

# Millî Eğitim

ISSN-1302-5600

Üç Aylık Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi • Bahar 2013 • Yıl 42 • Sayı 198

Türkçe Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazma Eğitimi Dersinde Yetiştirme Çalışması ile Oluşturdukları Metinlerin İncelenmesi

**Ali GÖÇER**

Hükümlü ve Tutuklulara Sıfatlar Konusunun Dramatizasyon Yöntemi Kullanılarak Öğretimi

**Hatice ALTUNKAYA - İlhan ERDEM**

Muazzez Tahsin'in Romanlarında Batılı Yaşam Tarzının Sosyal Yaşamdaki Araçlarından Biri Olarak Musikî

**Selami ÇAKMAKCI**

Zihinsel Yetersiz veya Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerin Depresif Özelliklerinin İncelenmesi

**Alev GİRLİ**

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme Düzeyi

**Hüseyin ŞİMŞEK - Ahmet Salih ŞİMŞEK**

Okulda Değer Eğitimi ve Hikâyeler

**Hülya KASAPOĞLU**

Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal ve Yönetmelik Yapısının Oluşumu ve Gelişimi

**Tarık SOYDAN - Mahmut TÜNCEL**

Kamu Yönetimi ve Millî Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Kalite

**Kadir ÇETİN**

Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri

**Dilşat PEKER UNAL**

Türkiye'de Ortaöğretim Coğrafya Derslerinde Google Earth'ten Yararlanma: Mevcut Kullanım Durumu ve Öğretmen Görüşleri

**Ali DEMİRCİ**

Basamaklı Öğretim Programının Sosyal Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ - Ümmühan ÖNER**

Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum Kuruluşlarının Konumlanma ve İşlevlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin Görüşleri

**İbrahim Hakan KARATAŞ**

Kuantum Fizikinde Kullanılan Metalforların Öğrencilerin Fizik Algısı Üzerine Etkisi

**Hayva Sibel KURT - Musa SARI**

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri

**Yusuf Bahri GÜNDOĞDU**

Kur'an Kursu Ders Kitaplarının Öğretici Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi

**Abdulkadir ÇEKİN**



# Millî Eğitim

## National Education

bahar / spring 2013 • yıl/year 42 • sayı/number 198

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

Çağrı GÜREL

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

MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü / 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 : 5861

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 306

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

---

---

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

Prof. Dr. Ali BALCI	Doç. Dr. Nuriye SEMERCI
Prof. Dr. Ali GÜLER	Doç. Dr. Salih ŞAHİN
Prof. Dr. Aytekin ALBUZ	Yrd. Doç. Dr. Ahmet AYIK
Prof. Dr. Hikmet KAVRUK	Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN
Prof. Dr. İbrahim COŞKUN	Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL
Prof. Dr. Lütfullah CEBECİ	Yrd. Doç. Dr. İdris ENGİN
Prof. Dr. Mustafa ERGİN	Yrd. Doç. Dr. İlknur KARAGÖZ
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Yrd. Doç. Dr. Kenan DEMİR
Prof. Dr. Nevzat KAVCAR	Yrd. Doç. Dr. Lütfullah YAVUZ
Prof. Dr. Temel ÇALIK	Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ
Doç. Dr. Ersin ÖZARSLAN	Yrd. Doç. Dr. Nur AKÇİN
Doç. Dr. Gamze Sezgin SELÇUK	Yrd. Doç. Dr. Salih AYDOĞAN
Doç. Dr. Halit EV	Yrd. Doç. Dr. Serpil ALPTEKİN
Doç. Dr. Hayat BOZ	Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI
Doç. Dr. Mustafa KUTLU	

---

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 Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazma Eğitimi Dersinde Yetizleme Çalışması İle Oluşturdukları Metinlerin İncelenmesi <b>Ali GÖÇER • 5</b>	<i>The Investigation Of The Dissertation Works That Written At The Lesson Writing Training Course Of Turkish Education Students</i>
Hükümlü Ve Tutuklulara Sıfatlar Konusunun Dramatizasyon Yöntemi Kullanılarak Öğretimi <b>Hatice ALTUNKAYA - İlhan ERDEM • 27</b>	<i>Teaching The Topic Of Adjectives to Convicts And Detainees By Using Dramatization Method</i>
"Muazzez Tahsin'in Romanlarında Batılı Yaşam Tarzının Sosyal Yaşamdaki Araçlarından Biri Olarak Musiki" <b>Selami ÇAKMAKCI • 42</b>	<i>The Music Being One Of The Tools Of Social Life In Western Lifestyle In Muazzez Tahsin's Novels</i>
Zihinsel Yetersiz Veya Otizm Tanılı Kaynaştırma Öğrencilerin Depresif Özelliklerinin İncelenmesi <b>Alev GİRLİ • 60</b>	<i>Examining Depressive Features Of Inclusion Students With Mental Retardation Or Autism</i>
Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme Düzeyi <b>Hüseyin ŞİMŞEK Ahmet Salih ŞİMŞEK • 73</b>	<i>Social Integration Level Of High School Students In The Southeastern Anatolia Region</i>
Okulda Değer Eğitimi Ve Hikayeler <b>Hülya KASAPOĞLU • 97</b>	<i>Value Education In Schools And Stories</i>
Osmanlı'da İlk Yenileşme Döneminde Eğitimin Kurumsal Ve Yönetimsel Yapısının Oluşumu Ve Gelişimi <b>Tarık SOYDAN - Mahmut TÜNCEL • 110</b>	<i>Developments And Formation Of Institutional And Administrative Structure Of Education In The First Renovation Period In Ottomans</i>
Kamu Yönetimi Ve Milli Eğitim Hizmetlerinin Sunumunda Kalite <b>Kadir ÇETİN • 126</b>	<i>Quality In Providing Administration And National Education Services</i>
Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programına İlişkin Öğretmen Görüşleri <b>Dilşat PEKER UNAL • 136</b>	<i>Elementary Teachers Opinions For Web Based Children Rights Curriculum</i>

Türkiye’de Ortaöğretim Coğrafya  
Derslerinde Google Earth’ten  
Yararlanma: Mevcut Kullanım Durumu Ve  
Öğretmen Görüşleri  
**Ali DEMİRCİ • 156**

*Utilizing Google Earth In Secondary  
School Geography Lessons In Turkey:  
The Current Use Status And Teachers’  
Views*

Basamaklı Öğretim Programının Sosyal  
Bilgiler Dersinde Öğrencilerin Akademik  
Başarılarına Ve tutumlarına Etkisi  
**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
Ümmühan ÖNER • 173**

*The Effects Of Layered Curriculum On  
Students’ Academic Achievement And  
Attitudes In Social Studies Course*

Türk Eğitim Sisteminde Sivil Toplum  
Kuruluşlarının STK’ların Konumları Ve  
İşlevlerine Yönelik Okul Yöneticilerinin  
Görüşleri  
**İbrahim Hakan KARATAŞ • 196**

*The Views Of School Managers About  
Location And Functions On Non-  
Governmental Organizations (NGO) In  
Turkish Education System*

Kuantum Fiziğinde Kullanılan  
Metaforların Öğrencilerin Fizik Algısı  
Üzerine Etkisi  
**Hava Sibel KURT - Musa SARI • 219**

*The Effects Of Metaphors Used In  
Quantum Physics On Students’  
Perception Of Physics*

Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi  
Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını  
Değerlendirme yeterlikleri  
(İstanbul Örneği)  
**Yusuf Bahri GÜNDOĞDU • 237**

*Religious Culture And Ethics Course  
Teachers’ Student Evaluation  
Competencies (The Case Of İstanbul)*

Kur’an Kursu Ders Kitaplarının Öğretici  
Görüşleri Doğrultusunda  
Değerlendirilmesi  
**Abdulkadir ÇEKİN • 259**

*The Evaluation Of Koran Course  
Textbooks According To Instructors’  
Opinions*

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 271**

# TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ ÖĞRENCİLERİNİN YAZMA EĞİTİMİ DERSİNDE YETİZLEME ÇALIŞMASI İLE OLUŞTURDUKLARI METİNLERİN İNCELENMESİ

Ali GÖÇER\*

## Özet

*Bu araştırmanın amacı, eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazma eğitimi dersi yetizleme çalışmaları çerçevesinde ortaya koydukları yazılı metinleri bazı değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla, 2009-2010 öğretim yılında Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf yazma eğitimi dersinde öğrencilerden değişik zaman dilimlerinde üç ayrı konuda kompozisyon yazmaları istenmiştir. Daha sonra ortaya konulan metinler incelenmiştir. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği öğrencileri amaçlı - kümeleme örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Örnekleme yer alan öğrencilerin ortaya koydukları çalışmalar arasından her bir yazma çalışmasından üç olmak üzere toplam 9 yetizleme çalışması incelenmek üzere random (seçkisiz, rastlantısal) yöntemiyle seçilmiştir. Ürünler betimleme (bağdaşıklık), çözümleme (tutarlılık) ve yorumlama (metinlerarasılık) bağlamında incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yetizleme çalışmalarıyla ortaya koydukları ürünleri metinsellik ölçütleri ve metni oluşturan temel öğeler açısından yeterli oldukları sonucuna ulaşılmıştır.*

*Anahtar Sözcükler: Türkçe öğretimi, yazma becerisi, metinsellik ölçütleri*

## Giriş

Türkçe eğitiminde en önde gelen hedef, öğrencilerin temel dil becerilerini buldukları sınıf seviyesine uygun olarak geliştirmelerini sağlamaktır. Temel dil becerilerinden biri olan yazma becerisi, duygu, düşünce, izlenim, tasarı ve yaşanılanları anlatabilme becerisidir. İpşiroğlu'na (2007: 23-24) göre düşünceleri, yaşantıları, gözlemleri kurgusal bir bütünlük içinde temellendirerek dile getirme, yazmanın amaçları arasındadır. Göğüş (1978: 235), yazmanın, konuşma gibi bir anlatım yolu olduğuna değindikten sonra yazmanın konuşmadan ayrı beceriler gerektirdiğini dile getirmiştir. Keçik ve Subaşı (2001: 63) da yazmayı, konuşma gibi *verici bir dilsel etkinlik* olarak nitelendirmişlerdir. Yangın (2002: 116-117) ise, yazı ile verilen mesajın okuyucu tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için, yazarın mesajını hangi sözcüklerle ifade edeceğini, nasıl düzenleyeceğini ve kurallara uygun bir şekilde nasıl yazabileceğini bilmesi gerektiğine işaret etmiştir.

Dil eğitimi, dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin bireye kazandırılması sürecidir. Bu becerilerin her biri birbiriyle ilintilidir (Çakır, 2003: 32). Dil becerilerini geliştiren bu becerileri arasında ilişki kurarak etkinlikler yapmak, zaten ilintili olan dil becerilerinin doğal sürecine yaklaşmak açısından, yararlı olacaktır.

\* Doç. Dr., Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Kayseri

Demirel ve Şahinel (2006: 19-20), programda öğrenme alanları olarak adlandırılan temel dil becerilerinin işlevsel bütünlüğünden söz ederek iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken dil becerilerinin birlikte öğretilmesinin önemini vurgulamaktadırlar.

Yazma eğitimi, amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Konu seçiminden ortaya konulan çalışmaların değerlendirilmesine kadar öğrencilerin etkin olduğu, öğretmenin rehberlik yaptığı dinamik bir süreci gerektirmektedir. Öğretmen, tema ile uyumlu olan ve işlenen metinle bütünlük oluşturacak bir konuyu öğrencilerle birlikte belirleyerek yazma çalışmasına başlaması gerekmektedir. Yazma sırasında üzerinde durulan konuya farklı açılardan bakmalarını, düşünceyi geliştirme yollarından yararlanarak her paragrafta konunun bir yönüyle işlenmesi gerektiğini, yazıda duruma göre farklı anlatım biçimlerinin kullanılabilmesini, anlatılan konuyla ilgili önemli kişilerin sözlerinden alıntılar yapılabileceğini ve paragraflar arasında anlam bütünlüğünün önemli olduğunu öğrencileriyle paylaşması yararlı olabilir (Göçer, 2010: 273). Bu bakımdan öğretmenin, yazma çalışmasından önce öğrencilere genel bir açıklamada bulunması, yazma tekniklerini hatırlatması ve yazma sırasında dikkat edecekleri diğer noktaları hatırlatması gerekir.

#### Araştırmanın Kuramsal Dayanağı

Yetizleme Çalışması: Yazma edimi çok sayıda bilgi ve beceriyi bir arada kullanmayı zorunlu kılar. Bir metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış bir şey olmayıp, tek başına da yazılmaz. Bir metin başka metinlerle ilişkisine göre değeri ve anlamı vardır. Metnin başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkileri metinlerarasılık kavramı ile belirtilir. Fransız yazın kuramcısı Julia Kristeva'nın söylediği gibi 'her metin alıntılardan oluşan bir mozaiktir; her metin, bir başka metnin dönüştürülmesi ve bir başka metnin kendi içinde eritilmesidir. Her metnin, kendisinden önce yazılmış metin ya da metinlerle az ya da çok etkileşimi vardır' (Günay, 2007: 211-212). Sınıfta öğrencilerle birlikte okunan metinden hareketle ama başka metinlerden ve bilim dallarının verilerinden yararlanılarak yeni metin oluşturma çalışmalarına 'yetizleme' adı verilmektedir.

Özellikle öğrencilerin sınıfta veya sınıf sonrası ödev olarak yaptığı metin inceleme yaklaşımlarından birisi de yetizlemedir (fr. *dissertation*). Bu inceleme ve araştırma biçimi, okunan bir metinden yola çıkılarak yapılır. Konu seçimi, incelenen metinden olmak durumundadır. Yetizleme, bir konuyu değerlendirmek için oluşturulmuş metin türü olup okunan bir metindeki izlekten yola çıkarak, başka bilimlerin (toplumbilim, tarih, dilbilim, sözbilim, ruhbilim vb.) verilerinden de yararlanılarak öğrenciden yazılması istenen kanıtlayıcı, betimleyici ya da açıklayıcı nitelikteki metin tipini belirtir. Birkaç sözcükle açıklanmış bir sorudan yola çıkarak yeni bir metin oluşturulur. Yetizleme için kullanılacak konu, tek bir sözcük olabileceği gibi, bir soru ya da alıntı biçiminde de olabilir. Çalışmanın sınırlarını belirten buyurumlar, bazı talimatları içerebilir (Günay, 2007: 213-214).

Öğrenciler, yazma ödevleri yolu ile plan geliştirme ve içerik dönüştürmeye yönelik deneyim kazanmaktadırlar (Hillocks, 1987: 75). Ortaya konulan bir metin, önceki metinlerden yapılan alıntılarla oluşan yeni bir dokudur. Deyimler, sosyal dillerin parçaları gibi öğeler metne alınır ve metin içinde yeniden dağıtılır (Barthes, 1981 akt. Ögeyik, 2008: 23). Genette, başka metinlerden yapılan alıntılar ve başka metinle-

re yapılan gönderimleri, dönüşümmetinsellik (transtextuality) terimi ile ifade etmekte ve metne metinlerarasılık özelliği katan önemli bir nitelik olarak görmektedir (akt. Ögeyik, 2008: 23).

Ortaya konulan bir metnin en önemli özelliklerinden biri anlatılmak istenenleri belli bir düzen ve bütünlük içinde verebilmesidir. Bu bakımdan paragraflararası anlam bütünlüğünün sağlanabilmesi son derece önemlidir. Bir yazının satırbaşı ile başlayan ve kendi içinde bütünlük taşıyan bölümlerine paragraf denir (Bilgin, 2006: 599). Bir paragrafta üç ayrı bölüm vardır: Giriş, gelişme ve sonuç. Her paragraf kendi içinde bir bütünlük taşır (Akbayır, 2006: 167). Giriş paragrafı bir anlamda yazının 'tanıtma paragrafı'dır. Yazarın hangi konuyu, hangi bakış açısıyla ele aldığı bu paragrafta belirir. Gelişme paragrafları, giriş bölümünde/giriş paragraf(lar)ında ortaya konan ya da sezdirilen düşüncenin geliştirildiği paragraflardır. Sonuç paragrafı ise, yazının başından beri ileri sürülen düşünceleri derleyip toparlayan paragraftır. Sonuç paragrafı, yazının bütünlüğünü göstermesi açısından önemlidir (Bilgin, 2006: 606).

Paragraf bir düşünce birimidir. Böyle olduğu içindir ki, paragrafta, tümceler aynı düşünce çerçevesinde örgülenir. Paragrafın konusuna ilişkin ipuçları giriş tümcesinde verilir. Gelişme tümceleri, konuyla ilgili ayrıntıların işlendiği tümcelerdir. Sonuç tümcesi ise, paragrafta anlatılanların toplandığı tümcedir. Tümceler arasında zincirleme bir bağlantı söz konusudur. Böylece, bir anlam bütünlüğü sağlanmış olur (Bilgin, 2006: 599-604). Hillocks, iyi bir paragrafın bir konu cümlesi olması gerektiğini ve bu cümlenin ilgili veriler ve çeşitli argümanlarla desteklenmesi gerektiğini (1987: 72) vurgulamaktadır.

Yetizlemede içerik dönüştürme becerisi kadar önem taşıyan diğer bir zihinsel beceri de 'keşfetme'dir. Okunan metinde yazarın söylemek istediği şeyin ne olduğunu keşfetmek önemlidir (Janet Emig, 1971: 98). Yazı yazma içerik ve dilin dinamik yapısının etkileşimi ile gerçekleşen bir keşif süreci; bilinen içeriğin ötesindeki anlamı keşfetmek için dilin kullanımıdır (Taylor, 1981: 6). Murray'a göre, yazma sürecinin en temel niteliğini 'keşfetme'dir ve yazma süreci bu niteliğin kazanılmasıyla içselleştirilir. Bu süreç 'tekrarlama', 'taslak hazırlama' ve 'gözden geçirme' gibi aşamaları gerekli kılar ve bu aşamalar anlamı keşfetmek için birbirleriyle sürekli etkileşim içindedir (Murray, 1980: 4-5). Skandalaris de düzenleme ve yazıya geçirmenin yazmada iki temel aşama olduğunu vurgulamaktadır (1998: 1). Yazma, başlangıçtaki fikri geliştirme çalışmasıdır. İnsan yazdıkça ve tekrar yazdıkça hedefteki anlama daha doğru ve daha içten bir şekilde yaklaşır (Zamel, 1982: 197).

### Metinsellik Ölçütleri

Metin kelimesi, bir kitabın içindeki kısımları, başlı başına tek bir konuyu, makaleyi veya birkaç paragraftan oluşan ve bir ana fikre sahip olan yazıları anlatmak için kullanılmaktadır (Akyol, 2006: 203). Özdemir'e göre, okumaya konu olan, basılı ve yazılı, anlam ve anlatım bütünlüğü bulunan her şey geniş anlamda bir metindir (2000: 36). Genel olarak metin, 'bir fikrin veya tecrübenin yazılı olarak ifade edilmesi' (Hartman ve Allison, 1996: 111) şeklinde tanımlanmıştır. Metin, sözlü ya da yazılı olarak üretilen bir dil dizgesi bütünüdür. Metin, onu oluşturan tümceler toplamından farklı, kendine özgü bir bütündür. Tümcelerden oluşan değil, tümcelerle gerçekleşen anlamlı bir yapıdır (Günay, 2007: 45). Metin dilsel iletişimin temel birimidir ve bize doğası gereği mantıksal-anlamsal ve dilsel/dilbilgisel olarak bağıntılı bir bütünlüğü



gösterir. Metin, *metinleştirme* sürecinin ürünüdür. Metinleştirme ise öncelikle ileti içinde aktarılacakların mantıksal-anlamsal açıdan, ardından da iletiyi taşıyacak olan dilsel kodlamanın biçimsel, dilsel/dilbilgisel açıdan bağıntılı kılınmasıdır (Keçik ve Subaşı, 2001: 11).

Günümüz metin çalışmaları metinsellik özellikleri üzerinde yoğunlaşmaktadır (Ögeyik, 2008: 11). De Beaugrande ve Dressler (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi için gerekli özellikleri yedi başlıkta toplamıştır. Bu çalışmada yoğunlaşılacak odak nokta düşünülerek bu özelliklerden sadece 3'ü (Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metinlerarasılık) ele alınmıştır. Yapılan bu inceleme çalışmasında öğrenci ürünleri, betimleme, çözümleme ve yorumlama çalışmaları çerçevesinde kelime, cümle ve paragraflar ele alınarak incelenmiştir.

### Metin İncelemede Ölçütler

Dilbilim ve metin kuramları açısından metni çözümlemede üç yapıdan söz edilir (Günay, 2007: 67-68):

*a. Küçük Yapı (fr. microstructure):* Tümceler arası düzenlemeyi ilgilendirir. Bağıntı, yineleme, artgönderim ve öngönderimler, eksiltili yapı, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı öğeleri, metnin belirticileri, çıkarsamalar gibi durumlar, metnin küçük yapısına yönelik incelemelerde ele alınır.

*Bağdaşıklık (Cohesien):* Metindeki kelime ve cümlelerin bir silsile hâlinde birbirlerine bağlanma durumlarını ele alır. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki dilbilgisel ilişkiler yoluyla oluşan bağlantılarla ortaya çıkar (Coşkun, 2009: 234).

*b. Büyük Yapı (fr. macrostructure):* Değişik boyuttaki metin birimlerinin düzenlenmesi ile ilgilidir. Paragraf, bölüm, fasikül gibi metnin temel bölümleri ya da tutarlılık gibi metin iç genel anlamsal yapının incelenmesi büyük yapı ile ilgili bir betimlemedir. Olay örgüsü, anlatı izlencesi anlatıcı (bakış açısı, anlatıcı tipleri vb.), uzam ve zaman gibi metnin bütünü ele alınarak yapılacak her türlü inceleme de büyük yapı bağlamında düşünülmelidir.

*Tutarlılık (Coherence):* Gutwinski (1976), tutarlılık kavramının daha çok cümleler ve paragraflar arasındaki ilişkiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Buna göre tutarlılık metnin derin yapısıyla ilgilidir (akt. Coşkun, 2007: 234). Tutarlılık, metin karşısında okura bir izlek oluşturmaya sağlayan bir özelliktir. Hem yazarı üretme aşamasında hem de okuru alımlama aşamalarında yönlendiren temel metinsellik ölçütüdür. Metindeki kavramlar ve gönderimler arasındaki devamlılık tutarlılığın temelidir (Ögeyik, 2008: 18).

*c. Üst Yapı (fr. superstructure):* Her türlü metnin sahip olduğu temel özelliklerle ilgili durumları belirtir. Yani, *metin türleri* (özyaşamöyküsel, öğretici, dramatik, destansı, içsel); *metin tonu* (öğretici, esenlikli, içsel, dokunaklı, ağırlısal, düşlemsel, kalem kavgasına yatkın) ve *metin tipleri* (anlatısal, betimleyici, kanıtlayıcı, açıklayıcı...) bir anlatı için belirtilen genel özellikler, mektup, deneme ya da bir başka anlatımın genel özellikleri üst yapı incelemelerinde ortaya konulur.

*Metinlerarasılık (Intertextuality):* Metinlerarasılık kavramını ilk kez ortaya atan Fransız edebiyat kuramcısı Kristeva'ya göre, 'Her metin bir alıntılar mozaiği gibi oluşur,

*her metin kendi içinde bir başka metnin eritilmesi ve dönüşümüdür* (akt. Aktulum, 1999: 40-41). Kristeva'ya göre her metin kendisinden önce yazılmış metin ya da metinlerle az ya da çok etkileşim içindedir. Bu nedenle metni, metinler arası olarak düşünmek gerekir. Michael Riffaterre ise metinler arası kavramını 'bir metin parçasının okunmasıyla ilgili olarak bellekte olan, gönderimde bulunulan metinlerin tamamıdır' biçiminde tanımlar (akt. Günay, 2007: 212).

Metinlerarasılık kavramı, bir metnin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir. Bir metin diğer tüm anlatımlardan yalıtılmış, onlardan soyutlanmış değildir. Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir. Her metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır (Günay, 2007: 211). Her metin, önceki diğer metinlerle ilişkiye girer. Bu metnin anlamlandırılması sırasında alıcının o metnin ilişkili olduğu diğer metinleri de düşünerek kavramasını sağlar. Metin tamamlama, bir açıdan metinlerarası ilişki kurmaktır (Akbayır, 2006: 235). Metinlerarasılık, metinlerin birbiriyle olan işbirliğidir (Fairclough, 2003: 40). Metnin diğer metinlerle ilişkisi, metne metinsellik özelliği kazandıran en önemli olgulardandır (Beaugrande ve Dressler, 1981: 182 akt. Ögeyik, 2008: 20).

Araştırmada, incelemeye tabi tutulan öğrencilerin ürettiği metinler, yukarıda kısa açıklamaları verilen metin çözümleme yapıları ve metinsellik ölçütleri çerçevesinde incelenmiştir. Bu kapsamda incelenen metinler bağdaşıklık açısından ele alınarak betimlenmiş (*Küçük Yapı*), tutarlılık açısından ele alınarak çözümlenmiş (*Büyük Yapı*) ve metinlerarasılık açısından ele alınarak yorumlanmıştır (*Üst Yapı*).

#### **Araştırmanın Amacı**

Diğer dil becerilerinin kazandırılmasında olduğu gibi yazma becerisinin kazandırılmasında ortaokul döneminin önemi büyüktür. İlkokulda verilen eğitimle kazandırılan temel dil becerileri, sonraki eğitim kademelerinde verilecek eğitimin temelini oluşturduğundan oldukça önemlidir. Bunun yanında öğrencilerin dili etkili bir biçimde kullanmalarında ortaokulda gerçekleştirilen dil öğretimi çalışmaları da büyük önem taşımaktadır. Bu önem, ilkokul ve ortaokulda görevli öğretmenleri akla getirmektedir. Okulda verilen eğitimin omurgasını oluşturan dil öğretiminde öğretmen yeterliğinin önemi büyüktür. Dil eğitiminin niteliği, öğretmenin sahip olduğu bilgi, birikim ve deneyimlerle doğrudan ilgilidir. Aday öğretmenler hizmet öncesinde dil öğretimine yönelik olarak ne kadar iyi bir eğitim almışlarsa, meslek hayatlarında verecekleri dil eğitimini de o kadar iyi gerçekleştirebilirler. Bu yüzden aday öğretmenlerin temel dil becerilerinden yazma becerisine yönelik bilgi ve becerilerinin ne durumda olduğunu belirlemek gerekir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının, aldıkları Yazma Eğitimi dersinde yetizleme yoluyla ürettikleri metinler bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık bağlamında incelenerek adayların konuya ilişkin bilgi ve becerilerinin genel durum ve niteliklerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu soruların cevapları aranmıştır:

1. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü üçüncü sınıf öğrencilerinin yapılan yetizleme çalışmalarında yazılı anlatım becerilerini kullanabilme durumları nasıldır?

2. Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü üçüncü sınıf öğrencileri okunan bir metinden yola çıkarak yeni ve farklı türde metin oluşturabilme yeterliğine sahip midirler?

3.Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi bölümü öğrencilerinin oluşturdukları metinlerin, metinsellik ölçütleri açısından nitelikleri nasıldır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde durum belirleme amacına yönelik olarak doküman inceleme yöntemi ve tarama tekniği kullanılmıştır. *Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar* (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu çerçevede Türkçe öğretmeni adaylarının aldıkları *Yazma Eğitimi* dersinde oluşturdukları yetizleme çalışmaları; betimleme, çözümleme ve yorumlama açılarından incelenerek bu ürünlerin nitelikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

#### **Çalışma Evreni/Çalışma Grubu ve Çalışma Dokümanı**

Karasar'a göre iki türlü evren vardır. Birincisi genel evren, ikincisi ise 'çalışma evreni'dir. Genel evren, soyut bir kavramdır; tanımlanması kolay fakat ulaşılması güç ve hatta çoğu zaman olanaksız bir bütündür. Çalışma evreni, ulaşılabilen evrendir. Bu yönü ile somuttur. Araştırmacının ya doğrudan ya da ondan seçilmiş bir örnek küme üzerinde çalışarak hakkında görüş bildirebileceği evren çalışma evrenidir (Karasar, 2011: 110).

Bu araştırmanın çalışma grubunu Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma evrenindeki öğrenciler arasından seçkisiz (random) örnekleme yoluyla seçilen öğrencilerin yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları yazma ürünleri de araştırmada incelenen çalışma dokümanını oluşturmaktadır.

#### **Sınırlılık**

Bu araştırma, 2009-2010 öğretim yılı Türkçe öğretmenliği Yazma Eğitimi dersini alan üçüncü sınıf öğrencileri; anlatma öğrenme alanından yazma (yazılı anlatım) becerisi; üç yetizleme çalışma konusu ve her biri ayrı öğrenciden seçilen ve her konudan üçer olmak üzere toplam dokuz yetizleme çalışması ile sınırlı tutulmuştur.

#### **Veri Toplama Süreci**

Eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği öğrencilerinden 3. sınıfta almış oldukları *Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi* dersi süresinde değişik zaman dilimlerinde üç ayrı konuda ('Mezuniyet Günü', 'Okumak' ve 'Yazma') yetizleme çalışması yapılacağı belirtilmiştir. Süreç başlatılmadan önce yapılacak çalışma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğrencilere yetizleme çalışmasının sınıf içi ve sınıf sonrası ödev olarak yapılan bir metin oluşturma ve inceleme çalışması olduğu hatırlatılmıştır. Bu inceleme ve araştırma biçiminin, okunan metinden yola çıkılarak yapıldığı vurgulandıktan sonra okunan bir metindeki izlekten yola çıkarak kanıtlayıcı, betimleyici ya da açıklayıcı nitelikteki metinler oluşturabilecekleri belirtilmiştir. Öğretmen, öğrencinin yazım sürecinde ona rehberlik etmekle ve destek vermekle yükümlüdür (Oral, 2008: 24-25). Yetizleme çalışmalarına kaynaklık etmesi bakımından her çalışma konusu ile ilgili olarak sınıf ortamında ön çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda ilk önce öğrencilere ortak bir metin dağıtılmış ve bir öğrencinin okuması sağlanmıştır. Daha

◆ Ali Göçer

sonra verilen yönerge doğrultusunda metinlerini oluşturmaları istenmiştir. Yönergede aşağıdaki noktalara değinilmiştir. Verilen madde başlıkları Günay'dan (2007: 213-214) yararlanılarak oluşturulmuştur:

- Bu çalışma, okunan bir metinden yola çıkılarak yapılır. Yetizleme, bir konuyu değerlendirmek için oluşturulmuş bir metin türüdür.
- *Konu Seçimi*: Yazma konusu sınıfta okunan metinden hareketle (metindeki izlekten yola çıkılarak) belirlenir.
- *İçerik*: Yetizlemede yalnızca incelenen metin çerçevesi içinde kalınmaz. Oluşturulacak metnin kaynağı incelenen metindir, ancak ortaya konulan düşünce başka verilerle desteklenir.
- Yeni bir metin oluşturulmasında tek bir sözcükten hareket edilebilir veya bir sorudan yola çıkılabilir.
- *Metin Türü*: Oluşturulacak metnin türü işlenen konu ve yazarın isteğine göre kanıtlayıcı, betimleyici ya da açıklayıcı olabilir.
- Alıntı yapılarak veya alıntıya kaynak oluşturulacak şekilde metin oluşturulabilir.

Yapılacak yetizleme çalışmasında ön çalışma için sınıf ortamında okumaları için öğrencilere dağıtılmak üzere aşağıdaki ortak metinler belirlenmiştir:

*Mezuniyet Günü*: Nazan Bekiroğlu'nun aynı adı taşıyan 28.06.2009 tarihli gazete köşe yazısı okunup dinletilerek ve üzerinde konuşularak ön çalışma yapılmıştır.

*Yazmak*: Mehmet Kaplan'ın '*Kompozisyon*' adlı yazısı okunup dinletilerek ve üzerinde konuşularak ön çalışma yapılmıştır (Kaplan, 1972: 9).

*Okumak*: Hasan Âli Yücel'in aynı adı taşıyan yazısı okutulup dinletilerek ve üzerinde konuşularak ön çalışma yapılmıştır. *Okumak* adlı yazı Türk Dili (Toparlı vd. 1995: 170-171) adlı eserden alınmıştır.

Ön çalışmalar sonunda her öğrencinin ortaya koyduğu yetizleme çalışmaları arasından her konudan üç ve her biri ayrı öğrenciden olmak üzere toplam dokuz çalışma random (seçkisiz, rastlantısal) örnekleme yoluyla incelenmek üzere seçilmiştir. Seçilen çalışmalar De Beaugrande ve Dressler'in (1981), bir dilsel ürünün metin olabilmesi için gerekli gördüğü metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık bağlamında ele alınarak incelenmiştir. Öğrenci çalışmaları belirtilen metinsellik ölçütleri çerçevesinde özellikle küçük yapı bakımından çözümlenmeye ve değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bu çalışmalar Günay'ın (2007: 67) üzerinde durduğu metnin anlam oluşumunu ortaya koyma, anlatsal yapı, olayların ve durumların art arda gelme biçimleri, bağıntı, yineleme, artgönderim ve öngönderimler, eksiltili yapı, eylem zamanı, tümceler arası bağıntı öğeleri, metnin belirtecileri, çıkarsamalar gibi tümceler arası düzenleme durumları çerçevesinde incelemeler yapılmıştır.

Yazma konularına yönelik olarak ürünlerin teslim süreleri belirlenmiş, yazma süresinde ve yazma sonrası yapılacak etkinlikler tüm süreci kapsayacak şekilde planlanmıştır. Yazma çalışmalarının yapıldığı 2009-2010 bahar dönemi Türkçe öğretmenliği üçüncü sınıf derslerinden olan *Anlatma Teknikleri II: Yazma Eğitimi* dersi uygula-

maları çerçevesinde yazma öncesinde farklı konularda örnek uygulamalar gerçekleştirilmiştir.

Sınıf ortamında gerçekleştirilen çalışmalarda öğrenci istekleri de dikkate alınarak bireysel, ikili ve grup çalışmaları yapmalarına fırsat tanınmıştır.

Araştırma dokümanı olarak seçilen metinler araştırmacı tarafından incelen-dikten sonra iki Türkçe eğitimi alan uzmanının incelemesine sunulurak görüşlerine başvurulmuştur. Yazma sonrası incelenen çalışmalar üzerinde yapılan düzeltmelerle ilgili olarak geribildirimlerde bulunulmuştur.

İnceleme sırasında öğrenci çalışmalarından yapılan alıntılarının sonuna; metnin konusu, metnin sırası ve o metinde hangi cümlede yer aldığını belirten cümle numarasını gösteren kodlamaya başvurulmuştur (1 - 2 / 11 = Birinci konu: Mezuniyet Günü - ikinci metin / 11. cümle).

### **Bulgular ve Yorum**

Bu bölümde öğrencilerin yetizleme çalışmaları ile ortaya koydukları ürünler, metinsellik ölçütlerinden bağdaşıklık (*Küçük Yapı*), tutarlılık (*Büyük Yapı*) ve metinler-arasılık (*Üst Yapı*) açılarından ele alınarak betimlenme, çözümlenme ve yorumlanma-sı yapılmaya çalışılmıştır.

### **Küçük Yapı ve Metnin Betimlenmesi**

#### *Tümceler Arası Bağntı Ögeleri*

##### *Artgönderim unsurları*

“Zihnimizde şekillendirir ve istediğimiz renge boyarız onu (1-3/2)” de yer alan ‘onu’ sözcüğü, “Hep bir yarım vardır hayallerimizi süsleyen (1-3/1)” cümlesindeki ‘yarım’ için yapılan bir artgönderimdir.

“Bitmez sandığımız bu rüyadan uyandık (1-3/25)” cümlesinde yer alan *rüya* sözcüğü ile “Hiç bitmeyecek gibi düşündüğümüz hafta başları ve bitmesini umutla beklediğimiz uzayan ders saatleri... (1-3/23)” cümlesinde belirtilen *okul zamanı etkinliklerine (bitmeyecek gibi düşünülen hafta başları ve bitmesi umutla beklenen uzayan ders saatleri)* artgönderim yapılmıştır. İncelenen yetizleme çalışmalarında yapılan diğer artgönderimler şunlardır:

“...bu yöntem... (2-2/21)” ← “...ilk önce okumayı sevdirmeye sonra okunanlarla ilgili düşünceleri rahatça ifade etme... (2-2/19)”.

“...her ay para toplayarak alınan kitapları dönüşümlü olarak okuma... (3-1/8)” ← “...bu değişim... (3-1/9)”.

##### *Adıl Kullanımı ile Artgönderim*

Adıl kullanımı ile yapılan artgönderim en fazla yapılan artgönderim türüdür. İncelenen yetizleme çalışmalarında en fazla adıl kullanımı ile yapılan artgönderim yapıldığı görülmüştür. Örneğin;

“*Hatıralar* her vurduğunda, gideni hep karşısında bulur deniz (1-1/8). *Onu* görüp sesi-ni duyunca gözyaşı biraz daha sıcak akar (1-1/9)”. “*Onu* ... (1-1/9)” ← “*Hatıralar* ... (1-1/8)”.

◆ Ali Göçer

“Yoksa biz mi *ona* geldik? (1-3/19)” ve “Peki ya *ona* ulaşmak için hesapsızca harcadığımız zamanlar... (1-3/21)” cümlelerindeki *ona* adılı ile bir önceki “Bir zamanlar Kaf Dağı’nın ardı kadar uzak görünen *son*, nasıl da yaklaşmış (1-3/18)”. cümlesindeki *son* ismine artgönderim sözkonusudur.

“İşte *hepsi* bitti (1-3/24)”. cümlesindeki *hepsi* belgisiz zamiri ile “Hiç bitmeyecek gibi düşündüğümüz hafta başları ve bitmesini umutla beklediğimiz uzayan ders saatleri... (1-3/23)”. Cümlesinde belirtilen *bitmeyecek gibi düşünülen hafta başları ve bitmesi umutla beklenen uzayan ders saatlerine* artgönderim yapılmıştır. Adıl kullanımı ile yapılan diğer artgönderimler de şunlardır:

“...birçok düşünce... (2-2/7)” ← “...bunları... (2-2/6)”.

“...öğrencilere... (2-2/15)” ← “...onlara... (2-2/17)”.

“...kitaplara... (3-1/6)” ← “...onlardan... (3-1/6)”.

“...kitap... (3-1/8)” ← “...bunları... (3-1/8)”.

“...kitap... (3-1/26)” ← “...onun... (3-1/27)”.

“...okuyarak kazanılan nitelikler (kendine olan güveni artırması vb.)... (3-2/14)”

“...bu... (3-1/15)”.

*Öngönderim unsurları*

“...cehalet denizinde boğulmak... (3-3/7)” → “...sömürge olma, asimile olma, kaybolma... (3-3/8)”.

*Eksilteli Yapılar*

“Sonra da ateşten günler başlar; ateşten, karanlık günler... (1-1/4).” “Okulun ilk günü... (1-3/10).” “Evet, hocalarımız ... (1-2/16).” Onlar ilk yıldan başladılar, son güne kadar bıkmadan, usanmadan bizi son durağa kadar getirdiler (1-2/17).” “...ona ulaşmak için hesapsızca harcadığımız zamanlar... (1-3/21).” “...günlerce takındığımız umursamaz tavırlar... (1-3/22).” “Hiç bitmeyecek gibi düşündüğümüz hafta başları ve bitmesini umutla beklediğimiz uzayan ders saatleri... (1-3/23)”. Cümlelerin eylemleri belirtilmemiştir. Ancak, devam eden cümleler okunduğunda eksilteli cümlelerin anlamı anlaşılabilir. Ancak, devam eden cümleler okunduğunda eksilteli cümlelerin anlamı anlaşılabilir.

*Sezdirimler ve Çıkarsamalar*

“En acısı da budur belki (1-1/11)”, “Giden, bütün varlığıyla gitmiş demektir o zaman (1-1/12)”, “Kaldırma kuvveti kuvvetsiz kalmış belli ki (1-1/14)”, “Meğerki her şeyin sonu gelirmiş (1-1/13)”, “Ayrılmak ne garipmiş meğer (1-1/15)”, “...belki bu yüzden düşündüğünü yazıya aktaran çok az (2-2/18)”, “Sanırım bu yöntem öğrencilerin yazmasını, yazmayı sevmesini sağlayacaktır (2-2/21)”, Yazarlar cümlelerinde ‘belki’, ‘belli ki’, ‘...demektir o zaman’, ‘meğer’, ‘meğerki’ sözcük ya da sözcük grubu kullanarak sezdirim ve çıkar-samalarda bulunmaktadır.

### **Dilbilgisel Eylem Zamanları**

İncelenen metinlerde basit (yalın) ve bileşik zamanlı eylemler kullanılmıştır. Kullanılan eylemlerin çoğunlukla haber (bildirme) kipinde olduğu görülmüştür. Bunun yanında çok az da olsa "...yapsın (3-2/48)", "...olsun (3-2/50)", "...yetiştirelim (3-2/49)" vb. kullanımlarda görülebileceği gibi emir ve istek anlamı veren dilek kiplerinin kullanıldığı da görülmüştür. Ayrıca, "e dur (1-2/9)" süreklilik birleşik fiili; "e bil (2-2/12)" yeterlik birleşik fiili gibi kurallı birleşik fiillerin bildirme ve istek kiplerinde farklı kullanımları görülmüştür. Kullanılan eylemler hem hareket (devnim) hem de durum bildiren eylemlerdir. Yazılan metinler bilgilendirici ve öyküleyici metin türlerinde olduğu için geniş zaman ve görülen geçmiş zamanlı eylemlerin çok kullanıldığı görülmüştür.

### **Açıklama İfadeleri**

"Sonra da ateşten günler başlar; ateşten, karanlık günler... (1-1/4)." Pekiştirme amaçlı tekrar kullanım ve anlamı kuvvetlendirecek farklı kelimelerle açıklama yapılmıştır. "Biraz ağlasa, biraz şarkı söylese, biraz gökyüzüne dönse içindeki ateşi söndürebilir (1-1/17)". "Hatta gideni geri döndürebilir rüzgârın yardımıyla (1-1/18)". "Her yangını söndürecek bir deniz var hepimizde (1-1/22)". "Çünkü, deniz biziz! (1-1/23)". "Hepsinin burada, bu kocaman sahada... (1-3/32)", "Uzun zamandır süren bu yazma daha doğrusu güzel yazma eğitimi... (2-1/5)". "...doktor yazısı diye nitelendiriyoruz (2-1/7). Hatta bu da yetmezmiş gibi... (2-1/8)". "...gereken önemi göstermediğini gözler önüne seriyordu (2-1/6). Mesela yazısı karmaşık ve... (2-1/7)". "...kompozisyon mu yazacaktım (2-2/4). Üstelik daha önce hiç yazmamış... (2-2/5)". "Karanlık diyorum, çünkü bunun ismi tam anlamıyla karalamaktı (2-2/9)". "...yeterli miktarda dolmadığımızdan mı taşanıyoruz? (2-3/26). "Aslında bu soruların hepsine... (2-3/27)". "...kişiye daha sosyal bir karakter kazandırmaktır (3-2/17). "Dahası geniş kelime dağarcığı... (3-2/18)". "...geniş kelime dağarcığı insanın daha fazla kavramla düşünebilmesini de sağlar (3-2/18). "Yani düşünce kapasitesini artırır (3-2/19)".

İncelenen yetizleme çalışmalarında açıklamaların 'hatta, çünkü, daha doğru-su, mesela, üstelik, aslında, dahası, yani...' vb. sözcükler kullanılarak yapıldığı belirlenmiştir.

### **Amaç**

"...mak için... (1-3/21)", "...mek için... (2-3/7)". "...dışı için... (3-1/7)" vb. amaç belirten yapılar kullanılmıştır.

### **Karşıtlık**

İncelenen metinlerde karşıtlık işlevi gören unsurlara rastlanılmıştır. Birkaçını örnek verelim: "...okumayı sevmeyen bir öğrenci yağını vardı ama kimse farkında değildi (2-2/15)". "...Her yangını söndürecek bir deniz var hepimizde (1-1/22). "Ama ayrılmak ateşten bir hikâye herkesin dilinde... (1-1/24)". "...ne büyük aldanmışlık (1-3/13). "Oysa her yeni gün ilk ışıklarla neler bırakmış kapımıza (1-3/14)". "...ilk günlerden itibaren devam etmiştir (2-1/5). "Oysa bizde ise yazının... (2-1/6)". "...takip etmemize rağmen yazı bizler tarafından da... (2-1/9)". "...kafamda birçok düşünce vardı (2-2/6). "Ama bunları nasıl toparlamalıydım... (2-2/7)". "...yazmaya çalıştım fakat yazamadım... (2-3/19)". "Bize yol gösteren birçok kaynak olduğunu biliyoruz ama biz hâlâ okumamak için direniyoruz (3-

## ◆ Ali Göçer

2/13)”. İncelenen metinlerde karşıtlık anlamı katmak için en fazla kullanılan unsurun ‘ama’ olduğu görülmüştür.

### **Sebeup ve Sonuç**

“Kısa sürede bir şeyler karalamak zorunda olduğum için düşüncelerimi kâğıda gelişi-güzel aktardım (2-2/8)”. “Bugünlerde derslerden dolayı pek fırsatım olmuyor okumaya (3-1/14)”. “Kimimiz okuyup araştırmak yerine daha basit yollardan hedefe ulaşmak mümkün olduğu için okumuyoruz (3-2/5)”. “Tabii kitabı bu gözle görebilmek için okumaya tutkun olmalıyız (3-2/26)”. Metinlerde kullanılan sebep ve sonuç bildiren yapılar arasında “dığı için, den dolayı, mek için” en fazla kullanılanlardır.

### **Şart**

“...bu tahta başında hep olacaksınız (1-2/23). “Yeter ki mesleğinize gönülden bağlanın... (1-2/24)”. “Yeter ki çocuklar okumanın zevkini tatsınlar... (3-2/33)”. “Çocuklarımıza bu temeli anlatabilsek tamam olmuştur her şey (3-2/32)”. “İnsan okuyarak ve çalışarak kendini kurtarabilir ancak (3-3/10)”. “...farklı bir dünya görmeli (3-3/12). “Ancak bu şekilde insan içinde bulunduğu sosyal durumu anlar (3-3/13)”. ‘Yeter ki’, ‘ancak’ sözcükleri ile se/sa eki, şart anlamı katmak için metinlerde kullanılan yapılar arasındadır.

### **Karşılaştırma**

“Tüm emeğini bir fidana vermiş insanın yarını hasat mevsimi iken, hayallerini bir kısır döngünün içinde hapseden öğrenci için de mezuniyettir yarın (1-3/6: insan - öğrenci)”. “...Avrupa’da... (2-1/5). “Oysa bizde... (2-1/6: Avrupa - Türkiye)”. “İlkokul yıllarımda çok fazla öykü okudum ama birden romana geçince zorlanmışım (3-1/1: öykü - roman)”. “Nasıl ki çok okuyan insanlar birçok güzel iş yapıp unutulmuyorsa, okumayan insanlar da karın tokluğuna angarya işler yaparlar (3-3/9: okuyan insan - okumayan insan)”.

### **Süreklilik/Katkı**

“Kıyıya vuran hatıralar silkinip zamanı gelince denize koşar yeniden (1-1/5)”. “Her koşuşta yanan denize bir alevden ok daha fırlatırlar (1-1/6)”. İlk cümlede ‘yeniden’ sözcüğü, ikinci cümlede ‘her’ ve ‘daha’ sözcükleri metne süreklilik anlamı katmaktadır. “Hatıralar her vurduğunda, gidene hep karşısında bulur deniz (1-1/8)”. Cümledeki ‘her’ ve ‘hep’ sözcükleri metne süreklilik anlamı katmaktadır. “Bu sıralarda, bu kürsüde, bu tahta başında hep olacağız (1-2/23)”. “Hep ‘yarın’ vardır hayallerimizi süsleyen (1-3/1)”. Cümlelerdeki ‘hep’ sözcüğü ile “Yine gözlerin dolar, yine hüüzünlenirsin (1-2/48)” cümlesindeki ‘yine’ sözcükleri metne süreklilik anlamı katmaktadır.

### **Birlik**

Metinlerde geçen “...sadece... değil, aynı zamanda... (1-2/15)”, “...ve onun gibi... (2-3/18)”, “...tıpkı...gibi... (1-2/15)”, “...her... (1-1/10)”, “...ne...ne de... (2-1/6)” vb. yapılar içinde geçtiği cümlelere birlik anlamı katmaktadır.

### **Zaman**

Metinlerde zaman anlamı katmak için kullanılan yapılardan bir kısmı şu şekilde sıralanabilir: “...sonra... (1-1/10; 2-2/20; 2-3/1; 2-3/25)”, “...o zaman... (1-1/12)”, “...artık... (1-1/13; 1-2/18, 51; 1-3/18)”, “...bir zamanlar... (1-3/19)”, “...daha önce... (2-2/5)”, “...şimdi... (2-2/13)”, “...bugünlerde... (2-3/1)”, “...ilk önce... (2-2/19)”,



"...altıncı sınıfta... (2-2/1)", "...ortaokul sıralarında... (2-3/1)", "...çok önceleri... (2-3/13)", "...ilkokul yıllarında... (3-1/1)", "...ortaokul yıllarında... (3-1/1)", "...her geçen gün... (3-1/4)", "...e dek... (3-2/21)". "...kimi zaman (1-3/3)".

### Uzam (Mekân)

Metinlerde anlatılan olayların geçtiği yerlerle ilgili kavramlar şunlardır: "Hepsinin burada, bu kocaman sahada -mezuniyet programının yapıldığı alan- toplanma amacı bir (1-3/32)", "...Kaf Dağı'nın ardı... (1-3/19)".

Öğrencilerin oluşturduğu metinlerinin sözcük seçimi, söz dizimi, paragraf düzeni, yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk bakımlarından değerlendirilmesi

Öztürk (2007); Spandel (2005) ve Tompkins'ten (2006) yaptığı alıntıda bir yazının yaratıcı yazı olabilmesi için sahip olması gereken nitelikleri şu şekilde sıralamıştır (akt. Temizkan, 2010: 628-629): fikirler, organizasyon, üslup, sözcük seçimi, akıcı cümle ve mekanik özellik (noktalama ve dil bilgisi kurallarının doğru kullanımı).

### Sözcük Seçimi ve Kullanımı

"Sonra da ateşten günler başlar; ateşten, karanlık günler... (1-1/4)." Cümlelerin ilk bölümünde verilen bilginin, bir sözcüğü anlamı kuvvetlendirecek farklı kelimelerle tekrar kullanılması eşdizimlik açısından olumlu bulunmuştur.

