinin gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Taşınır malların sayımı, listelenerek bölümlere asılması ve eşyalar üzerine taşınır malların numaralarını yazılmadığı ortaya çıkmaktadır. Okul ve sınıflarda bulunan eşyalar listesi oluşturularak belli yerlere asılması gerekmektedir.

## Sonuçlar

Kurum denetim raporlarına göre en çok karşılaşılan sorun eğitim öğretim hizmetleri alanındadır. Eğitim öğretime ilişkin başlıca sorunlar; proje ve performans görevlerinin belirlenmesi, değerlendirilmesi ve sunumunda karşılaşılan sorunlar. Bitişik eğik yazının kavratılması, yazı bozukluğunun giderilmesi, öğrenci çalışma kitabındaki etkinliklerin yapılması, yanlış ya da eksik etkinliklerin düzeltilmesi, 1. sınıfta okuma/yazma çalışmalarında karşılaşılan sorunlar ve derste kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin sorunlardır.

Fiziki durum ile ilgili olarak, okul ve bölümlerin temizliği, sınıf düzeni, bahçenin düzenlenmesi, ağaçlandırılması ve ağaçların bakımı, bakım onarım gibi sorunlardır. Diğer sorunlar ise, kurumların ihtiyaç ve fazlalıkları, hesap ayniyat döner sermaye ve taşınır mal işleri, büro, personel ve öğrenci işleridir.

## Öneriler

Araştırma bulgularına dayalı olarak öneriler şu şekilde belirtilebilir:

1-İlköğretim okullarında görev yapan yöneticiler ve öğretmenlere öğretim programının uygulanması konusunda, bitişik eğik yazıyı kullanma, kavratma, öğretim yöntem ve teknikleri konularında hizmetiçi eğitim verilmelidir.

2-Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilköğretim okullarının yatırım-onarım ve donatımı için yeterince ödenek ayrılması, okullara yapılacak bakım ve onarımların okulların kapalı olduğu yaz döneminde bitirilmelidir.

3-İlköğretim okullarının eğitim personeli ve yardımcı hizmetli personeli ihtiyacının giderilmesi, okul ve çevre temizliğine gereken önemin verilmelidir

4-Okullarda sınıf kitaplıklarının zenginleştirilmesi yönünde kampanyalar başlatılması, öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırılması için okuma etkinlikler düzenlenmelidir.

5-Ağaç yönünden çok fakir bölgelerde (örneğin, İç Anadolu Bölgesi gibi) bulunan okulların ağaçlandırılması için Gıda,Tarım ve Hayvancılık Bakanlığı, İl Gıda, Tarım ve Hayvancılık Müdürlüğü ile işbirliği yapılmalıdır.

6-Öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi için öğrencilerin okula devam etme-me, okulu terk etme nedenleri araştırılmalı ve okula devam özendirilmelidir.

7-Öğrencilere temiz ve sağlıklı eğitim ortamı sağlanmalı özellikle, sağlıklı bir ortamda yemek yemeleri için taşıma yapılan ilköğretim okullarına uygun mekanlar yapılmalı, taşıma yapan personel eğitimden geçirilmelidir.



### Kaynakça

- Acar, M. & Anıl, D. (2009). Sınıf öğretmenlerinin performans değerlendirme sürecindeki değerlendirme yöntemlerini kullanabilme yeterlilikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *TÜBAV Bilim Dergisi*, 2(3), 354-363.
- Andrews, V.(1991). A quantitative study if classroom teachers and supervisory principals perceptions regarding evaluation: The Louisiana teacher evaluation program. *Dissertation Abstracts International*. 52(4), 120.
- Aydın, M. (1993). *Çağdaş eğitim denetimi*. Ankara: Pegem, Yayınları.
- Başar, H. (1993). *Eğitim denetçisi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Başaran, A.(1986). İlköğretim okullarında grupla denetim uygulamaları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çığ, D. (2006). İlköğretim denetmenlerinin denetim sonunda getirmiş oldukları önerilerin yöneticiler tarafından yerine getirilme düzeyi ve engelleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Dündar, A.A. (2006). İlköğretim okullarında yapılan denetimin okul başarısı ve gelişimi üzerine etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Hasırcı, Ö. & Bolat, Y. (2008). İlköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler dersi proje ve performans görevlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *1.Ulusal Eğitim Programları Kongresi*, (13-15 Mayıs 2010), Balıkesir.
- Karagözoğlu, G. (1972) *Türk eğitim düzeninde bakanlık müfettişlerinin rolü*. Araştırma özeti. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi.
- Kaya,Y.K. (1991). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis: An Expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi. (2001). MEB Tebliğler Dergisi, 2521, 01/02/2001.
- Milli Eğitim Bakanlığı, İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Yönetmeliği. (1999).
- T.C. Resmi Gazete, 23785, 13/08/1999.
- Olgun, R. (2005). İlköğretim okulu müdür ve müdür yardımcılarının ilköğretim denetmenlerinin yapmış olduğu denetim etkinliklerine ilişkin görüşleri Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Okutan, M.(1996). İlkokullarda kurum denetiminin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Partricia, M.C. (1993). "Clinical supervision of psychology" a survey of experienced practitioners. *Professional Psychology Research and Practice*.
- Richard, P.H. (1985). Pragmatic blending of clinical models in the supervisory relationships, *The Clinical Supervisor*, 3(4), 23-46.
- Sergiovanni, T.J, and Starratt, R.J. (2002). *Supervision: A redefinition*. New York. Mc.Graw-Hill Book Inc.

◆ Ayhan Can / Atilâ Yıldırım

- Şeker, M. (2009). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova üniversitesi, Adana
- Taymaz, H. (1982). Denetim. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Terzi, A.R. (1996). İlköğretim müfettişlerinin teftiş sorunları (Ankara ili örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünal, A. ve Kantar, Ş. (2011). Problems of assistant supervisors in primary education. *İlköğretim Online*, 10(1), 180-196.
- Ünal, A., Yavuz, M. & Küçükler, E. (2011). ilköğretim müfettişlerinin öğretim yılı sonu raporlarına göre Konya ili eğitim sorunlarının değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17 (2), 247-276.
- Williams, F. (1993). Clinical supervision implementation strategies and behavioral changes:an ethnography of elementary school personel, *Dissertation Abstracts International*, 54(7), 2425-A.
- Yalçın, M. (2001). İlköğretim okullarında kurum denetiminde karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. (2006). İlköğretim müfettiş yardımcılarının yetiştirilmesi. *S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 715-728.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (1998). İlköğretim okullarında ders denetiminde karşılaşılan sorunlar. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

## ACCORDING TO THE AUDIT REPORTS OF INSTITUTION ISSUES OF PRIMARY SCHOOLS\*

Ayhan CAN\*\*

Atilâ YILDIRIM\*\*\*

### Abstract

The aim of this study is to determinate the views of primary school problems according to agency audit report. Research, the overall survey model. The data were collected through document review of qualitative research techniques. Aksaray Province, Central, and the townships of data from this study in 145 primary schools in 2008-2009 were obtained from control. The collected data were analyzed with the content analysis. The research results, reports from different institutions have been identified 67 problem. These are physical condition, educational status, office jobs, student affairs, personnel affairs, accounting and inventory revolving movable property affairs of the institution's needs and the size of redundancy is considered. The most important issue audit reports on institution of education works (66.03%). Others, however, the physical condition (12.97%), working capital and movable property inventory accounting jobs (6.65%), the institutions' needs and surplus (6.60%), clerical jobs (3.57%), personnel affairs (% 2.59), and student affairs (1.56%), respectively. The most important problems in primary schools; "performance tasks, projects and identification, evaluation and presentation", "Italic writing, teaching writing disorder remedy", "first grade reading/writing activities", "student activities in the workbook done, wrong or incomplete correction of the events", "grammar, spelling, and punctuation to use", "cleaning schools and departments", "class order", "landscape gardening, reforestation, and maintenance of the trees", "maintenance and repair" can be listed as.

**Key Words:** Audit report of the institution, primary education, provincial education supervisor, agency audit

\* Ayhan Can's was graduate thesis.

\*\* Aksaray Provincial education supervisor.

\*\*\* Assistant Professor Dr. Necmettin Erbakan University A.Keleşoğlu Faculty of Education

# FRANSA, İSVİÇRE VE TÜRKİYE'DE YÜKSEKÖĞRETİME GEÇİŞ SINAVLARINDAKİ KİMYA SORULARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Mustafa ERGUN\*

## Özet

Bu çalışmada Fransa, İsviçre ve Türkiye'de yükseköğrenime giriş sınavında sorulan kimya sorularını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Fransa'da yapılan bakalorya sınavında, İsviçre'de yapılan olgunluk sınavında ve Türkiye'de yapılan lisans yerleştirme sınavında çıkmış kimya soruları incelenmiştir. Araştırmanın veri çözümü için nitel araştırma yönteminden içerik analizi ve karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar kullanılmıştır. Sonuç olarak yükseköğretime geçiş sınavlarının ülkelerin eğitim sistemlerinin özelliklerine göre değiştiği ve sorulan kimya sorularıyla ilgili ortak ve farklı noktaların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular ışığında özellikle Türkiye'deki sınavla ilgili önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Yükseköğretime geçiş sınavı, kimya, Fransa, İsviçre, Türkiye

## Giriş

Ülkelerin sahip oldukları yükseköğretime geçiş sistemi o ülkedeki ortaöğretimi bitiren öğrenci sayısına, yükseköğretim kurumlarının öğrenci kapasitesine, bu kapasitenin yükseköğretim tarafından ne ölçüde karşılanabildiğine, bakalorya veya benzeri olgunluk sınavına, ortaöğretim sisteminin yapısına ve en önemlisi de üniversitelerin tek elden yönetilip yönetilmemesine göre değişmektedir. Nüfus çokluğunun bir sorun olarak algılanmadığı dünyanın gelişmiş ülkelerinde genellikle yükseköğretime öğrenci seçme ve yerleştirme sistemi mevcut değildir. Diğer bir ifadeyle bu ülkelerdeki üniversiteler kendi kabul şartlarını belirlemede ve gerektiği durumlarda kendi sınavlarını uygulamaktadırlar.

Genel ortaöğretimin bitirilmesinde ayrı, yükseköğretime geçişte ayrı sınavların uygulandığı eğitim sistemleri mevcuttur. Almanya, Avusturya, Finlandiya, Fransa, Hollanda, İsviçre, Polonya ve Romanya gibi Avrupa ülkelerinde ortaöğretimi bitirme sınavı olarak adlandırılan (bakalorya, olgunluk, abitur vb.) sınavlar mevcuttur. İsrail, Çin Halk Cumhuriyeti, Rusya, Türkiye ve Japonya gibi ülkelerde ortaöğretim mezunlarının girdikleri ve yükseköğretime geçişe izin veren sınavlar uygulanmaktadır.

\* Yrd. Doç. Dr.; Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı Kurupelit Samsun

Amerika’daki yükseköğretim kurumları genel bir merkezden yönetilmediğinden SAT (*Scholastic Aptitude Test*) veya ACT (*American College Testing*) sonuç belgesi, lise notları, niyet mektubu, öğretmenlerden alınmış tavsiye mektupları yükseköğretime geçişte öğrencilerden istenen şartlardan bazılarıdır . İngiltere’de ise üniversiteler kendi şartlarını belirlemekte ama en az iki dersten lise bitirme sınavında başarılı olma veya ileri düzey sınavları olarak adlandırılan sınavlardan başarılı olma şartı aramaktadırlar. Almanya’da lise bitirme sınavını (*Abitur*) geçen tüm öğrenciler sahip oldukları bu sonuçla üniversitelere kayıt yaptırabilmektedir. Fakat diğer Avrupa Birliği ülkelerinde olduğu gibi bazı bölümler (tıp, diş hekimliği vb.) sıralama yaparak veya kendi sınavlarını da (*Numerus Clausus*) uygulayarak öğrenci almaktadır . Finlandiya’da 1852 yılından beri uygulanan lise bitirme sınavı (*Ylioppilastutkinto*) yapı olarak Almanya’dakine benzemektedir. Bu sınav sonucuna göre öğrenciler üniversiteye giriş hakkı kazanmaktadır . Hollanda’da aynı şekilde ortaöğretim bitirme belgesine (HAVO, VWO) sahip öğrenciler üniversiteye başvurabilmektedir . Avusturya’daki olgunluk sınavını (*Matura*) başarmış öğrenciler yükseköğretime kayıt yaptırabilirler fakat öğrencilerin seçilen programa bağlı olarak tamamlayıcı bir sınav girmeleri istenebilmektedir . Polonya’daki olgunluk sınavı (*Egzamin maturalny*) sonucu öğrencilerin üniversitelere kabulünde rol oynamaktadır . Aynı şekilde İsrail’de lise bitirme sınav (*Bagrut*) sonucunun yanında öğrencilerin ulusal düzeyde girdiği yetenek sınavının sonucu da yükseköğretime geçişte kullanılmaktadır . Avustralya da lise bitirme sınav sonucu ve derslerin notlarının karışımıyla hesaplanan (*Equivalent National Tertiary Entrance Rank*) ENTER skoru öğrencilerin üniversiteye geçişinde kullanılmaktadır . İspanya’da ortaöğretime bitirmek için girilen sınav (*Bachillerato*) bakalorya adıyla ifade edilmektedir. Ayrıca ulusal düzeyde yapılan sınav (*Selectividad*) ortaöğretimin son yılında seçilen alana göre yapılmakta ve bu sınavın sonucuna göre öğrenciler üniversiteye yerleşmektedirler. Öğrencilerin ortaöğretimde almış oldukları ve bir sonraki sınıflara geçmesinde önemli bir unsur olan notları da (*la nota de corte*) bazı üniversiteler tarafından kullanılmaktadır . Romanya’da (*Examenul Național de Bacalaureat*) ortaöğretim sonunda öğrencilerin girdikleri bakalorya sınav sonucu yükseköğretime geçişte gerekli olan belgedir. Japonya’da da ulusal düzeyde yapılan iki basamaklı olan üniversiteye giriş sınavı (*Daigaku Nyūshi Sentā Shiken*) sonucu öğrencilere ister devlet isterse özel üniversiteye kayıt yapma imkânı sağlamaktadır . Yunanistan’da liseyi bitiren öğrencilere verilen bakalorya sertifikası (*Apolytirio Lykeiou*) yükseköğretime geçişte yapılan ulusal sınavla beraber önemli yer tutmaktadır . Norveç ve Kanada da ise lise bitirme sınavı veya ulusal bir sınav söz konusu değildir. Bu iki ülkede öğrencilerin üniversiteye kaydındaki en önemli unsur lisede almış oldukları dersler ve bu derslerin notlarıdır . Ülkelerin eğitim sistemleri aynı kıtalar içinde bile farklılık gösterse de üniversiteye giriş sınavlarında uygulanan sınav sisteminin birçoğunda öğrencilerin kişisel özelliklerini, ilgi ve yeteneklerini ön plânda tutacak cinsten olması hedeflenmektedir.

Alanyazın incelendiğinde farklı ülkelerin yükseköğretime geçiş sınavlarında kimya ile ilgili soruların ele alındığı çalışmaların söz konusu olmadığı gözlenmektedir. Çalışmaların daha çok yükseköğretime geçiş sınav sistemi değiştiğinde tek bir ülke ile sınırlı kaldığı ve son yıllarda sorulan soruların analizi şeklinde olduğu gözlenmektedir . Bu sebepten dolayı bu çalışmanın Fransa, İsviçre ve Türkiye’deki yükseköğretime geçişte yapılan sınavlar hakkında bilgi vereceği, bu sınavlarda sorulan kimya sorularının içerikleri ve uygulanma şekilleri hakkında detaylı bilgi sunacağı düşünülmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Fransa, İsviçre ve Türkiye’de yükseköğrenime giriş sınavında sorulan kimya sorularını karşılaştırmak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda Fransa’da yapılan bakalorya sınavında, İsviçre’de yapılan olgunluk sınavında ve Türkiye’de yapılan lisans yerleştirme sınavında çıkmış kimya soruları incelenmiştir. Fransa ve İsviçre’deki sınavın uygulanma biçimi Türkiye’ye göre farklı olsa da sorulan soruların içerikleri bakımından karşılaştırılma söz konusudur. Bu araştırmada cevap verilmeye çalışılan sorular şöyledir:

1. Fransa, İsviçre ve Türkiye’deki yükseköğretime geçiş sınavları nasıl yapılmaktadır?
2. Fransa, İsviçre ve Türkiye’deki yükseköğretime geçiş sınavlarının ortak ve farklı yanları nelerdir?
3. Fransa, İsviçre ve Türkiye’deki yükseköğretime geçiş sınavlarındaki kimya sorularının içerikleri nasıldır?
4. Fransa, İsviçre ve Türkiye’deki yükseköğretime geçiş sınavlarında öğrencilerden kimya ile ilgili beklenen davranışlar arasında ortak ve farklı noktalar nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışma bir karşılaştırmalı eğitim araştırmasıdır. Karşılaştırmalı araştırmalarda kullanılan değişik yaklaşımlar ikisi olan yatay ve tanımlayıcı yaklaşımlar bu çalışmada kullanılmıştır. Yatay yaklaşımda sistemlerin ayrı ayrı ve birlikte tüm unsurları incelenir . Tanımlayıcı yaklaşımda ise konu ile ilgili alanyazın incelenir, eğitim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılır . Bu araştırmada verilerin toplanmasında belgesel tarama tekniği kullanılmıştır. Mevcut kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belgesel tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar . Belgesel tarama tekniğinin yanında ayrıca araştırmacı her üç ülkede de yükseköğretime geçiş sınavlarının işleyişi hakkında gözlem yapma imkânı bulmuştur. Çalışmanın İsviçre ile ilgili verilerine Cenevre Kantonundan ulaşılmıştır. Diğer iki ülkedeki veriler ise ulusal düzeyde eşdeğer olduklarından bölgeler arası ayrılık göstermediğinden tek kaynak olarak kabul edilmiştir.

Bu araştırma Avrupa Birliği üyesi olmayı kabul etmeyen İsviçre’nin Cenevre Kantonundaki, Avrupa Birliği kurucu üyelerinden Fransa’nın ve Avrupa Birliği üyeliğine aday Türkiye’nin yükseköğretime geçişte kabul ettikleri sınavlarda sorulan kimya soruları ile sınırlıdır.

Araştırmanın veri çözümlemesi yapılırken nitel araştırma yöntemi, içerik analizi ve analiz kısmında ise nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yapılan betimsel analiz sonucunda her üç ülkedeki benzer ve farklı noktalar bir araya getirilmiştir. Bu ortak ve farklı noktalar yorumlanmış ve her üç ülkedeki uygulamalara uygun önerilerde bulunulmuştur.

### Bulgular ve Yorumlar

Bu kısımda öncelikle Fransa, İsviçre ve Türkiye’deki yükseköğretime geçiş sistemleri hakkında bilgi verilecektir. Daha sonra 2011 yılında yükseköğretime geçiş için yapılan sınavlarda bu ülkelerde sorulmuş olan kimya soruları karşılaştırmalı olarak ele alınacaktır. En sonunda ise her üç ülkedeki kimya soruları ile ilgili ortak ve farklı noktalar ele alınacaktır.

### Fransa’da Yükseköğretime Geçiş Sistemi

17 Mart 1808’den beri modern haliyle Fransız eğitim sisteminde mevcut olan bakalorya sınavı Napolyon Bonapart tarafından Fransız İhtilalinin ardından üniversitelerin yeniden yapılandırılmasından sonra uygulamaya geçirilmiştir. Mevcut sistemdeki bakalorya sınavının iki temel özelliği vardır. Birincisi ortaöğretimin başarılı ile bitirildiğinin göstergesidir, ikincisi ise üniversiteye geçiş kapısını öğrencilere açmaktadır. En az dokuz sınava girmenin zorunlu olduğu bakalorya serisinde yazılı ve sözlü sınavlar mevcuttur. 1945’de sadece %3 başarının olduğu Fransız bakaloryasında 1975 yılında %25 ve 2010 yılında %85 başarı söz konusudur. Fransa’daki mevcut ortaöğretimin bitiminde öğrencilerin girebilecekleri üç farklı bakalorya sınavı mevcuttur. Birincisi genel bakalorya, ikincisi teknik bakalorya ve üçüncüsü ise meslek bakaloryasıdır. 2011 yılındaki genel, teknik ve mesleki bakaloryalara giren öğrenci sayısı 625 binlerde iken bunların %50’si genel, 24’ü teknik ve %26’sı ise mesleki bakaloryayı başarı ile geçmişlerdir. Genel bakalorya 1995 yılından beri ekonomik ve sosyal, edebiyat ve fen bilimleri olarak üç alanda yapılmaktadır. Kimya ile ilgili soruların sorulduğu fen bilimleri bakaloryası ilk olarak 1821 yılında yapılmaya başlanmıştır. Fen bilimleri bakaloryasında amaç öğrencilerin soyut kavramları anlama kapasitesini, titiz bir çalışmayla bilimsel düşünme becerilerini deneylerde uygulamasını ölçmektir. Hem teorik hem de uygulamalı olarak bilimsel bilgilerinin ölçüldüğü bir sınavdır. Genellikle haziran ayının ikinci veya üçüncü haftasında yapılan bakalorya sınavları kendi içinde farklı katsayılara sahiptir. Örneğin genel bakaloryanın altındaki fen bilimleri bakaloryasındaki fizik-kimya sorularının katsayısı 6’dır. Aynı sınavdaki matematik dersiyile ilgili soruların katsayısı 7 iken Fransızcanın 4, yabancı dilin 3’tür. 2011 yılının verilerine göre fen bilimleri bakaloryasına giren öğrenciler %50’lik kısmı oluştururken, ekonomi ve sosyal bakaloryaya giren aday yüzdesi 32’lik ve edebiyat alanındaki aday sayısı %17’lik dilime karşılık gelmektedir. Fen bilimleri bakaloryasına girmeyi tercih eden ve buna göre lisede eğitim alan öğrencilerin Fransızca, Matematik, Fizik-Kimya, Biyoloji, Tarih, Coğrafya ve Felsefe alanlarındaki soruları cevaplamaları beklenmektedir.

Öğrencilerin hem yazılı hem de uygulama sınavına girdiği fizik-kimya sınavının yazılısı üç buçuk saat sözlüsü ise bir saat sürmektedir. Fen bilimleri bakaloryasını başarı ile elde eden öğrencilerin %54’ü üniversiteye (3 yıllık), %20’si yüksek okullara (*grandes écoles*, 4 yıllık), %20’si meslek yüksek okullarına (2 yıllık) ve geri kalan yaklaşık %10’luk kısım ise özel okullara devam etmektedir.

Genel bakalorya iki grup sınav içermektedir. Tüm öğrencilerin girmesinin gerektiği birinci grup sınavlarında liseyi bitirmeden bir sene önce girilen sınav (*des épreuves anticipées*) ve lise sonundaki sınav (*des épreuves terminales*) mevcuttur. Fransız eğitim sisteminde ölçme ve değerlendirme 20 üzerinden gerçekleşmektedir. Bu iki sınavın ortalamasının 20 üzerinden 10’un üstünde olması başarılı sayılabilmek için gerekmektedir. Eğer her iki sınavın ortalaması 20 üzerinden 8 ile 10 arasında ise ikinci grup sınavına girmesine izin verilir. Ama birinci grup sınavlarının ortalaması sekizin altında ise başarısız sayılır, ikinci grup sınavlara girmesine izin verilmez ve lise diploması sahibi olunamaz. İkinci grup sınavların diğer adı ise “sözlü bütünleme”dir (*oraux de rattrapage*) ve birinci grup sınavlarında sekiz ile on arasında ortalaması olan öğrenciler girmektedir. Bu gruptaki sınav sonuçları hesaplanırken sınav komisyonu tarafından öğrencinin birinci ve ikinci grup sınavlarda aldığı en yüksek notlar değer-



lendirilmektedir . Bakaloryasını birinci grup sınavlar sonucunda başarı ile bitirmiş olan öğrenciler değerlendirilirken üç seviyeye göre değerlendirilmektedir. 12-14 arası yeterli (*assez bien*), 14-16 arası iyi (*bien*) derece ve 16'nın üstü çok iyi (*très bien*) derece olarak sınıflandırılır. 10 ile 12 arasındaki notla başaran öğrenciler için “derecesiz” ifadesi kullanılmaktadır. 2010 yılı sınav sonuçlarına göre bakaloryayı başaran 531 bin öğrenciden %56'sı 10-12 arasında, %29'u 12-14 arasında, %12'si 14-16 arasında ve sadece % 4'ü 16 ve üzerinde not elde ederek başarılı olmuştur. Yine aynı sonuçlara göre kızlar erkeklere oranla %10 daha başarılı olmuştur . Ayrıca çok iyi derece ile bakalorya sınavında başarı olan öğrencilere üniversitenin ilk üç yılı boyunca devlet tarafından karşılıksız burs verilmektedir .

Fransa'daki bazı üniversite (*école normal supérieur*) ve bazı bölümler (tıp, diş hekimliği gibi) bakalorya sınavının sonucunun yanında kendi sınavlarını da yapmaktadır.

Ortaöğretim düzeyinde kimya öğretim programında yer alan kazanımlar arasında öğrencilerden deney yapması beklendiğinden bakaloryanın uygulama sınavında öğrenciden deneyle ilgili düzenek hazırlaması ve onun hakkında gerek sözlü gerekse yazılı sorulan soruları cevaplaması beklenmektedir . Fizik ve kimya sorularının aynı anda sorulduğu fen bilimleri bakaloryasında fizik-kimya sınavı iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci kısımda yazılı olarak yapılan sınavdaki değerlendirme 20 üzerinden 16'lık kısmına karşılık gelmektedir. Geriye kalan 20 üzerinden dörtlük değerlendirme ise öğrencinin uygulamadaki deneysel becerilerini ölçmeye yöneliktir. Yazılı sınavın üç buçuk saat sürdüğü fizik-kimya kısmı üç açık uçlu soru içermektedir. İlk iki sorusu tüm öğrenciler için zorunlu iken son soruda öğrenci isterse kimya isterse fizik sorusunu seçebilmektedir. On altı üzerinden değerlendirmesi yapılan bu sınavı bir saat süren uygulama sınavı izlemektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ulusal veri tabanında bulunan 100 fizik-kimya konusu arasından sınav yapılan okul 25 tanesini seçme yetkisine sahiptir. Uygulama sınavı sırasında iki fizik-kimya öğretmeni değerlendirme komisyonu olarak bulunmaktadır. Bu komisyonun karşısında okul tarafından belirlenen 25 fizik-kimya konusundan kura usulüyle öğrenci uygulama yapacağı fizik veya kimya sorusunu belirlemektedir. Komisyon üyesi öğretmenler her öğrenci için bir değerlendirme tablosuna sahiptirler. Öğrencinin kura ile kendisinin belirlediği konu biri fizik biri kimya ile ilişkili olmak üzere iki soru içermektedir. Öğrencilere sözlü sınava hazırlanmaları için yirmi dakika verilmekte ve sözlü sınavda yirmi dakika sürmektedir. Derslerde kullandıkları materyalleri içeren laboratuvar ortamında yapılan sınavda bu materyallerle ilgili sorularda sorulmaktadır.

### İsviçre'de Yükseköğretime Geçiş Sistemi

26 farklı kantondan oluşan ve üç farklı resmi dilin olduğu İsviçre'de ortaöğretimi bitirme sınavı olarak adlandırılan olgunluk sınavı (*Maturité Gymnasiale*) ülke çapındaki tüm üniversitelere kayıt imkânı sağlamaktadır . Bölgelere göre değişen Kantonal bakalorya ve Federal bakalorya olmak üzere iki türlü lise bitirme sınavı mevcuttur. Ulusal düzeyde hiçbir farkı olmayan bu iki sınavın tek farkı Federal bakaloryanın yurtdışında eğitime devam etme olanağı sunması ve federal bakaloryada ortaöğretim boyunca yapılan sınav sonuçlarının değerlendirilmemesidir. Kantonal bakaloryada ise ortaöğretim boyunca alınan tüm notların bakalorya sınavında etkisi vardır. Bu sebepten dolayı son yıllarda yükseköğretime devam etmek isteyen öğren-

cilerin büyük kısmı ortaöğretim sonunda yapılan ve yaklaşık bir hafta içinde sonuçlanan Federal bakaloryayı seçmektedir.

1995’den beri üniversiteye devam etmek isteyen öğrencilerin girmesinin zorunlu olduğu olgunluk sınavı bitirilen ortaöğretim kurumunun özelliğine göre değişebilmektedir. 2010 yılında 32 bin öğrenci bu sınavı başarı ile tamamlamıştır. Bu sahip olunan olgunluk belgelerinin üçte birini mesleki olgunluk bölümü oluşturmaktadır . Olgunluk belgesine sahip öğrencilerin %92’si yükseköğretim kurumlarına devam etmektedir . İsviçre olgunluk sınav komisyonu tarafından düzenlenen sınav yılda bir kez yapılmaktadır. Dokuz farklı dersten sınava girmenin zorunlu olduğu olgunluk sınavında yedi temel derse tüm öğrencilerin girmesi gerekmektedir. Geriye kalan iki dersten biri özel seçmeli diğeri alan seçmeli dersini içermektedir. Olgunluk sınavında öğrencilerin başarılması beklenen zorunlu dersler sırasıyla; Fransızca, ikinci ulusal dil (Almanca veya İtalyanca), İngilizce, Matematik, Fen bilimleri, Sosyal Bilimler (Tarih, Coğrafya, Hukuk) ve Görsel Sanatlardır. Özel seçmeli derslerden birini seçecek olan öğrenci için dersler sırasıyla şöyledir: Modern diller (Almanca, İspanyolca, İngilizce, Rusça), Fizik ve Matematik, Ekonomi ve Hukuk, Biyoloji ve Kimya. Ayrıca ek seçmeli dersler arasında Matematik uygulamaları, Tarih, Ekonomi ve Hukuk, Psikoloji ve Eğitim dersleri bulunmaktadır .

Olgunluk sınavındaki fen bilimleri alanında yapılan sınavda fizik, kimya ve biyoloji soruları sorulmaktadır. Tüm öğrencilerin bu sınava girmesi zorunludur. Fakat ön koşul olarak olgunluk çalışması (*travail de maturité*) olarak adlandırılan çalışmanın bu sınava girmeden önce öğrenci tarafından tamamlanmış olması gerekmektedir . Bu olgunluk çalışması genellikle bireysel olarak hazırlanmakta fakat grup halinde hazırlanma olasılığı da okul tarafından onaylandıktan sonra mümkün olmaktadır. Öğrencinin kendi ilgi duyduğu alanda konusunu kendisinin seçtiği ve kendi başına gerçekleştirdiği bir çalışma olarak görülmektedir. Deneysel olabileceği gibi sadece alanyazın taramasından elde edilen verilerin öğrenci tarafından yorumlanıp bilimsel rapor haline sunulması da kabul edilmektedir. Seçilen konuya uygun bir kurum öğretmeni rehberliğinde yapılan bu çalışma hem yazılı hem de sözlü olarak okul tarafından oluşturulan bir komisyon tarafından değerlendirilmektedir. Bir uzman (*expert*) ve bir değerlendirecek kişi (*examineur*) olmak üzere en az iki kişiden oluşan komisyon çalışma hakkında sorular sorarak öğrencinin çalışmasını değerlendirmektedir. İsteddiği takdirde rehber öğretmeninde bu sınavda gözlemci olarak yer alması mümkündür fakat değerlendirmeye herhangi bir etkisi söz konusu değildir .

Fen bilimleri sorularının sorulduğu olgunluk sınavında kimyanın katsayısı çoğu derslerde olduğu gibi (Fransızca, Tarih, Coğrafya ve Matematik) 3’tür. 10 açık uçlu kimya sorusunun sorulduğu fen bilimleri olgunluk sınavı sadece kimya için 240 dakikaya kadar sürmekte ve her sorunun değerlendirmeye katkısı farklı ağırlıklar içermektedir. Aynı gün içerisinde tamamlanan fen bilimleri sınavı iki basamaktan oluşmaktadır. Birinci basamağı yazılı olan olgunluk sınavının ikinci basamağı sözlü yapılmaktadır. Sınavın sözlü kısmı ise yirmi dakika hazırlanmak için verilen süreden sonra yirmi dakika sürmektedir. Olgunluk sınavının sonuçları aynı gün içerisinde açıklanmakta ve öğrenciler bu sınav sonucuna göre (bazı fakülteler hariç, tıp, diş hekimliği gibi) istedikleri fakülteye kayıt yaptırmaktadırlar. Olgunluk sınav sonuçlarının elde edilmesinden sonra yükseköğretime geçişte herhangi bir sorunla karşılaşmayan öğrenciler için belirleyici olan yıl İsviçre eğitim isteminde lisans öğreniminin ilk yılıdır.

## Türkiye’de Yükseköğretime Geçiş Sistemi

Türkiye’de ilk defa 1867 yılında kurulan ve öğretim dili Fransızca olan Galatasaray Lisesinde bakalorya sınavı uygulanmıştır. Bakalorya sınavı “Mülazemet rüusu” adıyla 1869 yılında Maarifi Umumiye Nizamnamesi yönetmeliğine konmuş ve 1908 İkinci Meşrutiyet yıllarına kadar bu isimle anılmıştır . 1926 ile 1935 yılları arasında lise mezuniyet sınavı ve devlet olgunluk sınavı olarak adlandırılan bakalorya sınavı 1935 yılından sonra devlet olgunluk sınavı ve lise bitirme sınavı olarak ikili bir sınava dönüşmüştür. Devlet olgunluk sınavına girebilmek için lise bitirme sınavlarından başarılı olma şartı aranan bu sistemde sınav Millî Eğitim Bakanlığı sorumluluğunda gerçekleşmiştir. Dört saat süren olgunluk sınavında öğrenciler seçmiş oldukları alanlara göre derslerin sorularını cevaplamışlardır. Örneğin fen alanını seçen öğrenciler Türkçe kompozisyon, Matematik, Fizik, Kimya ve Tabiat Bilimleri dersleriyle ilgili soruları çözmek zorundaydılar . 1955 yılından itibaren uygulama olarak ikili sınav sistemi kaldırılıp yerine tek sınav halinde devlet lise sınavı getirilmiştir. 1958 yılına kadar merkezi olarak gerçekleştirilen devlet lise sınavı bu tarihten itibaren okullar tarafından hazırlanmıştır . 1950’lerden itibaren yükseköğretime devam etmek isteyen öğrenci sayısındaki artış ve bazı fakültelerin kendi sınavlarını kendileri yapmaya başlaması adayların yükseköğretime giriş için birden fazla sınava girmesine sebep olmuş ve bu sınavların güvenilirlik ve değerlendirme bakımından sorunlar oluşturmasına zemin hazırlamıştır. Bu sebeplerden dolayı ilk defa 1962 yılında Ankara Üniversitesinin tüm fakülteleri için üniversite giriş sınavı uygulanmıştır . Üniversiteye kabul edilecek öğrenci sayısındaki artış Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde Test ve Araştırma Bürosu’nun kurulmasına sebep olmuştur . 1973 yılında çıkan 1750 sayılı üniversiteler kanununa göre bu tarihten itibaren sınavı Üniversitelerarası Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi yürütmüştür . 1981 yılından itibaren ise 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu’nun 10. ve 45. maddeleriyle Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) adıyla Yükseköğretim Kurulu’nun bir alt kuruluşu hâline gelmiştir . 1974 tarihinden günümüze kadar liseyi bitiren ve yükseköğretime devam etmek isteyen öğrenciler ulusal düzeyde yapılan bu sınava girmek zorundadır. 1981 yılından sonra iki basamaklı hale dönüşen üniversite giriş sınavında 1987’den itibaren öğrenciler girmek istedikleri bölümlere göre testleri çözme imkânına sahip olmuşlardır. 1980 yılına kadar ÜSS (Üniversitelerarası Seçme Sınavı) adıyla, 1980-1983 yılları arasında ÜSS ve ÜYS (Üniversitelerarası Yerleştirme Sınavı) adlarıyla iki basamaklı olarak, 1983’den sonra ise ÖSS (Öğrenci Seçme Sınavı) ve ÖYS (Öğrenci Yerleştirme Sınavı) olarak adlandırılan tüm yükseköğretime geçiş sınavları ÖSYM tarafından yapılmıştır.

Zaman içerisinde öğrenci sayısındaki artışa ve öğretim programlarındaki değişikliklere göre farklı isimlerle adlandırılan bu sınava 2011 yılı itibariyle 2 milyonu geçen üniversite adayı girmiştir. Üniversiteye giriş sınavının birinci basamağında ki YGS (Yükseköğretime Geçiş Sınavı) sınavında öğrenciler Türkçe, Matematik, Fen bilimleri (Fizik, Kimya ve Biyoloji) ve Sosyal Bilimler (Tarih, İnkılâp Tarihi, Coğrafya, Felsefe) sorularına 40’ar dakikadan toplamda 160 dakika cevap vermektedirler. YGS’de kimya soru sayısı 2011 yılında 13 tanedir. Bu sınavdaki kimya soruları incelendiğinde ilköğretim ikinci kademe ve lise birinci sınıf konularından soruların sorulduğu anlaşılmaktadır. Üniversiteye giriş sınavının ikinci basamağı olarak adlandırılan Lisans Yerleştirme Sınavı-2’de (LYS) kimya alanındaki soru sayısı 30’dur. Fen

bilimleri sınavı adı altında Fizik, Kimya ve Biyoloji sorularının aynı sınavda cevaplanması beklendiğinden dolayı her alan için 30’ar soruya 45’er dakika verilmektedir. Bu sınavlardaki tüm sorular çoktan seçmeli olup öğrencilerden özellikle lisede öğrendikleri bilgileri kullanarak soruları cevaplamaları beklenmektedir.

### Kimya Sınav Soruları

**Fransa Bakaloryasındaki Kimya Sınav Soruları:** Çizelge 1’de Fransa’daki bakalorya sınavında 2011 yılında sorulmuş olan kimya sınav soruları mevcuttur. Üç buçuk saat süren fizik kimya sınavı sırasında genellikle hesap makinesi kullanımı aksi sınavda ifade edilmediği sürece serbesttir. Grafik sorularında kullanılması amacıyla öğrencilerin sınava milimetrik kâğıt getirmesi beklenen sınavda sorunun türüne bağlı olarak kullanıldığı sınavlar mevcuttur. İki fizik ve bir kimya sorusunun bulunduğu yazılı sınavda bir soru birden fazla alt soru içermektedir.

Birinci soruda açık formülü verilen laktik asidin öncelikle karboksilik asit grubunun verilen açık formülde belirtilmesi ve su ile reaksiyonun yazılması istenmektedir. Daha sonraki aşamada öğrenciden kimyasal denge konusundaki bilgilerini kullanarak tepkimede sonunda oluşan ürünlerin ( $A^-$  ve  $H_3O^+$ ) miktarlarını pH ve hacim cinsinden  $x_f = 10^{-pH} \cdot V$  şeklinde yazması beklenmektedir. Sorunun son kısmında ise laktik asidin asitlik sabitinin yazılıp,  $[A^-]/[AH]$  oranını hesaplanması ve sınırlayıcı bileşenin laktik asit olduğunun belirtilmesi istenmektedir. Bu soruda öğrenciden Bronsted-Lowly asit-baz tanımlarını, konjüge asit-baz çiftini, sulu çözeltilerde pH kavramını, kimyasal denge, sınırlayıcı bileşen ve  $[A^-]/[AH]$  oranının birden küçük olması durumunda girenlerden olan laktik asidin sınırlayıcı bileşen olduğunu bilmesi beklenmektedir.

İkinci soru anti-tartarın laktik asit ile yapılacak olan titrasyonu içermektedir. Öncelikle soruda verilen deneysel malzemelerinden uygun olanların öğrenciden seçmesi beklenmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken unsur 1/10 seyreltmede kullanılacak cam malzemelerin mL cinsinden değerlerinin göz önünde bulundurulmasıdır. Daha sonra öğrenciden titrasyon denklemini yazması ve grafikten yararlanarak NaOH miktarının mL cinsinden hesaplanması istenmektedir. Grafik okumadan 14,5 mL değerinin hesaplanmasında sonra stokiyometrik olarak eşit sayıda mol olacağından  $C_1 \cdot V_1 = C_2 \cdot V_2$  formülünden dengedeki laktik asit konsantrasyonu  $0,58 \text{ mol.L}^{-1}$  şeklinde hesaplanması beklenmektedir. Anti-tartar içerisindeki laktik asidin konsantrasyonu ise 1/10 seyretmeden dolayı  $5,8 \text{ mol.L}^{-1}$  şeklinde hesaplanması gerekmektedir. Daha sonraki adımda ise molaritesi bilinen laktik asitin kütlesi bulunan malle çarpılarak hesaplanmalı ve özkütlesi bilinen laktik asitin kütlece yüzdesinin hesaplanması beklenmektedir. Hesaplama sonucunda %46 çıkmakta ve soruda verilen kütlece %45’lik bilgisini doğrulamaktadır.

Son soru kimyasal kinetik kavramlarını içermektedir. Öncelikle öğrenciden ideal gaz denklemini kullanarak karbondioksitin molünü hesaplaması ve ikinci sorudaki grafikten aynı değeri okunarak bulunması beklenmektedir. Daha sonra soruda verilen grafik üzerinden yarı tepkime süresinin  $9,7/2 \text{ cm}^3$ ’den  $4,85 \text{ cm}^3$  olduğunun işaretlenmesi ve yapılan hesaplamada  $t_{1/2}$ ’nin 15s çıkması beklenmektedir. Son olarak

laktik asidin konsantrasyonunun artırılması ve ortamın ısıtılmasının kinetik faktörden dolayı reaksiyonu hızlandıracağı ve ortamdaki anti-tartar miktarının daha kısa sürece temizleneceğinin belirtilmesi beklenmektedir.

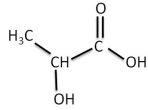
**Çizelge 1.** 2011 Yılında Fransa'daki Bakalorya Sınavında Çıkmış Kimya Soruları

**SORU 1:** Laktik asit bazlı anti-tartar: Kahve makinesinin bir numaralı düşmanı her gün makineye yerleşen tartardır. Kahve makinelerini kullanılamaz hale getiren ve içilen kahve tadının bozulmasına sebep olan bu tartarın düzenli olarak temizlenmesi gerekmektedir. Kahve makinesi üreticilerinin önerdikleri temizleme çözeltisi laktik asit bazlıdır. Laktik asit bazlı bu temizleme çözeltisinin önerilmesindeki en önemli sebeplerinden biride kullanıldığı zaman doğaya zarar vermemesi, biyolojik olarak çevreye zararsız olması ve kahve makinelerinin içindeki metal aksamalara zarar vermemesidir.

Anti-tartar çözeltisinin tartar üzerine etkisini su ve laktik asidin reaksiyonunu laktik asit titrasyonu yardımıyla inceleyeceğiz.

1. Laktik asit bazlı anti-tartar sıvı halde cam şişede satılmaktadır. Üzerinde yazan kullanım kılavuzuna göre kahve makinesinin içine anti-tartarın tamamı boşaltıldıktan sonra su ilave edilmesi gerekmektedir. 0,6 L hacminde ve 1 mol/L konsantrasyon içeren laktik asit çözeltisi hazırlanmaktadır. Su ile karıştırıldıktan ve çalkalandıktan sonra çözeltinin pH'ı 1,9 olarak ölçülmüştür.

Laktik asidin formülü 25°C'de Laktik asit / laktat iyon çiftinin  $K_A$ 'sı



$$1,3 \times 10^{-4}$$

1.1. Laktik asit molekülü: Laktik asit molekülünde asit özelliği gösteren kısmı daire içine alınız.

1.2. Laktik asitin su ile reaksiyonu

1.2.1. Laktik asit molekülü AH şeklinde adlandırılırsa bu molekülün su ile olan tepkimesini yazınız.

1.2.2. Aşağıda tabloda verilen uygun yerleri tepkimeye göre doldurunuz.

Kimyasal Dengeyi içeren tepkime		?			
Sistemin durumu	İlerleme (mol)	Madde miktarı (mol)			
Başlangıçta	$x=0$	?	?	?	?
Dengede	$x_f$	?	?	?	?

1.2.3.  $X_f$  final ürününün pH ve çözeltinin hacmi (V) cinsinden formülü yazınız.

1.2.4. Reaksiyon değişimini hesaplayınız. Değişim tam olarak tamamlanmış mıdır? Doğrulayınız.

1.3. Laktik asidin asitlik sabiti (iyonlaşma sabiti)

1.3.1. Laktik asit ve laktat iyonunun denge sabitini yazınız.

1.3.2.  $K_A$ 'nın formülünden  $[A^-]/[AH]$  oranını hesaplayınız.

1.3.3. Anti-tartar için sınırlayıcı bileşen hangisidir?

**Çizelge 1’in devamı**

SORU 2: Anti-tartarın içindeki laktik asidin titrasyonu

Ticari olarak satılan anti-tartar şişesinin üzerinde şu ifade yer almaktadır: Kütlece %45 laktik asit içerir.

Laktik asitin molaritesi =  $90,0 \text{ g.mol}^{-1}$

Anti-tartarın özkütlesi =  $1,13 \text{ kg.L}^{-1}$

Anti-tartarın içindeki laktik asidin konsantrasyonunu hesaplamak için bir titrasyon gerçekleştiriliyor. Anti-tartarın konsantrasyonu çok yüksek olduğundan 1/10 seyreltilerek bir çözelti hazırlanıyor. ( $C_2$  seyreltilmiş çözeltinin konsantrasyonunu ifade etmektedir.)