"Kısa sürede bir şeyler karalamak zorunda olduğum için düşüncelerimi kâğıda gelişi-güzel aktardım (2-2/8)". Yazar cümlede isteyerek yapmadığı bir işi anlatırken aynı cümlede 'gelişigüzel' sözcüğünü kullanmış olması anlatıma zenginlik katmıştır.

"Nasil ki çok okuyan insanlar birçok güzel iş yapıp unutulmuyorsa, okumayan insanlar da karın tokluğuna angarya işler yaparlar (3-3/9)". Yazar okuyan insanlarla okumayan insanların kazanım ve kayıplarının karşılaştırmalı olarak vermek için 'Nasil ki' sözcüğünü seçmiş olması anlatılanın daha iyi anlaşılmasını sağlamaktadır.

"Kıyıya vuran hatıralar silkinip zamanı gelince denize koşar yeniden. Her koşuşta yanan denize bir alevden ok daha fırlatırlar. Gözyaşları sıcaktır denizin. Hatıralar her vurduğunda, gideni hep karşısında bulur deniz (1-1/5, 6, 7, 8)". Yazar, benzetme ve kişileştirme gibi söz sanatlarını kullanarak etkili ve güzel bir anlatım biçimi oluşturmuştur.

Yazarlar kendi duygu ve düşüncelerini dile getirirlerken zaman zaman 'belki, belli ki, meğer, meğerki' gibi sözcükleri kullanarak sıra dışı fikirlere dikkat çekmiş, okuyucuların sezme ve çikarsamada bulunmalarına ortam hazırlamıştır.

### Söz Dizimi

Metinler genellikle fiil cümlelerinden oluşmakta; bununla birlikte az da olsa isim cümleleri ile soru cümlelerinin de kullanıldığı görülmektedir. Örneğin; "Toplum olarak okumamak için bahane üretmede bizden iyisi yoktur (3-2/2)", "40 dakikalık sürede diğer soruları mı cevaplayacaktım yoksa kompozisyonu mu yazacaktım? (2-2/4)".

İncelenen metinlerde kurallı cümleler kullanılmış olsa da çok fazla devrik cümle yapısına rastlanılmıştır. Örneğin; "Hatıraların kahramanıdır ayrılık (1-1/1)". "Kıyıya vuran hatıralar silkinip zamanı gelince denize koşar yeniden (1-1/5)". "Gözyaşları sıcaktır denizin (1-1/7)". "Düşünüp hayal ettikçe dudığımızın kenarında bir tebessüm beli-

## ◆ Ali Göçer

*rir kimi zaman (1-3/3)". "...çeşitli ziynetlere bürünür yarınlr (1-3/5)". "...ne de çok büyütmüşüz gözümüzde (1-3/12)".*

İncelenen metinlerde az da olsa birleşik cümle yapıları kullanılmıştır: *"Deniz bilmez ki ateşi söndürecek su aslında içindedir (1-1/16)". "Farklı, farklı birçok dünyaya girip çımalıdır ki, okuyarak her kapıdan farklı duygu ve düşünceleri görmeli, anlayabilmelidir (3-3/13)".* Bu cümlenin ikinci kısmındaki yüklem yeterli birleşik fiili kullanılarak 'görebilsin, anlayabilsin' şeklinde ifade edilseydi anlam daha iyi gerçekleşmiş olurdu.

Öyküleyici metin türünde yazılan metinlerde özellikle de (1-1) kodlu metinde betimsel ifadelerle yer verilerek anlatıma canlılık katılmıştır. Ayrıca, eylemsilerle derin anlamlı sınıf seviyesine uygun cümlelerin olduğu görülmüştür: *"Hayat denizi, bazen ayrılıkla vurup hatıralarla yakarak acıtır (1-1/20)".*

Metinlerde (bir cümle (3-2/13) hariç) gereksiz sözcük kullanımından kaynaklanan anlatım bozukluğuna rastlanılmamıştır. *"Bize yol birçok yol gösteren kaynak olduğunu biliyoruz ama biz hala okumamak için direniyoruz (3-2/13)".* Cümlede 'yol' sözcüğünün kullanımında yanlışlık yapılmıştır. Eğer vurgu amaçlı bir tekrar yapılmak istenmişse ilk 'yol' sözcüğünden sonra virgül (,) kullanılması gerekirdi. Ayrıca 'birçok' sıfatının kullanım yerinde de yanlışlık yapıldığı ortadadır. Cümlede 'birçok' 'kaynak' isminin önünde yer alması olsaydı anlam daha iyi gerçekleşmiş olurdu.

(1-2) kodlu metinde cümle kuruluşu ve anlamı ifade etmede kullanılan sözcük sayısında bir orantısızlığın olduğu dikkat çekmektedir. Metindeki 9. Cümle 58 sözcükten oluşmuşken hemen arkasındaki (10. cümle) sadece 2 sözcükten oluşmuştur. Ayrıca, bir cümlenin 58 sözcükten oluşması hem anlatımın hem de anlamının gerçekleşmesini zorlaştıran bir durumdur.

*"Mesela, yazısı karmaşık ve okunmasında zorlanılan kelimelerin bolca olduğu bir deftere bizler de dâhil olarak 'doktor yazısı' diye niteliyoruz (2-1/7)". "Ama bunun öyle olmadığını etkin ve nitelikli yazarlarımızın 'Yazarların yazdıkları okuduklarıdır' sözlerinden anlamaya çalışmıyoruz (2-3/30)".* Birinci cümlede herkesçe bilinen 'doktor yazısı' niteliğinin, ikinci cümlede 'Yazarların yazdıkları okuduklarıdır.' biçiminde bir alıntının yer alması, Günay'ın (2007: 148) işaret ettiği 'aktarılan söylemin aktaran söylem içerisinde ayrıklı bulunması' kuralına uygun bir kullanımdır. İncelenen metinlerde bu şekilde kullanımların bulunması anlatımda inandırıcılık açısından olumlu olarak değerlendirilmiştir.

### **Paragraf Düzeni**

İncelenen metinler metnin yapısı ve paragraf düzeni açısından bakıldığında; plan fikri (giriş, gelişme ve sonuç paragraflarının varlığı ve düzeni), anlatılmak istenen düşüncelerin açık ve anlaşılır oluşu; duruma uygun olma ve içerik; paragraflar arası anlatım bütünlüğü; alıntı, örneklendirme ve ilişkilendirmelerle zenginleştirilmiş içerik bakımlarından genel olarak yeterli görülmüştür.

Öğrenci ürünleri incelendiğinde giriş paragrafı şekli olarak uygun görünebilecek içerik olarak giriş paragrafı niteliklerine sahip olmadıkları görülmüştür. Özellikle, *"Evet arkadaşlar... (1-2)", "Bir dergide okuduğum... (2-1)", "Hep bir yarı vardı hayallerimizi süsleyen... (1-3)".* kodlu metinlerin giriş paragrafları sanki devam eden bir yazının devamı gibi bir izlenim uyandırmaktadır. Bunun yanında incelenen öğrenci

çalışmaları arasında uygun giriş paragrafı niteliği taşıyanlar da vardır. Örneğin, “Okumak, bir insanı cehaletin zulmünden kurtaran aydınlık bir yoldur (3-3/1)”.

### **Yazım, Noktalama ve Dil Bilgisi Kurallarına Uygunluk**

Yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk konusunda dikkati çeken bazı yanlışlıklar aşağıda sıralanmıştır.

Konuşma dilinde görülen bazı telaffuz hatalarının yazıya yansdığı görülmüştür. Örneğin, “*isticem > isteyeceğim (2-2/20)*”,

“*neyseki > neyse ki (2-1/8)*”, kelimesinde ayrı yazılması gereken ‘ki’ bitişik yazılmıştır.

“*bizlerde > bizler de (2-1/7)*”, “*buda > bu da (2-1/8)*”, “*pekte > pek de (2-3/10)*”, “*bende > ben de (2-3/19)*”, “*koyupta > koyup da (2-3/22)*”, “*insanlarda > insanlar da (3-3/9)*” sözcükleri ile bağlaç olan ‘de’ ayrı yazılır ve benzeşme kuralı aranmaz.

“*her kesin > herkesin (2-1/24)*”, “*dün ki > çünkü (1-2/1)*”, “*bir çok > birçok (2-2/9)*”, kelimeleri bitişik yazılması gerekirken ayrı yazılmıştır.

Belgisiz sıfatlardan sonra gelen isimlerin teklik biçiminde olması kuralına uymayan kullanımlara rastlanılmıştır (1-2/3).

(3-3) kodlu metindeki 12. cümlenin (Farklı birçok dünyaya girip çıkmalıdır ki, her kapıdan farklı duygu ve düşünceleri görmeli, anlayabilmelidir.) kuruluşu hatalıdır. Kurulmak istenen şart cümlesi, ‘görebilsin, anlayabilsin.’ şeklinde tamamlanmış olsaydı anlatım daha iyi olabilirdi.

“... yüzler görmek tanımak hem çok heyecan vericiydi (1-2/5). hem de çok ürkütücü (1-2/6)”. ‘...hem...hem de...’ bağlacı iki ayrı cümlede kullanılmaz.

Anlam karışıklığına meydan vermemek için bazı kelimelerin yazımında inceltme işareti kullanılması gerekir. Yazılarda çok nadir de olsa bu kurala uyulmadığı görülmüştür: “*hala > hâlâ (3-2/13)*”, “*hikayesi > hikâyesi (1-1/Başlık)*”.

Cümlede eş görevli sözcükler sıralanırken aralarına virgül (,) işareti konulmalıdır. “...yüzler görmek tanımak... (1-2/3)”, “... bazen duygulu bazen sevinçli... (1-2/37)”. İlk cümlede ‘görmek’ ve ‘tanımak’ sözcükleri ile ikinci cümlede ‘bazen duygulu’ ve ‘bazen sevinçli’ söz grupları arasına virgül (,) konulmalıydı.

“...evet işte o gün (1-2/26). Mezuniyet günü (1-2/26)”. Gün sözcüğünden sonra iki nokta (:) imi kullanılmış olması gerekir. Çünkü, “...evet işte...” diye süregelen cümle akışından bir açıklama yapılacağı anlaşılmaktadır.

“Onlara kitap okumayı sevdirmeden, okuduğunu anlatmasına fırsat vermeden nasıl bir yazı oluşturmasını isteyebilirsiniz (2-2/17)” cümle soru cümlesi olduğu halde sonuna soru işareti konmamıştır. Ayrıca bu cümleye soru anlamı katan ‘nasıl’ sözcüğünün yeri yüklem hemen önünde yer alması gerekir. “...nasıl bir yazı oluşturmasını isteyebilirsiniz” yerine “...bir yazı oluşturmasını nasıl isteyebilirsiniz? (2-2/17)” biçiminde olmalıdır.

“...geçti, ve belki... (2-2/18)”, ‘ve’ bağlacının kullanıldığı yerlerde bir de virgül kullanmaya gerek yoktur.

#### ◆ Ali Göçer

“*Yada en önemlisi... (2-3/26)*” ‘Ya da’ bağlacı ayrı yazılır.

İncelenen metinlerin genelinde görülmekle birlikte özellikle 1-2, 2-3, 3-2 kodlu metinlerde dil bilgisi konu ve kurallarına uygunluğuna bakıldığı zaman bir özensizliğin olduğu dikkat çekmektedir.

#### **Büyük Yapı ve Metnin Çözümlemesi**

Yapılan yetizleme çalışmasıyla öğrencilerin oluşturdukları metinlerin, işlenen konuya paralel bir içeriğe sahip olduğu söylenebilir. Farklı kişi ve kaynaklardan yapılan alıntılarla anlatılmak istenen düşünceler harmanlanarak verilmiştir. Metinlerde ortaya konulan fikirler mantıklı ve tutarlıdır. Metin içerisinde birbiriyle çelişen fikirlerle rastlanılmamıştır.

*Anlatıcı Bakış Açısı:* Gerek öyküleyici gerekse bilgi verici metinlerde birinci tekil şahıs (benöyküsel) bakış açıdır. Hem yaşananlar hem de farklı konulardaki düşünceler ve tasarımlar anlatılırken öznel bir dil kullanılmıştır.

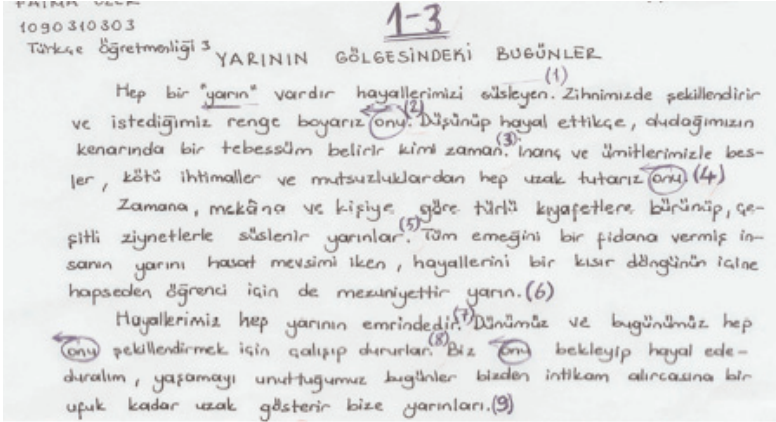
*Anlatılarda Uzamanın İşlevi:* Metinlerde olay ve olguların anlatımında uzamsal kavramlara fazla yer verilmemiştir. Olayların geçtiği yerlerle ilgili olarak iki metinde somut bir şekilde şu şekilde dile getirilmiştir: “*Hepsinin burada, bu kocaman sahada - mezuniyet programının yapıldığı alan- toplanma amacı bir (1-3/32)*”, “*...Kaf Dağı’nın ardı... (1-3/19)*”.

#### **Üst Yapı ve Metnin Yorumlanması**

Yazma edimi birçok bilgiyi bir arada kullanmayı zorunlu kılar. İşte, okunan, incelenen bir metin kendi yapısını aşan bir gönderimde bulunuyorsa burada metinlerarasılıktan söz edilebilir (Günay, 2007: 212). Bu açıdan bakıldığında incelenen öğrenci ürünlerinin belli bir düzeyde metinlerarasılık özelliği taşıdığı söylenebilir. Aşağıda incelenen öğrenci ürünlerinin metinlerarasılık özelliği taşıdığına örnek olarak gösterilebilecek birkaç gönderim yer almaktadır: “*Yazarların yazdıkları okuduklarıdır (2-3/30)*”. “*Mevlana’nın; ‘Sen ne kadar konuşursan konuş, karşıdaki seni bildiği sözcük sayısı kadar anlar.’ dediğini biliyoruz (3-2/11)*”. “*Bir dergide okuduğum yazı beni fazlasıyla etkilemişti (2-1/1)*. ...”, “*İşsiz kalmak istemiyorsanız yazınıza dikkat edin! (2-1/3)*”. “*Yazı ustalarımızdan biri olan Sait Faik yazmaya nasıl başladığını şöyle dile getirmiş: ‘Kalemimi açtım, onu öptüm ve yazmaya başladım.’ (2-3/14-15)*”. “*Goethe’nin; ‘Seksen yıllık ömrümün yarısından fazlasını okumaya verdim yine de kendimden hoşnut değilim.’ (3-2/9)*”. İncelenen metinlerde öğrenciler yaptıkları alıntılarla kendi metinleri içinde eriterek yazılarının içeriğini renklendirmişler, anlam yelpazesi geniş bir metne dönüşümünü gerçekleştirmişlerdir.

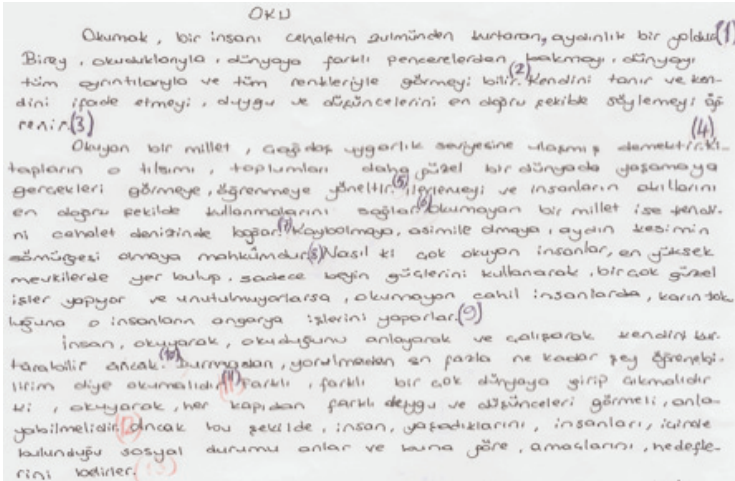
## İncelenen Metinlerden Örnekler

Örnek Metin 1. 'Mezuniyet Günü' Konusunda Yazılan Yarının Gölgesinde Bugünler (1-3) Adlı Çalışmanın İlk Paragrafları



Yukarıda örneklenen giriş paragraflarında 'hayal, ümit, kötü ihtimal...' vb. kavramlarla hep 'yarın' kavramına yapılan gönderimlerden, yazarda bulunan 'yarın' endişesinin *mezuniyet gününün* sevincini gölgelediği anlaşılmaktadır. 'Dünümüz, bugünümüz hep onu...' şeklinde bir ifade de *mezuniyet gününün* mutlu bir sona erişmenin sevincini yaşamaktan çok *yarının* endişeleriyle *hayallerini bir kısır döngünün içine hapseden öğrencinin* ruh halini ortaya koyuyor. Metnin ilerleyen paragraflarında da benzer duygu ve düşüncelerin dile getirilmiş olması okurda şu izlenimi uyandırmaktadır: Yazarda gelecek endişesi vardır ve bu endişe bir üniversitemiz mezun olmanın sevincini unutturmakta ya da gölgede bırakmaktadır.

Örnek Metin 2. 'Okumak' Konusunda Yazılan Oku (3-3) Adlı Çalışmanın Giriş ve Gelişme Paragraflarında Bir Kesit



Örnek metin olarak verilen çalışmaların giriş ve gelişme paragraflarına bakıldığında giriş paragraflarında işaret edilen doğrultuda açıklamalara yer verildiği



◆ Ali Göçer

görölmektedir. Örneğin, yukarıdaki metnin giriş bölümünde *okumanın aydınlık bir yol olduğuna* değinilerek bireye kazandırdığı olumlu nitelikler sıralanmıştır. Gelişme bölümünde de *okumanın toplum, millet, uygarlık ve güzel bir dünya* açısından taşıdığı değere işaret edilerek giriş bölümünde ortaya konulan fikirlere örnekleme ve karşılaştırmalarla bir tutarlılık kazandırılmaya çalışılmıştır. Örneğin “*Nasıl ki... (3-3/9)*” şeklinde başlayan cümlede *çok okuyan insanlar ile okumayan cahil insanlar* karşılaştırılarak okumanın önemi vurgulanmıştır.

Örnek Metin 3. ‘*Mezuniyet Günü*’ Konusunda Yazılan *Ayrılığın Hikâyesi (1-1)* Adlı Çalışma

AYRILIĞIN HİKAYESİ  
Hatıraların kahramanıdır ayrılık. Ayrılıkla denize vardığında denizde dikisini hatıraları da kıyıda dikkatle dinler (2)  
Hatıraları ağzına alır, dipu sanır (3) denize da atarlar gün-  
ler hatıralar, atarlar, karantik gün... (4)  
Kıyıda vuran hatıralar, gittikçe zaman gelince denize  
kısır yanlar (5) Her karantide yanarı denize bir ate-ten de  
daha jülatlar (6)  
Gözyaşları sıcakdır denizin (7) Hatıralar ha vardığında,  
güzel hep karunda kulu deniz (8) Onu gördü denizi düşünce  
gözyaşı birat daha sıcak akar (9) Sana her dalgaın  
gidenden bir para tozunu jat eder (10) En acısı da  
budur belki (11) Aiden, biten vaktini jettedir gittini denize  
o zama (12) Sularında kızı pembe ye gültür orile (13)  
kalkına kumeti, kuvvetini kalmis belli b. Ayrılmak ne  
görmis mefen (15)  
Deniz bilmez ki ateşi jandıcaak du arında jındadır (16)  
Biraz optosa, biraz jorku jeyize biraz jıkjıkca denize  
jındadı ateşi jandıcaak keler (17) Hatıralar jıkeni jeri denize.  
bılır rüçpen jodimyle (18) Zor oja da denize jort  
altında (19)  
Hayat, deniz baten ayrılıkla vuru hatıraları jatacak  
acı (20) Ama jideni de jeri dandıcaak keler (21) Ne jeyini  
jandıcaak bir deniz va jandıcaak (22) Jıkeni, deniz jıkeni (23)  
Ama jire de ayrılmak atarlar, bir hikaye ha kın  
dilinea... (24)

Örnek Metin 3’te yazar, “Hatıraların kahramanıdır ayrılık (1-1/1).” şeklinde başlayan giriş paragrafı ile mezuniyet günü konusuna duygusal bir boyut kazandırarak yazısının duygusal bir tonda gelişeceğinin ipuçlarını vermiştir. Gelişme paragraflarında benzetme, betimleme ve kişileştirmeler yaparak anlatımına açıklık ve akıcılık kazandırmıştır. Yazar, “*Gözyaşları sıcaktır denizin (1-1/7). ... En acısı da budur belki (1-1/11).*” vb. kullanımlarla sadece benzetme ve kişileştirme yapmamış, okuyucunun anlam evrenini harekete geçirecek belli bir düşünce yoğunluğuna erişmesini sağlayacak sezdirim ve çıkarımlara kapı aralamıştır.

Örnek Metin 4 'Okumak' Konusunda Yazılan Okumak (3-2) Adlı Çalışmadan Bir Kesit

Goethe'nin, "seksen yıllık ömrümün yarısından fazlasını okumaya verdim, yine de kendimden hoşnut değilim," dediğini çoğumuz biliyoruz. (9) Ve Mevlana'nın da "Sen ne kadar konuşursan konuş, karşındaki seni bildiği sözcük sayısı kadar anlar." Asıl olan insanın sözcük sayısını arttırmaktır." (10) Dediklerini de biliyoruz. (10) Bu örnek olarak verdiklerim okumak ve okumanın önemi hakkında söylenmiş sözlerden sadece bir kaçıdır. (12) Bize yol birçok yol gösteren kaynak olduğunu biliyoruz ama biz hala okumamak için direniyoruz. (13)

Okuyarak olayların ve gelişmelerin iç yüzünü öğrenen bir kişi, öncelikle kendine olan güvenini artırır. (14) Bu ise aynı zamanda düşünce ufkunu geliştirip, geniş bir görüş açısı sağlayarak, olayları inceleme yeteneği kazandırır. (15) Ayrıca okuyan kişiler çok okumanın beraberinde getirdiği zengin kelime dağarcığına sahip oldukları için, hikmetli ve etkileyici konuşarak hitap ettikleri kişilerde etki de uyandırır. (16) Bu etki ise insanlarla ilişkileri güçlendirmekte, kişiye daha sosyal bir karakter kazandırmaktadır. (17) Dahası geniş kelime dağarcığı, insanın daha fazla kavramla düşünebilmesini de sağlar. Yani düşünce kapasitesini ve kültür düzeyini artırır. (19)

Yazarın, Mevlana, Goethe vb. şahsiyetlerden alıntılar yapması metnin farklı boyutlarda ve derinlikli olarak yorumlanmasına ortam oluşturmakta ve çalışmaya metinlerarasılık niteliği kazandırmaktadır. Metinde "Goethe'nin, seksen yıllık ömrümün yarısından fazlasını okumaya verdim yine de kendimden hoşnut değilim, dediğini çoğumuz biliyoruz (3-2/9)." şeklinde bir aktarım yapılmıştır. Goethe'nin sözünü Günay'ın (2007: 148) işaret ettiği 'aktarılan söylemin aktaran söylem içerisinde ayrıık bulunması' kuralına uygun bir şekilde kullanması ile metin kendi yapısını aşan bir gönderimde bulunması (Günay, 2007: 212) niteliğine uygunluğu da incelenen metnin metinlerarasılık özelliğine sahip olduğunu göstermektedir.

Örnek Metin 5. 'Yazmak' Konusunda Yazılan Yazabilmek (2-2) Adlı Çalışmanın Son Paragrafları

Şimdi görüyorum yapılan yanlışları, geliştirilen yazma alışkanlığının önemini. (13) Sonra bastan sağa eğitim anlayışı ile geldiğini fark ediyorum bu süreçte. (14) Kitap okumak alışkanlık haline getirilmemiş, okumayı seven bir öğrenci yığını vardı ama kimse farkında değildi. (15) Fikirleri enulmamış, düşünceleri ciddiye alınmamış, konuşmasına mücade edilmiş bu yüzden fikirlerini beyan edemeyen gelecek yetişiyordu. (16) Onlara kitap okumayı sevdirmeden, okuduğunu anlatmasına, yorumlamasına fırsat vermeden nasıl bir yazı alıştırmalarını isteye bilirsiniz? (17)

Çoğumuz için kompozisyon yazmak bir dayatmadan, sorumluluktan dolayı çok zaman sonra geçti, ve belki bu yüzden suan aramızda düşünce derine yazıya aktaran çok az. (18)

Öğretmen olduğumda ilkönce okumayı sevdirmeyi, okudukları hakkında özperce düşünebilmelerini, fikirlerini rahatca dile getirmelerini sağlamak düşüncem. (19) Sonra bunları yazıya aktarmalarını istiyordum. (20) Sonrım bu yöntem öğrencilerin yazmasını, yazmayı sevmesini sağlayacaktır. (21) En azından bize uygulanan yöntemden iy olduğunu düşünüyorum. (22)

◆ Ali Göçer

‘Yazmak’ konusunda yazılan *Yazabilmek* (2-2) adlı çalışmadan da görülebileceği gibi yazarın tespitlerini belirten, öğüt ve önerilerle harmanlanmış duygu, düşünce ve tasarımlarla ilgili kişisel ifadeler sonuç paragraflarında yer almaktadır.

Tablo 1. *Farklı Konu ve Türlerdeki Metinlerin Metinsellik Ölçütleri Bağlamında Yeterlilik Durumu*

Konular, Metinler ve Metinlerin Tür, Tip ya da Tonu			ÖLÇÜTLER			Metinsellik Ölçütleri		
			Bağdaşıklık	Tutarlılık	Metinler arasılık			
1. Yazma Konusu: <i>Mezuniyet Günü</i> (Öyküleyici metin türü)	1-1:Ayrılığın Hikâyesi	Özyaşamöyküsel, Düşlemsel, Duygusal, ve İçsel	✓	✓	✓			
	1-2: Vuslat Zamanı Ayrılık Günü	Betimsel, İçsel	∅	✓	~			
	1-3: Yarının Gölgesindeki Bu Günler	Betimleyici, Düşlemsel, İçsel	✓	✓	✓			
2. Yazma Konusu: <i>Yazmak</i> (Bilgilendirici metin türü)	2-1: Yazmak	Kanıtlayıcı, Öğretici ve Örnekleyici	✓	~	~			
	2-2: Yazabilmek	Tartışmacı, Örnekleyici	✓	✓	✓			
	2-3: Yazamamak Üzerine	Tartışmacı, Örnekleyici Düşlemsel	∅	✓	✓			
3. Yazma Konusu: <i>Okumak</i> (Bilgilendirici metin türü)	3-1: Okumak Üzerine	İçsel, Düşlemsel	✓	✓	✓			
	3-2: Okumak	Tartışmacı, Kanıtlayıcı ve Öğretici	∅	✓	✓			
	3-3: Oku	Düşlemsel, İçsel	✓	✓	✓			

(✓= Uygun; ∅= Uygun Değil; ~ = Kısmen Uygun)

### Sonuç ve Öneriler

Öğrencilerin yetizleme etkinlikleri çerçevesinde oluşturdukları metinler, cümleler arası bağıntı öğelerinin (*amaç, karşıtlık, sebep-sonuç, şart, karşılaştırma, birlik, zaman, açıklama ifadeleri, ön ve artgönderim unsurları...*) kullanımını; örnekleme, alıntılama, paragraf düzeni, özgün ve tutarlı anlatım biçimi vb. niteliklere sahip olma açısından incelemiştir. İncelenen metinlerin bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık ölçütlerinin her birini ayrı ayrı karşılayan kullanımlar tespit edilmiştir. İncelenen bölümlerden de görülebileceği gibi bu kullanımlara sahip metinlerin bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık ölçütlerini sağlayan niteliklere sahip oldukları söylenebilir.

Yetizleme çalışmaları kapsamında oluşturulan öğrenci ürünlerinde dil bilgisi konu, kavram ve kurallarına uygunluk açısından bazı yetersizlikler görülmüştür. Özellikle 1-2, 2-3, 3-2 kodlu metinlerde noktalama imlerinin hatalı kullanımına çok sık rastlanılmıştır. Ayrıca, ‘de’, ‘ki’ ve ‘...hem...hem de...’ bağlaçlarının kullanımları da hatalıdır.

İncelenen metinlerin çoğunda devrik cümle yapısının kullanımının çokluğu dikkati çekmiştir. Metinler, sözcük seçimi, söz dizimi, yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarına uygunluk, plan fikri ve paragraf yapısı, paragraflar arasında anlam bütünlüğü vb. bakımlardan nitelikli bulunmuştur.



Öyküleyici metin türünde oluşturulan metinlerde yazarların duygusal, özyaşamöyküsel, düşlemsel, içsel ve betimsel metin tonunun; bilgilendirici metin türünde ortaya konulan çalışmalarda da öğretici, örnekleyici, kanıtlayıcı, tartışmacı ve düşlemsel metin tonunun belirgin olduğu söylenebilir.

Erciyes Üniversitesi eğitim fakültesi Türkçe öğretmenliği 3. Sınıf öğrencileri arasından seçilen çalışma grubundaki katılımcılar genellikle yazılı anlatım becerilerini kullanabilmektedirler. Okunan bir metinden yola çıkarak yeni ve farklı türde metin oluşturabilme çalışması olan yetizleme etkinlikleriyle belirlenen konu üzerinde duygu, düşünce ve tasarılarını ifade etmede başarılı oldukları söylenebilir.

Türkçe Eğitimi öğrencilerinin yazılarında farklı anlatım biçimlerini kullanmalarını yanında anlatımın etkililiği açısından tanık gösterme, gözlemden yararlanma ve günlük yaşamla ilişkilendirme gibi düşünceyi geliştirme yollarına başvurarak daha nitelikli metinler oluşturacak şekilde çalışmalıdırlar.

Dil bilgisi konu, kavram ve kurallarına hâkim olmak, yazıda muhtemel mekanik hataların olmasını engelleyecektir. Bunun için adaylar yazılarını oluştururken dilin kurallarını etkili bir biçimde kullanmaya özen göstermelidirler. Ayrıca, yazı yazmada önemli olan plan fikrine sahip olmaktır. Düşüncelerin kümelendirilmesi ve anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde yazıya dökümü planlama ile gerçekleşir.

Adaylar, edebî türlerin seçkin örneklerini okuyarak metinlerin gerek şekil gerekse içerik açısından sahip oldukları nitelikleri özümsemelidir. Daha sonra kazanılan bu bilgilerin beceriye dönüşümünü sağlayabilecek farklı konularda düşünce ve sanat değeri olan yazılar yazmaya çalışmalıdırlar.

#### Kaynakça

- AKBAYIR, Sıddık (2006). *Cümle ve Metin Bilgisi* (4. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- AKTULUM, Kubilay (1999). *Metinlerarası İlişkiler*. Ankara: Öteki Yayınevi.
- AKYOL, Hayati (2006). *Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Kök Yayıncılık.
- BEAUGRANDE, De R. ve DRESSLER, W. (1981). *Introduction To Text Linguistic*, London: Longman Group Company.
- BİLGİN, Muhittin (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- COŞKUN, Eyyup (2007). Yazma Becerisi (ss. 49-91), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: A. Kırkkılıç, H. Akyol), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- COŞKUN, Eyyup (2009). Türkçe öğretiminde Metin Bilgisi (ss. 231-283), *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. (Editörler: A. Kırkkılıç, H. Akyol), Ankara: Pegem Akademi.
- ÇAKIR, Özler (2003). "Yazma öğretiminde süreç yaklaşımına dayalı programın yazılı anlatım becerisini geliştirmedeki rolü: Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği". *Dil Dergisi*, 122, 31-51.
- DEMİREL, Özcan ve ŞAHİNEL, Melek (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- EMIG, Janet (1971). *The Composing Processes of Twelfth Graders*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- FAIRCLOUGH, N. (2003). *Analysing Discourse*. Canada: Routledge.
- GÖÇER, Ali (2010). "Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Süreç Yaklaşımı ve Metinsellik Ölçütleri Ekseninde Değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği)". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18 (1) 271-290.

◆ Ali Göçer

- GÖĞÜŞ, Beşir (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaacılık.
- GUTWINSKI, W. (1976). *Cohesion in Literary Texts*. The Hague: Mouton and Co. B. V., Publishers.
- GÜNAY, Doğan (2007). *Metin Bilgisi* (Üçüncü Baskı). İstanbul: Multilingual Yayınevi.
- HARTMAN, D. K., ve ALLISON, J. (1996). *Promoting Inquiry Oriented Discussions Using Multiple Texts* (pp. 106-133). In L. B. Gambrell & J. F. Almasi's (Eds.) *Lively Discussions: Fostering Engaged Reading*. Newark DE: International Reading Association.
- HILLOCKS, George, Jr. (1987). "Synthesis of Research on Teaching Writing". *Educational Leadership*, May 1987, 71-82.
- İPŞİROĞLU, Zehra (2007). "Türkçe öğretiminde yaratıcılık Almanya'daki yeni öğretmenler: Göçmen kökenli üçüncü kuşak". *Dil Dergisi*, 135, 21-27.
- KAPLAN, Mehmet (1972). "Kompozisyon". *Hisar*, 101, 9.
- KARASAR, Niyazi (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (22. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- KEÇİK, İlknur. ve SUBAŞI, Leyla. Uzun (2001). *Türkçe Sözlü ve Yazılı anlatım* (Editör: Canan İleri). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- MURRAY, Donald M. (1980). Writing as Process: How writing Finds its sown Meaning. In T. R. Donovan and B. W. McClelland (Eds.), *Eight Approaches to Teaching Composition*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- ORAL, Günseli (2008). *Yine Yazı Yazıyoruz* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- ÖGEYİK, Muhlise Coşkun (2008). *Metinlerarasılık ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- ÖZDEMİR, Emin (2000). *Eleştirel Okuma* (4. Baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- SKANDALARIS, Lee (1998). "Teaching for Strategies in Writing: Maintaining the Balance between Composing and Transcribing". *The Running Record*, 10 (2), 1-12.
- TAYLOR, Barry P. (1981). "Content and Written Form: A Two-Way Street". *TESOL Quarterly*, 15 (1), 5-13.
- TEMİZKAN, Mehmet (2010). "Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi". *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 621-643.
- TOPARLI, Recep; KARAKAŞ, Turan ve VURAL, Hanifi (1995). *Türk Dili* (2. Baskı). Sivas: Seyran Yayınları.
- WHITE, R. ve Arndt, V. (1991). *Process Writing*. London: Longman.
- YANGIN, Banu (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncılık.
- YILDIRIM, Ali ve Şimşek, Hasan (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- ZAMEL, Vivian (1982). "Writing: The Process of Discovering Meaning". *TESOL Quarterly*, 16 (2), 195-209.

## THE INVESTIGATION OF THE DISSERTATION WORKS THAT WRITTEN AT THE LESSON WRITING TRAINING COURSE OF TURKISH EDUCATION STUDENTS

Ali GÖÇER\*

### Abstract

The purpose of this study is to examine of the written texts in writing training course in terms of some variables of the Turkish language student teachers' in faculty of education. For this purpose, was asked from student teachers some writing compositions, at different periods and three separate topics in the lesson of writing training. Later, the compositions were examined. Erciyes University Faculty of Education Teacher Training in Turkish student teachers was determined via purpose - cluster sampling method. 9 documents, were chosen by way of random method from the inside total composition papers. The compositions were examined according to description (cohesion), analysis (comment) and interpretation (intertextuality) in the context. According to results of the investigation, the education faculty students' written expression studies focus on product. As a result of this the compositions have *partly* the criterions relevant to text.

**Key Words:** Turkish teaching, writing skill, the criterions relevant to text

---

\* Associate Prof. Dr. Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department Of Turkish Language Teaching, Kayseri

# HÜKÜMLÜ VE TUTUKLULARA SIFATLAR KONUSUNUN DRAMATİZASYON YÖNTEMİ KULLANILARAK ÖĞRETİMİ

Hatice ALTUNKAYA\*

İlhan ERDEM\*\*

## Özet

Ceza infaz kurumları suç işlemiş kişilerin barındırıldıkları yer olmanın yanı sıra, barındırılan bu suçluların tahliyeleri sonrasında kötü alışkanlıklarından arınmaları ve topluma uyumlarının kolaylaştırılması maksadıyla eğitim faaliyetlerinin de yapıldığı yerlerdir. Bu eğitim faaliyetlerine katılan hükümlü ve tutukluların büyük bir kısmını Açık İlköğretim Okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Açık İlköğretim Okulu öğrencisi hükümlü ve tutuklulara, 6. Sınıf Türkçe dil bilgisi konuları arasında bulunan sıfatlar konusunun öğretiminde dramatizasyon yönteminin etkili olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma yöntemi olarak yarı deneysel desen kullanıldığından evren ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu alınmış ve bu grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Hazırlanan konu testi, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilere ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 11.0 paket programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde t testi analiz yöntemi kullanılmıştır. Sonuç olarak, dramatizasyon yöntemine göre öğretim yapılan deney grubunun başarı ortalaması ile düz anlatım yöntemiyle öğretim yapılan grubun başarı ortalaması arasında deney grubu lehine anlamlı fark bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Açık İlköğretim Okulu, dramatizasyon yöntemi, dil bilgisi öğretimi, ceza infaz kurumu

## Giriş

Dili doğru konuşup yazabilmek için oluşturulmuş kurallar bütününe dil bilgisi denir. Öğretici dil bilgisi dilin sistemini göz önünde bulundurarak öğrenciye dilin yapısını ve buna bağlı olarak kuralları öğretir. Bu kuralları beceri haline getirebilmek için örneklerle ve alıştırmalarla gösterir.

İlköğretim 6-8. Sınıflar Türkçe Programında dil bilgisi öğretimi şu ifadelerle açıklanmaktadır:

Dil bilgisi; bir dilin dinleme /izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünüdür. Öğrenci açısından Türkçenin yapısını oluşturan ve işleyiş kurallarını tanımlayan bilgilere sahip olmak oldukça önemlidir; ancak daha

\* Doktora Öğrencisi; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

\*\* Yrd. Doç. Dr.; İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

da önemli olan bu kuralların konuşma, yazma, dinlemeyle ilgili dil etkinliklerinde uygulanmasıdır. Dolayısıyla dil bilgisi öğretimi kuramsal bilgilere değil, uygulamaya dayanmalıdır. Bu amaçla dil bilgilerinin öğretiminde, kuralların verilmesinin yanında, bu kuralların kelime, cümle ve metin düzeyindeki uygulamaları amaçlanmıştır (MEB, 2005).

Dil bilgisi kurallarının öğretiminde düz anlatım gibi öğrenciyi ezber bilgi şeklinde öğrenmeye iten yöntemler yerine yaşayarak öğrenmek olarak ifade edebileceğimiz dramatizasyon yöntemi ile öğretmek öğretimin beceriye dönüşmesini sağlayacaktır.

Yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ile birlikte ezber bilgi yerine bilginin özüm-senerek hayatın her aşamasında beceri halinde kullanılması amaçlanmaktadır. Yaşadığı problemlere çözüm üretebilen, olayları sorgulayabilen, öğrendiği bilgiden yeni sentezler türetebilen bireyler yetiştirmek amacıyla öğretim yöntem ve teknikleri bu doğrultuda seçilmektedir.

Dramatizasyon, kişinin kendi kimliğinden çıkarak bir başka kimliği canlandır-maya yönelik rol üstlenmesi ve onu oynamaya çalışmasıdır (Cemiloğlu, 2004, 113).

Dramatizasyon (oyunlaştırma) hareket, konuşma, taklit gibi öğelerden yarar-lanarak doğa ve toplum olaylarının hayali bir ortam içinde canlandırılmasıdır (Kavcar vd., 1998, 22)

Drama kelimesinin köküne inerse, “yapmak, uğraşmak” anlamına geldiğini görürüz. Kısaca drama, yaşama sanatı, dramatizasyon ise oyunlaştırma, yaşanır hâle getirme demektir. Eğitimde dramatizasyon, oyun biçiminde eğitim anlamına gelir. Bir başka deyişle, eğitimin oyunlaştırılmasıdır (Özbay, 2008, 140).

Türkçe öğretiminde dramatizasyon iki türlü yapılır: Birincisi, herhangi bir oyun yani piyes metnine bağlı olmadan, öğrencinin, okuduğu, gördüğü veya dinlediği şeylerden anladığını hareket ve sesle anlatması, bir çeşit yorumlamasıdır. Dramatizasyonun ikinci türü, bir oyun metninin canlandırılmasıdır. Buna, kitaptaki karşılıklı konuşmaları okutmakla başlanır. Piyes oynamaya, müsamere için temsile kadar gidilebilir (Kavcar, 1988, 85-86).

#### **Dramatizasyonun Faydaları**

Dramatizasyon yönteminin faydaları şu şekilde sıralanabilir:

1. Öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları etkinliklerden daha fazla tecrübe edinirler. Öğrencinin konunun içine girmesi, oyunda geçen bir kahramanın yerini alması öğrenmenin hızlı ve kalıcı olmasını sağlamaktadır.
2. Öğrenciler hislerini ve tutumlarını açıklama imkânına sahip olurlar. Özellikle oyun metni olmadan, öğrencilerin yaratıcılıklarına dayalı bir oyunlaştırmada öğrenciler kendi duygu ve düşüncelerini ifade etmektedirler. Bu da öğrencilerin yaratıcılığını artırmakla birlikte, üzerlerindeki çekingenlik dolayısıyla normal şartlarda söyleyemedikleri şeyleri söylemelerine fırsat tanımaktadır.
3. Öğrencilerin yaratıcılığını güçlendirir. Öğrencilerin hayal dünyalarının zenginleşmesini, dolayısıyla onlara yeni durum ve şartlar altında farklı tutum ve davranış geliştirme imkânı sağlar.

4. Öğrencilere bir durumu yalnızca kavrama yerine hissetme imkânını sağlar. Örneğin, öğrenciye acı kavramı anlatılabilir, öğrenci de bunu kavrayabilir. Ancak oyunlaştırma içinde bunu empati ile yaşayarak hisseder.
5. Öğrenciler güdülenirler.
6. Öğrenciler yüz yüze gelecekleri gerçek durumlar için hazırlanırlar.
7. Sosyal becerileri geliştirmek için kullanılır. Öğrencilerin sosyalleşmesinde bu yöntem çok etkilidir. Öğrenciler dramatizasyon sayesinde arkadaşlarıyla canlı ve yakın ilişkiler kurabilirler. Öğrenciler arasındaki bağların kuvvetlenmesi öğrenme ortamını da olumlu etkiler.
8. Duyusal öğrenme oluşur ve etkin bir biçimde değerlendirilir.
9. İletişim sözle birlikte hareketlere dayanır. Özellikle beden dilinin kullanılmasını öğrenen öğrenciler, etkili konuşma becerisine sahip olurlar (Özbay, 2008, 143).

### **Ceza İnfaz Kurumları ve Eğitim**

Ceza infaz kurumları suç işlemiş kişilerin aldıkları hüküm süresince hapsedildikleri yerdir. Ülkemizde ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazına ilişkin tedbirlerin infazına ilişkin usul ve esaslar 5275 sayılı Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Kanun ile düzenlenir. Bu kanunun üçüncü maddesinde infazda temel amaç şöyle belirtilmektedir:

Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazı ile ulaşılmak istenilen amaç, öncelikle genel ve özel önlemeyi sağlamak, bu maksatla hükümlünün yeniden suç işlemesini engelleyici etkenleri güçlendirmek, toplumu suça karşı korumak, hükümlünün; yeniden sosyalleşmesini teşvik etmek, üretken ve kanunlara, nizamla ve toplumsal kurallara saygılı, sorumluluk taşıyan bir yaşam biçimine uyumunu kolaylaştırmaktır.

Ceza Tevkifleri Genel Müdürlüğü genç ve yetişkin hükümlü ve tutukluların eğitim ve iyileştirme işlemleri ile ilgili faaliyetleri 27/07/2007 tarihinde yürürlüğe giren 46/1 No'lu Genelge ile düzenlemiştir. Bu genelgenin birinci bölüm, ilgili mevzuat kısmı birinci maddesi Anayasa'da ifadesini bulan eğitim hakkı ile ilgili maddesi şöyle ifade edilmiştir:

(1) Anayasa'nın 42'nci maddesine göre "Kimse, eğitim ve öğretim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir." Bu Anayasal hak hiç şüphe yok ki kurum yaşantısının gerektirdiği doğal sınırlamalar dışında tutuklu ve hükümlüler için de geçerlidir.

Yukarıda belirtilen kanundaki temel amaçta ve genelgede de belirtildiği gibi ceza infaz kurumları hükümlü ve tutukluların sadece hapsedildikleri yer değil, bu kurumlarda kaldıkları süre zarfında sosyal ve kültürel gelişimlerinin sağlanması, kendini ifade etme yeteneklerinin ve öz güvenlerinin geliştirilmesi, tahliyeleri sonrasında kötü alışkanlıklarından arınmaları, topluma uyumlarının kolaylaştırılması amacıyla sosyal kültürel ve eğitim faaliyetlerinin yapıldığı yerlerdir. Bu eğitim faaliyetleri kapsamında ceza infaz kurumlarında Açık İlköğretim Okulunda öğrenim gören çok sayıda hükümlü ve tutuklu bulunmaktadır.

### Açık İlköğretim Okulları

Açık İlköğretim Okullarında Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda eğitim öğretim faaliyetleri yürütülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliği 22/10/2001 tarihinde 24561 sayılı Resmî Gazetede yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin ikinci bölümünde amaçlar, temel ilkeler ve çalışma takvimi belirtilmiştir. Yönetmelikte geçen amaçlar şunlardır:

Madde 5- Okulun amacı, Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, gelişmiş iletişim araçlarını ve yeni teknolojileri kullanarak;

- a) İlköğretimi tamamlayamayan ve zorunlu ilköğretim yaş sınırını aşan yetişkinlere; ilköğretimlerini tamamlayabilmelerine olanak tanıyarak toplumun eğitim ve kültür düzeyini yükseltmeyi,
- b) Toplumun gelişmesine ve güçlenmesine ortam hazırlamayı,
- c) Çeşitli nedenlerle, yeterince öğrenim fırsatı bulamayan öğrencilere, eksikliklerini tamamlama olanağı vermeyi, öğrencileri üst öğrenime ve hayat hazırlamayı,
- d) Öğrencilere Anayasa, Atatürk ilke ve inkılâplarına, demokrasinin ilkelerine uygun olarak haklarını kullanabilme, görev ve sorumluluklarını yüklenebilme bilincini kazandırmayı,
- e) Öğrencilerin millî kültür değerlerini tanıyıp takdir etmeleri ve benimsemelerini,
- f) Öğrencileri Türkiye Cumhuriyeti devletine ve ülkesine bağlı, toplumdaki rollerini yapabilen, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, ekip anlayışıyla çalışabilen, çevresine uyabilen, doğru kararlar verebilen ve diğer görevlerini yerine getirebilen yurttaşlar olarak yetiştirmeyi,
- g) Öğrencilere bireysel ve toplumsal sorunları tanıma, çözüm aram alışkanlıklarını kazandırmayı,
- h) Öğrencilerin bilimsel ve yaratıcı düşünebilmelerini, araştırmaya yönelik çalışma alışkanlığı kazanabilmelerini ve estetik duygularının gelişmesini,
- i) Öğrencilere, çağdaş bilgi ve teknolojilerle ekonomiye katılıma benimsetip bir mesleğe yönelişlerini kolaylaştıracak davranışları kazandırmayı,
- j) Öğrencilere kendisinin, ailesinin ve toplumun sağlığı ile çevreyi koruma yönünde gereken bilgi ve alışkanlıkları kazandırmayı sağlamaktır.

Millî Eğitim Bakanlığı Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliği Beşinci Bölüm, Eğitim Öğretim 30. Maddesinde “Okulda, ilköğretim ders programlarının uygulanması ” esastır ifadesi yer almaktadır. Bu maddeye göre bütün derslerde 6-8. sınıflar öğretim programları esas kabul edilmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Dramatizasyon yönteminin etkili bir şekilde kullanımının Açık İlköğretim Okulu 6. Sınıf öğrencisi hükümlü ve tutuklularının

sıfat konusunu anlamalarına etkisi var mıdır? “şeklinde. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Dramatizasyon yöntemi kullanılarak öğretim yapılan deney grubuyla düz anlatım yönteminin uygulandığı kontrol grubunun başarıları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol gruplarının ilk ve son başarı durumları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

### **Yöntem**

Bu araştırmada “ön test- son test kontrol gruplu yarı deneysel desen” kullanılmıştır. Bu çalışmada yarı deneysel desen kullanıldığından evrem ve örneklem seçimine gidilmemiş, bunun yerine çalışma grubu alınmış ve grupların eşitliği üzerinde durulmuştur. Araştırma grubunu Silivri Ceza İnfaz Kurumlarına Yerleşkesinde bulunan 4 No’lu ve 7 No’lu Ceza İnfaz Kurumu hükümlü ve tutuklularından Açık İlköğretim Okulu öğrencileri arasında; biri deney (25 öğrenci), diğeri kontrol grubu (25 öğrenci) olarak belirlenmiş toplam 50 öğrenci oluşturmaktadır.

### **Veri Toplama Teknikleri ve Verilerin Analizi**

Hazırlanan günlük planda sıfat konusunun öğretilmesine yönelik öğretimde, Yrd. Doç. Dr. Mualla Murat NUHOĞLU editörlüğünde hazırlanmış olan “Türkçe Öğretiminde Tiyatro ve Uygulamalar” adlı kitapta bulunan Ersan KURT tarafından dramatize edilmiş “Hacivat ile Karagöz Derste” adlı oyun ana materyali oluşturmuştur. Kontrol grubunda ise düz anlatım yöntemine göre hazırlanan ders planına göre sıfat konusu anlatılmıştır. Sıfat konusuyla ilgili olarak 8 adet hedef davranış tespit edilmiştir. Bunlar, 1. Temel sıfat bilgisi, 2. Niteleme sıfatları, 3. Belirtme sıfatları, 4. Sayı sıfatları, 5. Pekleştirme sıfatları, 6. Belgisiz sıfatlar, 7. İşaret sıfatları, 8. Soru sıfatları konularıdır. Araştırmada, adı geçen konularda hedef davranışların gerçekleşip gerçekleşmediğine cevap aranmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri her davranışla ilgili çeşitli sorulardan oluşan toplam 16 soruluk bir teste tâbi tutulmuşlardır. Test sorularından çoktan seçmeli olan 4 soru Millî Eğitim Bakanlığına ait Açık İlköğretim Okulu Türkçe Ders Notu adlı kitaptan alınmıştır. Kapsam geçerliliği ile ilgili olarak hazırlanan test ile ilgili olarak 2 uzman görüşüne başvurulmuştur. Testin güvenilirliği Silivri 5 No’lu Ceza İnfaz Kurumu’nda bulunan 30 ilköğretim öğrencisi hükümlü ve tutukluya uygulanarak ölçülmüş, elde edilen verilere, KR20 formülü uygulanmıştır. Buna göre 9. ve 12. sorular hem çok zor hem de ayırt edicilik güçleri düşük olduğu için, 4. soru hem çok kolay hem de ayırt edicilik gücü düşük olduğu için; 10, 11, 15, 16, 18 ve 19. sorular da ayırt edicilik güçleri düşük olduğu için testten çıkarılmıştır. Geri kalan 16 madde için hesaplanan KR-20 içtutarlılık katsayısı 0,727 bulunmuştur. Geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları sonrasında 16 sorudan oluşan başarı testi, deneysel çalışmada ön test ve son test olarak kullanılmıştır.

Deneysel işlem öncesinde ve sonrasında grupların hem kendi içinde hem de kendi aralarında test puanlarının karşılaştırılması amacıyla kullanılacak testlere karar vermek amacıyla normallik varsayımı test edilmiştir. Test sonuçları tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1: Kontrol ve Deney Gruplarının Ön-Test ve Son-Test Puanları İçin Normallik Testi Sonuçları**

Test Puanı	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	sd	p
Kontrol grubu Ön test	,934	25	,105
Kontrol grubu Son test	,954	25	,311
Deney grubu Ön test	,936	25	,119
Deney grubu Son test	,954	25	,309

Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda kontrol ve deney grubunda yer alan 25'er öğrencinin puanlarının dağılımının normal olduğu görülmüştür. Buna göre puanların karşılaştırılmasında normallik varsayımını gerektiren parametrik t-testlerinin yapılmasına karar verilmiştir.

Deney grubunda uygulanan günlük ders planı örneği aşağıda verilmiştir:

<b>Sınıf</b>	: 6. Sınıf
<b>Yaklaşık Süre</b>	: 200' (5 ders saati)
<b>Öğrenme Alanı</b>	: Dilbilgisi
<b>Temel Beceriler</b>	: Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma
<b>Kullanılan Öğretim Yöntemleri</b>	: Dramatizasyon, Anlatım, Soru Cevap
<b>Kullanılan Öğretim Teknikleri</b>	: Rol oynama, canlandırma.
<b>Amaç</b>	: Kelime türleriyle (sıfatlarla) ilgili bilgi ve Kuralları kavrama ve uygulama
<b>Kazanımlar</b>	: 1. Sıfatların cümledeki işlevlerini fark etmek, sıfatları İşlevlerine uygun olarak kullanmak. 2. Sıfat tamlamalarının kuruluş ve anlam özelliklerini kavramak.
<b>Materyaller</b>	: "Hacivat ile Karagöz Derste" adlı metin, projeksiyon cihazı, Hacivat ile Karagöz oyun videosu.
<b>Kaynaklar</b>	: İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı 6.Sınıf Açık İlköğretim Okulu Türkçe Kitabı.

#### Süreç

- 1. Isınma:** Öğrencilere, projeksiyon cihazı yardımıyla "Hacivat ile Karagöz" adlı gölge oyunundan örnek bir oyun izletilir.
- 2. Güdüleme/dikkat çekme:** Öğrenciler izledikleri gölge oyunu Hacivat ile Karagöz hakkında konuşturulur.

**3. Metin Okuma:** Öğretmen, Hacivat ve Karagöz hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra metni okur:

### Hacivat ile Karagöz Derste

**Hacivat:** Ahh efendim ne olurdu şu dört köşe perdede bana da bir arkadaş olsa, gelirse şu dört köşe perde üzere, o söylese ben dinlesem, efendim hadim olmayarak bendeniz söylesem o dinlese!

**Karagöz:** (Evden görünür.) Leş kargalar tepene etse.

**Hacivat:** Yar bana bir eğlence medet, aman bana bir eğlence medettt...

**Karagöz:** Geliyorum şimdi. Seni gidi karga sesli herif seni. Senin ses tellerini koparayım da gör. (Karagöz yanına gelir boğuşmaya başlarlar.)

**Hacivat:** Aman Karagöz'üm yapma, çekme, kadayıf telli sakallarımı, ah, inci gibi dişlerim kırıldı. Kalbur çanağına döndüm, heyhat!

**Karagöz:** Geber (Hacivat kaçır, Karagöz yerden doğrulurken) Ahh burnumun direği, patlamış kamyon tekerleğine döndüm, off keman kaşlarım, zeytin karası gözlerim ahhh öldüm bittim amanın!

**Hacivat:** (Hacivat gelir) Birader böyle bir ömür kavga ile geçer mi? Pek güzel sıfatlar kullanıyorsun ama bunların sıfat olduğundan haberin yok!

**Karagöz:** Ne yapayım huyum kurusun seni okşamadan içim rahat etmez. Ne imiş o ispat dediğin? (tokat atar)

**Hacivat:** Bak Karagöz'üm insan için öğrenmenin yaşı yoktur.

**Karagöz:** Öyledir Hacı cav cav.

**Hacivat:** Cahil adamsın vesselam. İzin ver de sana sıfatları öğretiyim; hem bu cahillikten kurtulur hem de bana dua edersin.

**Karagöz:** Peki anlat bakalım keçi surat!

**Hacivat:** "Niteleme sıfatı" nedir bilir misin Karagöz'üm?

**Karagöz:** Düzleme asfaltı kim bilmez, bak üstünde duruyoruz, kara cahil.

**Hacivat:** Yok öyle değil, sıfat yani ön ad. Hani diyordun ya... Düzleme asfalt, kara cahil... Cahilin nasıl olduğunu anlatıyorsun ya...

**Karagöz:** Tabii biliyorum "ben Karagöz"

**Hacivat:** Alâ! Yoo öyle tanıtmayacaksın. Kendinin fiziki ve ruhsal özelliklerini, yani sıfatlarını anlatacaksın. Örneğin, cüce boylu, gür sakallı, laubali, boş-boğaz, merhametsiz eşek gözlü, kalın kaşlı, sivri dilli, pişmiş suratlı, çok yakışıklı yaşlı bir adamım diyeceksin.

**Karagöz:** Bütün bunlar benim isfatım mı oluyor. (bir an düşündükten sonra tokat atar.) Seni gidi beşgen suratlı, yamuk burunlu, kulağı patlak, yalancı adam seni.

**Hacivat:** Ne vuruyorsun Karagöz'üm bak ne güzel sayıyorsun sıfatları, dur!

**Karagöz:** Seni gidi utanmaz, dayak yiyorsun hala ispat öğretiyorum diyorsun.

**Hacivat:** Bak kızınca nasıl da öğreniyorsun.

**Karagöz:** Tabii ki ben akıllı, zeki, anlayış sahibi bir adamım.

**Hacivat:** Bak söylediğin sözcüklerden akıllı, zeki, anlayış sahibi sözcükleri de birer niteleme sıfatıdır.

**Karagöz:** Öyledir tabii tokatı yedikten sonra ne güzel de anlatıyorsun.

**Hacivat:** Bak efendim, şimdi sana bunlarla ilgili bir iki şey daha öğreteyim.

**Karagöz:** anlat bakalım keçi surat.

**Hacivat:** Bu sıfatlar her zaman ismin önüne gelir, isimle birlikte sıfat tamlamasını oluşturur. Niteleme sıfatları bir ismin rengini, durumunu, şeklini bildirir.

**Karagöz:** Bunu bilemeyecek ne var gözünden, yüzünden belli oluyor.

**Hacivat:** Bak Karagöz'üm bu sıfatlar her zaman insanlar için kullanılmaz. Dilimizdeki tüm isimlerin önüne gelebilirler. Örneğin; yeşil yaprak, mavi deniz, upuzun yol, küçücük ev, yalnız kuş, eski elbise gibi.

**Karagöz:** Anladım cisim olmadan ispat olmuyor. Bu ispat her cismin önüne geliyor.

**Hacivat:** Cisim değil Karagöz'üm isim, ad. İspat değil sıfat.

**Karagöz:** Gene mi tepti kırat.

**Hacivat:** Âlâ! Karagöz'üm isim. Bak sana bununla ilgili bir söz diyeyim. Ben sıfata sıfat demem önünde isim olmayınca. Tekrar et bakayım sen de.

**Karagöz:** Ben ispata ispat demem önünde cismin olmayınca.

**Hacivat:** Ya sabır! Sağır duymaz uydurur derler ya! Öyle değil Karagöz'üm: "Ben sıfata sıfat demem önünde isim olmayınca" diyeceksin.

**Karagöz:** Tamam anladım ispata isim gerek.

**Hacivat:** Eh, biraz olsa da anlamışsın. Buna da şükür ismin öneminin anladı. Bak Karagöz'üm, sana sıfatlarla ilgili birkaç şey daha öğreteyim. Bu sıfatların başka çeşitleri de var. Onlara da Belirtme Sıfatları diyoruz.

**Karagöz:** Delirtme sıfatı mı dedin hep birlikte mi delirdiniz?

**Hacivat:** Hayır Karagöz'üm belirtme sıfatları diyeceksin. Bu sıfatlar, isimleri sayı, işaret, soru gibi değişik yönlerden etkileyen sözcüklerdir.

**Karagöz:** Bre, keçi surat ben sayı saymayı bilmiyor muyum? 1.2.3.4.10,15...

**Hacivat:** Dur Karagöz'üm öyle değil.

**Karagöz:** Ya nasıl?

**Hacivat:** Bu sayıların önüne isim getireceksin. Bir adam, üç arkadaş, bin sene.

**Karagöz:** Anladım ne duruyorsun koşup ata binsene.

**Hacivat:** Öyle değil Karagöz'üm. Bin sene (tane tane söyler).

**Karagöz:** Anladım isimlerin önüne sayı gelince bu işler oluyor. İspatlardan sonra geliyor.

**Hacivat:** Tövbe yarabbi, akıllar ihsan eyle şu kuluna! Sıfat diyorum, sıfat!

**Karagöz:** Tamam ne bağıryorsun, bak yumruğumda bir kaşıntı başladı zaten.

**Hacivat:** Bu sayı sıfatlarını başka çeşitleri de var. Üleştirme sayı sıfatları gibi: Üçer, beşer, onar...

**Karagöz:** Üçer, beşer, onar...

**Hacivat:** Öyle kullanmayacaksın, Karagöz'üm. Onar ev, üçer elma, beşer sandalye olarak kullanacaksın. Önüne isimleri getireceksin.

**Karagöz:** Tamam anladım. Onar ev.

**Hacivat:** Bu sayı sıfatlarının başka çeşitleri de var. Sıra sayı sıfatları örneğin yüzüncü, beşinci, dokuzuncu, birinci gibi...

**Karagöz:** Ben sevmem pirinci, bulgur yok mu, varsa bir de kuru fasulye.

**Hacivat:** Hay Allah, bak Karagöz'üm anlayışına kurban olduğum. "Birinci" dedim. Sayıların üzerine- inci, -ıncı eklerini getirip önüne isim koyuyorsun. Birinci sınıf, on dokuzuncu yıl gibi.

**Karagöz:** Tamam anladım. Yalnız sabrımın taşıyorsun daha var mı bu sıfatlardan. Karnım acıkmaya başladı.

**Hacivat:** Elbette var Karagöz'üm. Bir şeyin yerini işaret ederken hangi kelimeyi kullanırsın?

**Karagöz:** İşte "şu" derim.

**Hacivat:** Aferin Karagöz'üm. Kullandığın "şu" kelimesi gibi bir ismin yerini işaret eden sözcüklere işaret sıfatı denir. Bu ev, şu köprü, o kalem, beriki pencere, öteki mahalle gibi.

**Karagöz:** Anladım bu kolaymış mahallenin öteki tarafını demek istiyorsun.

**Hacivat:** Eh işte Karagöz yavaş yavaş aklın başına geliyor. Sana belgisiz sıfatları da öğreteyim. Bunlar isimleri belli belirsiz bildiren sözcüklerdir.

**Karagöz:** Madem belli değilse bana niye öğretiyorsun. Tepem atmaya başladı artık.

**Hacivat:** Öyle değil Karagöz'üm hiddetlenme. Sana bütün sıfatları anlatmaya çalışıyorum. Hem sıfatları öğreniyorsun hem de isimleri.

**Karagöz:** Peki anlat bakalım keçi suratlı herif, sonun pek iyi olmayacak, sabırsızlanıyorum bak.

**Hacivat:** Bu belgisiz sıfatlar senin aklın gibi ölçülemeyen isimlerin önüne

gelirler, tüm sıfatlar gibi isimle birlikte tamlama oluştururlar. Bazı adamlar, birkaç kişi, çok para, tüm insanlar, her gün gibi.

**Karagöz:** Tamam tamam anladım. Adamlardan bazıları her gün çok para kazanmış. Helal hoş olsun. Bir ziyafette bize verseler karnım acıkmaya başladı.

**Hacivat:** Fesuphanallah! Ben derim bayram haftası o der mangal tahtası. Olmayacak anlamayacaksın sen galiba bu sıfatları. Şu son sıfatı da anlatayım da beraber yemeğe gidelim zevk-i sefa edelim Karagöz'üm.

**Karagöz:** bak şimdi yola geldi bre mendebur.

**Hacivat:** Efendime söyleyeyim, karagöz'üm senin kaç kulağın var?

**Karagöz:** Saymayı bilmiyor musun, az önce öğretmiştin ya! Tabî ki iki tane. Hem niye sordun aynaya bakarsan görebilirsin iki tane olduğunu.

**Hacivat:** Ondan söylemedim Karagöz'üm sana soru sorarken de sıfatları kullandığımızı anlatmaya çalışıyorum. Ne, nasıl, hangi, ne kadar, kaç sözcükleri de soru sıfatı olur. Soru soracağımız zaman bu kelimelere ihtiyaç duyarız.

**Karagöz:** Bu kelimeler olmadan soru soramaz mıyım yani şimdi. Mesela senin hangi gözüne yumruk atayım?

**Hacivat:** Bırak kavgayı Karagöz'üm. Elbette sorabilirsin. Bu kelimeleri ismin önüne getirdiğinde soru anlamı veriyorsa soru sıfatı olur. Söylediğin sözde de hangi sözcüğü önündeki göz ismini soru yoluyla belirtmiştir. Yani sen gene soru sıfatını kullandın. Ağzından çıkan kulağın duysun biraz.

**Karagöz:** Sen bana kendini bilme, akılsız adam mı demek istiyorsun?

**Hacivat:** Bak "kendini bilmez" de bir niteleme sıfatıdır Karagöz'üm.

**Karagöz:** Eee, iyice tepemi attırdın. Zaten canım burnuma geldi. Güzel bir sopayı hakkettin. "Akılsız" sözcüğünün de niteleme sıfatı olduğunu sana ben diyeyim. (Tokat atmaya başlar)

**Hacivat:** Aman Karagöz'üm dur yapma, benden aldığını bana satma!

**Karagöz:** Sende benim dertsiz başıma dert açma!

**Hacivat:** (Hacivat'la Karagöz perdeye gelirler) Hooş olsun Karagöz'üm, yıktın perdeyi eyledin viran, varayım sahibine haber vereyim hemen (Gider.)

**Karagöz:** Burada oyunumuz sona erdi. Her ne kadar sürç-i lisân ettikse affola! (Oyun biter.)

4. **Canlandırma:** Gönüllü öğrenciler "Hacivat ile Karagöz Derste " adlı metni canlandırmak üzere ikiye bölünmüş grup yapılı. Gönüllü öğrenciler rol oynama tekniği ile metni canlandırır.
5. **Sözcük Bulma:** Öğrencilerden metinde geçen sıfatları bulmaları ve okumaları istenir.
6. **Ölçme Çalışmaları:** Ölçme için hazırlanan test yapıları öğrencilere dağıtılır.

6.1. **Boşluk Doldurma:** Aşağıda verilen cümlelerde boş bırakına yerlere uygun birer sıfat yazınız.

- Annem .....tane .....ekmek aldı.
- .....ayakkabıya bakmak istiyorum.
- Annem bize ..... elma üleştirdi.
- Öğretmen bana .....kitabı okuduğumu sordu.
- Babam simidi ikiye böldü, bana .....simit verdi.
- Bu topu sevmedim, .....top verir misin?

6.2. Aşağıdaki cümlelerde kullanılan sıfatların niteleme sıfatı mı, belirtme sıfatı mı olduğunu cümlelerin karşılarında bulunan boşluğa yazınız.

- Uzun, yemyeşil çam ağaçlarının altında piknik yap .....
- Bugün on öğrenci okula gelmedi. ....

6.3. Aşağıdaki cümlelerden doğru olanların başına D, yanlış olanlara Y yazınız.

(.....) Varlıkları niteleyen ya da belirten sözcüklere sıfat denir.

(.....) Belirtme sıfatları isimleri işaret, sayı, belirsizlik ve soru bakımından tamamlayan, belirten sıfatlardı.

(.....) Bir haftada yedi gün vardır cümlesindeki sıfat niteleme sıfatıdır.

6.4. "İnce" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?

- İnce esprileriyle herkesi kendine hayran bıraktı.
- Heybetli ağaçların arasında incisini bulmak çok zordu.
- Bu soğuk havalarda bu kadar ince giyinmemelisin.
- Herkes şişman o ise çok incedi.

6.5. Aşağıdaki cümlelerin hangisinde **pekiştirme sıfatı yoktur?**

- Sapsarı saçları güneş gibi parlıyordu.
- Son baktığımız tertemiz bir evdi.
- Toplantıda kötü mü kötü bir konuşma yaptı.
- O sıcak havada herkes bunalmıştı.

6.6. "Çalışkan" sözcüğü aşağıdaki cümlelerin hangisinde sıfat olarak kullanılmıştır?

- Çalışkan insanlar kendi şanslarını yaratırlar.
- Çalışkanlık her zaman insanı başarıya götürür.
- Ayşe hepimizden daha düzenli ve çalışkandı.
- Çalışkanlar, sene sonunda ödül aldılar.

6.7. “ Uzun, gür, siyah, dalgalı saçlar” sıfat tamlamasındaki sıfatların çeşidi aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Belgisiz sıfat
- B) Sayı sıfatı
- C) İşaret sıfatı
- D) Niteleme sıfatı

**7.Değerlendirme:** Öğrencilerin cevapları kontrol edilir. Yanlışları sınıf ortamında düzeltilir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

DeneySEL uygulanma yapılmadan önce seçkisiz olarak belirlenen iki şubenin, (Silivri 4 No’lu ve 7 No’lu L Tipi Kapalı Ceza İnfaz Kurumu AİO 6. sınıf öğrencileri) ön testten aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Yapılan bağımsız gruplar için t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2: Türkçe Sıfatlar Konusu Ön Testi Puanları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu**

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deney	25	38,2	14,6	24	.750	.457
Kontrol	25	34,8	17,3			

$p>0,05$

Tablo 2’de görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun ön test puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t_{(24)} = .750$ ,  $p>.05$ ). Buradan hareketle, grupların deneySEL işlem öncesinde Türkçe sıfatlar konusyla ilgili hazır bulunuşluk düzeylerinin birbirine yakın olduğu söylenebilir.

DeneySEL uygulamanın ardından, düz anlatım yöntemi uygulanmadan Türkçe sıfatlar konusunun işlendiği kontrol grubunun erişiminin test edilmesi amacıyla yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3: Kontrol Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları İçin t-Testi Sonucu**

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	25	38.2	14.6	24	3.189	.004*
Son test	25	48.2	16.3			

\* $p>0,05$

Tablo 3’te görüldüğü gibi, kontrol grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t_{(24)} = 3.189$ ,  $p<.05$ ). Konuyla ilgili eği-

tim aldıktan sonra kontrol grubundaki öğrencilerin ön test puan ortalamalarının ( $\bar{X}=38.2$ ), son testte istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ( $\bar{X}=48.2$ ) arttığı anlaşılmıştır. Deneysel değişkenin uygulanmadığı bu grubun elde ettiği başarının dersi veren öğretmenin öğretim hizmetinin niteliğinden kaynaklandığı söylenilebilir.

Diğer taraftan deneysel değişkenin uygulandığı deney grubunun erişiminin test edilmesi amacıyla yapılan ilişkili gruplar için t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4: Deneysel Grubunun Ön Test ve Son Test Puanları İçin t-Testi Sonucu**

Test	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Ön test	25	34.8	17.3	24	5.814	.000*
Son test	25	63.2	15.1			

\*p>0,05

Tablo 4'te görüldüğü gibi, deney grubunun ön test ve son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur,  $t_{(24)} = 5.841$ ,  $p < .05$ . Türkçe dersi sıfatlar konusunun öğretiminde dramatizasyon yönteminin kullanıldığı deney grubunun son test puan ortalamalarının ( $\bar{X} = 63.2$ ), ön test puan ortalamalarına göre ( $\bar{X} = 34.8$ ) istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonucun, hem öğrencilere uygulanan deneysel yöntemden hem de öğretmenden kaynaklandığı söylenebilir.

Deneysel grubunun başarısının öğretmenden bağımsız olarak sadece uygulanan yöntemden kaynaklanıp kaynaklanmadığının belirlenmesi için deney ve kontrol gruplarının son test puanları karşılaştırılmıştır. Yapılan t-testi analizinin sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5: Türkçe Sıfatlar Konusu Son Testi Puanları İçin Bağımsız Gruplar t-Testi Sonucu**

Grup	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Deneysel	25	48,2	16,3	24	3.384	.000*
Kontrol	25	63,2	15,1			

\*p>0,05

Tablo 5'te görüldüğü gibi, deney ve kontrol grubunun son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur,  $t_{(24)} = 3.384$ ,  $p < .05$ . Türkçe dersi sıfatlar konusunun öğretiminde dramatizasyon yönteminin kullanıldığı deney grubunun son test puan ortalaması ( $\bar{X}=63.2$ ), bu yöntemin kullanılmadığı kontrol grubunun son test puan ortalamalarından ( $\bar{X} = 48.2$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Buna göre iki grubun başarıları arasındaki farkın, öğretmenden bağımsız olarak uygulanan deneysel yöntemden kaynaklandığı söylenebilir.

### Sonuç ve Öneriler

Dramatizasyon yöntemi ile öğretim yönteminin Türkçe dil bilgisi konularından "sıfat" konusunun öğretiminde, düz anlatım yönteminden daha etkili bir öğretim yöntemi olduğu görülmektedir.



1. Dil bilgisi öğretiminde sıfatların yanı sıra diğer konuların da öğretilmesinde dramatizasyon yönteminden yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.
2. Hükümlü ve tutuklular dramatizasyon yönteminin uygulanma süresi boyunca birlikte çalışmanın, sağlıklı iletişim kurabilmenin, eğlenerek öğrenebilmenin ne anlam ifade ettiğini yaşayarak görme imkânı bulmuşlardır. Bu bağlamda, hükümlü ve tutuklular için düzenlenen hazırlık kurslarında verilen eğitim sırasında öğretim yöntemlerinden dramatizasyon yönteminin kullanılması, öğretimin yanı sıra toplu yaşama alanı olan ceza infaz kurumlarında sağlıklı iletişim kurulabilmesine de katkıda bulunacaktır.
3. Dramatizasyon yöntemi ile yapılan eğitim sonrasında hükümlü ve tutuklular, öğretilen konuları beceri haline getirebilmelerine ek olarak, daha demokratik, bireysel farklılıklara, düşüncelere saygılı, topluluk karşısında kendisini ifade edebilme becerisine sahip bireyler olma yolunda da beceriler kazanmış olacaklardır.
4. Ceza İnfaz Kurumlarında açılan Açık İlköğretim Okulu hazırlık kurslarında Türkçe derslerinin dramatizasyon yöntemi ile işlenmesi öğrencileri bilişsel ve duyuşsal olarak başarıya götürecektir bir yöntem olarak görülmektedir.

#### Kaynakça

- CEMİLOĞLU, Mustafa (2004). **İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi**, Alfa Akademi Yayınları, İstanbul.
- Ceza İnfaz Kurumlarındaki Genç ve Yetişkin Hükümlü ve Tutukluların Eğitim ve İyileştirme Faaliyetlerine İlişkin Mevzuat**, sayı, B.03.0.CTE.0.00.09.00 / 010.06.02/ 12,tarih, 27/07/2007.
- MEB Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliği** (2001). T.C. Resmi Gazete, Ankara.
- MEB İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Program ve Kılavuzu** (6.7.8. Sınıflar).(2006). Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- KAVCAR, Cahit (1988). **Türkçe Öğretiminde Dramatizasyon Yöntemi**, Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Kurt, Ersan (2007). **Hacivat ve Karagöz Derste, Türkçe Öğretiminde Tiyatro ve Uygulamalar** (Editör: Mualla Murat Nuhoğlu), Maya Akademi Yayıncılık, Ankara.
- ÖZBAY, Murat (2008). **Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri**, Öncü Yayınları, Ankara.
- SOLMAZ ERGEN, Mine (2010). **Açıköğretim Okulları Türkçe 6 Ders Notu**, MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.

## TEACHING THE TOPIC OF ADJECTIVES TO CONVICTS AND DETAINEES BY USING DRAMATIZATION METHOD

Hatice ALTUNKAYA\*

Yrd. Doç. Dr. İlhan ERDEM\*\*

### Abstract

Criminal Enforcement Institutions are places where those who committed crimes are being housed, they are also places where education activities are taking place in order for criminals to be cleansed of their bad habits and make easier adaptations to the society after being released. The majority of convicts and detainees who are participating in these educational activities consist of Open Elementary School students. In this study, research has been conducted to determine whether or not the dramatization method is effective in the teaching of adjectives contained in 6<sup>th</sup> grade Turkish Grammar topics to convicts and detainees who are Open Elementary School students. Due to the use of semi-experimental models as a research method, instead of choosing universe and sample, study groups were chosen and the equality of these groups was verified.

Prepared test topics were given to students of the control and experimental groups in the form of pre-test and post-test. Data gathered from the research was evaluated in a computer environment using the SPSS 11.0 program package. The method used in the evaluation of data was the T test analysis.

As a result, a significant difference was found in favor of the experimental group comparing the results between the average success rate of the experimental group that was taught through dramatization method and the average success rate of the group that was taught through the direct instruction method.

**Key Words:** Open Elementary School, dramatization method, teaching grammar, Criminal Enforcement Institution

\* PhD. Student, İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching Education

\*\* Asst Prof. Dr. İnönü University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching Education

# “MUAZZEZ TAHSİN’İN ROMANLARINDA BATILI YAŞAM TARZININ SOSYAL YAŞAMDAKİ ARAÇLARINDAN BİRİ OLARAK MÜSİKİ”<sup>1</sup>

Selami ÇAKMAKCI\*

## Özet

Müzik, toplumsal bir varlık olan insanın kendini ifade ettiği kültürel bir olgudur. Bu çalışmada Cumhuriyet dönemi popüler aşk romancılarından Muazzez Tahsin’in romanlarında önemli bir tema olarak yer alan müzik, kültür sorunu bağlamında ele alındı. Onun romanlarındaki şahıs kadrosu Batılı hayat tarzını benimseyen insanlardan oluşmaktadır. Batılı hayat tarzını benimsedikleri için daha çok Batı müziğini severler. Bu nedenle müzik, Batılı yaşam tarzının sosyal yaşamı şekillendirmesiyle, müzik alanında da alafranga zevkler benimsenir, geleneksel Türk müziği yerine Batı müziği öne çıkar. Sosyal ve kültürel bir ihtiyaç olarak bireyin dünyasında önemli bir yer tutan müzik, romanlardaki romantik aşk ilişkisinin tarafları arasında bir iletişim aracı olmakla birlikte eğlence boyutuyla kültür ve zevk değişiminin de habercisidir. Muazzez Tahsin’in romanlarında Batı müziğine karşı ilgi duyan başkişilerin tamamı piyano çalmaktadırlar. Köşk ve konakların vazgeçilmez dekoru olan piyano, alafraंगा müzik zevkinin en belirgin sembolüdür. Roman kahramanlarının küçük yaşlarda aldıkları özel piyano dersleri, kültür ve zihniyet değişiminin keskin çizgilerle yaşandığını göstermektedir. Bu kahramanların müzikle olan ilişkileri popüler romanlardaki yapının sonucu olarak abartılı bir şekilde dile getirilmektedir. Popüler roman bağlamında yaptığımız bu inceleme tematik ağırlıklı bir çalışmadır.

**Anahtar Sözcükler:** Batı müziği, piyano, sosyal değişim, aşk romanı

## 1. Giriş

18. yüzyılla birlikte sosyal ve kültürel yaşantımızda yer bulan Batı müziği, Batılı hayat çizgisiyle ortaya çıkan yeni kültür atmosferi içerisindeki en önemli yeniliklerden biridir. Bir ahenk sanatı olarak musiki, insanın estetikle olan bağını gösteren bir değer olduğu gibi iki insan arasında sessiz bir dil oluşmasını sağlayarak bireye özgür bir dünyanın kapılarını açan bir unsurdur. Müsiki insanı yüceltip şenlendirerek ve eğlendirerek içindeki en derin acıları yok eder. Bu nedenle dilin düşüncelerimizi anlatmada yetersiz kalması, insanı farklı bir dille, müziğin diliyle bu kadar yakından ilgilenmeye yöneltmiştir.

Batı medeniyetinin üstünlüğü fikri, Tanzimat döneminden beri romanlarda sık sık işlenen bir konudur. (Karabulut, 2010: 87) Eğitim, kültür ve sanat politikalarındaki Batılılaşma eğilimleri ile gelen köklü değişiklikler, musiki konusunda da kendini gösterir. Bu anlamda müsiki, ilk dönem romanlarından itibaren Batılı yaşam tar-

1 “Bu makalede konu edilen yazı Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı’nda Prof. Dr. Ramazan KORKMAZ yönetiminde “POPÜLER ROMAN VE MUAZZEZ TAHSİN BERKAND” adlı doktora tezinden alınmıştır.

\* Dr.; Elazığ ÇubukBey Anadolu Lisesi

zının getirdiği bir zihniyet ve zevk değişikliğine işaret etmektedir. Padişah III. Selim döneminde saraya giren Batı müziği, Cumhuriyet dönemiyle birlikte kalıcı bir sosyo-kültürel dinamik haline gelir. Bireyin sosyal ve kültürel ifade aracı haline gelen Batılı tarzdaki eğlenceler, Batı müziğinin yerleşmesine aracılık eder. Balo, suare, çay daveti gibi eğlencelerde çalınan ve dinlenen Batı müziği, Batılı tarzdaki eğlencelerin vazgeçilmez parçası haline gelir. Bu eğlencelerde bir sosyal nesne olarak yer alan müzik, kültürel alandaki değişimlerin somut göstergesi olur.

## 2. Bulgular ve Yorum

### 2.1. Mûsikî

Mûsikî, Muazzez Tahsin'in romanlarında bir eğlence unsuru olduğu gibi romantik aşk ilişkisinde yer alan kişiler arasında bir duygu alışverişi görevi taşımaktadır. Aşk izleğinin merkeze alındığı popüler aşk romanlarda eğlence olarak yer alan "mûsikî, roman kişilerinin "aşk"larına bir fon teşkil eder." (Sağlık, 2010: 164) Yazarın romanlarında olay örgüsünün merkezindeki kahramanların birbirine duygusal olarak bağlanmaları ve ortak zevkleri mûsikî aracılığıyla gerçekleşir. Bu anlamda romanlarda platonik planda varlığını gösteren aşk duygusu hep mûsikî unsuru ile beslenir.

Mûsikî, "Aşk Fırtınası"nda romantik aşk ilişkisinin merkezinde yer alan Refik ile Feriha arasındaki aşk duygusunu besleyen, ikilinin duyguları arasında köprü kuran bir unsurdur. Bir duygu alışverişi görevi gören mûsikînin etkisiyle Feriha ile Refik arasında sessiz bir dil oluşur. Bu sessiz dil, genç kız ile erkeğin birbirlerine açılmasına, birbirlerini sevdiklerini itiraf etmesine yardımcı olur. Refik, askere gitmeden önce bir akşam, eski mesut saatleri yeniden yaşamak ve hatıralarını canlandırmak için Feriha'dan piyanoda bir parça çalmasını ister:

*"Feriha, dedi. Bana biraz piyano çalar mısın?"*

*-Peki Refik istediğin parçayı söyle çalayım. Bu akşam ne istersen yapacağım. Yalnız sen üzülme!*

*Elimi tuttu. Beni piyanoya götürdü. Yanıma oturdu.*

*-Bana 'Aşk Ninnisi'ni çal Feriha! dedi.*

*Ben kaldım ve söyledim:*

*'Güzel geceler... Aşk geceleri... Gündüzden daha tatlı geceler...'(...)*

*-Feriha!... Bu parçayı ben yokken çalınca beni hatırlayacağına söz ver!" (s.53)*

Çalınan bu parça, aşklarını birbirlerine itiraf edemeyen Feriha ile Refik'in birbirlerinin duygularını anlamalarını sağlar. Böylece "mûsikî bir 'evocation' yani eskiden yaşanmış duyguları yeniden uyandıran, canlandıran bir yaşatma gücünün ifadesi olur." (Kerman, 1998: 148) Feriha'nın çaldığı bu parça, ikilinin birbirlerine duydukları sevginin de ilk belirtisidir. Böylece mûsikî, romantik aşk ilişkisinde söylenilemeyi söyleyen bir dile dönüşür.

Mûsikî, "Gençlik Rüzgârı"nda da kahramanlar arasında bir duygu yakınlığı ve bir aşk köprüsü kurarak romantik ikilinin itiraf edemedikleri aşklarını birbirlerine itiraf etmelerini sağlar. Başkışı Fatma Nur, Amerika'da bulunduğu zaman bir sohbet

sırasında İstanbul’dan söz açılınca duyulanır. İstanbul’a ait hatıraları zihninde canlanan genç kız, bunun üzerine piyanosunun başına geçerek daha önce Mehmet Ali’nin kendisine çaldırıldığı Mozart’ın “Mehtap Sonatı”nı çalar. Fatma Nur’un Mozart’ın bu parçasını seçmesinin özel bir anlamı vardır:

*“Piyanonun başına geçince, bir saniye durdu, düşündü:*

*-Ne çalayım?*

*(...) Bilincinin altında gizlenmiş arzu ile çalacağı parçayı seçti. (...)bu sonatı o, senelerden beri çalmamıştı. İlk akorlarda gözünün önünde Boğaz’ın ışıkları canlandı. Ay suların üstünden, altın parıltılarla akıp gidiyordu.(...)*

*O zaman binbir hatıra birden beynine hücum etti. Yalıtı, rıhtımı, denizi, arkadaşlarını ve nihayet Mehmet Ali’yi, hayır Memo’yu gördü, onun sesini duydu:(...)*

*Parmakları tuşların üstünde kayarken gözlerinden ağır ağır düşen damlalar yanaklarını ıslatıyor. Bu hatıralar ne kadar canlı ve kudretli! Senelere rağmen hâlâ ona nasıl yakın!”* (s.135)

Piyanoda çalan parçanın doğurduğu romantik atmosfer, Fatma Nur’a çocukluğundan beri sevdiği Mehmet Ali ile geçirdiği mutlu saatleri yeniden yaşamasını sağlar. Fatma Nur Amerika’dan dönünce rastlantılar kendisini Mehmet Ali ile İstanbul’da yeniden bir araya getirmiştir. Mehmet Ali ondan yeni bir parça çalmasını istediğinde Fatma Nur, Beethoven’dan başka bir eser çalar. Genç kız ile erkeğin arasındaki platonik aşk, “Ay Işığı Sonatı” adlı parçanın yarattığı atmosferle acı hatıraları geride bırakarak sağlam bir zemine oturur:

*“-Beethoven’in bu sonatını bana tekrar çalacaksın değil mi?*

*-Seni bıktırınca kadar çalacağım.*

*-İster misin Fato? Bu parça bizim olsun?*

*-Peki...*

*-Bunu ne zaman çalarsan beni düşün!*

*-Sen de bu parçayı dinlerken beni!...”* (s.190)

Böylece müziğin iki insan arasındaki duygu yakınlığını canlı tuttuğu görülür. Fatma Nur ve Mehmet Ali’nin ömürlerinin en tatlı anları artık müzikîyle baş başa olduğu dakikalardır. Müzikînin oluşturduğu atmosfer, ikili arasındaki duygusal yakınlaşmayı yeniden sağlayarak gündelik yaşamın sıradanlığını ortadan kaldırır. Çünkü “Mûsikîde ve mûsikî aracılığıyla, kaybolmuş duygular ve heyecanlar yeniden belirir, geçmiş anların hatırlanması” (Lefevbre, 2007: 30) sağlanır. İkili arasındaki aşk “olmakla-olmamak” arasında gidip gelirken, müziğin verdiği duygu onları geçmişin tatlı hatıralarına götürerek aralarındaki romantik aşkı yeniden canlandırır. Bu parçanın çalındığı sırada ikisi de çeşitli duygu rüzgârlarında savrulan ve başka ruh iklimlerinde kanatlanmış kişiler olur.

Mûsikî, insanların duygularını dışa vurmaları için kullandıkları sosyal bir nesnedir. Mûsikî, “Aşkla Oynanmaz” adlı romanda da aşkın doğup gelişmesinden çok aşkı besleyen bir unsur olarak dikkati çeker. Romanda karısı Nesrin tarafından bir

kaza sonucu vurulup ölümden dönen Selim Bey, yaşadığı ruhsal ve bedensel travmayı atlatmak için karısı ile Lübnan'a bir seyahat gerçekleştirir. Sevdiği insanın yatağa mahkûm olmasına neden olan bu olay, Nesrin'in duygularını oldukça hırpalamıştır. Kocasının bu olay nedeniyle kendisini artık sevmediğine inanan Nesrin, aşka veda edince yerine müsikîyi koyar. Müsikî ile acı tecrübelerini unutmak ve teselli bulmak isteyen Nesrin, Selim'in sağlığının düzelmesi için sürekli kocasına piyano çalmakta ve onunla olan uzaklığını müsikî ile yakınlaştırmaktadır. Selim Bey de çalınan parçalardan mutluluk duymakta ve bu parçalar onun ruh ve beden sağlığında önemli değişiklikler yaratmaktadır. Selim Bey, Lübnan'da bulunduğu zaman Nesrin'in piyanonun başına geçerek özellikle Beethoven'den bir parça çalmasını ister. Beethoven'in parçası romantik ikilinin ruhları arasında duygu alışverişi gerçekleştirerek ikili arasında sessiz bir dil oluşmasını sağlar:

*"Bugün Nesrin şimdiye kadar çalmadığı kadar, belki de bundan sonra da çalamayacağı kadar güzel çalıyordu. Sevgili kocasına söylemek istediği bütün şeyleri çalgısıyla ifade etmeye çalışıyor ve buna muvaffak oluyordu. Aşkını parmaklarından dışarı fırlatıyor, parmakları ona itaat ediyordu."* (s.142)

Eserde, müsikî, "melankolik ruha sonsuz bir teselli ve bireysel duygulara aracılık etme(kte)" (Yener, 2001: 27), onların duygusal incinmelerine bir sığınak olmaktadır. Selim Bey, Nesrin'in çaldığı Beethoven'in parçasını dinledikçe; "Ayakları yerden kalkmış, boşluklarda uçuyor ve ıstırabı, sevinci, korkuyu, şefkati ve ümidi herkesten iyi hissettiren bir ruha perestîş ediyordu." (s.142) Bu nağmelerde ıstırabı ve sevinci bir arada yaşayan Selim Bey ile Nesrin'in İstanbul'a ait hatıraları canlanmıştır. Nesrin, İstanbul'a döndüğünde piyanosunda Selim Bey'in sevdiği parça olan Beethoven'in bir sonatını yeniden çalar. Nesrin'in "Elleri bilaihtiyar Selim'in sevdiği parçaları çalıyor(dur)." (s.189) Romantik atmosferle bütünleşen nağmeler iki genci de çok etkiler. Nesrin, geçmişteki acı deneyimlerini unutmak için kendisini eğlenceler ve piyano konserleri ile avutmaktadır.

Nesrin, kocasının yatalak duruma düşmesine neden olduktan sonra hırpalanan duygularını, müsikî ile tedavi eder. Çünkü "Melankolik ruhun susuzluğunu ancak sanatın güzelliği bir nebze giderebilir." (Demiralp, 2007: 191) Görüldüğü gibi musikî, iki insanı buldukları realiteden uzaklaşıp kendilerinden geçirmeye yetmiştir. Müsikî, kendisini unutmak isteyen bireyin sığınağı, yaşamla ölüm arasındaki ikilemde umut ışığı, bir zevk ve teselli kaynağı haline gelmiştir.

### 2.1.1. Batı Müziği

Tanzimat'tan itibaren yönünü Batı'ya çevirmiş olan Türk toplumu, kültürel alanda yeni değerlerle tanışır. "Yeni kültür değerleri, yeni bir dünya ve hayat görüşü de, ister istemez zihniyet değişikliğine yol açıyor. Zihniyetteki değişimler ise zevklerde ve sosyal yaşayışta değişiklikler doğurmaktadır." (Kavcar, 1995: 279) Muazzez Tahsin'in romanlarında Batılı bir hayat tarzı süren şahısların müzik zevkleri de tamamen Batılıdır. Bu romanlarda iki romantik insan arasında duygu alışverişinin gerçekleşmesini sağlayan müsikî, genellikle Batı müziği formuyla kendini gösterir. "Büyük Yalan, "Aşkla Oynanmaz", "Bülbül Yuvası" ve "Bir Genç Kızın Romanı" adlı romanlarda Batı müsikîsi formuyla öne çıkarılan müsikî, bir kültür ve sanat unsuru olduğu gibi bu eserlerin merkezini oluşturan "romantik aşk"a eşlik etmektedir.

Batılı bir değer olarak “Klasik Batı müziği, 18. yüzyıldan itibaren Saray’a girmiş-tir.” (Meriç, 2000: 159) Sonraki dönemlerde bu müziğe ilgi gittikçe büyümüş ve devlet adamları tarafından sevilerek dinlenen bir müzik formuna dönüşmüştür. Bu süreçte yaşanan zevk değişimine bağlı olarak Batılı müzisyenlerle ve onların eserleriyle tanışılır. Yaşanılan zevk değişikliği, Muazzez Tahsin’in popüler aşk romanlarında, olay örgüsünün merkezindeki karakterlerin Batı mûsikisine olan hayranlığı üzerinden somutlaştırılır.

Yazarın hemen her romanında Batılı müzisyenlerden ve onların ünlü bestelelerinden sıklıkla söz edilir. Bütün romanlarda kahramanların Batı mûsikisine olan düşkünlüğü bir moda haline gelmiştir. Onların bu özelliği Servet-i Fünûn romanındaki kahramanların müziğe olan tavırları ile benzerlik taşır. Bu bakımdan Batı müziğinin bir modernleşme ve kültür unsuru haline geldiği Muazzez Tahsin’in romanları, Servet-i Fünûn romanının bir uzantısı olarak görülebilir. Bu dönemin usta romancılarından olan Halit Ziya ile Mehmet Rauf da Batı müziğine sıklıkla yer vermişlerdir. Batı müziğine büyük hayranlık duyan Muazzez Tahsin’in karakterlerinin Beethoven’in parçalarına karşı özel bir ilgileri vardır. “Aşkla Oynanmaz” romanında mûsikî yeteneği ile idealize edilen Nesrin, boş zamanlarında sürekli Beethoven’in parçalarını çalmaktadır. Nesrin’in kocası Selim Bey de Batı müziği kültürüyle içiçe biridir. Bu nedenle konservatuar arkadaşları ondan “Bethoven’e aşık” (s.142) biri olarak bahsederler. “Sen ve Ben”de Leyla, “Gençlik Rüzgârı”nda ise Fatma Nur Beethoven’in parçalarını sık sık çalmaktadırlar. Fatma Nur’un Beethoven’in “Mehtap Sonatı” isimli parçasıyla birlikte Rahmaninof, Çaykovsky ve Schuman’dan besteler de çalabilecek kadar geniş bir Batı müziği bilgisi bulunmaktadır.

Muazzez Tahsin’in romanlarının başkişileri konumundaki genç kızlar, derin mûsikî bilgi ve kültürüne sahip kişilerdir. Batı mûsikisine olan düşkünlüğü ile idealize edilen “Bir Genç Kızın Romanı”ndaki başkişi Selma’nın dünyasında Batı mûsikîsinin özel bir yeri vardır. Bu genç kız, “Wagner’in patırtılı ömrü, Beethoven’in zavallı ıstı-rabı, Chopin’in genç ölümü” (s.71) içinde saklı olan sırları bilecek kadar mûsikî kültürü olan biridir. Bu bestecilere büyük saygı duyan Selma’nın Batı müziğine olan ilgisi ve sevgisi çevresinden destek görür. Selma’nın İzmir’de okuduğu okulun müdiresi, mûsikînin genç kızın geleceğini kurmayacağını bildiği halde onun İstanbul’a giderek konservatuvara yazılmasını ve mûsikî konusundaki yeteneğini geliştirmesini ister.

“Kırılan Ümitler”de başkişi Emel, piyanosunda Mozart, Chopin ve Beethoven’i çalabilecek kadar Batı müziğini tanıyan ve bilen kültürlü bir genç kızdır. Emel, bir akşam piyanosunun başına geçtiğinde çevresindekilere bu sanatçılardan hangisinin parçasını çalmak istediklerini sorar: “Her kafadan bir ses çıkıyordu. Beethoven’in İlkbahar sonatını çalmaya başladım.” (s.119) diyen Emel, ardından da Chopin’in “Prelüd”ünü çalar. Emel’in çaldığı parçalar genellikle genç kızın marazi ruh halini yansıtan parçalardır.

“Büyük Yalan”da Verda, birçok Batılı müzisyenin eserini başarıyla çalabilmektedir. Genç kızın müzik hocası Turhan Yılmaz da Batı müziğine gönül veren usta bir sanatçı olarak idealize edilmektedir. Bütün yaşamını mûsikîye adanmış olan bu insan, mühendislik eğitimi için gittiği Avrupa’da asıl mesleğinden uzaklaşarak müziğine gönül verir. Bu amaçla Paris, Berlin ve Viyana’nın en bilgili hocalarından ders alarak “olgun bir sanatkâr olarak” (s.31) Türkiye’ye döner. Turhan Yılmaz, mûsikî yete-



◆ Selami Çakmakcı

neği bakımından “alelâde insanların üstünde bir adam” (s.31) olarak değerlendirilir. Müzik dünyasında Türkiye’yi tanıtmayı başaran Turhan Yılmaz, Avrupa’dan davetler alınca turnelere çıkar. Artık onun dünyasında mûsikîden başka bir şey yer yoktur:

“O, sanatı sanat için ve kendisi için sever ruhunda taşan melodilerle varlığı dolu olduğu zamanlar kendi iç âlemine gömülür, etrafıyla ve etrafındakilerle mümkün olduğu kadar az münasebette bulunurdu.” (s.31-32)

Mûsikîyi bir yaşam kaynağı olarak gören Turhan Yılmaz, teorik ve pratik tarafıyla mûsikî konusunda bir üstadır. Eski mûsikînin inceliklerini de bilmekte olan bu sanatçı piyanosunda çaldığı parçalarla çevresindeki insanları kendine hayran bırakır. O, Beethoven’in “Ay Işığı”, sonatını “harikulade” (s.156) bir şekilde çalmaktadır. “Çiçeksiz Bahçe”de başkışı Mine ile Nazlı da Beethoven’in bir sonatını birlikte çalıyorlar.

Batı mûsikîsi konusunda bilgi ve kültürüne dikkat çekilen “Sen ve Ben”deki Bedi Muammer de, “Klasik ve modern mûsikîsi hakkında çok esaslı fikirleri” (s.113) olan bir ideal erkek figürüdür. Romanın başkışisi olan ve aynı zamanda Bedi Muammer’i büyük bir tutkuyla seven Leyla, “Hatta Avrupa’da iken uzun seneler keman dersi almış, fakat sonradan işe dalarak bunu ihmal etmiş.”(s.113) diyerek Bedi Muammer’in bir enstrüman çalma yeteneği olduğunu vurgular. Bedi Muammer, Leyla’nın Bethoven’den bir parça çaldığını görünce; ona bu parçanın bestelenmesine neden olan hikâyeyi anlatır:

“-Devam et Leyla! Bethoven’in bu parçasını pek severim. Bunun feci bir vak’ası vardır: zavallı adam bir gece, komşu kapısının çalındığını duyar gbii olmuş, sağır kulakları, dünyaya ait hiçbir şey işitmezken, bu kapı çalınması onun artist ruhunda bir kasırğa patlatmış ve o heyecanla bu muazzam mûsikîyi yaratmış. Bu ne acı şey değil mi?” (s.113)

Müzik, bir konaktaki ailenin sosyal ilişkilerinin konu edildiği “Bülbül Yuvası” adlı romanın da önemli bir temi olarak karşımıza çıkar. “Babadan evlada kadar mûsikîyle meşgul olan ve bütün ömrünü buna adayan (bu) aile”(s.39), oturdukları “Bülbül Yuvası” adlı konak, alafranga ve alaturka mûsikî ziyafetlerine sahne olmaktadır. Konağın sahibi olan Reşat Bey Ailesi, modern yaşama düşkünlüğü ve mûsikîşinaslığı ile tanınmaktadır. Denilebilir ki ailenin bütün fertleri için musiki bir yaşam gayesi haline gelmiştir. Oturdukları eve de bu nedenle “Bülbül Yuvası” ismini koymuşlardır. Reşat Bey Ailesindeki bütün fertlerin neredeyse tamamının Batı mûsikîsiyle uğraşması ve mûsikî ile aşkın iç içe olması romanı adeta bir “mûzikal roman(a)” (Karaca, 2005: 71) dönüşmüştür. Yazar, bu yolla simgesel olarak bülbülün sesinin güzelliği ile ailenin mûsikî sevgisi arasında bir ilişki kurmaya çalışmıştır. Reşat Bey’in karısı Nuriye Hanım, mûsikîdeki çok yönlü kişiliği ile dikkati çeken bir kadındır. “Hem alafranga hem de alaturka piyano çala(n)” (s.52) Nuriye Hanım’ın kocası ile tanışmasına bu piyano merakı vesile olmuştur. Anlatıcı, Reşat Bey’in kız kardeşi Meliha Hanım’dan “şarkı dersi ve konserler vererek yaşamını kazanırdı.” (s.50) şeklinde bahseder. Reşat Bey’in oğlu Nejat’ın en büyük amacı “Konservatuara girdikten sonra da bütün ülküsü yeni açılacak Türk operasına katılmak üzere, İstanbul Şehir Operet Topluluğu’nda çalışmaktı(r).” (s.52) Ancak Nejat, sanatın bu yönü ile uğraşanlara iyi gözle bakılmadığını düşündüğünden bu emelini gizli sürdürür. Soyca mûsikîşinas olan ailenin mûsikî konusundaki uğraşları başkışı Nerime’nin de mûsikî konusundaki çalışmalara ilham kaynağı

olmaktadır. Ayrıca Feridun Bey ile Nerime arasındaki aşkın beslenmesinde Batı musikinin önemli bir rolü vardır.