### 2.1. Seyreltme

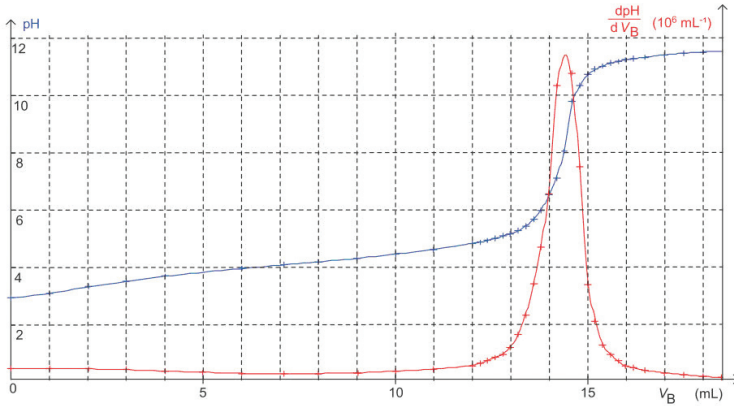
Aşağıda A, B, C ve D kutuları ve içerisinde deney sırasında kullanılacak cam malzemeler bulunmaktadır.

A Kutusu	B Kutusu	C Kutusu	D Kutusu
5 mL’lik pipet, 50 mL’lik beher ve 50 mL’lik deney tüpü	10,0 mL’lik pipet ve 1,000 L’lik balon joje	10 mL’lik pipet ve 100,0 mL’lik balon joje	10 mL’lik deney tüpü ve 100,0 mL’lik balon joje

Soruda belirtilen özellikte yapılacak olan çalışma için en uygun seyreltme işleminin yapılabileceği cam malzemeleri içeren kutu yukarıdakilerden hangisindedir?

### 2.2. Asit-baz titrasyonu

0,2 M sodyum hidroksit ( $\text{Na}^+(\text{aq}) + \text{HO}^-(\text{aq})$ ) çözeltisinden 5 mL harcanarak aşağıdaki grafikte görülen titrasyon eğrisi elde edilmiştir.



2.2.1. Titrasyon tepkimesini yazınız. (AH laktik asidi ifade edecek şekilde)

2.2.2. Grafikten yararlanarak dengede kullanılan sodyum hidroksit miktarını mL cinsinden hesaplayınız.

2.2.3. Dengedeki laktik asit konsantrasyonunu hesaplayınız.

2.2.4. Anti-tartar içerisindeki laktik asit konsantrasyonunu hesaplayınız.

2.2.5. 1L anti-tartar içerisindeki laktik asidin kütlece yüzdesini hesaplayınız.

2.2.6. Laktik asit şişesinin üzerinde yazan kütlece yüzdesini titrasyon sonucu ile karşılaştırıp ispatlayınız.

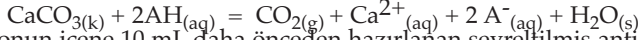


**Çizelge 1'in devamı**

SORU 3: Anti-tartarın tartar üzerine etkisi

Bu soruda bir anti-tartarın etkin olabilmesi için geçen süreyi laboratuarda yapılan kinetik bir deneyle irdelenmektedir.

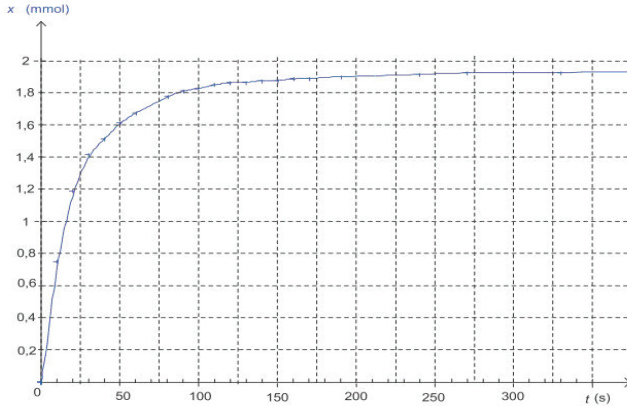
Tartar  $\text{CaCO}_3$  formülüyle ifade edilen kalsiyum karbonattan oluşur. Tartarın bertaraf edilmesi aşağıdaki tepkimede gösterildiği gibi laktik asidin kalsiyum karbonatla olan reaksiyonu sonucunda olur.



Cam bir balonun içine 10 mL daha önceden hazırlanan seyreltilmiş anti-tartar çözeltisi boşaltılıyor. Aynı balona 20 g kalsiyum karbonat eklendikten sonra balonun ağzına basınçölçer yerleştiriliyor. Cam balonun üzerine bağlanan bu basınçölçer 298K sabit sıcaklıkta tepkime sonucunda ortaya çıkan karbondioksit gazının basıncını ölçmektedir. Aşağıdaki tablo karbondioksitin basıncının zamanla nasıl değiştiğini göstermektedir.

t(s)	0	10	20	30	40	50	60	80	90	100	130	150	190	270	330	420	600
$P_{(\text{CO}_2)}$ hPa	0	60	95	113	121	129	134	142	145	146	149	150	152	154	155	155	155

Tepkime sırasında zamanla oluşan karbondioksit miktarı mmol cinsinden uygun bir yazılımla hesaplanmaktadır. Aşağıdaki grafik zamanla değişimini göstermektedir.



Veriler:

İdeal gazlar için  $P.V=n.R.T$  (Bu denklemde  $P$  basıncı,  $V$   $\text{m}^3$  cinsinden hacmi,  $n$  mol cinsinden madde miktarını,  $T$  Kelvin cinsinden sıcaklığı vermektedir)

Deney sırasında sıcaklık  $T= 298\text{K}$ 'dir.

İdeal gaz sabiti  $R= 8,314 \text{ J.mol}^{-1}.\text{K}^{-1}$

Deney sonucunda oluşan karbondioksit miktarı  $V_g=310 \text{ mL}$

Tepkimenin hızı  $v= 1/V'.dx/dt$

3.1. Karbondioksitin ideal gaz gibi davrandığı kabul edilirse, karbondioksitin basıncı  $P_{(\text{CO}_2)}$  ve hacmi  $V_g$  cinsinden denklemi yazınız.

3.2. Oluşan karbondioksitin molünü hesaplayınız.

3.3. Bir önceki soruda bulduğunuz molü grafik üzerinde doğrularak gösteriniz.

3.4. Grafik üzerinde yarı tepkimeyi süresini gösteriniz.

3.5. Grafiği kullanarak karbondioksitin hacminin zamanla nasıl değiştiğini kısaca açıklayınız.

3.6. Anti-tartar kullanarak kahve makinesinin tartarının temizlenmesi sırasında kullanım kavuzuna göre konsantrasyonu yüksek laktik asit kullanılması ve ısıtılması önerilmektedir. Bu şekilde yapıldığı zaman anti-tartarın temizleme süresi nasıl değişir? Açıklayınız.



**İsviçre’deki Olgunluk Sınavındaki Kimya Sınav Soruları:** Çizelge 2’de İsviçre’nin Cenevre Kantonunda olgunluk sınavında sorulmuş olan sınav sorularından bazıları mevcuttur. Birinci soruda sikloheksanol’un yükseltgenme tepkimesi verilmiş ve bu tepkime ile ilgili yarı tepkimeleri kullanarak denkleştirilmesi istenmektedir. Ayrıca aynı sorunun diğer seçeneğinde tepkime sonucunda elde edilen sikloheksanon’un kütlesi istenmektedir. Bu sorunun çözülmesi için önerilen süre 30 dakikadır ve 100 üzerinden yapılan değerlendirmede 10 puana karşılık gelmektedir. Soru çözülmeye başlandığı zaman ortaya çıkan unsurlardan biri tek bir soru ile birçok kazanımın ölçmeyi hedeflediğidir. Çünkü ilgili denklemin denkleştirilmesi için öğrencinin yükseltgen, indirgen, değerlik elektron sayısı gibi kimya ile ilgili kavramları bilip kullanması beklenmektedir. Bu soru organik kimya konularından birincil alkollerin yükseltgenmesinden ketonlar elde edilir bilgisi üzerine dayanmaktadır. Sorunun birinci basamağında denkleştirilen denklemin sorunun ikinci basamağında kullanılması istenmektedir. Bu basamakta ise tepkimeye giren potasyum dikromat ve sikloheksanol’un miktarları verilmiş ve ürünlerden olan sikloheksanon’un kütlece ne kadar oluşacağı sorulmaktadır. Bu basamağı öğrencinin cevaplayabilmesi için mol kavramını, özkütle kavramını ve en önemlisi de tepkime için hangi reaktif bileşiğin sınırlayıcı bileşen olduğunu bilmesi gerekmektedir. Soruda potasyum dikromat gram cinsinden sikloheksanol ise ml cinsinden verilmiştir. Gerekli hesaplamalar yapıldıktan sonra (her iki giren maddenin de önce kütleleri daha sonra da molları hesaplandıktan sonra) sınırlayıcı bileşenin dikromat olduğuna öğrencinin karar vermesi gerekmektedir. Daha sonra potasyum dikromat’ın mol sayısından ürün olan sikloheksanon’un miktarını mol cinsinden hesaplayıp grama çevirmesi beklenmektedir.

İkinci soru organik bileşiklerin yapılarını ve hangi tür hibritleşme içerdikleri ile ilgilidir. Bu sorunun çözümü için 15 dakika önerilmektedir. Aldehit, keton, karboksilik asit ve halkalı bileşiklerden her birinin tek veya çift bağ sayısının sorulduğu sorunun ilk kısmı diğer seçeneklerde hibritleşmelerin sorulduğu kısımlara yardımcı olmaktadır. İlgili bileşikler hakkında optikçe aktiflik gösterip göstermediği sorulan d şikkında öğrenciden hangi bileşiklerin neden aktiflik gösterdiğini açıklaması beklenmektedir.

### **Çizelge 2.** 2011 Yılında İsviçre’nin Cenevre Kantonunda Olgunluk Sınavında Çıkmış Kimya Soruları

SORU 1: Aşağıda sikloheksanol’un yükseltgenme tepkimesi verilmiştir.



Buna göre:

- a. Yükseltgenme ve indirgenme yarı tepkimelerini yazarak denklemini denkleştiriniz.  
b. Tepkimeye 3 gr potasyum dikromat ve 5 ml sikloheksanol girdiğine göre oluşan sikloheksanon’un kütleliğini hesaplayınız. (sikloheksanon’un yoğunluğu: 0,962 g/ml)

SORU 2: Aşağıda verilmiş olan moleküller için;

- para vinil metil benzen
- 2-klor propanoik asit
- 2-metil propanal
- metil etil keton

- a) Pi ve sigma bağ sayılarını belirtiniz.  
b) Karbon atomlarını numaralandırarak her birinin ne tür hibritleşme yaptığını belirtiniz.  
c) Yukarıdaki bileşiklerden hangi veya hangilerinin tüm karbon atomları aynı düzlemedir?  
d) Yukarıdaki bileşiklerden hangi veya hangileri optikçe aktiflik gösterebilir? Nedeni ile açıklayınız.

SORU 3: Aşağıda verilmiş olan ikili bileşiklerden hangisinin kaynama noktası neden daha yüksektir? Açıklayınız.



b) Bütan ve 2-metil propan

c) Formik asit ve propanoik asit

SORU 4: 1-büten'e aşağıdaki bileşikleri ilave ettiğinizde zaman oluşan reaksiyonları yazınız.

a) Hidroklorik asit ilavesi

b) İyot klorür ilavesi

c) Asidik ortamda su ilavesi

SORU 5: Aşağıdaki isimleri verilmiş bileşiklerin/moleküllerin hangi tür tepkime verdiklerini (yer değiştirme, katılma, ayrılma, elektrofilik, nükleofilik) belirterek mekanizmasını açık şekilde tamamlayınız. Elde edilen ürünlerin tümü için eğer optikçe aktiflik gösteriyorsa belirtiniz. d seçeneğindeki tepkime için enerji diyagramını çizerek grafikte hangi olan hangi kimyasalın etkin olduğunu belirtiniz.

a) (R) 2-bütanol + HI (polar olmayan ortamda)

b) metil etil eter + HBr



d) (S) 2 klor 2 fenil bütan + KOH (polar ortamda)

SORU 6: 4 heptanol sentezlemek için tüm kimyasalları içeren bir laboratuarda çalıştığınızı düşününüz. Grignard (organometalik) reaksiyonu ile 1 propanol ve formaldehit'ten 4 heptanol'ün nasıl elde edilebileceğini reaksiyonların adımlarını belirterek gösteriniz. Reaksiyonlarda kullanılacak tüm maddeleri ve ortamlarını belirtiniz.

Üçüncü soruda organik bileşiklerin kaynama noktalarının yapısında bulunan fonksiyonel gruplarla nasıl değiştiği sorulmaktadır. Öğrenciden sırasıyla eter ve alkol, alkan ve asitler arasında bir sıralama yapması beklenmektedir. Sorunun çözümü için önerilen süre 10 dakikadır. Sorunun a şıkında aynı sayıda karbon içeren organik bileşiklerin kaynama noktalarının artışının alkolde -OH bağı olduğundan eter'den daha yüksek sıcaklıkta kaynamasını göz önünde bulundurması beklenmektedir. Sorunun b şıkında ise öğrenciden aynı sayıda karbon içeren dallanmış alkanların kaynama noktasının düz zincirli alkanların kaynama noktasından daha küçük olduğu bilgisini kullanması beklenmektedir. Son olarak c şıkında ise öğrenciden asitlerin molekül kütlesi arttıkça kaynama noktasının artması prensibine göre değerlendirmesi ve yorumlaması beklenmektedir.

Dördüncü soruda organik bileşiklerden alkenlerin reaksiyonlarını içermektedir ve öğrenciye sorunun çözümü için 15 dakika önerilmektedir. Bu soruda öğrenciden öncelikle simetrik olmayan alkenlere H-X katılmasında kullanılan Markovnikov kuralını kullanarak hidroklorik asit ile reaksiyon ürününü yazması beklenmektedir. Yine aynı kurala dayanarak alkenlere ICl eklenmesinde klora göre daha elektropozitif olan iyotun daha fazla hidrojen bulunduran çift bağ karbonuna bağlanması kuralını öğrencinin kullanması beklenmektedir. Aynı şekilde alkene asidik ortamda su ilavesinde ise alkenin yükseltgenerek alkol eldesi denkleminin yazılması beklenmektedir.

Beşinci soruda organik bileşiklerle farklı reaktiflerin hangi tür tepkime verdiği, hangi tür ürünlerin nasıl oluştuğu sorulmakta ve sorunun çözümü için 35 dakika önerilmektedir. Öğrencilerden beklenen davranışlar arasında a şıkında alkollerin asidik ortamda yer değiştirme tepkimesi vermesini bilmesi, b şıkında eterlerin hid-

rohalejenür ile tepkimesinde alkol ve alkil halojenür oluşturmasını bilmesi, c şıkında karboksilik asitlerin halojenlerle katılma tepkimesi vermesi ve d şıkında alkil halojenürlerin bazik ortamda ayrılma tepkimesi vererek alken elde edilmesini bilmesi beklenmektedir.

Altıncı soruda ise grignard bileşikleri kullanarak ikincil alkol eldesinin nasıl yapılması gerektiği sorulmaktadır. Bu soru için önerilen çözüm süresi 30 dakikadır. Öğrencilerden beklenen davranışlar öncelikle ikincil alkollerin eldesi yöntemlerinden biri olan grignard bileşiğinin hazırlanması ve aldehitte bulunan çift bağın açılarak istenen karbon sayısındaki ikincil alkolün katılmasıdır. Ayrıca soruda ara basamaklarda kullanılacak tüm reaktiflerin ne olduğu sorulduğundan grignard bileşiklerinin hazırlanmasında kullanılan çözücülerin (eterlerin) seçilmesinde dikkat edilmesi beklenmektedir.

**Türkiye’deki LYS-2’deki Kimya Sınav Soruları:** Türkiye’deki yükseköğretime geçiş sınavlarından biri olan LYS-2’de sorulan kimya soruları incelendiğinde soruların 10., 11. ve 12. sınıf konularıyla ilişkili olduğu anlaşılmaktadır. 2011 LYS-2’de çıkmış kimya soruları incelendiğinde soruların yarısından fazlasının organik kimya ve asit baz konularını içerdiği gözlenmektedir (Çizelge 3). Lise son sınıf öğretim programında bulunan organik kimya ve lise 3. sınıfta bulunan sulu çözümlerde asit baz dengesi konuları ağırlığın lise sona doğru yöneldiğinin bir göstergesidir. Kimya sorularının çoğunluğunun bilgi içerikli olduğu ve öğretim programında önemli yer almasına rağmen atom ve periyodik cetvel konusundan hiç soru gelmediği anlaşılmaktadır. Çizelge 3’de 2011 yılında YGS ve LYS-2’de kimya alanında çıkmış soruların konulara göre dağılımı verilmektedir. Çizelge 4’de Türkiye’deki 2011 LYS-2 sınavında sorulmuş olan kimya sınav sorularından bazıları mevcuttur. Toplamda 30 çoktan seçmeli sorunun sorulduğu bu ulusal sınavda öğrencilere sorulara cevap vermesi için 45 dakika verilmektedir. Hesap makinesi kullanımının yasak olduğu sınavda sözlü olarak herhangi bir ölçme değerlendirme yapılmamaktadır. Yapılan bu çalışma kapsamında çizelge 4’de verilen 7 soru araştırmacı tarafından seçilmiştir.

**Çizelge 3.** 2011 YGS ve LYS’de Çıkmış Kimya Sorularının Konulara Göre Dağılımı

Kimya Konuları	2011 YGS	Kimya Konuları	2011 LYS
Bağlar	1	Kimyasal Bağlar	1
Bileşikler ve Özellikleri	1	Radyoaktiflik	1
Mol Kavramı	1	Elektrokimya	1
Kimya Kanunları	1	Reaksiyon Hızı	1
Çözelti ve Çözünürlük	1	Çözünürlük Dengesi	1
Atom ve Yapısı	2	Mol Kavramı	1
Periyodik Sistem	3	Kimyasal Denklemler	1
Madde ve Özellikleri	3	Kimyasal Denge	2
		Gazlar	2
		Reaksiyon Isısı	3
		Sulu Çözümlerde Asit Baz Dengesi	4
		Organik Kimya	12
<b>Toplam</b>	<b>13</b>		<b>30</b>

Eterlerle ilgili olan birinci soruda sodyum etoksitin metil bromürle tepkimesi sonucunda oluşacak ürün sorulmaktadır. Sodyum etoksitin yapısında bulunan sodyumla metil bromürdeki bromürün birleşerek sodyum bromür oluşması ve her iki bileşikten geriye kalan kısımların birleşmesiyle etil metil eterin oluşmasının bilinmesi öğrenciden beklenmektedir. Bu soruda verilen Williamson eter sentezi reaksiyonu karışık eter sentezinde kullanılmaktadır.

**Çizelge 4. 2011 Yılında Türkiye’de LYS-2 Sınavında Çıkmış Bazı Kimya Soruları**

Soru 1: Sodyum etoksitin ( $\text{CH}_3\text{CH}_2\text{O}^-\text{Na}^+$ ) metil bromür ile tepkimesi sonucu aşağıdakilerden hangisi elde edilir?

a) Etanol b) Metanol c) Dimetil eter d) Etil metil eter e) dietil eter

Soru 2: Bir mol asetik asit ile bir mol metil alkolün asit katalizörlüğünde ısıtılması sonucunda

I. metil asetat oluşur II. Etil asetat oluşur. III. Dimetil keton oluşur. IV. Bir mol su çıkar

Yargılarından hangileri doğrudur?

a) Yalnız I b) Yalnız II c) Yalnız III d) I ve IV e) II ve IV

Soru 3: 2-propanol bileşiğinin,

I. 1 molünden uygun koşullarda 1 mol su çıkarılması

II. 2 molünden uygun koşullarda 1 mol su çıkarılması

III. asidik ortamda yükseltgenmesi

Sonucunda oluşan bileşiklerin sınıfı aşağıdakilerin hangisinde doğru olarak verilmiştir?

	I	II	III
a)	Alkan	Ester	Keton
b)	Alken	Ester	Keton
c)	Alkin	Eter	Aldehit
d)	Aldehit	Keton	Asit
e)	Keton	Ester	Eter

Soru 4: Aşağıda verilen element atomlarının hidrojenle yaptığı bileşiklerin hangisinde molekülün geometrik şekli yanlış verilmiştir?

	Bileşikteki merkez atom	Merkez atoma bağlı H sayısı	Molekülün geometrik şekli
a)	${}_4\text{Be}$	2	Doğrusal
b)	${}_5\text{B}$	3	Düzlem üçgen
c)	${}_6\text{C}$	4	Düzgün dört yüzlü
d)	${}_7\text{N}$	3	Üçgen piramit
e)	${}_8\text{O}$	2	Doğrusal

Soru 5: Asidik ortamda  $\text{Fe}^{2+}$  ve  $\text{MnO}_4^-$  iyonları arasındaki denkleştirilmiş tepkime denklemi aşağıdaki gibidir.



Tepkime denklemi,  $\text{MnO}_4^-$  nin katsayısı bir alınarak denkleştirildiğinde aşağıdakilerden hangisi yanlıştır?

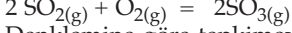
a)  $\text{H}_2\text{O}$ 'nun katsayısı üçtür. b)  $\text{H}^+$  nin katsayısı sekizdir. c)  $\text{Fe}^{2+}$ ,  $\text{Fe}^{3+}$  ya yükseltgenmiştir.

d)  $\text{MnO}_4^-$  iyonundaki Mn'nin değeri +7'dir. e)  $\text{Fe}^{2+}$  ve  $\text{Fe}^{3+}$  iyonlarının katsayıları beştir.

Soru 6: Zayıf bir asidin (HA) sudaki çözeltisiyle ilgili aşağıdaki yargılardan hangisi yanlıştır?

- HA suda  $HA + H_2O = H_3O^+ + A^-$  denklemine göre iyonlaşır.
- $K_a = [H_3O^+].[A^-] / [HA]$  dır
- $K_a$  değeri sıcaklıkla değişmez.
- $H_2O$ , HA'ya karşı baz gibi davranır.
- HA'nın suda oluşturduğu  $A^-$ , asidin konjuge bazıdır.

Soru 7: 2 mol  $SO_2$  ile 1 mol  $O_2$  gazları 1 litrelik bir kaptan ve  $270C'$ de



Denkleminde göre tepkimeye girmektedir. Dengede 0,2 mol oksijen gazı bulunmuştur. Buna göre, tepkime dengede iken aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- $SO_2$  nin molar derişimi 1,6 M'dır
- $SO_3$  ün molar derişimi 1,6 M'dır.
- $O_2$  nin mol sayısı, molar derişimine eşittir.
- $K_p = K_d (0,082 \times 300)^{-1}$ dir.
- $K_d$  nin sayısal değeri 80 L/mol'dür.

İkinci soru fonksiyonel grup sorusu olmakla birlikte karboksilli asitlerin (asetik asitin) asit katalizörlüğünde birincil alkolle reaksiyonundan ester oluşturmasını (esterleşme) içermektedir. Öğrenciden asit katalizörlüğünde gerçekleşen bu reaksiyon ürünlerinin ester (metil asetat) ve su olduğunu bilmesi beklenmektedir.

Alkollerle ilgili olan üçüncü sorunun çözümünde alkollerin reaksiyonlarının ve özelliklerinin kullanılması gerekmektedir. Soruda verilen 2-propanol ikincil bir alkol olduğundan bu bileşikten su çekildiği zaman alken, 2 mol alkolden 1 mol su çekildiği zaman ise eter oluşacağını öğrencinin bilmesi beklenmektedir. Ayrıca ikincil alkollerin yükseltgendiği zaman keton oluşacağını öğrenci tarafından bilinmesi beklenen soru tamamen ikincil alkollerin verdiği reaksiyonların özelliklerinin bilinmesi üzerine kurulmuştur.

Kimyasal bağlarla ilgili dördüncü soruda verilen beş elementin H ile yapmış oldukları bileşiklerin geometrik şekillerinin hangisi olduğu sorulmaktadır. Soruda elementlerin atom numaraları verilmiş ve elektron dizilişinin yapılarak eşleşmiş ve eşleşmemiş elektronların belirlemesi beklenmektedir. Bağ yapmayan elektron çiftinin molekülün şeklinin belirlemedeki rolünün bilinmesi bu sorunun cevabında anahtar rol oynamaktadır. Son seçenekteki merkez atom olan oksijene bağlı hidrojen sayısının iki olduğu bileşik aslında sudur. Su molekülün polar ve geometrik şeklinin kırık doğru olduğunun bilinmesinin öğrenciden beklendiği bu soruda, doğrusal olarak yazılan geometrik şeklin yanlış olduğu anlaşılmaktadır. Bu sorunun doğru cevabına ulaşmak için ortaöğretim birinci, ikinci ve dördüncü sınıf kimya bilgilerinin kullanılması beklenmektedir.

Elektrokimya ile ilgili olan beşinci soruda öğrenciden indirgenme ve yükseltgenme denklemlerinin yazılması ve denkleştirilmesi beklenmektedir. Öncelikle her bir atomun yükseltgenme basamağının hesaplanması daha sonra da redoks reaksiyonlarının denkleştirilmesi gerekmektedir. Ortaöğretim birinci ve üçüncü sınıftaki kimya bilgilerinin kullanıldığı bu soruda,  $Fe^{2+}$  nin  $Fe^{3+}$  e yükseltgendiği,  $Mn^{+7}$  nin  $Mn^{+2}$  ye indirgendiği denklemler denkleştirildikten sonra  $H_2O$ 'nun katsayısının dört olacağı anlaşılmaktadır.

Altıncı soruda zayıf bir asidin sudaki çözeltisinin ne ile değiştiği ve konjuge asit baz çiftleri sorulmaktadır. Ortaöğretim birinci sınıfta reaksiyon çeşitleri konusunda asit baz kavramlarının öğrenildiği çözeltilerde denge konusu kimyada ele alınmaktadır. Öğrencinin bu konuda öncelikle zayıf asitlerin suda iyonlaşma reaksiyonlarının bir denge reaksiyonu olduğunu bilmesi, kuvvetli asitler ve bazların ise iyonlaşma reaksiyonlarının tek yönlü ok ile gösterildiğini ve Ka'nın sayısal değerinin sıcaklıkla değiştiğini bilmesi beklenmektedir. Ayrıca öğrencinin soruyu çözmek için denklem yazmasına gerek yoktur. Çünkü Ka'nın sıcaklıkla değişeceğini bilen öğrenci c şikkını işaretleyebilir.

Yedinci soru kimyasal denge sorusudur. Soruda verilen değerlerin tepkimede yerine konulması ve hesaplanmasını yapılması beklenmektedir. Ortaöğretim üçüncü sınıf konusu olan kimyasal reaksiyonlarda denge konusundaki bilgilerle çözülebilecek olan bu soruda 1 mol O<sub>2</sub>'ye karşılık 2 mol SO<sub>2</sub> harcandığı tepkimeden anlaşılabilir. Tepkime sonucunda 0,2 mol O<sub>2</sub>'nin kaldığı soruda belirtildiğinden harcanan O<sub>2</sub>'nin 0,8 mol olduğunun hesaplanması ve dolayısıyla seçeneklerde verilen

### Tartışma

İsviçre'deki olgunluk sınavında sorulan kimya soruları genel olarak incelendiğinde soruların açık uçlu olması ve öğrencilerin özellikle organik kimyada öğrendikleri bilgileri detaylı olarak cevaplarda kullanmasının beklendiği ifade edilebilir. Sınavın en önemli özelliğinden biri ise öğrencinin bilmediği soruyu şans başarısını kullanarak cevaplama olasılığının oldukça düşük olmasıdır.

Fransa'daki bakalorya sınavındaki kimya soruları incelendiğinde ise soruların birbirleri ile ilişkili olduğu, tüm soruları başarı ile çözebilmek için kimya konuları arasında uygun bağlantıların öğrenciler tarafından kurulması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca sorularda şans başarısının yok denecek kadar az olduğu, soru cevaplarının birbirini takip ettiği ve sonraki sorunun cevabında kullanıldığı sonucuna varılmıştır.

Türkiye'deki LYS-2 kimya sınavında sorulan sorular incelendiğinde soruların çoktan seçmeli olduğu, daha çok bilgi ve kavrama basamağında davranışların kullanılarak öğrenciler tarafından çözülmesinin beklendiği ifade edilebilir. Sınavın uygulanma şekline göre şans başarısının soru başına yüzde 20 olduğu düşünüldüğünde cevap seçeneklerinden yapılacak elemelerle bilinmeyen sorunun cevaplanması olasılığının var olduğu anlaşılmaktadır. Sınavın özelliğinden dolayı 30 sorunun 45 dakikada çözülmesi gerektiğinden soruların cevaplarına en fazla soru başına 1,5 dakika ayrılması soruların nitelik bakımından irdelenmesi gerektiğini düşündürmektedir.

Çalışmadaki birinci araştırma sorusunun cevabında Fransa, İsviçre ve Türkiye'de yükseköğrenime giriş sınavının nasıl yapıldığı ele alınmış ve ülkelerin eğitim sistemlerinin özellikleri göz önünde bulundurularak incelenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında yükseköğretime geçiş sınavlarının düzenlenmesinde öğrenci sayısının ve eğitim sisteminde kullanılan ölçme ve değerlendirme birincil rol oynadığı sonucuna varılmıştır. Diğer bir ifadeyle kimya dersinde örgün eğitimde gerçekleştirilen ölçme ve değerlendirmelerle yükseköğretime geçiş sınavında Fransa ve İsviçre'de paralel bir değerlendirme yapıldığı söylenebilir. Türkiye'de ise ortaöğretim kimya dersinde uygulanan ölçme ve değerlendirme yükseköğretime geçişte kullanılmadığı anlaşılmıştır.



İkinci araştırma sorusunu cevaplayabilmek için ilk olarak üç farklı ülkedeki sınavların ortak ve farklı yönleri detaylarıyla ele alınmıştır. Fransa ve İsviçre’deki sınav sisteminin benzerlik gösterdiği ve sınavın sadece son sınıftaki öğrenci performansından ziyade ortaöğretimdeki notlarında önemli rol oynadığı anlaşılmıştır. Ortak nokta olarak her üç ülkedeki öğrencilerden ortaöğretim sonunda sahip olması gereken kimya ile ilgili beklenen davranış değişikliklerinin paralellik gösterdiği söylenebilir. Fakat Fransa’da sorulan kimya sorularının diğer iki ülkedeki sınav sorularına göre daha fazla akademik bilgi içerdiği ve cevaplarının birbiri takip etmesinden dolayı soruların kendi içerisinde bir bütünlük oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Üçüncü ve dördüncü araştırma sorularıyla ilgili olarak sınavlarda çıkan kimya soruları detaylı olarak incelenmiş ve özellikle Türkiye ve İsviçre’de organik kimya ağırlıklı soruların olduğu anlaşılmıştır. Fransa ve İsviçre’deki sınavlarda öğrencilerin kimya sorularını detaylı olarak yanıtlaması, grafik çizmesi, grafiği yorumlaması, deney malzemelerinden hangisini neden ve nasıl kullandığını açıklamasının beklendiği söylenebilir. Aynı şekilde kimyasal hesaplamalarda hesap makinesi kullanımının serbest olduğu sınavda kağıtlar kimya öğretmenleri tarafından okunmaktadır. Fransa ve İsviçre’de var olan sözlü sınavda öğrencilerin kimya bilgileriyle ilgili kendilerini ifade etmesine izin vermekte ve bu sınavlarda ortaöğretimde yapılan deneylerle ilgili sorular sorulmaktadır. Türkiye’de sürekli çoktan seçmeli olarak öğrencilerin kimya bilgilerini ölçmenin ortaöğretimde yapılan deneyleri geri plana ittiği düşünülürse öğrencilerin deney yapmak yerine sürekli teorik bilgiyle mezun oldukları düşünülebilir. Bu sebepten dolayı ortaöğretim programında yer alan deneylerle ilgili sorular ölçme değerlendirme sürecine eklenebilir.

### Öneriler

Bu çalışmadan elde edilen bulgular ışığında Avrupa Birliğine üye olma sürecindeki Türkiye’nin yükseköğretime geçişteki sınavda bazı değişiklikler yapması önerilmektedir.

- Türkiye’de sınava giren öğrenci sayısı diğer ülkelere göre daha fazla olsa da yükseköğretime geçiş sınavında açık uçlu soruların yer bulması önerilmektedir. Özellikle soru sayısının azaltılıp daha geniş kapsamlı açık uçlu sorular sorulması önerilmektedir. Her ne kadar Fransa’daki bakalorya sınavına giren öğrenci sayısı yaklaşık olarak Türkiye’nin dörtte bir olsa bile tamamı açık uçlu olan sorulardan oluşan bir sınav sistemi mevcuttur ve sınav kağıtları kimya öğretmenleri tarafından değerlendirilmektedir. İsviçre aynı şekilde açık uçlu sorulardan oluşan ve değerlendirmenin öğretmen tarafından yapıldığı sınav sistemini kullanmaktadır.
- Türkiye’de yükseköğretime geçiş sınavında (özellikle LYS-2’de) sorulacak açık uçlu kimya sorularının lisenin her seviyesini kapsayacak ve daha üst düzey bilişsel kazanımlara hitap edecek şekilde hazırlanması önerilmektedir.
- Son yıllarda Türkiye’deki sınav sisteminde yükseköğretime geçişte öğrencilerin ağırlıklı ortaöğretim başarı puanı ile okulların başarı puanları arasında hangisinin hesaplanması gerektiği hakkında tartışmalar devam etmektedir. Eğer sadece öğrencinin bireysel başarısının hesaplanması söz konusu olur-



◆ Mustafa Ergun

sa bu durumun farklı türdeki ortaöğretim kurumlarına öğrencilerin bakış açısını değiştireceği düşünülmektedir. Bu sebepten dolayı yükseköğretime yerleştirmede ağırlıklı ortaöğretim başarı puanının kullanılması hatta tercih alanına göre kimya dersinin notunun belirli bir oranda etki etmesi önerilmektedir.

- Bu çalışmanın sadece üç ülke ile yapıldığı göz önünde bulundurulursa diğer ülkelerde yapılan yükseköğretime geçiş sınavındaki kimya sorularının incelenmesi önerilmektedir.
- Bu çalışmada Avrupa kıtası ülkelerindeki sınav soruları incelenmiş olmasına rağmen Türkiye gibi birden fazla basamaklı sınav yapan ve öğrenci sayısının milyonlarla ifade edildiği farklı ülkelerin sınav sistemleri ve özellikle de kimya soruları incelenmesi önerilmektedir.
- Ulusal düzeyde açık uçlu kimya sorularıyla yapılan sınavlarda kağıtların kimya öğretmenleri tarafından okunduğu eğitim sistemlerinin var olduğu gözlemlendiğinden yakın gelecekte olmazsa bile Türkiye’de yapılan sınavlarda öğretmenlerinde ölçme ve değerlendirme sürecinde görev alması önerilmektedir.

### Kaynakça

- BIREE. (2008). Basque Institute for Research and Evaluation in Education in Spain. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 2)* (pp. 651–660). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Bonsen, M., Bos, W., & Fey, K. A. (2008). Germany. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 1)* (pp. 203–216). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- CFS. (1998). Ordonnance sur l’examen Suisse de maturité. Conseil Fédéral Suisse. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.admin.ch/ch/f/rs/4/413.12.fr.pdf>
- Çepni, S., Gökdere, M., & Özsevgeç, T. (2002). Kimya sorularının soyut operasyon dönemi özelliklerine göre incelenmesi. *Fen ve Matematik Eğitimi Sempozyumu ODTÜ* (pp. 705–711).
- Çepni, S., Kaya, A., & Küçük, M. (2002). Yeni üniversite sınav sisteminin liselerdeki fizik öğretimine etkisi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(22), 16–20.
- Çepni, S., Özsevgeç, T., & Gökdere, M. (2003). Bilişsel Gelişim ve Formal Operasyon Dönem Özelliklerine Göre ÖSS Fizik ve Lise Fizik Sorularının İncelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, Kış(157).
- Erdoğan, İ. (1995). *Çağdaş eğitim sistemleri* (1st ed.). İstanbul: Sistem Yayınları.
- Fairbrother, G. P. (2007). Quantitative and Qualitative Approaches to Comparative Education. In M. Bray, B. Adamson, & M. Mason (Eds.), *Comparative Education Research Approaches and Methods* (pp. 39–62). Hong Kong and Dordrecht: Springer.
- Günay, D., & Gür, B. S. (2009). Dünyada üniversiteye giriş sistemleri ve ÖSS. Türkiye’nin 2023 Vizyonunda Üniversiteye Giriş Sistemi Kongresi (pp. 1–10). Ankara: Atılım Üniversitesi.
- Gürüz, K. (2001). *Dünya’da ve Türkiye’de Yükseköğretim (Tarihçe ve Bugünkü Sevk İdare Sistemleri)*. Ankara: ÖSYM yayınları.
- Hanhart, S., & Broyon, M. A. (2005). Educational Research Expenditure in Switzerland: Overview and Analysis. *Educational Research for Policy and Practice*, 3(1), 47–62.
- Hörner, W., & Nowosad, I. (2007). Poland. In W. Hörner, H. Döbert, B. Kopp, & W. Mitter (Eds.), *The Education System of Europe* (pp. 590–606). Springer.
- Isaacs, T. (2001). Entry to University in the United States: the role of SATs and Advanced Placement in a Competitive Sector. *Assessment in Education*, 8(3), 391–406.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Martin, T. J. (2003). Divergent ontologies with converging conclusions: A case study comparison of comparative methodologies. *Comparative Education*, 39(1), 105–117.
- MEAC. (2008). Ministry for Education, Arts, and Culture Austria. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 1)* (pp. 73–83). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- MEB. (1958). Devlet lise sınavlarının okullarca tertiplenmesi. *Tebliğler Dergisi*, 1008.
- MEC. (2011). The Matriculation Examination Board. Finnish Ministry of Education and Culture. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.minedu.fi>
- Meelissen, M. (2008). The Netherlands. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 2)* (pp. 415–425). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

◆ Mustafa Ergun

- MELLRA. (2011). Greek Education System. Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs. Retrieved November 11, 2011, from [http://archive.minedu.gov.gr/en\\_ec\\_page1531.htm](http://archive.minedu.gov.gr/en_ec_page1531.htm)
- Memduhoğlu, H. B. (2008). Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 545-559.
- MEN. (2002). Épreuve de sciences physiques et chimiques du baccalauréat général, série S. Ministère de l'éducation nationale B.O. n°27 du 4 juillet 2002. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020704/MENE0201530N.htm>
- MEN. (2010). Résultats définitifs de la session 2010 du baccalauréat. (M. Quéré, Ed.). Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance.
- MEN. (2011a). Définitions des épreuves du baccalauréat général. Ministère de l'éducation nationale. Retrieved November 11, 2011, from <http://eduscol.education.fr/cid46201/definitions-des-epreuves-du-baccalaureat-general.html>
- MEN. (2011b). Baccalauréat 2011. Ministère de l'éducation nationale. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.education.gouv.fr/cid56542/baccalaureat-2011.html>
- MEN. (2011c). Le baccalauréat général. Ministère de l'éducation nationale. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.education.gouv.fr/cid145/le-baccalaureat-general.html>
- MEN. (2011d). Le baccalauréat. Ministère de l'éducation nationale. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.education.gouv.fr/cid143/le-baccalaureat.html>
- MEN. (2011e). Baccalauréat général série scientifique. Ministère de l'éducation nationale. Retrieved November 11, 2011, from <http://eduscol.education.fr/cid46204/serie-s.html>
- OFS. (2011). Maturités et passage vers les hautes écoles 2010 (p. 44). Neuchâtel: Office Fédéral de la Statistique (OFS).
- Özğüven, E. (1972). Türkiye'de üniversiteye girişle ilgili uygulamalar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi*, 10, 179-198.
- Payaslıoğlu, A. (1985). Türkiye'de Yükseköğretim Kurumlarına Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi. Ankara: Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi Araştırma, Geliştirme Birimi Yayınları.
- Senuma, H., & Saruta, Y. (2008). Japon. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 1 and 2)* (pp. 297-307). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Thomson, S., Ainley, J., & Nicholas, M. (2008). Australia. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 1)* (pp. 61-72). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Türkoğlu, A. (1998). Karşılaştırmalı Eğitim, Dünya Ülkelerinden Örneklerle. Adana: Baki Kitabevi.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı Eğitim Bilimi. Ankara: Eylül Kitabevi.
- YÖK. (1981). 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu. Resmi Gazete. Retrieved November 11, 2011, from <http://www.yok.gov.tr/content/view/full/435/>
- Zuzovsky, R., & Nachmias, R. (2008). Israel. In I. V. S. Mullis, M. O. Martin, J. F. Olson, D. R. Berger, D. Milne, & G. M. Stanco (Eds.), *TIMSS 2007 Encyclopedia A Guide to Mathematics and Science Education Around the World (Volume 1)* (pp. 273-284). Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

## COMPARISON OF CHEMISTRY QUESTIONS IN ACCESS TO HIGHER EDUCATION EXAMS IN FRANCE, SWITZERLAND AND TURKEY

Mustafa ERGUN\*

### Abstract

The purpose of this study was to compare the chemistry questions asked in access to higher education exams in France, Switzerland, and Turkey. For this purpose, chemistry questions asked in the baccalaureate exam in France, matriculation exam in Switzerland, and undergraduate admission examination in Turkey were examined. A qualitative research method of content analysis, horizontal and descriptive research method was used in this study. The results show that access to higher education exams in these countries differ according to each country’s educational system. There are also similarities and differences among these countries in chemistry questions asked in access to higher education exams. Suggestions have been made to improve access to higher education exams in Turkey.

**Key Words:** Higher education exams, Baccalaureate, Matura, Chemistry, France, Switzerland, Turkey

---

\* Assist. Prof. Dr. Ondokuz Mayıs University, Faculty of Education, Department of Science Education, Kurupelit, Samsun

# OKUL KÜLTÜRÜNÜN BİR ÖGESİ OLARAK OKUL TÖRENLERİ

Mehmetcan ŞAHİN\*

## Özet

Okullar, kültür üreten ve yayan toplumun öncü kurumlarından biridir. Bu çalışmanın amacı, okul kültürünün önemli öğelerinden biri olan okul törenlerinin bilgi yayma, birlik olma, ortak amaç etrafında toplanma, coşku ve heyecanı artırma, kurumun kimliğini oluşturma, dayanışma, özgüveni artırma gibi işlevlerinin kaliteli, etkili ve güçlü bir okul için ön koşullardan biri olduğunu göstermektir. Bu çalışmada, okul kültürü özellikle okuldaki törenlerin eğitime ve kültüre olan yansımaları incelenmiş, farklı çalışmalardan ve görüşlerden yola çıkarak bir senteze ulaşılmış ve törenlerin kavramsal boyutu göz önüne serilmiştir.

Çalışmanın ilk bölümünde, okul ve kültür kavramları tanımlanıp; ikinci bölümünde, okul kültürünün öğeleri üzerinde durulmuş; son bölümünde ise okullardaki törenler, törenlerle ilgili sınıflamalar ve törenlerin kültüre olan yansımalarına değinilmiştir.

**Anahtar Sözcükler** Törenler, okul törenleri, okul kültürü, sosyalleşme

## 1.Giriş

Okul, eğitim öğretim hizmetlerinin verildiği, öğrencinin öğrenme alışkanlıklarını kazandığı bir kurumdur (Özçelik, 2008, 13). Bir kısım sosyologlar, okulu; hayatı öğretecek uygun yer hatta “mabet” olarak nitelendirirken, içinde görev yapan “ruh mimarı” öğretmeni ile birlikte, “irfan alemine” götüren yol olarak kabul etmektedirler. Buna karşılık geleneklerin iç içe girdiği toplum birikimlerinin karmaşık olduğu ve bunların simgeler halinde amaçlandırarak öğretilmesi gerektiği zaman ortaya çıktığını ifade eden onu, hayatın bizzat kendisi yaparak içindekilere “kararlılık ve güven” veremeye çalışan bir kurum olarak kabul eden görüşler de vardır (Vural, 2004, 23). Ergün’e (1994, 117) göre okul, bağımsız bir topluluğun faaliyet gösterdiği, yetişkinler hayatına katılmak isteyenlere, rol dağıtımını yapılan ve bu çalışmalarını yürütebilmek için rol farklılaşması üzerine kurulu bir sosyal kurumdur.

Kültür, bir toplumun insanlarca yapılmış, maddi (özdeksel) ve manevi (tinsel) değerlerin tümüdür. İnsanların doğal varlıklardan aldıkları doyumdan ve duygudan daha çoğunu almak için insanlarca üretilmiştir. Toplumun önceki kuşaklarının geliştirilip ve yeni kuşaklara aktarılır; yeni kuşaklar da kültürü geliştirerek sonraki kuşaklara devrederler (Başaran, 2000, 294). Ünalın (2004, 146) aktardığına göre Filozof John Dewey’e göre kültür, “Her şeyi taşıdığı değer ve amaçlarına bakarak algılamak ve değerlendirme alışkanlığı”dır; Ziya Gökalp ise kültür ya da harsı halkın geleneklerinden, eğilimlerinden, örflerinden, sözlü ve yazılı edebiyatından, estetik ve ekonomik ürünlerinden ibaret olarak tanımlamaktadır. Kültür, insan oğlunun yaşadığı bu

\* Cumhuriyet Ortaokulu Müdürlüğü, Cumhuriyet Mah. Barış Yapı, 35860 Torbalı İZMİR

süreç içerisinde, doğayı denetimi altına almak için yarattığı her şey ve bu çaba sonunda beliren anlamlar, değerler ve kurallardır (Hesapçioğlu vd., 2005, 13). Güvenç'e (2003, 101) göre ise kültür ya da uygarlık, bir toplumun üyesi olarak insanlığın öğrendiği (kazandığı) bilgi, sanat, gelenek-görenek ve benzeri yetenek, beceri ve alışkanlıkları içine alan karmaşık bir bütündür. Goffee ve Jones'e (2002, 29) göre teknik açıdan ele alındığında, kuruluşun genel değer yargılarını, sembollerini, davranışlarını, ve varsayımlarını kültür aynı potada eritir. Daha basit terimlerle bir yerde işlemin nasıl yürüdüğünün bir göstergesidir.

Okul, çevresiyle etkileşimi olan bir sistemdir. Dolayısıyla çevresinde gelişen her türlü dinamikten etkilenmektedir. Bu çalışmada, okul ve kültür kavramları üzerinde durulmuş olup okul kültürünün alt öğelerinden olan okul törenlerinin, okul kültürünü yansıtmak ve paylaşmak, ortak çışkuyu artırmak, bilgi yaymak ayrıca törenlerin etkili ve kaliteli bir okul için önemli öğelerden biri olduğunu, göstermek amacı taşımaktadır.

Okul kültürün bir ögesi olan törenler, örgütsel davranış içerisinde incelendiğinden bu çalışma örgütsel davranış alanına girmektedir. Örgütsel davranış, örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesi (gereksinimlerin karşılanması, yaşaması) için örgüt üyelerinin yaptıkları bilinçli etkinliklerdir (Başaran, 2000, 20).

Okul kültürü, okulun sahip olduğu değerlerin tümüdür. Bu değerler, okulda yaşatılıp yayıldığı sürece ortak paydada buluşma, birlikte hareket etme, iletişim ağı oluşturma kuruma kişilik kazandıracaktır. Bu çalışma, okulların sadece bürokratik kurallardan oluşan bir yapı olarak görmenin eksikliği ve okulun amaç ve işlevleri bakımından, resmi boyutunun yanında, kültürel ve insani boyutunu taşıyan bir örgüt olduğunu, gösterme amacı taşımaktadır. Ayrıca okul yöneticilerinin okul kültürünü daha iyi yönetebilmek adına ve okulların kültürel mirasını kendisinden sonraki geleneklere aktarmaya çalışırken oluşturduğu kültürle, okuldaki çalışanların ve öğrencilerin sosyalleşmesindeki etkilerini de gösterme amacı taşımaktadır. Yapılan literatür taramasında, yapılan çalışmalar daha çok okul kültürünün okullardaki etkisi, okul kültürünün oluşturulması, örgütsel değişim ve okul kültürü, okul kültürünün öğrenci başarısındaki etkisi gibi konular üzerinde yoğunlaşmaktadır. Bu bakımdan yapılan çalışmanın alana katkı sunması ve bundan sonra yapılacak diğer çalışmalara da kaynaklık teşkil etmesi yönünden de önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu çalışmada, okul ve kültür kavramları tanımlanmış, okul kültürünün alt boyutları irdelenmiş ve törenlerin, okul kültürünün önemli öğelerden biri olduğu vurgulanmıştır. Farklı araştırmalardan, konuyla ilgili görüşlerden, bir senteze ulaşılmış ve bunlar arasındaki ilişkiler belirtilmeye çalışılmıştır. Ayrıca okul kültürünün bir ögesi olan törenlerin kavramsal boyutu, göz önüne serildiğinden, bu çalışma tarama modelinin kullanıldığı betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamalıdır. Eğitim alanındaki araştırmada, en yaygın betimsel yöntem tarama çalışmasıdır. Çünkü araştırmacılar bireylerin, grupların ya da fiziksel ortamların özelliklerini özetlemektedir (Büyüköztürk vd., 2009, 21). Hesapçioğlu vd. (2005, 223) göre ise betimsel araştırmalar, mevcut durum, değişken olay ve olguları olduğu gibi tanımlamaya bu bunlar arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır. Bu çalışmalar çok geniş bir alanı kapsayabilmektedir. Araştırmacı mevcut problemlerin fotoğrafını çeker, değişkenleri tanımlamaya, daha sonra da değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamaya çalışır.

## 1.1 OKUL KÜLTÜRÜ

Okul kültürü, örgüt üyelerinin düşünce ve davranışlarını şekillendiren hakim değer ve inançlardır (Güçlü, 2003,148). Okul kültürü, okuldaki bireyler tarafından taşınan değerler, inançlar, törenler, efsaneler, sayılıtlar, ideolojiler, normlar ve simgelerin örgüt üyelerince paylaşılarak benimsenmesi sonucunda tamamen okula özgü farklı inanç ve beklenti örüntüleri biçiminde dönüşümüyle oluşmuş, örgütsel anlamlar ve semboller sistemidir (Ayık ve Ada, 2009, 430). Gezer'e (2005, 22) göre okul kültürü, okulun ortak değerlerine, inançlarına, ortak varsayımlarına ve sosyal yapıyla ilgili kültürel öğelerine göre farklılıklar göstermektedir.

Her okul, kendi kültürünü oluşturmak, yaşatmak ve zamanı gelince kültürünü yeniden düzenlemek zorundadır. Okulların sahip olduğu değerler, kendi kültürünü oluşturur. Bu değerler, sistemleşerek gelecek kuşaklara aktarılır. Çelik'e (2009, 67) göre örgütsel mirasın aktarılması kültürün aktarılmasıyla gelişir. Örgütün felsefesi, değerleri normları, gelenekleri ve misyonu, örgütsel kültürün paylaşılmasıyla aktarılabilir. Başaran'a (2000, 306) göre böyle bir paylaşma; insanların dayanışma, birlik olma, bağlanma gibi toplumsal gereksinimlerini doyurmak istemelerinden kaynaklanır. Bir topluma ilişkin olma, kabul edilme, uyum gösterme, başkalarıyla yazgı birliği içinde olma gereksinimleri bir toplum olmanın yolu olan kültürel değerleri paylaşmakla karşılanır. Paylaşılan okul kültürü, örgütü kimliğine kavuşturur; işgörenlere ve müşterilere çekici kılar; işgörenlerin birçok toplumsal ve duygusal gereksinimlerini doyurur. Okul kültürü, değer ve düzgünlere uygun işgören davranışlarını destekler, uygun olmayanları engeller. Böylece işgörenlerin davranışları, kültürel yapıya uygun olarak yönlendirilir.

Okulda bir arada olan insanlar arası ilişkiler, bürokratik kurallardan daha çok ortak değerler etrafında gerçekleşir. Çünkü okul, değer üreten, değerlere göre işleyen ve belirli değerleri gerçekleştirmeye çalışan bir örgüttür. Bu anlamda, her örgüt gibi okulun da kendine özgü bir kültürü vardır. Bu kültür, okul toplumunu oluşturan insanlar tarafından ortaklaşa paylaşılan inançlar, değerler, normlar ve sembollerden oluşur. Okulun fiziksel ortamını oluşturan nesnelere, okul törenleri, okulun geçmişi hakkında anlatılanlar da bu kültürün bir parçasını oluşturur. Etkili okullar, aynı zamanda güçlü okul kültürüne sahiptir (Şişman, 2002, 102).

Okul kültürünün oluşturulmasında paydaşlara, özellikle eğitim yöneticisine büyük görevler düşmektedir. Eğitim yöneticisi okulun sahip olduğu değerleri kendi vizyonuyla birleştirip güçlü bir okul kültürü oluşturmalıdır. Çelik'e (2009, 67) göre okul yöneticisinin okul kültürünün yönetimindeki ilk görevi, güçlü bir okul kültürü oluşturmaktır. Güçlü okul kültürü, yönetici ve öğretmenlerin ortak değer, norm ve inanışlar etrafında birleşmeleri sonucunda ortaya çıkar. Güçlü okul kültürü, bozucu nitelikteki alt kültürlerin oluşmasına olanak sağlamaz. Okul kültürünün gücünü bilen okul yöneticisi, daha başarılı bir kültür yönetimi davranışı sergileyebilir. Eyüboğlu'na (2006, 33) göre ise yeni bir örgüt kültürünün oluşturulması ve örgüt kültürü kavramının ortaya çıkışından bu yana, okul yöneticilerinin en önemli görevleri arasında: değerlerin korunması, geliştirilmesi ve gelecek kuşaklara aktarılması vardır.



## 1.2 OKUL KÜLTÜRÜNÜN TEMEL ÖGELERİ

### 1.2.1 Gizli Sayılıtlar

İşgörenlerin insana, nesnelere ve olaylara ilişkin olarak geliştirdikleri örtülü (gizli) inançlardır. Gizli sayılıtlar, soyut olmakla birlikte, işgörenlerin davranışlarının temelinde bulunur, işgörenin örgütsel davranışını derinden etkiler. Gizli sayılıtlar, doğruluğu tartışılmadan olduğu gibi kabul edilir (Çelik, 2009, 39). Şişman'ın (1994, 83) aktardığına göre, Schneider; bir örgütsel kültür ögesi olarak temel sayılıtları, örgüt üyelerinin kendilerini, başkalarını kısaca dünyayı algılama ve değerlendirme biçimi olarak tanımlamaktadır.

### 1.2.2 Değerler

Değerler, paylaşılmış kavramlardır. Değerler, işgörenlerin başarısını belirlemede çok sık başvurulan bir ölçüttür. Paylaşılmış değerler, örgütsel karakteri ve örgütsel kimlik duygusunu anlamada önemli bir belirleyicidir (Çelik, 2009, 39). Özkalp vd. (2005, 64) göre değerler, bir toplumun kültürünü öğrenmek demek, o kültürlerin değerlerini bilmek demektir. Diğer bir deyişle, arzuladıkları yaşamın ne olduğuna ilişkin fikirlerini öğrenmek o toplumun değerlerini oluşturur. İnsanların değerlerini öğrendiğimiz veya keşfettiğimiz zaman onlar hakkında birçok şeyi bilmiş oluruz. Değerler; insanların iyiyi, doğruyu, güzeli ve çirkinini tanımlamak için koymuş oldukları standartlardır.

### 1.2.3 Normlar

Norm, kültürün belirlediği yerleşik davranış kurallarıdır. Her kültürde toplumsal düzeni sağlayan, bireylere yol gösteren, doğru ve yanlış, olumlu ve olumsuz belirleyen kurallar, standartlar, fikirler bulunur, bütün bunlara norm denir. Norm, yaptırımı olan kurallar sistemidir. Her toplumda bireylerin tutum ve davranışlarını belirleyen, nasıl giyineceğimizden nasıl yiyeceğimize, belirli yerlerde nasıl oturacağımıza kadar çeşitli normlar yer alır (Özkalp vd., 2005, 63). İşgörenlerin, çoğunluğunca benimsenen davranış kuralları ve ölçütlerdir normlar. İşgörenin grup içinde nasıl davranacağını, nasıl ilişkide bulunacağını, nasıl iletişim kurulacağını gösterir (Eyüboğlu, 2006, 17).

### 1.2.4 Hikayeler ve Masallar

Genellikle örgütün geçmişine yönelik olayların abartılarak aktarılması sonucunda ortaya çıkan kültürel taşıyıcılardır. Hikaye ve masallar, örgütün kahramanlarını ve sembollerini canlandırır. Okullar da dahil her örgütte yerleşmiş hikayeler vardır. Anlatılan ve anlatılması gereken hikayeler, kültürle ilgilidir. Efsane formunda anlatılan bu hikayeler, örgütün tarihsel bakış açısını yansıtır. Bu hikayeler, hem eğitici hem de motive edicidir. Ayrıca hikaye ve efsaneler, örgüt üyeleri arasında bağlayıcı rol üstlenebilir (Özdemir, 2006, 414-415). Başaran'a (2000, 298) göre efsane; örgütün başarılarına, işgörenlerin kahramanlıklarına ilişkin öyküler, övgüler ve benzerleri işgörenlerin imgelerinde örgütün ve örgüte üye olmanın onurunu, üstünlüğünü yaratmak için uydurulur.

### 1.2.5 Törenler (Seremoniler)

Törenler, kahramanları ve efsaneleri anma ve özel olayları kutlamadır. Törenler, sıra dışı olabilir. Törenlerin uzun süreli etkileri olup, resmiliği vardır. Ayrıca törenler, okul kültürünü ortaya koyar (Özdemir, 2006, 415).

### 1.3 OKUL TÖRENLERİ

Törenler, bir toplulukta üyelerin belli bir olayı, kişiyi veya değeri ayırt edip sembolleştirmesi, bunların anlam ve öneminin güçlendirilmesi amaçlarıyla düzenlenen hareket dizisidir (Türkan ve Akış, 2005, 829). Törenler, yaşamın rutin zaman ve yer sınırları dışında farklılaştırılmış bir zaman ve yerde, kendine özgü standartlaştırılmış davranış, biçimler, nesnelere ve ilişki sistemi ile bir durumu anmak veya kutlamak için düzenlenir (Küçük, 2002, 72). Törenler; günlük, haftalık ve belli dönemlerde, kurallarına uygun olarak yapılan planlı gösterilerdir. İşgörenlerin duygulanmalarını sağlamak için özenli, düzenli, ve dramatik etkinlikler yapılır. Bayrak sancak törenleri, özel günler, kuruluş vb. kutlama toplantıları bunlardandır (Başaran, 2000, 298). Anılan veya kutlanan günün anlamının daha çok resmi biçimde saygı ve şükranla ortaya konulduğu bir aradalıklar "tören" olarak tanımlanabilir (Şişman ve Küçük, 2011, 5). Avcı'ya (2007, 2) göre de törenler; katılımcıların dikkatini, özel bir anlam taşıdığını düşündükleri duygu ve düşüncelere çeken, simgesel kurallar tarafından yönetilen etkinlikler olarak tanımlanmıştır.

Osmanlı Devleti'ndeki geleneksel eğitim kurumlarından biri olan sıbyan mektepleri; dârü'ttalim, taş mektep ve mahalle mektebi gibi adlarla anılır. Bu kurumlar, dini bilgilerin öğretildiği kurumlardır. Dini bilgileri öğrenmek için ilk aşama Besmele'yi öğrenmektir. Dolayısıyla Osmanlı Devleti'ndeki geleneksel eğitim kurumlarında tören anlayışı, çocukların dört veya beş yaşına geldiklerinde ilk mektebe başlarken düzenlenen tören olan "Bed-i Besmele" ile veya tören sırasında okunan dualara âmin denildiği için "Âmin Alayı" ile başlar. (Keskin, 2010, 150). Çocuklar perşembe ve bazen de pazartesi günleri sabahleyin bayramlık elbiselerini giyinmiş olarak toplanırlar. Önde ilahiciler, arkada âmînciler olmak üzere ikişer ikişer dizilirler ve çocukça sevinçlerle okula başlayacak çocukların evlerine giderlerdi. Çocukların en çok musiki bileni ilahici başı olduğu için ilahinin idaresi ona aitti. İlahinin her iki mürası okunduktan sonra ilahiciler durur ve öğrenciler âmin diye bağışlardı. Alayın geçtiği cadde ve sokaklarda onlara rastgelenler durur, kahvehanelerde oturanlar ayağa kalkar, dükkânlarında çalışanlar kapıya koşarlar gözler sevinç yaşı ile dolarak öğrencileri seyrederdilerdi (Koçu, 1959, 783-790). Çocuklar mektebe her zaman başlayabilirlerdi. Bed-i Besmele ya da halk arasında âmin alayı denen ve hocanın, mektep ve mahalle çocuklarının katıldığı, ilâhili, yürüyüşlü bir törenle olurdu. Bu törenler çocukları okumaya özendirir, ana babalarda da çocukların okumaları için bir arzu oluşmasına yarardı (Akyüz, 2009, 89). Çelik'in (2007, 130) aktardığına göre âmin töreni bir seyirlik faaliyet olarak algılanırdı. Bu tören sırasında okulda okuyan çocukların yakınları ve mahalle sakinleri seyir için okula kadar gelip yapılanları izlerlerdi. Keskin'e (2010, 150) göre Bed-i Besmele törenlerinin ya da diğer adıyla Âmin Alayı'nın törene katılan çocukların okul korkusunu giderme, çocuklara okuma isteğini aşılama ve çocukları arkadaşlarıyla kaynaştırma gibi önemli pedagojik amaçları vardır.

Ahilik, Selçuklular döneminde ortaya çıkmış, Osmanlı Devletinin ilk yıllarında etkili olmuş çok önemli bir yaygın eğitim kurumudur. Ahilik; küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları içine alan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitilmelerini amaçlayan bir lonca teşkilatı olarak tanımlanabilir. Bu yaygın eğitim kurumlarında, iş dışında ve işbaşında eğitim belirli törenlerle yapılırdı. Örgütün muallim ahi, pîr denen öğreticileri vardı. Bunlar bazı tören-

lerle örgüte alınan üyelerine şunları öğretirlerdi: Dinin esasları, okuma, yazma, insanlık terbiyesi, örgütün geleneği ve düzeni, ilâhiler, şiirler, raks, sûfî kıssaları ve sözleri yedi kez kuşak bağlama ve açma. Bu törenin anlamı şöyledir (Akyüz, 2009, 52) :

- Cimrilik ve tamah kapısını bağlayıp cömertlik kapısını açmak.
- Zulüm kapısını bağlayıp iyilik kapısını açmak.
- Hırs ve heva kapısını bağlayıp kanaat kapısını açmak.
- Lezzet kapısını bağlayıp nefsini kırma kapısını açmak.
- Halktan bir şey bekleme kapısını bağlayıp sadece Hak (Tanrı)'tan bekleme kapısını açmak.
- Saçmalık kapısını bağlayıp Tanrıyı anıp tatlı konuşma kapısını açmak.

Törenler, genel yaşamda olduğu kadar okul yaşamında da ayrıcalıklı bir konuma sahiptir. “Kasıtlı kültürleme süreci” demek olan eğitimin verildiği bir örgüt olan okullar, öğrencilerin psikolojik, sosyal ve kültürel gelişimlerini, yeteneklerini keşfedip sergilemelerini sağlayarak onları yaşama hazırlamaktadır. Okulun türlü işlevleriyle olan paralelliği kadar oyuncu dünyaya sahip öğrencilerin oyun ile öğrenmelerine de yardımcı olması yönüyle etkin bir eğitim öğretim aracı olan törenler; öğrencilere sınıfta, okulda, okullar arasında, okul çevre arasında somut yaşantılar sunarlar. Bu yaşantılar, ortak yaşam değerlerini vurgulayarak sürekliliklerini sağlarlar. Okuldaki en önemli kültürel üretim aracı sayılabilecek törenler, oyun karakteri ile öğrencilerin türlü yönlerden gelişimlerini ve gereksinimlerini kolaylaştırırken diğer yandan da öğrencilerin içinde yaşadıkları okulu, toplumu, ülkeyi dünyayı tanımalarına olanak hazırlarlar (Küçük, 2002, 74).

Okul olarak kutlanan tören etkinliklerinin sosyal boyutu, oldukça geniştir. Yarışma ve karşılaşma etkinlikleriyle bunların sonunda düzenlenen ödül törenleri, belirli bir günü ya da haftayı anma törenleri, ulusal günlerin kutlandığı törenler, okul kermesi, okul gecesi, yıl sonu kutlamaları, mezuniyet töreni gibi etkinlik çeşitlemeleri, okulun sosyal anlamını belirginleştiren anahtarlardır (Avcı, 2007, 19).

Güçlü bir okul kültürü, etkili ve kaliteli bir okul için ön koşullardan biridir. Bu kültürü, paylaşılan değerler oluşturmaktadır. En güzel paylaşımlar ise törenlerde gerçekleşmektedir. Bu güzel paylaşımlar, okulda var etmeye çalışılan inançları ve okul kültürünü oluşturmaktadır. Törenler, okul kültürünü yansıtmaya ve paylaşmak için önemli ortamlardır. Ayrıca törenler, kurumun güçlü ve başarılı bir takım olduğunu vurgulamak ve bilgi yaymak için de oldukça önemlidir (Ak ve Alpauti, 2012).

Okul yaşamı, insan yaşamının hem küçük hem de özgün örgüt yapısına değin özellikleri taşıyan sosyal alan olarak, törensel örgütün gösteri sahnesidir. Modern okul, insan girdisini belirlenen eğitim sürecinden geçirip dönüştürerek yaşama hazırlamaktadır. Bu kitlesel eğitim kurumunu, çocuğun henüz olgunlaşmamış, çocuksu ve oyunsu dünyasına uygun törensel etkinlikleri, etkin biçimde kullanmak durumundadır. Okul yaşamında törensel etkinlikler; öğrencinin bireysel yeteneklerini, sosyal kültürel gelişimini, yaşadığı çevreyi, mensup olduğu ülkeyi, ülkenin dünyadaki konumunu, insanlığı ve evrensel değerleri temele alan zengin bir bakış açısını içermektedir (Şişman ve Küçük, 2011, 35).

Kurum kültürünün çalışanlara iletilmesinde tören ve semboller önemli yer tutar. Bunlar o kültürle biçimlenen çalışanlar arası ilişkilerin hem göstergeleri hem de pekiştiricileridir. Örgütteki tören ve seremoniler, bireyler kadar örgütler için de önemlidir. Bunların dört önemli işlevi vardır (Akıncı, 1998, 139-140):

1. Sosyalleşme,
2. İstikrarı sağlamak,
3. Belirsizlik ve endişeleri azaltmak,
4. Dış çevreye iletiler yollamaktır.

Örgütlerde uygulanan tören ve semboller, özellikle başarılı ve güçlü kültürlerle sahip kurumlarda, çalışanlar arasındaki statü farklılıklarını azaltacak ve iş yaşamı dışında bu farklılıkları hissettirmeyecek ve bireyler arasında kader ortaklığı yaratacak şekilde gelişme göstermektedir. Böylece örgütler, çalışanların işe ve örgüte karşı motivasyonunu ve örgütsel bağlılıklarını arttırmaya çalışmaktadırlar (Akıncı, 1998, 139-140).

Okul kültürünün oluşturulmasında, yaşatılmasında ve yayılmasında eğitim yöneticisine büyük görevler düşmektedir. Eğitim yöneticisinin oluşturduğu kültürü, yaymasında törenler büyük önem taşımaktadır. Andrew Pettigrew, kültür biçimleme sürecini yönetimin en önemli rolü olarak görmektedir. Lider, örgütlerin yapı ve teknoloji gibi ussal ve somut yönlerini yaratmakla kalmaz, ayrıca sembollerin, ideolojilerin, dilin, inançların, törenlerin ve efsanelerin de yaratıcısıdır (Peters ve Wateman, 1987, 160). Kültürüyle okulu çevreye pazarlayan yönetici, daha sağlıklı bir okul-çevre ilişkisi geliştirebilir. Öğrenci velileri, okulun kültürünü tanıdıkları ölçüde, okula sahip çıkarlar (Çakır, 2007, 58). Çelik'e (2009, 41) göre de örgüt kültürü, gelenekleşmiş davranış şeklinde, açıklanabilir törenler yoluyla aktarılmaya çalışılır. Veda yemekleri, üst yönetim tarafından gerçekleştirilen toplantılar, yarışmalar ve örgüte yeni giren işgörenler için yapılan tanışma toplantıları, örgütsel törenlere ilişkin canlı örneklerdir.

Şişman ve Küçük'ün (2011, 20) aktardığına göre Deal ve Key, törenlerin eğlenme, hoş vakit geçirme, birlik olma ve paylaşımında bulunma gibi yararları dışında, örgütler için başka yararlarından da söz etmek mümkündür. Bu etkinliklerde örgütler, sahip oldukları yetenekleri gözler önüne sererek, hedeflerine ulaşmak adına belli adımlar atabilirler. Törenlerin, örgütler açısından bazı yararları genel olarak şu şekilde sıralanabilir:

- Bireyler arasında birlik ve bütünleşmeyi sağlaması, alt kültürlerle bağları güçlendirmesi, ortak değerlere dayalı bir topluluk oluşturması,
- Örgüt hiyerarşisinde yer alan her bireyin korkmadan bir arada olması,
- Güçlü bir enerji, heyecan, bağlılık meydana getiren bir ruh halinin oluşması,
- Tarihi kökleri ve geçmişi, bugünün gerçeklerini ve gelecekle ilgili hayalleri paylaşması,
- Manevi değerleri ve görüşleri birlikte yaşaması ve paylaşması,

- Zorlukların fırsatlara, trajedilerin tecrübelere, kayıpların kazançlara dönüşmesi,
- Hayat tecrübelerini paylaşması, örgüt içinde gerçek ve birlikte öğrenme ortamının oluşması,
- Önüne geçilemeyen kayıplar için güvenilir bir yol bulması, gerginliği ve stresi hafifletmesi, duyguları paylaşması ve ayrılıkları önlemek için uygun bir ortamın oluşması,

Çizelge 1: Törenler ve Yararları (1)

Tören Türleri	Uyandırdığı Bazı Duygular	Sağladığı Bazı Yararlar
Dönemsel Törenler	Ayniyet Grup içi ahenk	- Grup içi bağların güçlendirilmesi - Grup onayının sağlanması
Tanınma Törenleri	Saygı Motivasyon Tanınma	- Ortak değerlerin paylaşılması - Kültürel kahramanların yaratılması - Ortak motivasyonun sağlanması
Zafer Törenleri	Eğlence Umut Bağlılık	- Ortak enerjilerin oluşturulması - Bireysel başarılarla ortak zaferler arasında bağ kurulması - Kahramanlık hikayeleriyle insanların birleştirilmesi
Yenilenme Törenleri	Kader Üzüntü Umut	- Yaraların topluca sarılması - Grup motivasyonunun artırılması - Grup olarak ortak hedeflere odaklanması
Toparlanma Törenleri	Tartışmaları önleme arzusu Duygulanma İlerleme İsteği	- Ayrılmış ve çöküntüye uğramış insanların bir araya getirilip bütünleştirilmesi - Yer değişikliklerine ayak uydurulması - Kabullenilmenin kolaylaştırılması - Ortak değerlerin pekiştirilmesi
Teşekkür Törenleri	Sevgi Merhamet Fedakarlık	- İnsanların bir araya getirilmesi - Topluma bir şey sunulması - Paydaşları ve gizli kalmış insanların topluma tanıtılması
Eğlence Türü Törenler	Tatmin Sürpriz Gevşeme	- Gerilimin azaltılması - Yaratıcılığın desteklenmesi - Grubun bir araya getirilmesi

[1] Şişman ve Küçük, (2011). **Okul Törenleri Ritüel Yeri Olarak Okul**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss. 28.

◆ Mehmetcan Şahin

Trice ve Beyer (1984), törenleri amaçlarına göre geçiş, düşürme, artırma, yenileme, çatışmayı azaltma ve entegrasyon törenleri olmak üzere altı grupta incelemiştir. Törenlerin gizli ve açık amaçlarının da örneklendiği çizelge aşağıda verilmiştir.

**Çizelge 2: Törenler ve Sonuçları (2)**

Törenlerin Şekli	Örnek	Görülen Sosyal Sonuçları	Görülmeyen Olası Sonuç Örnekleri
GEÇİŞ TÖRENLERİ	İşe alma ve temel eğitim	Kişilerin yeni statü ve sosyal rollere uyum kolaylığı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sosyal ilişkilerin yürütülmesinde denge kurma</li> </ul>
DÜŞÜRME TÖRENLERİ	Üst yöneticilerin yerini değiştirme	Sosyal kimliklerini ve güçlerini eritme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemlerin olduğunu ve ayrıntılarını açıkça tartışma</li> <li>Grubun sınırlarını savunma</li> <li>Yerine getirilen rolün sosyal değerini yeniden vurgulama</li> </ul>
ARTIRMA TÖRENLERİ	Seminerler	Sosyal kimliklerin güçlerini artırma	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizasyona ilişkin haberleri yayma</li> <li>Başarılı olabilmeleri için bireylerin herkes tarafından tanınmasını sağlama</li> <li>Bireysel başarıya elverişli organizasyon yaratma</li> <li>Performansın sosyal değerini vurgulama</li> </ul>
YENİLEME TÖRENLERİ	Organizasyon geliştirme etkinlikleri	Sosyal yapılar ve işlevlerini yenileme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Problemin yapısını saklama</li> <li>Problemlerin varlığını kabul etmeyi erteleme</li> <li>Bazı problemlere odaklaşma ve diğerlerinden uzaklaşma</li> </ul>
ÇATIŞMAYI AZALTMA TÖRENLERİ	Kollektif anlayış	Çatışma ve saldırıganlığın azaltılması	<ul style="list-style-type: none"> <li>Çatışmaları ve yıkıcı etkilerini bölümlere ayırma</li> <li>Bozulmuş ilişkilerde denge kurma</li> </ul>
ENTEGRASYON TÖRENLERİ	Yeni yıl partisi	Ortaklık duygularını, bağlılığı güçlendirme ve kişileri sosyal sistem kurmaya teşvik etme	<ul style="list-style-type: none"> <li>Heyecanı, coşkuyu açığa vurma ve geçici olarak çeşitli normların moral doğrularını yeniden vurgulama</li> </ul>

[2] Şişman ve Küçük, (2011). **Okul Törenleri Ritüel Yeri Olarak Okul**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss. 26.

Çizelge 3: Okulda Düzenlenen Törensel Etkinliklerin Yapısı (3)

BAŞLANGIÇ TÖRENLERİ	GEÇİŞ TÖRENLERİ
Öğretim yılı başlangıç törenleri Ant içme töreni	Okuma bayramı Bayrak töreni
AYRILIK TÖRENLERİ	ÖZEL ÖRGÜTSEL TÖRENLERİ
Öğretim yılı sonu törenleri Mezuniyet törenleri Öğretmenlerin görevden ayrılış törenleri Öğrencilerin okuldan ayrılış törenleri Vefat törenleri	Piknikler Geziler Okul gecesi Sportif karşılaşmalar Müzikal ve teatral gösteriler Kültürel ve sanatsal yarışmalar
ANMA TÖRENLERİ	KUTLAMA TÖRENLERİ
10 Kasım Atatürk'ü Anma Günü Türk Büyüklerini Anma Günleri Şehitler Günü Gaziler Günü Yunus Emre Haftası Mevlana Haftası Mevlana Haftası İstiklal Marşı'nın Kabulü ve M. Akif Ersoy'u Anma Günü Yaşamını Yitiren Öğrenci veya Okul Personelini Anma Töreni Mahalli Kurtuluş Günleri ve Atatürk Günleri ile Tarihi Günler	Demiryolları Haftası Hayvanları Koruma Günü Kızılay Haftası Organ Bağışı ve Nakli Haftası Lösemili Çocuklar Haftası Afet Eğitimi Hazırlık Günü İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası Enerji Tasarrufu Haftası Sivil Savunma Günü Yeşilay Haftası Girişimcilik Haftası Bilim ve Teknoloji Haftası Tüketiciyi Koruma Haftası Yaşlılar Haftası Orman Haftası Kütüphaneler Haftası Bilişim Haftası Trafik ve İlk Yardım Haftası
ULUSAL BAYRAM TÖRENLERİ	
29 Ekim Cumhuriyet Bayramı 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı 19 Mayıs Atatürk'ü Anma ve Gençlik ve Spor Bayramı	

[3] Şişman ve Küçük, (2011). *Okul Törenleri Ritüel Yeri Olarak Okul*, Pegem Akademi Yayınları, Ankara, ss. 47

Başlangıç törenlerinden olan öğretim yılı başlangıç törenleri, okulun kültürüne uygun törenle başlar, törenle biter anlayışını yansıtır. Eğitim yılı başında yapılan törenler öğrenciler ve öğretmenleri bir ailenin ortak üyesi olarak tekrar buluşturur. Ant içme ise Durmuş'a (2009, 105) göre de Türk kültür çevresinde ant içme geleneği yazılı belgeler ışığında İskit dönemine kadar eskiye gitmektedir. Ant içme, Türk eğitim sisteminde önemli ölçüde milli birliği güçlendirecek değerlerin aşılınması amacıyla kutlanmaktadır (Çokgezen ve Terzi 2008, 10).

Geçiş törenlerinden okuma bayramı, okumayı ve yazmayı yeni söken öğrencilerin aileleriyle beraber tören havasında çocuklarının ilk okuyuşuna tanıklık etme-



sidir. Bu tanıklık, ailelerde ve öğretmeninde, coşku ve heyecan oluşturmaktadır; bayrak törenleri ise Gömleksiz vd. (2008, 280) göre, ilköğretim okullarında her hafta pazartesi günleri bahçede tören alanında öğretmen ve öğrenciler toplanarak “Bayrak Töreni” yapılmakta ve “ Öğrenci And’ı” okunmaktadır. Cuma günleri ise aynı alanda “Bayrak Töreni” ile kapanış gerçekleştirilmektedir. Törenlerle ilgi yönetmelikte (Milli Eğitim Bakanlığı Bayrak Törenleri Yönergesi) belirtildiği gibi aşağıdaki şekilde yapılmaktadır:

- Bayrak törenlerine, törenin yapıldığı sırada okulda bulunan tüm öğretmenler, öğrenciler ve diğer görevliler katılırlar (m.46). Törenler okulun yöneticileri ile birlikte nöbetçi öğretmenler, ilkokullarda sınıf öğretmenleri, müzik ve beden eğitimi öğretmenleri tarafından hazırlanıp yürütülür. Yönetmelik hükümlerine göre bayrak töreninin yürütülmesinde okul müdürü sorumludur. Törenler okulun bahçesinde gereken hallerde okulun salonunda yapılır (m.48). Bayrak törenlerinde, okul müdürü ya da diğer ilgililerce yapılacak konuşmalar İstiklal Marşı’nın söylenmesinden önce bitirilir (m.51).

Okul yaşamında ayrılık törenleri, bireyin içinde bulunduğu gruptan veya topluluktan geçici ya da topluluktan geçici ya da sürekli olarak ayrılması durumunda düzenlemektedir (Şişman ve Küçük, 2011, 55). Ayrılık törenlerinden en dikkat çekici mezuniyet törenleridir. Mezuniyet törenleri artık öğrencilerin yuvadan ayrılma sürecidir. Yıllarca oturduğu sınırlardan, arkadaşlarından, öğretmenlerinden ayrılmasıdır. Özdemir’e (2006, 418) göre, bir okulun her yıl düzenlediği mezuniyet törenine, pilav gününe ve yarışma programına basit bir etkinlik gözüyle bakılmamalıdır. Çünkü bu tür etkinlikler okul çalışanlarını birbirleriyle kaynaştırır.

Özel örgütsel törenler içerisinde piknikler, geziler, okul gecesi, sportif karşılaşmalar, müzikal gösteriler, kültürel ve sanatsal gösteriler önemli yer tutmaktadır. Özellikle sportif etkinlikler okullarda öğrenci problemlerinin azalmasında ve devamsızların azalmasında etkin rol oynamaktadır. Altınkurt’a (2008, 131) göre, okulda örgüt iklimini oluşturan disiplin politikaları, sosyal ve sportif etkinlikleri örgütleme, giriş-çıkış ve teneffüs saatlerinin belirlenmesi gibi pek çok yönetim etkinlikleri öğrenci devamsızlıklarını etkileyen etmenleri oluşturabilir. Tuna’ya (2007, 125) göre de çağdaş bireyin edinimleri arasında, uygulayıcı ve/veya tüketici olarak sanatsal etkinlikler önemli yer tutmaktadır. Sanat eğitiminden uzak kalmış ya da yeteri kadar yararlanamamış bir birey, en başta estetik kaygıdan yoksun kalacaktır. Güzel olanı aramak, güzel ile güzel olmayı ayırt edebilmek, hiç şüphesiz estetik eğitimi zorunlu kılmaktadır.

Okullarda kutlanan milli bayramlar ve anma törenleri, öğrencilerde ve halkta coşkuyu arttıran, insanların günlük sıkıntılarını unutturup ulus bilinci ve birlikte olmanın kıvançının duyulduğu özel günlerdir. Avcı’ya (2007, 33) göre milli bayramlar ve anma günleri, bir milleti oluşturan bireylerin birlik ve beraberlik duygusunu, en yoğun yaşadığı günlerdir. Milleti oluşturan bireyler, bu milli günlerde milli dayanışma ve birlik ruhu içinde, kendi milletlerine ait olma heyecan ve coşkusunu yaşarlar. Milli ülkülerini, değişik alanlarda dile getirmenin ihtiyacını duyarlar. Böyle günlerde, gündelik yaşamın kaygılarından uzaklaşırlar, geçmişin sağ duyulu bir biçimde değerlendirilmesi yapılır.

Anma ve Kutlama törenlerinden belirli gün ve haftalar, ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında yaşanan günü üzerinde gerçekleştiği gibi durabilmek, yeni bilgiler kazandırırken günün önemini vurgulamak, kamu yararına çalışan dernek, kurum, kuruluşları tanıtmak amacıyla Millî Eğitim Bakanlığının eğitici çalışmalar yönetmeliğiyle okullara gönderilen gün ve haftalardır. (Şiringel, 2006, 10).

120 bölüm ve 150 maddeden oluşan yönetmelik incelediğinde, belirli gün ve haftaların hedeflerini Şiringel (2006,19) aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Dini ve milli bayramlarımızın gelenek ve göreneklerimizden toplumsal yaşayışımızdaki önemini kavrayabilme,
- Yurt ve ulus sevgisini kavrayabilme,
- Barış, insan hakları ve kardeşlik konularında bilinçlenebilme,
- Geçmişimiz ve tarihi değerlerimizle gurur duyabilme,
- Uluslar arası ilişki ve sözleşmelerimizdeki sorumluluğumuzu anlayabilme,
- Kişisel ve toplumsal sağlığımızı, çevremizi korumanın önemini benimseyebilme,
- Okul ve kütüphanelerimizin eğitimimizdeki yeri ve önemini kavrayabilme,
- Ulusal ekonomi ve tutumlu olmanın yaşayışımızdaki ilişkisini belirtebilme,
- Büyüklerimize saygı, küçüklerimize sevgi ve saygı duyabilme,
- Trafik kuralları ve yasalara uyma sorumluluğu geliştirebilme,

Millî Eğitim Bakanlığı Eylül 2005 Tarih ve 2569 Sayılı Tebliğler Dergisinde Yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği Çerçevesinde İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumlarında Kutlanacak Belirli Gün ve Haftalar çizelge 4'te gösterilmiştir.

Çizelge 4: Belirli Gün ve Haftalar (4)

Belirli Günler ve Haftalar	
İlköğretim Haftası (Eylül ayının 3. haftası)	Tüketiciyi Koruma Haftası(15-21 Mart)
Demiryolları Haftası (Eylül ayının son haftası)	Şehitler Günü (18 Mart)
Gaziler Günü (19 Eylül)	Yaşlılar Haftası (18-24 Mart)
Hayvanları Koruma Günü (4 Ekim)	Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası (21 Mart Nevruz gününü içine alan hafta)
Ahilik Kültürü Haftası (8-12 Ekim)	Orman Haftası (21-26 Mart)
Birleşmiş Milletler Günü (24 Ekim)	Dünya Tiyatrolar Günü (27 Mart)
Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım)	Kütüphaneler Haftası (Mart ayının son pazartesi gününü içine alan hafta)
Organ Bağışı ve Nakli Haftası (3-9 Kasım)	Turizm Haftası (15-22 Nisan)
Lösemili Çocuklar Haftası (2-8 Kasım)	Dünya Kitap Günü ve Kütüphaneler Haftası (23 Nisan gününü içine alan hafta)
Atatürk Haftası (10-16 Kasım)	Bilişim Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)
Afet Eğitimi Hazırlık Günü (12 Kasım)	Trafik ve İlk Yardım Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)
Dünya Felsefe Günü (20 Kasım)	Vakıflar Haftası (Mayıs ayının 2. haftası)
Dünya Çocuk Hakları Günü (20 Kasım)	Anneler Günü (Mayıs ayının 2 inci Pazarı)
Öğretmenler Günü (24 Kasım)	Vergi Haftası (Şubat ayının son haftası)
Dünya AIDS Günü (1 Aralık)	Engelliler Haftası (10-16 Mayıs)
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası (10 Aralık gününü içine alan hafta)	Müzeler Haftası (18-24 Mayıs)
Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık)	Etik Günü (25 Mayıs)
Enerji Tasarrufu Haftası (Ocak ayının 2. haftası)	Çevre Koruma Haftası (Haziran ayının 2. haftası)
Sivil Savunma Günü (28 Şubat)	Babalar Günü (Haziran ayının 3 üncü pazarı)

[4] Bakanlık, M. E. (2005). "Belirli Gün ve Haftalar", **Tebliğler Dergisi** , 2569, ss. 98.

Türkiye’de ilköğretim okullarında düzenlenen törensel etkinliklerin görünümü büyük ölçüde ulusal bayram günlerine bağlıdır. 29 Ekim, 23 Nisan, 19 Mayıs günlerinde kutlanan ulusal bayramlar, okul yaşamında törensel etkinlikler için özel bir saha oluşturmaktadır (Şişman ve Küçük, 2011, 71) Toplumların milletleşme ve ulus devletlerini kurma sürecinde ortaya çıkan milli günler ve bayramlar, milletlerin ortak birtakım idealler etrafında bütünleşmesini, ortak inançlar ve değerler geliştirmesini sağlar (Uzun, 2010, 109).

## SONUÇ

Okul kültürü, okulun sahip olduğu değerlerin toplamıdır. Bu değerlerin okul kültürünün oluşturulmasında, yaşatılmasında ve yayılmasında önemli bir rolü vardır. Bu rollerden bazıları: kurumun kimliğini oluşturma, ortak bir kültür yaratma, dayanışma, birlik olma ve bağlanmadır.

Törenler, okul kültürün önemli öğelerinden biridir. Törenler, en önce ortak bir değer etrafında toplanma, amaç birliği, birlikte olmanın mutluluğu ve özgüven sağlar. Bu manevi güç, kurumlarda özellikle kültür üreten ve yayan okullarda, manevi bir tutkal görevi görmektedir. Bilgi ve teknolojiye yaşanan hızlı değişimler, toplumun yapısında ve okulların yapı ve işleyişinde önemli değişiklikler oluşturmuştur. Bu değişikliklerden bazıları, parçalanmış toplum ve toplum bilincinin kaybolmasıdır. Bu anlamda kültür üreten okullar, anma ve kutlama törenleriyle toplumun yapısında meydana gelen çözümlere katkı sağlayabilir. 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk bayramı, 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı, 30 Ağustos Zafer Bayramı kutlamaları, birlik olma ve dayanışma, ulusal düzeyde bilinç kazanma gibi nitelikleriyle, güçlü bir enerji oluşturur. Bununla birlikte okullardaki tiyatro, şiir dinletisi, sportif turnuvalar gibi sosyal etkinlikler, ulusal kutlamalar, belirli gün ve haftalar, bayrak törenleri, başarı ödülleri, , kermes, yıl sonu etkinlikleri ve yıl sonu mezuniyet törenleri coşku ve heyecanı arttıran, okulu çevreyle bütünleştiren, insanların sorunlarını geçici olarak unutturan önemli etkinliklerdir. Bu etkinliklerin okullarda anlamına uygun kültür yayma ve paylaşma gibi önemli işlevleri yerine getirdiği düşünülerek büyük bir önemle kutlanmalıdır.

Okul kültürünün özellikle okul törenlerin yönetilmesinde eğitim yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Eğitim yönetici sahip olduğu misyonun farkına vararak paydaşlarla okulun kültürünü oluşturan temel değerleri belirlemelidir. Bu temel değerler, okul kültürünü oluştururken sağlıklı bir okul ikliminin oluşmasında da önemli bir yere sahiptir. Bununla birlikte törenleri, okul kültürünü yansıtmak ve paylaşmak için önemli alanlar olarak görmelidir. Çünkü en güzel paylaşımlar, okul törenlerinde gerçekleşmektedir.

Sonuç olarak okul törenleri, güçlü, etkili ve kaliteli bir okul için önemli öğelerden biridir. Bu nedenle birleştirici özelliği fazla olan bu törenlerin titizlikle hazırlanıp okullarda kutlanması gerekir. Bu konuda, eğitimin içinde bulunan paydaşlara önemli görevler düşmektedir.