“Mağrur Kadın”da başkişi Meral, sesi ile herkesi büyüleyen bir kızdır. Genç kız alafraanga mûsikîden alaturkaya kadar birçok parçayı en güzel şekilde çalıp söyleyebilmektedir. Özellikle Batı müziğinin inceliklerinden haberdar olan bu modern kızın sesinden parçalar dinleyenler, onun sesiyle büyülenmektedirler:

*“Salonu dolduran gençlerle ihtiyarlardan bir kısmı, belki alafraanga mûsikîye fazla alışkın kimseler değillerdi, belki de birçokları alaturka bir havayı tercih edeceklerdi; ancak, Meral’in sesinden taşan derin heyecan, anlayanların anlamayanların kalplerine doldu, hepsini aldı; başka bir dünyaya götürdü. Bir başka âlemden gelen bir sestir.” (s.65)*

Eserde Batı müziği konusundaki kültürel birikimi ile dikkat çeken Kenan, Meral’le birlikte piyano çalar. Genç kız, çaldığı piyano ile kendi ayrıcalığını konumlandırmakta, sevdiği erkekten bu yönüyle bir ayrıcalık beklemektedir. Böylece modern bireyin zevk değişimini somutlaştıran Batı müziği, romantik aşk ilişkisindeki kadınla erkeği ortak bir zevkte birleştiren, aralarındaki duygusal bağı kuran ve kuvvetlendiren bir araç işlevi görmektedir.

#### 2.1.1.1.Opera

Moderniteyle birlikte yaşanan sosyal ve kültürel dönüşümler toplumun mûsikî konusundaki zevklerini etkiler. Muazzez Tahsin’in romanlarında kahramanların Batı mûsikisine karşı eğilimi operaya duyulan ilgiyle de kendini gösterir. Opera, genellikle tarihi veya mitolojik konulu bir drama eşliğinde ortaya konan, mûsikîal ve teatral formda bir sahne eseridir. “” geleneğinin önemli bir parçası olan opera, bir tiyatro eserinde bulunan birçok unsurun yanı sıra, müzikal form veya dansın da içselleştirildiği bir yapı bütünlüğüne sahiptir.<sup>22</sup>

Geleneksel müziğimizde yeri olmayan ve Batı mûsikisine özgü bir unsur olan opera, yeni kültür değerleriyle biçimlenen bir dünyada, bireyin yeni eğlenceleri arasında yer alır. Muazzez Tahsin’in romanlarında birçok kahramanın Avrupa seyahatlerinde operalara giderek eğlendiğine tanık olunur. “Gençlik Rüzgârı”nda Fatma Nur, Batı mûsikisine olan ilgisini operalara giderek gösterir. Onun sosyal yaşamını renklendiren eğlenceler arasında, Paris’teyken sık sık gittiği operalar da bulunmaktadır. Fatma Nur, “*Dün gece Opera’da Rigoletto’yu seyrettim.*” (s.114) der. Genç kızın yaşadığı romantik aşk ilişkisinin ayrılık evresinde bu operaya gitmesi anlamlıdır. Bu operadan Mehmet Rauf’un “Eylül” romanında da bahsedilir. Rigoletto, bu romanda Batı mûsikîsi konusunda geniş kültüre ve bilgiye sahip Suad ve Necip arasında konuşulup çalınan parçalardan biridir. Bu parça Suad’la Necip arasındaki duygusal yakınlığı sağlamayı sağlayan işlevi ile öne çıkmaktadır.

“Büyük Yalan”da mûsikî konusunda idealize edilen Verda ile hocası Turhan Yılmaz, Viyana’da buldukları zaman Faust’u seyretmek için günler önceden yer ayırır. Ancak, Verdâ, “*Viyana’dayken “Faust’u seyredecek dünyanın en büyük ses sanat-kârlarından birini dinleyecektik.” (s.227)* diyerek operaya gidecek olmanın heyecanını duysa da Turan Yılmaz’ın hastalığından dolayı gidemez. Verda, bu operaya gidemesinden dolayı üzüntü duyar. Modernleşme yolundaki bireylerin Batılı bir kültür değeri olan operayı eğlence unsuru olarak yaşamına katmaları, değişen zihniyet ve zevk değişimini ortaya koymaktadır.

Osmanlı döneminde “Pera’da ilk operanın 1842 yılında oynandığı ve bunun Gaetano Donizetti’nin, “Belisario” adlı yapıtı olduğu” (Uzun, 2007: 93) bilinmektedir. Muazzez Tahsin’in romanlarında operanın alafraanga bir eğlence tarzı olarak toplumsal yaşama taşındığı görülmektedir. “Bulutlar Dağılınca” adlı eserde kadınlı-erkekli gruplar halinde gidilen opera, bireyin gündelik yaşamındaki önemli eğlenceleri arasındadır. Eserin ideal erkek figürü konumundaki Ertan Kunt, yakın arkadaşları için operada bir loca alır. Naşide Hanım, “Bu gece operada bir loca almış, Tülay’la seni de davet ediyor. Kabul eder misin?” (s.78) diyerek Melike’ye Ertan’ın davetini iletir. Melike, Naşide Hanım’ın davetini sevinçle karşılar. “Bahar Çiçeği”nde Suat Nedim, “Benimle operaya gelir misin?” (s.165) diyerek Feyhan’ı operaya davet eder.

Görüldüğü gibi opera bir eğlence biçimi olarak birçok roman kahramanının gündelik pratikleri arasında girmesi aynı zamanda alafraanga müzik zevkinin öne çıktığını göstermektedir. Bu romanlardaki kahramanların sık sık operalara gitmesi, sosyal yaşamın yeni bir içerik kazandığını ve geleneksel zevklerin değişimini yansıtmaktadır.

Muazzez Tahsin’in yeni kadın kimliğinin somutlaştığı “O ve Kızı” adlı romanın başkışisi, Avrupa’da bulunduğu sırada sosyal yaşamın içerisinde yer alan biridir. Ayşe, yaşadığı ruhsal bunalımın izlerini silmek amacıyla gittiği İsviçre’de her türlü eğlenceyle iç içe olduğu gibi operalara da gitmektedir. Anlatıcı Ayşe’yi eserin başında “Tiyatro, opera, gazino ve Avrupa’nın medeni şehirlerine mahsus bütün eğlenceler” (s.14) ile buluşan modern bir genç kız olarak tanıtır. Opera, “Sonsuz Gece” romanında geleneksel olandan farklı bir içeriğe sahip yeni kadın kimliğinin eğlence pratikleri arasında gösterilmektedir. Mualla, yeğeni Bedia, İsmet ve Feridun ile birlikte operanın alafraanga bir unsur olduğuna şu sözlerle vurgu yapar:

“O gece (...) tiyatrosunun geniş salonları, tavanlardan ve duvarlardan taşan binbir ıstık içinde parlıyordu. Meşhur bir Fransız grubu bu gece Karmen Operası’nın ilk temsilini verecekti. Böyle yüksek bir mûsikî ziyafetini sık sık tatmak imkânını bulamayan İstanbul halkı, akın akın oraya koşuyorlardı.” (s.151)

Mualla’nın İstanbul’da ilk defa gittiği bu eğlence zengin ailelerin katıldığı bir etkinliktir. O, bu eğlenceye gitmekten oldukça mutludur. Operadaki müziğin güzelliği ile ortamın nezihliği adeta onu büyülemiştir. Bu sosyal etkinlikte herkes gibi modern bireyin davranış kalıplarına uygun şekilde eğlenen Mualla, daha önce Avrupa şehirlerinde “Karmen Operası”nı defalarca dinlemiş ve kulaklarındaki o ses henüz silinmemiştir.

Muazzez Tahsin’in popüler aşk romanlarında bir izlek olarak yer alan mûsikî unsuru, kültür ve zevkteki anlayış değişimini yansıtır. Bu bağlamda opera, Batılı mûsikî anlayışının göstergelerinden biri olarak, geleneksel mûsikî zevkinin yerini alafraanga mûsikî zevkine bıraktığının en somut örneklerinden biridir. Opera, Tanzimat’la birlikte başlatılan musiki alanındaki yenileşme hareketleri sonucunda değişen müzik anlayışını gösteren bir gelişmedir.

#### 2.1.1.2.Piyano

Tanzimat’la birlikte başlayan modernleşme çabaları sonucunda geleneksel müzik zevklerinde değişiklikler yaşanır. Piyano, ilk romanlardan beri alaturka müziğe karşı alafraanga musikinin yüceltildiği bir değer olarak sunulmaktadır. Piyano,

“Batılılaşma sürecinde, bilhassa kadının eğitimini, ailenin asrileşme düzeyini işaret eden bir fetiş enstrümandır. Üstelik pahalılığı ve gösterilebilir olması dolayısıyla aynı zamanda statü simgesidir.” (Gür, 2010: 275) Piyano, bir popüler aşk romancısı olan Muazzez Tahsin’in romanlarında da fetiş enstrüman olarak değer kazanmaktadır. Batılı hayat tarzının yerleştirilmeye çalışıldığı yazarın anlatılarında piyanoya sıkça yer verilmesi, enstrüman bağlamında Batılılaşmanın müzikde getirdiği zevk değişimine işaret etmektedir.

Batılı bir değer gözüyle bakılan piyano, yazarın bütün romanlarda evlerin vazgeçilmez dekorudur. Piyano, olay örgüsü içinde müziğin önemli bir yere sahip olduğu “Büyük Yalan”, “Aşkla Oynanmaz” ve “Bir Genç Kızın Romanı” adlı romanlarda önemli bir unsur olarak yer almaktadır. Müzik ile aşkın birbirine eşlik etmesi nedeniyle müzikal romana dönüşen bu romanların birinci derecedeki karakterleri, piyano çalmadaki ustalıkları ile dikkat çekerler.

Modernleşme hamlesinde kültür ve sanat alanında yaşanan zevk değişimi yukarıdan aşağıya bir çizgide gelişir. Batılı zevk unsuru olarak romanlara taşınan piyano, bu nedenle önce zengin ailelerin köşk ve konaklarında kabul görür. Çünkü piyano, Batılı hayat tarzını benimseyen zengin ailelerin çocuklarının eğitiminde bir zorunluluk olarak görülmektedir. Özellikle kız çocuklarının aldığı derslerin başında gelen piyano, yazarın romanlarında “vazgeçilmez çağdaşlık fetişi” (Gür, 2010: 193) olarak yer alır. Kültür ve sanatta Batılı zevkleri benimseyen romanlardaki başkişilerin piyano becerileri aileler tarafından hep desteklenir. “Aşk Fırtınası”nda Batılı bir anlayışa sahip başkişi Feriha’nın ailesi, çocuklarının piyano eğitimine önem vermektedir. Feriha, altıncı sınıfına yazılırken arkadaşlarına yetişmesi için evde özel hocalardan Fransızca ve Almanca ile beraber piyano dersi de alır. Romanın ilerleyen sayfalarında Feriha “*piyano hocam geldi... Bir saat ders yaptım.*” (s.27) diyerek müziğe ilgisinin piyano üzerinden devam ettiğini ve günde birkaç saatini piyanoya ayırdığını belirtir.

Piyanonun özellikle kız çocuklarının eğitiminde vazgeçilemeyen bir unsur haline gelmesine “Gençlik Rüzgârı” adlı eserde de rastlanmaktadır. Eserde modern genç kıza temsil eden başkişi Fatma Nur, Batılı zevkler konusunda babası tarafından destek görür. Piyano, çocuğunun eğitiminde önemli bir araç olarak kabul eden Turgut Bey, Batı müzikine ilgi duyan kızının Amerika’ya gidince piyano derslerinin yarıda kalacağını düşündüğünden “*Yalnız bir nokta kalıyor, Piyano ne olacak*” (s.97) diyerek endişelenir. Fatma Nur ise “*Onu da ihmal etmeyeceğime emin olabilirsiniz. Hatta belli olmaz, belki orada ders de alırım.*” (s.97) diyerek babasının desteğini fırsata çevireceğini vurgular.

“Çiçeksiz Bahçe”de Mine’nin babası aynı zamanda kendisinin keman hocasıdır. İyi derecede piyano çalan Mine’nin “*babası kızını kendisi gibi bir müzikşinas yetiştirmek istemiş*” (s.10) bir adamdır. Babasından gelme musiki yeteneğine sahip Mine, babasının izini takip etmiştir. Çünkü on iki yaşında bir kız olmasına rağmen müzik sahasında bir dehadır. Mine’nin “*hassas parmakları en büyük müzik ustalarının ölmez melodilerini çal(maktadır).*” (s.10) Mine, Beethoven’in bir sonatını da ustalıkla çalabilmektedir.

Romanlarda olay örgüsündeki karakterlerin piyanoya gereğinden fazla önem vermeleri; Batı müzikine olan düşkünlüklerinden kaynaklanmaktadır. “Işık Yağmuru”nda başkişi Bilge eserin başında tanıtılırken, özel Türkçe hocası Münevver Hanım, genç kızın Fransızca ve İngilizce ile beraber ayrıca özel piyano dersi aldığını

da belirtmektedir. “Bir Genç Kızın Romanı”nda başkışı Selma, özel piyano dersleri olarak yetişen bir kızdır. Selma, profesör olan piyano hocasından “*Bugün piyano hocam dersimi beğendi.*” (s.39) şeklinde bahseder.

Batılılaşma çizgisindeki gelişmelerin sonucu olarak İstanbul’un zengin köşk ve konak ortamlarında Batı çalgılarından piyano çalmak yaygınlık kazanır. Batılı yaşam tarzını benimsemiş ailelerin, konak ve köşklerindeki vazgeçilmez dekor arasında yer alan piyano, balo ve çay davetleri gibi eğlencelerde de piyano çalmak eğlencelerin olmazsa olmazlarına girer. “Uğur Böceği”nde Seyhani Ailesi geleneklerine bağlı olmasına rağmen Batılı hayat tarzını benimsediklerinden alafranga müzikten daha çok hoşlanırlar. Onların alafranga müziği sevmesinin en somut örneği evlerinde bir piyanonun olmasıdır. Piyano, bu ailenin Şam’daki konağının en özel dekoru olarak görülmektedir. Piyano ustalıkla çalan bir kadın olan Hasan Seyhani’nin hayatta olmayan annesine ait olan bir piyano, onun hatırası için evin en özel köşesinde özenle korunmaktadır. Başkışı Esra, boş zamanlarını daha çok kayınvalidesinin piyanosunun başında geçirmekte ve memleket özlemine piyanosunda çaldığı parçalar ile gidermektedir. Esra’nın kocası Hasan Seyhani ve onun erkek kardeşi, anneleri öldükten sonra ilk defa kutlayacakları yılbaşı akşamında Esra’nın piyanosunda çalacağı parçaları birlikte seçerler. Hasan ile kardeşinin annelerinden piyano dersi almış oldukaları anlaşılmaktadır. Böylece geleneksel olanı muhafaza eden aileler bile olsa müzik konusundaki zevk ve kültür değişiminin üst tür grubundan yaşamaya başladığı görülmektedir. Ayrıca bu aileler, evlerinde özel bir yer ayırdıkları müzik araçları ile kendisinden sonraki neslin mûsikî zevklerini belirlemektedir.

Yazarın bütün romanlarındaki başkışiler genç kız veya kadınlardan oluşmaktadır. Bu romanlardaki başkışilerin neredeyse tamamı ise piyano çalabilmektedir. “Kıvılcım ve Ateş”te karşıt güç grubundaki şahıslardan Süheyla da piyano çalmaktadır. “Kırılan Ümitler”de Emel “*Mükemmel piyano çal(an)*” (s.43) bir kızdır. Emel, piyanosunda çaldığı parçalar ile herkesin beğenisini kazanır. “Mualla” romanının başkışisi de zamanının çoğunu babasının kendisine daha önceden aldığı piyanosunun başında geçirmektedir. “Kızım ve Aşkım”da Batılı bir değer gözüyle bakılan piyano, İnci’nin gündelik hayattaki vazgeçilmez araçlarından biridir. O, annesine yazdığı mektubunda sporla birlikte “*Başka bir merakım da piyano*” (s.234) der ve bu amaçla babasına bir piyano aldırıldığını söyler. “Aşk Fırtınası”nda Feriha’nın, “İşık Yağmuru”nda Bilge’nin yaşadığı evlerin bir köşesi bu enstrümana ayrılmıştır. “Sen ve Ben”de Leyla, piyanosu olan modern bir kadındır. “Sonsuz Gece”de Mualla ile yeğeni Bedia oldukça yoksul bir hayat sürmelerine rağmen evlerinde bir piyanoları vardır. Görüldüğü gibi modern yaşam içerisinde yer alan karakterlerin Batılı değerlerle olan yakınlıkları, piyanoya duydukları ilgi ile paralellik taşımaktadır.

Daha çok varlıklı ailelerin evlerini süsleyen ve Batılı bir değer olarak anlam kazanan piyano, yazarın bütün romanlarında modern yaşamın gereği ve zevk değişikliğinin işareti olarak görülmektedir. Tanzimat’tan beri Türk evlerinin en önemli unsuru haline gelen piyano, Batılı bir değer olarak Muazzez Tahsin’in romanlarında da aynı görevi görmektedir. Onun romanlarında “*Piyano gibi Batı’yı temsil eden araçlar (...)* sosyalleşmenin ve Batılılaşmanın elit tabakaya ait önemli unsurları olarak yerlerini almakta” (Bulut, 2009: 8), modernlik vurgusunu kendisinde taşıyan bir fetiş unsur haline gelmektedir. Batılı müzik zevkinin yerleştirilmeye çalışıldığı modernleşme sürecinde, piyanonun değişen müzik zevkinin sembolü haline geldiği anlaşılmakta-

dır. Piyano, alaturka zevklere karşılık alafanga zevklerin öne çıkarıldığı bu romanlarda bir statü göstergesi olarak da değer bulmaktadır.

Popüler romanlarda idealize edilen karakterler, gerçeklikten uzak bir sunumla bildik dünyanın dışında biri olarak tanımlanır. Yazarın çizdiği bu tip, toplumun özlediği bir model olarak genellikle gerçek hayatta görülmeyen, sadece iyinin, güzelin ve doğrunun hâkim olduğu bir dünyayı temsil eden kişi olduğundan abartılı bir özellik taşır. Muazzez Tahsin’in romanlarındaki başkişilerin müzik konusundaki yetenekleri de popüler romanın yapısı gereği abartılı şekilde sunulur. “Aşkla Oynanmaz” adlı eserde beş yaşındayken müzik yeteneği keşfedilen Nesrin, bu konuda idealize edilen bir figür olarak okurun karşısına çıkar. Konservatuar öğrencisi olan Nesrin, memleketin meşhur sanatçıları arasında olma yolunda ilerlemektedir. Onun müzik konusundaki asıl yeteneği piyano çalmadaki başarısından kaynaklanmaktadır. Bir kuyruklu piyanosu olan Nesrin, piyano çalmadaki ustalığı ile çevresindeki herkesin takdirini kazanan bir kızdır. O, lise sıralarından itibaren piyano derslerini diğer derslerden üstün tutmakta ve piyano adeta onun yaşamının merkezi olmaktadır:

*“Nesrin her şeyden evvel müzik için yaratılmıştı ve piyanosu ile viyolonsel üzerinde parmakları dolaşmağa başladığı zaman kâinat onun için yok olur, etrafından her şey silinirdi.*

*Onun bu harikulade istidadını, daha beş yaşında iken annesi keşfetmiş ve onu muktedir bir hocanın elleri arasına tevdi etmişti.”(s.11)*

Mine, piyanosunun başına oturup kendisini müziğe verdiği zamanlarda dünyayı unutmakta, piyano bütün varlığını doldurmaktadır. Piyano çalmadan yaşamayacağını düşünen Nesrin, en mutlu saatlerini piyanosunun başındayken yaşar. Onun bütün zamanını müziğe ayırması zamanla annesinin eleştirisine bile neden olmaktadır. Saatlerce piyanosunun başından ayrılmayan Nesrin, piyanoyu ıstıraplarını unutmak için bir sığınma aracı olarak görür. Nesrin, bir kaza sonucu kocasını yaralayarak onun yatalık durumuna düşmesi onu en sevdiği piyanosundan koparmıştır. Ancak yine de sığınacağı tek şey piyanosudur. Piyanosu ile geçirdiği saatler geleceğe dönük hayallerini canlandırır ve ümitlerini artırır, yaşamı sevmeye başlar. Kocası Selim Bey, can sıkıntısını gidermek için Nesrin’den piyano çalmasını isteyince annesine “Beni biliyorsunuz anne piyanomun başına oturdum mu dünyayı unutturum.” (s.170) der. Nesrin Beyrut’ta kocasıyla birlikte kaldıkları otelde birkaç piyanonun bulunduğunu görünce çok sevinir. Nesrin kocasının sağlığının düzelmesi için gittiği Beyrut’ta da piyano başından ayrılmaz.

“Büyük Yalan”da başkişinin olağanüstü müzik yeteneği piyano çalmadaki başarısıyla birleşir. Eser boyunca Verdâ’nın müzik yeteneği ve piyanodaki ustalığı abartılı şekilde verilir. Verdâ, henüz beş yaşında olmasına rağmen piyanosunun başından kalkmayan bir kızdır. Onun piyano çalma konusunda gösterdiği gelişim olağanüstüdür. Çünkü Batı müzikisine düşkün olan Turhan Yılmaz, himaye ettiği bu kimsesiz kızın piyanoyla olan bağından fazlasıyla mutluluk duymaktadır. Anlatıcı Verdâ’nın piyano çalma konusundaki başarısını şöyle dile getirmektedir:

*“Notaları en kısa bir zaman da kavriyor, verilen dersleri bir çalışta ezberine alıyordu. Başka çocukların senelerce meşkettikten sonra elde ettikleri neticeyi bir hamlede aşıyor, Turhan’ı arkasından koşturuyordu.*



*Verdâ, Turhan için artık bir gaye, bir maksat, bir ideal olmuştu. Onun üstün kabiliyeti önünde eğiliyor; bu kabiliyeti zıyan etmemeyi bir insanlık, bir memleket borcu sayıyor, yüklediği büyük mesuliyet yükünün ağırlığını idrâk ederek titizleniyordu.” (s.38)*

Tek başına konserler verecek kadar başarılı bir piyano ustası olan Verda, on iki yaşındayken Viyana’da piyanosu ile ilk konserini verir ve bu konserde olağanüstü bir başarı gösterir. Onun bu konserdeki başarısı kendisini dinleyen Batılı insanların dikkatini çeker. Verda, verdiği bu ilk sınavında Batılı klasik ve modern mûsikî dehalarının eserlerini *“ezberden ve telaşsız çalmağa muvaffak ol(ur).” (s.72)* Viyana’da verdiği konserde kendi kompoze ettiği *“Baharda Bülbül”* adlı parçasından dolayı büyük ilgi görür:

*“Verdâ kendi kompoze ettiği “Baharda Bülbül” parçasını da çaldı ve alkış aldı. İmtihanda muvaffak olmuştu. Piyanodan kalkınca (...) Madam Hofnan eğildi, Verdâ’yı alından öptü. Bu genç kız için en büyük mükâfattı.” (s.72)*

Zamanla başka konserler veren Verdâ ile ilgili gazetelerde olumlu yazılar çıkar. Anlatıcının son konserinde *“Verdâ Berk’in çalışı ‘harikulade’ diye tavsif edildi. Alkışlar, çiçekler ve tebrikler genç kıızı sardı.” (s.143)* şeklindeki cümlelerle idealize ettiği genç kız, kendisinden övgüyle bahsedenler karşısında ise oldukça alçakgönüllüdür. Mûsikî eğitimi için Viyana’ya giden ve orada uzun süre kalan Verdâ’nın, bir meslek alanı olarak seçtiği mûsikî yolculuğundaki başarısı olağanüstüdür. Viyana Konservatuvarı’ndan diploma alan Verdâ, Avrupa’da verdiği konserlerde kendi kompoze ettiği parçalardan oluşan yeni konserler verir. Budapeşte ve Prag’dan sonra gittiği Lemberg’deki konseri ile de seyirciyi büyüler:

*“Ahali sahneye hücum edecek kadar heyecanlanmıştı (...) Bravo! sesleri alkışlar,!!!!!! diye bağırımlar insanı sağır edecek kadar kuvvetli idi...” (s.219)*

Piyanosu başındayken ömrünün en mesut zamanlarını yaşayan Verda’nun da Batılı zevk ve kültür değerlerinin topluma yerleşmesinde bir figür olarak bu romanda yer aldığı görülmektedir.

“Bir Genç Kızın Romanı”nda Selma, hiç kimsenin sahip olmadığı bir piyano çalma becerisine sahiptir. Onun da piyano çalmadaki başarısı popüler roman kalıplarına uygun olarak olağanüstü şekilde betimlenir. List’in rapsodisini saatlerce çalan Selma, hocasının övgüsüyle karşılaşır. Selma’dan kendisinin kompoze ettiği bir parçasını dinleyen özel hocası onun piyanoda kısa sürede aldığı mesafeye şaşırır. Selma, kendi bestelerini sergilediği ilk konserinde halkın büyük beğenisiyle karşılaşır:

*“Son kompoze ettiği “Boğaziçi Suları” isimli vals çalıp bitirdiği zaman halk coşmuş, çılgin alkışlar, “Yaşa” sesleri binanın tavanlarını çınlatmıştı.” (s.295)*

Selma, kısa sürede iki çalışması ile büyük başarılarla imza atar. Konserlerde, halk onun kendi parçalarını çalması için sürekli isteklerde bulunur. *“Kuş Cıvıltıları” ve “Boğaziçi Suları”* adlı çalışmaları ile herkesin konuştuğu bir sanatçı olan Selma zamanla tek başına konserler vermeye başlar. Ona, mûsikîdeki yeteneğinden dolayı *“ateş parmaklı peri kıızı” (s.128)* denilir. Bu romanda modernleşmeyi amaç edinen genç kızın sanatla olan ilişkisinde Beyoğlu’nun mekân olarak zevk ve kültür değerleri üzerindeki etkisine de vurgu yapılır. İzmir’de geçen lise yıllarında piyano ile tanışan Selma, İzmir’den ayrılarak İstanbul’a geldiğinde piyano çalışmalarını devam ettir-



mek için yeni bir piyano satın almak ister. Selma, halasından gördüğü maddi destekle aldığı piyanoyu Beyoğlu’ndaki alışveriş mekânlarından satın alır:

“Evvvlsi gün Saadettin Bey beni Beyoğlu’na götürdü. Piyanomı kendim seçip aldım.” (s.83)

Batılı bir değer olarak yansıtılan piyanonun, Batılı yaşamın merkezi olan Beyoğlu üzerinden evlere taşınması dikkat çekicidir. Çünkü modern bireylerin Batılı değerlerle olan ilişkisinde tartışmasız bir şekilde öne çıkan Beyoğlu, “Bir asrılık abidesi” (Aytar, 2011: 44) olarak piyanonun satın alınabildiği tek semttir. Ayrıca Selma’nın kompoze ettiği müzik parçaları da sadece Beyoğlu mağazalarında satılmaktadır. Görüldüğü gibi modernleşmenin müzik bağlamındaki asıl görüntüsü Tanzimat’tan beri Beyoğlu üzerinden topluma taşınmaktadır. Batılı kültür ve zevklerin öncelikli mekânı konumundaki Beyoğlu, Tanzimat’tan beri modernleşmenin kente getirdikleri ile değil, kentin modernleşmeye getirdiği yenilikler ile bireyin modern değerleri yaşamına taşınmasında belleklere kazınan bir mekân olmaktadır.

## 2.2. Alaturka Müsikî

İnsan, içinde yaşadığı toplumun kültür değerleriyle yoğrulur. Musiki de insana şekil veren kültür değerlerinden biridir. Muazzez Tahsin’in romanları içinde önemli bir izlek olarak yer alan musikî, aynı zamanda kişiler arasındaki kültür farklılığını gösteren bir çatışmanın zemini. Yazar, müzikî konusundaki zevk değişimini yansıtırken çoğu zaman modern yaşamı öne çıkarmak için geleneksel olan değerleri olumsuzlayarak kullanmıştır. Bu nedenle onun romanlarındaki kahramanlar, alaturka müziğe olumsuzlayıcı ve küçümseyici bir bakışla yaklaşır.

Kendisiyle aynı ismi taşıyan “Lale” romanının modern yaşamı benimseyen başkişisi, çevresindekilerin alaturka müziği sevmesini ve eğlencelerde bu müziğe yer vermesini yadırgar. Eserde bir tiyatro yönetmeni olarak tanıtılan Nahit Yılmaz’ın dostlarıyla birlikte düzenlediği ve Lale’nin de katıldığı bir eğlencede alaturka müzikî çalınır. Müsikî zevki tamamen Batılı olan Lale, Nahit Bey’in eğlencedeki alaturka müzikîden hoşlandığına tanık olunca; “Meğer onun bir de tam alaturka tarafı varmış!” (s.74) diyerek alaturka müziğe olan ilgisine şaşırır. Nahit Bey, kültürel mirasın geleceğe aktarılması için alaturka musikîyle olan bağını korumak istemektedir. Buna karşılık Lale, bir Anadolu turnesinde tanıştığı Sadi Bey ile oğlu Mükerrrem Beyler’in karşılıklı ut çalarak şarkı söylemelerini “Alaturka şarkı söylemeye nasıl tenezzül ediyor?”(s.70) diyerek alaturka müziğe karşı küçümseyici yaklaşım gösterir. Görüldüğü gibi Batı müzikîsinin öne çıkarılması için alaturka müziği olumsuz bir değer olarak yansıtılmaktadır.

Gelenekle modernin karşı karşıya getirildiği bir süreçte, yeni eğlence alışkanlıkları ortaya çıkmış, bu alışkanlıklar birçok tartışmayı da beraberinde getirmiştir. Bu tartışmalarda, müsikî konusunda Batılı değerlerin öne çıkarılması için geleneksel değerler olumsuzlanmıştır. “Kızım ve Aşkım”da İnci’nin annesine yazdığı bir mektup bu görüşü doğrulamaktadır. İnci, Batılı yaşam tarzını benimsemiş bir ailenin yeni hayat anlayışıyla yetişen bir çocuğu olduğundan Batı müziğine daha çok ilgi duymaktadır. O, annesine yazdığı mektupta kendisi ile babasının müzikîye olan bakışındaki farklılığı dile getirir. İnci, kendisindeki alafranga müsikî düşkünlüğüne karşılık, babasının alaturka müsikîyi sevmesine bir anlam veremediğini şöyle açıklar:

◆ Selami Çakmakcı

*“Bak, babam alafranga mûsikîyi hiç sevmiyor. Bir defa olsun benim piyanomu hiç dinlemedi. Onun için bir rakı masası bir de alaturka çalgı var. Bunlar beni ne kadar sıkıyor bilersen!” (s.234)*

Babasının alaturka müziği sevmesinden dolayı üzüntü duyan İnci, modern yaşamı benimseyen bir birey olarak geleneksel değerlerden uzaklaşıp Batılı değerleri yaşamına taşımak istemektedir. Yazarın romanda sözünü emanet ettiği kişi olan İnci'nin tavrı, onun alaturka ve alafranganın temsil ettiği değerler karşısındaki tavrını vermektedir. Alaturka mûsikîyi seven baba ile alafranga mûsikîyi vazgeçilmez olarak gören kızının müzik zevklerindeki tercihler, nesiller arasında yaşanmakta olan keskin değişime işaret etmektedir. Böylece toplumsal değişikliklere paralel olarak bireyin mûsikî zevkinde de köklü değişimler yaşandığı anlaşılmaktadır.

Muazzez Tahsin'in romanlarında yeni hayat anlayışını benimseyen kahramanların genellikle Batı müziğine yöneldikleri söz konusudur. Bu durum, modern yaşamın içerisinde yer alan kişilerin, kendisinden önceki neslin anlayışından farklı olarak kültürel alanda yaşadığı zevk değişikliğini göstermektedir. “Büyük Yalan”da Turhan Yılmaz, geleneksel değerlerle yetişmiş ancak zamanla kültürel zevklerde keskin değişimler yaşamış bir modern insan olarak tasvir edilmektedir. Çünkü, onun içinde bulunduğu çevre, Batılı bir hayat tarzı süren insanlardan oluşmaktadır. O, mûsikîde alaturka tarzı benimseyip onun dünyasından yola çıkar ama alaturka zevkten uzaklaşıp alafranga müziğe kayar. Turhan Yılmaz, musiki konusunda kendisinden önceki kuşağın değerlerine yabancı olmamakla birlikte yüzünü Batılı değerlerle biçimlenen bir dünyaya çevirmiştir. Müzisyen bir ailede büyüyen ve ömrünü mûsikîye adanmış Turhan Yılmaz'ın mûsikî zevkinin Batılı olduğu; *“Mûsikî merakını babasından almış, çocukken evvela onun gibi alaturka mûsikî ile meşgul olmuş, gitgide zevki değişerek alafranga dönmüş, nihayet, mühendislik tahsili için gittiği Avrupa’da mesleğinden uzaklaşarak mûsikî tahsil etmiş”*(s.31) şeklindeki cümlelerle vurgulanır.

Yazarın, birçok romanında alafranga müzik ile alaturka müzik zemininde oluşturduğu karşıtlıkta modernleşmeyle başlayan kültür ve zevkteki ikiliği yansıtmaya çalışmaktadır. “Bir Genç Kızın Romanı”nda Batı müziği ile alaturka müziği iç içedir. Eserin ideal erkek figürü konumundaki Fuat, çocukluğunda sevdiği ve aynı zamanda dadısının kızı olan Emine'den, alaturka mûsikîye düşkün biri olduğundan şöyle bahseder:

*“Emine'nin sesi güzel olduğu için büyük hanım efendi (babaannesi) ona ud meşk ettirmişti. Emine kollarına büyük gelen kocaman udu kucaklayıp şarkı söylemeye başladı mı, ev halkı hep onun etrafını alır, onun neşesiyle keyiflenir, onun çın çın öten sesiyle zevklenirdi.”* (s.122)

“Büyük Yalan”da kahramanların yaşamında alafranga mûsikî ağırlıklı olmakla birlikte alaturka mûsikîden uzak olmadıkları ve bu mûsikî konusunda yeterli bilgiye sahip oldukları görülür. Kadriye Hanım, Verda için küçük yaştan beri *“Alafranga, alaturka demiyor, sabahtan akşama kadar mırıldanıp duruyor,”*(s.36) der. Verda, Kadriye Hanım'ın isteği ile alaturka ve alafranga parçalar seslendirir:

*“Küçük kız evvela çekingen gittikçe açılan tabileşen bir sesle ilkin ağır bir alaturka, (...) sonrada hafif bir alafranga şarkı söyledi. Kelimeler yanlıştı, fakat nağmeler pürüzsüz ve doğru idi.”* (s.36)

Verda, yaşamındaki ilk alaturka parçaları Darülaceze'deki Nahide hemşireden dinlemiştir. Verda'nın söylediği alaturka parçalar genellikle Nahide hemşirenin söylediği *“ağır alaturka”* şarkıdır. Nahide hemşire de mûsikî konusunda alaturka ve alafranga zevklerin her ikisini de benimsemiştir. Onun söylediği *“şarkılar kâh ağır ala-*

turka, bazen da sinemalardan işiterek kaptığı alafraŋga havalardı(r).” (s.12) Romandaki kahramanların alafraŋga ve alaturka müziğı olan ilgisi, Batılılaşma sürecinde yaşanan kültürel düalizmi göstermektedir.

“Aşkla Oynanmaz” adlı romanda alaturka ile alafraŋga müsikînin iç içe olduğu ve bir kültürel düalizmin yaşandığı görölmektedir. Alafraŋga müsikîye gönül vermiş başkişi Nesrin’in konservatuar arkadaşları arasında bazıları da alaturka müsikîyle ilgilenmektedir. Nesrin’in konservatuar arkadaşlarından olan Hulki’den; “ömrünü alaturka halk türkülerinin tetkikine hasretmiş bir sanatkâr” (s.12) şeklinde bahsedilir. “Kalbin Sesi” adlı eserde alaturka zevkleri olan Bülent halk türküleri söyler. “Sarmaşık Gülleri”nde Necip Kunter ile Gülseren’in köşkünde düzenlenen bir eğlence de Batı müziğıyle birlikte alaturka müziğı de yer verilir. Eğlenceye katılan “misa-firler arasında sesi güzel olanların işitakiyle bir de alaturkacılar grubu kurul(ur).” (s.291) Musiki, onları aynı kültürel ve toplumsal değerler etrafında bir araya getiren bir değere dönüşür. Böylece alafraŋga müsikîyi önceleyen bireylerin aynı zamanda alaturka değerlerinden vazgeçmediğı ve musikiyi geçmişteki kültürel mirasın devamı olarak görüp yaşattıkları görölmektedir.

Modern yaşamın öne çıktığı “Lale” romanında, müsikî konusunda alafraŋga ve alaturka değerler yan yana bulunmaktadır. Şeref Bey, bir eğlencede uduyla hicaz peşrevle birlikte alaturka müsikî parçaları çalar. Eşref Bey’in oğlu Mükerrer’in “Mehtaba bakıp ağladığım çok geceler var.” (s.76) adlı parçayı okur ve eski müziğimizin onu anlayanlar için yaşattığı ruh ikliminden bahseder. Bu parçanın seslendirilmesi ile Lale duygulu anlar geçirir. Lale, Mükerrer Bey’in gerçekleştirdiğı zeybek oyununa daha önce okul müsamesesinde seslendirdiğı “Eğilmez başın gibi. Gökler bulutlu efem.” (s.77) adlı parçayla eşlik eder. Kendisine huzur veren alaturka bu parça, Türk insanının duygu dünyasına ve ruh haline uygun seçilen bir parçadır. Eğlencedeki kişiler, dinledikleri bu parçanın nağmeleriyle duygulu anlar yaşarlar. Modern olanı önceleyen bireylerin Türk müziğıne ilgisi, henüz kendi öz değerlerini unutmadığını göstermektedir.

Batılı yaşamın getirdiğı değerlerle biçimlenen bir toplumsal yaşamın hakim olduğu yazarın romanlarında, modern bireylerin geleneklerini müzik konusunda koruyup sürdürdükleri ise “Kızım ve Aşkıım” ve “Uğur Böceğı” romanlarındaki başkişilerin müzikle olan ilişkisinden anlaşılmaktadır. “Kızım ve Aşkıım” adlı romanın başkişisi yeni hayat anlayışıyla şekillenen modern bir kadın olmasına rağmen geleneksel olanı yaşatmayı sürdürmektedir. Başkişi Perihan, alaturka müsikî dinlemenin zevkini duyanlardandır. Kendi düşününün yapıldığı zaman, sokaktaki bir hânenenin söylediğı aşağıdaki alaturka şarkıyı dikkatle dinler:

“Bu Akşam gün batarken gel,  
Sakin geç kalma erken gel,” (s.16)

Perihan başka bir gün sabah uyandıığında oturduğu evin yukarı katından içli bir kadın sesinin “Ömrüm seni sevmekle nihayet bulacaktır”(s.157) adlı şarkıyı söylediğini duyar. Daha sonra şarkı söyleyen bu kadından art arda birkaç şarkı daha dinler. Yaşamın hayal kırıklıklarıyla dolu Perihan, bu şarkıların nağmelerinde; yaşadığı acıları, kavuşamadığı özlemleri daha derinden hisseder.

Benzer şekilde “Uğur Böceğı” romanının modern yaşama yüzü dönük bir kadın olan başkişisi Esra da geleneksel olana karşı duyarlı biridir. Müsikî konusundaki bilgi ve yeteneğı ile dikkat çeken başkişi Esra, alafraŋga müsikîye olduğu kadar alaturka müziğı karşı ilgili bir kızdır. Esra, bir yılbaşı akşamında Seyhanî Ailesi’nin düzenlediğı özel gecede ev halkına bir sürpriz yaparak alaturka şarkılar seslendirir. Ailedekilerin her zaman radyodan dinlediğı parçalardan farklı olan bu “klasik parçalar” (s.158) insan ruhunun derinliklerine işleyen parçalardır. Kendisinde gurbette

olmanın hüznünü artıran bu parçalar, dinleyenleri de kendinden geçirmiştir. Seyhanî Ailesi, Batılı değerlerle iç içe olan bir aile olmakla birlikte kültürel zevklerde henüz geleneklerinden kopmamış insanların olduğu bir ailedir. Görüldüğü gibi bazı kahramanlar için musiki, yeni hayat anlayışını benimsemiş olmalarına rağmen geçmişten kalan bir kültürel miras olarak kabul edilmiştir. Bu anlayışla hareket eden kahramanlar, Batılı değerlerle biçimlenen dünyalarında kültürel olanı korumak istemektedirler.

### 3. Sonuç

Bir sanat olarak müzik, bireyin kendini ifade etmesine yarayan ve duygularını biçimlendiren bir kültür ve zevk değeridir. Batılı yaşam tarzını benimsemek düşüncesi Tanzimat romanlarından beri ele alınmakta, Batı müziği bu düşüncenin sonucu olarak Cumhuriyet dönemindeki popüler aşk romanlarına yansımaktadır. Bu fikir, Muazzez Tahsin'in romanlarında da açıkça hissedilmektedir. Müzik, moderniteyle gelen sosyal ve kültürel dönüşümün göstergesi olarak değer bulduğundan romanların merkezindeki karakterlerin hepsi, müziği hayatlarının gayesi olarak gören kişiler olarak tasvir edilmişlerdir. Onun romanlarındaki kişilerin hayatının her anında Batı musikisinin olduğunu söylemek mümkündür. Müzik, romantik aşkı merkezine alan yazarın romanlarında iletişim ve etkileşim yönüyle romantik aşkı besleyen bir unsur olarak dikkati çekmekle beraber bir kültür ve eğlence pratiği olarak geleneksel zevkteki değişimin de habercisidir.

Yazarın romanlarında sosyal yapının dinamikleri olarak görülen ve gündelik yaşamı süsleyen eğlence yaşamının vazgeçilmezlerinden olan piyano, Batı müziği ile birlikte bütün konak ve köşkerin adeta fetiş çalgı aleti durumundadır. Roman kahramanlarının hemen hepsinin bir piyanosunun bulunması Batılı yaşam tarzının sosyal ve kültürel yaşam üzerindeki etkisinin göstergesidir. Batılı bir değer olan piyanonun evlerin en özel bölümünde yer alması müzik zevkinde keskin değişimin yaşandığını gösterir. Bütün romanlarda öne çıkarılan Batı müziği, opera, piyano gibi alaf-ranga değerler, geleneksel yaşam tarzına karşılık Batılı yaşam tarzının yerleşmeye başladığını açık bir şekilde göstermektedir. Başkişi konumundaki karakterlerin Batı müziğine verdikleri değer piyano aracılığıyla daha somut hale getirilmektedir. Bu anlamda piyano, Tanzimat'la başlayan toplumsal ve kültürel değişimi gösteren bir fon olarak kullanılmaktadır. Batılı yaşam tarzı içerisinde yer alan piyano ve opera gibi unsurlar yoluyla topluma yeni bir yaşam tarzı önerilmekte, bireyin değişimindeki kültürel basamaklar ortaya konulmaktadır.

Muazzez Tahsin'in romanlarında yeni kültür atmosferi içerisinde, modern olana geleneksel olandan daha çok yer verilmiştir. Romanlardaki bu kültürel ikilikte alaf-ranga müzik ile alaturka müzik iki zıt değer olarak birçok romanda karşı karşıya getirilmiştir. Bütün romanlarda alaturka müziğe karşı olumsuzlayıcı bir bakış açısı getirilirken, alaf-ranga müzik yüceltilen bir değer olarak sunulmaktadır. Topluma Batı müziğinin benimsetilmesi hedeflendiğinden sosyo-kültürel alandaki birçok yenilik gibi alaf-ranga müzik de yeni bir kültür hamlesi olarak değerlendirilmiştir. Özellikle

Batılı tarzdaki eğlencelerle birlikte bu tarz müzik özendirilmeye çalışılmıştır. Onun romanlarında üst kültür grubundaki ailelerin müzik konusundaki Batılılaşmaya öncülük ettiği görülmektedir. Romanlardaki kahramanların musikiyle olan ilişkileri, yazarının Batılı değerler karşısındaki tavrını da yansıtmaktadır. Kahramanların yaşamında Batı müziğine daha çok yer verilmesi, modernleşme çabalarının müzik üzerinden gerçekleştirilme çabaları olarak okunabilir.

#### Kaynakça

- Aytar, Volkan (2011), “*Tarihsel Bir Eğlence Turu: Bizantion’dan İstanbul’a Süreklilik ve Kopuş*”, **İstanbul’da Eğlence**, (Der: Volkan Aytar-Kübra Parmaksızoğlu), İstanbul Bilgi Üniversitesi Yay., 1. Baskı, İstanbul.s.29-44.
- Bulut, Hülya (2009), “*Fatma Aliye ve Halide. Edip Adıvar’ın Romanlarında “Günlük Hayat”ın İzleri*”, **Varlık**, Sayı 1219, Nisan, s. 4-8.
- Demiralp, Oğuz (2007), “*Hülya ile Sevdâ*”, **Cogito**, Melankoli/Odak: Direnmenin Estetiği (Üç Aylık Düşünce Dergisi), Yapı Kredi Yayınları, Sayı 51, 2. Baskı, İstanbul, s.181-191, Yaz.
- Gür, Çilem Tercüman (2010), “*Cumhuriyet Dönemi Türk Romanında Bir Sosyal Değişme Olgusu Olarak Moda (1923-1940)*”, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul.
- Karabulut, Mustafa (2010), “*Paris’te Bir Türk” ve “Jön Türk” Romanlarında Kültür ve Medeniyete Bakış*”, **Türk Dünyası Araştırmaları Dergisi**, Sayı:186, Haziran, s.76-88
- Karaca Tağızade, Nesrin (2005), **Ahmet Hamdi Tanpınar ve Müsiki**, Hece Yayınları, 1. Baskı, Ankara.
- Kavcar, Cavit (1995), **Batılılaşma Açısından Servet-i Fünûn Romanı**, Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu: Atatürk Kültür Merkezi Yayını: 106, Ankara.
- Kerman, Zeynep (1998), (1998), “*Eylül Romanında Müsiki*”, **Yeni Türk Edebiyatı İncelemeleri**, Akçağ Yayınları, Ankara, s. 136-151.
- Meriç, Nevin (2000), **Osmanlı’da Günlük Yaşamın Değişimi/Adab-ı Muaşeret**, Kaknüs Yayınları, 1. Baskı, İstanbul.
- Sağlık, Şaban (2010), **Popüler Roman Estetik Roman**, Akçağ Yay., 1. Baskı, Ankara.
- Uzun, Emine (2007), “*Tanzimat Dönemi Türk Romanlarında Beyoğlu*”, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul. <http://tr.wikipedia.org/wiki/Opera>. (10.06.2012)

## THE MUSIC BEING ONE OF THE TOOLS OF SOCIAL LIFE IN WESTERN LIFESTYLE IN MUAZZEZ TAHSİN'S NOVELS

Selami AKMAKCI\*

### Abstract

Music is a cultural phenomenon by which the individual expresses himself as a social being. In this study, music, which takes place as an important theme in the novels of the popular Republican period love novelist 'Muazzez Tahsin', is examined within the context of cultural issue. The characters in her novels are composed of the people who adopted the Western lifestyle and as they adopted such kind of life style, they are more interested in Western music. Therefore, music appears as one of the means of Western lifestyle within the social life. Along with the Western lifestyle's formation of social life, European pleasures are adopted also in the music industry; Western style music comes to the forefront instead of traditional Turkish music. Music, which has an important place in the world of the individual as a social and a cultural need, acts both as a communication medium between the sides of the romantic love affair in the novels, and also as a messenger of culture and change with its dimension related to joy. All of the main characters who show interest to Western music in Muazzez Tahsin's novels play piano. The piano, which is the indispensable setting of the villas and the mansions, is the most distinct symbol of European taste of music. Private piano lessons, which the characters take at their early ages, shows that the change in the culture and the understanding was experienced with characteristic lines. The relation of the characters with the music is put into words exaggeratedly as a result of the structure of the popular novels. This analysis concerning the popular novels is a thematic intensive study.

**Key Words:** Western music, piano, social change, love novel

\* Dr.; Elazığ ubukbey Anatolian High School

# ZİHİNSEL YETERSİZ VEYA OTİZM TANILI KAYNAŞTIRMA ÖĞRENCİLERİN DEPRESİF ÖZELLİKLERİNİN İNCELENMESİ

Alev GİRLİ\*

## Özet

Depresyon ve anksiyete otizm ve zihinsel yetersizliği olan çocuklarda en sık rastlanan psikolojik sorunlar olmasına rağmen, bu alanda yapılmış araştırma sayısının yeterli olmadığı gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın amacı, kaynaştırma sürecindeki otizm veya zihinsel yetersiz öğrencilerin depresif özelliklerini incelemektir. Araştırma grubu, 6'sı Asperger Sendromu, 16'sı yüksek fonksiyonlu otizm, 22'si zihinsel yetersiz toplam 44 çocuk ve ergenden oluşmaktadır. Yaşları 9 ila 14 arasında olan çocukların hepsi ilköğretimde kaynaştırma eğitimine devam etmektedir. Öğrencilerin depresif özellikleri Kovacks Çocuklar için Depresyon Ölçeği (1981) kullanılarak değerlendirilmiştir. Otizmlili grubun zihinsel yetersizliği olan akranlarına göre daha yüksek depresyon düzeyine sahip olduğu belirlenmiş olmasına rağmen her iki grupta da çocukların depresyon düzeyinin tanı ölçütlerini karşılamadığı belirlenmiştir. Araştırma sonuçları otizmlili çocuk ve ergenlerde depresif özelliklerin yüksek olduğunu ortaya koyan benzer araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu ön araştırmanın sonuçları daha büyük örneklem gruplarıyla yapılacak çalışmalar için yol gösterici veriler sağlamıştır. Bu alanda yapılacak araştırmalardan elde edilen verilerin çoğaltılması, zihinsel yetersiz veya otizm tanılı çocuk ve ergenlerde depresyonu önleme ve tedavi çalışmalarının planlanmasına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Sözcükler:** *otizm, yüksek fonksiyonlu otizm, Asperger sendromu, zihinsel yetersizlik, depresyon*

## Giriş

İlk defa Amerika'da, Kanner (1943) tarafından tanımlanan otizm ve Almanya'da Asperger (1944) tarafından tanımlanmış olan Asperger Sendromu, Dünya Sağlık Örgütü (ICD-10) Ruhsal ve Davranışsal Bozukluklar Sınıflandırması Klinik Tanımlamalar ve Tanı Kılavuzları (1992) ve American Psikiyatri Birliği' nin (APA) Ruhsal Bozukluklara İlişkin Tanı ve Sınıflandırma El Kitabı DSM IV'de (1994) "Yaygın Gelişimsel Bozukluk" (YGB) başlığı altında yer almaktadır. Otizm, sosyal etkileşimde ve iletişimde bozukluklarla, tekrarlayan davranışlar ve ilgi alanlarının

\* Yrd. Doç. Dr., D. E. Ü., Buca Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Buca-İzmir



sınırlılığı ile tanımlanan gelişimsel bir bozukluktur (APA, 2000). Tekrarlanan davranışlar ve ilgi alanlarının sınırlılığı ile tipik otizmle benzer özellikleri sahip olan Asperger Sendromunu otizmden ayıran, temel özellik dil gelişiminde ve bilişsel gelişimde otizmde olduğu gibi gecikme ya da gerileme olmamasıdır (Korkmaz, 2003).

Yaygın Gelişimsel Bozukluk tanımlı çocuklar içinde Asperger sendromlu (AS) veya yüksek fonksiyonlu otizimli (YFO) çocuklar, erken yaşta başlayan iyi bir eğitim süreciyle genel eğitim okullarında ilköğretime devam edebilme olanağına kavuşmaktadır. Okula giden bu çocuklarda, okul kurallarını anlamada güçlük, yaşlılarla zayıf iletişim, engellenmişlik duygusu, yalnızlık, düşük benlik saygısı nedeniyle anksiyete ve depresyon görüldüğü belirtilmektedir (Ghaziuddin, Weidmer-Mikhail, Ghaziuddin, 1998). Asperger sendromlu çocukların %64'ünde okul yıllarında alay konusu olma, aşağılayıcı takma isimler takılması, defterinin karalanması, fiziksel şiddete maruz kalma gibi davranışlarla karşılaştıkları; bunun sonucu yaşanan yoğun stres ve uzun süreli kaygının da depresyona girmelerine neden olabileceği düşünülmektedir (Aysev ve Kerimoğlu, 1999). Bu çocuklarda depresyonun diğer bir nedeninin “sosyal yeterliğinin düşük algılanması” olabileceği belirtilmektedir (Wing, 2005). Çünkü, Asperger Sendromlu (AS) veya yüksek fonksiyonlu otizimli (YFO) çocuklar daha iyi zihinsel kapasiteye sahip oldukları için, kendini yaşlıları ile karşılaştırma ve yetersizliklerinin farkında olma düzeyleri zihinsel kapasitesi daha sınırlı olanlara göre daha yüksektir. Genellikle bu çocukların ergenlik dönemine ulaştıklarında, akranlarından farklı oldukları konusunda içgörü kazanmaları ve bilinçlenmeleri, yakın arkadaşlık ilişkilerinde özellikle karşı cinsle ilişkilerinde başarısızlık yaşamaları depresyon riskini artırmaktadır. Depresyonun çoğu zaman pek çok kişide hafif seyrettiği ve mutsuzluk, faklılığıyla başa çıkmakta güçlük olarak gözlemlendiği, bazen de iştahsızlık, uyku ve günlük yaşamda etkinliklerde düzensizliklere yol açacak şiddette olabildiği vurgulanmaktadır (Wing, 2005).

Son yıllarda otizimli bireylerde depresyonu araştıran çalışmaların arttığı gözlemlenmektedir. Stewart, Barnard, Pearson, Hasan, & Brien (2006), Eylül 2003 kadar otizimli ve Asperger Sendromlu bireylerde depresyonu rapor eden 27 çalışmayı incelemişler ve en yüksek depresyon oranının % 34'ü geçmediğini belirlemişlerdir. Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes & Dossetor (2007) çalışmasında ise, 7-13 yaş arası yüksek fonksiyonlu 22 otizimli çocukla yaptığı çalışmada, depresyon tanısı alanlar %29 olarak rapor edilmiştir. Yapılan çalışmalarda Asperger sendromlu çocuk ve gençlerde %7 oranında intihar girişimine de rastlanabildiği ifade edilmektedir (Tantam, 2000; Korkmaz 2003). Bütün bu çalışmalara rağmen, otizimli ve/veya Aspergerli bireylerde psikiyatrik bozuklukların ortaya çıkışı ve depresyonun etkisinin henüz yeterince açığa kavuşmuş olmadığı görülmektedir (Bauminger, ve Kasari, 2000; Bauminger, Schulman ve Agam, 2003; Ghaziuddin ve Tsai, 1991; Ghaziuddin vd.1998).

Zihinsel öğrenme yetersizliği, zihinsel gelişim yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde, hafif-orta-ağır düzeyde etkilenmesi durumu olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2000, s.12). Bu grup içinde zihinsel yetersizlikleri hafif ve orta düzeyde olan çocuklar kaynaştırma eğitimi ile akranları ile birlikte eğitim alma olanağına kavuşmaktadır. Zihinsel yetersizlikleri olan kaynaştırma öğrencilerinin de otizimli öğrenciler gibi, yakın arkadaşlık ilişkileri geliştirememeye, işbirliği, akranlarının beklentilerini karşılayamama gibi sosyal beceri

yetersizlikleri nedeniyle, sosyal izolasyon ve yalnızlık duygusu yaşadıkları belirtilmektedir (Heiman, 2001). Olumsuzluğu ve okul başarısızlığını devamlı yaşayan bu öğrencilerde duygusal gelişim sorunları ve daha depresif duygu durumu gözlemlenmektedir (Morgan, 1989). Bu nedenlerle zihinsel yetersizlik gösteren ergen ve gençlerde de otizmlili öğrencilerde olduğu gibi sosyal etkileşim yetersizliğinin yarattığı yalnızlık duygusunun klinik depresyona benzer belirtilere neden olabildiği belirtilmektedir (Prasher, 1999). Alan yazında depresif belirtilerin 13 yaşından itibaren arttığı 15 ila 18 yaş arasında en üst noktaya ulaştığı, duygu durum ve kaygı bozuklukları oranının %3 ila %5 düzeyinde olduğu belirtilmektedir (Montague, Anderss, Dietz, Dixson ve Cavendish, 2008; Reber ve Borcharding, 1997: akt. Eripek, 2005). Horowitz ve Garber (2006), tarafından bu çocuk ve gençlerin yetişkinlik döneminde depresyon tanısı alma riskinin %45-%72 oranına yükseldiğini vurgulanmaktadır (akt. Montague vd., 2008).

Asperger Sendromu ve yüksek fonksiyonlu otizmi olanlarla, zihinsel yetersizliği olan çocuk ve ergenlerin karşılaştırıldığı çalışmalarda, zihinsel yetersiz grupta psikotik bozuklukların, otizmlili grupta depresyon ve duygulanım bozukluklarının diğer psikiyatrik bozukluklardan daha yüksek olduğu belirtilmektedir (Clarke vd., 2000). Çalışmalar otizm ve/veya Asperger Sendromu tanısı almış çocuk ve ergenlerde depresyon ve diğer bozuklukların görülme sıklığının normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlere nazaran oldukça yüksek bir orana sahip olduğunu göstermektedir (Howlin, 2000; Stewart vd., 2006).

#### **Özel gereksinimli bireylerde depresyonun tanınmasına ilişkin zorluklar:**

Yaşam deneyimleri yetişkinlerden az olan ve duygusal durumlarını sözel olarak yetişkinler kadar iyi anlatamayan çocuk ve ergenlerde depresyon belirtileri yetişkinlerden farklı olarak mutsuzluk, sık sık ağlama, sinirli ve mız mız olma, sevilmediğini düşünme, olumsuzluklarda kendini suçlama, iştah ve uykuda bozulmalar, baş ağrısı, yorgunluk gibi bedensel yakınmalar, ders başarısında azalma, aşırı alınganlık, evden kaçma ve intihardan söz etme gibi davranışlarla gözlemlenmektedir. Bu belirtilerde yaşla birlikte değişmekte ve ergenlik döneminde artmaktadır (Ercan ve Turgay 2004, Taşgın ve Çuhadaroğlu 2006).

Normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlerde tanı koymada görülen bu zorluklara ek olarak, zihinsel yetersizliği olan bireylerin dil düzeylerinin klinik görüşmelerde "kendimi depresif hissediyorum, benim hayatım anlamsız vb" ifadelerle bildirimde bulunacak düzeyde olmaması ek güçlükler getirmektedir (Esbensen, Seltzer ve Greenberg, 2005; Glenn, Bihm ve Lammers, 2003). Zihinsel yetersiz çocuklarda klinik olmayan depresyon veya depresif duygu durumu daha çok sosyal geri çekilme, benlik saygısında azalma, kızgınlık ve kendine zarar verici davranışlar ve okul başarısında azalma olarak gözlemlenmektedir. Ergenlik döneminde ise, sosyal baskının çoğalması, olumlu sosyal desteğin azalması nedeniyle yalnızlık, çaresizlik duygularında artışla birlikte depresif duygu durumunda şiddetlenme olabilmektedir (Heiman, 2001). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin yetişkin döneminde bile kendini sözel olarak ifade etme becerilerinin yetersiz olması depresyondan kaynaklanan şikayetleri dile getirmelerini güçleştirmekte ve bu da tanının gecikmesine neden olabilmektedir. Bu amaçla dili son derece basit ve açık olan testler kullanmanın önem kazandığı belirtilmektedir (Esbensen vd., 2003).

Yüksek fonksiyonlu veya Asperger Sendromlu bireylerde psikiyatrik bozuklukları tanılamak, daha iyi iletişim kurabilme ve ifade edebilme özellikleri nedeniyle tipik otizm tanılı olanlara göre daha kolay olabilmektedir. Ancak yine de pek çok otizmlilerde ergen depresyonun yarattığı duygusal değişiklikleri anlatabilecek düzeyde dil becerilerine sahip olamayabilmekte ve bazı davranışsal özellikleri de tanı sürecinde sorun yaratabilmektedir (Stewart vd. 2006). Bu zorlukların yanı sıra, sözel olmayan ifadelerin uyumunda örneğin, jestlerle yüz ifadesinin uygunluğundaki sorunlar, aidiyetle ilgili ifadeleri, gurur, utanma gibi kompleks duyguları açıklayabilme güçlükleri (Capps vd., 1992) ve genellikle nötr olan yüz ifadelerinin ne ifade ettiğini anlama zorluğu (Bieberich ve Morgan 1998; Yirmiye vd., 1989) tanıyı güçleştiren nedenler olarak vurgulanmaktadır (akt. Stewart vd., 2006).

Tanıyı güçleştiren nedenlerden biri de, örneklem gruplarının genellikle genç olması ve çoğunun henüz bir depresyon epizodu yaşamamış olmasıdır. Yetersizliği olan bireylerde sıkça rastlanan diğer psikiyatrik bozukluklar (Glenn vd., 2003) da depresif özelliklerin belirlenmesini güçleştirmektedir. Otizmliler için geliştirilmiş özgün bir ölçek olmaması ve araştırmacıların genel popülasyon veya öğrenme güçlüğü gösteren bireyler için düzenlenmiş araçları kullanmış olmaları da tanı sürecindeki diğer bir sorun olarak belirtilmektedir (Stewart vd., 2006; Wing 2005). Bu alanda yapılan çalışmalar incelendiğinde, bazı çalışmalarda DSM III-R kriterlerine göre oluşturulmuş görüşme formlarının kullanılmış olduğu görülmektedir. Barnhill (2001)'de yaptığı bir çalışmada, "Çocuklar Depresyon Ölçeği" ni (Children's Depression Inventory), Ghaziuddin ve Tsai ise (1991) çalışmalarında, "Hamilton Depresyon Ölçeği" ni, otizm, down sendromu ve hafif öğrenme güçlüğü tanısı olanlarda kullanmışlardır. Vickerstaff, Heriot, Wong, Lopes ve Dossetor (2007) ise Kovaks Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (The Children's Depression Inventory) kullanarak, otizmliler ve normal gelişim gösteren çocukları karşılaştırmıştır. Araştırmacılar, bu ölçeklerde yer alan suçluluk, kaygı gibi bazı duygularla ilgili maddelerin ve cevapların üçlü partiler halinde düzenlenmiş olmasının otizm tanılı çocuklar için güçlük yarattığını belirtmişlerdir.

Türkiye'de ise otizm veya zihinsel yetersizliği olan çocuk ve ergenlerde sık rastlanan psikiyatrik bozukluklarla ilgili araştırmalar tarandığında yalnızca bir çalışmaya ulaşılabilmektedir. Erden ve Akçakın (2001) tarafından yapılan bu çalışmada otizm tanısı almış 40 çocuğun kontrol grubunda olan otizm tanılı olmayan çocuklardan daha yüksek depresyon puanı aldıkları belirlenmiştir. Avcı, Aslan ve Alparslan (1996) ve Deniz, Yorgancı ve Özyeşil (2009) tarafından özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yapılan çalışmalarda, kızların erkeklerden ve ortaokula giden çocukların ilkökula giden çocuklardan daha çok depresif belirti gösterdikleri belirlenmiştir.

Çalışmalarda, normal gelişim gösteren çocuk ve ergenlerde depresyon için risk faktörlerinden okula ilişkin olanları, okula başlama ve derslerde başarısızlık, kişilerarası ve psiko-sosyal zorluklar, dikkat ve öğrenme sorunları (Toros, 2002; Tümkaya, 1999) olarak belirtilmektedir. Kaynaştırma uygulamasında otizmliler ve zihinsel yetersiz öğrencilerde de akademik başarısızlıklar nedeniyle depresyon belirtilerinin daha yoğun yaşanabildiği birçok araştırmacı tarafından vurgulanmaktadır (Clarke vd., 2000; Hawlin, 2000; Heiman, 2001; Montague vd., 2008; Prasher, 1999; Tantam, 2000; Vickerstaff vd., 2009). Bu konuda, Türkiye'de yapılacak çalışmaların çoğalmasının otizm ve zihinsel yetersiz çocuklarda depresyona neden olan risk fak-

törlerinin belirlenmesi ve geleceğe dönük önleyici psikolojik danışma ve rehberlik çalışmalarının planlanması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### **Amaç**

Bu çalışmanın amacı 9-14 yaş grubunda otizm veya zihinsel yetersizlik tanısı almış, kaynaştırma öğrencilerinin depresif özellikler gösterip göstermediğini incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Yüksek fonksiyonlu otizm (YFO), Asperger sendromu ve zihinsel yetersiz tanılı kaynaştırma öğrencilerinin "Çocuklar için Depresyon Ölçeği" ile ölçülen depresyon düzeyleri depresyon tanısı ölçütlerini karşılamakta mıdır?
2. Kaynaştırma öğrencilerinin çocukluk döneminde olanları ile (9-11 yaş), öngerenglik döneminde (12-14 yaş) olanların depresyon düzeyleri farklılaşmakta mıdır?
3. YFO ve Asperger sendromu tanılı kaynaştırma öğrencilerinin depresyon düzeyleri zihinsel yetersiz (ZY) olan kaynaştırma öğrencilerinin depresyon düzeyinden farklılaşmakta mıdır?

### **YÖNTEM**

#### **Model**

Bu araştırma, zihinsel yetersiz ve otizm tanılı kaynaştırma öğrencilerinin depresif özelliklerini incelemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Varolan durum değiştirilmeden, olduğu gibi betimlenmek istendiğinden ve iki tanı grubu karşılaştırıldığından karşılaştırmalı tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 1999).

#### **Evren ve Örneklem**

Çalışmanın evreni İzmir İli ilköğretim okullarında 2005-2006 öğretim yılında kaynaştırma eğitimine devam eden otizm ve zihinsel yetersiz tanılı öğrencilerdir. Çalışma grubunu oluşturmak amacıyla ulaşılabilirlik açısından merkez ilçelerde faaliyet gösteren özel özel eğitim okulları seçilmiştir. Okullara mektupla araştırma hakkında bilgi verilmiş ve izin veren beş kurum belirlenmiştir. Bu kurumlara devam eden otizm veya zihinsel yetersiz çocuklar içinden, a) üniversite hastaneleri çocuk psikiyatrisi kliniklerinde otizm veya zihinsel yetersizlik tanısı almış olma b) depresyon ölçeğini anlayabilecek ve sorulara cevap verebilecek alıcı dil düzeyine sahip olduğunun Peabody Resimli Kelime Testi ile 6 yaş ve üzeri olarak belirlenmiş olma c) ilköğretimde kaynaştırma eğitimine devam ediyor olma d) anne-babaları sağ ve birlikte olma ölçütlerini karşılayan 44 öğrenci çalışma grubuna alınmıştır. Uygulama öncesinde çocukların ailelerinden yazılı izin alınmıştır.

Otizm tanılı grubun (n=22) 16'sı yüksek fonksiyonlu otizm, 6'sı Asperger sendromudur, ikisi kız, 20'si erkektir, yaş ortalamaları  $X=10.50$  ( $S=1.60$ )' tır. Zihinsel yetersiz tanılı grubun (n=22) beşi kız, 17'si erkektir, yaş ortalaması  $X=11.70$  ( $S=1.98$ )'dir. Ailelerin sosyo-ekonomik düzeyleri alt ve orta düzeydedir.

#### **Veri Toplama Araçları**

Çalışma grubunun belirlenmesinde (b) ölçütü olan alıcı dil düzeyini belirle-

## ◆ Alev Girli

mek için Peabody Resimli Kelime Testi (Katz vd., 1972), depresyon düzeyini belirlemek için “Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği” (Kovacks,1981) kullanılmıştır.

### *Peabody Resimli Kelime Testi:*

1959’ da Dunn ve Dunn tarafından 2-12 yaşları arasındaki çocukların sözel beceri yaşlarını saptamak amacıyla geliştirilmiş olup Ankara Rehberlik Araştırma Merkezinde Katz ve arkadaşları tarafından (1972) uyarlanmıştır. Denekten söylenen fiiller ve isimleri tanımlayan resimleri tek tek kelimeleri göstermesi istenmekte ve böylece alıcı dil düzeyi belirlenmektedir. Her doğru cevaptan bir puan alınmaktadır (Öner, 2006).

### *Çocuklar İçin Depresyon Ölçeği (The Children’s Depression Inventory):*

Kovacks (1981) tarafından 6–17 yaş çocuklar ve ergenler için “Beck Depresyon Envanteri” temel alınarak geliştirilmiştir. Ülkemizde Öy tarafından (1990)’da yapılan uyarlama çalışmasında; test-tekrar-test güvenilirliği .80, ölçüt bağıntılı geçerliği “Çocukluk Depresyon Ölçeği” ile  $r=.61$  olarak bulunmuştur. Bu çalışma grubunda ölçeğin güvenilirliği, cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .74 olarak, toplam-madde korelasyon değerleri ise  $r= 0.70$  ila  $0.76$  arasında değişen değerler olarak belirlenmiştir. Ölçek, 27 maddeden oluşmakta olup çocuğa okunarak veya kendisi tarafından okunarak uygulanabilmektedir. Ölçeğin dili 6–17 yaş çocuklarının anlayacağı sadeliktedir. Her madde üç seçenektan oluşmakta ve 0 ila 2 arasında puanlanmaktadır. Toplam puanın yüksek oluşu, depresyon düzeyinin veya şiddetinin yüksekliğini göstermektedir, depresyon tanısı için kesim noktası 19’dur (Şavaşır ve Şahin Hisli, 1997).

### **İşlem**

Araştırmaya izin veren beş özel eğitim kurumunda kaynaştırma eğitimine devam eden çocukların ailelerine araştırmanın amacı ve bu amaçla uygulanacak ölçek hakkında bilgi verilerek izin alınmıştır. Kelime testi, katılımcılara bireysel olarak uygulanmış, her uygulama 20-25 dakika sürmüştür. Bu testten e altı yaş üstü olduğu belirlenen çocuklara depresyon ölçeği araştırmacı tarafından bireysel olarak, eğitim aldıkları özel eğitim merkezinde uygulanmıştır, cevaplar araştırmacı tarafından işaretlenmiştir.

Otizm ve zihinsel yetersiz ergen ve gençlerin depresyon tanısı belirtileri anlama konusunda alan yazında belirtilen güçlüklerin üstesinden gelmek amacıyla; a.sorular araştırmacı tarafından okunmuş, içeriklerini anlamakta zorlandıkları soruların seçenekleri basit ve kısa cümlelerle sözel olarak açıklanmıştır. Bazı sorular için somut örnekler kullanılmıştır; örneğin “iştahının artması veya azalmasını anlatmak için “bu günlerde kaç tabak yemek, kaç dilim ekmek yiyorsun, günde kaç defa yemek yiyorsun, hep bu kadar mı yersin?” gibi sorular sorulmuş ve uygun seçeneğe karar verilmiştir. b. yemek ve uyku problemleriyle ilgili soruların cevapları aileden bilgi alınarak kontrol edilmiştir. Her uygulama ortalama 40-50 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerin çözümlenmesi SPSS 15.0 paket programı ile yapılmış, araştırmanın birinci sorusu için t testi, ikinci sorusu için iki yönlü varyans analizi ve üçüncü sorusunu test etmek için tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi. 01 ve. 05 olarak kabul edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Asperger tanılı çocukların sayısı altı kişiyle sınırlı olduğu için ayrı bir grup olarak değerlendirilememiş ve yüksek fonksiyonlu otizmlilerle (YFO) birleştirilerek otizm tanılı öğrenciler tek bir grup olarak incelenmiştir.

Öncelikle, Depresyon ölçeğinden alınan toplam puanların normal dağılım gösterip göstermediği Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiştir. Otizml grubun depresyon puanlarının normal dağılım özelliği gösterdiği (kol-smir.= 0.14  $p>.05$ ), buna karşılık zihinsel yetersizliği olan grubun depresyon puan dağılımının normal dağılım özelliği göstermediği (kol-smir.= 0.22  $p<.05$ ) görülmüştür. Bu durumun zihin engelli grupta yer alan iki uç değerden kaynaklandığı görülmüş ve uç değerlere neden olan 2 deneğin puanları analizlerden çıkarılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusunu test etmek amacıyla otizml ve zihinsel yetersiz çocuk ve ön-ergenlerin depresyon düzeylerinin tanı kriteri olan 19 kesim noktasına göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenmiştir. Tablo 1 de her grupta yer alan çocukların depresyon puan ortalamaları, t testi sonuçları ve p değerleri sunulmaktadır.

**Tablo. 1:** Otizm ve Zihinsel Yetersiz Öğrencilerin Depresyon Puanları Ortalamaları ve Standart Sapmaları, t test sonuçları ve p önem düzeyi

tanı	N=42	X	S	t	p
YFO	22	13.23	6.89	3.93	0.01*
ZY	20	9.05	4.45	9.99	

Tablo 1 de görüldüğü gibi, hem otizml grubun depresyon puan ortalamalarının, hem de zihinsel yetersiz grubun depresyon puan ortalamalarının tanı alma düzeyi olan 19 puan ve üzeri olmadığı belirlenmiştir. Otizml ve zihinsel yetersiz grubun depresyon ölçeğinden aldığı puan ortalamalarının, patolojik düzeyi belirleyen kesim noktası olan 19 puanından farklılaşp farklılaşmadığı tek örneklem t testi ile incelenmiştir. Sonuçlara göre otizml grubun (t(21)= 3.93  $p<.01$ ) ve zihinsel yetersizliği olan grubun (t(19)= 9.99  $p<.01$ ) depresyon puanı ortalamasının, kesim değeri olan 19'dan istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmüştür.

Araştırmanın ikinci sorusu, , araştırma grubunda yer alan (9-11yaş) çocukluk dönemindeki ve (12-14yaş) ön-ergenlik dönemindeki Y.F.otizml ve zihinsel yetersiz bireylerin depresyon puan ortalamalarının birbirinden farklılaşp farklılaşmadığı iki yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Tablo 2'de otistik ve zihinsel yetersiz çocukların yaş gruplarına göre depresyon puan ortalamaları görülmektedir.



**Tablo 2:** Otizmlı ve Zihinsel Yetersiz olan Öğrencilerin Çocukluk Dönemi ve Ergenlik dönemindeki Grupların Depresyon Puanları Ortalamaları ve Standart Sapmaları.

Tanı	Yaşgrubu	N=42	X	S
YFO	9-11	16	13.06	6.60
	12-14	6	13.67	8.26
	toplam	22	13.23	6.89
ZY	9-11	9	9.22	4.60
	12-14	11	8.91	4.55
	toplam	20	9.05	4.45

Araştırmanın üçüncü sorusu olan otizm tanılı çocuk ve ergenlerin depresyon düzeylerinin zihinsel yetersiz çocuklardan yüksek olup olmadığını araştırmaktır. İki tanı grubunu karşılaştırmak üzere tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve sonuçlar aşağıda sunulmuştur. Tablo 1’de görüldüğü gibi, tanı kategorilerine göre depresyon puanları ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu [F (1,38)=4.75 p<.05  $\eta^2=.11$ ], diğer bir deyişle otizmlı grubun depresyon puanı ortalamasının (X= 13.23 S=6.89), zihinsel yetersiz grubun depresyon puanı ortalamasından (X =9.05 S =4.45) istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde yüksek olduğu belirlenmiştir.

Bu analizin sonuçlarına göre, yalnızca tanı grubunun ana etkisinin anlamlı olduğu (F(1,38)=4.75 p<.05) buna karşılık yaş grubunun ana etkisinin (F(1,38)=0.005 p<.90) ve yaş ile tanı grubu etkileşiminin (F(1,389) =0.054 p<.81) anlamlı olmadığı görülmüştür. Diğer bir ifade ile her iki tanı grubunda da yaşla birlikte depresyon düzeyinde istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılaşma olmadığı belirlenmiştir.

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma otizm veya zihinsel yetersizliği olan ilköğretim kaynaştırma öğrencilerinin depresyon düzeylerini incelemek amacıyla yapılmış bir ön çalışma olarak planlanmıştır. Araştırmanın birinci sorusunun yanıtı t testi ile incelenmiş, otizmlı ve zihinsel yetersizliği olan grubun depresyon puanı ortalamasının, depresyon tanısı için kesim değeri olan 19’dan istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde düşük olduğu görülmüştür. Araştırmanın ikinci sorusu olan, araştırma grubunda yer alan (9-11yaş) çocukluk dönemindeki ve (12-14yaş) ön-ergenlik dönemindeki Y.F. otizmlı ve zihinsel yetersiz bireylerin depresyon puan ortalamalarının birbirinden farklılaşıp farklılaşmadığı iki yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. Analiz sonuçları her iki tanı grubunda da yaşla birlikte depresyon düzeyinde istatistiksel düzeyde anlamlı bir farklılaşma olmadığı yönündedir. Çalışma grubunu oluşturan çocuk ve ergenlerin depresyon tanısı almamış olmaları aileler ve uzmanlar açısından olumlu bir sonuçtur. Çalışma grubu katılımcılarının yaşa göre karşılaştırması ergen ve yetişkin katılımcılara ulaşılamadığı için, çocukluk ve ön ergenlik dönemi karşılaştırılması olarak yapı-



labilmiştir. Bu araştırma grubundaki öğrencilerin yaşlarının (otizmliler grubu ( $X=10.50$ ) ve zihinsel yetersiz grup ( $X=11.70$ )) küçük olması nedeniyle yaşa göre depresyon puanlarının farklılaşmamasının yorumlanmasında katılımcıların henüz ön ergenlik döneminde oldukları dikkate alınmalı ve ilgili alan yazında yer alan özellikle ergenlikle birlikte depresif belirtilerin ve diğer psikiyatrik bozuklukların arttığı, bu nedenle de klinik tanının ergenlik ve yetişkinlikte artış gösterdiğine ilişkin veriler (Avcı, Aslan ve Alparslan, 1996; Clark ve ark. 1999, Deniz, Yorgancı ve Özyeşil, 2009; Esbensen, Seltzer ve Greenberg, 2005; Heiman, 2001; Howlin 2000; Hankin ve ark.1998 akt: Montegue ve ark. 2008; Stewart ve ark. 2006; Tantam 2000; Taşğın ve Çuhadaroğlu 2006) ışığında yorumlanmalıdır.

Araştırmanın üçüncü sorusu olan yüksek fonksiyonlu otizmliler ve zihinsel yetersiz çocukların depresyon belirtilerinin farklılaşp farklılaşmadığı tek yönlü varyans analizi ile incelenmiştir. YFO grubun anlamlı düzeyde ZY çocuklardan daha yüksek depresyon düzeyine sahip olduğu belirlenmiştir. Üç Asperger Sendromlu öğrencinin klinik olarak depresyon tanısı alacak düzeyde 19 üstü puan almış olması bu alanda yapılmış araştırma sonuçlarıyla uyusmaktadır (Clarke vd. 2000; Ghaziuddin ve Tsai 1991; Ghaziuddin vd.,1998; Howlin, 2000; Kim vd. 2000; Lainhart, 1999; Linna vd.,1999; Minikam vd., 1995; Reber ve Borcharding 1997; Reid 1993 akt.:Eripek 2005; Steward vd., 2006; Tantam, 1991; Tonge vd.,1999). Bunun nedeninin, zihinsel kapasitesi daha iyi olan AS ve YFO çocukların kendi yetersizliklerinin daha fazla farkında olmasından kaynaklanan düşük sosyal yetersizlik algısı olabileceği birçok uzman tarafından (Bauminger, Schulman ve Agam, 2003; Bauminger ve Kasari, 2000; Howlin, 2000; Vickerstaff vd., 2007) belirtilmektedir.

Türkiye’de yapılmış benzer çalışmalardan biri olan, Erden ve Akçakın’ ın (2001) otizm tanılı çocukları, kardeşleri ve tanı almamış çocuklarla “Çocuklar İçin Davranış Değerlendirme Ölçeği” (Child Behavior Checklist-CBCL) kullanarak karşılaştırdığı çalışmada, otizm tanılı çocuklar kardeşlerden ve kontrol grubundan depresyon ve diğer alt ölçeklerin hepsinde daha yüksek ortalamalar almışlardır. Bu çalışmanın sonuçları ve Korkmaz’ ın (2003) genel olarak “Asperger sendromlu bireylerde daha fazla psikiyatrik bozukluk olduğu” yönündeki klinik gözlemleri araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Çocuklarla yapılan çalışmalarda elde edilen verilerin klinik değerlendirme, aile görüşmesi, gözlem gibi çoklu değerlendirme yöntemleri ile kontrol edilerek dikkate yorumlanması ve sağaltım programlarının bu sonuçları dikkate alınarak hazırlanmasının daha uygun olacağı araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır (Tantam, 2000). Bu nedenle araştırma grubunda depresyon puanı kesim noktasının üzerinde olan dört Asperger Sendromlu çocuğun aileleri ile görüşülmüş ve çocuk psikiyatrisi kineğine yönlendirilmiştir. Bu çocuklardan üçü üniversite çocuk psikiyatrisi kliniklerinde depresyon tanısı almış ve tedavi programına alınmıştır. Bu sonuç, okul rehber danışmanlarının depresif davranış özellikleri gözlemledikleri öğrencilerini değerlendirme sürecinde, depresyon ölçeklerinin yanı sıra, anne-baba ile görüşme, gözlem gibi diğer teknikleri de kullanmaları, sonuçlara ilişkin aileyi bilgilendirme ve yönlendirmenin önemini göstermesi bakımından önemlidir.

Kız öğrencilerin sayısının yetersizliği nedeniyle cinsiyete göre karşılaştırma yapılamamıştır. Sonuçlar bu sınırlılığı dikkate alınarak değerlendirilmelidir. Daha büyük

◆ Alev Gırlı

gruplarla yapılacak çalışmalar, cinsiyete göre karşılaştırma olanağı vererek, sonuçların geçerliliğini ve genellenebilirliğini arttıracaktır.

Çalışılan grubun yaş ortalamaları 10-11 aralığındadır. Türkiye’de yaşları 14 ve üzeri otizimli ve zihinsel yetersizliği olan ergenlerden oluşan gruplarla da çalışmalar yapılarak, ergenlik dnemiyile birlikte depresif özelliklerde artış olup olmayacağı araştırılmalı ve yurt dışında yapılmış çalışma sonuçlarıyla paralellik gösterip göstermediği incelenmelidir.

Asperger sendromlu öğrencilerin sayısı yeterli olmadığı için yüksek fonksiyonlu otizimli öğrencilerle istatistiksel olarak karşılaştırlanamamıştır. İleri araştırmalarda bu iki grubun karşılaştırılarak, depresyon ve diğer psikolojik sorunlar açısından benzerlik ve farklılıklarının belirlenmesi hem alan yazına katkı sağlayacak hem de aileler ve hizmet sağlayıcılara önleyici çalışmalar için yol gösterici olacaktır.

Bir başlangıç çalışması olan bu çalışmanın ışığında otizm ve zihinsel yetersiz öğrencilerde depresyon ve diğer duygusal sorunları araştırmak üzere daha büyük gruplarda araştırma yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Bu alandaki araştırmaların artması depresif belirtiler gösteren öğrencilerin erken tanılanması ve önleyici rehberlik çalışmalarının planlanması için veri sağlayacaktır.

**Kaynakça**

- AMERİKAN PSİKİYATRİ BİRLİĞİ (1994). **DSM IV Mental Bozuklukların Tanı Ölçütleri El Kitabı** (Çev. ed.: E. Köroğlu), Ankara: Hekimler Yayın Birliği, (Orijinal eserin yayın tarihi 1994).
- AMERİCAN PSYCHİATRİC ASSOCIATION, APA (2000) **DSM IV-TR Mental Bozuklukların Tanı Ölçütleri El Kitabı**, (Çev. Ed.Ertuğrul Köroğlu). Ankara: Hekimler Yayın Birliği. (Orijinal eserin yayın tarihi 1994).
- AVCI, A., ASLAN, H., & ALPARSLAN, N. (1996). "Çocuk Psikiyatrisine Başvuran Olgularda Depresif Bulgular". **Çukurova Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi**, 21(3), s. 137-141.
- AYSEV, A. & KERİMOĞLU, E. (1993) **Asperger Sendromu**, E Kerimoğlu (ed.), *Otizm* (s: 89 – 100), Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- BARNHILL, G. P. (2001). "Social Attributions and Depression in Adolescents with Asperger Syndrome." **Focus On Autism and Other Developmental Disabilities**, Vol. 16(1) s. 46-53.
- BAUMINGER, N., & KASARI, C. (2000). "Loneliness and friendship in high- functioning children with autism," **Child development**, 71, s. 447- 456.
- BAUMINGER, N., SCHULMAN, C., & AGAM, G. (2003). "Peer interaction and loneliness in high-functioning children with autism," **Journal of Autism and Developmental Disorders**, Vol. 33(5), 489-507.
- CLARKE, D., BAXTER, M., PERRY, D. & PRASHER V. (1999). "The Diagnosis of Affective and Psychotic Disorders in Adults with Autism: Seven Case Reports," **Autism: The International Journal of Research and Practice**, Vol. 3 (2), s.149-164.
- DENİZ, M. E., YORGANCI, Z., & ÖZYEŞİL, Z. (2009). "Öğrenme Güçlüğü Görülen Çocukların Sürekli Kaygı ve Depresyon Düzeylerinin İncelenmesi Üzerine Bir Araştırma," **İlköğretim Online**, 8(3), s. 694-708, 2009. [Online]:
- ERCAN, S. ve TURGAY, A. (2004). **Mutsuz Çocuk: Çocukluk ve Ergenlik Döneminde Depresyon**, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- ERDEN, G. ve AKÇAKIN, M. (2009). **Otizmi Olan Çocuklar ve Kardeşlerinin Davranış Sorunları ve Kişilik Özellikleri Örüntüleri**, 25 Mart 2009; <http://www.cgrsder.org/dergi/83.php>
- ESBENSEN, A. J., SELTZER, M. M, & GREENBERG, J. S. (2005). "Psychometric Evaluation of a self report measure of depression for individuals with mental retardation," **American Journal on Mental Retardation**, 110 (6), s. 469-481.
- ERİPEK, S. (2005). **Zeka Geriliği**. Ankara: Kök Yayınları.
- ERTEM, Ü. ve YAZICI, S. (2006). "Ergenlik döneminde psikososyal sorunlar ve depresyon." **Aile ve toplum**, 3,9, s.7-12.
- GHAZIUDDIN, M., TSAI, L. (1991) "Depression in Autistic Disorder." **Br J Psychiatry**, vol 159, s. 721-723.
- GHAZIUDDIN, M., WEIDMER-MIKHAIL, E., & GHAZIUDDIN, N. (1998). "Comorbidity of Asperger Syndrome: a Preliminary Report," **Journal of Intellectual Disability Research**, 42 (4), s. 279-83.
- GLENN, E., BIHN E. M., & LAMMERS, W. J. (2003). "Depression, anxiety, and relevant cognition in persons with mental retardation," **Journal of Autism and Developmental Disorders**, vol 33(1), s. 69-76.
- HEIMAN, T. (2001). "Depressive Mood in Students with Mild Intellectual Disability: Students Reports and Teachers' Evaluations," **Journal of Intellectual Disability Research**, vol.45 (6), s. 526-534.
- HOWLIN, P. (2000). "Outcome in Adult Life for More Able with Autism or Asperger Syndrome," **Autism: The International Journal of Research and Practice**, Vol. 4(1), s. 63-83.

◆ Alev Girli

- KIM, J. A., SZATMARI, P., BRYSON, S. E., STREINER, D. L., & WILSON, F. J. (2000). "The Prevalence of Anxiety and Among Children and Asperger Syndrome," **Autism**, Vol. 4(2), s. 117-132.
- KARASAR, N. (1999). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınevi
- KORKMAZ, B. (2003). **Asperger Sendromu**. İstanbul: Adam Yayınları.
- LAINHART, J. E. (1999). "Psychiatric Problems in Individuals with Autism, Their Parents and Siblings," **International Review of Psychiatry**, Vol 11 (4), s. 278-298.
- LINNA, S., MOILANEN, I., EBELING, H. PIHA, J., KUMPULAINEN, K., TAMMINEN, T. & ALQVIST, F. (1999). "Psychiatric Symptoms in Children with Intellectual Disability," **European Child and Adolescent Psychiatry**, s. 77-88.
- MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI MEB. (2000). **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- MINIKAM, R., MATSON, J. L., COE, D. A. & HILLMAN, N. (1995). "Adolescent Depression: Relationships of Self-Report to Intellectual and Adaptive Functioning," **Research In Developmental Disabilities**, 16, s. 349-64.
- MONTAGUE, M., ENDERS, C., DIETZ, S., DIXON, J. & CAVENDISH, W. M. (2008). "A Longitudinal Study of Depressive Symptomology and Self-Concept in Adolescents," **The Journal of Special Education**, Vol. 42 (2), s. 67-78.
- MORGAN, C. T. (1989) **Psikolojiye Giriş**. Hacettepe Üniversitesi, (Yayın Sorumlusu: S. Karakaş). Ankara: Psikoloji Bölümü Yayınları. No:1.
- ÖNER, N. (2006). **Türkiye’de Kullanılan Psikolojik Testlerden Örnekler**, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- PRASHER, V. (1999). "Presentation and Management of Depression in People with Learning Disability," **Advances in Psychiatric Treatment**, vol.5, s. 447-454.
- SAVAŞIR, I. ve ŞAHİN HİSLİ, N. (1997). **Bilişsel-Davranışçı Terapilerde Değerlendirme: Sık Kullanılan Ölçekler**, Ankara: Türk Psikoloji Derneği Yayınları, No: 9.
- STEWART, M.E., BARNARD, L., PEARSON, J. HASAN, R. & O'BRIEN, G. (2006). "Presentation of depression in autism and Asperger syndrome." **Autism: The International Journal of Research and Practice**, Vol. 10 (1), s. 103-116.
- TANTAM, D. (2000). "Psychological Disorder in Adolescents and Adults with Asperger Syndrome," **Autism: The International Journal of Research and Practice**, Vol. 4(1), s. 47-62.
- TAŞÇIN, E. & ÇUHADAROĞLU, Ç. F. (2006). "Ergenlerde Major Depresyon: Risk Etkenleri ve Dayanıklılık," **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, Cilt 13 (2), s. 87-94.
- TONGE, B. J., BRERETON, A.V., GRAY, K. M. & EINFELD, S. L. (1999). "Behavioural and Emotional Disturbance in High-Functioning Autism and Asperger Syndrome," **Autism: The International Journal of Research and Practice**, Vol. 3 (2), s. 117-130.
- TOROS, F. (2002). "Çocukluk çağı ve ergenlik dönemi depresyonlarında risk etmenleri." **Türkiye Klinikleri Psikiyatri Dergisi**, 3(2), s.75-79
- TÜMKAYA, S. (1999). "İlköğretim Okullarındaki Öğretmen ve Öğrencilerin Depresyon Belirtilerinin Araştırılması," **VIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde Sunulan Bildiri**. 1-3 Eylül, KTÜ-Trabzon.
- VİCKERSTAFF, S., HERIOT, S., WONG, M., LOPES, A. & DOSSETOR D. (2007). "Intellectual Ability, Self-Perceived Social Competence, and Depressive Symptomatology in Children with High-Functioning Autistic Spectrum Disorders," **Autism: Journal of Autism and Developmental Disorders**, 37, s. 1647-1664.
- WİNG, L. (2005). **Otizm El Rehberi**, (Çev. Semra Kunt). İstanbul: Doğan Kitap Yayınları (Orijinal eserin yayım tarihi 1996).

## EXAMINING DEPRESSIVE FEATURES OF INCLUSION STUDENTS WITH MENTAL RETARDATION OR AUTISM

Alev GİRLİ\*

### Abstract

Although depression and anxiety are the most common psychiatric disorders among children with mental retardation and autism, it can be seen that the number of study on this area is very limited. The purpose of this study is to examine depressive features of children and adolescents in inclusion with mental retardation or autism. In the research group is 44 children and adolescents ( 6 children with Asperger Syndrome, 16 children with high functioning autism, 22 children with mental retardation. Subjects' age differs from 9 to 14 and all subjects are in the inclusion program at primary schools. In order to identify depressive features of research group, Kovack's Depression Scale for Children (1981) is used. Autism subgroup has higher levels of depression than mental retardation subgroup but none of the groups met the criteria of depression. The result of this study reveals that a child with autism has high depressive features and this result is parallel to a similar study. This prestudy has results which would be lightening further studies with larger sample size. Increasing the number of study and collecting more data in this area will help to plan prevention and intervention of depression among children and adolescents with autism or mental retardation.

**Key Words:** *autism, high functioning autism, Asperger syndrome, mental retardation, depression*

\* Assistant Prof. Dr., D. E. U., Buca Faculty of Education, Department of Special Education, Buca-İzmir

# GÜNEYDOĞU ANADOLU BÖLGESİNDEKİ LİSE ÖĞRENCİLERİNDE SOSYAL BÜTÜNLEŞME DÜZEYİ<sup>1</sup>

Hüseyin ŞİMŞEK\*

Ahmet Salih ŞİMŞEK\*\*

## Özet

Bu araştırma, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerini ve sosyal bütünleşme düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada, *betimsel tarama* modeli kullanılmış; var olan durumun betimlenmesi ve evrene genellenmesi amaçlanmıştır. Araştırma verileri, araştırmacılar tarafından geçerlik güvenirlik analizleri yapılarak geliştirilen ve yedi boyuttan oluşan beşli likert tipindeki Sosyal Bütünleşme Ölçeği (SBÖ) kullanılarak elde edilmiştir. Araştırmaya 2008-2009 öğretim yılı bahar döneminde Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan sekiz ildeki çeşitli liselerde öğrenim gören 1106 lise öğrencisi katılmıştır. Araştırma sonucunda, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin genel sosyal bütünleşme düzeylerinin yüksek olduğu; *normatif-manevi* bütünleşme ve *ulusal* bütünleşme boyutlarında yüksek düzeyde bütünleşme algısına sahip oldukları anlaşılmıştır. Ancak lise öğrencilerinin *eğit-sel bütünleşme* boyutunda düşük katılım göstermeleri anlamlı bulunmuştur. Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin cinsiyete, lisenin bulunduğu ile, lise türüne ve disiplin cezası alma durumlarına göre farklılaşmadığını ortaya koymuştur. Buna karşın okuduğu sınıf, okul başarı durumu, okul öncesi eğitim alma, okulu terk etme eğilimi, aile gelir durumu, anne eğitim durumu ve andil değişkenlerine göre farklılaştığı görülmüştür. Araştırmada ortaya çıkan en önemli bulgulardan bir tanesi de resmi dil Türkçe dışında anadili kullananların genel sosyal bütünleşme düzeylerinin, manidar biçimde yüksek bulunmuş olmasıdır.

**Anahtar Sözcükler:** Güneydoğu Anadolu, lise öğrencileri, sosyal bütünleşme

## Giriş

Sosyal hayatın sürekliliği ancak toplumla mümkün olabilmektedir. Fiziksel olarak bir araya gelmiş, ancak süresiz ve teşkilatsız insan toplulukları toplum olarak nitelendirilemez. Bu yüzden toplum olma niteliği sosyal bütünleşmeyle kazanılabilmektedir. Bütünleşme terimi sözlük anlamıyla tutunum, dayanışma, birlik, denge,

<sup>1</sup> Bu makale, TÜBİTAK tarafından desteklenen ve Yrd.Doç.Dr Hüseyin ŞİMŞEK tarafından gerçekleştirilen 109K300 Nolu "Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri ve Gelecek Beklentileri" adlı proje raporuna dayalı olarak hazırlanmıştır.

\* Yrd. Doç. Dr.; Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

\*\* Arş. Gör. Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

uyarlama ve armoni terimleriyle eş anlamlı kullanılmaktadır. Sosyolojik olarak *bütünleşme*; toplumdaki egemen kültürel değerlerin toplumu oluşturan bireyler tarafından benimsenmesi sonucunda oluşan uyumlu yaşam biçimini tanımlamaktadır. Kurtkan (1992) sosyal bütünleşmeyi, '*cemiyette küçük cemaatler, menfaat birlikleri, müesseseler gibi sosyal yapının çeşitli unsurları arasındaki birbirini tamamlama ve bilme durumu*' olarak nitelerken, bir başka tanıma göre sosyal bütünleşme; '*cemiyetteki her bir sosyal grubun kendi hakkında vardığı şuurun, kendi birliği hakkındaki şuurun yoğunluğunun toplumdaki bütünlüğü bozmayacak seviyede olması*' durumudur (Erkal, 2000).

Gökalp'e (1972:29) göre sosyal bütünleşmenin gerçekleşebilmesi için dinî, ahlakî, bedîî, iktisadî, lisanî, hukukî ve fennî hayatın birbirleriyle dengeli bir biçimde uyuşması gerekir. Sosyal bütünleşme hem farklılaşma, hem de bütünleşmeyi birlikte kapsamaktadır. Farklılaşma, aynı yapı tarafından yerine getirilen fonksiyonların zamanla çoğalmaları ve uzmanlaşmaları sonucunda birbirinden ayrılarak, yeni yapılar oluşturması demektir. Farklılaşma, yapısal-işlevselci kuramlar tarafından değişme kavramının yerini alacak şekilde geliştirilmiştir. Dolayısıyla sosyal farklılaşma, sosyal sistemlerin fonksiyon bakımından geliştikçe yeni alt-sistemler üretmesi olarak kabul edilir. Bu durum aynı zamanda sosyal sistemin bütünlüğünün korunması, yani sosyal bütünleşmenin sağlanması anlamına da gelmektedir" (Bal, 1996:27).

Sosyal bütünleşme; değişik düzeylerde tüm toplumlarda söz konusu ise de; hiçbir toplumsal yapıda tam bir bütünleşmeden söz edilemez. Bununla birlikte, farklı biyolojik (ırki) ve kültürel kökene bağlı karmaşık toplumlarda, tam bir sosyal bütünleşmenin sağlanması beklenemez. Ancak karmaşık sosyal yapıya sahip bazı ülkelerde görece daha kuvvetli bir sosyal bütünleşme görülebilir.

Sosyal bütünleşme planlı ve zorlayıcı değildir. Sosyal bütünleşmenin doğal süreç içinde ve kendiliğinden olması beklenir. Planlı ve zorlayıcı bütünleşme çabaları ancak sosyal *bütünleştirme* olarak değerlendirilebilir. Bu durumda sosyal bütünleştirme, azınlık grubun sahip olduğu farklı sosyal özelliklerinin ve hayat tarzının baskın gruba uydurulması sürecidir (Erkal, 2000). Asimilasyon olarak da nitelendirilen sosyal bütünleştirme; farklı dil, din, örf ve adetlere, geleneklere, tarih şuuruna sahip sosyal gruplar ve sınıflar arasında gerçekleşir.

Bütünleşme tekil bir durum olmayıp, belli başlı bütünleşme türlerinden bahsedilebilir (Kurtkan, 1992). Bunlar:

- 1. Mekânsal Bütünleşme:** Değişik sosyal gruplardan oluşan ve birbirine uymayan kültür unsurlarının tesadüfi ya da zorunluluk gereği yan yana eklenmiş halde bir araya gelmeleridir.
- 2. Dış etkilerle meydana gelen arızî bütünleşme:** Toplumun temel değerlerini oluşturan inançlar, gelenekler, ulusal ve yerel örf ve adetler bakımından biri birinden çok farklı olan grupların, bir otoritenin baskısı veya yabancı bir rejimin kültürel değerlerini kabul etmeye zorlanmaları sonucu bir araya gelip şekli bir bütünlük oluşturmalarıdır.
- 3. Fonksiyonel (İşlevsel) bütünleşme:** Görece gelişmiş, karmaşık iş bölümüne sahip toplumlarda çoğu defa, birey veya grupların arasında oluşan iş bölümüdür. Fonksiyonel bütünleşme, toplumda çeşitli iş kollarında faaliyet gösteren



birey veya grupların yerine getirmekle yükümlü oldukları görevleri layıkıyla ifa etmelerinden doğan işbirliği sayesinde kurulan bütünüştür.