**Kaynakça**

- Ak, İ, ve Alpauti, C., (2012). "Törenlerimiz: Mutluluk Anları" (13 Nisan 2012) <http://www.hisarschool.k12.tr/publishDocument.php?id=1536>.
- Akıncı, Z. (1998). **Kurum Kültürü ve Örgütsel İletişim**, İletişim Yayınları, İzmir.
- Akyüz, Yahya. (2009). **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem Akademi, Ankara.
- Altınkurt, Y. (2008). "Öğrenci Devamsızlıklarının Nedeni ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi", **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** (20), ss. 131.
- Avcı, N. (2007). **Resmi Bayram ve Törenlerin Kutlanma Şekilleri ile İlgili Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri Üzerine Bir Değerlendirme (Afyonkarahisar Örneği)**, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar.
- Ayık, A., ve Ada, Ş. (2009). "İlköğretim Okullarında Oluşturulan Okul Kültürü ile Okulların Etkiliği Arasındaki İlişki", **Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi** , 8 (2), ss. 430.
- Başaran, İ. E. (2000). **Örgütsel Davranış**, Feryal Matbaası, Ankara.
- BIBLIOGRAPHY \1 1055 Bakanlık, M. E. (2005). "Belirli Gün ve Haftalar", **Tebliğler Dergisi** , 2565, ss. 98.
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çakır, A. (2007). **İlköğretim Okullarında Gören Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Çelik, A. (2007). "Hatıralarla Sıbyan Mektepleri", **Atatürk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, (27), ss. 130.
- Çelik, V. (2009). **Okul Kültürü ve Yönetimi**, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Çokgezen, M., ve Terzi, N. (2008). "Türkiye'de Devletin Eğitime Müdahalesinin Yeterli Gerekçesi Var mı?", **Liberal Düşünce** , 13 (49), ss. 10.
- Durmuş, İ. (2009). "Türk Kültür Çevresinde Ant", **Milli Folklor** , 21 (84), ss. 105.
- Ergün, M. (1994). **Eğitim Sosyolojisine Giriş**, Ocak Yayınları, Ankara.
- Eyüboğlu, Ö. (2006). **Okul Kültürünün Oluşturulmasında Öğretmenlerin Rolü**, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gezer, B. (2005). **Okul Kültürünün Öğrenci Başarısındaki Etkileri**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Elazığ.
- Goffee, R., ve Jones, G. (2002). **Kurum Kültürü**, (Çev.K. Kutmandu) MediaCat Yayınları, Ankara.
- Gömlüksiz, M., Demir, Ö., Kilimci, S., Koçoğlu, Ç., Vural, R. A., ve Erdal, E. (2008). "School Yards Under The Magnifying Glass: A Qualitative Study on Violence and Childrens' Rights", **Elementary Education Online** , 7 (2), ss. 280.
- Güçlü, N. (2003). "Örgüt Kültürü", **Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, (6), ss. 148.
- Güvenç, B. (2003). **İnsan ve Kültür**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Hesapçıoğlu, M., Gürsel, M., Üre, Ömer, Sünbül, A.M., Izgar, H., Livatyalı, H., Güven, K., Sarpkaya, R. ve Yavuz, M. (2005). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**, Eğitim Kitabevi, Ankara.
- Keskin, N. K. (2010). " **HYPERLINK "http://www.turkiyat.selcuk.edu.tr/pdfdergi/s27/8keskin.pdf" I.Abdülhamit'in Şehzadelerinin Bed'-i Besmele Törenini Anlatan Enderünlü Fâzıl'ın Sûrnâme-i Şehriyâr'ı Üzerine** ", **Türkiyat Araştırmaları Dergisi**, (27), ss.150.
- BIBLIOGRAPHY \1 1055 KOÇU, R. E. (1959). **İstanbul Ansiklopedisi**, Nurgök Matbaası, İstanbul.

- Küçük, M. (2002). "Okul Yaşamında Törenler", **Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü** , 3 (1), ss. 72-74.
- Özçelik, M. (2008). **Öğretmen-Veli El Kitabı**, Etki Yayınları, İzmir.
- Özdemir, A. (2006). "Okul Kültürünün Oluşturulması ve Çevreye Tanıtılmasında Okul Müdürlerinden Beklenen ve Onlarda Gözlenen Davranışlar", **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4 (4), ss. 414-418.
- Özkalp, E., Arıcı, H., Bayraktar, R., Aydın, O., Erkal, B., ve Uzunöz, A. (2005). **Davranış Bilimlerine Giriş**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Peters, T. J., ve H. Waterman, R. (1987). **Yönelme ve Yükseltme Sanatı "Mükemmeli Arayış"**, (Çev. S. Sargut) Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- Şiringel, N. (2006). **Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenlerinin İlköğretim 6. ve 7. Sınıfta Belirli Gün ve Haftalara İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Çukurova Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Adana.
- Şişman, M. (1994). **Örgüt Kültürü**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.
- Şişman, M. (2002). **Öğretim Liderliği**, Pegem A Yayıncılık, Ankara
- Şişman, M., ve Küçük, M. (2011). **Okul Törenleri Ritüel Yeri Olarak Okul**, Pegem Akademi, Ankara.
- Tuna, S. (2007). "Estetik Algı ve Beğeni Gelişimi Açısından, İlköğretimde Sanat Eleştirisi Öğretimi", **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi** , 40 (1), ss. 125.
- Türkan, M., ve Akış, B. (2005). **Türkçe Sözlük**, Gendaş Yayınları, İstanbul.
- Uzun, H. (2010). "Milletin İradesiyle Oluşan Bir Bayram:Atatürk'ü Anma 19 Mayıs Gençlik ve Spor Bayramı ve Atatürk Döneminde Kutlanması", **Karadeniz Araştırmaları** , 6 (24), ss. 109.
- Ünalın, Ş. (2004). **Dil ve Kültür**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Vural, B. (2004). **Öğrencinin Başarısı için Aile-Okul Birlikteliği**. Hayat Yayıncılık, İstanbul.

## SCHOOL CEREMONIES AS AN ELEMENT OF SCHOOL CULTURE

**Mehmetcan ŞAHİN\***

### **Abstract**

Schools are the precursor enterprises of the public that produces and distributing the culture. The aim of this study is to show that the functions such as distributing the information, being together, to get together around a common target, increasing the delirium and excite, establishing the identity of the enterprise, solidarity, increasing the self confidence that belong to the school ceremonies that is one of the important elements of the school culture is one of the prerequisites for a qualified, effective and strong school. At this study, especially the school culture, and reflect of the ceremonies at the school to the education and culture, a synthesis has been gained by using the different studies and the ideas and the conceptual dimension of the ceremonies has been shown clearly.

At the first part of the study, the school and culture titles have been described; at the second part, it has been emphasized on the elements of school culture; and at the last part, the ceremonies at the schools, the classifications about the ceremonies and the reflect of the ceremonies on the culture has been mentioned.

**Key Words** Ceremonies, school ceremonies, School culture, socialization

---

\* Headmaster of Cumhuriyet Secondary School, Torbalı İZMİR



# OSMANLI DEVLETI'NDEN TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NE TARİH DERS KİTAPLARINDA

## RUSYA İMGESİ\*

Özgür AKTAŞ\*\*

### Özet

Türkiye'de ders kitapları konusu son yıllarda tarihçilerin ve eğitim bilimcilerin araştırmalarında önemli ölçüde yer tutmaktadır. Tarih ders kitaplarının hazırlanmasında, devletin ideolojik görüşü, toplumun sosyal-kültürel yapısı ve uluslararası ilişkiler önemli rol oynamaktadır. Tarih ders kitaplarımızda Rusya ile ilgili tarihsel olaylar aktarılırken saydığımız etkenler daha da ön plana çıkmaktadır.

Cumhuriyetin ilk yıllarında tarih ders kitaplarında Rusya'nın ve Rusların tarihleri hakkında ayrıntılı bilgiler vardır. Bu kitaplarda Rusların kurduğu yeni yönetim olan Sovyet Rusya'ya dış ilişkilerde dostane atıflar bulmaktayız.

Demokrat Parti döneminde kaleme alınan ders kitaplarında ise Sovyet Rusya ideolojik olarak karşı kutuptadır. Tek parti dönemine göre Sovyet Rusya'ya atıflar sertleşmiştir. Bu dönemdeki tarih ders kitaplarında Rusların sömürgeci politikalarına dikkat çekilmiştir. İki darbe arası dönemde (1960-1980) ise Sovyet Rusya'ya karşı eleştiriler yine serttir. Bu dönemde Rusların sömürgeci hareketleri ile Türk topluluklarına verdikleri maddi ve manevi zararlara dikkat çekilmektedir. Sovyetlerin uluslararası arenada güçten düşmeye başladıkları 1980'li yıllarda Sovyet Rusya'nın ideolojisi hâlâ Türkiye için tehlikeli görülmektedir. Atatürk ilke ve İnkılapları ise bu ideolojinin önünde duran en güçlü silah konumundadır. Sovyetler Birliğinin 1991 yılında dağılmasından sonra Türkiye Cumhuriyeti uzun yıllardır Rusların hâkimiyetinde yaşayan ırkdaşlarıyla yakın ilişki kurmak için tarih ders kitaplarından da yararlanmaktadır. 1994 yılında çıkarılan bir kanunla tarih ders kitaplarının arkasına bir Türk dünyası haritası eklenmiştir Rus hâkimiyetinden çıkan Türk topluluklarının tarihlerine kitaplarda daha fazla yer verilerek Rusya'nın asırlardan beri Türk dünyasına zarar veren en büyük aktör olduğu vurgulanmıştır. 2010 yılında liselerde okutulmaya başlayan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında da Sovyetler Birliğinin tarihini takip etmek mümkündür.

**Anahtar Sözcükler:** Ders kitapları, Osmanlıda Rusya algısı Cumhuriyette Rusya algısı, sosyal -kültürel yapı

### Giriş

Yaşadıkları coğrafya itibariyle Ruslar, Türklerin en eski komşularındandır. Bölgesel yakınlık nedeniyle iki toplum yıllarca hem mücadele hem de işbirliği içerisinde olmuşlardır. Fakat Türk-Rus ilişkilerinde en fazla yer edinen eylem savaşlar

\* Bu çalışma "Kafkas Üniversitesi'nde 2006 yılında tamamlanan "Cumhuriyet Devri Tarih Ders Kitaplarında Rusya İmgesi" Adlı Yüksek Lisans Tezinden üretilmiştir.

\*\* Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Kars

olmuştur. İki toplum arasında gerçekleşen savaşlar önyargılara ve edebi alanlarda olumsuz imgelerin oluşmasına da yol açmıştır. Tüm bunlara ek olarak iki toplumdan birinin kaderini değiştiren tarihsel olayı anlatırken diğer toplum da anlatılmak zorundadır. Özellikle on sekizinci yüzyıldan itibaren Türkiye tarihi Rusyasız; Rusya tarihi ise Türkiyesiz yazılamaz (Ortaylı, 1992: 126). Rusya on altıncı yüzyıla kadar Osmanlı Devleti'ne karşı büyük bir tehdit oluşturamıyordu. 1700 yılına kadar Osmanlı Sultanları Rus Çarlarını protokolde kendisine eşit hükümdar olarak kabul etmiyorlardı. İstanbul Antlaşmasıyla Rus Çarları Osmanlı padişahlarına eşit konuma geldiler (İnalçık, 1999: 34). Bu tarihten itibaren Rusya güçlenerek Kırım Hanlığı'nın egemenliğinden çıkmış, diğer Türk hanlıklarını hâkimiyet altına almış ve Osmanlı Devleti'ne de büyük bir darbe vurmuştur. Rusya I. Petro'dan itibaren Osmanlı toprakları aleyhine genişlemiştir (Kurat, 1970: XII). Rus Çarı I. Nikola "Hasta Adam" olarak adlandırıldığı Osmanlı Devleti'nin bir gün öleceğini ve "Hasta Adam"ın mirasına konma arzusunu her fırsatta dile getirmiştir. Bu durum "Şark Meselesi" adı verilen ve içeriği Osmanlı Devleti'nin paylaşılmasından oluşan bir kavramın doğmasına neden olmuştur (Kurat, 1999: 327). Rusya, on sekizinci yüzyılda çok büyük bir güç haline gelmiştir. Osmanlı Devleti, Rusya'nın engellenebilmesi için devrin büyük devletleriyle işbirliği yoluna gitmiştir. Osmanlı Devleti'nin üzerindeki Rusya'nın yayılma emelleri Fransa ve İngiltere'nin çıkarlarına ters düştüğü için bu devletler Rusya'yı da engellemeye çalışmışlardır. Fransa, Rusya ile yaptığı Tilsit Antlaşması'yla Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü Rusya'ya karşı savunmaktan vazgeçtiğini ilan etmiştir. Buna karşı Osmanlı Devleti ve İngiltere 1809'da Kale-i Sultaniye Antlaşması imzalararak boğazların savaş gemilerine kapalı olması gerektiğini kabul etmiştir (Kurat, 1970: 50). İngiltere bu tarihten itibaren yaklaşık yüz yıl boyunca Osmanlı Devleti'nin toprak bütünlüğünü Rusya'ya karşı savunmuştur. Fakat İngiltere Reval Görüşmesi'yle (1908) Rusya ile anlaşmış Rusya'nın Osmanlı İmparatorluğu aleyhine genişlemesine razı olmuştur (Cazgır ve diğerleri, 2010. 181).

I. Dünya Savaşından sonra Rusya'da iç savaş yaşanmıştır. Çarlığın yerine yeni yönetim kurmaya çalışan Bolşeviklerin ve Anadolu'da yeni bir yönetim kuran Cumhuriyet kadrolarının ortak düşmanları aynıdır. Bu durum Türkiye'yi ve Sovyetler Birliği'ni ortak düşman paydasında birleştirmiştir (Saray, 1975: 182). Fakat Türkiye Cumhuriyeti, Ulusal Kurtuluş Savaşını bitirdikten sonra yüzünü Sovyetler Birliği'ne değil savaşı yaşadığı Batıya çevirmiştir. Kurtuluş Savaşı sırasında ülkedeki komünist faaliyetlere sınırlama 1925 yılında da yasaklama kararı alınca Türk-Sovyet ilişkileri bozulmaya başlamıştır. 1929 yılında ise Türk-Sovyet ilişkileri tekrar iyileşmeye başlamıştır. Ankara ve Moskova arasındaki karşılıklı ziyaretler ticari ortaklığı getirmiş 1929-1932 yılları arasında kurulan şirketler ve fabrikalar için Sovyetlerden kredi alınmıştır (Lewis, 2000: 284).

İkinci Dünya Savaşı'ndan sonra Sovyetler Birliği, Rus Çarlığı gibi yayılmacı bir politika izlemeye başlamıştır. Rusya'nın, Türkiye'den Kars ve Ardahan'ı isteyebileceği şeklindeki değerlendirmeler ve uluslararası koşullar Türkiye'yi Rusya ile karşı cepheye Batı ile aynı cepheye itmştir. Bu dönemde Sovyetler Birliği silah teknolojisi bakımından çok güçlüdür. Türkiye toprak bütünlüğü için yine müttefiklerle işbirliği içerisinde. Bu kez on sekizinci yüzyıldaki en büyük müttefik İngiltere'nin yerini alan Amerika Birleşik Devletleri'dir. Türkiye, NATO üyeliğiyle Batı dünyasının en büyük müttefikidir buna karşı Sovyetler Birliği ile karşı cepheye bulunmaktadır.

Sovyetler Birliğinin 1991 yılında yıkılması “Soğuk Savaşı” sona erdirmiştir. Bu olay aynı zamanda Türkiye için büyük bir tehdidin de ortadan kalkması anlamına gelmektedir. Sovyetler Birliği dağıldıktan sonra ise Azerbaycan- Ermenistan çatışmasında da Türkiye ve Rusya karşı cephededir. Rus hâkimiyetinde yaşayan Türk ve Müslüman toplumları geçmişte Osmanlı Devleti'ne karşı bir sevgi bağı beslemekteydiler. Günümüzde ise Türkiye Cumhuriyeti'ne aynı hislerin olduğu düşünülmektedir. Bu durum Rusya Federasyonu'nu bir arada tutmak isteyen Rus yöneticilerini rahatsız edebilmektedir. Günümüzde uluslararası kararların pek çoğunda Türkiye ile Rusya'yı karşı cephede görebilmekteyiz. Kimi durumlarda Türkiye ve Batı dünyası Rusya'ya karşı ortak hareket edebilmektedir. Tüm bu anlatılanlara ek olarak ise Türkiye ve Rusya arasındaki ekonomik ve kültürel ilişkiler artmaktadır. İki ülke arasındaki sosyal ve kültürel ilişkiler geçmiş yıllara kıyasla çok yüksek seviyededir. Geçmişte aynı coğrafyaya hâkim olmak isteyen iki toplum mücadele içerisinde olmuştur. Gelecekte ise Türk ve Rus ilişkilerinin hangi yönde ilerleyebileceği kuşku-suz uluslararası şartlar ve geleceğin koşulları belirleyecektir.

#### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı Osmanlı Devleti'nde ve Türkiye Cumhuriyeti'nde okutulan tarih ders kitaplarında Rusya'nın ve Rusların hangi imgelerle anlatıldığını tespit etmektir.

#### **Yöntem**

Araştırmanın yöntemi doküman incelenmesine dayanmaktadır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyalin analizini kapsar ve tarihçilerin sık kullandığı bir yöntem olarak da bilinir (Yıldırım ve Şimşek, 2006: 187).

#### **Problem Cümlesi**

Türk tarih ders kitaplarında Rusya ve Ruslar hangi imgelerle anlatılmıştır?

#### **Alt Problemler**

- 1- Tarih ders kitaplarında Rusların ilk çağları nasıl anlatılmıştır?
- 2- Tarih ders kitaplarında Rusya'nın Panslavizm ideolojisi nasıl anlatılmıştır?
- 3- Tarih ders kitaplarında “Rus kadını” imgesi nasıl anlatılmıştır?
- 4- Tarih ders kitaplarında Batılılaşan ve modernleşen Rusya imgesi nasıl anlatılmıştır?
- 5- Tarih ders kitaplarında “deniz devleti” Rusya imgesi nasıl anlatılmıştır?
- 6- Tarih ders kitaplarında Rusya ile yapılan savaşlar ve antlaşmalar nasıl anlatılmıştır?
- 7- Tarih ders kitaplarında Komünist Rusya imgesi nasıl anlatılmıştır?
- 8- Tarih ders kitaplarında emperyalist ve silahlanan Rusya imgesi nasıl anlatılmıştır?
- 9- Tarih ders kitaplarındaki bilgilerden yararlanılarak Rusya ve Türkiye arasında hangi tarihsel analogiler yapılabilir?



Rusya ilişkilerinin ciddi anlamda II. Bayezid zamanında başladığı dile getirilmiştir. Kanuni döneminde Rusların Türklerle boy ölçüşmeyeceği vurgulanmış ve Rusların Kırım Hanının kendilerine fazla baskı yapmaması ricası için İstanbul'a elçi gönderildiği belirtilmiştir. Rusların IV. İvan'ın başa geçmesinden sonra güçlendiğini Kazan ve Astarhan Hanlığını ele geçirerek Knezlikten güçlü bir devlet olma yolundaki yolculuğuna yer verilmiştir (Komisyon, 2000: 32).

## 2.Tarih ders kitaplarında Rusya'nın "Panslavizm" ideolojisi nasıl anlatılmıştır?

Bütün Slavları Rusya'nın himayesinde toplamak amacını güden Panslavizm siyaseti, Osmanlı Devleti'nin parçalanmasında önemli rol oynamıştır. Panslavizm kuvvetli bir şekilde gelişmesi 1725 yılında Şark İlimler Akademisinin kurulması ve 1755'te Moskova Üniversitesi'nin tesisi ile başlayan Rus dili ve tarihini araştırma faaliyetleri sürecinde, Slav dilleri ve tarihlerine de geniş ilgi gösterilmesiyle olmuştur. Bu fikir özellikle Rus şairlerinden Puşkin ve Tyütçev tarafından işlenerek bir devlet politikası haline getirilmiştir (Saray, 2004: 142). Panslavizm ideali XIX. Yüzyıl ortalarına doğru zirveye çıkmış Çar II. Alexander zamanında Rus siyasetinin en büyük hedefi olmuştur. Bu ideolojinin en büyük temsilcilerinden birisi de tarih ders kitaplarında faaliyetlerinden sık sık söz edilen İstanbul'daki Rus elçisi İgnatyev'dir (Kurat, 1970: 75).

Komisyon (2000) tarafından yazılan tarih lise 2 ders kitabının bir de sözlük bölümü bulunmaktadır. Bu ders kitabı, Panslavizm'i şöyle tanımlamaktadır: Amacı İslâm asıllı bütün halkları birleştirmek olan doktrin ve hareket (Komisyon, 2000: 198). Osmanlı Devleti tarihini anlatan bütün tarih ders kitaplarında Panslavizm idealine geniş yer verilmektedir. Ders kitaplarında Rusların Panislavizm politikası ile Balkanlarda ayaklanmaları teşvik ettiği satırlar uzun bir yer tutmaktadır. Cazgır ve diğerleri, Rusya'nın Panslavizm politikasını ders kitabında ayrı bir başlık altında ve bir kutucukta açıklamışlardır. Ruslar; Slav azınlıklardan olan Sırp, Hırvat, Sloven, Karadağlı, Leh, Çek, Ukrayna ve Slavlaşan Bulgarları kendi yönetimi altına almaya çalışmıştır (Cazgır ve diğerleri, 2010. 156).

Tarih ders kitaplarında, Ermenilerin Rusların aleyhine yaptıkları faaliyetlerin de en büyük desteğin Ruslardan geldiği vurgulanmıştır. Köymen ve diğerleri tarafından yazılan tarih ders kitaplarında Panslavizm (Slav Birliği) düşüncesinin en büyük temsilcisinin İstanbul'un Rusların olması gerektiği fikrini taşıyan Dostoyevski olduğu bilgilerine yer verilmiştir (Köymen ve diğerleri, 2000: 90). Halil Berktaş 19. Yüzyılda Balkanlar anlatılırken Panslavizm ideolojisinin ağırlığı nedeniyle Balkanlardaki ulusçuluk hareketinin görülemediği, tarih ders kitaplarında 19. Yüzyılın en büyük romancılarından Dostoyevski'nin romanlarıyla değil Panslavizm ideolojisiyle gündeme geldiğini dile getirmiştir (Berktaş, 2002: 43).

## 3.Tarih ders kitaplarında "Rus kadını" imgesi nasıl anlatılmıştır?

Türk tarih ders kitaplarında ağırlıklı olarak Rus kökenli üç kadına yer verilmektedir. Bu kadınlar; Birinci Katerina, İkinci Katerina ve Hürrem Sultandır. Bazı tarih ders kitaplarında Osmanlı İmparatorluğunun yıkılmasında bu kadınların etkilerinin olduğu yazılmıştır. I. Katerina Çar I. Petro'nun karısıdır, I. Katerina Prut Savaşı sırasında Rus ordusunu ağır mağlubiyetten kurtarmıştır. Ahmet Vefik Paşa,

Fezleke-i Tarih-i Osmanî adlı tarih ders kitabında savaşın kaderinde Katerina'nın entrikalarının etkili olduğunu söylemektedir (Ahmet Vefik, 1872: 224). Tarih ders kitabı yazarlarından Ahmet Refik, Ali Reşad ve Emin Oktay; Baltacı Mehmet Paşa'nın Katerina'ya aşık olduğunu ve bu yüzden Sadrazamın Rus ordusunun kuşatmasını kaldırdığını yazmaktadır. Ders kitabında olumsuz imajla resmedilen diğer kadın ise Hürrem Sultan'dır. Türk Tarih ve Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan Tarih III ders kitabına göre Rus asıllı Hürrem Sultan (Roxana) Kanuni'yi etkisi altına almış ve Şehzade Mustafa'yı öldürterek Osmanlı Devleti'ni Duraklama Devrine sokmuştur. Tarih ders kitaplarında II. Katerina ise Osmanlı İmparatorluğunu yıkılışa sürükleyen bir imaja sahiptir. Tarih ders kitaplarında Osmanlı Devletine II. Katerina zamanında çok büyük zararların verildiği belirtilmiştir. Çünkü II. Katerina zamanında Osmanlılar en ağır şartlı Küçük Kaynarca ve Yaş Antlaşmaları'nı imzalamak zorunda kalmışlardır. Bu antlaşmalarla Kırım Rusya'ya bağlanmış, İstanbul'da Ortodoksların haklarını koruyan bir kilise açılmıştır. II. Katerina Yunan bağımsızlığına giden yolu açmış Rus okullarında Yunan subaylar yetiştirilmiştir. II. Katerina'nın I. Petro'nun ulaşmaya çalıştığı hedeflere ulaştığı kabul edilmektedir (Kurat, 1970: 24-38).

Ahmet Refik, II. Katerina'yı olumsuz imajların yanında olumlu imajlarla da anlatmıştır. Ahmet Refik'e göre Katerina dinsizdi fakat halkına din özgürlüğü tanıyacak kadar da açık fikirliydi. Katerina reformist bir kişiliğe sahipti ve Türk modernleşmesinde de önemli bir yeri olan şu sözlerle halkın haklarını savunuyordu: *Millet hükümdar için değildir; hükümdar millet içindir* (Ahmet Refik, 1914-1915: 190). Tarih lise 2 kitabı ise II. Katerina'yı aydın mutlakiyetçi liderler arasında göstermiştir (Komisyon. 2000: 82). Tarih ders kitaplarında Rus kökenli kadınlardan, I. Katerina, Petro'nun kız kardeşi Sofia ve II. Katerina'nın resimlerine yer verilmiştir. Türk Tarih ve Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan Tarih III kitabı Hürrem Sultan'ın Rus kökenli olduğunu belirtmiştir. Bu kitapta Hürrem Sultan'ın ilk isminin Roxana olduğunu belirtilmiş ve kitapta bir de resmine yer verilmiştir.

#### 4. Tarih ders kitaplarında “Batılılaşan ve modernleşen Rusya” imgesi nasıl anlatılmıştır?

Türler ile Rusların modernleşme ve Batılılaşma çabaları tarih boyunca göze çarpmaktadır. XVIII. yüzyıldan itibaren Batılılaşmaya çalışan bu iki toplumu Avrupa her şeye rağmen çoğunlukla kendinden görmemeye meyillidir (Ortaylı, 1992: 126).

Tarih ders kitaplarında genellikle savaşlarla yer bulan Rusya'nın modernleşme çabaları olumlu cümlelerle ifade edilmiştir. Rusya'nın modernleşmesinin I. Petro ile başladığı kabul edilmektedir. Tarih ders kitaplarında I. Petro'nun sıcak denizlere inme hedefini Osmanlı Devleti'nin yıkılması üzerine kurduğu görülür. Fakat Osmanlı Devleti'nin aleyhine gelişen I. Petro'nun modernleşme çabaları ders kitaplarında takdirle karşılanmaktadır. Ahmet Refik, Tarih-î Umumi adlı ders kitabı “Rusya’da Büyük Petro Dönemi Türkiye’de Islahat” adlı bölümde Petro'nun modernleşme çabasına yer vermiştir. Petro hem toplumu hem de orduyu modernleştirmeye çalışmıştır. Orduyu modernleştirmek için Petro Prusya’dan subaylar getirmiştir. Petro tahta çıkmadan önce uzun sakal bırakan Rus erkekleri Petro tahta çıktıktan sonra tıraş olmaya başlamışlardır. Petro ayrıca kadınların topluma katılmasına da büyük önem vermiştir (Ahmet Refik, 1911-1912: 174). Rus Çarı memleketine laik okullar yaptırmış (TTC, Tarih III, 1931: 142) I. Petro, Rus gençlerini eğitim amacıyla Avrupa’ya göndermiştir.



Ahmet Refik, Petro'nun reformlarının niteliğini açıklayan veciz niteliğindeki şu sözüne de yer vermiştir: “Memleketimiz henüz güçlülükle öğrenen korkak çocuklar gibidir. O derece ki, onlara bir şey öğretmek için zorlamak lazımdır. Bu evvelâ onların pek ziyade güçlerine gider; fakat öğrendikten sonra muallimlerine minnattâr olurlar” (Ahmet Refik, 1915: 136). Ahmet Vefik Paşa, yazdığı tarih ders kitabında Petro için bilgili anlamına gelen “Akbiyık” sıfatını kullanmıştır (Ahmet Vefik, 1872: 242). Nevin Ergezer (1996) Tarih II kitabında Çar I. Petro'nun “deli” lakabını parantez içinde vermiştir. Bu kitapta Rusya'nın Romanof soyunun iş başına gelmesiyle batılılaşmaya başladığı bilgilerini aktarmıştır (Ergezer; 1996: 93).

Lise 12. Sınıf tarih ders kitabı olan Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi kitabında Sovyetler Birliği tarihi de izlenebilir. Bu kitap Sovyetler Birliği tarihini baştan sona anlatan tek tarih ders kitabıdır. Bu kitapta Bolşeviklerin iktidarı ele geçirmesi, Sovyetlerin kurulduktan sonra uygulamaya koydukları ekonomik sistem, Lenin ve Stalin döneminin ekonomi politikaları anlatılmıştır. Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanmış bu kitapta tarihsel bilgiler aktarılırken fotoğraflar, istatistikler ve haritalara yer verilmiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 10). Kitapta silah sanayinde modernleşen ama ekonomik anlamda çöken Sovyet imajı anlatılmıştır. Gorbacov'un Sosyalist sistem içerisinde özgürlükleri gerçekleştirerek devleti ayakta tutmak istediği dile getirilmiştir: Gorbacov'un devleti modernleştirmeye çalıştığı fakat burada asıl bu idealleri gerçekleştirenin ve serbest pazar ekonomisiyle ve ekonomik bağımsızlığı arzularan Boris Yeltsin olduğu belirtilmiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 175). Osmanlı Devletinde olduğu gibi Türkiye Cumhuriyetinde de yazılan tarih ders kitaplarında yine Rusların modernleşmesinden ve Batılılaşma çabalarından söz eden satırlar mevcuttur.

##### 5. Tarih ders kitaplarında “deniz devleti Rusya” imgesi nasıl anlatılmıştır?

Osmanlı tarihini anlatan bütün tarih ders kitaplarında Rusya'nın Baltık Denizine hâkim olmak için önce İsveçle daha sonra da Karadeniz'e hâkim olmak için Osmanlılarla mücadelesini görebiliriz. Karadeniz Osmanlı Devleti'nin bir iç denizi konumundadır ve Osmanlı padişahının haremî gibi hiçbir yabancı'nın girmemesi gereken bir yer olarak algılanmaktadır (Kurat, 1970: 15). Azak Kalesi'ni ele geçirmek ve Kırım'a hâkim olmak ise Rusya'nın en önemli hedefleri arasındadır (Kurat, 1993: 253). Rusların bu hedeflerinin önündeki en büyük engel Osmanlı Devleti'nin Rus emellerine karşı çok büyük mücadeleler vermesidir. İkinci engel ise İngiltere'dir. İngiltere; Rusların Boğazlara, İstanbul'a hâkim olup sıcak denizlere ulaşma hedefini kendi çıkarlarına darbe vuracağı nedeniyle hep karşı çıkmıştır. 1809 yılından 1908 yılındaki Reval görüşmelerine kadar İngiltere, Rusya'nın Osmanlı devleti aleyhine genişlemesine karşıdır (Kocabaş, 1989: 363).

Ergezer tarafından yazılan tarih ders kitabında Romanof (Ramanov) sülalesinin Rusya'nın deniz devleti olmaya başladığı yazılıdır. Tetkik Cemiyeti tarafından hazırlanan Tarih III ders kitabında ise Karadeniz için çok önem taşıyan Azak Kalesi'nin I. Petro zamanında Rusların eline geçtiği ve Rusların, Osmanlı Sultanının bakire kızı sayılan Karadeniz'e el attıklarını yazmıştır (TTC, Tarih III, 1931: 142). Yine aynı kitapta 1770 yılında Çeşme'de Osmanlı donanmasının yakılması ve Kırım'ın elden çıkmasına yer verilirken Osmanlı Devleti'nin bu duruma düşmesinin nedeni olarak Halifeliğin siyasi gücünden yararlanamadığı ve padişahların Roma



İmparatoru olma hevesine düştükleri kaydedilmiştir. Kitaba göre Osmanlı Devleti, Rusya- İsveç mücadelesinde Osmanlı Devleti, İsveç'e gereken desteği verememiştir (TTC, Tarih III,1931: 143). 2010 yılında yazılan Ortaöğretim onuncu sınıf tarih ders kitabında Rus Çarı I. Petro'nun amaçlarına yer verilmiştir. I. Petro burada amacı olarak sıcak denizlere ulaşmak ve Baltık Denizi'ne hâkim olmak idealini dile getirmiştir. En önemli hedef olarak ise Osmanlılardan Kırım'ı almak, Karadeniz'e ulaşmak, boğazları alarak Ege ve Akdeniz'i hâkimiyeti altına almak isteğidir (Cazgır ve diğerleri, 2010: 119). Rusya'nın, Kırım'ı alarak Karadeniz'de Osmanlılara göre üstün konuma gelmesi ve Osmanlı donanmasının 1770 yılında Çeşme'de, 1827 yılında Navarin'de, 1853 yılında Sinop'ta yakıldığını Osmanlı Devleti'nin tarihini anlatan ders kitaplarında görebiliriz. Rus Çarlığı'nın Kırım'ı Osmanlılardan alması Rusların Karadeniz'de Osmanlılara karşı üstünlük kurduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Ruslar, Sovyetler Birliği döneminde de Karadeniz'de en büyük güç olmuşlardır. Fakat dikkat edilmesi gereken bir nokta Sovyetler Birliği'nin dağılması ve Kırım'ın Ukrayna topraklarında kalması tarih ders kitaplarında sıklıkla adı geçen Rusların Karadeniz'e hâkim olma idealine büyük darbe indirmiştir.

#### 6. Tarih ders kitaplarında “Rusya ile Yapılan Savaşlar ve Antlaşmalar” nasıl anlatılmıştır?

Türk-Rus Savaşları hem iki ülkenin hem de tüm Avrasya coğrafyasının kaderine etki etmiştir Beş yüzyıldan daha fazla bir zamanda iki devlet on iki kere savaşmıştır. Her iki devletin de bu kadar çok ve uzun savaştıkları başka bir komşuları olmamıştır (Oreşkova, 2003: 17). Türk topraklarına yayılma Rusya'nın I. Petro'dan sonra Rus devletinin en büyük amacı olmuştur. I. Petro'dan itibaren Osmanlı ile Rusya arasında Birinci Dünya Savaşı da dâhil dokuz büyük savaş yaşanmıştır. 1711 Prut ve 1856 Kırım Savaşı hariç bütün savaşları Rusya kazanmıştır. Özellikle II. Katerina ile başlayan Türk-Rus savaşları, Osmanlıların büyük toprak kaybına neden olmuş, 1878 yılında Rus orduları İstanbul'a kadar yaklaşmıştır (Kurat, 1970: V).

Kemal Kara yazdığı tarih ders kitabında Rusya ile yapılan savaşları tablo halinde özetlemiştir.

Tablo 1.

Devletler	Tarih	Sonuç	Yapılan Antlaşma
Rusya	1711	Zafer	Prut
Rusya ile Avusturya	1768-1774	Yenilgi	Küçük Kaynarca
Rusya ile Avusturya	1787-1792	Yenilgi	Yaş Antlaşması
Rusya ile Avusturya	1736-1739	Zafer	Belgrad Antlaşması
Rusya ile Avusturya	1788-1791	Tarafsız	Ziştovi Antlaşması

Tablo 1'den anlaşılacağı gibi Rusya, Osmanlı Devleti ile savaşırken Avusturya ile ittifak yapmıştır. 1815 yılında yapılan Viyana Kongresinden sonra Avusturya, Osmanlı İmparatorluğuna karşı Rusya ile yaptığı ittifakları terk etmiştir. Balkanlardaki milliyetçilik hareketlerine destek vermemiştir (Komisyon, 2000: 63). Çünkü çok uluslu bir İmparatorluk olan Avusturya-Macaristan İmparatorluğu toprak bütünlüğünü yitirme tehlikesiyle karşı karşıya gelmiştir. Rusya Avusturya'dan boşalan ittifak arayışında önce Fransa'yı sonra da İngiltere'yi yanına almıştır. Birinci

Dünya Savaşında Ruslarla savaşılan Kafkas Cephesinde Türkler soğuk hava şartları yüzünden büyük kayıp vermişlerdir. Ruslara karşı mücadele doğuda da devam etmektedir. Mustafa Kemal Paşa Bitlis ve Muş'u Ruslardan geri almayı başarmıştır (Komisyon, 2000: 77). Türk- Rus Savaşları hem Türklerin büyük toprak kaybına neden olmuş hem de Balkanlar, Kırım ve Kafkasya'dan Türklerin Anadolu'ya göç etmelerine neden olmuştur. Lise 2 Tarih ders kitabında 1854-1856 Kırım Savaşı'nda altı yüz bin Kırımlı, 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı'nda ise bir milyon kişi Kafkaslardan Anadolu'ya göç ettiği bilgileri aktarılmıştır (Komisyon, 2000: 137). Ders kitaplarında vurgulanan Türkçülük hareketinin doğmasında da Rusya'dan gelen aydınların büyük rolü olmuştur. Yusuf Akçura, Gaspıralı İsmail ve Ağaoğlu Ahmet bu fikir akımının önemli temsilcileri arasındadır (Lewis, 2000: 346).

Osmanlı İmparatorluğunun Karlofça Antlaşması ile duraklama dönemine girmesinden sonra Rusya ile savaşlar yapılmış ve antlaşmalar imzalanmıştır. Bu antlaşmalardan bazıları Osmanlı İmparatorluğu aleyhine ağır şartlar taşımaktadır. Türkiye Cumhuriyeti kurulduktan sonra da Rusya ile antlaşmalar imzalanmıştır. Tabloda yapılan antlaşmalara ve antlaşmaların sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 2.

Antlaşma ya da Anlaşma	Tarih	Avantajlı	Dezavantajlı	Tarafsız
Bahçesaray	1681	X		
İstanbul	1700			
Prut	1711	X		
Belgrad	1739	X		
Küçük Kaynarca	1774		X	
Aynalıkavak	1779		X	
Yaş	1792		X	
Edirne	1829		X	
Hünkâr İskelesi	1833			X
Paris	1856	X		
Berlin	1878		X	
Brest-Litovsk	1918	X		
Moskova	1921			X
Kars	1921			X

Tablo 2'den de anlaşılacağı gibi Osmanlı Devleti'nin yıkılmasında ve parçalanmasına neden olan antlaşmaların büyük bölümü Rusya ile yapılmıştır. Özellikle Küçük Kaynarca, Yaş, Edirne ve Berlin Antlaşmalarının sonuçları Osmanlı Devleti için çok ağırdır. Küçük Kaynarca Antlaşmasıyla Kırım Osmanlı Devletinden kooptuğu gibi Ruslar Osmanlı Devleti'nde yaşayan Ortodoksların koruyuculuğunu elde etmişlerdir. Yaş Antlaşmasıyla da halkı Müslüman- Türk olan bir toplum Osmanlı Devleti'nden ayrılarak Rus hâkimiyetine girmiştir (Lewis, 2000: 321). Berlin

Antlaşması Osmanlı Devleti'nin dağılmasına yol açan en ağır şartlı antlaşmadır. Bu antlaşma ile Sırbistan Bağımsız olmuş, Bulgaristan üçe bölünmüş ve Ermeniler Osmanlı Devleti'nden ayrıcalıklar elde etmişlerdir. Ruslar, bu antlaşma ile Türklere aldıkları Kars, Ardahan ve Batum'u 1918 yılında Brest-Litovsk antlaşmasıyla Türklere geri vermişlerdir (Gürün, 2010: 314).

Osmanlı Devleti ve Rusya genellikle rekabet halinde olmuşlardır. Ancak Mehmet Ali Paşa'nın isyanı sırasında Osmanlı Devleti ile Rusya arasında bir iş birliği ve dostluk antlaşması yapılmıştır. Fakat bu iş birliği bir tarih ders kitaplarında İkinci Mahmud'un anlaşmaya mecbur olduğu ve "denize düşen yılanı sarılır" atasözü ile başka çıkar yolunun olmadığına dair açıklamalarla yer almıştır (Komisyon, 2000: 61). Bu anlaşma öncesi Ruslarla yapılacak işbirliğinin hem Osmanlı Devleti hem de İngiltere için tehlikeli olacağı konusunda İngiliz sefiri Ponsonby II. Mahmud'u uyarmıştır. Padişah ise "denize düşen yılanı sarılır" şeklinde cevap vermiştir. Akademik tarihçilik tarafından dile getirilen bu konu tarih ders kitaplarında da yer almıştır (Kurat, 1970: 60). Berlin Antlaşmasından sonra İngiltere Osmanlı Devletini Rusya'ya karşı korumak bahanesiyle Kıbrıs'a yerleşmesi ve sonraki süreçte ise Kıbrıs'ı kendisine bağlaması vurgulanan konular arasındadır (Komisyon, 2000: 69). Rus Çarlığı I. Dünya Savaşı sırasında Sykes-Picot Antlaşmasına da imza koymuştur. Ders kitabında Tayyar Arı'dan alıntı yapılmıştır. Bu antlaşmaya göre Rusya'ya; Trabzon, Erzurum, Van, Bitlis ve Güneydoğu Anadolu'nun bir kısmı verilmiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 13).

Osmanlı tarihini anlatan tarih ders kitaplarında en fazla antlaşma imzalanan devlet Rusya olarak göze çarpmaktadır. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük ders kitaplarında ise Brest-Litovsk, Moskova ve Kars Anlaşması'na yer verilmektedir. Sovyetler Birliği tarihinin yer aldığı çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında ise Sovyetlerin Amerika ve NATO ile yaptıkları antlaşmalar ve uluslararası konferanslar göze çarpmaktadır.

### 7. Tarih ders kitaplarında "Komünist Rusya" imgesi nasıl anlatılmıştır?

II. Viyana Kuşatmasından Osmanlı İmparatorluğunun yıkılışına kadar Osmanlı Devleti ve Rus Çarlığı arasında büyük savaşlar yaşanmıştır. Osmanlı İmparatorluğu'nun himayesine giren iki Alman gemisinin Rus Limanlarını bombalamasıyla Osmanlı Devleti I. Dünya Savaşı'na dahil olmuştur. Osmanlı İmparatorluğu ve Rusya arasında Kafkas Cephesindeki savaşta Türk ordusu soğuk nedeniyle binlerce kayıp vermiştir. Fakat Çanakkale Cephesinde büyük bir zafer kazanan Türkler, Müttefiklerin Çarlığa yardım götürmesine engel olmuş, zor durumda kalan Rus Çarlığı yıkılmış ve Rusya'da yeni bir yönetim kurulmuştur. Lenin liderliğindeki Sovyet Rusya ve Anadolu hareketi ortak düşman olan Batı karşısında yakınlaşmışlardır. Bu yakınlaşma Cumhuriyetin ilk yıllarında da devam etmiştir. Bu etki 1931 yılında basılan ve yeni rejimin ideolojisini anlatan Tarih IV ders kitaplarına da yansımıştır. Osmanlı tarihini anlatan Tarih III kitabı Osmanlı-Rus savaşlarında Rus Çarlığına ağır eleştiriler yöneltilmektedir. Tarih IV kitabında "Rusya Sovyetli Federatif Sosyalist Cumhuriyeti" adını kullanılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti tarihini anlatan Tarih IV kitabı Sovyet Rusya'dan bahsederken sert ifadeler kullanılmaktan kaçınmıştır. Tarih IV kitabı her iki rejimin de birbirlerinin siyasetine saygı göstermesi gerektiğini vurgulamıştır: *Millî Türkiye, Bolşevik İhtilali'nin kendi memleketine sirayet etmesine*

*müsaade edemezdi. Bolşevik Rusya'da milli cereyanın Rusya'ya cereyanına müsait olamazdı* (TTC, Tarih IV, 1931: 54). Bu ifadeler Rusların Türkiye'de Komünist faaliyetler yürütmemesi gerektiği ve Türkiye'nin de Sovyet topraklarında Turancı faaliyetler yürütmeyeceğine dair ifadelerdir. Bununla beraber Çerkez Ethem ve Halk İştirakuyun Fırkası'ndan bahsedilirken ülkede çıkarılmak istenen kargaşaya Sovyet Rusya'nın neden olduğu üstü kapalı bir şekilde belirtilmiştir. Yeşilordu Cemiyeti'ne mensup kişilerin Eskişehir'de "Yeni Dünya" adıyla Komünizm çizgisine yakın bir gazete çıkardığı belirtilmiştir. Yeşilordu Teşkilatına bağlı Nazım Bey'in Halk İştirakuyun Fırkası diye bir fırka teşkil edildiği bilgisine yer verildikten sonra bu fırkanın milli olmadığı gibi ciddi de olmadığı belirtilmiştir. Bu fırkanın faaliyetlerinde yabancı parmağı olduğuna dikkat çekilerek yine Sovyetler Birliği işaret edilmiştir (TTC, Tarih IV, 1931: 69). Yine bu kitapta birinci meclisin yapısından bahsedilirken en sol kesimi Ruslar tarafından yayılmaya çalışılan Komünist tesirlere az çok kapılan vekiller olarak ifade edilmiştir (TTC, Tarih IV, 1931: 88). Türkiye Cumhuriyeti'nin yapısından bahsedilirken Türk devletçiliğinin kendine has bir yapısı olduğu vurgulanmış ve Rusya'daki gibi özel mülkiyeti engelleyen bir yapısının olmadığına dikkat çekilmiştir (TTC, Tarih IV, 1931: 184). Komünist Rusya'ya yöneltilen en fazla eleştiri Demokrat Parti döneminde Enver Behnan Şapolyo tarafından yazılan "Türkiye Cumhuriyeti Tarihi" adlı kitapta yer almıştır. Kitaba göre, Türkiye'nin Batı bloğuna yüzünü döndüğü bu dönemde en büyük tehlike Sovyetler Birliğidir. Sovyet Rusya yayılmacı ideolojide Rus Çarlığı'nın sömürge politikasını takip etmektedir. Ruslar; Macaristan, Romanya, Yugoslavya, Çekoslovakya ve Bulgaristan'ı emperyalist yöntemlerle işgal etmişlerdir. Ruslar alttan alta işçileri greve teşvik etmektedirler. Rus lider Molotov hür dünyanın ve demokrasilerin önünde en büyük engeldir. Sovyetler Birliği, Amerika Birleşik Devletlerinin karşısında barışı sağlamak konusunda hep engel olarak durmaktadır (Şapolyo Aktaran Aktaş, 2009: 1595). Mükerrerrem Kamil Su ise tarih ders kitabında Avrupa'daki ekonomik buhran nedeniyle Komünizmin Avrupa'ya yayılma tehlikesi olduğunu belirtmiştir. İtalya, Almanya ve Avusturya Komünizmin kendi memleketlerine yayılmasından tedirgindir. İkinci Dünya Savaşı öncesi Mussolini'nin İtalya'da iktidara gelmesi Komünizm tehlikesi yüzündendir (Su, 1963: 151).