4. **Anlam etrafında bütünüştür:** Toplumunu oluşturan çeşitli öge ve grupların ortak değer yargıları, normlar, kanunlar ve ortak bir ahlakı anlayışla birbirleriyle kaynaşmalarından doğan bütünüştürdür. Anlam etrafında bütünüştürme aslında fonksiyonel bütünüştürmenin ileri bir adımıdır. Zira karmaşık işbölümü sayesinde birbirine karşılıklı bağımlılık geliştiren grupların anlam etrafında bütünüştürmeleri bir ölçüde kolaylaşmaktadır.

Sosyal bütünüştürme açısından bir başka ayırım ise şöyledir:

- **Normatif Bütünüştürme:** Toplumunun normlar etrafında bütünüştürmesidir. Parsons'a göre toplumunda böylesi bir bütünüştürmenin meydana gelebilmesi, toplumunun ortak değerlerinin, sosyal sistemlerinin yapısal unsurlarında müesseseleşmiş olması şartına bağılıdır.
- **Fonksiyonel Bütünüştürme:** Toplumsal statüler ve roller arasındaki uyumu ifade eder. Buna göre; fonksiyonel bütünüştürme toplumdaki iş bölümünün ahenkli bir şekilde gerçekleşmesinin sonucudur (Günay,1996,232).
- **Manevi Bütünüştürme:** İnanç, saygı-sevgi ve zevkler gibi manevi değerlerde ortaklık sağlanabilmesi durumudur.
- **Kültürel Bütünüştürme:** Uzun yıllar sonucu toplumunun hafızasında oluşmuş olan ortak değer ve inançlar etrafında gerçekleştirilen bütünüştürmedir. En ideal bütünüştürme şekli budur. Çünkü; bu seviye değerlerini içine aldığı gibi zıtlık ve çelişkilerin de olmamasını ihtiva eder (Bilgiseven,1982,266-268)

Yukarıda verilen tanımlar, sosyal bütünüştürmenin bazı ortak yönlerine işaret etmektedir. Bu ortak yönleri dikkate aldığımızda **“sosyal bütünüştürmeyi”**; *‘toplumunun değerlerini ve kültürel unsurlarını da yanına alarak, ortak bir anlam etrafında toplanıp, birlik meydana getirme, toplumunun ortak heyecan ve hislerini paylaşma ve herkesi kendi konumunda kabul ederek bir bütünlük oluşturma durumu’* şeklinde tanımlayabiliriz. Bu türdeki bir bütünüştürme hem devamlıdır, hem de devamlılığı sağlayan pekiştirici, kaynaştırıcı bir işleve sahiptir.

Bütünüştürme, diğer sosyal süreçleri de içinde barındırır. Bütünüştürmeyi sağlayan en önemli süreçlerden birisi *sosyalleşmedir*. Birey, sosyalleşme sürecinde işbirliği, rekabet, çatışma ve uyuşma süreçlerini öğrenme ve benimseme fırsatı bulur ve bu yolla toplumsal bütünüştürmeyi gerçekleştirir. Sosyal bütünüştürmenin sağlanmasında sosyal kontrol ve diğer denetim kurumları kadar *eğitim* süreçlerinin de etkisi büyüktür. Eğitimin sosyal bütünüştürmedeki temel işlevi, bireylerin sosyalleştirilmesidir.

Sosyalleşme sürecinde bireye içinde yaşadığı grupla bütünüştürmesini sağlamak için amaçlı olarak davranış örnekleri aktarılır ve belli şahıslar arasında etkileşime girer (Aslantürk ve Amman, 2001,349). Bu süreçte birey, içinde bulunduğu toplum ve kültürün normlarını öğrenir ve böylece kendisine düşen sosyal rolleri yerine getirmesini sağlayacak bilgi, görgü, beceri ve alışkanlıklara sahip olur. Bu nedenle sosyalleşmede okulların önemi büyüktür. Zira okullarda öğrenciye, toplumunun hangi değer-

lerinin ve normlarının öğretileceği, kültürün hangi özelliklerinin kazandırılacağı önceden belirlenir ve eğitim programları bu amaçlar doğrultusunda düzenlenir. Ancak okulda sosyalleşmenin başarısı, okulun kalitesine ve sahip olduğu ortamın niteliğine bağlıdır.

Toplumsal bütünleşme için eğitimin rolü yadsınamaz. Zira eğitim, sosyal değişmelerin yeni kuşaklara iletilmesi, kişilerin, grupların ve toplumun, değişimin yol açtığı yeni durumlara uyum sağlaması, sosyal değişmelerin gerektirdiği yeni insan tipinin oluşturulması ve bu değişmelerin gerçekleştirilmesinin aracı olarak işlev görür. Denilebilir ki eğitimin temel işlevi, sosyalleşme yoluyla öğrencilerin topluma entegrasyonunu sağlamaktır. Sosyal entegrasyonun temel prensibi ise okulların her öğrenciyi kendi imkânlarına göre kendini dâhil edebileceği sosyal süreçler yaratmasıdır. Bu nedenle okullar, her türlü ayırımdan uzak olarak, her öğrencinin eğitim öğretimi hakkını, sosyal entegrasyonun temel prensibi olarak kabul etmelidir. Sosyal entegrasyon bir ölçüde birbirinden öğrenmek demektir. Yetişkinler çocuklardan, büyükler küçüklerden, engelliler engelsizlerden farklı şekilde öğrenirler.

Bütünleşmiş toplumlar bünyesinde iki temel niteliği taşırlar. Bunlardan ilki toplumun bütününde ortak bir bilincin ve değerler sisteminin inşasını ve korunmasını sağlayacak *normatif* nitelikler, diğeri ise algı objelerindeki belirsizliği gidermeyi sağlayacak *enformatik* niteliklerdir. Ancak, entegrasyonun enformatik etki kanalıyla gerçekleştirilebilmesi için, objektiflik normunun yüceltilmesi, sosyal etkileşimlerin yoğunlaştırılması ve geniş anlamda eğitim politikalarının yürürlüğe konması gerekmektedir (Bilgin, 1994).

Toplumsal süreçler açısından farklılaşma ve bütünleşme ikiz toplumsal süreçler olarak gözlenmektedir (Erkal, 2000). Çünkü sosyal statü ve roller zaman içerisinde işlevsel biçimde farklılaşmaktadır. Ancak bu farklılaşmaya rağmen bireylerin ve grupların davranış normları aynılık ve ya benzerlik gösterebilmektedir. Bu durum aslında toplumsal yapının bütünleşme çabası olarak da görülebilir. Toplumsal yapıdaki bir unsur, gerek fonksiyonel gerek yapısal anlamda zaman içerisinde değişmesine ve farklılaşmasına rağmen, sosyal bütünleşme gerçekleşebilmektedir. Bu yönüyle toplumsal farklılaşma bütünleşme sürecinin bir başlangıcı olarak görülebilir (Fischer, 1996).

Son birkaç on yılda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yaşanan güvenlik olayları ve zaman zaman gençlerin katıldığı sokak gösterileri, kamuoyunda bölgedeki sosyal bütünleşme konusunda bazı kuşkular yaratmıştır. Kuşkuların giderek artması, bölgede sosyal bütünleşmeyi güçlendirmeye dönük bazı uygulamaları gündeme getirmiştir. Bu kapsamda Güneydoğudaki gençlerin sosyal bütünleşme düzeylerinin artırılması amacıyla bazı çalışmalar yapılmaya başlanmıştır. Farklı illerden gençleri bir araya getirerek, etkileşimi artırmayı ve dolayısıyla sosyal bütünleşmeyi sağlamayı amaçlayan bu projeler kapsamında, gençlere sosyal ve ekonomik beceriler kazandırmak için çeşitli kurslar verilmektedir. Bu kapsamda toplumsal duyarlılığı geliştirmeye yönelik programlar yürütülmekte; film gösterimleri, gezi, tiyatro gösterileri, müzik ve şiir dinletileri, spor ve satranç turnuvaları ve resim sergileri düzenlenmektedir. Yine bu kapsamda insan hakları, temel hak ve özgürlükler, madde bağımlılığı, sokakta çalışan çocukların rehabilitasyonu gibi konularda seminerler düzenlenmektedir. Bu sayede gençlerin kendilerini daha iyi ifade edebilmeleri ve sosyal bütünleş-

melerinin sağlanması amaçlanmaktadır (<http://www.diyarbakirsoz.com/haberde-tay.asp?erişim:23.10.2011>).

Sosyal bütünleşme bağlamında bölgede yürütülen bir proje Başbakanlık GAP Bölge Kalkınma İdaresi'nin desteğiyle uygulamaya koyduğu "Gençlik İçin Sosyal Gelişim" programıdır. Bu Program, "gençler arasında inisiyatifi geliştirip, kalkınma sürecine katılımı artırmayı, gençlere sosyal ve ekonomik beceriler kazandırmayı ve onları bir araya getirerek, etkileşimi ve sosyal bütünleşmeyi sağlamayı" amaçlamaktadır. Proje kapsamında Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde 8 il merkezinde Gençlik ve Kültür Evleri kurulmuş, 50 binin üzerinde genç çeşitli etkinliklere katılmıştır (<http://www.gap.gov.tr/Turkish/Basinbil/Bbil2006/bb255.html>; erişim 18.10.2011).

Gerek sosyal bütünleşmeye ilişkin kuramsal açıklamalar ve gerekse Güneydoğu Anadolu bölgesindeki gençlere yönelik entegrasyon projeleri, sosyal bütünleşmenin önemine işaret etmektedir. Ancak bir gözlem olarak dile getirilen sosyal bütünleşme olgusunun hangi düzeyde olduğuna ilişkin yeterli sayıda bilimsel araştırmalar bulunmamaktadır. Oysa Güneydoğu Anadolu bölgesindeki öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerinin belirlenmesi, bölgedeki gençlere yönelik politikaların geliştirilmesinde ve entegrasyon projelerinin uygulanmasında önemli bir katkı sağlayacaktır. Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin belirlenmesine yönelik araştırmaların yetersizliği, bu araştırmanın temel gerekçesini oluşturmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerini ve bütünleşme düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını belirlemektir.

Araştırmanın alt problemleri ise şunlardır:

1. Güneydoğu Anadolu Bölgesinin farklı illerinde okuyan lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeyleri nedir?
2. Güneydoğu Anadolu Bölgesinin farklı illerinde okuyan lise öğrencilerinin normatif, ulusal, çevresel, yerel, ailevi ve eğitsel bütünleşme düzeyleri arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı mıdır?
3. Güneydoğu Anadolu Bölgesinde okuyan lise öğrencilerinin genel sosyal bütünleşme ve sosyal bütünleşmenin alt boyutlarındaki bütünleşme düzeyleri okudukları sınıf, anne eğitim düzeyi, ailenin ekonomik geliri, akademik başarı, evde konuşulan dil, ana sınıfına gitme ve okulu bırakma eğilimi değişkenlerine göre sosyal bütünleşme düzeylerinden aldıkları puanlar istatistiksel olarak anlamlı mıdır?

#### **Sınırlılıklar**

Bu çalışmada elde edilen bilgiler ve sonuçları öncelikle Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerle sınırlıdır. Araştırma ayrıca lise öğrencileriyle sınırlıdır.

#### **YÖNTEM**

Bu araştırma, *betimsel tarama* modelinde bir araştırmadır. Bu tür araştırmalarda evreni temsil eden bir örneklem üzerinde çalışılır ve mevcut durum ayrıntılı

biçimde betimlenmeye çalışılır (Karakaya, 2009: 59). Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki Sosyal Bütünleşme Ölçeği (SBÖ) kullanılarak elde edilmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yer alan 8 ilde, 2008-2009 öğretim yılında kayıtlı olan 354.683 lise öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma örnekleminin seçilmesinde 5 aşamalı bir yöntem uygulanmıştır:

Araştırmanın geniş bir bölgede ve sosyo-ekonomik açıdan birbirinden farklı illerde ve farklı lise türlerindeki öğrenciler üzerinde yapılacak olması, örneklem grubunun belirlenmesinde çok aşamalı örnekleme tekniğinin kullanılmasını gerektirmiştir. Örneklem grubunun belirlenmesinde aşağıdaki aşamalar izlenmiştir:

- 1- Birinci aşamada; evreni oluşturan iller *küme örnekleme* tekniğine uygun olarak 9 ayrı kümeye ayrılmıştır.
- 2- İkinci aşamada; her bir kümede bulunan liseler kendi içerisinde en yaygın olanlarına bakılarak *tabakalı örnekleme* tekniğine uygun biçimde 4 farklı lise türü belirlenmiştir. Bu kapsamda Genel Lise, Anadolu Lisesi, Fen Lisesi ve Meslek Lisesi örneklem grubundaki liseleri oluşturmuştur.
- 3- Üçüncü aşamada; belirlenen 4 farklı lise türü içerisinde *ulaşılabilirlik tekniğine* uygun olarak her bir kennte belirli liseler belirlenmiştir.
- 4- Dördüncü aşamada; her bir ilde belirlenmiş liseler *tabakalı örnekleme* tekniğine uygun olarak 1. 2. 3. ve 4. sınıflar olmak üzere 4 farklı tabakaya ayrılmıştır. Seçilen okullarda her sınıf sınıf düzeyinde birden fazla şube olması durumunda *yansız örnekleme* (kura) yöntemiyle bir şube belirlenmiştir.
- 5- Son aşamada ise belirlenen şubelerde bulunan öğrencilerden *gönüllülük* esasına dayalı olarak 1106 öğrenci örneklem grubuna alınmış ve bunlar üzerinden veri toplanmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilen SBÖ ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilmiştir. Sosyal Bütünleşme Ölçeği (SBÖ)' nin yapı geçerliğinin araştırılması amacıyla faktör analizi (Temel Bileşenler Analizi Tekniği) kullanılmıştır. Verilerin faktör analizi için uygunluğu KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) ve Bartlett testi sonuçlarıyla incelenmiş; SBÖ' ne uygulanan faktör analizi sonucunda KMO değeri .89, Bartlett testi ise manidar bulunmuştur ( $p < .05$ ). Ölçekte bulunan maddelerin açıkladıkları ortak varyans değerleri incelenmiş, .30' un altında olan iki madde (M38, M39) ölçekten çıkarılmıştır. Daha sonra tekrarlanan faktör analizi işlemleri sonucunda sırasıyla binişiklik gösteren iki madde (M56, M59) daha ölçekten çıkarılmıştır. Bu adımlar sonucunda elde edilen ölçeğin son hali için KMO değeri .88, Bartlett testinin ise manidar olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Binişiklik gösteren maddelerin çıkarılması sonucunda tekrarlanan faktör analizi ile KMO değeri .95, Bartlett testi ise manidar bulunmuştur ( $p < .05$ ). Faktör analizinde kullanılan varimax dik döndürme çözümlemesinde, özdeğeri 1'den büyük olan ve altı boyutta toplanan 46 maddede açıklanan toplam varyans % 47,792 olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizi SPSS 17.0 Programı yardımıyla bilgisayar ortamında yapılmıştır. Verilerin analiz edilmesinde bağımsız değişkenlere göre sosyal bütünleşme düzeyi ve bileşenleri (sosyal bütünleşmenin *normatif, ulusal, çevresel, yerel, ailevi* ve *eğitsel*) için varyans analizleri yapılmıştır. Varyans analizlerinde iki kategorili değişkenler için t-testi, üç ve daha fazla kategorili değişkenlerde ise tek-yönlü ANOVA testleri kullanılmıştır.

### BULGULAR

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerini belirlemek amacıyla, yapılan araştırma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda verilmiştir.

#### Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme ve Alt Boyutlarına İlişkin Bulgular

Lise öğrencilerinde genel sosyal bütünleşme ve sosyal bütünleşmenin alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Lise Öğrencilerin Genel Sosyal Bütünleşme ve Sosyal Bütünleşmenin Alt Boyutlarına İlişkin Bütünleşme Düzeylerine Göre Dağılımları

Boyutlar	N	Minimum	Maksimum	Ortalama	Standart	Çarpıklık
Sosyal Bütünleşme	1106	2,47	5,00	3,96	0,462	-0,491
Normatif Manevi Bütünleşme	1106	1,38	5,00	4,51	0,462	-0,110
Ulusal Bütünleşme	1106	2,50	5,00	4,25	0,775	1,209
Ailesel Bütünleşme	1106	1,29	5,00	4,12	0,725	0,750
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	1106	1,10	4,50	3,79	0,695	1,328
Yerel Bütünleşme	1106	1,00	5,00	3,53	1,097	-0,438
Eğitsel Bütünleşme	1106	1,00	5,00	3,36	0,873	-0,709

Tablo 1’deki bulgular incelendiğinde, Güneydoğu Anadolu Bölgesi’ndeki lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin genel olarak ortalamanın üzerinde ( $\bar{X}=3.96$ ,  $SS=0,462$ ) ve homojen bir dağılıma sahip olduğu görülmektedir. Öğrencilerin en fazla bütünleşme gösterdikleri bileşen *normatif-manevi* bütünleşme ( $\bar{X}=4,51$ ) olurken, en az bütünleşme gösterdikleri bileşen ise *eğitsel* bütünleşme ( $\bar{X}=3,36$ ) olmuştur. Ulusal değerlerle bütünleşmeyi ifade eden *ulusal* bütünleşme ise *normatif* bütünleşmeden sonra lise öğrencilerinin en yüksek bütünleşme düzeyini gösterdiği bileşen olmuştur.

#### Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri “Okudukları Sınıf” Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin, okudukları sınıfa göre incelenmesi için verilerin normal dağılmaması ve varyansların homojen olmamasından dolayı Kruskal-Wallis H testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 2’te verilmiştir.

Ölçek	Sınıf	N	Ort.	Sıra Ort.	Sd	p	Fark
Sosyal Bütünleşme	1.sınıf	305	4,06	623,76	3	,000	(1-3)
	2.sınıf	279	3,97	565,75			
	3.sınıf	284	3,88	512,14			
	4.Sınıf	238	3,87	498,46			
Normatif Manevi Bütünleşme	1.sınıf	305	4,49	534,74	3	,349	-
	2.sınıf	279	4,50	544,86			
	3.sınıf	284	4,50	558,07			
Sosyal Bütünleşme	1.sınıf	305	4,06	623,76	3	,000	(1-3)
	2.sınıf	279	3,97	565,75			
	3.sınıf	238	4,55	582,21			
Ulusal Bütünleşme	1.sınıf	305	4,36	596,71	3	,046	(1-3)
	2.sınıf	279	4,27	543,69			
	3.sınıf	284	4,17	530,28			
	4.sınıf	238	4,19	537,33			
Ailesel Bütünleşme	1.sınıf	305	4,25	619,01	3	,000	(1-3)
	2.sınıf	279	4,11	548,29			
	3.sınıf	284	4,04	521,84			
	4.sınıf	238	4,05	513,44			
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	1.sınıf	305	3,81	565,34	3	,622	-
	2.sınıf	279	3,81	564,09			
	3.sınıf	284	3,77	547,00			
	4. sınıf	238	3,75	533,67			
Yerel Bütünleşme	1.sınıf	305	3,54	554,29	3	,206	-
	2.sınıf	279	3,60	574,87			
	3.sınıf	284	3,42	521,04			
	4.sınıf	238	3,59	566,16			
Eğitsel Bütünleşme	1.sınıf	305	3,67	667,54	3	,000	(1-2)
	2.sınıf	279	3,40	568,55			
	3.sınıf	284	3,25	511,25			
	4.sınıf	238	3,04	440,14			

Tablo 2'deki analiz sonuçları, lise öğrencilerinin genel sosyal bütünleşme, ulusal bütünleşme, ailevi bütünleşme ve eğitsel bütünleşme puanları arasında sınıf düzeyi bakımından anlamlı farklılıklar olduğunu gösterirken, normatif-manevi bütünleşme, sosyal çevresel bütünleşme ve yerel bütünleşme açısından farklılık olmadığını göstermektedir. Anlamlı farklılıklar bulunan boyutlarda farkın kaynağını belirlemek için yapılan Dunnett's C Post-hoc testi sonucunda, *genel* sosyal bütünleşme açısından lise 1 ( $\bar{X}$  =4,06) öğrencilerinin hem lise 3. sınıflar ( $\bar{X}$  =3,88), hem de lise 4. sınıflara ( $\bar{X}$  =3,87) kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek olduğu görülmüştür. *Ulusal* bütünleşme açısından bakıldığında lise 1. sınıf ( $\bar{X}$  =4,36) öğrencilerinin lise 3. sınıf ( $\bar{X}$  =4,17) öğrencilerine kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde sosyal bütünleşme algısına sahip oldukları görülmektedir. Ailevi bütünleşme açısından ise

lise 1. Sınıfların ( $\bar{X}=4,25$ ) hem lise 3. Sınıflar ( $\bar{X}=4,04$ ), hem de lise 4. Sınıflara ( $\bar{X}=4,05$ ) kıyasla manidar biçimde yüksek düzeyde sosyal bütünleşmeye sahip oldukları görülmektedir. Eğitsel bütünleşme açısından bakıldığında ise lise 1. sınıfların diğer tüm sınıflara kıyasla anlamlı biçimde daha yüksek düzeyde sosyal bütünleşmeye sahip oldukları görülmektedir.

**Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri “Okul Başarı Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Ölçek	Okul Başarısı (Not Ortalaması)	N	Ort.	Sıra Ort.	Sd	p	Fark
Sosyal Bütünleşme	40-60 arası	62	3,97	383,15	2	,031	(1-3)
	61-80 arası	457	3,93	447,85			
	81-100 arası	389	3,95	473,69			
Normatif Manevi Bütünleşme	40-60 arası	62	4,53	371,80	2	,003	(1-3)
	61-80 arası	457	4,50	442,81			
	81-100 arası	389	4,48	481,42			
Ulusal Bütünleşme	40-60 arası	62	4,26	431,02	2	,667	-
	61-80 arası	457	4,25	451,90			
	81-100 arası	389	4,24	461,30			
Ailesel Bütünleşme	40-60 arası	62	4,09	373,46	2	,003	(1-3)
	61-80 arası	457	4,14	441,60			
	81-100 arası	389	4,17	482,57			
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	40-60 arası	62	3,72	392,03	2	,002	(1-3) (2-3)
	61-80 arası	457	3,80	434,36			
	81-100 arası	389	3,07	488,12			
Yerel Bütünleşme	40-60 arası	62	3,66	467,01	2	,519	-
	61-80 arası	457	3,42	462,53			
	81-100 arası	389	3,35	443,07			
Eğitsel Bütünleşme	40-60 arası	62	3,45	421,20	2	,582	-
	61-80 arası	457	3,31	456,16			
	81-100 arası	389	3,11	457,85			

Yapılan analizlerde, lise öğrencilerinin okul başarı durumlarının ulusal, yerel ve eğitsel bütünleşme açısından anlamlı bir farklılık yaratmadığı ( $p>.05$ ) görülürken, genel sosyal bütünleşme ( $F_{(2,905)}=6,966, p<.05$ ) normatif-manevi bütünleşme ( $F_{(2,905)}=11,355, p<.05$ ), ailevi bütünleşme ( $F_{(2,905)}=11,549, p<.05$ ) ve sosyal-çevresel bütünleşme ( $F_{(2,905)}=12,646, p<.05$ ) düzeyleri açısından anlamlı farklılıklar olduğu görülmüştür.

Farkın kaynağına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında genel sosyal bütünleşmede notu yüksek olanların ( $\bar{X}=3,95$ ) notu düşük olanlara ( $\bar{X}=3,97$ ) kıyasla daha düşük düzeyde sosyal bütünleşmeye sahipken, normatif-manevi bütünleşmede de notu yüksek ( $\bar{X}=4,48$ ) olanların düşük ( $\bar{X}=4,53$ ) olanlara kıyasla daha düşük düzeyde sosyal bütünleşmeye sahip oldukları görülmektedir. Ancak ailevi bütünleşmede



notları en yüksek olanların ( $\bar{X}=4,17$ ) notları en düşük olanlara ( $\bar{X}=4,09$ ) kıyasla daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Sosyal çevresel bütünleşme açısından bakıldığında notları yüksek olanların ( $\bar{X}=3,07$ ) hem notları orta olanlara ( $\bar{X}=3,80$ ) hem de düşük olanlara ( $\bar{X}=3,72$ ) kıyasla daha düşük düzeyde sosyal bütünleşmeye sahip oldukları görülmektedir.

Bu sonuçlar, okul başarısı ile genel sosyal bütünleşme, normatif manevi bütünleşme ve sosyal çevresel bütünleşme bakımından negatif, ancak aile bütünleşmesi açısından pozitif bir ilişkinin olduğunu göstermektedir.

#### Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri “Ana Sınıfına Gitme” Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4:** Sosyal Bütünleşme Düzeylerinin Lise Öğrencilerinin Ana Sınıfına Gitme Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.

Ana Sınıfına Gitme Durumu		N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p																																																																				
Sosyal Bütünleşme	Evet	304	3,9861	,45507	1103	1,401	,161																																																																				
	Hayır	801	3,9425	,46483				Normatif Manevi Bütünleşme	Evet	304	4,5609	,43550	1103	2,085	,037	Hayır	801	4,4959	,47176	Ulusal Bütünleşme	Evet	304	4,3431	,75120	1103	2,254	,024	Hayır	801	4,2255	,78355	Ailesel Bütünleşme	Evet	304	4,2373	,67905	1103	3,259	,001	Hayır	801	4,0787	,73866	Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Evet	304	3,9626	,61329	1103	5,392	,000	Hayır	801	3,7277	,65886	Yerel Bütünleşme	Evet	304	3,3868	1,02553	1103	-3,196	,001	Hayır	801	3,5948	,94203	Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003
Normatif Manevi Bütünleşme	Evet	304	4,5609	,43550	1103	2,085	,037																																																																				
	Hayır	801	4,4959	,47176				Ulusal Bütünleşme	Evet	304	4,3431	,75120	1103	2,254	,024	Hayır	801	4,2255	,78355	Ailesel Bütünleşme	Evet	304	4,2373	,67905	1103	3,259	,001	Hayır	801	4,0787	,73866	Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Evet	304	3,9626	,61329	1103	5,392	,000	Hayır	801	3,7277	,65886	Yerel Bütünleşme	Evet	304	3,3868	1,02553	1103	-3,196	,001	Hayır	801	3,5948	,94203	Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003	Hayır	801	3,4145	,85089								
Ulusal Bütünleşme	Evet	304	4,3431	,75120	1103	2,254	,024																																																																				
	Hayır	801	4,2255	,78355				Ailesel Bütünleşme	Evet	304	4,2373	,67905	1103	3,259	,001	Hayır	801	4,0787	,73866	Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Evet	304	3,9626	,61329	1103	5,392	,000	Hayır	801	3,7277	,65886	Yerel Bütünleşme	Evet	304	3,3868	1,02553	1103	-3,196	,001	Hayır	801	3,5948	,94203	Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003	Hayır	801	3,4145	,85089																				
Ailesel Bütünleşme	Evet	304	4,2373	,67905	1103	3,259	,001																																																																				
	Hayır	801	4,0787	,73866				Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Evet	304	3,9626	,61329	1103	5,392	,000	Hayır	801	3,7277	,65886	Yerel Bütünleşme	Evet	304	3,3868	1,02553	1103	-3,196	,001	Hayır	801	3,5948	,94203	Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003	Hayır	801	3,4145	,85089																																
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Evet	304	3,9626	,61329	1103	5,392	,000																																																																				
	Hayır	801	3,7277	,65886				Yerel Bütünleşme	Evet	304	3,3868	1,02553	1103	-3,196	,001	Hayır	801	3,5948	,94203	Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003	Hayır	801	3,4145	,85089																																												
Yerel Bütünleşme	Evet	304	3,3868	1,02553	1103	-3,196	,001																																																																				
	Hayır	801	3,5948	,94203				Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003	Hayır	801	3,4145	,85089																																																								
Eğitsel Bütünleşme	Evet	304	3,2372	,92155	1103	-3,022	,003																																																																				
	Hayır	801	3,4145	,85089																																																																							

Tablo 4’teki bulgular, sosyal bütünleşmenin normatif-manevi ( $t_{(1103)}=2,085, p<.05$ ), ulusal ( $t_{(1103)}=2,254, p<.05$ ), ailevi ( $t_{(1103)}=3,259, p<.05$ ), sosyal-çevresel ( $t_{(1103)}=5,392, p<.05$ ), yerel ( $t_{(1103)}=-3,196, p<.05$ ) ve eğitsel bütünleşme ( $t_{(1103)}=-3,022, p<.05$ ) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğu bulunurken, genel bütünleşme ( $t_{(1103)}=1,401, p>.05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farkın kaynağına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, okulu bırakma düşüncesine sahip olanların genel bütünleşme dışında hem genel sosyal bütünleşme hem de sosyal bütünleşmenin diğer alt boyutlarında daha düşük düzeyde bütünleşme algısına sahip oldukları görülmektedir.

### Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri “Okulu Terk Etme Eğilimi” Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 5:** Sosyal Bütünleşme Düzeylerinin Lise Öğrencilerinin Okulu Terk Etme Eğilimlerine Göre t-Testi Sonuçları. **Okulu Bırakma Düşüncesi**

Okulu Bırakma Düşüncesi		N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Sosyal Bütünleşme	Evet	188	3,74	0,473	1104	-7,032	,000
	Hayır	918	3,99	0,447			
Normatif Manevi Bütünleşme	Evet	188	4,42	0,499	1104	-2,888	,004
	Hayır	918	4,53	0,452			
Ulusal Bütünleşme	Evet	188	4,00	0,888	1104	-4,998	,000
	Hayır	918	4,30	0,740			
Ailesel Bütünleşme	Evet	188	3,91	0,745	1104	-4,425	,000
	Hayır	918	4,16	0,714			
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Evet	188	3,65	0,718	1104	-3,132	,002
	Hayır	918	3,82	0,637			
Yerel Bütünleşme	Evet	188	3,52	0,986	1104	-,267	,789
	Hayır	918	3,54	0,966			
Eğitsel Bütünleşme	Evet	188	2,91	0,907	1104	-7,914	,000
	Hayır	918	3,45	0,838			

Tablo 5’deki bulgulara göre, lise öğrencilerinin okulu terk etme eğilimleriyle genel sosyal bütünleşme ( $t_{(1104)}=-7,032, p<.05$ ) düzeyleri ve sosyal bütünleşmenin normatif-manevi ( $t_{(1104)}=-2,888, p<.05$ ), ulusal ( $t_{(1104)}=-4,998, p<.05$ ), ailevi ( $t_{(1104)}=-4,425, p<.05$ ), sosyal-çevresel ( $t_{(1104)}=-3,132, p<.05$ ) ve eğitsel bütünleşme ( $t_{(1104)}=-7,914, p<.05$ ) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, yerel bütünleşme ( $t_{(1104)}=-,267, p>.05$ ) açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Farkın kaynağına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, okulu bırakma düşüncesine sahip olanların yerel bütünleşme dışında hem genel sosyal bütünleşme hem de sosyal bütünleşmenin diğer alt boyutlarında daha düşük düzeyde bütünleşme algısına sahip oldukları görülmektedir.

### Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri “Aile Gelir Düzeyi” Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?

Lise öğrencilerin aile gelir düzeyine göre sosyal bütünleşme ve alt boyutları puan ortalamaları arasında anlamlı fark olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan tek-yönlü varyans analizi (Anova) sonuçları aşağıdaki Tablo 4’de verilmiştir.

Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinde Sosyal Bütünleşme Düzeyi ◆

Ölçek	Sınıf	N	Ort.	Sıra Ort.	Sd	p	Fark
Sosyal Bütünleşme	500-100	552	3,97	543,78			
	1001-2000	380	3,93	512,02	2	,296	-
	2001 ve üzeri	128	3,95	528,10			
Normatif Manevi Bütünleşme	500-100	552	4,53	542,88			
	1001-2000	380	4,50	523,34	2	,278	-
	2001 ve üzeri	128	4,48	498,40			
Ulusal Bütünleşme	500-100	552	4,26	524,34			
	1001-2000	380	4,25	532,94	2	,683	-
	2001 ve üzeri	128	4,24	549,82			
Ailesel Bütünleşme	500-100	552	4,09	518,10			
	1001-2000	380	4,14	537,48	2	,275	-
	2001 ve üzeri	128	4,17	563,27			
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	500-100	552	3,72	498,88			
	1001-2000	380	3,80	530,25	2	,000	(1-3) (2-3)
	2001 ve üzeri	128	3,07	667,61			
Yerel Bütünleşme	500-100	552	3,66	569,87			
	1001-2000	380	3,42	489,70	2	,000	(1-2) (1-3)
	2001 ve üzeri	128	3,35	481,81			
Eğitsel Bütünleşme	500-100	552	3,45	563,90			
	1001-2000	380	3,31	512,19	2	,000	(1-2) (1-3)
	2001 ve üzeri	128	3,11	440,82			

Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile hem genel sosyal bütünleşme düzeyleri hem de normatif-manevi bütünleşme, ulusal bütünleşme ve ailevi bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $p > .05$ ). Ancak yapılan analizlerde, aile gelir düzeyinin *sosyal-çevresel* bütünleşme ( $F_{(2,1057)}=31,674$ ,  $p < .05$ ), *yerel* bütünleşme ( $F_{(2,1057)}=19,198$ ,  $p < .05$ ) ve *eğitsel* bütünleşme ( $F_{(2,1057)}=18,939$ ,  $p < .05$ ) alt boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre, aile geliri yüksek ( $\bar{X}=3,07$ ) olanlar hem orta ( $\bar{X}=3,80$ ) olanlara hem de düşük ( $\bar{X}=3,72$ ) olanlar kıyasla daha düşük düzeyde *sosyal çevresel* bütünleşmeye sahipken, yerel bütünleşme açısından da aile geliri yüksek ( $\bar{X}=3,35$ ) olanlar, hem orta düzeyde ( $\bar{X}=3,42$ ) olanlara hem de düşük ( $\bar{X}=3,66$ ) olanlara kıyasla daha düşük düzeyde bütünleşme yaşadıkları anlaşılmıştır. Eğitsel bütünleşme açısından bakıldığında da aile geliri yüksek ( $\bar{X}=3,11$ ) olanlar hem orta olanlara ( $\bar{X}=3,31$ ) hem de düşük ( $\bar{X}=3,45$ ) olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde bütünleşme yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, bölgede aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal-çevresel, yerel ve eğitsel bütünleşmelerinin azaldığını ortaya koymaktadır.

**Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri “Anne Eğitim Durumu” Değişkenine Göre Farklılaşmakta mıdır?**

Lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin, anne eğitim durumuna göre incelenmesi için verilerin normal dağılmaması ve varyansların homojen olmamasından dolayı Kruskal-Wallis H testi yapılmış, analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Ölçek	Anne Eğitim Durumu	N	Ort.	Sıra Ort.	Sd	p	Fark
Sosyal Bütünleşme	İlköğretim	470	3,97	566,99	4	,286	-
	Lise	152	3,95	548,38			
	Üniversite	76	4,00	587,30			
	Okur-yazar	82	3,89	513,26			
	Okumaz-yazmaz	320	3,92	528,09			
Normatif Manevi Bütünleşme	İlköğretim	470	4,51	551,21	4	,843	-
	Lise	152	4,53	569,57			
	Üniversite	76	4,52	566,80			
	Okur-yazar	82	4,49	551,16			
	Okumaz-yazmaz	320	4,50	536,36			
Ulusal Bütünleşme	İlköğretim	470	4,34	585,03	4	,000	(1-5) (2-5)
	Lise	152	4,35	601,58			
	Üniversite	76	4,33	594,33			
	Okur-yazar	82	4,09	477,73			
	Okumaz-yazmaz	320	4,11	483,76			
Ailesel Bütünleşme	İlköğretim	470	4,13	557,30	4	,000	(2-5) (3-5)
	Lise	152	4,30	623,32			
	Üniversite	76	4,28	626,47			
	Okur-yazar	82	4,04	521,68			
	Okumaz-yazmaz	320	4,00	495,26			
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	İlköğretim	470	3,74	531,40	4	,000	(1-2) (1-3) (2-5) (3-5)
	Lise	152	3,93	615,32			
	Üniversite	76	4,11	706,20			
	Okur-yazar	82	3,83	555,71			
	Okumaz-yazmaz	320	3,70	509,45			
Yerel Bütünleşme	İlköğretim	470	3,53	546,16	4	,000	(1-2) (2-4) (2-5) (3-5)
	Lise	152	3,18	438,76			
	Üniversite	76	3,26	469,09			
	Okur-yazar	82	3,61	573,98			
	Okumaz-yazmaz	320	3,74	623,27			
Eğitsel Bütünleşme	İlköğretim	470	3,42	570,40	4	,008	(1-2) (1-4) (2-5) (4-5)
	Lise	152	3,18	485,97			
	Üniversite	76	3,27	510,41			
	Okur-yazar	82	3,20	496,45			
	Okumaz-yazmaz	320	3,43	575,30			

Tablo 7'deki analiz sonuçları, lise öğrencilerinin hem genel sosyal bütünleşme hem de normatif-manevi bütünleşme hariç diğer alt boyutlardaki bütünleşme puanları arasında anne eğitim durumu bakımından anlamlı fark olduğunu göstermektedir

( $p < .05$ ). Farkın kaynağının belirlenmesi amacıyla yapılan Scheffe Post-hoc testi sonucunda, ulusal bütünleşme açısından annesi okumaz-yazmaz ( $\bar{X} = 3,11$ ) olanların annesi ilköğretim mezunu ( $\bar{X} = 3,34$ ) ve lise mezunu ( $\bar{X} = 3,35$ ) olanlara kıyasla daha düşük düzeyde ulusal bütünleşmeye sahip oldukları görülmektedir. Aile bütünleşmesi açısından bakıldığında ise annesi okumaz-yazmaz ( $\bar{X} = 4,00$ ) olanların annesi lise ( $\bar{X} = 4,30$ ) ve üniversite ( $\bar{X} = 4,28$ ) mezunu olanlara kıyasla daha düşük düzeyde aile bütünleşmesine sahip oldukları görülmektedir. Yerel bütünleşme açısından bakıldığında annesi lise mezunu ( $\bar{X} = 3,18$ ) olanların ilköğretim mezunu ( $\bar{X} = 3,53$ ), okur-yazar ( $\bar{X} = 3,61$ ) ve okumaz-yazmaz ( $\bar{X} = 3,74$ ) olanlara kıyasla daha düşük düzeyde bütünleşmeye sahipken, annesi üniversite mezunu ( $\bar{X} = 3,18$ ) olanların ise annesi okumaz yazmaz ( $\bar{X} = 3,74$ ) olanlara kıyasla daha düşük düzeyde bütünleşme yaşadıkları anlaşılmaktadır. Eğitsel bütünleşme açısından annesi ilköğretim mezunu olanların ( $\bar{X} = 3,53$ ) lise mezunu ( $\bar{X} = 3,18$ ) ve okur-yazar ( $\bar{X} = 3,20$ ) olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde sosyal bütünleşme yaşadıkları, annesi okumaz yazmaz ( $\bar{X} = 3,43$ ) olanların ise annesi lise mezunu ( $\bar{X} = 3,18$ ) ve okur-yazar ( $\bar{X} = 3,18$ ) olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde eğitsel bütünleşmeye sahip oldukları anlaşılmaktadır.

### Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri "Günlük Yaşamda Konuştukları Dil" Değişkenine Göre Farklaşmakta mıdır?

**Tablo 8:** Sosyal Bütünleşme Düzeylerinin Lise Öğrencilerinin Evde Türkçe Dışında Dil Kullanma Durumlarına Göre t-Testi Sonuçları.

Evde Türkçe Dışında Dil Kullanma		N	Ortalama	Standart Sapma	sd	t	p
Sosyal Bütünleşme	Türkçe	901	3,97	0,458	1104	3,340	,001
	Diğer	205	3,85	0,466			
Normatif Manevi Bütünleşme	Türkçe	901	4,51	0,461	1104	-,126	,900
	Diğer	205	4,51	0,470			
Ulusal Bütünleşme	Türkçe	901	4,36	0,694	1104	10,485	,000
	Diğer	205	3,76	0,913			
Ailesel Bütünleşme	Türkçe	901	4,12	0,732	1104	,624	,533
	Diğer	205	4,09	0,696			
Sosyal-Çevresel Bütünleşme	Türkçe	901	3,80	0,636	1104	1,092	,275
	Diğer	205	3,74	0,729			
Yerel Bütünleşme	Türkçe	901	3,46	0,972	1104	-5,133	,000
	Diğer	205	3,84	0,894			
Eğitsel Bütünleşme	Türkçe	901	3,38	0,873	1104	1,373	,170
	Diğer	205	3,29	0,872			

Tablo 8 incelendiğinde, lise öğrencilerinin okul dışında günlük yaşamda en fazla kullandıkları dil değişkenine göre hem genel sosyal bütünleşme düzeyleri ( $t_{(1104)} = 3,340, p < .05$ ) hem de ulusal ( $t_{(1104)} = 10,485, p < .05$ ) ve yerel bütünleşme ( $t_{(1104)} = -5,133, p < .05$ ) düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar bulunurken, normatif-manevi ( $t_{(1104)} = -,126, p > .05$ ), ailevi ( $t_{(1104)} = ,624, p > .05$ ), sosyal-çevresel ( $t_{(1104)} = 1,092, p > .05$ ) ve eğitsel bütünleşme ( $t_{(1104)} = 1,373, p > .05$ ) düzeyleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farkın kaynağına ilişkin analiz sonuçlarına bakıldığında, okul dışında yaygın olarak Türkçe konuşanların genel sosyal bütünleşme ve

ulusal bütünleşme boyutlarında daha yüksek düzeyde sosyal bütünleşme algısına sahip oldukları görülürken, yerel bütünleşme açısından okul dışında yaygın olarak Türkçe dışında bir dil kullananların daha yüksek düzeyde bütünleşme yaşadıkları görülmektedir.

### SONUÇLAR ve TARTIŞMA

Araştırma sonuçları Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin genel sosyal bütünleşme düzeylerinin *yüksek* olduğunu göstermiştir. Lise çağındaki öğrencilerin biyolojik, psikolojik ve sosyal gelişimlerine bağlı olarak, yaşadıkları çeşitli sorunlar dikkate alındığında, sosyal bütünleşme açısından oldukça yüksek bir düzeyde bir bütünleşme algısına sahip oldukları şeklinde değerlendirilebilir.

Araştırmada, öğrencilerin günlük yaşamlarının önemli bir kısmını içinde geçirdikleri sosyal çevre ve okulla bütünleşme düzeylerinin görece düşük olması, kayda değer bulunmuştur. Bu bulgular, gerek sosyal çevrenin gerekse okul çevresinin Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin beklentileriyle yeterince uyum sağlamadığı ve onları yeterince kuşatmadığı şeklinde değerlendirilebilir. Bir tür kuşak çatışması olarak da yorumlanabilecek bu sonuçlar, okul ve sosyal çevrenin istek ve beklentileriyle öğrencilerin ihtiyaç ve beklentileri arasındaki uyumsuzluğa işaret etmektedir.

Araştırmaya katılanların normatif-manevi bütünleşme boyutunda oldukça yüksek düzeyde bir katılıma sahip oldukları anlaşılmıştır. Bölgedeki lise öğrencilerinin dinsel inançlara karşı büyük bir hoşgörü içerisinde oldukları, dinsel ve manevi değerleri anlamlı buldukları ve sahip oldukları değer ve normlardan memnun oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, Türkiye'deki genel muhafazakârlaşma eğilimine paralel olarak, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin de muhafazakâr değerler konusundaki duyarlılığına işaret etmekte; diğer araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Yakın zamanda Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yapılan bir araştırmada bu bölgedeki gençlerin toplumla en fazla bütünleştikleri (aralarında görüş farkı bulunmayan) konuların başında "*dini*" konular olduğu sonucu bulunmuştur (Gökçe ve diğerleri, 2010). Bölgeye ilişkin olarak yapılan başka bir çalışmada ise katılımcılara çeşitli kavramlar okunarak kendileri için vazgeçilmez olanları söylemeleri istenmiş, katılımcılar için vazgeçilmezler arasında en yüksek kavramların *dini inanç* (%89.8) ve *aile* (%88.8) kavramları olduğu saptanmıştır (<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>).

Türk halkının muhafazakârlaşığına ilişkin başka araştırma sonuçları da bulunmaktadır. Örneğin bir araştırma şirketi (A&G) tarafından 2003 ve 2007 yıllarında yapılan iki araştırmada elde edilen verilere göre 2003 yılında kendini açıkça muhafazakâr olarak nitelendirenlerin oranı %21,5'den 2007'de %24,5'e, "bazı konularda muhafazakârım" diyenlerin oranı ise %26,3'ten %27,4'e yükseldiği sonucu bulunmuştur. (<http://www.agarastirma.com.tr/pdfler/halkin-ne-kadari-muhafazakar.pdf>). Yine bir diğer araştırma şirketi (KONDA) tarafından 2007 yılında gerçekleştirilen araştırma sonucuna göre Türkiye'de son dört yılda dini gerekçeyle başını örten kadınların %64,2'den %69,4'e yükseldiği tespit edilmiş; artışın özellikle eğitimli gençler arasında yaygın olduğu saptanmıştır (<http://www.milliyet.com.tr/turbanin-hizli-yukselisi/guncel/haberdetayarsiv/>). Paker, bu araştırma sonuçlarına dayalı olarak, Türkiye'nin %70'lik bir kısmının muhafazakâr olarak nitelendirilebileceğini belirtmektedir (<http://www.setav.org/ups/dosya/24141.pdf>). Araştırma bulguları yapılan

diğer araştırmalarla birlikte düşünüldüğünde sosyal bütünleşmenin önemli boyutlarından birinin normatif-manevi bütünleşme olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise öğrencilerinin “ulusal bütünleşme” algılarının “yüksek” düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu boyutta, ülkeye bağlılığı ifade eden, “Ülkem için çalışmaktan mutluluk duyarım” maddesi en yüksek düzeyde puanlanmış; bu maddeyi “Ulusal marşımız toplumsal bütünlüğü simgeler” maddesi izlemiştir. Bu boyutta ulusal bütünlüğün simgeleri olan diğer maddelerde de oldukça yüksek düzeyde katılım ortaya çıkmıştır. Örneğin, Bölgedeki lise öğrencileri, Milli takımın başarılarına sevindiklerini, ülke için fedakârlık yapmaya hazır olduklarını, evde ve okulda milli bayrağın bulunmasından mutluluk duyduklarını yüksek katılımı desteklemiştir. Bu boyutta yer alan ve ulusal bütünleşme için önemli bir test maddesi kabul edilen “Kendimi bu ülkenin bir parçası olarak görüyorum” cümlesine öğrenciler “tamamen katılıyorum” seçeneğini işaretleyerek, yüksek katılım göstermişlerdir. Ancak lise öğrencileri yerel-bölgesel bütünleşme boyutunda, bulunduğu bölgeden memnuniyeti sorgulayan “Başka bir yerde yaşama imkânının olsa dahi, burada yaşamayı tercih ederim” maddesinde düşük düzeyde bir katılım göstermişlerdir. Bu sonuç da Bölgedeki gençlerin ulusal bütünleşme konusunda oldukça bilinçli biçimde görüş belirttiklerini göstermektedir. Bulgulara dayalı olarak, bölgedeki lise öğrencilerinin yüksek denilecek seviyede bir ulusal bütünleşme algısına sahip, vatandaşlık bilincine bağlı ve ulusal değerlere duyarlı oldukları söylenebilir.

Başka araştırma sonuçları da bölgedeki ulusal bütünleşmenin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Örneğin Bahçeşehir Üniversitesi Stratejik Araştırmalar Merkezi tarafından 2009 yılında gerçekleştirilen bir araştırmada “Türkiye Cumhuriyeti Devleti benim için önemlidir” cümlesine katılımcıların %94.4’ü evet derken, “Türkiye Cumhuriyetinin vatandaşı olmak benim için önemlidir” cümlesine, %94.8’i katıldıklarını ifade etmişlerdir. Aynı araştırmanın sonuçlarına göre Türkiye Cumhuriyeti Devleti ile Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlığı, bütün anadil ve etnik kökenler için %90’nun üzerinde oranlarda önemli olarak ifade edilmiş; katılımcıların %93.0’ı, “Türkiye Cumhuriyeti bayrağı benim için kutsaldır” cümlesine, %92.4’ü, “İstiklal Marşı benim için önemlidir” cümlesine, %94.0’ı ise “Türkiye Cumhuriyeti’nin bölünmez bütünlüğü benim için önemlidir” cümlelerine katıldıklarını belirtmişlerdir (<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>).

Bölgedeki lise öğrencilerinin genel olarak orta üstü düzeyinde bir aile-akraba bütünleşmesine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Toplam yedi maddeden oluşan alt ölçeğin en yüksek kabul gören maddesi, “Sahip olduğum ailemin üyesi olmaktan memnunum” maddesidir. Bu madde ölçekte en yüksek katılımın olduğu ikinci maddedir. Bu boyutta katılımın yüksek olduğu bir diğer madde “Ailemin yanında olmak beni mutlu ediyor” maddesidir. Benzer şekilde “Ailemizde güçlü bir birliktelik vardır” maddesinde de yüksek bir katılım gözlenmiştir. Bu sonuçlar, bölgede gençler arasında aileye bağlılığın yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bahçeşehir Üniversitesi tarafından yapılan bir başka araştırmanın sonucuna göre de aile, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki 18-29 yaş grubu gençlerin %88.2’si, ailenin kendileri için vazgeçilmez olduğunu belirtmişlerdir (<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>).

Yapılan çeşitli araştırmalar, ailenin gerek birey yaşamı ve gerekse toplumsal yaşam açısından önemli olduğunu ortaya koymuştur. Örneğin Yıldız (2002) tarafın-



dan yetiştirme yurdunda kalan gençlere yönelik olarak yapılan araştırmanın sonuçları, aile yokluğunun meydana getirdiği boşluğun, yetiştirme yurdu tarafından doldurulamadığı, gidilebilecek bir aile ortamının olmamasının, gençlerde, ümitsiz ve karamsar bir kişilik yapısının oluşmasında etkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yine bu araştırmaya göre çocuk yuvası ya da yetiştirme yurdunda kalan çocukların, akrabaları yanında kısa süreli kalışları bile, olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bir başka araştırmada ise anne sevgisi ve yakınlığından mahrum kalan çocuklarda, yoğun bir kişilik bozukluğu ve gelişim kusuru olduğu rapor edilmiştir (Çelik, 1987).

Araştırma bulguları, aile çevresini de kapsayan akraba (aşiret) bütünleşmesinin bölgede giderek zayıfladığını göstermektedir. Nitekim akraba bütünleşmesini ölçen ve *akrabalardan memnuniyet* ile *akrabalar arasındaki dayanışmayı* gösteren maddelerde görece daha düşük katılım ortaya çıkmıştır. Bölgede yapılan başka araştırmalar, yaygın toplumsal örgütlenme ve bağlılık biçimi olan aşiret ilişkilerinin giderek zayıfladığına işaret etmektedir. Örneğin Gökçe ve diğerlerinin (2010) araştırması bölgedeki toplumsal örgütlenme biçiminin güçlü aşiret ilişkilerine dayandığını ancak aşiret bağlılığının gençler arasında en düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Sencer (1993) tarafından yapılan bir başka araştırma bulgusu da Bölgedeki aşiret ilişkilerinin de giderek bir zayıflama ve çözülme yaşandığına işaret etmektedir.

Sosyal bütünleşmenin bir diğer alt boyutu olan *yerel-bölgesel* bütünleşme alt ölçeğine ilişkin bulgular, gençlerin yerel bütünleşme konusunda *tereddütlü* olduklarını göstermiştir. Nitekim "*Başka bir yerde yaşama imkânının olsa dahi, burada yaşamayı tercih ederim*" maddesine verilen yanıtların ortalama puan değeri hem genel sosyal bütünleşme düzeyi hem de yerel-bölgesel dâhil diğer alt boyutlardaki bütünleşme düzeyinden oldukça düşük çıkmıştır. Başka bir araştırmada bölge halkına "*İmkânınız olsa Türkiye'nin neresinde yaşamak istersiniz?*" sorusu yöneltilmiş, katılımcıların sadece %50,2'si bu bölgede yaşamaktan memnun olurum yanıtı vermiştir (<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>).

Bu boyutta ortaya çıkan düşük katılımın, bölgede var olan çeşitli ekonomik sorunlardan kaynaklanmış olabileceği gibi, bölgede öteden beri yaşanmakta olan güvenlik sorunlarından da kaynaklandığı söylenebilir. Nitekim bölgede yapılan bir başka araştırmada, bölge halkına güvenlik sorunlarının hayatlarını etkileyip etkilemediği sorulmuş, katılımcılardan yaklaşık %40'ı günlük hayatlarını etkilediğini, güvenlik sorunlarından en fazla etkilenen kesimin gençler olduğu rapor edilmiştir (<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>). Öte yandan bu boyuttaki görece düşük katılımın yerel yönetimlerin hizmetlerinden kaynaklanmış olabileceği bir başka varsayımdır. Nitekim yakın zamanda yapılan bir başka araştırmanın sonuçlarına göre, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki halkın sadece %46.6'sı yerel yönetimlerin halkın ihtiyaçlarını yeterince karşıladığını düşünmektedir (<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>).

Araştırmada ortaya çıkan en önemli sonuç, lise öğrencilerinin eğitimsel bütünleşme konusundaki düşük düzeyde katılımıdır. Bu boyutta yer alan ve özellikle eğitim sistemine, okullara ve öğretmenlere yönelik benimseme düzeyinin oldukça düşük olması dikkat çekicidir. Bu sonuçlar, Bölgedeki liselerin öğrencilerin ilgi ve beklentilerini yeterince karşılamadığı şeklinde yorumlanabilir. Zira bu boyutta, okula isteyerek gidip gitmediklerine ilişkin soruya öğrenciler *yüksek* düzeyde olumlu cevap

vermişler ancak, eğitim sisteminden memnuniyet konusunda tam tersine *düşük* düzeyde katılım göstermişlerdir. Bu sonuçlara dayalı olarak, öğrencilerin okula isteyerek gelmelerine rağmen, okulun beklentilerini karşılamadığı, yeteneklerini ortaya koymaya yeterince fırsat vermediği ve sorunlarının çözümünde okuldan beklenen yardımı yeterince alamadıkları, eğitsel boyuttaki düşük bütünleşme düzeyinin de büyük ölçüde eğitim kurumlarının bu gibi etkisiz yönetim ve işleyişinden kaynaklandığı ileri sürülebilir. Nitekim diğer analizlerde sınıf düzeyi ile sosyal bütünleşme arasında anlamlı derecede fark olduğu bulunmuş, sınıf seviyesi arttıkça sosyal bütünleşme düzeyinin de azaldığı görülmüştür. Araştırmalar lise düzeyindeki öğrencilerin genel olarak öğretmenlere yönelik olumsuz algılama içinde olduklarını göstermektedir. Örneğin Arastaman (2006) tarafından yapılan araştırmada, *öğretmenlerin dersi ilgi çekici ve öğrenmeyi teşvik edici hale getirememesi*” lise öğrencilerinde okula bağlılığı azaltan en önemli neden olarak gösterilmiştir.

Yalçın (2008) tarafından yapılan bir araştırmada ise lise öğrencilerinin orta düzeyde kaygılı oldukları bulunurken, Ören ve Gençdoğan (2007) ise lise öğrencilerinde %47.11 oranında klinik anlamda depresyon tespit etmiş; depresyon düzeyinin on sınıf öğrencileri aleyhine olacak şekilde daha yüksek olduğunu rapor etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen sonuçlarından birisi de, lise öğrencilerinin sosyal bütünleşme düzeylerinin sınıf düzeyine bağlı olarak anlamlı biçimde farklılaştığına ilişkindir. Bu sonuçlara göre lise 1. Sınıfta yüksek düzeyde sosyal bütünleşme görülürken, lise 3. ve lise 4. Sınıflarda bütünleşmenin manidar biçimde düşük çıkması dikkat çekici bulunmuştur. Bu sonuçlar, bir ölçüde, okulların sosyal bütünleşme açısından etkisiz olduklarına da işaret etmektedir.

Akademik başarı durumlarının lise öğrencilerin sosyal bütünleşme puanaları üzerinde anlamlı düzeyde farklılık yarattığı görülmüştür. Langenkamp ve Amy G. (2009) tarafından ortaokul öğrencileriyle yapılan bir başka araştırmada okul çevresindeki sosyal bütünleşmenin öğrencilerin lisedeki akademik başarılarını olumlu yönde etkilediği bulunmuştur.

Araştırma bulguları, lise öğrencilerinin okulu terk etme eğilimleri ile sosyal bütünleşme düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğunu; okulu terk etme eğiliminde olanların sosyal bütünleşme düzeylerinin diğerlerine kıyasla anlamlı biçimde daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlara bağlı olarak, Bölgede okulu terk etme eğiliminde olan öğrencilerin, gerek okul dışında ve gerekse okul içinde yaşadıkları kimi zorlukların toplumla bütünleşmelerinde olumsuz etkiler yarattığı ve düşük sosyal bütünleşme algısının da bundan kaynaklandığı ileri sürülebilir. Nitekim Güneydoğu Anadolu Bölgesinde yapılan bir araştırmada lise öğrencileri arasında genel olarak % 17 düzeyinde okulu bırakma eğilimi olduğu, saptanmış düşük not ortalamasına sahip lise öğrencilerinde okulu bırakma eğiliminin oldukça yüksek (% 33,87) olduğu; not ortalaması düşük olan her üç öğrenciden birisinin okulu bırakmayı düşündüğü rapor edilmiştir (Şimşek, 2011).

Araştırmada elde edilen bir başka sonuca göre, anne eğitim düzeyi ile sosyal bütünleşme puanları arasında da anlamlı derecede farklılık bulunmaktadır. Örneğin *annesini okula gitmeyen* ve okuma-yazma bilmeyen öğrenciler, annesi ilköğretim ve lise mezunu olanlara kıyasla daha *düşük* düzeyde ulusal bütünleşmeye sahipken, yine *annesini okumaz-yazmaz* olanlar annesi lise ve üniversite mezunu olanlara kıyasla daha

*düşük* düzeyde aile bütünleşmesine sahiptir. Ancak durum yerel bütünleşme açısından değişmektedir. Zira annesi okumaz-yazmaz olanlar hem annesi lise mezunu olanlara hem de üniversite mezunu olanlara kıyasla, daha yüksek düzeyde yerel bütünleşmeye sahiptirler. Bu sonuçlar, eğitim seviyesi düşük aile çocuklarının içinde buldukları yerel koşulları içselleştirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın eğitim seviyesi yüksek lise öğrencilerinin yerel koşullardan yeterince memnun olmadıkları ve bu nedenle yerel bütünleşme düzeyinin düşük olduğu şeklinde yorumlanabilir. Öte yandan annesi okumaz yazmaz olanların okur-yazar ve lise mezunu olanlara, annesi ilkokul mezunu olanların ise lise mezunu olanlara, kıyasla daha yüksek düzeyde eğitsel bütünleşmeye sahip oldukları anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, anne eğitim düzeyi yükseldikçe eğitsel bütünleşmenin azaldığını göstermektedir. Bu durum, eğitim seviyesi arttıkça eğitim kurumlarından beklentinin de arttığı, anne eğitim seviyesi görece yüksek olan lise öğrencilerinin beklentilerinin yeterince karşılanmadığı, düşük eğitsel bütünleşmenin de bu sebepten kaynaklandığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka araştırmada, anne eğitim düzeyinin sosyal uyum düzeyi açısından etkili bir faktör olduğu ve anne eğitim düzeyi düşük olan öğrencilerin sosyal uyum düzeylerinin de düşük olduğu saptaması yapılmıştır (Avcı, 2003).

Lise öğrencilerinin aile gelir düzeyi ile, hem genel sosyal bütünleşme hem de normatif-manevi bütünleşme, ulusal bütünleşme ve ailevi bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Ancak yapılan analizlerde, aile gelir düzeyinin *sosyal-çevresel* bütünleşme, *yerel* bütünleşme ve *eğitsel* bütünleşme alt boyutlarında anlamlı fark oluşturduğu belirlenmiştir. Buna göre, aile geliri yüksek olanlar hem orta olanlara hem de düşük olanlara kıyasla daha düşük düzeyde *sosyal çevresel* bütünleşmeye sahipken, yerel bütünleşme açısından da aile geliri yüksek olanlar, hem orta düzeyde olanlara hem de düşük olanlara kıyasla daha düşük düzeyde bütünleşme yaşadıkları anlaşılmıştır. Eğitsel bütünleşme açısından bakıldığında da aile geliri yüksek olanlar hem orta olanlara hem de düşük olanlara kıyasla daha yüksek düzeyde bütünleşme yaşadıkları görülmektedir. Bu sonuçlar, bölgede aile gelir düzeyi arttıkça öğrencilerin sosyal-çevresel, yerel ve eğitsel bütünleşmelerinin azaldığını ortaya koymaktadır. Gelir düzeyi yüksek olan aileler genellikle bölgedeki yaşam koşullarını beğenmemekte bu yüzden yerel bütünleşme düşük çıkmaktadır. Örneğin bölgede yapılan bir araştırmada Güneydoğu Anadolu bölgesindeki lise öğrencilerinin sadece % 10,71'i üniversiteyi buldukları ilde okumak istedikleri belirlenmiş, buldukları il dahil olmak üzere üniversiteyi Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki illerde okumak isteme oranı ancak %14 olarak hesaplanmıştır. Yine bu araştırmaya göre buldukları şehir dahil olmak üzere üniversiteyi Güneydoğu Anadolu Bölgesine ait herhangi bir şehirde okuma isteği düşük gelir grubundaki öğrencilerde %16,93 iken, orta gelir grubundakilerde bu oran %11,11, yüksek gelir grubundakilerde ise %7,81'e düşmektedir (Şimşek, 2010).

Diğer bazı araştırma sonuçları da gelir düzeyinin bütünleşmeyi azaltıcı etkisini ortaya koymuştur. Örneğin bölgede yapılan bir araştırmada aile ekonomik durumu ile üniversite öğrencilerinin okula yabancılaşma ve anlamsızlık, sosyal uzaklık alt boyutlarında yabancılaşma düzeyleri arasında anlamlı fark bulunmazken, *güçsüzlük* alt boyutunda aile ekonomik durumu *kötü* olan öğrencilerin, ekonomik durumu *orta* olan öğrencilere göre daha fazla okula yabancılaştıkları belirlenmiştir (Ataş, 2011). Aynı sonuç Çelik (2005) tarafından lise öğrencilerinin yabancılaşma düzeyini belirle-

mek amacıyla yaptığı çalışmada da elde edilmiştir. Murdock (1994), değişik sosyo-kültürel ve ekonomik özellikteki Amerikan okullarında yaptığı araştırmada sosyo-ekonomik yapının en etkili yabancılaşma kaynağı olduğunu belirlenmiş; alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin yabancılaşma düzeylerinin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilere kıyasla daha yüksek olduğunu rapor etmiştir. Ancak Seidel (1991) ve Trusty (1992) daha farklı sonuçlar elde etmişlerdir. Nitekim Seidel (1991) Danimarkalı 240 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, alt sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilerin orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilere kıyasla daha düşük düzeyde yabancılaşma yaşadıklarını belirlemiştir. Trusty (1992) ise sosyo-ekonomik düzeye paralel olarak yabancılaşma düzeyinin anlamlı biçimde azaldığını; 6, 7 ve 8'inci sınıflarda (ilköğretim) öğrenim gören alt sosyo-ekonomik düzeydeki Amerikalı öğrencilerin, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde bulunan öğrencilere göre daha düşük düzeyde yabancılaşma duygusu yaşadıklarını bulmuştur. Diğer bazı araştırmalarda kırsal kesimde, ekonomik nedenlere bağlı olarak, okul bütünleşmesinin az olduğu ve bu nedenle okul terk oranlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Örneğin 2007 yılında ABD'de, okulu terk edenler arasında düşük gelir grubuna mensup öğrencilerin yüksek gelir grubundakilere oranla on kat daha fazla olduğu belirlenmiştir (High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2007).

Lise öğrencilerinin okul dışında günlük yaşamda en fazla kullandıkları dil değişkenine göre sosyal bütünleşme düzeyleri arasında anlamlı derecede farklılık olduğu belirlenmiş; okul dışında resmi dil olan Türkçeden başka bir dili (Kürtçe, Arapça vb) konuşan öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerinin günlük dilde sadece Türkçe konuşan öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın en ilginç bulgularından biridir. Zira Güneydoğu Anadolu Bölgesinde farklı etnik kökene mensup lise öğrencilerinin toplumsal değer ve kurumlara bağlılıklarını da yansıtan bu sonuçlar, sanılanın aksine gençler açısından toplumsal bağlılık açısından herhangi bir kopuş olmadığına işaret etmektedir. Ancak bölgede yapılan başka bir araştırmada Arapça-Kürtçe-Zazaca konuşan üniversite öğrencilerin okula yabancılaşma, anlamsızlık, güçsüzlük ve sosyal uzaklık boyutlarındaki yabancılaşma düzeyleri, Türkçe konuşanlara göre daha yüksek bulunmuştur (Ataş, 2011). Keniston (1967) tarafından Amerika Birleşik Devletleri'nde Afrika kökenli öğrencilerle yapılan çalışmada Amerikan kültürünü reddeden tüm Afrikalı öğrencilerin okula yabancılaştıkları ve bu öğrencilerin alt kültürler içerisinde kendilerine saygı ve statü aradıkları belirtilmiştir. Murdock'ın (1994) değişik sosyo-kültürel ve ekonomik özellikteki Amerikan okullarında öğrenim gören öğrencilerle yaptığı araştırmanın bulguları da ırk faktörünün yabancılaşmada etkili olduğunu ortaya koymuş; Afrika kökenli öğrencilerin eğitim sistemine ilişkin negatif algılarının, diğer öğrencilere göre daha yoğun olduğunu belirlenmiştir. Mau (1986) ise Hawaii Honolulu'da devlet okullarında öğrenim gören lise öğrencileriyle yaptığı araştırmada, çoğunluk dışında kalan diğer etnik gruptaki öğrencilerin daha fazla yabancılaştıkları sonucuna varmıştır. Fleming (1984)'in 15 üniversitede 3000 üniversite öğrencisiyle yaptığı çalışmada, üniversitelerin azınlık öğrencilere sağladıkları bir öz gelişim için daha az duygusal ve sosyal destek sağladıkları, azınlık öğrencilerin bu üniversitelerde akademik performanslarından daha az tatmin oldukları bu yüzden de öğretim elemanlarıyla çok fazla olumlu kişisel ilişkileri olmadıkları rapor edilmiştir. Peterson ve Rodriguez (1978), siyahi öğrencilerin üniversitelerde başarısız bir direnç gösterdikle-

rini ve bunun sonucunda akademik başarı ve sosyal bütünleşmede başarısız olduklarını ya da okulu bıraktıklarını belirtmişlerdir.

Yukarıda açıklanan sonuçlar dikkate alınarak aşağıdaki önerilerin yapılması uygun bulunmuştur.

### Öneriler

1. Araştırmada, Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki lise öğrencilerinin genel olarak *ortanın üzerinde* bir sosyal bütünleşmeye sahip olmalarına rağmen, özellikle eğitim kurumlarının sosyal bütünleşme düzeyini düşürücü etkisi saptanmıştır. Sınıf ilerledikçe sosyal bütünleşme düzeylerinde görülen azalma, bölgedeki ortaöğretim kurumlarının yeniden sorgulanmasını ve bu okulların temel işlevlerini ne ölçüde yerine getirdiklerine ilişkin araştırmaların yapılmasını gerekli kılmaktadır. Bu kapsamda özellikle Bölgedeki lise öğrencilerin okula ve eğitime yabancılaşma konusu araştırılabilir.
2. Araştırma sonucunda lise öğrencilerinin önemli bir kısmının düşük gelir grubuna sahip oldukları; aile gelir düzeyinin ise sosyal bütünleşme düzeyleri üzerinde belirleyici olduğu saptanmıştır. Bu nedenle ekonomik açıdan dezavantajlı gruplara yönelik sosyal desteklerin artırılması önerilir.
3. Bölgede günlük hayatta yaygın olarak Türkçeden başka dil konuşan öğrencilerin sosyal bütünleşme düzeylerinin Türkçe konuşan öğrencilere kıyasla anlamlı şekilde yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuç dikkate alındığında, farklı dil konuşan öğrencilerin, ayrımcılığa tabi tutulmaksızın, ulusal değerler konusunda teşvik edici sosyal faaliyetlere yönlendirilmesi ve gençlik merkezlerinin yaygınlaştırılması önerilmektedir.

**Kaynakça**

- Arastaman, G. (2006). *Ankara İli Lise Birinci Sınıf Öğrencilerinin Okula Bağlılık Durumlarına İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Aslantürk, Z., Amman, M. T. (2001). *Sosyoloji*, İstanbul.
- Ataş, Ö. (2011). *Üniversite Öğrencilerinde Yabancılaşma Duygusu ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Seminer Çalışması, Harran Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Şanlıurfa.
- Avcı, M. (2003). *Lise Öğrencilerinin Toplumsal Uyum Düzeylerine Etki Eden Toplumsal Faktörler (Erzurum İli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Bahçeşehir Üniversitesi, Stratejik Araştırmalar Merkezi, *“Doğu Ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Politik Yapı Araştırması ve Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgelerinden En Fazla Göç Almış Olan İllerin Sosyo-Ekonomik ve Sosyo-Politik Yapı Araştırması: Sorunlar, Beklentiler ve Çözüm Önerileri”*, PROJE RAPORU, Aralık 2009, İSTANBUL.
- Bal, H. (1996). *“Kırsal Toplumda Sosyal Kurumlar ve Sosyal Bütünleşme”* S.D.Ü. Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 2.
- Bilgin, N. (1994). *Kimlik Sorunu*, Ege Yayıncılık, İzmir,
- Bilgiseven, A. K. (1982). *Sosyal İlimler Metodolojisi*, Filiz Kitapevi, İstanbul.
- Bilgiseven, A. K. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*, Filiz Kitapevi, İstanbul.
- Çelik, F. (2005). *Ortaöğretim öğrencilerinin okula yabancılaşma düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*. Adana: Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çelik, V. (1987). *Türkiye’de Korunmaya Muhtaç Çocuklar Sorunu*, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, C:1.
- Erkal, M. (2000). *Sosyoloji*, DER Yayınları, İstanbul.
- Fisher, J. (1996). *Sosyoloji Nedir?*, Çeviren: Nilgün Çelebi, Attila Kitapevi, Ankara.
- Fleming, J. (1984). *Blacks in College: A Comparative Study of Students’ Success in Black and White Institutions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gökalp, Z. (1972). *Türkçülüğün Esasları*, Varlık, İstanbul.
- Günay, Ü. (1996). *Din Sosyolojisi*, Erciyes Üniversitesi Yayınları, Kayseri.
- High School Dropout and Completion Rates in the United States: 2007).  
<http://busam.bahcesehir.edu.tr/rapordosya/Guneydogu-Raporu.pdf>: 02.10.2010.  
<http://www.agarastirma.com.tr/pdfler/halkin-ne-kadari-muhafazakâr.pdf>;Eri\_im: 12.12.2010).  
<http://www.diyarbakirsoz.com/haberdetay.asp?erişim>: 23.10.2011).  
<http://www.gap.gov.tr/Turkish/Basinbil/Bbil2006/bb255.html>; erişim 18.10.2011).  
<http://www.milliyet.com.tr/turbanin-hizli-yukselisi/guncel/haberdetayarsiv/>: 03.01.2011  
<http://www.setav.org/ups/dosya/24141.pdf>).



◆ Hüseyin Şimşek / Ahmet Salih Şimşek

<http://www.setav.org/ups/dosya/24141.pdf>: 09.01.2011

- Keniston, K. (1967). The sources of student dissent. *Journal of Social Issues*, 23(3), 108-135.
- Langenkamp, A. G. (2009). Following Different Pathways: Social Integration, Achievement, and the Transition to High School *American Journal of Education* 116 (November 2009)
- Mau, R. Y. (1986). Sources of alienation in the secondary school setting in Hawaii (ethnic group). *Unpublished Doctoral Dissertation*. Hawaii University, Hawaii.
- Murdock, T. B. (1994). Understanding Alienation: An Ecological Perspective on Student Motivation. <http://www.wlib.uni.com/dissetations/fullcit/9419493> adresinden 14 Kasım 2011 de alınmıştır.
- Ören N., Gençdoğan, B. (2007). Lise Öğrencilerinin Depresyon Düzeylerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi, *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt:15 No:1 ss.85-92.
- Peterson, R., Rodriguez, M. (1978), Minority student perceptions of a university environment. *Journal of College Student Personnel*, 19 ss.256-263.
- Seidel, J.F. (1991). Social alienation and the learning: disabled school dropout. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 152-157. ERIC:ED1482634.
- Sencer, M. vd, (1993). GAP Bölgesinde Toplumsal Değişme Eğilimleri Araştırması, Ankara: TMMOB Ziraat Mühendisleri Odası.
- Şimşek, H. (2010). Güneydoğu Anadolu Bölgesindeki Lise Öğrencilerinin Sosyal Bütünleşme Düzeyleri Ve Gelecek Beklentileri, 109K300 Nolu Proje Sonuç Raporu. Kasım 2010, Şanlıurfa.
- Şimşek, H. (2011). Lise öğrencilerinde okulu bırakma eğilimi ve nedenleri (Güneydoğu Anadolu Bölgesi örneği) [Dropout tendency among high school students and its reasons (A case study in the Southeastern Anatolia Region)]. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi* *Journal of Educational Sciences Research*, 1 (2), 27-47. <http://ebad.jesr.com/>.
- Trusty, J. (1992). An examination of possible predictors of alienation from school in elementary and middle school students. *Unpublished Doctoral Dissertation*. Mississippi State University, Mississippi.
- Yalçın, S. B. (2008). Genel Lise Öğrencileri İle Meslek Lisesi Öğrencilerinin Gelecek Kaygılarının Karşılaştırılması, VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 1-3 Eylül 2008 Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Yıldız, M. C. (2002). Savaş Çocukları: Öksüzler ve Yetimler, Uluslararası Sempozyumu, 31 Ekim-01 Kasım 2002, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırma ve Uygulama Merkezi, İstanbul.



## SOCIAL INTEGRATION LEVEL OF HIGH SCHOOL STUDENTS IN THE SOUTHEASTERN ANATOLIA REGION

Hüseyin ŞİMŞEK\*

Ahmet Salih ŞİMŞEK\*\*

### Abstract

This research has been conducted with the aim of determining social integration levels of high school students in the South eastern Anatolia Region and whether the levels of social integration of them have been differentiated in terms of various variables. In this study, the *descriptive scanning* model has been used; it has been aimed to describe the current situation and generalize it to the universe. The research data has been obtained using the Social Integration Scale (SIC) which was developed by the researchers doing the validity and reliability analysis and was in five-point Likert-type consisting of seven dimensions. 1106 high school students, in the spring term of 2008-2009 academic year, who were studying at variety of high schools located in the eight provinces in the South eastern Anatolia Region participated in to the research. As a result of the research, it has been understood that the general social integration levels of high school students in the Southeastern Anatolia Region are high and they have the perception of a high level integration in the dimensions of *normative-moral* integration and *national* integration. However, it has been found to be significant that high school students show low participation in the dimension of *educational integration*. Research findings have revealed that high school students' social integration level does not differentiate according to their sex, the province of high school, type of high school and the situations of taking disciplinary action; where as, it differentiates according to variables such as their class level, success in school, getting pre-school education, tendency of dropping out of school, family income, mother education level, mother tongue. In this research, one of the most important findings is that social integration levels of those who use another mother tongue besides the official language Turkish are relatively high.

**Key Words:** Southeastern Anatolia Region, high school students, social integration

\* Assistant Prof. Dr.; Ahi Evran University, Faculty of Education, Department of Educational Science

\*\* Assistant. Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Educational Science

# OKULDA DEĞER EĞİTİMİ VE HİKÂYESLER

Hülya KASAPOĞLU\*

## Özet

Okullar, öğrencileri bilgiyle donatmanın yanı sıra onları erdemli bir insan olarak yetiştirme ve kişilik gelişimlerini sağlama görevi olan örgütlerdir. Bu nedenle okullarda öğretim kadar eğitime de önem verilmelidir. İnsanın davranışları değerleri doğrultusunda şekillenir. Okullar davranış kazandırma ya da davranışı istedik yönde değiştirme görevi yapar. Bunu yaparken bireylerin kişiliğini oluşturan değerleri de verebilmelidir. Değer eğitimi, öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması yoluyla eğitilmesini içerir. Bu nedenle okul ortamlarının öğrencilerin örnek oluşturacak şekilde düzenlenmesi gerekir. Ayrıca öğrencilerin değerleri soyut olmaktan çıkarp somutlaştırılmalarına yardımcı olmak adına hikaye anlatımı, gibi yöntemler kullanılabilir. İyi bir değer eğitimi ile okullar, sorumluluk, çok çalışma, dürüstlük, nezaket gibi erdemlerin yer aldığı bir topluluk olabilir. Bu makalede, okulda değer eğitiminin önemi tartışılarak, bu bağlamda değer eğitimine ilişkin çıkarsamalara ve bazı önermelere yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Değer, okulda değer eğitimi, hikaye, etik

## Giriş

Her toplumun geleceği çocuklardır. Çocuğun erdemli bir insan olarak toplumda yerini alması, en az iyi bir öğrenimden geçip başarılı olması kadar önemsenir. Erdemler hemen her toplumda ulaşılmaya çalışılan yüce değerler olarak bilinir. Doğruluk, büyüklere saygı, görgü kurallarına uyma, küçüklere ve güçsüzlere yardım, hak gözetme, her yerde ve her çağda aranan nitelikler olmuştur. Toplumsal yaşamın düzenli gitmesi için yasalara uymak yetmez. Ortak değerlerin, birleştirici gücüne de gereksinim vardır. Başka bir deyişle, insancıl değerler olmadan toplum çarkı dönmez (Yörükoğlu, 2003, 221). Okullar çocuğun erdemli bir kişi olması, insancıl değerleri taşıması konusunda bir takım görevleri yerine getirmesi beklenen örgütlerdir. Bu makalede değer eğitiminde okul içinde yönetici ve öğretmenlerin davranış ve tutumlarının önemine değinilmesinin yanı sıra, değer eğitimde hikayelerin kullanılmasının yararı üzerinde durulmaktadır.

## Değer

Değer kelimesi, Türkçe Sözlükte “üstün ve yararlı nitelik” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2005, 483). Dürüst bir yaşama yön veren değerler, ulaşılmak istenen idealler olup, olması gerekeni ifade ederler. Bireyin işinin ve günlük yaşamının temel bir parçası olan ve onun yaşamına anlam kazandıran idealler, tercihler, kararlar ve davranışlarına yol gösteren inançlar ve kanaatlerdir (Özgener, 2004,126-127; Robbins, 1994, 12; Erdem, 2003, 56).

\* Yrd. Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

İnsana özgü, insanı insan yapan ve onu diğer canlılardan ayıran bir nitelik taşıyan değerler aynı zamanda insanın amaçlarına uygun tarzda kendini gerçekleştirebilecek duruma gelmelerine de yardımcı olmakta (Kuçuradi, 1995, 8), hayata bir anlam katmakta, hayatın, dürüstlük, hoşgörü, iyilik, merhamet gibi yanlarını çoğaltmaktadır. Bunlar ise toplumsallaşmayı ve toplumla uyumu beraberinde getirmektedir (İnsani Değerler Rehberi, 1996, 6; Parashar, Dhar ve Dhar, 2004).

Değerlerle ilgili belirlenmiş bazı özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir. Değerler (Kaltsounis, 1987; MEB 2005, 87; Quisumbing ve Leo, 2005):

- İçten bir güç olarak bireysel davranışları etkiler.
- Yaşamda ikilemede kalma durumunda karar vermeyi kolaylaştırır.
- Toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- Bireysel algı ve gerçeğin yorumlanmasını etkiler.
- Davranışları kontrol etmeyi sağlar.
- Zaman içinde çeşitli etmenlere ve bireylere göre değişebilir.
- Kişi ya da toplumların istek ve amaçlarını temsil eder.
- Duygu yüklüdür, düşünce ve anlayışa güç verir, davranışları yönlendirir.
- İnsan kişiliğinin etik, sosyo-ekonomik, zihinsel, politik, fiziksel, estetik, dinsel gibi çeşitli boyutlarını içerir.

Davranış, kişinin değerleri doğrultusunda şekillenir. Değerlerle ilgili yapılan araştırmada, eğitim alanında yayınlanmış olan kaynaklar tarandığında, özellikle “sorumluluk, eşitlik, adalet, özgürlük, hoşgörü, saygı, güdüleme, güven, bağlılık, özerklik, hırs, doğruluk, cesaret, saygı, kendine güven, hoşgörü, yardımseverlik, dürüstlük, sevgi, başarı” gibi değerlerin öne çıktığı görülmektedir (Turan, 2003; Gündoğan, 2002; Şişman, 2000; Sargut, 2001; Bursalıoğlu, 2000; Aydın, 2002; Türkdoğan, 1998; Özen, 1996).

Çocuk yetiştirme, yüzyıllar boyunca en gözde konulardan biri olmuştur. Çocuk davranışlarına şekil verme ile ilgili birçok öneride bulunulmuş ve etkili kurallar oluşturulmaya çalışılmıştır. Çocuk eğitimine bu kadar önem verilmesinin nedeni, yetişkin bir insanın iyi veya kötü oluşunun köklerinin çocukluğa dayanmasıdır (Montagu, 2000, 5). Bu nedenle insan yetiştirme görevi üstlenen okullarda değer eğitimine gereken önemin verilip, doğru bir şekilde işlenmesi toplumsal iyi oluşumuz açısından çok büyük bir önem taşımaktadır.

### Okulda Değer Eğitimi

Değerler eğitiminde insanın değerlerinin yaşantı ve eylemlerle bağlantılı olup kişinin ilişkilerinde belirleyici bir rol oynadığı; böylece de sevgi, saygı, dürüstlük, güven, özgürlük, doğruluk gibi etik değerlerin korunduğu kişi yaşantı ve eylemlerinin değerli kişi yaşantı ve eylemleri haline geleceği irdelenip, her koşulda değerlerin bilgisini de hesaba katarak eylemde bulunmanın önemi vurgulanır (Kale, 2008, 14).

Anne babalar çocuklarının etik alandaki eğitiminden birinci derecede sorumluyken, ailenin ardından okul da toplumsal değerleri öğreten önemli bir kurum olarak karşımıza çıkmaktadır. Okulda değerler eğitimi vatandaş yetiştirme süreci içinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğretmenler bilinçli ya da bilinçsizce, değerleri öğrencilerine aktarırlar (Coombs-Richardson ve Toison, 2005). Öğrencilerin iyi birer vatandaş ve karakterli birer birey haline gelmeleri için onlara yardım etmeye ön ayak olmak okulun sorumluluğudur (Ryan, 1993; Dağdelen, 1999, 22). Okulun, eğitim öğretim hedefleri ve değerleri ile öğrencilerin hedef ve değerleri arasındaki ilişkinin tutarlılık düzeyi hedeflere ulaşma düzeyini etkiler (Ertürk, 1982; Varış, 1981).

Türk Millî Eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında öğrencilere kazandırılması gereken birçok değer göze çarpmaktadır. Bireyleri "Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygular bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve girişime değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" gibi birçok değeri içeren ve "iyi insan", "iyi vatandaş" yetiştirmek amacını taşıyan eğitim sistemi, değerlerin tüm eğitim basamaklarında öğrenciye kazandırılması beklentisi taşımaktadır. Bu nedenle tek bir derste değerleri işlemenin ötesinde, her derste değerlerin ortaya konulduğu, sonuçlarının tartışıldığı ortamların oluşturulması önemlidir.

Eğitim programlarında vurgulanmasının yanı sıra değerler, alan sınırlaması aranmaksızın, öğretmenlerin sınıf içindeki öğrenme ortamını düzenleyişinde, etkinliklerini uygulayışında, öğretimin stratejisinde, içerik seçiminde, sınıf içinde izin verdiği ya da pekiştirdiği davranışlarda, öğretim biçiminde, disiplin uygulamalarında, öğrencilerine yönelik tutum ve davranışlarında yer almalıdır (Veugelers ve Vedder, 2003). Çağdaş eğitim yaklaşımları, öğrencilere bilgiyi nasıl depolayacaklarından çok onlara nasıl ulaşacaklarını öğreten anlayışı, eğitim sisteminin temelini almayı gerekli kılmaktadır. Bu durum bilginin öğrencinin bizzat kendisi tarafından keşfedilmesine imkân veren birçok öğrenme modelleri ve öğretim yöntemlerinin gelişimi sonucunu vermiştir (Kaf, 2000).

İdealist anlayışa göre, değer eğitimi; öğrencinin değerli davranış ve insan modellerini örnek alması yoluyla eğitilmesini içerir (Gutek, 2001, 29). Evde başlayan ahlak eğitimi, okulda da devam eder. Ancak bu, ahlak dersleri yoluyla değil, öğretmenlerin örnek davranışlarıyla sağlanır. Beğendiği öğretmenleriyle özdeşim kuran çocuk, evde gelişen erdemlerini yeni örneklerle zenginleştirir (Yörükoğlu, 2003, 229).

Bir çocuğun öğretmeni, birçok ahlaki özellikler bakımından ona örnek olur. Eğer öğretmen diğer çocuklara karşı saygılı ve kibar davranıyorsa, çocuklar da bu bakımdan öğretmeni taklit ederler. Öğretmen çocuğun hata ve kusurlarını hoşgörüyü karşılayabiliyorsa, çocuğun da başkalarının kusurlarını hoş görmesi beklenebilir (Goleman, 1998, 348).

Campell (1997)'a göre, öğretmenlerin, ahlak ve etik konusunda gençlere rehberlik edebilmeleri için öğrencilerin üzerindeki karar ve eylemlerinin önemini takdir etmeleri ve etik bir meslek elemanı olarak kendisinin karışık rollerini iyi anlamaları gerekir (Aydın, 2003, 205). Çünkü erdemlerin kazanılması çocuğun kişilik gelişimi ile sıkı sıkıya ilgilidir. Doğruyu yanlıştan ayırma ve doğru olanı seçip uygulamak kolay kazanılan nitelikler değildir. Sayısız olasılıklara ve durmadan değişen koşullara göre

en uygun tepkileri ve davranışları geliştirmek, uzun süren deneme ve yanılmalardan sonra gerçekleşir (Yörükoğlu, 2003, 222).

Ryan ve Bohlin (1999), öğretmenlerin sınıflarında iyi karakter eğitimcileri olmaları için yedi tane yeterlilik alanına sahip olmaları gerektiğini ileri sürerler:

1. Öğretmenler iyi karaktere ve karakter oluşturmaya örnek olabilmelidir.
2. Öğretmenler, öğrencilerinin karakter gelişimini mesleki bir sorumluluk ve öncelik haline getirmelidir.
3. Öğretmenler öğrencileri ile hayattaki doğrulara ve yanlışlara ilişkin konuşabilmelidir.
4. Öğretmenler çeşitli etik konularda kendi konularını net biçimde tanımlayabilmeli; ama kendi görüş ve düşüncelerini öğrencilere yüklememelidir.
5. Öğretmenler başkalarının yaşantılarını anlayabilmeleri için çocuklara yardımcı olmalı, kendi dünyalarından çıkarak başkalarının dünyasına girebilmelerini sağlamalıdır.
6. Öğretmenler kendi sınıflarında olumlu bir değerler sistemini, yüksek etik ilkelerinin bulunduğu ve herkesin birbirine saygı duyduğu bir ortamı oluşturabilmelidir.
7. Öğretmenler okulda ve toplulukta öğrencilere fedakar ve etik davranma deneyimi ve pratiği verecek faaliyetler sağlayabilmelidir.

Ancak her şeyden önemlisi, temel değerleri öğrenmek için öğrenciler okul yaşamlarının tüm yönlerinde iyi örnekler görmeli ve ciddiye alınmalıdır (Black, 1996). Çünkü, “Ergenlik çağındaki çocuğumuza nesne gibi davrandığımızda ne olur?” sorusunun cevabı “değerli aile ilişkilerini hor görerek ilişkiye yabancılaşır, kişiliक्सizleşir ve güven azalması, kavga ve isyan yaratma durumları söz konusu olur” şeklindedir (Covey, 2005, 22). Öğretmenin, okul içinde öğrencilerine değerleri kazandırabilmesi için, öncelikle onları bir kişi olarak önemsemesi, çok iyi tanması ve çok iyi izlemesi gerekir. Duyuşsal yönden duyarlı olan öğretmen tarafından, öğrencilerin hangi değerleri kazanabildikleri, algıları, tutumları ve davranışları bilinirse, öğrencilerin olumlu benlik kavramı geliştirmelerine daha çok katkı sağlanabilir.

Öğretmen tutum ve davranışlarının yanı sıra, okul yönetimiyle ilgili çağcıl tartışmalarda okul yöneticilerinin de ahlaki yönden bir lider olmaları gereği üzerinde durulmaktadır (Şişman, 2004). Bu nedenle okulda değer eğitiminde en önemli öğelerden birinin yönetici ve öğretmenlerin tutum ve davranışları olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler, amaçlar doğrultusunda öğrenciyeye kazandırmayı hedefledikleri her tutum ve davranışı sınıf içinde kendileri sergileyerek öğrencinin yaşantılar yoluyla öğrenmesine katkı sağlayabilirler. Güveni öğretebilenin ve kazandırabilmenin en iyi yolu güvenmek, sevgiyi öğretebilenin en iyi yolu sevmektir diyebiliriz. Bir değeri öğretebilenin en iyi yollarından biri, öncelikle bireysel olarak o değeri içselleştirmiş ve davranışa dönüştürmüş olmasıdır.

İçeriği oluştururken ya da sınıfta içerik düzenlenip sunulurken, öğretmen öğrencilerin birikimlerini ve aileden getirdiklerini dikkate alıp, önceki bilgileriyle

bağlantılar kurmalı, yeni bilgiler bunların üzerine inşa edilmelidir. Öğretmen, sınıf içinde yapılacak olan etkinliklerden öğrencilerin neler öğrenebileceklerini belirleyip, etkinliklerin ne işe yarayacağını vurgulayarak, onların hatalarını düzelterek ve öğrencilerin birbirleriyle iş birliği halinde çalışmalarını teşvik ederek, öğrenme ortamlarını daha iyi bir duruma getirebilir (Borophy, 1999, 8-9).

Doğal etik ile çatışan unsurlar içeren bir eğitim olumsuz bir nitelik taşıır ve özellikle, sözlü ifadeler ve vaazlar kullanılarak, etiksel öğütlerin ezberletildiği, temelde soru cevap yöntemine dayalı bir eğitimde hedefe uygun bir ahlaki gelişim sağlanamaz. Çünkü böyle bir eğitimde sözler, duygular ve eylemlerin yerine geçer (Kale, 2008, 14). Eğitilecek çocukların duygu ve düşünce dünyalarına seslenebilecek sözlü, yazılı ve görsel ürünlerin tümü değer eğitiminde kullanılabilir. Bu şekilde çocukta olumlu etki ve izlenimler bırakılabilir. Bu tip ürünler çocukta, kendini, olayları, çevreyi algılayış ile ona göre davranış geliştirme açısından olumlu gelişme ve değişimlere olanak sunar.

Bu çalışmada, değer eğitimi konusunda önerilen yöntem, değerler hakkında fikir verebilecek kısa hikayelerdir. Evrensel değerleri barındıran, doğru yanlış olgusu hakkında farkındalık kazandıran hikayeler, öğrencilerin davranışlarına, bakış açılarına ışık tutarak, evrensel değerleri öğrenmelerine ve işlevselleştirmelerine yardım edebilir. Hikaye, kişisel ve ruhsal gelişimle ilgili, birçok alanda uluslar arası geçerliliği olan bir konuma sahip olup, çocuk ve gençlerin psikolojik gelişimlerinde önemli bir pedagojik araçtır (Rossiter, 2001).

Hikâye okuyan ya da dinleyen kimse, oradaki kahramanların rolleri ile çok hızlı bir biçimde empati kurmakta; kahramanların yerine kendini koyup mizaç ve vasıfları itibarıyla kendine uygun veya en yakın görünen biriyle özdeşleşmektedir. Hikâyelerdeki kahramanlar, öyküsel formlar içinde -örneğin komedi, trajedi, mutlu sonla biten gibi- kendilerine ait rolleri oynamaktadırlar. Bu roller ve hikâyenin kurgusu, okuyucunun kendi yaşamı içinde başkalarıyla olan ilişkilerinin detaylandırılmasına yardımcı olmaktadır. Hikâyenin eğitimde önemli ve etkin bir yöntem olması, bu özdeşleşmeden kaynaklanmaktadır (Kenneth, 2001).

Birçok eğitimcinin sevgi, umut etme, affetmek, güven gibi değerlerin eğitimde öğrencilere kazandırılması gerektiği konusunda hemfikir oldukları, ancak “nasıl?” sorusuna cevap vermekte ve uygulamaya yansıtmakta zorluk çektikleri söylenebilir. Sınıflarda yaşanan bazı sorunlarda, öğretmenlerin öğrencilerine önderlik etmesi ve öğrencilerin yanlış tutum ve düşüncelerinin yerine olumlu bir bakış açısı kazanmalarına katkı sağlamaları gerekir.

Güvenin önemi ya da affetmenin erdemi nasıl öğretilir? Yaşadığımız zorluklarla, umutsuzluğa kapılmadan ve bizi güçlendirecek fırsatlar olarak değerlendirip baş edebilir miyiz? Sınıf içinde öğrencilerin zorluklar nedeniyle yılgınlığa düştükleri, mücadele etmekten vazgeçtikleri anlar olabilir. Bu çalışmada, öğretmenlerin bu durumlarda öğrencilerini motive etmek adına, azimli olmanın, mücadeleden vazgeçmemenin önemine ilişkin yapacakları dakikalarca sürecek konuşma yerine yukarıda sözü edilen duyguları verebilecek bir hikaye anlatmaları önerilmektedir. Aşağıda bu konuda örnek olabilecek bir hikaye verilmiştir.

### Yolumuzdaki engeller

Eski zamanlarda bir kral, saraya gelen yolun üzerine kocaman bir kaya koydurmuş, kendisi de pencereye oturmuştu. Bakalım neler olacaktı? Ülkenin en zengin tüccarları, en güçlü kervancıları, saray görevlileri birer birer geldiler, sabahtan öğlene kadar. Hepsi kayanın etrafından dolaşip saraya girdiler. Pek çoğu kralı yüksek sesle eleştirdi. Halkından bu kadar vergi alıyor, ama yolları temiz tutamıyordu. Sonunda bir köylü çıkageldi. Saraya meyve ve sebze getiriyordu. Sırtındaki küfeyi yere indirdi, iki eli ile kayaya sarıldı ve ıkına sıkına itmeye başladı. Sonunda kan ter içinde kaldı ama, kayayı da yolun kenarına çekti. Tam küfesini yeniden sırtına almak üzereydi ki, kayanın eski yerinde bir kesenin durduğunu gördü. Açtı.. Kесе altın doluydu. Bir de kralın notu vardı içinde..“Bu altınlar kayayı yoldan çeken kişiye aittir.” diyordu kral. Köylü, bugün dahi pek çoğumuzun farkında olmadığı bir ders almıştı. “Her engel, yaşam koşullarınızı daha fazla iyileştirecek bir fırsattır...”

Sınıflarda sıkça yaşanan bir başka problem, öğrencilerin kendi içinde ya da başka insanlarla yaşadıkları tartışmalar, kavgalar, hissedilen öfkeler ya da duyulan nefretler olabilir. Bu tip durumlarda uzunca vaazlar ya da öğütler yerine aşağıda bir örneği görülen, etkili bir anlatımla paylaşılan hikâyeler eğitim aracı olarak kullanılabilir.

### Affetmenin güzelliği

Bir lise öğretmeni bir gün derste öğrencilerine bir teklifte bulunur: “Bir hayat deneyimine katılmak ister misiniz?” Öğrenciler çok sevdikleri hocalarının bu teklifini tereddütsüz kabul ederler. “O zaman” der öğretmen. “Bundan sonra ne dersem yapacağınıza da söz verin” Öğrenciler bunu da yaparlar. “Şimdi yarınki ödevinize hazır olun. Yarın hepiniz birer plastik torba ve beşer kilo patates getireceksiniz!” Öğrenciler, bu işten pek birşey anlamamışlardır. Ama ertesi sabah hepsinin sıralarını üzerinde patatesler ve torbalar hazırdır. Kendisine meraklı gözlerle bakan öğrencilerine şöyle der öğretmen: “Şimdi, bugüne dek affetmeyi reddettiğiniz her kişi için bir patates alın, o kişinin adını o patatesin üzerine yazıp torbanın içine koyun.” Bazı öğrenciler torbalarına üçer-beşer tane patates koyarken, bazılarının torbası neredeyse ağzına kadar dolmuştur. Öğretmen, kendisine “Peki şimdi ne olacak?” der gibi bakan öğrencilerine ikinci açıklamasını yapar: “Bir hafta boyunca nereye giderseniz gidin, bu torbaları yanınızda taşıyacaksınız. Yattığınız yatakta, bindiğiniz otobüste, okuldayken sıranızın üstünde? hep yanınızda olacaklar.” Aradan bir hafta geçmiştir. Hocaları sınıfa girer girmez, denileni yapmış olan öğrenciler şikayete başlarlar: “Hocam, bu kadar ağır torbayı her yere taşımak çok zor.” “Hocam, patatesler kokmaya başladı. Vallahi, insanlar tuhaf bakıyorlar bana artık.” “Hem sıkıldık, hem yorulduk?” Öğretmen gülümseyerek öğrencilerine şu dersi verir: “Kalbimiz patates çuvalı gibidir. İçine ne kadar çok öfke, nefret kızgınlık doldurursanız o kadar ağırlaşır. Daha sonra ise çürüyüp kokmaya başlar. Görüyorsunuz ki, affetmeyerek asıl kendimizi cezalandırıyoruz. Kendimizi ruhumuzda ağır yükler taşımaya mahkûm ediyoruz. Affetmeyi karşımızdaki kişiye bir ihsan olarak düşünüyoruz, halbuki affetmek en başta kendimize yaptığımız bir iyiliktir. İnsanları affedin....



Gerçekte hikayenin insanoğlunun bütün bilgeliğini, örtülü ya da açık hastalıklarını yansıtan gizemli bir gücü vardır. Bu nedenle eğitim bir bakıma hikaye anlatma ve anlama sanatıdır. Sevgi, erdem, hoşgörü, dostluk, aşk, onur, bilgelik, sadakat, vefa, şefkat gibi temalar üzerine kurulu hikayelerin, öncelikle vicdan ve karakter eğitimi bağlamında katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Ayдын, 2011,5).

Bu hikayeleri etkili bir şekilde anlatabilen ve çocukların hayatında farkındalık yaratabilen öğretmenlerin, öğrenciler açısından yol gösterici olacağı ve bir lider gibi algılanabileceği söylenebilir. Ancak hikayelerin anlatımındaki etkililik kadar hikayelerin seçiminde de bazı özelliklere dikkat edilmelidir. Unkovich, (2011) bu özellikleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Canlandırıcı ve yönlendirici hikayeler seçilmelidir. Seçilen öyküler öğrencileri hayat, sevgi, umut üzerine düşündürmeli, hatta umutsuzluğa çözüm bulmalıdır.
2. Gerçek hikayeler her zaman yapılabilir, gerçekleştirilebilir olmalıdır. Öğrenciler, başkalarından, amaçlarına ulaşabileceklerini ve engellerin üstesinden gelebileceklerini duymak isterler.
3. Hikaye seçimi ile, öğrencilerin duygularını rahatça ortaya koyabilecekleri, kendilerini güvende hissedebilecekleri bir sınıf ortamı sağlanmalıdır. Bu onları hayatla başa çıkmak için güçlendirir.
4. Eylemleri ve sonuçlarını gösteren hikayeler seçilmelidir. Hayat dersleri öğüt veren bir yetişkin ya da vaazdan çok iyi bir hikayeden öğrenilir.
5. Yaşamla ve karşılaştıkları zorluklarla ilgili olduklarında öğrencilerin hikayeyi benimsemesi daha kolay olur.

Eğitimde sadece zihinsel gelişime önem verilirse, eğitimin asıl amacından uzaklaşmış olur. Eğitimde değerleri işleyebilmenin yollarından biri olarak, farklı değerlerin işlenebileceği doğru hikayeler kullanılabilir. Soyut nitelikler taşıyan değerler, anlatılan hikayelerden yararlanılarak çocukların zihninde somutlaştırılabilir. Değerleri işlemeye dönük bu tür hikayeler, doğru ve yanlış olana ilişkin yorum ve sorgulama yeteneklerinde ilerleme sağlayabilir. Ancak hikayelerin anlatımı sırasında ses tonlamalarına ve vurgulara dikkat etmek ve hikayenin etkileyciliğini arttırmak önemlidir.

Okullarda değerler eğitimi kapsamında, evrensel ilkelerin ve demokratik tutumların öneminin vurgulanması gerekir. Sınıflarda insanın onuru ve değerini merkeze alarak işlenen bir değerler eğitiminde, kişisel değerlerin sorumluluğunu taşımak ve yaşamda kullanmaktan daha fazlası yapılarak, etrafımızdaki kişileri, yaşadığımız çevreyi ve dünyayı daha iyi bir yer haline getirmek sorumluluğu da sıklıkla işlenebilmelidir. Öğrencilerin akademik başarıları yanında, değerlerin oluşumunda önemli yeri olan duygusal-sosyal ve ruhsal zekâ gelişimlerine yönelik de yatırım yapılmalıdır.