1991 yılında Sovyetler Birliğinin yıkılmasından sonra 1994 yılında çıkarılan bir kanunla tarih ders kitaplarının arkasına Türk dünyası haritası eklenmiştir. 2010 yılında ise Çağdaş Türk ve Dünya tarihi ders kitabı liselerde okutulmaya başlanmıştır. Bu tarihten önce genellikle Atatürk'ün ölümüne kadarki tarihsel olaylar ders kitaplarında yer almaktaydı. Bu kitap I. Dünya Savaşı'ndan 2010 yılına kadar olan zaman dilimindeki olayları konu almaktadır. Bu ders kitabı Soğuk Savaş dönemine yoğunlaşması nedeniyle ABD ve Sovyetler Birliğinin tarihine oldukça geniş yer ayırmıştır. Sovyetler Birliğiyle ilgili pek çok karikatür, harita, resimler ve istatistikler göze çarpmaktadır. Kitapta Atatürk'ün 1933 yılında yaptığı konuşmada SSCB'nin bir gün yıkılacağına ve Türkiye Cumhuriyeti'nin o gün için hazırlıklı olması gerektiğine dair sözlerine yer verilmiştir (Okur ve diğerleri, 2010:179).

Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında Sovyetler Birliğinin komünizmi yayma faaliyetlerine de yer verilmiştir. Sovyetlerin Komünizm ideali ile Çekoslovakya ve Çin gibi müttefikleri arasında görüş ayrılıklarının bulunduğu da dile getirilmiştir. Bununla beraber Küba, Vietnam ve Kore gibi ülkelerin Amerika ve Sovyetler Birliği arasında kalması ve hür ülkede yaşanan iç savaşlara büyük güçlerin müdahalesi de ders kitabında vurgulanan soğuk savaşın en önemli özellikleri arasındadır.

## ◆ Özgür Aktaş

Sovyetler Birliği kurulduğu dönemde Türkiye’de Batılı devletlere karşı bağımsızlık mücadelesi yürütmekteydi. Sovyetlerin sistemine Batı dünyası karşıydı. Bu dönemde Türkler de Ruslar da Batıya karşı olma noktasında ortak bir idealde buluştular. Bu dönemde akademik tarihçilikte de tartışmalı olan ve Tarih ders kitaplarına yansımayan olaylar vardır. Bunlardan ilki Sovyet yöneticilerinin Türklerden kurula-cak yeni rejimin siyasi yapısı ile ilgili bir talepleri olup olmadığı konusudur. Yine Cumhuriyet kadrolarının Ruslardan destek almak için kurdukları iddia edilen siyasi partilerle ilgili tartışmalar Türk Tarih ve Tetkik Cemiyetinin yayımladığı ders kitap-larının dışında diğer tarih ders kitaplarında yer bulamamıştır.

Ayrıca akademik camiada da tartışma konusu olan Mustafa Suphi Olayı ders kitaplarına yansımamıştır. Bunun yanında Sakarya Savaşı sırasında Sovyetlerden Türklere gönderildiği iddia edilen para yardımı ve silah yardımı ile ilgili açık ifade-ler yoktur. Saray’a göre Sovyetlerin Türkiye’ye gönderdiği parayı Sovyet yönetimi değil, Buhara Cumhuriyeti göndermiştir. Bu paranın büyük kısmına Lenin el koy-muş, Müslümanların topladığı paranın ancak üçte birini Türkiye’ye göndermiştir (Saray, 1975:187).

Komisyon tarafından yazılan Türkiye Cumhuriyeti inkılap tarihi ve Atatürkçülük tarih ders kitabında Sovyetlerin Kurtuluş Savaşı’nda Türk hükümetine silah ve para verdiğini dile getirmiştir fakat bu yardımın miktarı ile ilgili ayrıntılara yer verilmemiştir (Komisyon, 2011: 202).

Bu tartışmalı konuların Sovyetler Birliği dağılmadan önce ders kitaplarına gir-mesi beklenemezdi. Çünkü pek çok yerde olduğu gibi Türkiye’de de Sovyetlerin ülkeye rejim ihraç edebileceği korkusu mevcuttu. Fakat bahsedilen olaylar günü-müzde akademik camiada bile tartışmalı konular arasında yer almaktadır. Yakın zamanda yazılabilecek tarih ders kitaplarına girmesi de beklenmemektedir.

### **8. Tarih ders kitaplarında emperyalist ve silahlanan Rusya imgesi nasıl anlatılmıştır?**

Rusya’nın Osmanlı 16. Yüzyıldan itibaren Türk toprakları aleyhine genişle-mesi ve Sovyetler Birliğinin Türklerin yaşadıkları toprakları ele geçirmesi Rusya’nın emperyalizmle özdeşleşmesine neden olmuştur. Rus Çarı Nikola’nın Osmanlı Devleti’ni “Hasta adam”a benzettiği ve mirasını paylaşmak için İngiltere’ye teklifte bulunması tarih ders kitaplarında vurgulanan konular arasındadır: “Bakınız kolları-mın arasında çok hasta bir adam var Hasta adamın yaşamasını hepimiz istiyoruz. Emin olunuz ki ben de sizin kadar onun yaşamasını istiyorum. Ancak kollarımız ara-sında ansızın ölebilmesi Avrupa çapında bir savaşa neden olabilir... Ben İstanbul’u işgal etmeyi düşünüyorum” (Cazgır ve diğerleri, 2010: 162). Bu sözler Rusya’nın Türk topraklarını ele geçirmek istediğinin en açık kanıtı olarak tarih ders kitapları-nda yerini almıştır.

Enver Ziya Karal, Türkiye Cumhuriyeti Tarihi 1918-1953 adlı ders kitabında Türk- Rus dostluğunun 1945 yılında Ruslar tarafından bozulduğunu dile getirmiştir. Ders kitabındaki bilgileri değerlendirecek olursak Rusların, Boğazların yanı sıra Kars Ardahan ve Artvin üzerinde emelleri vardır. Gürcüleri kullanarak bu emellerini ger-çekleştirmek istemektedirler (Karal, 1953: 223). Emin Oktay; Rusların Sibiryâ bölge-sindeki sömürge faaliyetlerine yer vermiştir. Oktay, Rusların sömürgeci faaliyetleri-

nin diğer milletlere göre daha acımasız olduğunu yazmıştır çünkü Ruslar sömürgelelerini merkeze bağlamaktadırlar. Oktay, Rusların sömürgeleştirme ve Ruslaştırma faaliyetlerini birlikte yürüttüklerine değinmiştir (Oktay, Tarih III, 290). Tarih ders kitabında Rusların emperyalist amaçlarına Osmanlı topraklarında kurdukları okullarla ulaşmaya çalıştıkları bilgilerine yer verilmiştir. Ruslar, özellikle Suriye ve çevresinde okullar açmışlardır. 1889 yılında Bursa ve 1904 yılında İstanbul'da Rus okulları açılmıştır (Komisyon, 2000: 194. Cazgır ve diğerleri, 2010: 190).

Mükerrem Kamil Su, İkinci Dünya Savaşı başlarken Almanya ve Rusya'nın beraber bir anlaşma yaptığına değinmiştir. Rusya'ya giden Türk heyeti Sovyetleri bu hatadan döndürememiştir. Mükerrem Kamil Su'ya göre Rusya bu hareketle emperyalist emellere hizmet etmiştir. Emperyalist emellere karşı olan Türkiye bu olaydan sonra Rusya ile ilişkisini bozmuştur (Su, 1963: 286). Çağdaş Türk ve Dünya tarihi ders kitabında Sovyet yönetiminin Bolşeviklerin milletlerin kaderini kendilerinin belirleyeceği sözlerini tutmadıkları, Sovyetlerin Türklerin topraklarını ele geçirdikleri ve verimli topraklar ile zengin maden yataklarını Sovyet sanayinin ham madde merkezi haline getirdiği aktarılmıştır. Kitapta Rusların orta Asya'yı istilalarına yer verilmiştir. Bu dönemde Ruslara karşı mücadele veren Türk aydınları ve bağımsızlık için mücadele veren Türklerin kurdukları örgütlerden bahsedilmiştir. Sovyetlerin Orta Asya Türkleri ve Türkiye Türkleri arasındaki bağı koparmak için alfabe değiştirdiklerine yer verilmiştir. Bu politikanın devam olan Stalin'in Kırım ve Ahıska Türklerini topraklarından sürgün etme politikasına da dikkat çekilmiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 13). Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan'ın Rus yönetimine girişleri, Sovyetlerle ilişkileri ve Sovyetler Birliğinden sonra Rusya Federasyonu ile ilişkilerine ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Rusya Federasyonunun tekrar toparlanma çabaları, Bağımsız Devletler Topluluğunu kurma faaliyetlerine yer verilmiştir. Yine Rusya Federasyonu içerisinde yaşayan diğer Türk topluluklarının coğrafi konumları, nüfusları, toprak yüz ölçümleri ve geçim kaynakları da Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında yer almıştır (Okur ve diğerleri, 2010: 180-184).

SSCB'nin Karabağ politikasına dikkat çekilmiştir. SSCB, tamamı Türk nüfusuna sahip olan Azerbaycan ve Nahcivan'ı Ermenistan'la ayırmıştır. Dağlık Karabağ'a XIX. Yüzyıldan itibaren Ruslar Ermenileri yerleştirmeye başlamışlardır. Stalin ise Karabağ'a ermeni nüfusu yerleştirerek Ermenileri burada çoğunluk haline getirmiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 179-181). Rusya'nın emperyalist hedeflerine komisyon tarafından yazılan tarih ders kitabında da dikkat çekilmiştir. Ruslar; Berlin Antlaşmasından sonra Doğu Anadolu da Ermenilerin bir devlet kurmasını hedeflemişlerdi. Ruslardan destek alan Ermeniler, Doğu Anadolu'da Türk köylerine saldırmıştır. Sovyetler Birliği ayrıca Türkiye'nin Kıbrıs Barış harekâtına da katılmıştır. Türkiye'nin aday kendisine karşı bir NATO üssüne dönüştüreceğinden endişelidir (Komisyon, 2000: 69).

Emperyalist Rusya'nın, tarih II. ders kitaplarında Osmanlı, Orta Asya ve İsveç üzerinde emelleri varken Sovyet emelleri tüm dünyayı kapsamaktadır. Sovyetler Birliği, 1936-1939 İspanya İç Savaşına taraf olmuşlardır. Sovyetler kurulduktan kısa bir süre sonra Orta Asya'daki Türk topraklarını ele geçirmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı ile Doğu Almanya'ya yerleşmişlerdir. İkinci Dünya Savaşı başlarken Hitler ile Polonya'yı paylaşma antlaşması yapmışlardır. 1947 yılında ise Macaristan,



Bulgaristan, Romanya, Polonya ve Çekoslovakya'da Sovyetler Birliğinin desteklediği komünist yönetimler iş başına gelmiştir. Çin'de yaşanan mücadeleler sonucunda ise Sovyet Rusya'dan yardım alan komünistler, milliyetçileri yenilgiye uğratarak Çin Halk Cumhuriyeti'ni kurmuşlardır. Kore Savaşı'nda Kuzey Kore'ye destek olan Ruslar, Vietnam Savaşı'nda Kuzey Vietnam'ı desteklemişlerdir. Küba'da ise Fidel Castro'ya destek vererek onu iktidara taşımışlardır (Okur ve diğerleri, 81). Sovyetler Birliğinin diğer Komünist ülkelerle ilişkileri ve Sovyetler Birliğinin dağılma süreci Çağdaş Türk ve Dünya kitabına yansımıştır: 1979 yılında ise Rusların Afganistan'ı ele geçirmesi ve 1989 yılında Afganistan'dan çekilmek zorunda kalması Sovyet yönetiminin sarsılmasıyla sonuçlanmıştır. Bu durum Sovyetlerin yıkılışına giden süreci de başlatmıştır. Bunun yanında Sovyet bloğunda çatlaklar da mevcuttur. Yugoslavya ve Arnavutluk Sovyet yönetimine hep mesafeli durmuştur. Çin'in ise 1960 yılında itibaren Sovyetler ile ilişkilerinde sorun yaşanmaya başlamıştır. Macaristan'da 1956'da ayaklanma çıkmış ve Sovyetler tarafından bastırılmıştır. Bu ayaklanmada Arnavutluk, Çekoslovakya, Bulgaristan; SSCB'yi desteklemiştir. Çin ise ayaklanmacıların haklı olduğunu savunmuştur. Çekoslovakya'da ise 1967'de Alexander Dubcek liderliğinde "İnsancıl Komünizm" hareketi yeni bir sosyalizm hedefini savunmaktaydı. 21 Ağustos 1968 yılında Sovyetlerin Çekoslovakya'yı işgal etmesiyle sona ermiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 68). Yukarıda bahsedilen konular değerlendirildiğinde Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi kitabında Sovyetler Birliğinin tarihine oldukça fazla yer verilmiştir. Bu durum gereklidir. Çünkü Sovyetler Birliği Soğuk Savaş döneminde dünyayı şekillendiren en büyük iki aktörden birisidir.

Türkler ve Ruslar arasındaki mücadelelerin, Türklerin aleyhine sonuçlanması ile ilgili tarih ders kitaplarında pek çok noktaya dikkat çekilmiştir. Osmanlı Devleti'nin tarihini anlatan ders kitaplarında dikkat çekilmeyen noktaların başında Rusya'nın silah sanayine odaklanması ve 16. Yüzyılda Rusya'nın bir barut imparatorluğu olması gelmektedir (Kennedy, 2001: 41). Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabının Sovyetler Birliği ile ilgili yoğunlaştığı en önemli konu Amerika Birleşik Devletleri ve Sovyetler Birliği arasındaki mücadeledir. Bu mücadelenin en önemli unsurların birisi silahlanma yarışıdır. Kitapta 1975 yılında Varşova Paktı'nın 132 milyar dolar NATO'nun ise 150 milyar dolar silaha para yatırdığı dile getirilmiştir. Bunun yanında Nükleer silahları kullanma ders kitabında en fazla dikkat çekilen konular arasındadır. SSCB'nin Küba'ya; ABD'nin ise Türkiye'ye füze yerleştirdiği yazılıdır (Okur ve diğerleri, 2010: 126). Ayrıca SSCB'nin yıkılışında nükleer silahlanmanın etkisine Gorbaçov'un konuşmasından ve Fair Armaoğlu'nun eserinden alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Ders kitabında ayrıca dünyanın nükleer kıyamete çok yaklaştığına dair alıntılar da verilmiştir (Okur ve diğerleri: 2010: 174). Bunun yanında Sovyetler Birliği ile ABD arasında hem nükleer rekabet hem de nükleer silahların azaltılması ile ilgili görüşmelere de yer verilmiştir (Okur ve diğerleri, 2010: 122).

## 9. Tarih ders kitaplarındaki bilgilerden yararlanılarak Ruslar ve Türkler arasında hangi analogiler kurulabilir

Sosyal bilimler sözlüğünde analogi iki şey arasındaki benzerliğe dayanarak, birisi ile ilgili yargıyı diğeri için de geçerli sayma olarak tanımlanmaktadır (Demir ve Acar, 2005: 18, Aktaran Ata, 2008: 303). Tarih boyunca yakın coğrafyada komşuluk ilişkisi yürüten Türkler ve Ruslar arasında tarihsel analogiler kurmak da mümkündür. Yakın coğrafyalar kültürel anlamda etkileşim sağlamakla beraber aynı amaç için



mücadele etmeyi benzer şartlardan etkilenmeyi de getirmiştir. Tarih ders kitaplarında verilen bilgilerden yola çıkarak şu analogiler yapılabilmektedir:

**Tablo 3.**

Osmanlı Devleti	Rusya	Benzerlik nedeni
II. Mahmut	I. Petro	Yaptıkları reformlar, mevcut ordu düzenini değiştirmeleri, memurlara kılık kıyafet düzenlemeleri yapmaları.
Yeniçeri	Strelsti	Ordunun devletin reformlarına engel olması
Celali	Pugaçev	Tarımsal üretimin çöküşüyle devlete karşı ayaklanmaların olması.
İstanbul	Çargrad	İstanbul'un her iki devlet içinde simge bir şehir olması. İstanbul Osmanlılar için müjdelenen kutsal şehir ve Roma İmparatorlarından sonra Osmanlı Sultanların şehridir. Ruslara göre İstanbul üçüncü Roma'dır ve Çarların şehridir.
Akka Zaferi	Moskova Savunması	Her iki devletin de Napolyon'u yenilgiye uğratması.
Kabakçı Mustafa	Dekabrist	Reform karşıtı ayaklanmalar.

Tablo 3'te Rusya ile Osmanlı Devleti arasındaki bazı benzerliklere yer verilmiştir. Kurulan benzerliklerden birisi II. Mahmut ile Rus çarı Petro arasındadır. II. Mahmut tarihçiler tarafından Osmanlı İmparatorluğu'nun Büyük Petro'su olarak da tanımlanmıştır (Lewis, 2000: 77). Bununla beraber ders kitaplarına yansımaya bazı benzerliklerde mevcuttur. Örneğin Namık Kemal ve Dostoyevski arasında bağ kurulabilir. Ülkelerinin modernleşmesini düşünen bu aydınlar aynı zamanda Batıyı iki yüzlü davranışlarıyla eleştirmektedirler. Bununla beraber Batıda eğitim görmek için yurt dışına iki devlet de öğrenci göndermiştir. 19. yüzyılın başında iki devlette de aydın olarak adlandırılan sınıfın Fransızca konuşma gibi bir özelliği vardır (Belge, 2003: 113). Bu benzetmelerden yola çıkarak akademik bilgiler değerlendirildiğinde Türkiye ile Rusya'nın tarihiyle ilgili birçok konuda analogi yapılabilecektir.

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Türklerle Rusların yakın bazen de aynı coğrafyada bulunması iki toplum arasında siyasi ve kültürel ilişkiler kurulmasına neden olmuştur. Bu etkiler tarih yazımına yansımış tarih ders kitapları da bu etkilerden nasibini almıştır. Ruslar 16. Yüzyıldan başlayarak Türk topraklarında yayılmıştır. Rus Çarlığı Osmanlılarla yaptığı savaşlarda Osmanlı Devleti'ne büyük zarar vermiştir. Ruslar; Çarlık yıkılmadan önceki Birinci Dünya Savaşı'nda da Türklere büyük zarar vermiştir. Rus Çarlığı yıkıldıktan sonra Kurulan Sovyetler Birliği de Orta Asya ve Kafkasya'daki Türk topraklarını kendi egemenliğine almıştır. Türk toplulukları Sovyetler Birliği dağılına kadar Sovyetlerin hâkimiyetinde kalmıştır. Sovyetler Birliği'nin Türkiye'de Komünizmi yayabileceği korkusu uzun yıllar devam etmiş ve Türkiye'nin iç politikasını etkilemiştir. Soğuk Savaş döneminde Sovyetler Birliği karşı cepheye yer almış ve tehdit konumunda bulunmuştur. 1945'te Stalin'in Kars ve Ardahan politikası bu korkuyu iyice arttırmıştır. Batı ittifakının bir parçası olan Türkiye Sovyetler Birliği dağılına kadar Sovyet karşıtı cepheededir.

Ruslar ile uzun yıllara dayalı ilişkiler Türk tarih ders kitaplarında en fazla adı geçen ulusun Ruslar olmasına neden olmuştur. Aynı coğrafyalara hakim olma mücadelesi iki toplum arasında savaşlara neden olmuş bu nedenle Türk tarih ders kitaplarında Ruslarla ilişkiler en fazla savaşlarla ifade edilmiştir.

Osmanlı Devleti'nin son dönemlerinde yazılan tarih ders kitaplarında Rusya ile yapılan savaşlarla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Bunun yanında Ahmet Refik, hikâyecî tarihçilik tarzıyla Ruslarla ilgili oldukça detaylı açıklamalar yer vermiştir. İttihatçıların yönetiminde olduğu dönemde yazılmış olan tarih ders kitaplarında Rusya ile ilgili olumlu imaj ise Petro ile modernleşen ve Batılılaşan Rusya'dır.

Cumhuriyet kurulduktan sonra Cumhuriyetin ideolojisinin anlatıldığı tarih ders kitapları 1931 yılında basılabiliştir. Bu kitaplardan Tarih III Kitabı Osmanlı Devleti'ni anlatmakta ve Rusya ile yapılan savaşlara oldukça geniş yer vermektedir. Yeni Cumhuriyetin ideolojisini anlatan Tarih IV ders kitabında Sovyetlere ağır eleştiriler yoktur. Yeşil Ordu ve Halk İştirakuyun Fırkası'nın dış destekçileri olduğu söylenmekte ve üstü kapalı şekilde Sovyetlere atf yapılmaktadır. Bununla beraber kitapta Türkiye Cumhuriyeti'nin, Sovyetlerin ideolojisine, Sovyetlerin ise Türkiye'nin ideolojisine saygı göstermesi gerektiği yazılmıştır. Yani Türkiye Cumhuriyeti, Sovyetlerin egemenliğinde yaşayan Türk dünyasına hitap etmekten vazgeçtiğini belirtmiş Turancı faaliyetler için niyetli olmadığını tarih ders kitaplarında da göstermiştir.

Atatürk döneminde Sovyetlerle ilişkilerin yumuşak seviyede olması Demokrat Parti dönemi zamanında sona ermiştir. Enver Behnan Şapolyo yazdığı ders kitabında Sovyetleri ağır dille eleştirmiştir. Ruslara karşı en sert dille yazılan tarih ders kitabıdır.

Tarih ders kitaplarında Ruslarla ilgili önemli bir kırılma noktası ise Sovyetler Birliğinin dağılmasıdır. Böylece Sovyetlerin egemenliğinden bağımsız olan Türk devletlerinin tarihine yer verilmiştir. 1994 yılında tarih ders kitaplarının arkasında bir Türk dünyası haritası görmekteyiz. Rusların yakın tarihlerinin ders kitaplarında daha fazla yer bulması ise çağdaş Türk ve Dünya Tarihinin 2010 yılında yazılmasıyla

olmuştur. Bu kitapta Sovyetler Birliğinin tarihini takip edebiliriz. Sovyetler Birliği ile ilgili haritalara, karikatürlere, istatistiklere, resimlere bolca yer verilmiştir. Kitapta ayrıca Rusya Federasyonu haritası ve kurulan yeni dünya düzeninde Rusya'nın almak istediği rollere de dikkat çekilmektedir.

Tarih ders kitaplarında Ruslarla ilgili anlatılan bölümleri dört ana başlık altında toplayabiliriz. Birincisi Rusların Slavların medeniyeti içinde anlatıldığı I. Petro dönemine kadar olan bölümdür. İkincisi Petro ile başlayan ve Bolşevik İhtilali ile sona eren Rus çarlığı dönemidir. Üçüncü dönem Sovyetler Birliği dönemidir. Sovyet Rusya soğuk Savaşın en önemli iki kutbundan birisidir. Ruslarla ilgili dördüncü bölüm ise 1991 yılında Sovyetler Birliği'nin yıkılmasıyla kurulan Rus Çarlığıdır.

Tarih ders kitaplarında Rusya ile ilgili doğrudan ve dolaylı olarak pek çok değerlendirme ve tanımlama yapılmışken ders kitaplarında bazı kavramların karşımıza çok sık çıktığını görmekteyiz. İsveç Kralı, Baltacı Mehmet Paşa, Mahmut Nedim Paşa ise Ruslarla dış ilişkiler sonucunda isimleri ders kitaplarında sıklıkla yer almaktadır. Yoğun olarak kullanılan bu imajların en dikkat çekenleri şunlardır:

**Tablo 4.**

Kurum, kişi veya kavramlar	İmajlar
I.Petro	Büyük, akbıyık, deli, reformist.
I.Katerina	Cazibeli, kurnaz.
Baltacı Mehmet Paşa	Gafil, saf, safdil.
II.Katerina	Entrikacı, reformist, ateist, akıllı
I.Nikola	Osmanlı Devletine "hasta adam" lakabını takan Rus Çarı.
Azak Kalesi	Karadeniz hakimiyeti için stratejik olan Türkler ile Ruslar arasında sık sık el değiştiren ve Belgrad Antlaşmasıyla yıkılmasına karar verilen kale.
Rus Çarları	Osmanlı Devleti'nin yıkılmasına neden olan yöneticiler, Rumların, Bulgarların, Sırpaların ve Ermenilerin destekçileri.
Rus Çarlığı	Bir zamanlar Kırım Hanlığına bağlı "Knezlik" iken Osmanlı Devleti'ni yıkılışa sürükleyen, Kafkasya ve Orta Asya'daki Türk hanlıklarını hakimiyetine alan devlet.
Mahmut Nedim Paşa	Rus yanlısı Osmanlı sadrazamı
Şahin Giray	Rus yanlısı Kırım Hanı
Stalin	Diktatör, İnsanları sürgüne gönderen Rus lideri.
Sovyetler Birliği	Kızıl diktatörlük, Ermenistan'ın en büyük destekçisi, Soğuk savaşın iki büyük aktöründen birisi.
Molotov	İnatçı, dünya demokrasisi ve barışının önünde engel

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere Rusya ile ilgili bazı sabit imgeler mevcuttur. Bazı imgeler ise zamana göre değişmektedir. Bunlardan en dikkat çekenlerden birisi Petro'nun deli lakabıdır. Belge'ye göre Petro'ya deli denmesinin asıl nedeni Petro'nun adını değiştirerek gemilerde çalışması, bir gemiden düşen denizcileri kurtarmak için buzlu denize atlayan Çarın soğuk alması ve ısrarla sefere çıkıp hasta olarak ölmesidir (Belge, 2003:110). Akdes Nimet Kurat Ruslar tarafından büyük lakabıyla tanınan I. Petro'nun Osmanlı literatüründe " Akbıyk ve Deli" diye geçtiğini belirtmiştir. Kurat'a göre Petro'ya bu lakapların verilmesinin nedenleri olarak garip hareketleri ve hiddetli oluşudur (Kurat, 1999: 272). İsveç Kralı XII. Şarl ise tarih ders kitaplarında "Demirbaş" lakabıyla anılmıştır. Tarih ders kitaplarında Rus yanlısı olarak adlandırılan Sadrazam Mahmut Nedim Paşa (Köymen ve diğerleri, 2000: 90) Rusların her istediğini yapan bir devlet adamı olarak halkın zihninde yer etmiştir. Bu özelliği nedeniyle halk arasında bu Sadrazam "Nedimov" lakabıyla da anılmıştır (Kurat, 1970: 102). Türk-Rus savaşlarında gösterdikleri tarihsel kahramanlık nedeniyle Türk milleti arasında unutulmayan kahramanlar vardır. 1877-1878 Osmanlı-Rus Savaşı'nda Gazi Ahmet Muhtar Paşa, Gazi Osman Paşa ve Nene Hatun vardır. Tarih ders kitaplarında Osman Paşanın kahramanlığı vurgulanmaktadır (Köymen ve diğerleri, 2000: 92). Cazgır ve diğerleri tarafından yazılan tarih ders kitabına ise Mehmet Arif'in başımıza gelenler adlı kitabından alıntı yapılarak Nene Hatun'un Ermeni çeteleriyle işbirliği yapan Ruslara karşı Erzurum halkının mücadelesine liderlik yaptığına yönelik bir okuma parçası yer almıştır ( Cazgır ve diğerleri, 2010: 176).

Tarih ders kitaplarında Rus liderlerinin resimleri de yer almıştır. Ruslardan en fazla resmedilen kişi Çar I. Petrodur. Çar Petro'nun yanında, I. Katerina, Petro'nun kız kardeşi Sofia, II. Katerina, Çar Aleksandr, Çar I. Nikola, İgnatyev, Lenin, Stalin, Vorosilof, Gorbaçov ve Boris Yeltsin'in resimlerine yer verilmiştir. Güçlü bir edebiyat kültürüne sahip olan Ruslardan sadece Maksim Gorki'nin resmine Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi ders kitabında yer verilmiştir.

Ruslarla ilgili Türk tarih ders kitaplarında bazı tanımlamaların zamana göre değiştiği bazılarının ise sabit kaldığı görülmektedir. Özellikle Rus kökenli kadınların anlatıldığı hikayeci tarihten esinlenen satırlardan vazgeçilmiştir. Diğer bir konu ise Rusların sıcak denizlere inme idealidir. Geçmişte Rusların sıcak denizlere ulaşması çok büyük tehlike olarak algılanırken, bugün Rusların Akdeniz ve Ege bölgesine gelmeleri turizm ve gelir olarak ifade edilmektedir. Bunun yanında Türkiye ve Rusya arasındaki ticari ilişkiler de çok yüksek seviyededir. Bütün bu faaliyetler iki toplum arasındaki sosyal ve kültürel ilişkilere de yansımaları iki toplumun birbirine bakışına pozitif olarak etki edeceği düşünülmektedir.

**Kaynakça**

- Aktaş, Özgür (2009). Demokrat Parti Dönemi Sovyetler Birliği ve ABD ile İlişkilerin Cumhuriyet Tarihi Ders Kitaplarına Yansımaları, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Prof.Dr. Reşat Genç Özel Sayı –II, 1582-1603.
- Ata, Bahri (2008). Türk Tarih Öğretmen Adaylarının Tarih Eğitiminde Analoji Anlayışları, **21. Yüzyılda Kimlik, Vatandaşlık ve Tarih Eğitimi** ( Editörler: Mustafa Safran ve Dursun Dilek),Yeni İnsan Yayınevi, 302-315.
- Belge, Murat (2003). Osmanlı'da ve Rusya'da Aydınlar, **Dünden Bugüne Türkiye ve Rusya Rusya** ( Der. G. Kazgan ve N Ulçenko) , İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- DeCoker, Gary., Dunfee, Christi., Grebeck, Stacy (1993). Teaching about former Soviet Union: Activities and Resources, **Social Studies and the Young Learner**, March, 1-4.
- Gürün, Kamuran (2010). **Türk-Sovyet İlişkileri (1920-1953)**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- İnalçık, Halil ( 1999). Osmanlı-Rus İlişkileri, 1492-1700, **Türk-Rus İlişkilerinde 500 Yıl 1491-1992**, Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Kennedy, Paul (2001). **Büyük Güçlerin Yükselişi ve Düşüşü**, 8. Basım, İş Bankası Yayınları, İstanbul.
- Kocabaş, Süleyman (1989). **Kuzeyden Gelen Tehdit Tarihte Türk-Rus Mücadelesi**, Vatan Yayınları, İstanbul.
- Kurat, Akdes Nimet (1970). **Türkiye ve Rusya**, Kültür Bakanlığı, İstanbul.
- Kurat, Akdes Nimet (1999). **Rusya Tarihi**, 4. Baskı, Türk Tarih Kurumu, Ankara (Kitabın ilk bas-kısı 1948 yılında yayımlanmıştır).
- Oreşkova, S.F (2003). Rusya ve Osmanlı İmparatorluğu Arasındaki Savaşlar: Sebepleri ve kimi tarihi sonuçları, **Dünden Bugüne Türkiye ve Rusya** ( Der. G. Kazgan ve N Ulçenko), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Ortaylı, İlber (1999). XVIII. Yüzyıl Türk-Rus İlişkileri, **Türk-Rus İlişkilerinde 500 Yıl 1491-1992**. Türk Tarih Kurumu, Ankara.
- Öztürk, Mutlu (2002). Halil Berktaş ile Söyleşi: Tarih Eğitimi ve Ders Kitapları, **Toplumsal Tarih Dergisi**, Nisan, sayı:100, 40-43.
- Saray, Mehmet (2004). **Türk- Rus Münasebetlerinin Bir Analizi**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- Tekin, Nil Türker (2011). Türkiye'deki ilköğretim ve Ortaöğretim ders kitaplarında Rus İmajı, **Toplumsal Tarih Dergisi**, Aralık, sayı: 216, 84-87.
- Yıldırım Ali ve Şimşek, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin, Ankara.

## İncelenen Tarih Ders Kitapları

- Ahmet Refik (1911-1912). **Büyük Tarihi Umumi**, Kütübhane-i İslam ve Askeri, İstanbul.
- Refik, Ahmet Refik (1914-1915). **Tarih-î Umumî**, Kütübhane-i İslam ve Askeri, İstanbul.
- Ali Reşad (1925). **Tarih- Umumi**, Yani Matbaa, İstanbul.
- Ahmet Vefik, (1872). **Fezleke-i Tarih-i Osmanî**, Matbaayı Amire, 5. Baskı, İstanbul, 1288.
- Atatürkçülük**, MEB Yayınları, Ankara
- Atsız, Bedriye ve Oran Hilmi (1953). **Tarih I İlk Çağ**, İnkılâp Kitabevi, İstanbul.
- Cazgır ve diğerleri (2010). **Ortaöğretim Tarih 10. Sınıf**, Devlet Kitapları, İstanbul
- Ergezer Nevin (1996). **Tarih 2**, Ocak Yayınları, Ankara.
- Günaltay, Şemseddin (1939). **Tarih I**, Maarif Matbaası, İstanbul.
- Kara, Kemal (1997). **Tarih II**, Önde Yayıncılık, İstanbul.
- Kara, Kemal (2005). **Tarih I**, Önde Yayıncılık, İstanbul.
- Karal, Enver Ziya (1958). **Türkiye Cumhuriyeti Tarihi**, 1918-1953, Maarif Basımevi, İstanbul.
- Komisyon (2003). **Tarih Lise II**, Milli Eğitim Bakanlığı, Milsan Basım San A.ş, İstanbul.
- Mumcu, Ahmet ve Su, Mükerrrem Kamil (1981). **Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Muhsin, Mustafa ve Hamid Ahmet (1926). **Türkiye Tarihi**, 2. baskı, Milli Matbaa, İstanbul.
- Oktay, Emin (1956). **Yeni ve Yakın Çağlar**, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Oktay, Emin (1966). **Tarih Lise III**, Atlas Yayınevi, Tan Gazetesi ve Matbaası, İstanbul.
- Türk Tarihi ve Tetkik Cemiyeti (1931). **Tarih II**, İstanbul, 1931.
- Türk Tarihi ve Tetkik Cemiyeti (1931). **Tarih III Yeni ve Yakın Zamanlarda Osmanlı-Türk Tarihi**, Devlet Matbaası.
- Türk Tarihi ve Tetkik Cemiyeti (1931) **Tarih IV**, Devlet Matbaası.
- Köymen ve Diğerleri (2000). **Lise Tarih 2**, Ülke Yayın, İstanbul.
- Komisyon (2000). **Tarih Lise 2**, MEB Yayınları, Ankara.
- Komisyon (2011). **Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük**, MEB Yayınları, Ankara.
- Okur ve Diğerleri (2010). **Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi**, MEB Devlet Kitapları, Ankara.

## THE IMAGE OF RUSSIA IN HISTORY TEXTBOOKS FROM OTTOMAN STATE TO TURKISH REPUBLIC

Özgür AKTAŞ\*

### Abstract

Recently, the subject of textbooks has taken on an important role in the studies of historians and education scientists. The ideology of the state, the cultural and social values and forms and international relations have important role history textbooks. When describing the historical events dealing with Russia, the that point of views have more important role. In the first years of the Turkish Republic, there was a lot of information in textbooks about the Russian people and Russian history. There were a lot of friendly relationship attributions in the history textbooks during the single party government.

Soviet Russia was in the opposing group during the government of the democratic party. Compared to the time of the Republic population Party government in our country the relationship between Russia and Turkey began to get worse . In other words, the descriptions of Russia began to be hardened. In this governing period the attributions in the history textbooks were about calling attention to the history of Russian colonialism.

From 1960-1980, including the two military coup, had an impact on the expressions about Russia. During this time period the materialistic and spiritual damage done by Russian colonialist activities was reflected in history textbooks. Turkish people in the Assian continent and our country this subject began to be more in the history textbooks to be proud attention. In the 1980s, Russian policies and political power began to decrease in the international area, but the Soviet Russian ideology was still dangerous.

After the Soviet Union came to an end in 1992, Turkey began to get in touch with Turks and Turkish societies living in the Assian continent to be very for from our country planned by Russia for not getting into touch with Turkey. A map of the Turkish world was added to the end of history textbooks. In the books written in 2010 we can see Soviet Union history from beginning to end. And this book contains some information about the Russian Federation and the Turkish community under the Russian Federation's government.

---

\* Dr. Kafkas University, Faculty of Education, KARS



# ORTAÖĞRETİM MATEMATİK KONULARINDAKİ GÜÇLÜK DÜZENLERİNİN BELİRLENMESİ

Enver TATAR\*

Alper ÇİLTAP\*\*

## Özet

Bu çalışmada, üniversite öğrenimine başlayan öğrencilerin lise öğrenimleri sürecinde gördükleri matematik konularını öğrenmedeki güçlük düzeylerini belirlemek, bu konuların güçlük düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve üniversite giriş sınav sistemine göre değişip değişmediğini tespit etmek amaçlanmıştır. Bu amaçla ortaöğretim matematik konularını kapsayan 29 maddelik güçlük indeksi anketi 2010 yılı öğrenci seçme ve yerleştirme sınav sonucuna göre Türkiye'deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesine yerleşen toplam 503 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada sonuç olarak; matematik konularındaki güçlük düzeyinin en düşük ilköğretim matematik en yüksek ise fen bilgisi öğretmenliğinde okuyan öğrencilerde olduğu ve cinsiyet açısından kızların erkeklere göre daha az güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca üniversiteye giriş sınavında uygulanan matematik konu kapsamındaki değişimin, bu konuların öğrenme güçlüğüne doğrudan etkilediği tespit edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Öğrenme güçlüğü, güçlük indeksi, üniversiteye giriş sınavı, ortaöğretim matematik konuları

## Giriş

Öğrenme güçlüğü çok geniş bir alanı kapsamasına rağmen matematik eğitiminde bu kavram, alana özgü bir takım yetersizlikler anlamına gelmektedir (Durmuş 2007). Matematik öğreniminde karşılaşılan öğrenme güçlüklerini ifade ederken farklı terimlerin çoğu zaman birbirinin yerine kullanıldığı görülmektedir. "Zorluk (difficulty)", "kavram yanılması (misconception)" ve "hata (error)" terimleri öğrencilerin matematikte yaşadıkları öğrenme güçlüklerinin ifade edilmesinde en çok kullanılanlar arasındadır (Bingölbali ve Özmantar 2009).

Matematik eğitimi alanındaki öğrenme güçlüğü çalışmaları incelendiğinde; ilköğretim (Bozkurt, 2010; Demirdiş, Özmantar & Bingölbali, 2010; Ee, 1999; Jordan, Kaplan & Hanich, 2002; Pesen, 2008), ortaöğretim (Dikici & İşleyen 2004; Erbaş, Çetinkaya & Ersoy, 2009; Tatar 2006; Ural, 2006; Wang, Du, & Liu 2009; Yenilmez & Avcu, 2009) ve üniversitede (Akbayır, 2004; Akgün & Duru, 2007; Coşkun, 2008; Çiltap & Işık, 2010; Alcock & Simpson, 2004; Alcock & Simpson, 2005; Harel, 1989; Tatar & Dikici, 2006) farklı matematik konuları üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmaların "öğrenme güçlüklerini belirleme" ve "öğrenme güçlüklerini

\* Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, OFMA Anabilim Dalı

\*\* Y. Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, İlköğretim Anabilim Dalı

belirleme ve giderme" başlıkları altında toplandığı görülmektedir (Tatar & Dikici, 2008). Ayrıca literatürde matematik konularının öğrenme güçlüğü indeksi hesaplanarak yapılmış çalışmalara da rastlanmaktadır (Durmuş, 2004a; Durmuş, 2004b; Tatar, Okur & Tuna, 2008; Van Steenbrugge, Valcke, & Desoete, 2010).

Yaptığı çalışmada Durmuş (2004a), ortaöğretim matematik derslerinde zor olarak algılanan konuları belirlemek ve bu zorlukların arkasında yatan nedenleri ortaya çıkarmak amacıyla ortaöğretim matematik müfredatındaki tüm konuların, güçlük indeksini hesaplamıştır. Bu çalışmanın bir benzerini de ilköğretim öğrencilerine, ilköğretim matematiğinde öğrenme güçlüklerinin saptanması ve bu güçlüklerin nedenlerini belirlemek amacıyla uygulamış ve konuların güçlük nedenlerini sorgulamak amacıyla yaptığı görüşmelerde öğrenciler konuları karışık, anlamsız, nerede kullanıldığı bilinmeyen konular olarak nitelendirmişlerdir (Durmuş, 2004b).

Tatar vd. (2008), 2005 yılı öğrenci seçme ve yerleştirme sınavı ile eğitim fakültesini kazanan öğrencilerin ortaöğretim matematik konularını öğrenmedeki güçlük düzeylerini belirlemek ve bu konuların güçlük düzeylerinin; matematik, fen bilgisi ve sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencileri arasında değişip değişmediğini tespit etmeyi amaçlamışlardır. Çalışmalarında ortaöğretim matematik konularını kapsayan 29 maddelik güçlük indeksi anketini toplam 506 birinci sınıf öğrencisine uygulamışlardır. Tatar vd. (2008), "sayı sistemleri, rasyonel sayılar ve sıralama, oran ve orantı, üslü sayılar, köklü sayılar ve problemler (yaş, yüzde, işçi-havuz, hareket)" konularındaki güçlük indekslerinin %5' in altında, "diziler ve seriler, limit ve süreklilik, matrisler ve determinantlar" konularındaki güçlük indeksinin de %50' in üzerinde olduğu tespit etmişlerdir. Bununla birlikte ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencileri için "matrisler ve determinantlar" (%75), fen bilgisi öğretmenliği öğrencileri için "diziler ve seriler" (%66,15) ve sınıf öğretmenliği öğrencileri için "integral ve uygulamaları" (%79,55) konularının en yüksek indekse sahip olduğu da Tatar vd. (2008) nin çalışma bulguları arasındadır.

Van Steenbrugge vd. (2010), 918 ilköğretim matematik öğretmeni ile yaptıkları çalışmada, ilköğretim birinci sınıftan altıncı sınıfa kadar matematik müfredatında öğrenme güçlüğü yaşanan konuları belirlemişler ve bu konuların; 6. sınıflarda kesirler, oran ve orantı, bölme işlemi, ölçme, uzay ve problem çözme, 5. sınıflarda bölme işlemi ve alan hesaplama, 4. sınıflarda uzunluk ve alan hesaplama, 2. sınıflarda ise sayılar konusu olduğunu tespit edilmişlerdir.

Yapılan literatür araştırmalarında öğrencilerin bazı konularda önemli düzeyde zorluk yaşadıklarını ve bunun nedeni olarak da girecek olacakları sınav sisteminin önemli bir etkisinin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, üniversite öğrenimine başlayan öğrencilerin lise öğrenimleri sürecinde gördükleri matematik konularını öğrenmedeki güçlük düzeylerini belirlemek, bu konuların güçlük düzeylerinin bölüm, cinsiyet ve üniversite giriş sınav sistemine göre değişip değişmediğini tespit etmek amaçlanmıştır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel araştırma deseni içerisinde yer alan deneysel olmayan yöntemlerden betimsel yöntem kullanılmıştır.

### Örneklem

Araştırma grubunu Türkiye’deki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesi, ilköğretim matematik öğretmenliği (n=183), fen bilgisi öğretmenliği (n=161) ve sınıf öğretmenliğinde (n=159) öğrenim görmekte olan toplam 503 (erkek:180, kız:323) birinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. 2010–2011 öğretim yılının ilk haftasında yapılan bu araştırmaya katılan öğrencilerin tamamı 2010-LYS (Lisans Yerleştirme Sınavı) ile bu bölümlere yerleşmiş ve yapılan araştırmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri güçlük indeksi anketi ile toplanmıştır. Ülkemizde ilk defa Durmuş (2004a) tarafından orta öğretim matematik konularına uyarlanmış olan güçlük indeksi anketi lise matematik konularını kapsayan 28 maddeden oluşmaktadır. Tatar vd. (2008) tarafından “Mantık” konusunda eklenmesi ile 29 maddeye çıkmış olan bu anket, her bir matematik konusu için öğrencilerin o konu ile ilgili görüşlerini sorgulayan aşağıdaki 4 seçenekten oluşmaktadır.

- Bu konuyu çok kolay anladım.
- Biraz zor bir konu idi ama sonunda anladım.
- Bu konuyu anlamadım.
- Bu konuyu hiç görmedim.

Araştırmaya katılan öğrencilerden, bu seçeneklerden kendileri için en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan anketteki her bir maddenin frekansları tespit edilerek Durmuş (2004a)’ da belirtilen, aşağıdaki formül kullanılarak her bir matematik konusunun güçlük indeksi hesaplanmıştır;

$$\text{Güçlük İndeksi} = \frac{N_z \times 100}{N_t - N_g}$$

$N_t$  = Örneklemdeki toplam öğrenci sayısı.

$N_z$  = Konuyu zor bulan öğrenci sayısı (anketteki c maddesini işaretleyenlerin sayısı).

$N_g$  = Konuyu hiç görmeyen öğrenci sayısı.

Hesaplanan güçlük indeksleri virgöl sağında bir basamak olacak şekilde yuvarlanmıştır.

**Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin bölümlere göre matematik konularındaki güçlük indeksleri ve anketteki d seçeneğini yani “Bu konuyu hiç görmedim” ifadesini işaretleyen öğrencilerin sayısı Tablo 1’ de verilmiştir. Ayrıca Tatar vd. (2008) tarafından yapılan çalışmada bulunan güçlük indeksleri ise parantez içerisinde belirtilmiştir.

**Tablo 1.** Güçlük İndeksleri ve Konuyu Hiç Görmeyenlerin Frekansı

KONULAR	Güçlük İndeksi				Konuyu Hiç Görmeyenlerin Sayısı
	İlköğretim Matematik	Fen Bilgisi	Sınıf	Genel	
1 Sayı sistemleri	1,1(0,69)	0,6(0)	0,6(0,45)	0,8(0,4)	15
2 Bölünebilme (OBEB, OKEK, vb.)	8,3(3,47)	14(3,55)	16,7(11,31)	12,8(6,92)	10
3 Rasyonel sayılar ve sıralama	0(0)	1,2(0)	0,6(0,9)	0,6(0,4)	2
4 Üslü sayılar	0(0)	1,2(0)	0,6(1,81)	0,6(0,79)	2
5 Köklü sayılar	0,5(0)	1,2(0,71)	1,9(1,81)	1,2(0,99)	2
6 Oran ve orantı	0,5(0)	3,1(0)	1,9(3,17)	1,8(1,38)	3
7 Çarpanlara ayırma	0(1,39)	2,5(5,67)	1,9(11,31)	1,4(6,92)	5
8 Birinci dereceden denklemler ve eşitsizlikler	0,5(0)	2,5(6,38)	0,6(11,82)	1,2(6,93)	1
9 Mutlak değer	0,5(0,69)	4,4(4,26)	4,4(7,73)	3(4,75)	2
10 Problemler (yaş, yüzde, işçi-havuz, hareket)	3,9(1,41)	13,8(0,71)	8,2(4,11)	8,4(2,39)	2
11 Mantık	29,8(15,32)	27,9(22,97)	33(36,7)	30,1(25,17)	157
12 Kümeler	2,2(0)	6,3(0,71)	3,9(9,26)	4(4,2)	9
13 Bağlantı ve fonksiyon	2,8(9,86)	9,4(13,57)	12,3(33,49)	7,9(21,13)	9
14 İşlem ve modüler aritmetik	1,6(0,69)	9,4(3,55)	5,7(5,48)	5,4(3,57)	3
15 Polinomlar	0,5(4,9)	4,4(9,22)	3,2(28,57)	2,6(16,37)	3
16 İkinci ve üçüncü dereceden denklemler	0(20,61)	5,1(27,52)	4,5(46,33)	3(33,33)	7
17 İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri	11,4(48,19)	27,7(48,84)	21,5(75,35)	19,8(60,77)	23
18 İkinci ve üçüncü dereceden eşitsizlikler	4(31)	17,9(37,78)	9,6(60,96)	10(45,83)	14
19 Trigonometri	4,4(44,7)	25,2(51,22)	11,5(61,2)	13,3(53,42)	6
20 Karmaşık sayılar	2,8(37,4)	6,3(49,57)	5(50,29)	4,6(46,1)	4
21 Logaritma	1,6(28,13)	4,3(45,08)	3,8(52,57)	3,2(43,06)	1
22 Permütasyon ve kombinasyon	19,3(22,46)	32,7(37,78)	26,8(47,29)	26(37,39)	6
23 Binom açılımı	12,3(12,32)	25,2(27,5)	12,3(52,57)	16,5(32,79)	11
24 Olasılık	19,3(33,09)	35(39,85)	29,2(52,24)	27,4(43,13)	11
25 Diziler ve seriler	3,3(62,2)	13,3(66,15)	7,6(66,67)	7,8(65,04)	5
26 Limit ve süreklilik	7,7(55,56)	15,8(54,69)	10,3(68,64)	11,1(61,03)	8
27 Türev ve uygulamaları	9,4(54,02)	19,1(36,11)	10,8(65,32)	12,9(54,42)	8
28 İntegral ve uygulamaları	13,9(59,38)	35,1(35,29)	18,9(79,55)	22,1(62,07)	21
29 Matrisler ve determinantlar	3,3(75)	8,3(56)	4,4(77,59)	5,2(71,96)	6

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerde “Mantık” konusunun en yüksek güçlük indeksine (%30,1) sahip olduğu belirlenmiştir. Bu konuyu sırasıyla “Olasılık (%27,4)”, “Permütasyon ve kombinasyon (%26)”, “Integral ve uygulamaları (%22,1)” ve “İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri (%19,8)” konuları takip etmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en az güçlük yaşadıkları konular ise “Rasyonel sayılar ve sıralama (%0,6)”, “Üslü sayılar(%0,6)” ve “Sayı sistemleri (%0,8)” konularıdır.

Araştırmada elde edilen güçlük indeks ortalamaları bölümler açısından incelendiğinde, ilköğretim matematik öğretmenliğini kazanan öğrencilerin %5,7 ile en düşük ortalamaya sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca %12,9 ortalama ile fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin matematik konularında en yüksek güçlük indeksine sahip olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte ilköğretim matematik öğretmenliği öğrencilerinde “Rasyonel sayılar ve sıralama”, “Üslü sayılar”, “Çarpanlara ayırma” ve “İkinci ve üçüncü dereceden denklemler” konularının güçlük indeksleri sıfır olarak bulunmuştur.

Güçlük indeksi anketinde “Bu konuyu hiç görmedim” maddesini işaretleyen öğrencilerin konu bazında sayıları analiz edildiğinde “Mantık (157(%31,2))” konusunu görmeyen öğrencilerin sayısının diğer konulara göre oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyete göre, matematik konularındaki güçlük indeksleri Tablo 2’ de verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyete Göre Orta Öğretim Matematik Konularının Genel Güçlük İndeksleri

KONULAR	Erkek	Kız
1 Sayı sistemleri	1,1	0,6
2 Bölünebilme(OBEB, OKEK, vb.)	10,2	14,2
3 Rasyonel sayılar ve sıralama	1,7	0
4 Üslü sayılar	1,7	0
5 Köklü sayılar	1,7	0,9
6 Oran ve orantı	4,4	0,3
7 Çarpanlara ayırma	2,8	0,6
8 Birinci dereceden denklemler ve eşitsizlikler	2,2	0,6
9 Mutlak değer	3,9	2,5
10 Problemler (yaş, yüzde, işçi-havuz, hareket)	6,1	9,7
11 Mantık	29,8	30,2
12 Kümeler	5,1	3,5
13 Bağntı ve fonksiyon	11,3	6
14 İşlem ve modüler aritmetik	8,4	3,7
15 Polinomlar	6,7	0,3
16 İkinci ve üçüncü dereceden denklemler	4,5	2,2
17 İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri	24,3	17,3
18 İkinci ve üçüncü dereceden eşitsizlikler	14,8	7,7
19 Trigonometri	17,4	11
20 Karmaşık sayılar	6,1	3,8
21 Logaritma	3,9	2,8
22 Permütasyon ve kombinasyon	23,6	27,3
23 Binom açılımı	20,8	14,1
24 Olasılık	25,9	28,3
25 Diziler ve seriler	11,7	5,6
26 Limit ve süreklilik	14	9,5
27 Türev ve uygulamaları	18,1	10,1
28 İntegral ve uygulamaları	29,7	18,1
29 Matrisler ve determinantlar	8,9	3,2
Ortalama	11,1	8,1

Öğrencilerin cinsiyet açısından matematik konularındaki güçlük indeksleri incelendiğinde ortalama olarak kız öğrencilerin (%8,1) erkek öğrencilere (%11,1) göre matematik konularında daha az güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir (Tablo 2). Hem kız hem de erkek öğrencilerin en çok güçlük çektiği konunun “Mantık” olduğu, bu konudan sonra en çok güçlük yaşanan konular sıralaması erkeklerde; “İntegral ve uygulamaları”, “Olasılık” ve “İkinci ve üçüncü dereceden fonksiyonlar ve grafikleri”, kızlarda ise “Olasılık”, “Permütasyon ve kombinasyon” ve “İntegral ve uygulamaları” şeklinde oluşmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde erkeklerin toplam 24 matematik konusunda kızlara göre daha çok güçlük yaşadıkları ve diğer 5 konuda da kızların erkeklere nazaran

daha fazla güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte cinsiyete göre orta öğretim matematik konularının genel zorluk indeksleri erkeklerin kızlara göre “Oran ve orantı”, “Çarpanlara ayırma”, “Birinci dereceden denklemler ve eşitsizlikler”, “İşlem ve modüler aritmetik”, “Polinomlar”, “İkinci ve üçüncü dereceden denklemler”, “İkinci ve üçüncü dereceden eşitsizlikler”, “Diziler ve seriler”, ve “Matrisler ve determinantlar” konularında iki veya daha fazla kat oranında daha çok güçlük yaşadıkları belirlenmiştir. Kızlarda “Rasyonel sayılar ve sıralama” ve “Üslü sayılar” konularında güçlük indeksi sıfır olmasına rağmen erkek öğrencilerde bu iki konunun güçlük indeksi %1,7 olarak hesaplanmıştır. Bununla birlikte “Polinom” konusunda kızların (%0,3) erkek öğrencilere (%6,7) göre dikkat çekici bir oranda daha az güçlük yaşadıkları elde edilmiştir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Üniversite öğrenimine başlayan öğrencilerin lise öğrenimleri sürecinde gördükleri matematik konularını öğrenmedeki güçlük düzeylerinin belirlendiği bu araştırmada, “Mantık” konusunun en yüksek güçlük indeksine sahip olduğu elde edilmiştir. Bununla birlikte “Bu konuyu hiç görmedim” ifadesini işaretleyen öğrencilerin oranının oldukça yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin lise 1’i, 2006 ve daha önceki yıllarda okudukları ve bu konunun lise 1 müfredatında olduğu göz önünde bulundurulursa, o dönemdeki üniversiteye giriş sınav sorularında bu konuya yer verilmemesi, hem güçlük indeksinin hem de “Bu konuyu hiç görmedim” ifadesini işaretleyen öğrencilerin sayısının yüksek olmasının nedenleri arasında olduğu düşünülmektedir. Bu sonuç Tatar vd. (2008) çalışmasının sonuçlarını destekler niteliktedir. Mantık konusunun matematikte önemli bir yere sahip olduğu göz önünde bulundurulursa, hem konuyu görmeyenlerin sayısının hem de güçlük indeksinin yüksek oluşu matematik eğitimcileri tarafından dikkate alınması gereken bir durumdur. Dolayısıyla “Mantık” konusundaki öğrenme güçlüklerinin belirlenip giderilmesi için araştırmalar yapılabilir. Ayrıca bu durumların nedenlerini derinlemesine araştırmak için öğretmenler ile çalışmalar tasarlanabilir.

Durmuş (2004a) çalışmasında 16, Tatar vd. (2008) ise çalışmasında 17 matematik konusundaki güçlük indeksinin %15’in üzerinde olduğunu belirtmişlerdir. Her iki çalışmanın sonuçları incelendiğinde elde edilen indekslerin %72’ye kadar çıktığı görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ise toplam 6 konuda %15’in üzerinde bir güçlük indeksinin olduğu ve en yüksek indeksin %30,1 olarak gerçekleştiği tespit edilmiştir. Ayrıca “Bu konuyu hiç görmedim” ifadesini işaretleyenlerin, Durmuş (2004a) ve Tatar vd.’nin (2008) çalışmalarındaki sayısı ile bu araştırmadaki sayısı karşılaştırıldığında oldukça yüksek bir oranda azalmanın olduğu belirlenmiştir. Örneğin “İntegral ve uygulamaları” konusunda Durmuş’ un (2004a) çalışmasında elde edilen güçlük indeksi %68,9, “Bu konuyu hiç görmedim” ifadesini işaretleyenlerin oranı ise %60 ve Tatar vd.’nin (2008) çalışmasında ise sırasıyla %62,07 ve %59,8 elde edilmiştir. Bu araştırmada ise sırasıyla bu oranlar %22,1 ve %4,1 dir. Yapılan bu çalışmalar arasında oluşan farklılığın temel nedeni olarak 2006 yılından itibaren üniversiteye giriş sınavında uygulanan matematik konu kapsamındaki değişimin olduğu düşünülmektedir. O halde bu tip sınavlarda ilgili müfredatın tüm konuları dikkate alınmalıdır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet açısından matematik konularındaki güçlük indeksleri incelendiğinde kız öğrencilerin (%8,1) erkek öğrencilere (%11,1) göre daha az güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Ayrıca erkeklerin toplam 24 matematik konusunda kızlara göre daha çok güçlük yaşadıkları elde edilmiştir. Bunun nedenleri hem konu bazında hem de genel olarak araştırılmaya değer bir durumdur.



**Kaynakça**

- Akbayır, K. (2004). **Üniversite 2. Sınıf Öğrencilerin Serilerin Tayininde Bazı Yakınsaklık Kriterlerindeki Hataları ve Kavram Yanılgıları**. Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi, 12(2), 442-450.
- Akgün, L., Duru, A. (2007). **Misunderstanding and Difficulties in Learning Sequence and Series: A Case Study**. Journal of the Korea Society of Mathematical Education Series D: Research in Mathematical Education, 11(2), 75-85.
- Alcock, L., Simpson, A. (2004). **Convergence of Sequences and Series: Interactions Between Visual Reasoning and the Learner's Beliefs About Their Own Role**. Educational Studies in Mathematics, 57, 1-32.
- Alcock, L., Simpson, A. (2005). **Convergence of Sequences and Series 2: Interactions Between Visual Reasoning and The Learner's Beliefs About Their Own Role**. Educational Studies in Mathematics, 58, 77-100.
- Bozkurt, A. (2010). **İşçi ve Havuz Problemleri İle İlgili Karşılaşılan Zorluklar ve Çözüm Önerileri**. Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(2),173-185.
- Çiltaş, A., Işık, A. (2010). **Dizi Kavramına Yönelik Öğrenme Güçlüklerinin Belirlenmesi**. 9. Matematik Sempozyumu, KATÜ, 20-22 Ekim, 82, Trabzon.
- Demirdiş, F., Özmantar, M. F., Bingölbalı, E. (2010). **Matematik Dersi Etkinlik Uygulamaları Sırasında Karşılaşılan Öğrenci Zorluklarının Nedenler**. 9. Matematik Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, 20-22 Ekim, Trabzon.
- Dikici, R., İşleyen, T. (2004). **Bağıntı ve Fonksiyon Konusundaki Öğrenme Güçlüklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 11(2), 105-116.
- Durmuş, S., (2004a). **Matematikte Öğrenme Güçlüklerinin Saptanması Üzerine Bir Çalışma**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 12(1), 125-128.
- Durmuş, S., (2004b). **İlköğretim Matematiğinde Öğrenme Zorluklarının Saptanması ve Zorlukların Gerisinde Yatan Nedenler Üzerine Bir Çalışma**. VI. Ulusal Fen Bilimleri Ve Matematik Eğitimi Kongresi, 9-11 Eylül, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Durmuş, S., (2007). **Matematikte Öğrenme Güçlüğü Gösteren Öğrencilere Yönelik Öğretim Yaklaşımları**. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Haziran, 76-83.
- Ee, J., (1999). **Diagnosing Students with Learning Difficulties in Mathematics**. The Mathematics Educator, 4(1). 97-103
- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., Ersoy, Y., (2009). **Öğrencilerin Basit Doğrusal Denklemlerin Çözümünde Karşılaştıkları Güçlükler ve Kavram Yanılgıları**. Eğitim ve Bilim, 24(152), 44-59.
- Harel, G. (1989). **Learning and Teaching Linear Algebra: Difficulties and An Alternative Approach to Visualizing Concepts and Processes**. Focus on Learning Problems in Mathematics, 11(2), 139-148.
- Jordan, N. C., Kaplan, D., Hanich, L. B. (2002). **Achievement Growth in Children with Learning Difficulties in Mathematics: Findings of a Two-Year Longitudinal Study**. Journal of Educational Psychology, 94(3), 586-597.
- Pesen, C. (2008). **Kesirlerin Sayı Doğrusu Üzerindeki Gösteriminde Öğrencilerin Öğrenme Güçlükleri ve Kavram Yanılgıları**. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(15),157-168.

◆ Enver Tatar / Alper Çiltaş

- Tatar, E. (2006). **İkili İşlem İle İlgili Öğrenme Güçlüklerinin Belirlenmesi ve 4MAT Yönteminin Başarıya Etkisi**. Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- Tatar, E., Dikici, R. (2006). **Diagnosing Students' Difficulties in Learning Mathematics: The Case of Binary Operation**. Journal of Quality Measurement and Analysis-JQMA, 2(1).
- Tatar, E., Dikici, R. (2008). **Matematik Eğitiminde Öğrenme Güçlükleri**. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 183-193.
- Tatar, E., Okur, M., Tuna, A. (2008). **Ortaöğretim Matematiğinde Öğrenme Güçlüklerinin Saptanmasına Yönelik Bir Çalışma**. Kastamonu Eğitim Dergisi, 16(2), 507-516.
- Ural, A. (2006). **Fonksiyon Öğreniminde Kavramsal Zorluklar**. Ege Eğitim Dergisi, 7(2), 75-94.
- Van Steenbrugge, H., Valcke, M., Desoete, A. (2010). **Mathematics Learning Difficulties in Primary Education: Teachers' Professional Knowledge and the Use of Commercially Available Learning Packages**. Educational Studies, 36(1), 59-71.
- Wang, G., Du, H., Liu, Y. (2009). **Case Study on Improving High School Students with Learning Difficulties in Mathematics**. Journal of Mathematics Education, 2(2), 122-133.

## DETERMINATION OF DIFFICULTY LEVELS IN SECONDARY SCHOOL MATHEMATICS TOPICS

---

Enver TATAR\*

Alper ÇILTAŞ\*\*

### Abstract

This study aims to identify the newly enrolled university students' level of learning difficulties regarding the mathematics subjects that they were taught during their high school education, and to determine whether or not the difficulty levels of these subjects change in accordance with department, gender and system of university entrance exam. For that purpose, a difficulty index survey, which is composed of 29 items covering secondary school mathematics topics, has been applied on a total of 503 students who enrolled in the faculty of education at a state university according to the 2010 student selection and placement examination results. It has been consequently found out in the study that the difficulty level in mathematics subjects was observed the least in the students studying primary mathematics whereas it was observed the most in the students studying elementary education science teaching, and as for gender, female experienced less difficulty compared to male. Moreover, it has been discovered that the change implemented in the coverage of mathematics subjects in university entrance exam directly affects the learning difficulty regarding these subjects.

**Key Words:** Learning difficulties, difficulty index, university entrance exam, secondary school mathematics topics

---

\* Associate Prof. Dr., Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education

\*\* Assistant Prof. Dr. Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

# SEVİYE BELİRLEME SINAVLARI (SBS) VE ÖĞRENCİ BAŞARILARINI BELİRLEME SINAVLARININ (ÖBBS) BAŞARI ORTALAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Murat YALÇIN\* Cengiz ÖZSAN\*\*

Dr. M. Fuat KENÇ\*\*\* Dr. Murat AKYILDIZ\*\*\*\*

Nebil EKİZ\*\*\*\*\*

## Özet

Eğitimde değerlendirme türleri, programa girişte, süreçte ve çıkışta uygulanış amacına göre farklılık göstermektedir. Ülkemizde uygulanan büyük ölçekli değerlendirme sınavları temelde sıralama, seçme, yerleştirme, sorumlu tutma, gözlemlenme ve durum belirleme olarak farklı amaçlara hizmet etmektedir. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2008-2009-2010 yıllarında uyguladığı Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ile MEB mülga Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Başkanlığı'nın (EARGED) uyguladığı Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavları'nda (ÖBBS) aynı yıllarda, aynı öğrencilerin sınav başarı ortalamalarına ilişkin verileri karşılaştırılmıştır. 2008-2009-2010 yılı SBS ve ÖBBS verilerindeki alan başarıları sınıf ve yıl bazlı değerlendirilmiş, trendin gözlenmesi sağlanmıştır. Çalışma sonucunda SBS ve ÖBBS arasında öğrencilerin akademik başarılarının sıralanması bakımından benzerlik görülmüştür. Bu sonuç, bu iki sınavın birbirlerinin yerine kullanılabileceğini göstermektedir. Dolayısıyla öğrenciler üzerinde stres ve baskı oluşturmanın yanında uzun süreli sınav hazırlığı gerektiren, yarışma odaklı SBS'nin kaldırılmasının faydalı olacağı görüşü kuvvet kazanmıştır. SBS yerine yapılabilecek izleme amaçlı değerlendirmelerle hem benzer sonuçlara ulaşılacak hem de öğretim çabalarının etkisini kaldığı noktalar belirlenerek sürecin iyileştirmesine dönük çalışmalar yapılabilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Başarı testi, öğrenci başarılarına göre yerleştirme, akademik başarı

## Giriş

Bireyler yaşamları boyunca planlı ya da plansız olarak sürekli bir öğrenme sürecindedirler. Eğitim kurumlarında sürdürülen planlı eğitimin rastgelelikten uzak ve planlı olabilmesi ise sürecin sürekli olarak izlenmesi ile mümkündür. Bu izlemeyi yaparak eğitimin öğrencide davranışa dönüşmesini beklediği kazanımların ne derece gerçekleşip gerçekleşmediğini ölçmek ve değerlendirmek mümkün olacaktır (Özçe-

\* MEB Mülga Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanı

\*\* MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü Grup Başkanı

\*\*\* Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Grup Başkanı

\*\*\*\* Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi

\*\*\*\*\*Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Öğrencisi

lik,1982). Ertürk eğitimi, bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla kasıtlı olarak istendik değişiklikler geliştirme süreci olarak tanımlanmaktadır (Ertürk,1994), tanımdaki istendik davranış kavramı sürecin planlı olduğunu vurgulamakta ve planlı bu sürecin ne derece etkin, yeterli ve ne düzeyde davranışa dönüştüğünü ölçme ve değerlendirme ile sayısal olarak ifade etmek ve durumu ölçmek mümkün olabilecektir. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme, eğitim sürecinin önemli ve vazgeçilmez bir parçasıdır (Yalçın, 2007).

Değerlendirme ölçmeye göre daha kapsamlı bir terimdir. Değerlendirme bir yargılama işlemidir ve değer yargısı içerir. Bu kapsamda değerlendirme, ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçme sonuçları hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır. Tekin (Ankara, 2000), değerlendirmeyi, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak, ölçülen nitelik hakkında bir değer yargısına varma süreci” olarak tanımlanmaktadır. Turgut’a (Ankara, 1992), göre ise değerlendirme, “ölçümlerden bir anlam çıkarmak ve ölçülen nesnelere hakkında bir değer yargısına ulaşmaktır”. Elde edilen ölçümlerden bir anlam çıkarmak için söz konusu ölçümlerin bir ölçüt ile karşılaştırılması gerekir. Açıkça ifade edilmemiş olsa bile, her değer yargısı, kesinlikle bir ölçme sonucu ile karşılaştırılmasına dayanır (Tekin, 2000). Ölçme bir betimleme işi iken, değerlendirme bir yargılama, karar verme işidir. Baykul (Ankara, 2001), değerlendirmeyi;

- a) Öğretim programının değerlendirilmesi için
- b) Öğretimin etkinliğinin değerlendirilmesi için
- c) Öğrenme eksikliklerinin saptanması için
- d) Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin saptanması için
- e) Öğrenci başarısının değerlendirilmesi için kullanılır demektir.

Eğitimde değerlendirmeler amaçlara göre yapılır. Eğitimde değerlendirme türleri çok çeşitli olup değerlendirme sınıflamaları amaca göre çeşitlilik göstermektedir. Programa girişte, süreçte ve çıkışta yapılan değerlendirmeler değişkenlik gösterir.

Değerlendirme amaçlarına göre;

### 1- Tanıma-Yerleştirmeye Dönük Değerlendirme

Eğitim öğretimin başında yapılır. Programa girişte yapılan bu değerlendirme programa başlamadan önce ön koşul niteliğindeki bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerileri tanılamak için yapılır (Demirel, 1997). Örneğin, hazır bulunuşluk testleri, yabancı dil sınav kurları gibi. Bu değerlendirmede amaç öğrenciye not vermek değildir.

### 2- İzleme ve Biçimlendirme (Yetiştirmeye) Dönük Değerlendirme

Eğitim öğretim sürecinde yapılır. Öğretimin etkisiz kaldığı noktaları belirlemek, öğretimin hedeflerine ulaşma düzeyini belirlemek, öğretim sürecinde kullanılan öğretim materyallerinin etkililiğini görmek ve öğreticinin etkililiğini test etmek gibi birden çok amaçla kullanılır. İzleme ve biçimlendirmeye dönük değerlendirmede bir anlamda sürecin özdeğerlendirmesi yapılır. Demirel (Demirel,1997) izleme ve biçimlendirmeye dönük değerlendirmeyi öğrencilerin öğrenme güçlüklerini ortaya çıkarmak ve gerekli düzeltmeleri yapmak için yapılan değerlendirme olarak tanımlamak-

tadır(Özçelik,1997). İzleme ve biçimlendirmeyi amaçlayan testlere de formatif testler ya da izleme testleri adı verilir. Ünite sonlarındaki ünite testleri, konu tarama testleri bu testlere örnek olarak verilebilir. Bu değerlendirmede amaç öğrenciye not vermek değildir.

### 3- Düzey Belirlemeye Dönük Değerlendirme

Eğitim öğretim sonunda yapılan değerlendirmedir. Programın sonunda öğrencilerin kazanılmış bilişsel davranış, duyuşsal özellik ve devinışsel becerilerini ölçmeye yarayan değerlendirme türüdür. Dönem içinde yapılan ara sınavlar ya da yılsonunda yapılan final veya genel sınavlar bu değerlendirme türüne örnektir. Bu tür değerlendirmeler erişiyi saptamak amaçlıdır. Bu değerlendirmeler başarı testleri ya da yeterlilik testleri ile yapılmaktadır (Demirel, 1997).

Bu çalışmada sıralama, seçme ve yerleştirme amaçlı olarak yürütülen SBS ile gözlemlene, durum belirleme (monitoring) amaçlı yürütülen ulusal ÖBBS sonuçlarının değerlendirmesi ele alınacaktır.

#### Seviye Belirleme Sınavı (SBS)

SBS, ilköğretimin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında öğrencinin belirli derslerden, o yılın öğretim programında belirtilen kazanımları elde etme seviyesini ölçmeyi hedefleyen ve Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her yıl haziran ayında eğitim öğretim sezonundan sonra düzenlenen merkezi bir sınavdır (MEB,2010). SBS zorunlu bir sınav olmamakla birlikte, merkezi sistemle öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına yerleştirmede kullanılacak puana etkisi bakımından öğrencilerin bu sınavlara girmesi tavsiye edilmektedir.

SBS’de bütün sınıflar aynı derslerden sınava girmekte fakat soruların niteliği ve niceliği sınıflara göre farklı olmaktadır. Buna göre her bir disiplin alanında sınıflar bazında öğrencilere yöneltilen soru adetleri Tablo 1’de verilmektedir.

**Tablo 1. Disiplinlere Göre Sınıflar Bazında SBS’de Yöneltilen Soru Adetleri**

Dersin Adı	6.Sınıf	7.Sınıf	8. Sınıf
Türkçe	19	21	23
Matematik	16	18	20
Fen ve Teknoloji	16	18	20
Sosyal Bilgiler	16	18	20
Yabancı Dil	13	15	17
<b>Toplam</b>	<b>80</b>	<b>90</b>	<b>100</b>

#### Öğrenci Başarılarını Belirleme Sınavı (ÖBBS)

ÖBBS mülga Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından 1994-2011 yılları arasında üç yıllık periyotlarla ilköğretim dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf düzeylerinde temel dersler olan Türkçe, matematik, fen bilgisi, sosyal bilgiler ve yabancı dil alanlarında yapılmış bir sınavdır. İlköğretim düzeyinde sistematik olarak uygulanmamış olsa da büyük oranda söz konusu sınavlar

yapılmıştır. Ortaöğretim düzeyinde ise 1996-2011 yılları arasında dokuzuncu ve 10. sınıf öğrencilerine sistematik olarak uygulanmasa da büyük oranda uygulanmıştır (MEB,2006).

ÖBBS de değişik düzeyleri belirleyici çoktan seçmeli sorularla öğrencilerin akademik başarıları ve bunu etkileyen faktörler çok boyutlu olarak değerlendirilmeye çalışılmaktadır.

Bir önceki sınavda kullanılan testlerin madde analizi sonuçlarına bakılarak bazı test ve anket sorularında düzeltmelere gidilmiştir. Yapılan pilot uygulamalar sonucunda geçerlilik ve güvenilirlik çalışması yapılan test maddeleri ve anket soruları öğrencilere, velilere, öğretmenlere ve idarecilere üç yıllık periyotlarla uygulanarak eğitimin gelişimi (trend analizi ile) gözlemlenmeye çalışılmıştır.

Yavuz (2010), ilköğretim öğrencilerinin SBS’de aldıkları puanları esas alarak başarılarını etkileyen faktörleri incelemiştir. Araştırması sonucunda SBS’ye hazırlık amacı ile eğitim öğretim veren özel öğretim kurumlarına (dershane, etüt merkezi vb.) devam durumu ile günlük ders çalışma durumu değişkenlerinin, öğrencilerin sınıf başarılarını yordadığı, ayrıca söz konusu bu iki değişkenin sınıf başarısını yordama düzeyleri arasında anlamlı bir farkın olmadığı, bu anlamda öğrenci başarıları üzerinde benzerlik gözlemlendiği sonucuna varmıştır.

## 2. Amaç

Bu çalışmada, Milli Eğitim Bakanlığı mülga Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen sıralama, seçme ve yerleştirmeyi temel alan SBS uygulaması ile mülga Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı tarafından durum belirlemeyi temel alan ÖBBS uygulaması sonuçlarının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

## 3. Yöntem

ÖBBS, Türkiye evrenini yansıtan bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen bir durum belirleme çalışmasıdır. Son olarak 2008 yılında gerçekleştirilen ve örneklem sayısı Tablo 2’de belirtilen ÖBBS uygulaması sonuçları ile aynı zaman diliminde Türkiye evreninin tamamına yakınında uygulanan SBS uygulaması sonuçlarını değerlendirebilmek için ilk olarak ÖBBS örnekleminde yer alan okulların her bir disiplin alanındaki ve geneldeki SBS verileri alınmıştır.

2008 ÖBBS uygulamasının gerçekleştirildiği örnekleme bulunan okullardaki hem SBS hem de ÖBBS mutlak başarı yüzdeleri öğrencilerin soruları doğru yanıtlama derecelerine göre her doğru için “1”, her yanlış ve boş soru için “0” olarak kodlanarak hesaplanmıştır.

2008 yılına ait SBS ve ÖBBS uygulamaları mutlak başarı yüzdeleri uygulamanın gerçekleştirildiği Türkçe, matematik, fen ve teknoloji, sosyal bilgiler ve yabancı dil alanlarında bölgelere göre ve genel olarak sunulmuştur.

Bununla birlikte yıllara göre beş disiplin alanından elde edilen 2008, 2009 ve 2010 SBS başarı yüzdeleri yine bölgelere ve genel olarak sunulmuştur.



2008 yılında altıncı sınıf düzeyinde SBS sınavına katılmış olan bir öğrenci, 2009 yılında yedinci sınıf düzeyinde, 2010 yılında da sekizinci sınıf düzeyinde SBS sınavına katılmıştır. Dolayısıyla çalışmada kullanılan örneklem grubunun aynı olması, trendin gözlenmesine olanak tanımaktadır. Bu yüzden Tablo 2’de yer alan sınıf düzeylerinde de karşılaştırmalar yapılarak trendin gözlenmesi sağlanmıştır.

**Tablo 2. Yıllara Göre Karşılaştırma Yapılan Sınıf Düzeyleri**

Sınıf Düzeyi Yıllar	6. Sınıf	7. Sınıf	8. Sınıf
2008	★	●	
2009	✓	★	●
2010		✓	★

NOT: Aynı şekiller karşılaştırma yapılan uygulamaları göstermektedir.

#### 4. Evren ve Örneklem Seçimi

Araştırmada öğrenci evreni, her il içerisindeki resmi ve özel ilköğretim okullarının dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarına devam eden öğrenciler iken örneklemi evren içinden eş olasılıkla (rastgele, random olarak atanan) %2’lik öğrenci grubu oluşturmuştur. Ancak toplam okul sayısı 200’ün altında olan illerde dört okulun altına düşülmemiştir. Ayrıca, bir ilden seçilen öğrenci sayısı 500’ün altında ise örneklem bu sayıyı 500’e tamamlayacak şekilde genişletilmiştir.

2005 yılında uygulanan ÖBBS’da, 81 ildeki 829 resmi ve özel ilköğretim okulunun (bu okulların 573’ü 2002 ÖBBS deki okullardır) dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında bulunan 153.462 öğrenciye uygulanmıştır.

2008’de yapılan ÖBBS’da ise ülkemizdeki 34.800 ilköğretim okulunun %2’lik kısmının TÜİK ekonomik ve sosyal gelişmişlik düzeylerine göre Düzey-2 (26 Bölge) bölgelerindeki dağılımı da hesaplanarak Tablo. 3’de verildiği gibi 36 ildeki 270 resmi ve özel ilköğretim okulunun (bu okulların bir kısmı 2002 ve 2005 ÖBBS deki okullardır) dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında bulunan 38.413 öğrenciye uygulanmıştır.

2009 yılında yapılan ÖBBS, yedi coğrafi bölgeden rastgele seçilen 47 ildeki 573 resmi ve özel ilköğretim okulunun dördüncü, beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında bulunan 112.000 öğrenciye uygulanmıştır.

Tablo 3. 2008 ÖBBS Okul ve Öğrenci Örneklemi

Bölgeler	İl Sayısı	Okul Sayısı	Öğrenci Sayısı
Marmara Bölgesi	5	35	5711
Ege Bölgesi	4	32	4025
Akdeniz Bölgesi	3	32	4573
İç Anadolu Bölgesi	5	42	5187
Karadeniz Bölgesi	8	38	5127
Doğu Anadolu Bölgesi	7	49	6951
Güneydoğu Anadolu Bölgesi	4	42	6839
<b>Toplam</b>	<b>36</b>	<b>270</b>	<b>38.413</b>

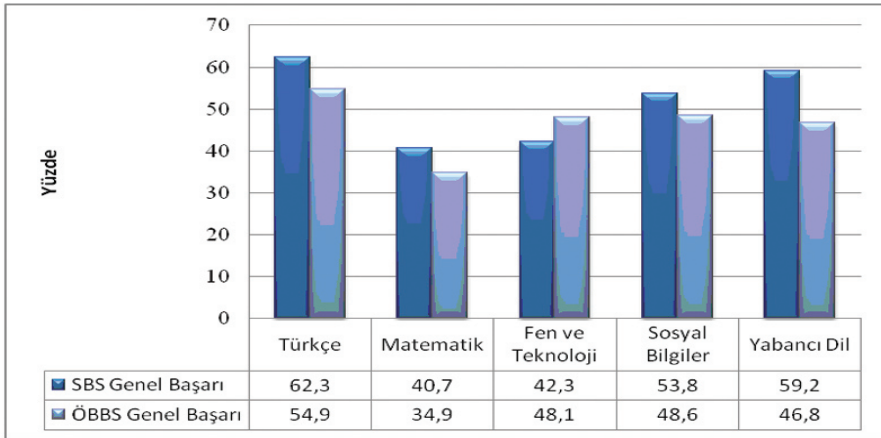
### 5. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde SBS ve ÖBBS uygulamalarına yönelik olarak başarının bölgelere ve yıllara göre betimlenmesine çalışılmakta, elde edilen bulgular çerçevesinde yorumlar üzerinde durulmaktadır.

#### 5.1. 2008 SBS Uygulaması ile 2008 ÖBBS Uygulaması Genel Başarı Sonuçlarının Karşılaştırılması

##### 5.1.1. Altıncı Sınıflar Düzeyi

Şekil 1. 2008 Yılı Altıncı Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması



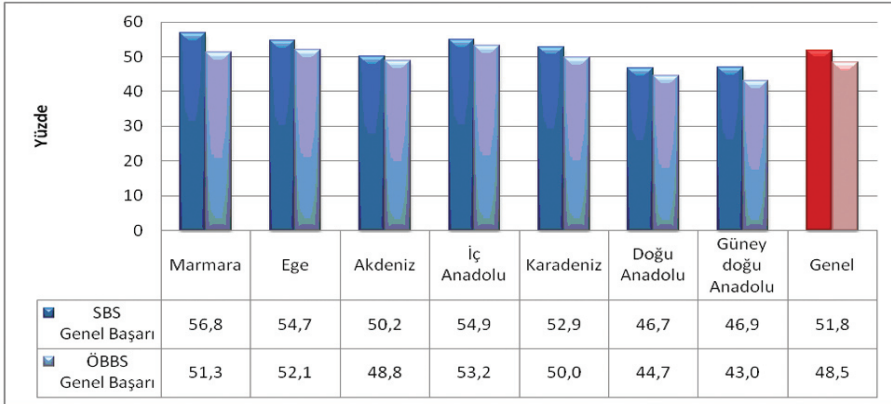
Şekil 1 incelendiğinde altıncı sınıflar düzeyinde SBS başarılarının ÖBBS'ye göre yüzde olarak beş ile 13 puan arasında daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencileri bir ortaöğretim kurumuna yerleştirmek için yapılan SBS uygulamasına daha

fazla önem verilmesi bu duruma neden olarak gösterilebilir. Türkçe, matematik, sosyal bilgiler ve yabancı dil alanlarında SBS başarı yüzdeleri ÖBBS başarı yüzdelere göre daha yüksek, fen ve teknoloji dersinin başarı yüzdesi ise tam tersine ÖBBS uygulamasında SBS uygulamasından daha yüksektir. Ayrıca hem SBS hem de ÖBBS uygulamalarında fen ve teknoloji ile matematik alanlarında başarı yüzdelerinin düşük olduğu görülmektedir.

Ayrıca altıncı sınıfların yabancı dil dersi başarıları hariç diğer tüm derslerde SBS başarılarının yüksekliği ile ÖBBS başarılarının yüksekliği birbiri ile tutarlıdır. Yabancı dil dersi başarıları hariç diğer tüm disiplin alanlarında bir alanın SBS puanları içindeki başarı yüzdesi yüksekse o alana ilişkin ÖBBS puanları başarı yüzdesi de yüksektir, benzer şekilde SBS disiplin alanları içinde başarı yüzdesi bakımından düşük konumdaki bir alanın ÖBBS disiplin alanları içindeki konumu da düşüktür.

Bölgeler düzeyinde genel başarı karşılaştırması Şekil 2’de verilmiştir.

**Şekil 2. 2008 Yılı Bölgelere Göre Altıncı Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması**



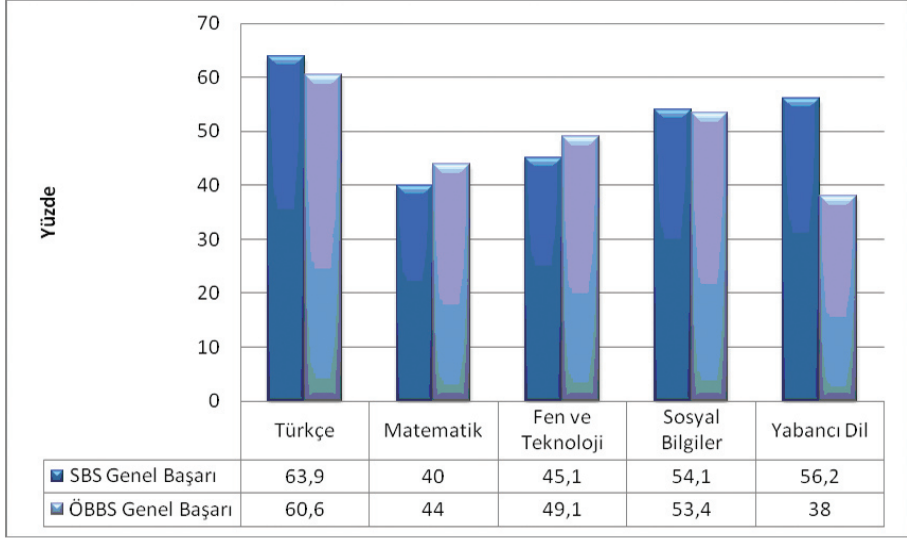
Bölgelere göre başarı yüzdelere bakıldığında altıncı sınıflar düzeyinde SBS başarılarının ÖBBS başarılarına göre çok az oranda da olsa daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca Akdeniz, Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinin başarı yüzdelerinin diğer bölgelere göre daha az ve genel başarı yüzdesinin altında olduğu söylenebilir. Diğer bölgelerde ise başarı yüzdeleri paralellik göstermektedir. SBS’de başarı yüzdesi en yüksek olan bölge Marmara Bölgesi iken (%56,8), ÖBBS’de başarı yüzdesi en yüksek olan bölge İç Anadolu Bölgesidir (%53,2).

SBS ve ÖBBS başarı yüzdelerinin altıncı sınıflar için birbirleriyle uyumuna bakıldığında genel olarak SBS’de yüksek başarı yüzdesi elde etmiş olan bölgelerin ÖBBS’de de yüksek başarı elde ettiği, SBS’de düşük başarı yüzdesi elde etmiş bölgelerin ÖBBS’de düşük başarı yüzdesi elde ettiği görülmektedir. SBS ve ÖBBS başarı yüzdeleri arasındaki ilişki Spearman’ın r’u ile hesaplanmış ve 0,88 olarak tespit edilmiştir. Buna göre SBS ve ÖBBS başarı yüzdeleri arasındaki ilişki oldukça yüksektir. Bu durumda bu iki sınavın farklı bölgelerdeki altıncı sınıf öğrencilerini büyük oranda benzer başarı sırasına yerleştirdiği söylenebilir.

### 5.1.2. Yedinci Sınıflar Düzeyi

2008 yılı yedinci sınıflar SBS ve ÖBBS genel başarılarının karşılaştırılması Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3. 2008 Yılı Yedinci Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

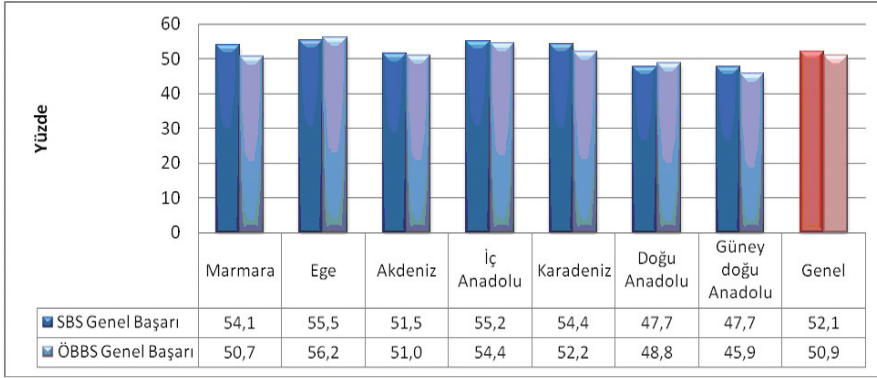


Şekil 3 incelendiğinde, yedinci sınıf düzeyinde özellikle yabancı dil alanında SBS başarı yüzdesinin ÖBBS başarı yüzdesinden belirgin bir şekilde yüksek olduğu görülmektedir. Aynı zamanda 2008 SBS uygulamasında Türkçe alanında başarı yüzdesinin yaklaşık olarak üç puan, sosyal bilgiler alanının başarı yüzdesinin yaklaşık olarak bir puan yüksek olduğu görülmektedir. Fakat matematik ile fen ve teknoloji alanlarına bakıldığında 2008 ÖBBS uygulamasında başarı yüzdesinin yaklaşık olarak dörder puan daha yüksek olduğu görülmektedir. Şekil 3 alanlar bazında incelendiğinde ise her iki uygulamada da en yüksek başarı yüzdesi Türkçe dersinde olduğu görülmektedir. 2008 SBS uygulamasında en düşük başarı yüzdesinin matematik alanında iken 2008 ÖBBS uygulamasında en düşük başarı yüzdesinin yabancı dil alanında olduğu görülmektedir.

Ayrıca yabancı dil alanı hariç diğer tüm alanlarda SBS ve ÖBBS başarı yüzdesi birbirleriyle tam olarak uyumludur. Yedinci sınıf düzeyinde yabancı dil alanı hariç SBS başarı yüzdesi bakımından ders alanlarının sıralaması ile ÖBBS başarı yüzdesi bakımından ders alanlarının sıralaması tam olarak uyumludur. Buna göre yedinci Sınıf düzeyinde yabancı dil alanı dışında diğer tüm alanlarda SBS ve ÖBBS'den elde edilen başarı yüzdesi birbirleriyle aynı anlamdadır.

Yedinci sınıf düzeyinde 2008 yılı SBS ve ÖBBS başarı yüzdesinin bölgelere göre dağılımı Şekil 4'te verilmiştir.

**Şekil 4. 2008 Yılı Bölgelere Göre Yedinci Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması**



Genel olarak Marmara Bölgesi dışında tüm bölgelerde SBS ve ÖBBS başarı ortalama yüzdelerinin bir birine çok yakın olduğu görülmektedir. Marmara Bölgesinde ise SBS başarı yüzdesinin ÖBBS başarı yüzdesinden yaklaşık dört puan yüksek olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Ege Bölgesinde hem ÖBBS hem de SBS başarı yüzdesi genel ortalamadan yüksektir. Her iki uygulamada da en düşük başarı yüzdesi Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine aittir ve başarı yüzdeleri, genel ortalamaların da altındadır.

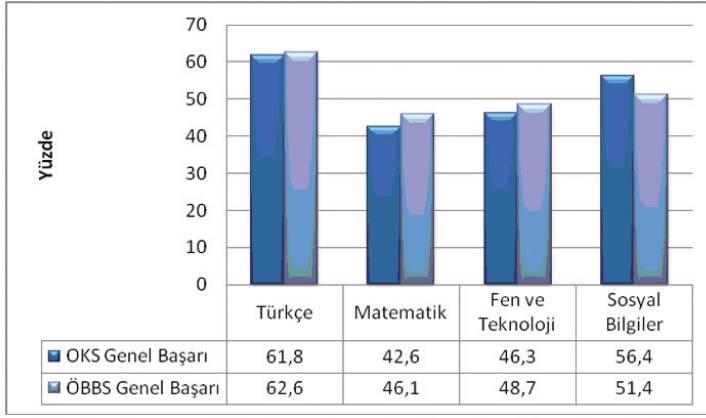
SBS ve ÖBBS başarı ortalama yüzdelerinin 7. Sınıflar için birbirleriyle uyumuna bakıldığında genel olarak SBS’de yüksek başarı yüzdesi elde etmiş olan bölgelerin ÖBBS’de de yüksek başarı elde ettiği, SBS’de düşük başarı yüzdesi elde etmiş bölgelerin ÖBBS’de düşük başarı yüzdesi elde ettiği görülmektedir. SBS ve ÖBBS başarı yüzdeleri arasındaki ilişki Spearman’ın ro’su ile hesaplanmış ve 0,90 olarak gözlenmiştir. Buna göre SBS ve ÖBBS başarı yüzdeleri arasındaki ilişki oldukça yüksektir. Bu durumda bu iki sınavın farklı bölgelerdeki 7. Sınıf öğrencilerini büyük oranda benzer başarı sırasına yerleştirdiği söylenebilir. Ayrıca bu bulguya dayanarak genel başarı bakımından SBS ve ÖBBS’den elde edilen başarı yüzdelerinin hemen hemen tüm bölgelerde büyük oranda aynı başarı anlamına gelecek şekilde yorumlanabileceği söylenebilir.

### 5.1.3. Sekizinci Sınıflar Düzeyi

2008 yılında sekizinci sınıf düzeyinde SBS uygulaması gerçekleşmemiş olup, bir önceki uygulama olan ve Türkçe, matematik, fen ve teknoloji ile sosyal bilgiler disiplin alanlarında yapılan OKS gerçekleştirilmiştir. Bu nedenle bu başlık altında ÖBBS ve OKS karşılaştırması yapılırken, ÖBBS uygulamasında yer alan yabancı dil alanına ait bulgular bulunmamaktadır.

Şekil 5’te 2008 yılında sekizinci sınıf düzeyinde yapılan OKS ve ÖBBS uygulamalarına ait genel başarı yüzdeleri yer almaktadır.

Şekil 5. 2008 Yılı Sekizinci Sınıflar OKS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

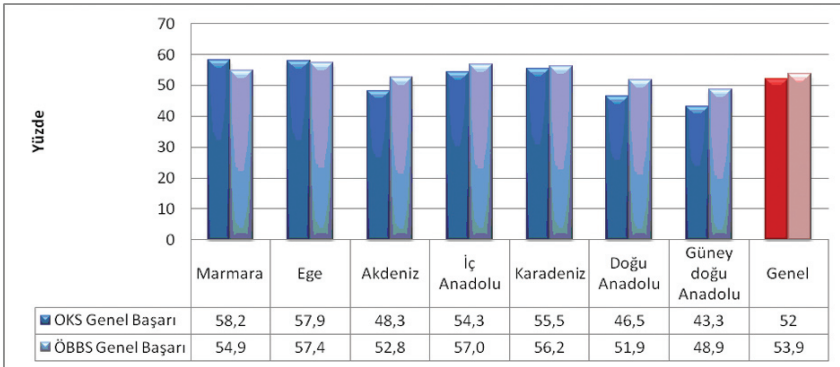


2008 ÖBBS ve OKS uygulamalarının her ikisinde de başarı ortalama yüzdesinin en yüksek olduğu alan Türkçe iken başarı yüzdesinin en düşük olduğu alan matematik alanıdır. Bununla birlikte disiplinler bazında Şekil 5 incelendiğinde Türkçe, matematik, fen ve teknoloji alanlarında 2008 ÖBBS başarı yüzdesininin, 2008 OKS başarı yüzdeslerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ayrıca Şekil 5 incelendiğinde 8. Sınıflar için OKS genel başarısı bakımından tüm ders alanlarında gözlenen başarı sıralaması ÖBBS’de de gerçekleşmektedir. Bir başka ifadeyle 8. Sınıflar için tüm disiplin alanlarının OKS’den elde edilen başarı sıralamaları ile ÖBBS’den elde edilen başarı sıralamaları birbirine eşittir. Buna göre 8. Sınıflar için OKS ve ÖBBS’den elde edilen genel başarı sıralaması birbirine eş anlamda kullanılabilir.

Bölgeler düzeyinde genel başarı karşılaştırması Şekil 6’da verilmiştir.

Şekil 6. 2008 Yılı Bölgelere Göre Sekizinci Sınıflar OKS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması



Şekil 6 incelendiğinde 2008 ÖBBS uygulamasının genel başarı yüzdesi ile 2008 OKS uygulamasının genel başarı yüzdesinin birbirine yakın olduğu görülmektedir. 2008 ÖBBS uygulamasında Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerine ait başarı yüzdelерinin genel ortalamasının altında yer aldığı görülmektedir. Ayrıca her iki uygulamada da en yüksek başarı yüzdesi Ege Bölgesine aittir. Uygulama bazında bölgeler karşılaştırıldığında ise Ege Bölgesi ile Karadeniz Bölgesinde her iki uygulamada en büyük puan farkının olduğu bölgeler Doğu Anadolu Bölgesi ve Güneydoğu Anadolu bölgeleridir. Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu bölgelerinde 2008 ÖBBS uygulamasındaki başarı yüzdesi, 2008 OKS başarı yüzdesinden yaklaşık olarak altı puan daha fazladır.

OKS ve ÖBBS başarı yüzdelерinin sekizinci sınıflar için birbirleriyle uyumuna bakıldığında genel olarak OKS'de yüksek başarı yüzdesi elde etmiş olan bölgelerin ÖBBS'de de yüksek başarı elde ettiği, OKS'de düşük başarı yüzdesi elde etmiş bölgelerin ÖBBS'de düşük başarı yüzdesi elde ettiği görülmektedir. OKS ve ÖBBS başarı yüzdeleri arasındaki ilişki Spearman'ın ro'su ile hesaplanmış ve 0,83 olarak gözlenmiştir. Buna göre OKS ve ÖBBS başarı yüzdeleri arasındaki ilişki oldukça yüksektir. Bu durumda bu iki sınavın farklı bölgelerdeki sekizinci sınıf öğrencilerini büyük oranda benzer başarı sırasına yerleştirdiği söylenebilir. Ayrıca bu bulguya dayanarak genel başarı bakımından OKS ve ÖBBS'den elde edilen başarı yüzdelерinin hemen hemen tüm bölgelerde büyük oranda aynı başarı anlamına gelecek şekilde yorumlanabileceği söylenebilir.

## 6. Sonuç ve Öneriler

SBS 2008 uygulaması genel başarı yüzdesi altıncı sınıflar düzeyinde fen ve teknoloji dersi hariç ÖBBS 2008 uygulaması genel başarı yüzdesinden daha yüksektir. SBS 2008 uygulaması genel başarı yüzdesi yedinci sınıflar düzeyinde fen ve teknoloji ile matematik dersleri hariç ÖBBS 2008 uygulaması genel başarı yüzdesinden daha yüksektir. Ancak SBS 2008 uygulamasında genel başarı yüzdesi sekizinci sınıflar düzeyinde sosyal bilgiler dersi hariç ÖBBS 2008 uygulaması genel başarı yüzdesinden daha düşüktür.

2008 ÖBBS ve SBS uygulamalarına bakıldığında, altıncı sınıflar düzeyinde SBS 2008 uygulamasının başarı yüzdeleri ÖBBS 2008 uygulaması başarı yüzdelерinden yüksektir. Yedinci sınıflar düzeyinde başarı yüzdelерine bakıldığında ise başarının düşük olduğu görülmektedir. Ancak 2008 SBS uygulama sonuçları, 2008 ÖBBS uygulaması başarı yüzdelерinden daha yüksektir. Öğrenci başarılarındaki değişkenliğin sebeplerini yeni bir araştırma ile tespit edip gerekli önlemlerin alınması önem arz etmektedir.

SBS uygulamaları kendi içinde değerlendirildiğinde, 2009 SBS uygulamasında disiplin alanları başarı yüzdeleri diğer SBS uygulamalarından daha düşük başarı yüzdelерine sahiptir. Bu durum 2009 SBS uygulamasında yer alan soruların zorluk derecesinin yüksek olmasının yanında eğitim programında yapılan değişikliklerin eğitim öğretim süreci içine dâhil edilememesine bağlanabilir. Son üç yılda SBS başarılarında değişkenlik gözlemlenmiştir. Bu nedenle yıllara göre SBS'de yer alan soruların benzer güçlükte ve ayırt edicilikte oluşturulması sağlanmalıdır.



2010 uygulamasında bazı disiplin alanlarında başarı yüzdesi genel başarı yüzdesi ile paralellik gösterirken diğer disiplin alanlarında başarı yüzdesinin genel başarı yüzdesinden düşük olduğu görülmektedir.

Genel olarak incelendiğinde SBS ve ÖBBS ile OKS ve ÖBBS sınavları arasında büyük oranda başarı sıralaması bakımından tutarlılık gözlenmektedir. Bu durum bu testlerin birbirlerinin yerine kullanılabileceği yönünde yorumlanabilir.

### Tablolar Listesi

**Tablo 1.** Disiplinlere Göre Sınıflar Bazında SBS’de Yöneltilen Soru Adetleri

**Tablo 2.** Yıllara Göre Karşılaştırma Yapılan Sınıf Düzeyleri

**Tablo 3.** 2008 ÖBBS Okul, Öğrenci Örnekleme

### Şekiller Listesi

**Şekil 1.** 2008 Yılı Altıncı Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

**Şekil 2.** 2008 Yılı Bölgelere Göre Altıncı Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

**Şekil 3.** 2008 Yılı Yedinci Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

**Şekil 4.** 2008 Yılı Bölgelere Göre Yedinci Sınıflar SBS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

**Şekil 5.** 2008 Yılı Sekizinci Sınıflar OKS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

**Şekil 6.** 2008 Yılı Bölgelere Göre Sekizinci Sınıflar OKS ve ÖBBS Genel Başarılarının Karşılaştırılması

### Kaynakça

Baykul, Y. **Eğitimde ve Psikolojide Ölçme**, Ankara: ÖSYM Yayınları, 2000

Baykul, Y, S. G. ve H. K. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: MEB yayınları, 2001.

Demirel, Ö. **Eğitimde program Geliştirme**, Ankara: Şafak Matbaacılık, 1997

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**, Ankara, 1994

MEB. (2006). **Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı ÖBBS RAPORLARI**

MEB. (2010). **Seviye Belirleme Sınavlarının Değerlendirilmesi**, Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

Özçelik, A. D. **Test Hazırlama Kılavuzu** Ankara: ÖSYM yayınları,1997.

Özçelik, A. D. **Okullarda Ölçme ve Değerlendirme** Ankara: ÖSYM yayınları,1982.

Turgut, M. F. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Ankara: Saydam Matbaacılık, 1992.

Tekin, H. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**. Ankara: Yargı yayınevi, 2000.

Yalçın, M. **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, Asil Yayınları, 2007.

Yavuz, Mustafa (2010). A Study on Variables that Affect Class Scores of Primary Education Students in Placement Test, Elementary Education Online, 9 (2), 705-713, 2010. <http://ilkogretim-online.org.tr/upcoming.html>

# THE COMPARRISION OF THE AVARAGE OF STUDENTS' SUCCES IN EXAMS FOR TRANSITION TO SECONDARY EDUCATION (SBS) AND THE PLACEMENT EXAM FOR STUDENT SUCCESS (ÖBSS)

Murat YALÇIN\* Cengiz ÖZSAN\*\*

Dr. M. Fuat KENÇ\*\*\* Dr. Murat AKYILDIZ\*\*\*\*

Nebil EKİZ\*\*\*\*\*

## Abstract

The kinds of evaluation in education differ depending on the input, progress and output of the curriculum. The large-scale evaluation exams implemented in our country serve, in general, different aims as grading, electing, placing, holding accountable, observing and indicating status. In this paper, the datas of average exam success of the same students gained from the Placement Exams for transition to secondary education (SBS) implemented in the years 2008-2009-2010 by the Ministry of National Education and the Placement Exam for Student Success (ÖBSS) implemented by the abolished Research and Improvement Presidency (EARGED) of the Ministry of National Education are compared. The field successes in the datas of SBS and ÖBBS in the 2008-2009-2010 are evaluated based on class and year and the trend is provided to be observed. As a result of the study, it is seen that there is a similarity between the SBS and ÖBBS in terms of ordering the student's academic success. This result shows that these two exams can be used interchangeably. Therefore, the opinion that removing the SBS, which is competition based and requires long-term exam preparation besides creating stress and pressure on the students, would be beneficial has gained strength. With the observation-aimed evaluations which can be done instead of SBS, it will be possible to have similar results and also do research to improve the process determining the underwhelming points of teaching efforts.

**Key Words:** Achievement test, Placement Exam for student Success, Academic Success

\* Ministry of National Education, Head of Group, General Directorate of Support Services

\*\* Head of Group, General Directorate of Teacher Training and Development

\*\*\* Celal Bayar University, Faculty of Education, Lecturer

\*\*\*\* Kırıkkale University, Institute of Social Sciences, Graduate Student

# MODERN DÜNYANIN KARMAŞASINDAN TASAVVUF YOLUNA: RASİM ÖZDENÖREN'İN DENİZE AÇILAN KAPISI

Melih ERZEN\*

## Özet

Deneme ve eleştiri tarzındaki düşünce ağırlıklı yazılarıyla da bilinen Rasim Özdenören, edebiyat dergiciliğine yaptığı katkılarla ve bilhassa hikâye türünde kaleme aldığı çok sayıda eserle son dönem Türk edebiyatının dikkat çeken sanatçılarındandır. Bunalımlı, yalnız, yabancılaşmış bireyleri hikâyelerine kahraman olarak seçmesi ilk bakışta onun varoluşsal problemleri merkeze alan yazarlara yaklaştığı intibainı uyandırır da; kullandığı modern hikâye tekniğinin arka planında İslâmî inanca ve tasavvuf düşüncesine yaslanan bir sanat anlayışı mevcuttur. Bu sanat anlayışının yansıtılması bakımından açık bir örnek sunan *Denize Açılan Kapı* (1983), yazarın beşinci hikâye kitabıdır ve birçoğu dinî inançla, tasavvuf fikriyle açılım kazanan kurgusal metinlerden meydana gelmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Türk hikâyeciliği, Rasim Özdenören, Modernizm, Yabancılaşma, Din ve Tasavvuf

## Giriş

Son dönem Türk hikâyeciliğinin önemli isimlerinden Rasim Özdenören, 1940 yılında Kahramanmaraş'ta doğar.<sup>1</sup> İlk ve orta öğrenimini Kahramanmaraş, Malatya, Tunceli gibi Güney ve Doğu şehirlerinde tamamlar. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Gazetecilik Enstitüsü'nü (1964) ve İstanbul Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni bitirir (1967). Mezun olduktan sonra Devlet Planlama Teşkilatı'nda uzman olarak çalışır. Bir dönem araştırma amacıyla ABD'nin çeşitli eyaletlerinde (1970-1971) iki yıl kadar kalır. Dört yıl sonra, 1975'de Kültür Bakanlığı'nda müşavirlik görevine getirilir ve aynı bakanlıkta bir yıl da müfettişlik yapar. 1978'de görevinden ayrılarak *Yeni Devir* gazetesinde kültür, eğitim, haberleşme ağırlıklı günlük yazılar yazar. Hikâyeleri ve fikir yazıları Sezâî Karakoç'un kurduğu *Diriliş* dergisinde ve kendisinin Cahit Zarifoğlu, Alaeddin Özdenören, M. Akif İnan gibi isimlerle Ankara'da çıkardığı *Mâverâ* dergisi ile *Edebiyat* dergisinde yayımlanır. 1980'de tekrar çalışmaya başladığı Devlet Planlama Teşkilatı'nda emekli olana dek çalışmaya devam eder.<sup>2</sup>

\* Yrd. Doç. Dr., Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Ankara

1 İhsan Işık, *Yazarlar Sözlüğü*, Risale Yayınları, İstanbul, 1990, s. 347.

2 Hayatı ile ilgili daha geniş bilgi için bkz. M. Nezir Eryarsoy, "Öyküyle ve Dostlukla Dolu Bir Hayat", *Medeniyetin Burçları - Rasim Özdenören Kitabı* (Haz: Ali Dursun, Turan Karataş), Kayseri, 2011, s. 22-56.

Halen bazı günlük gazetelerde yazmayı sürdüren Özdenören'in tercih ettiği tek edebî tür hikâye değildir. Yazar, deneme türünde sayı ve hacim bakımından oldukça fazla eser yazdığı gibi *Gül Yetiştiren Adam* (1979) isimli bir de roman kaleme almıştır. Ancak hikâye türünün yazar için farklı bir yeri vardır ve önemi büyüktür. Kendi ifadesiyle "*Hikâye nüansları yakalama sanatıdır. O roman gibi bütün bir hayatı topuyla kucaklamaz, hayatın bir enstantanesini tespit eder, sonra o enstantaneyi seri bir üslûpla, önümüze serer. İyi bir hikâyede gereksiz, tablosunu çizdiği enstantane içinde hedefini bulamamış kelimeler yoktur. Hikâyeci, kelimelerini, hesaplayarak ve bir seçime bağlı tutarak kullanmak zorundadır. Onun alanı, romanın soluklu ve geniş alanından yoksundur çünkü. Roman eski sanatlardan destânı karşılıyorsa, hikâye bu destân içindeki bağımsız bir fragmandır.*" ... "*Roman bir savaş alanıdır, oysa hikâye düello sahnesidir.*"<sup>3</sup> Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere yazarın hikâyede ısrar etmesi, bu edebî türün diğerlerinden daha kısa ve yoğun olması; gereksiz teferruatlara yer vermeyecek şekilde öz bir yapıya dayanması dolayısıyladır. Üstelik hikâyeden yana sergilenen bu tavır, yazarın edebiyat-sosyal yaşam ilişkisini irdeleme görevini yüklediği sanat anlayışıyla da yakından ilgilidir.

Rasim Özdenören'in edebiyat sahasında ismini duyurmaya başladığı yıllar, köy romancılığının etkisinin azaldığı ve Batılı anlamda modernizmi temsil eden şehir hayatının eserlere yoğun şekilde yansımaya başladığı yıllardır. Batıda aydınlanma çağıyla birlikte kiliseye, yani dolaylı olarak dine karşı başlatılan hareket, modernizmi hazırlamıştır. Bu sebeple, bir ideoloji olarak modernizmin temelinde geleneğe bağlı bazı değerlere karşı çıkma vardır.<sup>4</sup> İnsanı ve onun aklını her şeyden üstün gören bu anlayış, bir süre sonra bazı açmazlara düşmüş ve böylelikle "existentialisme" (varoluşçu felsefenin) hızla yayılmasına yol açmıştır. Türk Edebiyatı'nda, özellikle 1950 sonrası dönemde varoluşçu akımın izleri oldukça belirginleşir. Roman ve hikâye kahramanlarının birçoğunu yalnız, bunalımlı, sorunlu, topluyla bağları kopmuş, huzursuz ve yabancılaşmış karakterler oluşturur. Esasen onları bu hale getiren, içerisinde buldukları toplum ve mekân ile dayatılan yaşam şeklidir.

İlgili kaynaklara baktığımızda Rasim Özdenören isminin sürekli "İslâmcı" sıfatıyla birlikte kullanıldığını görürüz. Ancak yazarın eserleri incelendiğinde yukarıda bahsettiğimiz modern kahraman tiplerinin adeta dışarı fırlayacak kadar çok ve canlı verildiğini fark etmemek mümkün değildir. "*Daha çok bireyin ontolojik sorunlarının ve ruhsal sıkıntılarının işlendiği, yalnızlık, yabancılaşma, aile, toplumsal çözülme, tasavvuf ve aşk konularında ağırlık kazanan, genellikle "çarpılmış" yani talihsiz, yanlış yapmaya yatkın, sahipsiz ve huzur arayışındaki insanların anlatıldığı Özdenören öyküleri, modern öykülerdir.*"<sup>5</sup> Bu durum ilk bakışta bir çelişki gibi görünse de aslında yazarın hikâyeciliğinin karakteristik özelliğini vermektedir. Çünkü "*Özdenören, hayatı algılayış, yorumlayış ve yaşayış tarzıyla modernizmin tam da zıt kutbunda yer alan ama yazdıklarıyla*

<sup>3</sup> Rasim Özdenören, *Ruhun Malzemeleri*, Risale Yayınları, İstanbul, 1986, s. 138-139.

<sup>4</sup> Bkz. Ahmet Cevizci, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2006, 6.baskı, s. 1114 - 1116.

<sup>5</sup> Firdevs Canbaz Yumuşak, "Rasim Özdenören ve Öykücülüğü", *Turkish Studies* (International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), Volume: 7/2 Spring 2012, p. 1298.

da modern bir yazar portresi çizen bir sanatçıdır.”<sup>6</sup> O, eserlerini kaleme alırken çağının problemlerini göz ardı etmemeye çalışır; hatta özellikle bu güncel sorunları kurcalamanın yollarını arar. Fakat bunu yaparken asla gelenekten kopmaz, onu reddetmez. Tam aksine yazarın bunları vermesinin sebebi, gelenek ile modernizm arasındaki çatışmayı göstererek bu durumun toplumu, sosyal yaşamı ve dolayısıyla bireyi sürüklediği çıkmazı işaret etmektir. Sanatçılığının ilk dönemlerinden günümüze dek çok bilinçli bir yaşam ve sanat felsefesiyle hareket ettiğine şahit olduğumuz Rasim Özdenören'in, Müslümanca yaşamayı ilke haline getirmiş muhafazakâr bir kişi olduğunu; ancak kendini toplumdaki soyutlamak yerine toplum gerçekleriyle yüzleşmeyi bir vazife olarak gördüğünü söylemek mümkündür. “Özdenören için edebi eserler düşünce dünyasından bağımsız gelişmezler. Dolayısıyla onun bütün eserlerini dünya görüşü ve hayata bakış açısı ile değerlendirmek gerekmektedir.”<sup>7</sup> Nitekim onun benimsediği bu sanat anlayışını, hikâyelerini incelediğimizde rahatlıkla gözlemleyebiliyoruz.

Rasim Özdenören'in ilk hikâye kitabı *Hastalar ve Işıklar*'dır. Henüz hikâyeciliğe attığı bu ilk adımla Özdenören, “çoğu kuşakdaşı gibi, modernist düşüncenin, modernist öykünün peşinde”<sup>8</sup> olduğu görüntüsünü verir. Kitaptaki hikâyelerin odak noktasında birey vardır ve bu birey, dış dünya ile sürekli bir çatışma hâlinindedir; etrafı kuşatılmış, çaresiz ve savunmasız bırakılmıştır; dışarıda olağan akışını devam ettiren hayatla bağlarını koparmıştır ve soru işaretleriyle dolu bir yaşam sürdürmektedir. *Çözülme*'de bu bunalım atmosferinin daha da genişleyerek aile ilişkilerini de etkilediğini ve aile içinde bir çözülme sürecini başlattığını görürüz. Aslında kitaptaki hikâyelerde bu duruma temel hazırlayan sosyal değişimin, hızla devam eden “köyden kente göç” meselesi olduğuna vurgu yapılmaktadır. Köyden kente göçen herhangi bir ailede oturmuş değerler sisteminin nasıl çöktüğü, çevreyle olan bağların nasıl koptuğu, bireyler arası çatışmanın hangi boyutlara vardığı ele alınır. *Çok Sesli Bir Ölüm* adlı kitapta da benzer sorunlara değinilir. Hikâyeler ilk okunduğunda, olayların yalnızca bireyler etrafında geliştiği ve bireyin esas alındığı hissini uyandırır da; kitabın isminde etkileyici bir biçimde verildiği üzere “bireyle başlayan kopuşun toplumda nasıl bir çöküşü hazırladığı”, dikkatin çekilmek istendiği asıl konudur. Hikâye kişilerinin, yaşanan sancıdan kurtulmak için gösterdikleri gayret sonuçsuz kalırken içine düştükleri çaresizlik, yazar tarafından trajik boyutuyla yansıtılır. Ancak bireylerin yaşadığı “bu trajedi sadece kişisel hayatlarıyla ilgili değil, içinde yaşadıkları toplumla da toplumun topyekûn geçirdiği sancılarla da doğrudan doğruya ilgilidir.”<sup>9</sup> Yazarın bir sonraki kitabı *Çarpılmışlar*'dır. Bu kitapta da diğerlerine benzer biçimde; değerlerinden uzaklaşmış, değişmiş, yabancılaşmış insanların dağılan hayatları anlatılır. Aile düzeni ve toplumdaki uzaklaşma, yaşanan ahlâkî ve sosyal çözülme sürecini hızlandırmış; bu da hırsızlık, soygun, cinayet, zina gibi olumsuz vakaları had safhaya çıkarmıştır.

6 Bahtiyar Aslan, “Modernizm ve Muhâfazakârlığın Kavşağında Rasim Özdenören Hikâyesi”, *Türk Edebiyatı Dergisi*, İstanbul, S. 391, s. 33.

7 Firdevs Canbaz Yumuşak, a.g.y., p. 1283.

8 Alâattin Karaca, “Öykücülüğünün İlk Döneminde Rasim Özdenören”, *Hece*, Ankara, 2011, S. 169 (*Yedi Güzel Adamdan Biri: Rasim Özdenören -Özel Sayı-*), s. 195.

9 Abdullah Uçman, “Rasim Özdenören İçin Birkaç Söz”, *Hece*, Ankara, 2011, S. 169 (*Yedi Güzel Adamdan Biri: Rasim Özdenören -Özel Sayı-*), s. 479.

Dikkat edildiğinde görüleceği üzere yazar bu kitaplarda hep benzer konuları kurcalamış, birtakım güncel sorunların birey ve toplum üzerinden ilerleyişini gözler önüne sermeye çabalamıştır. Kaleme alınan hikâyeler üzerinden modernizm ve kapitalizmin kıskaçına düşmüş insanların ve onlardan inşa edilmiş bir toplum düzeninin tutarsızlıkları, açmazları ve problemleri okuyucuya tüm yönleriyle verilir. Kahramanlar, hep olumsuz kişilerdir. Düzenin işleyişi içinde âdeta kurulu bir makina gibi varlıklarını sürdürmektedirler. Hikâyeler okunduğunda, üstüne sinmiş sıkıcı, karanlık, tiksinti verici havayı hissetmemek mümkün değildir. Bu durumda denilebilir ki Rasim Özdenören, ilk dört hikâye kitabıyla okuyucuyu âdeta dört duvardan örülü ve gittikçe daralan, boğucu bir mekânın içine hapseder.<sup>10</sup> Fakat bu bilinçli bir harekettir. Yazarın modern zamanın karamsar, yalnız, çaresiz, huzursuz ve yabancılaşmış insanını hikâyelerinde bu kadar çok kullanmasının sebebi, onlara bir alternatif sunma çabasıdır. Zaten kahramanlar da durumlarından yeterince bunalmışlardır ve âdeta cinnetin sınırlarında dolaşmaktadırlar. Bunun doğal bir sonucu olarak, farkında olmasalar da, bir arayış içerisindedirler. Yazar, tam bu esnada onlara bir çıkış kapısı aralar. Bu kapı, yazarın beşinci hikâye kitabı olan *Denize Açılan Kapı*<sup>11</sup> 'dir. Genel olarak bakıldığında kitaptaki öyküler "*insan ve insanın kendini anlamlı kılması problemi, varlığı ve varlığın kaynağını idrak etmenin kaynağı (ki buna tasavvuf demek mümkündür), anlatımdaki hâl ve mekân tasvirleri, öykülerdeki bilinç düzlemi, modernliğin geleneksel olana baskısını sorgulama ve kurgulama açılarından Rasim Özdenören öykücülüğünü temsil edebilecek düzeydedirler.*"<sup>12</sup> Kitabın ismiyse oldukça manidardır. Tasavvufî bir simge olarak da sıkça kullanılan "deniz" kelimesi burada ferahlığa, rahata ve iç huzura kavuşmanın müjdesidir. Bu kez hikâye kişileri, kendilerini rahata ve iç huzura kavuşturacak çıkışa doğru bir kapı aralamayı başarırlar. Fakat yazar, onların dine bağlanmalarını veya tasavvuf yoluna girmelerini ayrıntılarıyla vermez; bize sadece kişilerin hidâyete doğru ilk adımı attığını hissettirir. Yazarın kitaba ilk olarak *Acemi Dervişler* ismini vermek istemesi ama sonradan yanlış anlaşılmalara sebep olabileceği nedeniyle bundan vazgeçmesi de durumu daha aşikâr kılmaktadır.<sup>13</sup> Yani bu kitaptaki hikâyelerin asıl konusunu din ve tasavvuf oluşturmasına rağmen metinlerin büyük kısmı kahramanların çıkışa doğru adım atmadan önceki durumlarını yansıtır. Tüm anlatılanlar, önceki eserlerle bağlantı kurma amacıyla ve bize, değişimi tetikleyen sebepleri vermesi açısından son derece önemlidir. Hikâye kişilerinin doğru yolu bulmak konusunda ümit verici bir değişimin parlıtısını taşıdıkları ise elbette gözden kaçmaz. Zaten, bu kitapta yer alan hikâyelerin de açıkça gözler önüne serdiği üzere, "*Özdenören'in devrindeki yazarlardan ayrıldığı nokta, onun metinlerinin bir 'çıkamaz'a bağlanmamasıdır.*"<sup>14</sup>

<sup>10</sup> Bahtiyar Aslan, a.g.y., s. 34.

<sup>11</sup> Bu çalışmada yer verilen alıntılar, kitabın aşağıdaki baskısından: Rasim Özdenören, *Denize Açılan Kapı*, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997.

<sup>12</sup> Mehmet Narlı, "Denize Açılan Kapı", *Medeniyetin Burçları -Rasim Özdenören Kitabı-* (Haz: Ali Dursun, Turan Karataş), Kayseri, 2011, s. 146.

<sup>13</sup> Necip Tosun, *Türk Öykücülüğünde Rasim Özdenören*, İz Yayıncılık, İstanbul 1996, s. 44.

<sup>14</sup> Mustafa Kurt, "Varoluşun Kıyılarında: Hastalar ve Işıklar", *Mürekkebin İzinde (Edebiyat Üzerine Yazılar)*, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara, 2012, s. 210.



1984 yılında Türkiye Yazarlar Birliği ödülünü alan *Denize Açılan Kapı*'da sekiz hikâye bulunmaktadır. Ramazan Kaplan'ın da belirttiği üzere, bu hikâyelerden ikisi (*Ocak, Sabahın Seher Vaktinde Aman*) dışında kalanların (*Bir Adam, Karşılaşma, O Zaman, İt, Öteki, Çekirgeler*) dinî motifli olduğu, yani din ve tasavvuf odaklı yazıldığı görülür.<sup>15</sup>

Rasim Özdenören, birçok kavram ve olguyu kendi görüşleri yönünde açıklama yoluna gittiği *Kafa Karıştıran Kelimeler* isimli kitabında *tasavvuf* başlıklı bir bölüme de yer verir. Yazar, bu başlık altında ele aldığı görüşlerde, aslında İslâmiyet ve tasavvufun bir arada düşünülmesi gerektiğini söyler. Tasavvufun sapıklık gibi görülmesinin yanlış olduğunu ve ismi sonradan gelse bile tasavvufun aslında İslâmiyet içerisinde zaten bulunduğunu belirtir. Ona göre "*Tasavvufun, Hıristiyan râhiplerin yaşayışından ilhâm alındığını iddia edenlerden, onu Grek felsefesine bağlayanlara kadar, bu çeşitten görüş ve iddia sahibi olanlar, aslında tasavvufun kühünü kavrayamamış olanlardır.*" ... "*Sadece yanlış uygulamalara bakarak tasavvufu reddetmek velilik iddiasında bulunan bir sapığa bakarak velâyeti reddetmek gibi bir şeydir.*" ... "*Şeriat dünyaya bağlanmanızı emretmiyorsa, tasavvuf dünyayı hâkir ve zelil görebilmeniz için talimini yapıyor. Başka bir şey değil.*"<sup>16</sup> Bu durumda yazar, İslâmiyet ve tasavvufun bir olduğunu düşünmektedir. Dahası kitaptaki hikâyeler incelenirken farkına varılacağı üzere yazar, kahramanlarına din kapısını araladığında, onların ibadete başlamaları veya tarikata girmeleri arasında bir ayırım gözetmemektedir.

*Denize Açılan Kapı*'da yer alan hikâyeler din ve tasavvuf yönüyle incelendiği zaman, metni besleyen belli başlı kavramlar olduğu ve bu kavramların aslında olayların akışını yönlendiren, sebep ve sonuçları hazırlayan bazı aşamaları temsil ettiği görülür.

### 1. Modernizm

Kitaptaki hikâyelerin birçoğunda kahramanların olumsuz maceralarını başlatan en büyük etken, modernizmin değiştirdiği yaşam koşullarıdır. Hızlı bir biçimde ama bilinçsizce sürdürülen Batılılaşma, beraberinde birçok problemi taşımıştır. Muhafazakâr yapıda bir geçmişe sahip olan toplumu etkisi altına alan bu anlayış, ne tam anlamıyla benimsenmiş ne de reddedilebilmiştir. Bu düzende yaşamaya mahkûm kalan insanlar –ki kitabın kahramanları bunları birebir temsil etmektedirler–, geçmiş ve sürüklendiği geleceği arasında durmadan bocalayan, içinde bulunduğu durumdan bir çıkış yolu arayan, ama bulamayan rotasız kişilere dönüşürler. Söz konusu kimseler âdeta iki farklı yöne devam eden bir yol ayrımında durmuş, hangi tarafa gideceklerini şaşırılmışlardır. Bu da doğal olarak onları karamsarlığa ve başıboşluğa sevk etmiştir.

Modernizmin bir getirisi olarak yazarın en çok karşı durduğu olgu "şehirleşme", yani diğer bir ifadeyle "betonlaşma"dır. Bu değişimi tüm olumsuz yönleriyle eserlerine konu edinen Rasim Özdenören, geleneksel bir şehirleşmeden yanadır. Yazar, doğayı tahrip eden, insanların yaşadığı mekânları daraltan, özgürlükleri kısıt-

<sup>15</sup> Ramazan Kaplan, "*Denize Açılan Kapı Üzerine*", *Mavera Aylık Edebiyat Dergisi*, İstanbul, Kasım-Aralık 1984, S.96, s. 57.

<sup>16</sup> Rasim Özdenören, *Kafa Karıştıran Kelimeler*, İz Yayıncılık, İstanbul 1997, 6.baskı, s. 106-108.



layan, özel yaşamı ve mahremiyeti örseleyen, yüksek beton yığınları inşa etmeye ve makinalaşmaya dayalı bir şehirleşmenin aksine; geleneksel yaşamı muhafaza eden, tabii akışına uygun bir gelişimin uygunluğuna inanmaktadır.

Kitapta söz konusu şehir yaşamı ve bunun olumsuz etkileri ilk olarak *Sabahın Seher Vaktinde Aman* adlı hikâyede hissettirilir. Hikâyede “denizin bilinmediği, kimsenin deniz görmediği bir yer” olarak tasvir edilen mekân, muhtemelen bir şehir yahut şehirleşmeye başlamış bir yer; en düşük ihtimalle bir kasabadır: “...şehirçi trafonun resmî mavi renkli kapısının üstündeki ‘ölüm tehlikesi’ yazısını okudu, çapraz bir şimşek arkasındaki kuru kafayı gördü. Kuru kafa anlamsız bir sırtıyla duruyordu karmakarışık tabloları anımsatarak. Eskiden mahrutat deposu, şimdi yazlık bir kumarhâne olan bahçenin tahta perdeleri önüne dizilmiş yumurta büyüklüğündeki ampullerden her renkten ışık dökülüyordu caddenin parke taşlarına. Az yukarıda da Avcılar Kulübüyle Polis karakolu biçimsiz, acemi bir elden çıktığı belli olan beton yapının içinde bir arada sıkışmışlardı.” (s. 37) Anlatılan mekân, tamamen olumsuz unsurlarla örülüdür; beton yığınlarından müteşekkil mimari yapıların boğuculuğu, ampul ışıklarının beslediği yapay atmosfer, kumarhâne ve karakolun uyandırdığı soğuk ürperti, okuyucuda uyandırdığı izlenim bakımından da önemli vurgulamalardır.

*Bir Adam* başlıklı hikâyede yazar, neredeyse hemen her şeyde Batıya özenmeyi âdet edinen zihniyeti eleştirirken olayların küçük bir yerde geçtiği rahatlıkla fark edilmektedir. Burada kasaba veya belde gibi küçük bir yerleşim merkezi söz konusu olmasına rağmen hikâyedeki bir caddenin, özellikle yabancı mekânları hatırlatacak biçimde isimlendirildiği görülür: “Daha köprüye ulaşmadan bu keçi yolunun başına yerleştirilmiş sokak levhâsı sizi Hititler’in hayalinden ayırır: Paris Caddesi. Altından lağım sularının aktığı, kenarlarında vahşi otların bittiği, kavak, söğüt, dut ağaçlarının yetiştiği, mahal-le çocuklarının kollarının yenlerine sümüklerini silerek deveme, çelik çomak oynadıkları bu yola belediyemiz Paris Caddesi demeyi layık bulmuştur!” (s. 46) Belediyenin cadde veya sokakların isimlendirilmesinde gösterdiği Batı hayranlığı, mekânın gerçek kimliğiyle tam bir zıtlık arz eder. Yoksul insanların yaşam mücadelesi verdiği bir kenar mahal-leye uygun görülen Paris Caddesi isminin, resmi bir kurumun tasarrufu olduğu vur-gusu da ayrıca önemlidir. Çünkü böylelikle eleştiri okları resmi ideolojinin yaklaşı-mına yöneltilmiş olur.

Diğer taraftan şehirleşmenin beslediği bunalım ve yabancılığı bu kitapta belki de en çok hissettiğimiz hikâye *Karşılaşma*’dır. Hikâyenin kahramanı, bir beton yığını haline alan şehrin bunalımcı havasını solumakta; kapalı mekânlarda, yalnızlık ve bezginlik hisleri içinde büzülüp kalmaktadır: “Kimi zaman dört duvar arasına sıkışıp kalırdı: rensiz boyalı, kişiliksiz, dağınık, can sıkıcı duvarlar ve âdi tahtalardan meydana getirilmiş raflardaki kapsız, eski püskü kitaplar.. canı çekmeden alıp bakardı. Kimi zaman güneş ışığına boğulmuş tozlu sokaklarda bir başına yalnızlık duyguları boğazına düğümlenmiş olarak ve nereye gideceğini bilmeden dolaşırdı. Duru, boş sokaklar hiçbir şey söylemezdi ona. Ya da söylerse eğer, söyledikleri onu kahretmekten başka işe yaramazdı. İçine doğru büzülür, yalnızlığının derinliklerine doğru fırlatılmış olarak yağmurdan kaçışan insanların telâşıyla kalabalıkların anaforunda dönenip dururdu.” (s. 53) Anlatılan birey, dışarıda devam eden hayatın; büyük kalabalıkların içine gömüldüğü yaşam uğraşının uzağındadır. Kendi varlığı da dâhil her şey onun için anlamlandırılmayan bir yük haline gelmiştir. Dışarıdaki tüm insanlar birer “yabancı”ya dönüşmüşlerdir; kendisinin onlara yabancılaştığı gibi... Özellikle vurgulamak gerekir ki “Bunalımlı, iç çatışmalarıyla dolu, tedir-

gince -hiç olmazsa- olumsuz yanları göze batan bir yaşama biçimi Denize Açılan Kapı'daki hikâyelerde, ele alınacak konuların hareket noktası durumundadır. Bu tutum, aynı zamanda iynin, güzelin lehine geliştirilebilecek durumlar için, iyiyle kötünün, güzelle çirkinin karşı karşıya getirilişidir.<sup>17</sup>

İt hikâyesinde kahraman, şehrin tüca bir köşesinde, köhne bir evin çatı aralığında yaşamaktadır. Oda bir yığın eski püskü, kırık dökük malzemeyle tıka basa doludur. İnsanlar arasındaki yabancılaşma o kadar ileri boyutlara ulaşmıştır ki ev sahipleriyle aralarında bir selâmlaşma faslı bile geçmez. Hikâye kişinin çatı aralığından gözetlediği apartman katı ise yine büyük kentlerdeki karmaşayı ve huzursuzluğu verir. "İnsanların apartman katlarında farklı dünyalarda yaşamaları, kibrit kutuları gibi hayatların birbiri üstüne bindirilmesi günümüzün yansımaları"<sup>18</sup> olup bu "modern" yerleşimin getirdiği olumsuzluklar, hikâye kişinin hayatından bir kesit sunularak çarpıcı şekilde örneklendirilmiştir.

Öteki hikâyesinin kahramanı ise "karanlığın yoğun, sıvı bir nesne gibi çok katlı yapıların yüzeyine sıvıandığı" bir şehirde, küçük bir pansiyon odasında yaşamaktadır. Araba gürültüleri, insan bağrışmaları, telâşlı sesler ve boğuk kadın kahkahalarının eksik olmadığı bu pis sokak küçük bir parçası olduğu şehri tüm olumsuz yönleriyle yansıtmaktadır. Yazarın, şehrin bir caddesini anlatırken kullandığı üslup bunu daha net gösterir: "... apartmanlar yukarılara doğru karanlık karanlık yükseliyorlar, adım başı geçtiği dükkânlardan dışarıya doğru küflü sandviç kokuları, kurumuş üzgâra sucuk kokuları boşalıyordu, yukarıda, yedinci katta duyumsanandan farklı olarak caddede tıklım tıklım kalabalıkla doluydu, biraz önce yağmur yağmış gibi bir ıslaklık neredeyse beton duvarlardan hiç durmadan sızıyor, insanda mutlaka şemsiye açması gerekiyormuş gibi bir sanrı doğuruyordu, ..." (s. 75) Yazarın bilinçli bir biçimde devam ettirdiği üslup, hikâye kişisini sıkıntıya boğan karanlık, kirli, itici ve bunaltıcı şehir havasını birebir yansıtmaktadır. Sokakları dolduran kalabalık insan seli, sadece yaratılan çirkin ve anlamsız hengâmenin aktörleri olarak vardır; bunun ötesinde herhangi bir anlam taşımamakta veya yabancılaşmış bireyin algısında önemli bir karşılık yakalayamamaktadır. Dört bir yana telaşla koşuşturan insanların çabası, farkında olmadıkları bir amaçsızlıkla nefes aldıkları için daha da önemsiz bir görünüme bürünür. Hikâye kişisi için onların yaşamı da kendi yaşamı gibi anlamsızdır. Hatta denilebilir ki bir arada yaşadığı, ama aslında tamamen dışında durduğu insanlar, kendisinden bile daha çok boşluktadırlar. Çünkü kendisi, yaşadığı boşluğun bilincine varmakla aslında onlardan sıyrılmış; bu kötü durumdan kurtulabilme adına bir adım ileri atmış olur: "... önünden düzensiz bir insan seli savaşta bozguna uğramış da ricat eden askerler gibi karmakarışık diziler hâlinde akıp gidiyordu, karşılarda eskimiş apartmanların yağ bağlamış kara yüzleri.. her şey birbirine o kadar yakın ve o kadar iç içe ki bu tabloda, demirli pencerelere asılmış paçavalar, duvarların yağlı yüzlerine yapışmış solucanlar, kayışlar ve erimiş mermer parçaları herhangi bir genişliği ve mesela bir gökyüzü parçasını tasarlamayı bile olanaksız kılıyor, bütün bu kaynaşma uzaya fırlatılmış bir gemide ya da bilinmeyen kör bir adada, nasıl olup da orada bulduklarını bir türlü kestiremeyen insanların şaşkın ve telâşlı hâliyle sürüp gidiyor ..." (s. 76).

17 Ramazan Kaplan, a.g.y., s.58

18 Mehmet Dursun Erdem, "Göstergebilim (Semiotik) Açısından Rasim Özdenören'in 'İt Hikâyesi'", *Turkish Studies* (International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turcic), Volume: 4/6 Fall 2009, p. 166.

Modernizm düşüncesinin ve bu düşüncenin hazırladığı bir durum olan kenetlenmenin ön plana çıkardığı, daha doğru bir ifadeyle, hayatın merkezine oturttuğu bir kavram da “madde / eşya”dır.

## 2. Madde / Eşya

Batılılaşma'nın hızlanması ve dünyanın gitgide küreselleşmesiyle beraber bir takım politik ve ekonomik otoriteler, tek söz sahibi konumuna gelirler. “Sürekli tüketim”e teşvik eden sömürücü bir mantığa dayalı büyük markalar, tekeli anlayışla kapitalist ortamı inşa ederek bu düzenin başına geçerler. Kapitalizm, maddeciliğe endeksli bir sistem olduğundan aynı zamanda modern hayatı meydana getiren koşulların en belirgin sağlayıcılarından biri olarak vardır. Kitaptaki hikâyelerin birçoğu da böyle bir ortamda geliştiğinden madde/eşya kavramları, metinlerin çekirdeğinde önemli bir yer tutmaktadır.

*Karşılaşma* isimli hikâyede maddî açıdan rahat, ama iç huzuruna erişememiş mutsuz insanı görürüz. Artık kalabalığın bitip tükenmek bilmeyen isteklerinden, aç gözlülüğünden, sonu gelmez iştihastan ve koşuşturmasından rahatsız olmaya başlamıştır. Gözüne çarpan, onu huzursuz eden tüm çarpıklıkların farkındadır ve bu düşüncenin onun kafasında yarattığı soru işaretlerini çok aşikâr bir şekilde görmektedir. Öte yandan kendisinin de onlardan biri olduğunu; aynı gürûhun içerisinde karışıp kaybolduğunu fark eder. Bu farkındalığın onda uyandırdığı ilk etki, üzerine çöreklenen “bulantı verici” sıklığıdır. Seyrettiği çürümüşlüğün bir parçası olmaktan tiksinti duyar: “Aç gözlülükle, müthiş bir oburlukla vitrinlere saldıran insanlar, hırslı atılışlarla trenleri, koca koca otobüsleri dolduranlar, bu itişip kakışan kalabalık, bu kargaşa onun dışındaydı: ne ki, o da kuyruklara girer, o da itişip kakışarak bir otobüste yer bulabilmek için çrpınır, bir yerlere yetişebilmek, geç kalmamak için canını dişine takardı. Bir lokma ekmek için saatlerce fırınların önünde bekler, lokantalarda o da bir sandalye kapabilmek için gözünü dört açar, titizlikle seçtiği yemeğin getirilmesini sabırla beklerdi, bütün bunların göze alınması gerektiğini bilirdi, göze alırdı. Ama göze aldığı hayatın kaçınılmaz gerekleri diye saydığı, daha doğrusu kendisine öyle belletilmiş olan bütün bunlar, basit bir kapı gıcirtısından daha mı önemli şeylerdi?” (s. 53-54).

Kapitalist düzenin hikâye kahramanı üzerinde kurduğu baskı, bize İsmet Özel'in -kapitalizmin ve onun çarklarını çeviren insanların ağır bir eleştirisi olarak kaleme aldığı- *Propaganda* şiirini hatırlatır:

*“Köleler gördüm, karavaşlar  
hayaları burulmuş bir adamın ayaklarını yıkamaktalardı  
artık kelimeleri kalmamış fiyatları sormaktan  
saçları taranılmaktan usanmışlar  
sinemalara saklanıyorlar kışın  
yaz olunca denizin yalayışlarına  
kaldırımlarda demokrat  
otobüslerde dindâr  
geceyi  
saatlerine bakarak anlıyorlar”<sup>19</sup>*

<sup>19</sup> İsmet Özel, *Erbain (Kırk Yılın Şiirleri)*, Şûle Yayınları, İstanbul, 2005, s. 80.

Hattâ durum öyle bir boyuta ulaşmıştır ki insanlar maddeleşmiş, bir eşya, bir nesne hâlini almaya başlamışlardır. *İt* hikâyesinde, kendilerini kapattıkları evden dışarı çıkmayan, konuşmayan, ışıkların yanmasına ve evin temizlenmesine bile müsaade etmeyen ev sahiplerinin canlı olduklarını söylemek bile zordur; yazarın ifadesiyle birbirlerini "herhangi bir eşya, bir sandalye, bir sakı, bir sebze artığı gibi" görmektedirler. Öte yandan odalar bir yığın işe yaramaz eşya ve mobilyayla doldurulmuştur. İnsanlar gitgide bu nesnelere içinde kaybolmakta, maddenin kalabalığı arasında yitip gitmektedirler.

*Öteki* adlı hikâyede de başka insanların kendilerine hizmet etmeleriyle böbürlenilen, kendilerinden başka kimseleri önemsemeyen, otomobillerinden inip otel kapılarına doğru süzülen küstah, ukala, gösteriş düşkün zengin otel müşterileri hikâye kahramanın gözüne takılan olumsuzluklardır.

### 3. Mahremiyet ve Nefs

Mahremiyet duygusunun giderek yok olması ve bunun nefsi daha da doyumsuz bir hâle getirmesi husus, yazarın bu kitapta en çok üzerinde durduğu konulardan biridir. Bu kavramların etrafında büyüyen sorunların da diğerleri gibi şehirleşmenin, modern dünyanın getirisi olduğu fikri ise vurgulanmak istenen asıl noktadır. Bu yaklaşım ilk olarak *Sabahın Seher Vaktinde Aman* adlı hikâyede görürüz.

Hikâyenin kahramanı hiç tanımadığı, ismini bile bilmediği genç bir kızı görebilmek için olmaz vakitlerde kızın oturduğu evi gözetlemektedir: "Taş bir yapıydı burası, gene taştan, küçük bir balkon vardı. Bu evin sahipleri balkonda oturmazdı, o, gene de acaba bu gece balkona çıkarlar mı diye umutla karışık bir düşünceye kaplıydı kendini, dalıp giderdi.. kız, hiç olmazsa bir peçete silkelemek, bir kül tablası dökmek için olsun çıkmaz mıydı balkona. Çıkardı elbet. Ama balkon karanlıktı." (s. 38) Tanımadığı bir aileyi gözetlemek, evin genç kızını gizlice seyrederek hayaller kurmak, geleneksel değerler sisteminde kabul görmeyen ahlâk dışı bir davranıştır. Toplumda yer etmiş değerler sisteminin bu şekilde çözülüşünü hızlandıran etkenlerin temelinde yine kentleşme vardır. Kalabalık nüfusların mesken tuttuğu yerleşim merkezlerinde insanlar, birbirlerine yabancı oldukları halde bir arada hatta neredeyse iç içe yaşamak durumunda kalırlar. Bu durumda aile birimi, kendisini anlamlı kılan mahremiyetini yabancı gözlerin bakışları altında kaybeder. Yazarın anlatımında oldukça vurgulu bir biçimde "balkon" simgesine yer verilmesi dikkat çekicidir. Bu kullanım bize Sezai Karakoç'un *Balkon* şiirini hatırlatır. Şair, tehlikeye davetiye çıkaran ve kendisine mutsuz düşünceler esinleyen bu mekânı "ölümün cesur körfezi" olarak tanımlamaktadır:

"İçimde ve evlerde balkon  
Bir tabut kadar yer tutar  
Çamaşırlarınızı asarsınız hazır kefen  
Şezlongunuza uzanın ölü  
...  
Bana sormayın böyle nereye  
Koşa koşa gidiyorum  
Alnından öpmeğe gidiyorum  
Evleri balkonsuz yapan mimarların"<sup>20</sup>

<sup>20</sup> Sezai Karakoç, *Gün Doğmadan (Şiirler)*, Diriliş Yayınları, İstanbul, 2003, 3. baskı, s. 81.

Anadolu'nun mahallî yaşantısına uygun olarak şekillenmiş geleneksel mimaride balkon yoktur. Bu mimaride içeriyi dışarıya taşıyan balkon yerine, evlerin sokağı resimleyen dışa çıkık gözleri gibi dışarıyı içeri alan cumbalar yahut pencereler vardır. Oysa modern mimari daha çok dış dünyaya dönüktür. Modern mimarinin bir parçası olan balkonlar, şehir yaşantısının bir getirisi olup içinde yaşanan bunaltıcı mekândan kurtularak biraz olsun ferahlama amacıyla inşa edilmelerine rağmen zaten birçok değerini yavaş yavaş kaybetmekte olan şehir insanının özel yaşantısını ve mahremiyet duygusunu da çöktürmektedir. Böylece insanlar yaşantılarını da sergileyerek başkalarıyla paylaşmış olduklarından sahip oldukları hiçbir şey kalmaz ve manevî anlamda birer ölüye dönüşürler. Şairin içinde balkonun bir tabut kadar yer tutması, açıkta bırakılan çamaşırların kefeneye benzetilmesi ve sezlongdaki yarı çıplak insanların ölü kabul edilmesi bundandır. Öte yandan *"Modernizmin katı ekonomik ve ideolojik ilkeleri, mekânları, içerdikleri anlamlardan kopararak, pragmatik işlevlere göre düzenlemiştir. Toplumsal ve bireysel benlik, hızla akan hayat ve paylaşılan imkânlar karşısında telâşa ve korkuya kapılmış; evin içinde inşa edilen dünyanın değerler sisteminden evin dışına saçılan çıkarlar sistemine adapte olmaya başlamıştır. Evin içine girince, bu hızlı ve çıkarıcı dünyadan kopma korkusu yaşayan modern insan, eve girdiğinde de dışarıyı gözleme ve kontrol etme imkânı olarak balkonu icat etmiştir. Bu yüzden balkondaki kimse evinde ya da kendinde değildir, evde bulunduğu hâlde dışarıdadır."*<sup>21</sup> Tüm bu sebeplerden ötürü olumsuzdur "balkon"; ve bir anlamda modern dünyanın geleneksel düzen üzerinde yaptığı değişiklikleri, meydana getirdiği tahribatı simgelemektedir. O halde *"Cumbadan balkona geçişin tarihi bir bakıma mekânlarımızla aramıza giren bir yabancılaşmanın da tarihidir denilebilir."*<sup>22</sup>

Kitapta mahremiyet ve nefis kavramlarının en keskin çizgilerle verildiği yer şüphesiz ki *İt* hikâyesidir. Bir çatı aralığında, karanlık ve dağınık odasında yaşayan kahraman, nefsinin isteklerine karşı koymadığı için tamamen onun hâkimiyeti altına girmiştir. Nefsi, tasavvuftaki sembolik karşılığıyla; "köpek"le<sup>23</sup> temsil etmeyi uygun bulan yazar, hikâyesini etkileyici bir dille inşa eder: *"Kimi zaman kapkara tüyleri pırıl pırıl olmuş parlıyor, bakıyorum irileşmiş, kocaman olmuş, ne denli kırbaçlarsan kırbaçla bana mısın demiyor, dışlarını gösteriyor, kara pırıl pırıl tüyleri arasında saldırmaya hazır eksiksiz duru bir beyazlıkla parlayan korkunç dışlerini.."* (s. 67) Nefsinin artık zulme dönüşen istekleri altında ezilen, doyurulması güç büyük bir iştahın yaşattığı sancılarla boğuşan insanın huzursuzluğu, okuyucuyu metnin başından sonuna dek etkisi altına alır. Birey, nefsi ile baş başadır; aralarında amansız bir boğuşma, zorlu bir hâkimiyet çekişmesi yaşanmaktadır. Kişinin çizeceği yol, bu mücadeleye bağlıdır ve nefis, asla yabana atılamayacak çetin bir rakiptir: *"O zaman azgın ve kudurgan zamanlarıdır. Karşı koyar, hurlar, ister, daha ister, etinin, iliklerinin doymak bilmez bir istekle yapıp tutuştuğunu, ilik hücrelerinin tek tek ağızlarını açarak beklediğini ve avını yutuncaya kadar beklemekten yorulmayacağını bilirsiniz, beklemekte inat eder, direnir.. şeytan olmadığımı, ta kendi-*

<sup>21</sup> Mehmet Narlı, "Şiir ve Balkon", *Kurgan Edebiyat ve Kültür Dergisi*, Ankara, Mayıs - Haziran 2013, S. 13, s. 60.

<sup>22</sup> Mehmet Narlı, a.g.y., s. 58.

<sup>23</sup> Aslında nefis için "kara köpek" benzetmesinin kullanılması, tasavvuf geleneğinde çok eskilere dayanan klâsik bir unsurdur. Buna, tasavvuf şairlerinin şiirlerinde ve bazı mutasavvıflara atfedilen menkıbevi özellikli rivâyetlerde sıkça rastlamak mümkündür.

şi olduğunu bu doyumsuz ve direnen kesiksiz isteğinden anlarsın ve o karanlıkları gözler, karanlıkta perdelerin arasına çekilerek beklemeyi, sabırla –hayır, bu kelime yanlış kullanılmıştır, çünkü kendini yiyerek tükettiğinin bilincindedir ve asla sabırlı değildir– beklemeyi bilir, sabırsızca diretir, çaymayacaktır. Tiksinerek de olsa, boyun eğersiniz, istediğini verirsiniz. Vermek gerekir.” (s. 68).

Hikâye kişisi, yaşadığı bakımsız, kirli ve dağınık çatı katının karşıdan gördüğü binada yalnız başına yaşayan bir hemşireyi gözetleyerek nefsini tatmin etmeye çalışmaktadır; fakat inancını, toplum değerlerini ve vicdanını ihlâl etmekle gitgide sadece nefsinden ibaret olmaya başlamıştır. Artık öyle bir hâle gelmiştir ki kadına sahip olduğu yanılığına kapılarak farkında olmadan kadının kölesi olmaya başlamıştır: “Kadının eve gelmediği gecelerde kendisine ihânet etmiş duygusuna kapılırdı, çünkü yalnız yaşıyordu kadın ve böyle birinin yalnız yaşayabileceğine inanamazdı, kadının sahibi olmadığını bildiği halde bu duygudan, bu ihânete uğramışlık duygusundan kurtaramazdı kendisini. Kadınsa sahibiydi kendisinin, bilmeden hiç farkına varmadan da olsa sahibiydi onun, çevresine yayılan karanlığın, sağır sessizliklerin de sahibiydi.” (s. 70) Adam, gözetlediği yerden kadının ev içindeki tüm hareketlerini izleyebilmekte, kadının özellikle balkonun sokaktan görünmeyen tarafına asmaya özen gösterdiği çamaşırlarını bile görebilmektedir. Şehir hayatının kargaşasında mahremiyet duygusu yiten bu kadın, adamın algısında sürekli aynı hareketleri yapan bir robot, bir nesne, cansız bir varlık olmaya başlamıştır. Düşünceleri ve hisleri olmayan, soyunmaktan başka bir karşılığı bulunmayan sonsuz şehvet kaynağı olarak vardır kadın: “... kadın henüz onun için bir kişilik bile değildi: sürekli soyunan bir varlıktı, soyunurkenki bütün devinimlerini ezbere bilirdi, ...” (s. 71).

*Karşılaşama'* da kahraman, yaşadığı şehrin ona kazdığı çukurda, nefsinin onu mahkum ettiği labirent içinde debelendikçe duvarlara çarpa çarpa aynı koridorlarda gidip gelmektedir. Yalnız ve mutsuz yaşadığı, kendi yolunu çizmesine kapı aralayacak idealerden mahrum olduğu için tüm yaptığı modern dünyanın ona sunduğu koşullar içinde gelişigüzel oyalanmaktadır. Fakat kabullenilen amaçsızlık, başıboş gidişat bir süre sonra bohem yaşamın kapısını aralar. Suç ve günah duygusunun yittiği arka sokakların; hatta apaçık şekilde genelevlerin tasviridir yapılan... Bu noktada yine ahlâkî değerlerin kaybolması sonucu cereyan eden ve toplumsal boyuta ulaşan kimliksizleşme açığa vurulur: “Şimdi o sokaklarda dolaşırken, alev dolu coşkunluklarını yatıştırabilmek için kapıdan kapıya gidip gelene, ya da kapı önlerinde kendisini bekleyen yarı çıplak kadınlara hırsıyla bakıyor, onların laf atmalarına kulak kabartıyor, çağrılarını bekliyor, bakışlarıyla aralarında sessiz bir iletişim kurmak istiyor, sonra karartılmış odalarda, kimbilir daha önce kaç salyahlı adamın yatıp kalktığı bayat kokulu yataklara girip çıkıyordu: bir labirentte yürüyordu, evet.. hayvanca sözler işitiliyordu, zevksiz cümbüş sesleri yükseliyordu kapıların gözetleme deliklerinden.” (s. 54-55).

Öteki hikâyesinde ise bir kaza esnasında gördüğü genç bir kadının peşinden koştururken ona olan arzusunun aşk mı yoksa tensel isteklerden ibaret mi olduğunu sorgulayan bir gencin başından geçenler anlatılır. Genç adamın tutulduğu kadın da nefsinin esareti altıdadır ve adam bunu aralarında geçen diyalogdan sonra fark eder. Şehrin getirdiği kasvet, yabancılık ve yalnızlık hisleri, bu hikâyede söz konusu problemi hazırlayan etkenler olarak görülür.



*Çekirgeler'*de ise nefsin bir başka boyutuyla ele alındığını görürüz. Tarikata henüz giren acemi bir genç olan Cumali, benlik duygusunu kırmak için mücadele verir. Kalbine vesveselerin musallat olmasına sebebiyet veren kibir hastalığına; nefsinin büyüklük arzusuna engel olmaya çalışır: “*Gülünc düştüğünü sanıyor, gülünc düşmüş olmaktan korkuyor, ama korkusunu hissettiği anda bu kez de nefsinin bir başka oyununa gelmiş olduğunu derinden derine duyumsuyordu. Gülünc düşmekten niçin korkuyorum, diye soruyordu kendi kendine ve cevap veriyordu: çünkü nefsim gülünc düşmeyi istemiyor.*” (s. 86).

#### 4. İç Muhasebe (Arayış)

*Denize Açılan Kapı* kitabında hikâye kahramanlarının yavaş yavaş değişim sinyalleri vermeye başladığı yerler, farkında olmadan arayışta oldukları ve vicdanlarının sesine de kulak vererek iç muhasebesi yaptıkları zamanlarda belirginleşir.

*Bir Adam* hikâyesinde uhrevî havası olan, derviş görünümlü, gizemli bir zâtın gizemine kapılarak onu takip etmeye başlayan hikâye kişisi, bu esnada geçmişiyile yüzleşir ve işlediği günahlar dolayısıyla pişmanlık duygusuna kapılır. Sürekli dışarıdan dayatmalar ve etkilemelerle hayatına yön verildiğini anlamaya başlamıştır. Geçmiş zamanda işlediği günahlar, eskiden yaşama zevki olarak gördüğü etik dışı yaşanmışlıklar artık onun için bir utanç kaynağıdır. Ahlâk sınırları dâhilinde yaşamamanın, insanlığın tabii gereği olduğunu kavrar: “*Kendi isteklerime, dileklerime göre değil de, başkalarının benim hakkımda düşündüklerini tahmin ettiğim şeylere göre yaşantıma bir düzen vermiş olduğumun bilincine de şimdi varıyordum.*” “... bu adamın karşısına hangi yüzle çıkacaktım? Kim olursa olsun, şu kara yüzümü ona nasıl gösterecektim? İşlediğim günâhlar sayıp dökmekle bitecek gibi değildi, hepsini de bilerek isteyerek işlemiştim, bir gün bunlardan utanabileceğimi aklıma bile getirmeden.. ama işte aklıma getiriyorlardı: bunardan birini bile düşünmektense yerin dibine geçmeyi yeğleyen bir hâl gelmişti üstüme, oysa şu âna değin onlara geçip gitmiş eğlenceli anılar olarak, hattâ kimi zaman özlemle, bir daha geçiremiyeceğim güzel deneyler diye bakmıştım. Şimdiyse hiçbir güzellikleri kalmamıştı, tersine beni kendimden utandıracak denli çirkinleşmişlerdi. Hiçbirini aklıma bile getirmek istemiyordum ama mümkün mü? Kafam, onların acımasız, zalim baskısına uğramış gibiydi.” (s. 50-51) Birdenbire içine gömüldüğü utanç hissi, geçmişinden duyduğu pişmanlığın acısı ile birleşmiştir. Yüzleşmek durumunda kaldığı vicdanı onu bir iç muhasebesi yapmaya itmıştır. Bu durumun yaşattığı büyük sancı, onu henüz farkında olmadığı bir çıkış kapısına doğru yönlendirecektir.

*Karşılaşma'*daki kahraman da içinde bulunduğu durumdan bıkmış haldedir ve anlık sorgulamalarla uyanış belirtileri gösterir: “*Okuduğu bunca kitaplar ona cılız, işe yaramaz, dahası aşağılık ve iğrenç bir yaratık olduğunu aşılamaktan başka ne anlatmıştı? Bütün ömrünü değersiz şeylere boyun eğmeyi öğrenmek için harcamış gibi duyumsuyordu kendini. Tükenmekte olan yaz ayları sonunda ağustosböceklerinin boşalmış kabuklarından yükselen o son çılgınlıkların insan üzerinde bıraktığı tuhaf kof etkilere benzeyen bir şeydi yaşadığı. Gidiliyordu, sonra geri dönülüyordu, yeniden yürünüyordu, durup bakınılıyordu, yemek yeniyordu, sonra gene acıkılıyordu, uyanılıyor ve uyunuyordu. Bu muydu? Bunlar için mi soluk tüketiyordu? Hırpalanıyor ve yaşıyordu? Hayır, aradığını söyleyemezdi, hiçbir şey aramamıştı, aç bir köpek gibiydi: yerleri koklaya koklaya dolanıp duruyordu ortalıkta, o kadar.*” (s. 54) Yaşamamanın onun için ne anlama geldiğini, hangi amaç uğruna yaşıyor olduğunu sorgulaması dikkat çeker. O güne dek hayat, onda yerleşik düzen tarafın-



dan sunulduğu gibi kabul görmüştür. Oysa bir an durup neler yaptığını, günlerini hangi uğurda harcadığını sorguladığı zaman bunun bir cevabı olmadığı gerçeğiyle sarsılır. Tüm geçmişi gerçekte nefsi doyurmaya, tatmin etmeye kurulu bir kısırdöngüden ibarettir. Bu durumda, söz konusu sorgulayışın ortaya çıkardığı farkına varma hâlini, çıkış kapısını bulma amacıyla başlayan arayışın ilk önemli sinyali kabul etmek gerekir. Aslında kahramanın içinde çok belirsiz ve silik olsa da bir umut vardır, ama bu inanılması güç bir umuttur. Günah ve suçluluk duygularıyla baş başa kaldığı zamanlarda çocukluk demlerinin masumiyetini düşlemekle huzur bulmaya çalışması, varoluşsal bunalım karşısında duyduğu tahammülsüzlüğün vardıgı boyutu gözler önüne serer: “Kimi zaman bu sel sularının yatağına çekildiği anlar gelirdi, ne zaman, diye düşünürdün: ne zaman? Sızıp kalmıştır âdeta, çocukluğunun saf bahçelerini özmeye başlamıştır. Bu baygınlık anlarında kendini büsbütün lağım sularına kapılmış, çevresinde cızırtılı sesler çıkartarak üstüne başına atlayan kocaman farelerle iğrenç bir boğuşmaya girişmiş gibi duyumsardı: günlük albasanlarıydı bunlar ve ‘ne zaman’ diye sorardı o zaman, havanın durgun sessizliğine boşaltılmış bir soluk gibi, ölümcül günâhları hava kabarcıklarına benzeyerek ses verirdi sanki. Alttan alta gelişen, bilincine varamadığı olgu buydu: gizemli bekleyiş. Bir gün kendisinin de çağrılacağını, kabul göreceğini umardı. İnanmayarak da olsa.” (s. 55).

O Zaman başlıklı hikâye, bir zamanların on üç yaşındaki çocuğu; şimdininse yaşlanmış kahramanının başlı başına hatıralarına dönerek bir iç muhasebesi yapmasından ibarettir.

İt hikâyesinde kahraman, nefsinin boyunduruğu altındadır; ama yine de içerisinde bulunduğu olumsuz durumu düşünmekten, sorgulamaktan kendini alamaz: “Biliyorum böyle zamanlarda ses çıkartmayacaksın, elinden gelirse önüne bir kemik atacaksın, ama ona verecek kemiklerim yok benim, olmaması gerek, buna karşın önüne cömeli beklemek de onur kırıcı bir davranış, kimse kendine köpeğe biat etti dedirtmek istemez, tuhaf bir açmazda olduğunuzu duyumsuyorsunuz.” (s. 67) “... kendisini hiç görmeyen fakat kendisinin hep gördüğü o kadın tarafından bir gün görülebileceği olasılığından doğacak kepezeliği, rezil olmuşluğu düşünerek içine bulantılar, tiksinciler, kaçmak duyguları gelirdi.” (s. 72) Kişinin kendi yanlışlarını görmesi, bundan utanç ve pişmanlık duyması, ilk bakışta pasif bir tavır gibi görünse de aslında dikkate değer bir değişimdir.

Çekirgeler de baştan sona sorgulamalardan; hikâye kahramanı Cumalı'nın vicdanıyla yüzleşmesinden ibarettir. Yazarın amacı, insan davranışlarının kavuşması gereken olgunluğu işaret etmek; aşılması gereken hudutları kırmızı çizgilerle belirtmektir. Cumalı, henüz dâhil olduğu tarikat ortamının gerektirdiği yaşayış usulleriyle eski davranışlarını kıyaslayarak müsbet bir sonuca gitmeye çalışır.

## 5. Hidâyet (İbâdete Başlangıç veya Tarıkata Giriş)

Râsim Özdenören'in inceleme konusu yaptığımız bu eserinde önceki dört kitabından farklı olarak kişiler, buldukları kötü duruma terk edilerek hikâyeler bitirilmmez. Yazar, hikâyesini onların tam olarak huzura kavuştukları ana kadar sürdürmese bile o yöne doğru bir adım atmalarını sağlayarak okuyucuda artık doğru yola erişecekleri algısını uyandırır. Bu durumda “hidâyet” kavramının yazar için ne ifade ettiği önem kazanmaktadır. Özdenören'e göre İslâmiyet'i yalnızca başka dinler ve inanışlarla kıyaslama yoluna gittikten sonra kabul etmek, gerçek bir Müslüman

olmak için yeterli değildir. Bir hidâyet evresi olmadan gelişen Müslümanlık, eksik kalmış demektir.<sup>24</sup> Bu aşamaya varmak için ihtiyaç duyulan şey; sadece akılla değil, kalpten gelen bir inançla iman etmektir. Bunu ilk olarak *Bir Adam* başlıklı hikâyede görürüz.

Hikâye kişisi, çocukluğunda annesinden menkıbevî bir olay duymuştur. Buna göre; açlık ve kıtlık yıllarında bir gece uyanıp aşağı inen annesi mutfak ışığını açık görünce kapatır, fakat tekrar yukarı çıktığında ışığın yine açıldığına şahit olur ve bu olay birkaç kez tekrarlandıktan sonra korkuyla yatar. Bundan kimseye söz etmez. Sabah uyandığında bir gece önceden boş duran pirinç çuvallarının tika basa dolu olduğunu görür. Çuvallara kim tarafından konulduğu belli olmayan bu erzak, onların yıl boyunca geçimlerini sağlayan meçhul bir yardım olarak kalır. O yıllarda bir çocuk olan hikâye kişisi, içten içe sanki yardım eden kişinin sokaklarından geçen dervişlerden biri olduğunu düşünür ve bu his, onda korkuyla karışık bir saygı uyandırır. Uzun yıllar sonra tekrar sokaktan geçerken bir dervişe rastlar ve o dervişin görüntüsü, sözü edilen tüm eski anıları canlandırır. Merakına hâkim olamayan hikâye kişisi, dervişini bilinçsizce takip eder. Sonra tam bundan vazgeçmek üzereyken derviş onu bileğinden yakalar ve âdeta içini okurcasına onunla konuşarak sorusuna cevap verir. Aradığı, merak ettiği o kişinin kendisi olmadığını; eğer yaşıyor olsaydı kendisini ona götürebileceğini söyledikten sonra onu akşam için davet eder ve belki ona benzeyen başka birini bulabileceğini belirtir. Derviş onu davet ederken adres vermez; *“Onu merâk etme, bulursun”* der (Bu, tasavvufî hikâyelerde sıkça rastladığımız menkıbevî bir motiftir.). Bu olaydan sonra hikâyenin kahramanı yavaş yavaş rahatlamaya ve bir iç huzuru duymaya başlar. Onun yol gösterici bir dervişle tanışması ve kalpten inanamak heyecanıyla kendini yenilemesi, hidâyete doğru atılan bir ilk adımdır: *“başımın üzerinden ışıktan bir bulutun heybetle çöreklenildiğini çok nesnel bir biçimde ‘hissettim’, ağırlıksız varlığı her yanıma sarmış gibiydi.”* (s. 51-52).

*Karşılaşma’*da hikâye kişisi, kim olduğunu bilmediğimiz bir kişi tarafından çağırıldığı, davet edildiği yere gider. Gittiği yer, tam anlamıyla tarikat edep ve erkânının uygulandığı bir yerdir. Daha önce koyu bir bunalıma saplanmış olan hikâye kahramanı, bu ortamda gördüğü saygılı ve nazik tavırlardan oldukça etkilenir. Mekânın verdiği huzurla kendini bambaşka biri gibi hisseder; bir anda adeta geçmişinin tüm kırı yok olmuş gibidir: *“... şimdiye dek tatmadığı bir sevincin, dinginliğin bu odadaki eşyâya, herkese ve kendi dokularına sindiğini algıyordu. Birdenbire derinleşmişti sanki, yetkinleşmişti, aklına takılan binlerce soru daha sorulmadan cevabı alınmış bir hâle gelmişti: çağırılmıştı ve şimdi burada, huzûrdaydı. Yaşamak ve ölmek, düşmek, kalkmak, sevinç ve hüznün, hız ve durgunluk! Bilinmez bir dengede eşitlenmişlerdi. Gözleriyle görüyordu.”* (s. 57) Daha sonra kahraman, içini ferahlatan bu durgunluk hissiyle tarikatın kurallarından olan “bir şeyhe bağlanma” eylemini gerçekleştirir.

O *Zaman* adlı hikâyede metin, tasavvufî kavramlardan biri olan “râbîta”<sup>25</sup> üzerinden inşa edilmektedir. Sözlük anlamıyla “bağ, ilişki” anlamına gelen bu keli-

<sup>24</sup> Rasim Özdenören, *Müslümanca Düşünme Üzerine Denemeler*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1985, s. 80.

<sup>25</sup> Bkz. Süleyman Uludağ, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, Marifet Yayınları, İstanbul, 1995, 2. baskı, s. 425.

me, tasavvufta "mânevi birliktelik, gönüllerin kaynaşması ve bu yolla dünyaya olan ilgilere kısıtlama getirebilmek" ya da "mürîdin, şeyhinden feyz almak için bazen kendisini onun şeklinde tahayyül etmesi" şeklinde açıklanır. Hikâye kahramanı, anılarına dönüp savaş yıllarında yaşadığı bir olaya bakarak pişmanlığını ve hayıflanışını dile getirmektedir. Kurtuluş Savaşı yıllarında, düşmandan kaçan annesi tarafından kar üzerine düşürülen bir çocuğu kurtarmaya giderken can veren yaşlı bir adamdan söz edilir ve biz, hikâye kahramanını onun torunu olarak tanırız. Söz konusu olay gerçekleştiği esnada olup biteni izlemekten başka bir şey yapamayan hikâye kahramanı o yıllarda on üç yaşında, ergen bir çocuktur. Şimdiki zamanda ise zihninde artık bir anı olarak yaşayan dedesi gibi yaşlanmıştır artık, ama buna rağmen bir türlü unutamadığı o korkunç olay esnasında bir şey yapamadığına dair üzüntüsünü dile getirir. Bunu anlatırken de o zamanlar râbitasının olmadığına hayıflanır. Bu da bize geçen uzun yıllardan sonra hikâye kişinin bir tarikat adabından geçtiğini; bir çocuğu kurtarmak için canını verebilecek derecede cesaret ve olgunluk kazandığını göstermesi bakımından önem arz eder.

İt hikâyesinde, nefsinden ibaret olmaya başlayan bezgin adamın hidâyete adım atabileceği hususunda olumlu sinyaller verildiği sezilir. Bu imaları hikâyenin son paragrafında hissederiz. Hikâye kişisi, nefs konusunda ne aşırıya giden çileciler gibi ne de kendini büsbütün salan iradesiz insanlar gibi davranmamak gerektiğini öğrenmiştir. Özdenören'in gözünde bu değişim, insanı huzur verici bir dengede yaşamaya yönelten İslâmiyet'in artık gerçek manasıyla kavranmaya başladığı anlamına gelir: "Evet başımı alıp gitmeliydi buralardan, yiğitlik olmasa da .. çünkü asıl yiğitlik bu konuma meydan okuyabilmektaydı. Biliyordum. O zaman it'i kusmak isterdim. İti kustuğumu, kendinden kopup ayrıldığımı düşleyebiliyordum, ne ki o nadir anlarında bile kusmuşunu yeniden yalayıp yutması gerektiğini bilirdi, çünkü kendisinin ne denli azgın olursa olsun itle birlikteyken sevildiğini biliyordu, çünkü beceri itten kopmakta değil fakat onun tasmaını sürekli elinde bulundurabilmektedir demişlerdi. Ne zamana kadar sürecek bu diye düşünürdüm. Günah ve haram duygularıyla kalkar, bitişikteki banyoda yıkanırdu." (s. 72). Denilebilir ki Özdenören, bu hikâyesiyle, modern dünyanın beslediği bir problemin birey üzerindeki olumsuz etkisini ele almakla kalmayıp İslâmiyet'te "nefs"e bakışın özünü de vermiş olur. "İslâm dini insan fitratına en uygun din olduğu içindir ki, diğer dinlerdeki gibi, nefsi yok etmeyi değil, nefsi ıslah etmeyi ön plânda tutar. Bu ıslah etme işinde en büyük yol da tasavvuftan geçer."<sup>26</sup> şeklinde özetlenebilecek bu düşünce, hikâye kişinin yaşadıklarıyla somutlaştırılmak istenmiştir.

Öteki'de, hikâyenin genç kahramanı, âşık olduğu yanılığısına kapılarak takip ettiği kadının nasıl kendiliğinden ona teslim olduğunu görünce şaşkınlık içinde kalır. Onun, sadece tensel arzularının doyurulması beklentisiyle kendisine yaklaştığını anlayınca da kadından uzaklaşır. Ardından, bir an önce evine dönerek ibadet etme aşkıyla koşmaya başlar adeta: "Geçtiği yerlere dikkat etmeden bir an önce eve ulaşmak, orada secdeye kapanıp kalmak için, içinde müthiş bir istekle yanıp tutuşuyordum şimdi, kendinden geçmişti." (s. 81).

Kitabın son hikâyesi *Çekirgeler*'de, tarikat ortamına yeni giren bir genç olan Cumalı'nın kendi iç dünyasını sorgulayışı da hidâyet kapısını aralamanın anahtarı

<sup>26</sup> Şaban Sağlık, *Rasim Özdenören (Eserlerinin Tematik İncelemesi)*, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 1992, s. 355.

olarak verilir: “Sonunda cebinden küçük taneli tesbihini çıkardı, döşeğinin üstünde kibleye dönerek diz çöktü, gözlerini yummadan önce başını kaldırıp baktı, bir yıldız kayıyordu, sonra gözlerini yumdu, kıpırdamadan, devinmeden öylece kadı.” “Cumali irkilerek açtı gözlerini, fakat hiçbir olumsuzluk yoktu irkilmesinde. Tersine, neredeyse içine sevinçler dolduğunu şaşkınlıkla ayırmadı ama neye sevindiğini anlayamadı.” (s.88) Cumali, çok bilinçli ve istekli bir şekilde ibadet etmenin verdiği gönül rahatlığını derinden hisseder. Sebebini anlamadığı mutluluğa, ulaştığı gerçek huzur sayesinde kavuşmuştur.

## 6. Fenafillâh

Tasavvufi bir kavram olan “fenafillâh”, *kulun beşerî vasıflardan ve aşağı arzularından sıyrılıp ilâhi vasıflarla donanması*<sup>27</sup>, yani kendi küçük benliğini Allah’ın mutlak varlığında yok etmesi olarak tanımlanabilir. Bu kavram aynı zamanda tasavvufun son aşamalarından birini de temsil eder. Her ne kadar kitaptaki hikâyelerde fenafillâh kavramının aktif mânâda yansımından söz edemesek de; bir bütün olarak eserde, bu kavramın sembolik karşılığının *deniz* olduğunu düşünebiliriz. Kavramı karşılayacak kelime olarak denizin seçilmesinin asıl sebebi, insanda uyandırdığı sonsuzluk duygusudur. Yazar, bu sonsuzlukla Allah’ın varlığının sonsuzluğu arasında bir bağ kurmaya çalışır. Hayatın zorlukları karşısında çıkmaza düşen, nefsinin boyunduruğu altında mahkûm olan insanlar için yaşamın anlamını idrak ederek huzura erişmenin tek yolu, kendi küçük varlığını tek kalıcı hakikat olan Allah’ın varlığına kavuşturmadır. Öyle ki; hikâye kahramanlarına, içinde buldukları sıkıntılardan kurtulmaları için sunulan yolun çıkış kapısı denize açılmaktadır. Bu durumda deniz, tasavvufta önemli bir merhale olan fenafillâhı, temsili manada, ifade etmektedir.

## Sonuç

Türk hikâyeciliğinin özgün isimlerinden Rasim Özdenören, kaleme aldığı eserlerin birçoğunda yaşadığımız çağın sorunlarını konu edinmiş ve hayat görüşü doğrultusunda bu problemlerin ortadan kalkmasına yönelik çözümler sunmuştur. Modern dünyada insanın içerisine düştüğü açmazlar, ahlâkî değerlerin yitimi ve bireyden topluma genişleyen çözümlerinin temel izlekleri olarak karşımıza çıkar. Onun hikâye kişileri, anlamlandıramadıkları ve inançsızca yönelindikleri hayat karşısında bocalayan, uyum sağlayamadıkları toplum düzeniyle çatışan sancılı kimselerdir. İnceleme konusu olarak seçtiğimiz *Denize Açılan Kapı* ise yazarın hikâyeciliğinde bir yeniliği, önemli bir açılımı barındırması bakımından ayrıca dikkat çekicidir. Yine önceki hikâye kitaplarında olduğu gibi tutunamayan insanların yaşamından kesitler sunan Özdenören, bu kez çözümü de beraberinde verir. Maddî olanın, tüm manevî değerlerin önüne geçtiği yeni düzende nefsinin kölesi hâline gelen birey, bu kez kendisini kurtarabilmek için bir reaksiyon göstermeyi başarır. Girişilen iç muhasebe, bir arayışa duyulan ihtiyacın getirisidir ve kişinin, çıkış kapısını bulabilmek için attığı ilk adımdır. Aslında hikâyeleştirilen kimseler, Müslüman bir toplumun parçasıdır ve Allah’ın varlığına iman etmiş kimselerdir. Fakat iman ettikleri dinin derinliğine inememiş olmaları, bu inanç sistemine uygun şekilde yaşamalarının önünde engel teşkil etmektedir. Oysa “kalpten” bir inançla İslamiyet’e yönelmek, tek kurtuluş olarak sunulur. Yazarın gözünde tasavvuf yoluna girerek benliğin hâkimiyetini kırmak veya samimi bir inançla secdeye gitmek, insanlığın kurtuluş kapısıdır.

<sup>27</sup> Süleyman Uludağ, a.g.e., s. 188.

Tam da bu noktada, kitabın isminin ne kadar bilinçli bir tercih olduğu anlaşılır. Özdenören'in işaret ettiği kurtuluş kapısının "deniz"e açılıyor olması, tasavvufi çağrışımları güçlendirmektedir. Sonsuzluk hissi vermesi bakımından deniz, tasavvufta Yararıcı'nın varlığını; denize ulaşmak ise O'nun varlığında yok olmayı, yani fenafilâhî temsil eder. Tüm bunlar yazarın, hayat görüşünü başarılı bir biçimde hikâyelerini yansıttığını; İslâmî inancın ve tasavvufun onun için sanatsal anlamda da belirleyici olduğunu ortaya koyar.

#### Kaynakça

- ASLAN, Bahtiyar, "Modernizm ve Muhâfazakârlığın Kavşağında Rasim Özdenören Hikâyesi", *Türk Edebiyatı Dergisi*, İstanbul, S. 391.
- CANBAZ YUMUŞAK, Firdevs, "Rasim Özdenören ve Öykücülüğü", *Turkish Studies* (International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), Volume: 7/2 Spring 2012, p. 1281-1299.
- CEVİZCİ, Ahmet, *Felsefe Sözlüğü*, Paradigma Yayınları, İstanbul, 2006, 6.baskı.
- ERDEM, Mehmet Dursun, "Göstergebilim (Semiotik) Açısından Rasim Özdenören'in 'İt Hikâyesi'", *Turkish Studies* (International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic), Volume: 4/6 Fall 2009, p. 120-169.
- ERYARSOY, M. Nezir, "Öyküyle ve Dostlukla Dolu Bir Hayat", *Medeniyetin Burçları -Rasim Özdenören Kitabı-* (Haz: Ali Dursun, Turan Karataş), Kayseri, 2011, s. 22-56.
- IŞIK, İhsan, *Yazarlar Sözlüğü*, Risale Yayınları, İstanbul, 1990.
- KAPLAN, Ramazan, "Denize Açılan Kapı Üzerine", *Mavera Aylık Edebiyat Dergisi*, İstanbul, Kasım-Aralık 1984, S.96, s. 57-61.
- KARACA, Alâattin, "Öykücülüğünün İlk Döneminde Rasim Özdenören", *Hece*, Ankara, 2011, S. 169 (Yedi Güzel Adamdan Biri: Rasim Özdenören -Özel Sayı-), s. 195-211.
- KARAKOÇ, Sezâi, *Gün Doğmadan (Şiirler)*, Diriliş Yayınları, 3. baskı, İstanbul, 2003.
- KURT, Mustafa, "Varoluşun Kıyılarında: Hastalar ve Işıklar", *Mürekkebin İzinde (Edebiyat Üzerine Yazılar)*, Kurgan Edebiyat Yayınları, Ankara, 2012, s. 207-217.
- NARLI, Mehmet, "Denize Açılan Kapı", *Medeniyetin Burçları -Rasim Özdenören Kitabı-* (Haz: Ali Dursun, Turan Karataş), Kayseri, 2011, s. 146-155.
- NARLI, Mehmet, "Şiir ve Balkon", *Kurgan Edebiyat ve Kültür Dergisi*, Ankara, Mayıs - Haziran 2013, S. 13, s. 58-60.
- ÖZDENÖREN, Rasim, *Denize Açılan Kapı*, İz Yayıncılık, İstanbul, 1997.
- ÖZDENÖREN, Rasim, *Kafa Karıştıran Kelimeler*, İz Yayıncılık, 6. baskı, İstanbul, 1997.
- ÖZDENÖREN, Rasim, *Müslümanca Düşünme Üzerine Denemeler*, İnsan Yayınları, İstanbul, 1985.
- ÖZDENÖREN, Rasim, *Ruhun Malzemeleri*, Risale Yayınları, İstanbul, 1986.
- ÖZEL, İsmet, *Erbain (Kırk Yılım Şiirleri)*, Şûle Yayınları, İstanbul, 2005.
- SAĞLIK, Şaban, *Rasim Özdenören (Eserlerinin Tematik İncelemesi)*, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Samsun, 1992.
- TOSUN, Necip, *Türk Öykücülüğünde Rasim Özdenören*, İz Yayıncılık, İstanbul, 1996.
- UÇMAN, Abdullah, "Rasim Özdenören İçin Birkaç Söz", *Hece*, Ankara, 2011, S. 169 (Yedi Güzel Adamdan Biri: Rasim Özdenören -Özel Sayı-), s. 476-480.
- ULUDAĞ, Süleyman, *Tasavvuf Terimleri Sözlüğü*, Marifet Yayınları, 2. baskı, İstanbul, 1995.

## FROM THE COMPLEXITY OF THE MODERN WORLD TO THE SUFI PATH: RASİM OZDENOREN'S GATE OPENED TO THE SEA

Melih ERZEN\*

### Abstract

Rasim Ozdenoren, also known mainly with his thought writings in the style of essay and criticism is one of the notable artists of the contemporary Turkish literature for his contributions to the journalism of the literature and especially a large number of the works that he penned in the narrative form. There is an understanding of the art leaning on the idea of the Islamic faith and mysticism in the background of the technique of the modern story that he used even if his selecting the depressed, lonely, alienated individuals to his stories as a hero has evoked the impression that he approached to the authors that they at first glance took his existential problems to the center. *Gate Opened to the Sea* (1983) is the author's fifth story book presented a clear example for the reflection of this art concept and many of them have consisted of the fictional texts gaining an expansion with the religious faith, the ideas of mysticism.

**Key Words:** Turkish narration, Rasim Ozdenoren, Modernism, Alienation, Religion and Mysticism

---

\* Assistant Prof. Dr., Yıldırım Beyazıt University, Faculty of Human And Social Sciences ,  
Department of Turkish Language and Literature. ANKARA

1 İhsan Işık, Yazarlar Sözlüğü, Risale Yayınları, İSTANBUL



## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslararası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

### *Amaç*

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamaktır.

### *Konu ve İçerik*

**Millî Eğitim** dergisinde, eğitim ve sosyal bilim alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

### *Yazıların Değerlendirilmesi*

**Millî Eğitim** dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarlarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.



**Yayın Kurulu'nca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

### **Yazım Dili**

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

### **MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI**

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

#### **1) Başlık**

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

#### **2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i**

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

#### **3) Özet**

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

#### 4) Makale

**Ana Metin:** Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

**Ana Başlıklar:** Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

**Ara Başlıklar:** Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmacaktır.

**Alt Başlıklar:** Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

**Şekiller:** Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydınlar veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

**Çizelgeler:** Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

**Resimler:** Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

**Metin İçinde Kaynak Verme:** Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

#### **5) Katkı Belirtme**

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

#### **6) Kaynaklar Dizini**

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

##### **a) Süreli yayınlar**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). “*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*”, **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

##### **b) Bildiriler**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “*Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma*”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

##### **c) Kitaplar**

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

#### d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

#### e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

#### f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

#### *Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri*

**Millî Eğitim** dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

## PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

### **Objective**

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

### **Subject and Content**

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

### **Review**

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

### **Language**

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

### **WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE**

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

#### **1) Title**

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

#### **2) Author name(s) and addresses**

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

#### **3) Abstract**

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

#### **4) Article**

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(Çepken et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakç, 2004)

## 5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.



## 6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

### a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

### b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik

Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

### c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf'un Romanlarında Fahişler Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

### d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim Çelikeri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

### e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı",

Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

### f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sarıoğlu, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssiz, Ankara.

### g) The remaining citing should meet the APA criteria

#### Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.