İnsanın onuru ve değerinden hareket eden bir değerler eğitiminde; insanın öncelikle, bir olanaklar bütünü olarak tanımlanması ve bu olanakların hem kendi toplumunda, hem de dünyada gerçekleştirilmesinden kişilerin sorumlu tutulması gerekmektedir. En temel basamaklardan itibaren verilmesi gereken bir değerler eğitiminde

bu sorumluluk duygusunun içselleştirilmesi en önemli sorundur. Kendimizi, karşı-mızdakileri, toplumumuzu ve tüm dünyayı anlamak, değiştirmek ve geliştirmek, sağlıklı, verimli etiksel iletişim kurabilmek bu sorumluluktan geçmektedir (Kale, 2008, 15).

### Sonuç ve Öneriler

Eğitimin ülkeler ve toplumlar için önemi yalnızca bilgi kazandırma işlevinden değil, beceri, alışkanlık ve değer kazandırması işlevinden de kaynaklanmaktadır. Öğrencilere değerler kazandırılarak bireylerin sorumlulukları paylaşması, çevresine ve çevresinde yaşayan canlılara daha duyarlı olması, kendini yönetmesi, geliştirmesi ve bu yolla bireylerin toplumsal yaşamdaki ilişkilerini geliştirmeleri sağlanır (Ravinger, 2006; Tillman, 2000, 9).

Okul, her şeyden önce değerlere dayalı olarak işleyen, aynı zamanda değer üreten bir örgüt olarak görülebilir. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin etkili liderler olabilmeleri için gereken özellikler arasında iyi karakter özelliklerine sahip olmak (dürüst, bütünlüştürücü, cesaretli, içten olmak vb.) önemli bir yer tutmaktadır (Yalçınkaya, 2005; Özmen, 2003).

İyi insan olma yolunda çocuğu geliştirme görevi taşıyan öğretmenler; sınıf içinde yaşanan olayları kendi yüklemelerinden uzak tutmak koşuluyla, tartışmaya açarak öğrencilerin doğru ve yanlış kavramlarını sorgulamalarını sağlayabilirler. Sınıf içinde ya da toplumda yaşanan örnek olaylardan yola çıkarak, öğrencilerin sorgulama ve doğruya ulaşma becerilerine katkı sağlayabilirler.

Pek çok kişi bireylerin yetiştirilmesi ve her yönden geliştirilmesi görevini üstlenmiş olan “okul” denilen özel kurumda, “iyi” ve “doğru” kavramlarına gereken vurgunun yapılmamasından yakınıyor, etik eğitiminin öğrencilerle ilgilenen bazı eğitimcilerin bireysel gücü ve ilgileri ile sınırlı kaldığına inanmaktadır. Oysa eğitim ve okul kavramlarının doğasında etik bir çaba yatmaktadır. Toplumun bireylerinin istenilir iyileri kazanması ve bunu kazandıracak kurumun da etik değerler çerçevesinde işlev göstermesi beklenmelidir. Toplum tarafından sorumluluk, saygı, güven, adalet, yurttaşlık bilinci gibi temel değerleri içeren bir etik yaklaşımın okullarda geliştirilmesi ve öğrencilerin karakter eğitiminin desteklenmesi beklenmektedir (Aydın, 2003, 190).

Ailenin, toplumun ve okulun temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek gibi önemli bir görevi bulunmaktadır. Milli eğitimin genel ve özel amaçlarına bakıldığında, toplum olarak bu görevleri benimsemiş olduğumuz görülür. Okul sadece ders programlarının öğretildiği yer olarak düşünülmemiş; aynı zamanda, iyi bir insan olma, kendine ve başkasına saygılı birey olma gibi birçok değerlerin öğretildiği yer olarak belirlenmiştir. Bu bakış açısından hareketle, okulların temel iki amacından bahsetmek yanlış olmaz. Bunlar: Akademik açıdan başarılı ve temel değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesidir (Ekşi, 2003, 79).

Oysa bakıldığında varolan eğitim dizgeleri, öğrenmede yalnızca bilişsel alanın gelişmesine hizmet etmekte, duyuşsal ve devinişsel yönleri ihmal etmektedir (San, 1990). Eğitimin amaçlarından biri, öğrencilerde istendik davranışlar oluşturmaktır. Okullarda gittikçe arttığı gözlenen öğrenci sorunları, eğitimin bu konuda farklı yaklaşımlara ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Okullarda akademik başarının meslek

edindirme konusundaki gittikçe artan önemi, öğrencilerin, öğretmenlerin hatta velilerin ilgilerini eğitimden çok öğretime çekmektedir. Oysa, başarının, sayısal verilerle değerlendirilmesi, insancıl niteliklerin göz ardı edilmesi sonucunu doğurabilir. Sadece okullarda değil, toplumda da çok para kazanan ya da kariyer yapan insanlar diğer nitelikleri çok önemsenmeden ayrıcalıklı görülebilmektedir. Bu insanlar; doğruluk, dürüstlük, hakbilirlik, adalet gibi kavramları benimseyip yaşam tarzına uyarlamasalar bile bu ayrıcalığa sahip olabilmektedirler. Çocukları hayata hazırlama görevi olan okullar, meslek edindirme görevi dışında, iyi insan yetiştirme görevini de gerçekleştirebilmelidir. İnsancıl değerlere sahip, evrensel ilkeleri benimsemiş, topluma yararlı olabilecek iyi insanları yetiştirebilmek için, değer eğitimine gerekli önemin verilmesinin bir zorunluluk olduğu söylenebilir. Aksi halde belli bir konuma ulaşmış ancak etik tavırlardan uzak, toplumsal yararı gözetmeyen, bireysel sorumluluk bilincinden uzak insan sayısının artışı kaçınılmaz gibi görünmektedir

Veliler ve öğrenciler, eğitimin amacını; “iyi bir okul kazanmak” olarak düşünebilmekte, bu nedenle derslerin içinde değer eğitimine yönelik yapılacak etkinlikleri zaman kaybı olarak değerlendirebilmektedirler. Öğretmenler de bu talepler doğrultusunda sadece akademik başarı beklentisini karşılayacak yöntemlerle ders işleyebilmektedir. Oysa eğitimin amaçları açıktır. Öğretmenlerin yasal metinlerde belirtilen amaçları göz ardı etmeden, derslerinin içinde öğrencilerini “iyi insan” olarak yetiştirmeye katkı sağlayacak değerleri, etkileyici yöntemlerle mutlaka işlemesi gerekir.

Yaşantsal süreçler içerisinde kişilere kendilerini ve toplumsal yapı içinde diğer insanları gözlemlene şansını veren bir yöntem olan hikaye anlatımı yöntemi, değer eğitiminde kullanılabilir etkili bir yöntem olarak düşünülebilir. Evrensel değerleri barındıran, doğru yanlış olgusu hakkında farkındalık kazandıran hikayeler, öğrencilerin davranışlarına, bakış açılarına ışık tutarak, öğrenmelerine yardım edebilir. Toplumda gittikçe daha fazla olumsuz davranışlara rastlamak mümkündür. Bunu yenmek için değerlerin okulda her ders içinde eğlenceli, etkileyici ve çarpıcı örneklerle öğrencilere kazandırılması gerekir. Değer eğitimi, tek bir ders kapsamında verilmeye çalışılırsa sadece geçilmesi, not alınması gereken bir ders olarak değerlendirilebilir. Süreç içinde değerler kazanmak yerine, sonuçta iyi bir not almak hedeflenebilir. Bu değerleri yorumlayıp benimsemek, tutum ve davranışlarımıza yansıtma asıl amacımız olursa, daha anlamlı bir değerler eğitimi sisteminden bahsedebiliriz. Ancak tüm derslerde değerleri işleyebilmek için, bunları yaşamsal olarak benimseyen, önemseyen ve nasıl işleyeceğini bilen öğretmenlere ihtiyaç vardır. Öğretmenlerin, değer eğitiminde, izleyecekleri yollara ilişkin bilgi edinmelerini sağlayacak hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlenebilir.

Öğrenciler, eğitici hikayeler yoluyla; hikayeleştirilmiş olarak kendilerine sunulan, aslında gerçek yaşamla ilişkili olan kavram ve olayları, inceleme, analiz etme ve kendi düşünceleri ile açıklama fırsatı bulabilmektedirler. Bu süreç içerisinde, kendilerini bütünsel olarak değerlendirip, kişisel anlamda eksik gördükleri noktalarda kendilerini tamamlayabilirler. Bu yaklaşım, öğrencilerin hem kendileri ile hem de diğer insanlarla etkileşimlerini artırıp, öğrencilere daha iyi bir insan olma sorumluluğunu taşıdığını hatırlatabilir.

Verilen sözü tutmak, doğruluk ve dürüstlük, iyilik ve nezaket, özür dilemek, başışlamak, vicdanın yönettiği bir karaktere sahip olmak, ilke merkezli bir yaşam

sürdürmek gibi değerleri yaşamının merkezine alan bireyler, olumlu toplumsal yapıların oluşumuna katkı sağlar. Toplumda ve dolayısıyla eğitimde meydana gelebilecek değer kayıplarının önüne geçmek için önce okullarda öğrencilere örnek olan öğretmen ve yöneticilerin kendi davranışlarında bu evrensel değerlere uyması gerekmektedir. Okulun genel havasında değerlerin sürekli işlenmesi, bu değerlerin kazandırılması sırasında hikaye anlatımı gibi tekniklerden yararlanılması sevgi, hoşgörü, adalet gibi değerleri özümsemiş ve bunları yaşamları içinde uygulayacak niteliğe sahip nesillerin oluşmasına katkı sağlayabilir.

### Kaynakça

- AYDIN, Ayhan. ( 2011). **Eğitim Hikayedir**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, İnyet. ( 2003). **Eğitim ve Öğretimde Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- AYDIN, İnyet. (2002). **Yönetmel Mesleki ve Örgütsel Etik**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BLACK, S. (1996). The Character Conundrum. **American School Board Journal**, 183, 29-31.
- BOROPHY, J. (1999). **Generic Aspects of Effective Learning**, IBE Pub, Lausanne.
- BURSALIOĞLU, Ziya. (2000). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- COOMBS-RICHARDSON, R. & Toison H. (2005). "A Comparison Of Values Rankings For Selected American And Australian Teachers." **Journal of Research in International Education**, 4, 263-277.
- COVEY, Stephen. (2005). **8'inci Alışkanlık Bütünlüğe Doğru**, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- DAĞDELEN, Ömer. (1999). **İlköğretim Öğrencilerinin Sınıf İçi Olumsuz Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Karşılaştırılması**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara
- EKŞİ, Halil. (2003). "Temel insanî Değerlerin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım Karakter Eğitimi Programları." **Değerler Eğitimi Dergisi**, Kış 2004, S.1, ss.79-96.
- ERDEM, Ali Rıza. (2003). "Üniversite kültüründe önemli bir unsur: Değerler." **Değerler Eğitimi Dergisi**, Ekim 2003, S.1, ss.55-72
- ERTÜRK, Selahattin. (1982). **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkentepe Yayınları, Ankara
- GOLEMAN, Daniel. (1998). **Duygusal Zeka Neden IO' den Daha Önemlidir?**, Varlık Yayınları, İstanbul.
- GUTTEK, Gerald. (2001). **Eğitime Felsefi ve İdeolojik Yaklaşımlar**, Ütopya Yayınevi, Ankara.
- GÜNDOĞAN, A.O. (2002). **Ahlaki Hayatımızın Kaynağında Toplumculuk-Bireycilik Tartışması. Bilgi ve Değer Sempozyumu Bildirileri**, Vadi Yayınları, Ankara.
- İNSANİ DEĞERLER EĞİTİMİ SEMİNER PROGRAMI. (1996). Karşılıksız Hizmet Vakfı, İstanbul.

◆ Hülya Kasapoğlu

- KAF, Özlem. (2000). "Hayat Bilgisi Dersinde Bazı Sosyal Becerilerin kazandırılmasında Yaratıcı Drama Yönteminin Etkisi". **C.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**. S. 6, ss. 173-184.
- KALE, N. (2008). "Nasıl Bir Değerler Eğitimi". **Ankara İl Millî Eğitim Müdürlüğü Yayın Organı**. 9, (58),10-17.
- KALTSOUNİS, T. (1987). **Teaching Social Studies in the Elementary School the Basics for Citizenship**. Englewood Cliffs, New Jersey <http://www.swarthmore.edu/socsci/kgergen1/text3.html>, "Narrative, Moral Identity and Historical Consciousness: a Social Constructionist Account." KENNETH J. Gergen, 25.12.2001.
- KUÇARIDI, J. (1995). Felsefi Açıdan Eğitim ve Türkiye’de Eğitim,17–18 Kasım: Türkiye Felsefe Kurumu, İstanbul.
- MEB.(2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı**. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi, Ankara.
- MONTAGU, Ashley. (2000). **Çocuklarınıza Ahlaki Değerleri Nasıl Kazandırabilirsiniz?** Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- ÖZGENER, Şevki. (2004). **İş Ahlakının Temelleri Yönetmelik Bir Yaklaşım**, Nobel Yayın, Ankara.
- ÖZEN, Şükrü. (1996). **Bürokratik kültür**, TODAİE Yayınları, Ankara.
- ÖZMEN, Fatma. (2003). Eğitimde Okul ve Sınıf. M. Taçpınar (Ed). **Öğretmenlik Mesleği**. Nobel Basımevi, Ankara
- PARASHAR, S., DHAR S. & DAHR, U. (2004). "Perception of values: a study of future professionals." **Journal of Human Values**, 10, 143-152. "Film And Television:An Introductory Study of the 'Alternative' Religious Stories that Shape the Spirituality of Children and Adolescents." ROSSİTER G. 25.12.2001
- RYAN, Kevin. (1993). "Mining The Values in The Curriculum". **Educational Leadership**, 51(3),16-18.
- RYAN, K. A. VE BOHLİN, K. E. (1999). **Building character in schools: Practical ways to bring moral instruction to life**. Jossey-Bass, San Francisco.
- ROBBİNS, Stephen. (1994). **Örgütsel Davranışın Temelleri**. (Çev. Sevgi Ayşe Öztürk) . San Diego State University : Prentice-Hall Internaional, Inc.
- SAN, İnci. (1990). "Eğitimde Yaratıcı Drama". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, S.3, ss. 572-582.
- SARGUT, Selami. A. (2001). **Kültürler Arası Farklılaşma ve Yönetim**. İmge Kitabevi, Ankara.
- ŞİŞMAN, Mehmet. (2000). **Eğitimde Mükemmellik Arayışı**. Pegem Yayınları, Ankara.
- ŞİŞMAN, Mehmet. (2004). **Öğretmenliğe Giriş**. Pegem Yayınları, Ankara.
- TİLLMAN, Diane. (2000). **Living Values Activities For Young Adults**. New York: Health Communications Inc.
- TURAN, Selahattin. (2003). **Eğitimde Alternatif Yaklaşımlar**. (Edi: Çağatay Özdemir). Asil Yayıncılık, Ankara.

TDK (2005). **Türkçe sözlük**. Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.

TÜRKDOĞAN, Orhan. (1998). **İşçi Kültürünün Yükselişi**. Tımas yayınları, İstanbul.

QUİSUMBİNG, L. R. VE DE LEO, J. (2005). **Learning to Do: Values for Learning**

**and Working Together in A Globalized World**. Network for International Education and Values Educaation in Partnership with UNESCO-UNVEOK International Centre for Technical and Vocational Education and Training Sourcebook, **(Report prepared by The Asia Pasific)**. Bonn, Germany.

UNKOVİCH, Anna. (2011). *“The Power Of Story — To Teach, To Reach, To Inspire”*. **Phi Delta Kappan**. 92 (6): 58-62.

VARIŞ, Fatma. (1981). **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.

VEUGELERS, W. & VEDDER P. (2003). *“Values in Teaching”*. **Teachers and Teaching: Theory And Practice**, 9, 377-389.

YALÇINKAYA, M. (2005). *Okul ve Sınıf Ortamı*. D. Ekiz ve H. Durukan (Ed). **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Lisans Yayıncılık, İstanbul

YÖRÜKOĞLU, Atalay. (2003). **Çocuk Ruh Sağlığı**. Özgür Yayınları, İstanbul.

## VALUE EDUCATION IN SCHOOLS AND STORIES

Hülya KASAPOĞLU\*

### Abstract

Schools are places where students are equipped with information as virtuous people as well as organizations which have mission to provide training and personality development. Therefore, teaching in schools should be given as much importance to education. People are shaped in line with the behavior of value. Schools are doing the task in winning a behavior or switching the behavior in the desired direction. While doing so, given the values of individuals should be able to create a personality. Students value education receive valuable behavior and through people to train the model includes samples. Therefore, the school environments of students should be arranged to set a good example. Besides, method like storytelling, can be used in order to help students for value concretization from being abstract. With a good value education, schools can be communities where a group of virtues such as responsibilities, hard working, honesty, courtesy take place. In this article, some inference on the recommended value for education has been given in this context by discussing the importance of education in school.

**Key Words:** Value, value education in school, story, ethics

---

\* Assistant Prof.Dr., Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Department of Educational Sciences



# OSMANLI'DA İLK YENİLEŞME DÖNEMİNDE EĞİTİMİN KURUMSAL VE YÖNETSEL YAPISININ OLUŞUMU VE GELİŞİMİ

Tarık SOYDAN\*

Mahmut TÜNCEL\*\*

## Özet

Klasik döneminde tüm Osmanlı tebaası için büyük ölçüde dini eğitimin hakim olduğu Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim yaygın ve kitlesel bir nitelik taşımamış, Müslümanlar için medreseler ve sıbyan mekteplerinde, gayri Müslimler içinse mensup oldukları din ve/veya mezhebin eğitime özgülenmiş mekanlarında gerçekleştirilen geleneksel bir etkinlik olarak örgütlenmiştir. Bu dönemde eğitim asıl olarak geleneksel sınıf konumlarının yeniden üretilmesi işlevi ile ilgilidir. İlk yenileşme döneminde ise, batılılaşma hareketleriyle birlikte, geleneksel eğitim kurumlarına batı tipi eğitim ve öğretim yapan askeri kurumlar eklenmeye başlamıştır. Bu dönemde yeni eğitim kurumları aracılığıyla liyakat sahibi asker ve yöneticiler yetiştirilmesi yoluyla askeri ve yönetsel alandaki sorunların çözülebileceği ve sistemin restore edilebileceği düşünülmüştür. Açılan Batı tipi okullar reform süreçlerinde etkili olabilecek bir kısım aydının ve devlet adamının yetişmesi açısından işlevsel olmuş, ancak Osmanlı'daki askeri ve idari sorunlar artarak sürmüştür. Tanzimat döneminde, askeri alandan başlayan ve yönetsel alanı da içine alarak ilerleyen Osmanlı yenileşmesi, kapsamlı bir modernleşme projesi haline gelmeye başlarken ülkedeki eğitimin kurumsal ve yönetsel açıdan geliştirilmesi doğrultusunda bir dizi adım atılmıştır. Bu dönemde Batı'daki eğitsel gelişmeler örnek alınarak farklı tür ve düzeylerde yeni eğitim kurumları açılmış, ülke geneline yayılacak bir okul sistemi kurulması hedeflenmiş ve bu sistemi yönetecek merkezi kurumlar oluşturulmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Yenileşme, Osmanlı yenileşmesi, eğitim, eğitim yönetimi

## Giriş

Osmanlı'nın ilk yenileşme süreci, Lale Devri ve sonrasındaki ıslahatlarla başlamış, asıl olarak III. Selim (1789-1807) ve II. Mahmut (1808-1839) dönemindeki askeri ve yönetsel ıslahatlarla ivme kazanmış ve Tanzimat Dönemi ıslahatları ile kapsamlı bir yenileşme projesi niteliği kazanmaya başlamıştır.

\* Dr. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı

\*\* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Politikası Bölümü Eğitim Ekonomisi Anabilim Dalı Doktora Programı

Osmanlı devleti, Batı'da kapitalizmin ortaya çıkması, Batılı devletlerin ticaret alanında avantajlı hale gelmeleri, yeni ticaret yollarının keşfi/oluşturulması ile Osmanlı ülkesinin ticaret açısından avantajlarını yitirmeye başlaması, tımar sisteminin çözülmesi ile köylünün topraktan ayrılmaya başlaması sonucu mali ve askeri düzenin bozulması, Batı ordularının modernize edilmeye başlanması karşısında Osmanlı'nın savaşlarda ardı ardına yenilgiler alması ve taşrada bazı muhalif güçlerin örgütlenecek merkez karşısında yerel güç odakları olarak ön plana çıkmaları gibi nedenlerle 17. yüzyıl sonlarından itibaren gerilemeye başlamıştır. Osmanlı'da, askeri başarısızlıklarla birlikte yönetsel ve mali bunalım şeklinde ortaya çıkan gerilemenin fark edilmesi ve bu gerilemeye sistemin geleneksel refleksleri ile çözüm bulunamaması karşısında yenileşme (aynı anlama gelmek üzere batılılaşma) reformları gündeme gelmiştir (Faroqhi, 1995 ; Pamuk, 1999, 2005 ; Eroğul, 2008 ).

Osmanlı'da gerilemenin ve bozulmanın sorgulanmaya başlandığı süreçte, imparatorluğun neden gerilediği sorusu, önce devlet yönetimindeki yozlaşma daha sonra ise Batı'nın askeri üstünlüğü üzerinden cevaplandırılmaya çalışılırken gerilemeye çare olarak düşünülen yenileşme çabalarının özünü, merkezileşme yönelimi oluşturmuştur. Bu dönemde reformların asıl amacı padişaha sadık modern bir ordu yaratmak ve bu ordu aracılığıyla ayanlar ve diğer yerel güç odakları üzerinde merkezi otoriteyi tesis ederek ekonomik durumu düzeltmeye çalışmak olmuştur (Akyıldız, 2004 ; Mardin, 1991 ; Karpat, 2002).

Osmanlı yenileşmesi tek düze olmayan; hızı ve yönü farklı tarihsel zamanlarda farklı özellikler gösteren bir yol izlemiştir. Genel olarak değerlendirildiğinde, değişimin yönü batılı kurumların ve kuralların zaman içinde Osmanlı ülkesinde geçerlik kazanması doğrultusunda olmuştur. Osmanlı yöneticileri yenileşmeyi devletin bekasını sağlamanın ve onu güçlendirmenin bir yolu olarak ele almış ve reformları bu doğrultuda geliştirmeye çalışmışlardır. Bu yaklaşımla Batı, devletin yoksun kaldığı kudretin bir boyutu olarak değerlendirilmiş, önce askeri sonra ise, askeri ve yönetsel reformlar aracılığıyla yeniden güçlü bir egemenlik sistemi yaratılabileceği düşünülmüştür (Mardin, 1991 ; Ortaylı, 2006).

Osmanlı yenileşme süreci, Osmanlı toplumunun sınıflara ve “milletler”e göre farklılaşmasında önemli değişiklikler meydana getirmiştir. İmparatorluğun son yüzyılında büyük siyasal çalkantılara neden olan bu gelişmeler aynı zamanda genel olarak toplumsal yeniden üretim işlevini yerine getiren eğitim kurumunun da yeniden yapılanmasına yol açmıştır (Tekeli ve İlkin, 1999).

Osmanlı'da ilk yenileşme döneminde modern eğitim olanaklarıyla desteklenmiş Avrupa tarzında bir ordu ve modern bir bürokratik örgütün meydana getirilmesiyle, İmparatorluk üzerinde etkin bir merkezi denetimin sağlanabileceği düşünülmüştür (Zürcher, 2003). İlk yenileşme döneminde, ordunun modernize edilmesine ve devletin yönetsel yapısının güçlendirilmesine dönük eğitsel reformlarla birlikte Tanzimat Fermanı'nın ilanından sonra Osmanlı tebaasını “Osmanlılık ideolojisi” üzerinden bir arada tutmaya dönük eğitsel çabalar yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu süreçte klasik Osmanlı eğitim sistemi yeni bir kurumsal ve yönetsel yapı olarak şekillenmeye başlamıştır.

Bu çalışmanın amacı Osmanlı yenileşmesinin ilk aşamalarında Osmanlı eğitim sisteminin kurumsal ve yönetsel düzeylerdeki gelişimini dönemin koşulları bağla-

mında ele almak ve tartışmaktır. Çalışmanın ilk bölümünde klasik Osmanlı toplumsal düzeni ve bu düzende eğitim sisteminin özellikleri üzerinde durulmuş, ikinci bölümünde Lale Dönemi ıslahatları ile başlayan, III. Selim ve II. Mahmut dönemlerinde hız kazanan yenileşme sürecinde eğitim alanında gerçekleştirilen kurumsal ve yönetsel değişiklikler ele alınmış ve üçüncü bölümünde yenileşmenin kapsamlı bir nitelik kazanmaya başladığı Tanzimat Dönemi'nde Osmanlı eğitiminin kurumsal ve yönetsel özellikleri ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Klasik Osmanlı Toplumsal Düzeninde Eğitim**

Klasik Osmanlı sisteminde eğitim asıl olarak geleneksel vakıf yapıları ve loncalar içinde gerçekleştirilen kurumsal ve kitlesel temeli zayıf bir etkinlik olarak, farklı "milletler" için ayrı ayrı olmak üzere, geleneksel toplumsal konumların yeniden üretilmesi sürecinde işlev görmüştür (Tekeli ve İlkin, 1999).

Klasik dönemde Osmanlı "çok milletli" kozmopolit bir devlet niteliğindedir. Bu dönemde Osmanlı'da dört "millet"ten söz etmek mümkündür: Müslümanlar, Rum-Ortodokslar, Ermeniler ve Yahudiler. Osmanlı İmparatorluğu devletin şer'i niteliği ile farklı dinsel aidiyetlere tekabül eden "millet"leri uzlaştırmanın yolunu her "millet"i kendi içinde dini ve kültürel işlerini görmek üzere örgütlenmelerinde serbest bırakmakta bulmuştur. Osmanlı'da her "millet" kendi içinde yönetenler ve yönetilenler olmak üzere kendi ikili tabakalaşmasına sahip olmuş ve bu yapıyı yeniden üreten eğitim sistemini ayrı ayrı örgütlemiştir (Tekeli ve İlkin, 1999 ; Başkaya, 1999 ; Lewis, 2009).

Osmanlı'da farklı sınıf konumlarının oluşumunda ve yeniden üretilmesi süreçlerinde eğitim önemli bir işlev görmüştür. Bu açıdan ilmiye ve kalemiye sınıfları üzerinde durulabilir. İlmiye sınıfını oluşturanlar eğitimde uzmanlaşmış kurumlar olan medreselerde yetiştirilmiştir. Osmanlı'da medrese eğitimi asıl olarak ilmiye sınıfının, din görevlisi, yargı organı mensubu ve medrese hocası (müderris) olarak yükleneneği işlevler için gerekli bilgi, değer ve normları aktaran bir eğitim olarak örgütlenmiştir. Medreselerde eğitimle paralel bir kademe sistemi oluşturulmuş ve eğitim her kademesine karşılık gelen bir ilmiye sınıfı görevi (kadılık, kazaskerlik, şeyhülislamlık gibi) belirlenmiştir. Osmanlı'da kalemiye sınıfını oluşturan kişiler ise, hem seyfiyenin yetiştirildiği saray okullarında hem de medreselerde yetiştirilmiş, ayrıca bu sınıf usta çırak ilişkileri içinde bir yetiştirme yoluna da sahip olmuştur (Kaya, 1984 ; Akyüz, 1985 ; Tekeli ve İlkin, 1999, 7).

Osmanlı'da yönetilenler sınıfını oluşturan reayanın esnaf ve sanatkârlar bölümü lonca yapıları içinde örgütlenmiştir. Loncanın kurumsal düzeni, lonca içinde yer alanların gerekli beceriyi ve uygun ideolojik yönelimleri kazanmasına yönelik olarak şekillenmiştir. Loncalar eğitim ve ideolojik yeniden üretim açısından önem taşıyan tekkelerle sıkı ilişkilere sahip olmuştur (Akyüz, 1985). Geleneksel Osmanlı düzeninde çocuklara ilk eğitim-öğretimin verilen temel kurumlar, varlıklarını Cumhuriyet Dönemi'ne kadar koruyan sıbyan mektepleridir. Sıbyan mektepleri, mahalle aralarında çoğu zaman bir cami ya da mescit yanında taş veya ahşaptan yaptırılan binalarda eğitim vermiştir. Bu nedenle bu kurumlara "mahalle mektebi" ya da "taş mektep" de denilmiştir. Bunlar yanında bazı vakfiyelerde geçen, "dârü't-ta'lim", "dârü'l-ilm", "muallimhâne", "mektebhâne" gibi adlar da bu kurumları nitelemek için kullanılmıştır. Sıbyan mekteplerinin bazıları hükümdarlar, devlet adamları ya da varlıklı

hayırsever kişiler tarafından vakıf yoluyla yaptırılmış ve giderleri de bu vakıfların gelirlerinin toplandığı vakıf sandıklarından karşılanmıştır. Sıbyan mekteplerinin diğer bir kısmı ise halk tarafından elbirliği ile inşa edilmiş ve okulun, başta öğretmenin ücreti olmak üzere, ısınma, onarım gibi genel giderleri mahalleli tarafından karşılanmıştır (Unat, 1964 ; Ergin, 1977; Tekeli ve İlkin, 1999 ).

Osmanlı toplumunda reayanın öteki bölümünü oluşturan köylüler için genelde özel bir eğitim söz konusu değildir. Köylülerin üretime ilişkin bilgileri ve topluma ilişkin değerleri edinmesinde aile temel eğitim kurumu olmuştur. Köyde, eğer varsa, camiye de buna eklemek mümkündür. Bazı köylerde sıbyan mektepleri de vardır (Tekeli ve İlkin, 1999).

Yenileşme dönemine kadar Osmanlılarda eğitimin yönetsel örgütlenmesine bakıldığında; eğitim ve öğretim alanında en yüksek makam Şeyhülislamlık, başka bir terimle Meşihat makamıdır. Müderrisleri tayin ve azleden, medreselerin bakımı ve düzeni ile ilgili olan ve adliye alanında da yetkili olan makam Şeyhülislamlıktır. Ancak Şeyhülislamlık bir tür eğitim bakanlığı niteliği taşımamaktadır. Şeyhülislamın, ulemanın başı olmakla beraber, ülkenin her köşesine dağılmış çeşitli yapıdaki medreselerin kendi vakıflarına göre ve çoğunlukla sülaleye, aileye veya mahalli özelliklere göre elden ele geçen tedris kürsülerinde görev alan taşra müderrisleri üzerinde fazlaca bir yönetsel yetkisi bulunmamaktadır. Taşra müderrisleri daha çok yerel ulema başkanı sayılan müftülerin denetimine tabi olmuştur (Akyüz, 1985, 88, 89).

Osmanlı eğitim sisteminin betimlenmesi açısından sadece merkezi yapının ve Müslüman kesimin yeniden üretim gereksinimini karşılayan eğitim sistemini değil farklı “milletler”in eğitim sistemlerini de ele almak gerekir. Bu “milletler”in reaya kesiminin ve devşirme yoluyla askeri sınıfa girenlerin eğitimiyle Müslümanların eğitimi arasında bir farklılık olduğu söylenemez. Farklılık ruhban sınıfların eğitiminde ve yetiştirilmesinde görülmüştür. Bu işlevi yerine getiren eğitim kurumları genelde her “millet”in dini kurumlarının paralelinde örgütlenmiş ve gayri Müslim Osmanlı uyruklarının kendi cemaatlerince yönetilmiştir (Tekeli ve İlkin, 1999).

### **Osmanlı’da Yenileşmenin Başlangıcı ve Bu Süreçte Eğitim Alanında Meydana Gelen Değişiklikler**

III. Ahmet’in saltanatının sonlarına doğru Pasarofça Anlaşması ile başlayan Lale Devri’nde (1718 – 1730) , Batı’nın askeri eğitimi ve teknolojisi konusundaki bilgilere imparatorlukta önem verilmeye başlanmış ve Avrupa’nın gelişimini öğrenmek için çeşitli Avrupa kentlerine elçiler gönderilmiştir. Öte yandan, Batı uygarlığının kişinin refahına yönelik değerleri Osmanlı yönetici kesimleri içinde yeni bir yaşam tarzı oluşumuna kaynaklık etmiştir (Akyıldız, 2004 ; Mardin, 1991).

1730’a gelindiğinde, İran’da yönetime yeni gelmiş olan Nadir Han’ın ordularına karşı Osmanlı ordusunun aldığı büyük yenilgi Lale Devri yaşam tarzı ve ıslahatlarına karşı halkta mayalanan tepkiyi tetiklemiş ve 1730 yılında İstanbul’da bir halk isyanı başlamıştır. Patrona Halil Ayaklanması adı verilen bu isyan sonucu, padişah tahtı bırakmak zorunda kalmış, sadrazam ve diğer üst düzey yöneticiler ise idam edilmiştir (Lewis, 2009). Patrona Halil Ayaklanması yenileşme sürecinde bir duraksama yaratmışsa da, Batı’nın askeri kuruluşlarından örnek alma çabaları I. Mahmut (1730-1754), I. Abdülhamit (1774-1789) ve özellikle III. Selim zamanında (1789-1807)

hızlanmıştır. III. Selim zamanında geleneksel toplumsal sınıfların tepkisi ile yeni bir duraksama ortaya çıkmış ancak II. Mahmut döneminde yeniden ivme alan yenileşme süreci Tanzimat'la birlikte yeni bir hız ve nitelik kazanmıştır (Berkes, 2007).

III. Selim zamanında uygulanan reformlar temelde askeri alanla sınırlı kalmıştır. Padişahın reform programı asıl olarak, merkezi devlet yapısının gücünü dışarıdan ve içeriden gelen tehditlere karşı artırmayı hedeflemiştir. Bu dönemde dış tehditin öne çıkan aktörü Rusya iken iç tehditin kaynağı ise yerel güç odakları olan ayanlardır. II. Mahmut'un, Yeniçeri Ocağı'nı kaldırması ve vakıfların gelirlerini denetim altına alması sonrasında, daha önceki dönemlerde merkeze karşı güçlerini artıran ayanların ve toplumda etkili olan diğer geleneksel toplumsal sınıfların gücünün kırılması ile birlikte köktenci bir değişim arayışı başlamıştır (Berkes, 2007 ; Tekeli ve İlkin, 1999).

II. Mahmut da III. Selim gibi, modern bir ordunun kurulması yoluyla merkezi devleti güçlendirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç, yeni bir ordu kurulması için devlet gelirlerinin artırılmasını, bu da etkin bir vergi sisteminin geliştirilmesini, etkin bir vergi sitesi kurulması da ancak modern ve etkin bir merkez ve taşra bürokrasisi yaratılmasını gerektirmiştir. Yönetimin ihtiyaç duyduğu yeni usuldeki asker ve sivil memurları yetiştirmek için de yeni eğitim türlerine ve kurumlarına ihtiyaç duyulmuştur. II. Mahmut dönemi reformlarını bu ihtiyaçlar çerçevesi belirlemiştir. III. Selim'in trajik akıbetini bilen padişah, benzer bir durumla karşılaşmamak için geleneksel toplumsal çevrelerin gücünü, ordudan başlayarak kırmaya çalışmıştır. Padişahın Sened-i İttifak ile ayanlara verdiği ödünleri ortadan kaldırabilmesi ve merkezi devlet yapısını tahkim edebilmesi ancak böylece mümkün olabilmiştir (Zürcher, 2003).

Osmanlı tarihinde Vaka-i Hayriye (1826) olarak bilinen Yeniçeri Ocağı'nın kapatılmasıyla birlikte Yeniçerilerle olan koalisyonları sayesinde daha önceki reformcu padişahlara karşı etkili bir şekilde direnmiş olan ulema, dayanağını yitirmiştir. II. Mahmut bu durumdan yararlanarak vakıf sistemine el atmış ve vakıf mülklerini, ayrı bir Evkaf Müdürlüğü (daha sonra Nezareti) kurma yoluyla, merkezin denetimi altına almıştır. Ayrıca padişah ulema için denetim altında bir hiyerarşik yapı oluşturmuştur. Bu açıdan, Şeyhülislamlık dairesinin (Bab-ı Meşihat veya Fetvahane) kuruluşu, ulemanın devlet dairesi haline getirilmesine doğru ilk adım niteliğinde değerlendirilebilir. Ulemanın zayıflatılmasıyla, geçmişte ulemanın tekelinde bulunan, müderrislerin atanması, okulların ve medreselerin denetlenmesi gibi işlevler Maarif Nazırlığı'na; yargıçların atanması ve adliye işleri ise Adliye Nazırlığı'na devredilmiştir (Zürcher, 2003 ; Lewis, 2009).

Osmanlı'da 17. ve 18. yüzyıllarda Müslüman kesimin, sıbyan okullarından oluşan ilk eğitim sistemi, medreseler ve Enderun'dan oluşan orta ve 'yüksek eğitim kurumları', birtakım değişiklikler gerçekleşmekle birlikte, asıl olarak varlıklarını sürdürmüştür. İlk yenileşme hareketleriyle birlikte bu eğitim kurumlarına batı tipi eğitim öğretim yapan askeri kurumlar eklenmeye başlamıştır (Tekeli ve İlkin, 1999).

Osmanlı'da gerileme ve bozulmanın ilk fark edildiği dolayısıyla ilk önlenmeye çalışıldığı alan askerlik alanıdır. Askerlik alanındaki başarısızlıkların nedeni ordunun eğitimsizliğinde görüldüğü için bir yandan yabancı uzmanlar getirterek bir yandan da yeni eğitim kurumları açarak sorunun ortadan kaldırılacağı düşünülmüştür.

1773'te III. Mustafa döneminde bir deniz askeri okulu açılmış, sonra, I. Abdülhamit (1774-1789), III. Selim (1789-1807) ve II. Mahmut (1808-1839) dönemlerinde bu konudaki çabalar sürmüştür.

Osmanlı'da açılan ilk deniz okulu olan Mühendishane-i Bahri-i Hümayun Riyaziye derslerinin Hendese adı altında okutulmasından dolayı Mühendishane adını almıştır. III. Selim döneminde, 1793 yılında, Mühendishane-i Berri-i Hümayun açılmıştır. Bu askeri kara okulu daha çok topçu, istihkâm, haritacılık okulu niteliğinde bir okuldur. 1793'lere kadar fazla gelişme gösteremeyen Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn da, o tarihte, genişletilip yeni düzenlemelerle Mühendishane-i Berri-i Hümayun ile tahsil usulleri birleştirilmiştir (Akyüz, 1985).

Osmanlılarda eğitim-öğretim alanındaki ilk islahat girişiminin, II. Mahmut tarafından ilan edilen 1824 tarihli ferman ile başladığı kabul edilir. Bu fermanla, kendisini Müslüman olarak niteleyen herkesin önce dini kuralları öğrenmesi, sonra geçimini sağlayacak bir işle meşgul olması gerektiği ancak bazı ailelerin küçük çocuklarını herhangi bir eğitim almaksızın usta yanına çırak olarak verdikleri belirtilmiştir. Eğitimdeki olumsuzluğun giderilmesi için her çocuğun çıraklığa verilmeden önce Kur'an talim etmek ve tecvit ile ilmihâl risaleleri okumak için belirli bir süre okula gönderilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Fermanla buna uyulmaması durumunda sorumlu olanlara bazı cezaların verileceği de belirtilmiştir (Unat, 1964, 34, 39).

Yukarıda ele alınan fermanla dini argümanların yoğun olarak kullanılmasının, tam da Batı tarzında bir eğitim sistemi oluşturulmaya çalışıldığı zamana denk gelmesi ilgi çekicidir. Somel'e (2001) göre bu durum bir çelişkiden ziyade yeni bir politik kontrol mekanizmasının devreye sokulması olarak değerlendirilebilir. 1824 - 1825 yılları, imparatorlukta Sırp ve Yunan unsurların bağımsızlık mücadelesini başlattıkları ve Osmanlı ordusunun bu gelişmeler karşısında hiçbir başarı gösteremediği yıllardır. II. Mahmut'un bu sırada, din unsurunu ön plana çıkararak en azından İstanbul'daki okur - yazarlık oranını arttırmayı amaçladığı söylenebilir.

Ferman hükümlerinin sıbyan mekteplerine devamı zorunlu tutması, ülke genelinde bir temel eğitim zorunluluğu getirildiği şeklinde yorumlanmıştır. Ancak fermanın hükümleri, İstanbul dışına bildirimi yapıldığı halde, yalnızca İstanbul, Edirne ve Bursa için geçerlidir. İstanbul'da bile ferman 1839 yıllarına kadar yeterince uygulanamamıştır. Tüm ülkeyi kapsayacak biçimde ilköğretim zorunluluğunun getirilmesi ise, yeterince uygulanamamakla birlikte, Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir. Yine de II. Mahmut'un fermanı zorunlu temel eğitim sisteminin kurulmasına yönelik devletin attığı ilk adım olarak önem taşımaktadır (Berker, 1945 ; Unat, 1964 ; Akyüz, 1985 ).

II. Mahmut döneminde Yeniçeri Ocağı'nın kaldırılmasından sonra, ordunun eğitimine ve yenileşmesine önem verilmiştir. Bu dönemde kurulan Asakir-i Mansure-i Muhammediye adlı yeni ordu içinde yaşları küçük olan yetenekli er, onbaşı ve çavuşlardan bir kısmı ayrılarak Mektep ya da Sıbyan Bölükleri adı altında örgütlenmiş ve bunlara okuma yazma öğretilmiştir. Yine bu dönemde, kısa bir süre Talimhane adı verilen binada bazı acemi erlere okuma yazma, dini bilgiler ve harp bilgileri öğretilmiştir. Ayrıca Avrupa'dan talimci subaylar getirildiği olmuştur. 1834 yılında Mekteb-i Fünûn-ı Harbiye kurulmuştur. Yine aynı tarihte, yeniçeri ocağının kaldırılması ile eski Mehtherhane de ortadan kalktığı için, ordunun ihtiyacı olan yeni bir mızı-



ka mektebi, Muzıka-ı Hümayûn Mektebi, açılmıştır. II. Mahmut içte yeni okullar açmanın yanı sıra yurt dışına öğrenci gönderme yoluna da başvurmuştur. 1830'da Enderun'dan ve Tıbbiye öğrencilerinden 150 kişinin Avrupa'ya gönderilmesini emretmiş, Enderun ve Tıbbiye'den değilse de Mühendishane ve Harbiye mezunlarından seçilen yüz elli kişi Avrupa'ya gönderilmiştir (Akyüz, 1985 ; Zürcher, 2003 ; Tekeli ve İlkin, 1999).

II. Mahmut döneminde sivil okulların gelişimi için önemli bir adım atıldığı söylenemezse de rüşdiyelerin açılması ve bunları yönetmek için Mekatib-i Rüşdiye Nezaretî'nin kurulması önem taşımaktadır. Sıbyan mektepleri basit bir eğitim-öğretim veren ilk derece okullardır. 1838 yılında kurulan rüşdiyeler ise kuruldukları zaman bu okulların uzantısı olarak düşünülmüş, daha üst düzeyde eğitim-öğretim veren üst sınıflar olarak örgütlenmiştir. Ancak, rüşdiyeler bir süre sonra orta öğretimin en alt düzeyi durumuna gelmiştir. İki yıllık süreyle eğitim veren bu okullara devlet hizmetinde bulunanların ve tanınmış çevrelerin çocukları seçilerek alınmıştır. II. Mahmut döneminde rüşdiye düzeyinde olan ve özellikle sivil memur yetiştirmeyi amaçlayan Mekteb-i Maarif-i Adliye (1838) ve yine rüşdiye düzeyinde olan ve gerek halka gerek memur olacaklara, doğru ve etkili yazı yazabilme öğretimi yapmak üzere kurulmuş olan Mekteb-i Ulum-i Edebiye (1839) okullarının açılmış olmasından da söz edilebilir. Bu okullar sivil bürokrasiye yetişmiş eleman temin etme ihtiyacını ve istegini yansıtmaktadır (Akyüz, 1985, 129, 130).

Bu gelişmeler yanında, II. Mahmut döneminde, merkezi otoritenin güçlendirilmesi yolunda ordudan ve ulemeden gelen tehditler ortadan kaldırıldıktan sonra, kalemlerdeki lonca benzeri meslek eğitimi sistemi yerine, resmi bir eğitim sistemi getirilmeye çalışılmıştır (Akyıldız, 2004).

### **Tanzimat Dönemi ve Bu Dönemde Eğitimin Kurumsal ve Yönetsel Açısından Gelişimi**

Osmanlı tarihinde 1839'da tahta çıkan Abdülmecit'in (1839-1861), Resit Paşanın etkisiyle, Tanzimat Fermanı (Gülhane Hattı-ı Hümayûnu)'nu ilan etmesinden Abdülmecit'ten sonra tahta çıkan Abdülaziz'in (1861-1876) ölümüne kadar ya da I. Meşrutiyet dönemine kadar ki zaman kesiti Tanzimat Dönemi olarak adlandırılır.

Tanzimat Dönemi'nde, bir yandan Osmanlı'nın Avrupa kapitalizmine eklenme süreci, yapılan ticaret anlaşmaları ile yeni boyutlar kazanırken, askeri alandan başlayan ve yönetsel alanı da içine alarak ilerleyen Osmanlı yenileşmesi, adli reforma ve danışmaya dayalı usullere ağırlık verilerek güçlendirilmiş ve geleneksel uyruk haklarını da içine alacak şekilde, toplumsal yaşamın farklı kertelerine doğru genişlemiştir (Berkes, 2007).

Tanzimat Dönemi'nde gerek devlet adamları gerekse de aydınlarda gözlenen genel yaklaşım, devletin içeride ve dışarıda yaşadığı problemleri çözebilmek için eski usullerden vazgeçmek gerektiğidir (Uyanık, 2007). Zira, önceki ıslahat girişimleri başarısız olmuş, yeni kapsamda ve türde reformlar yapmak bir zorunluluk haline gelmiştir. Tanzimat Dönemi reformları, II. Mahmut'un son döneminde yapılan düzenlemelerle birlikte düşünüldüğünde, padişah kimliği dışında Weberci anlamda modern bir bürokrasi ve idari yapı oluşturulması; bunun için bir dizi yasal, siyasi ve eğitimsel düzenleme yapılması açısından önem taşımıştır (Mardin, 1991).



Devletin genel eğitim politikasına sahip olması gereği, II. Mahmut döneminde kavranmış ve çağdaş eğitim prensipleri kabul edilerek medrese dışında bir eğitim sistemi kurulmasına başlanmıştır (Karal, 1988). Bir başka ifade ile, II. Mahmut'la başlayan ve Tanzimat Dönemi'nde devam eden süreçte gerçekleştirilmeye çalışılan eğitim reformunun önemli boyutlarından biri geleneksel eğitim kurumları üzerindeki medrese ve ulemanın gücünü ve etkisini kırma çabaları olmuştur. Diğer alanlarda olduğu gibi Osmanlı reformcuları bu alanda da geleneksel eğitimi kontrol eden güç odakları ile doğrudan karşı karşıya gelmekten kaçınarak Batılı referanslara dayalı yeni bir eğitim sistemi şekillendirmeye çalışmışlardır (Ortaylı, 2006).

Tanzimatçılar eğitimde reform için, ilk olarak geleneksel eğitim kurumları olan medrese ve sıbyan mektepleri dışında yeni eğitim kurumları meydana getirmeye çalışmışlardır. Yenileşme çabaları içinde Tanzimat öncesinde gelişen eğitim kurumları büyük ölçüde askeri kurumlar iken, Tanzimat'la birlikte sivil eğitim kurumları da gelişmeye başlamıştır. Sivil eğitim kurumlarının bir kısmı yönetsel reform için ihtiyaç duyulan sivil bürokrasiyi yetiştirme hedefine dönük olarak kurulmuş ve Tanzimat bürokrasisinin ihtiyaç duyduğu memur kadrolar bu okullarda yetiştirilmiştir. Diğer yandan sıbyan mektepleri ıslah edilmeye çalışılmıştır. Böylece devlet, doğrudan medrese ve ulemanın denetimindeki bir alana el atmıştır. Tanzimatçılar, Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nden (1869) sonra temel eğitim alanında daha kapsamlı reform girişiminde bulunmuşlardır (Kodaman, 1991 ; Tekeli ve İlkin, 1999).

Tanzimat döneminde eğitim reformu girişimleri padişahın Meclis-i Vala'yı ziyaretıyla başlamıştır. Eğitimde devlet ricalinin istediği hızda ve kapsamda gelişmelerin sağlanamaması üzerine Sultan Abdülmecit 1845'te Meclis-i Vala'yı ziyaret ederek eğitimde yeni düzenlemeleri planlamak üzere bürokrasinin ilmiye, seyfiye ve kalemiye sınıflarından bir "Meclisi Muvakkat" kurulmasını istemiştir. Bu arada, aynı yıl içinde, Devlet Şurası'nda yaptığı bir konuşmada padişah eğitimin amacını, "din ve dünya işleri için gerekli olan dinsel bilgilerin ve yararlı bilimlerin halkın bilgisizliğini yok etmek için öğretilmesi" olarak ifade etmiştir (Akyüz, 1985, 135, 136).

Akyüz'e (1985) göre Meclis-i Muvakkat, Berkes'e (2007) göre ise, Maarif Meşveret Meclisi ya da Şûrası adını taşıyan geçici meclis ya da komisyon hazırladığı raporda padişahın söylediklerine benzer bir şekilde; "her insan için önce kendi dinini öğrenmek, sonra kendisini başkalarının yardımından bağımsız kılacak bir eğitim görenek yararlı bilimleri ve sanatları elde etmek gereklidir" diyerek eğitim alanındaki yenileşme perspektifini ortaya koymuştur.

Tanzimat Dönemi'nde eğitim kurumsal yapısının gelişimine bakıldığında ilk adımın, Meclis-i Vâlâ-yı Ahkâm-ı Adliye'nin, 1 Mart 1845 tarihli kararı ile eğitim konularını görüşmek amacıyla Meclis-i Muvakkatin kurulmasını kararlaştırması olduğu söylenebilir. Bu geçici komisyon yaygın temel eğitim kurumları olan sıbyan mekteplerinin ıslahıyla ilgili bir layiha hazırlamış ve eğitim işleriyle ilgilenmek üzere daimi bir meclisin kurulmasını önermiştir. Meclis-i Muvakkat, genel reform programını ana hatlarıyla çizdikten sonra yerini Meclis-i Maarif-i Umumiye'ye bırakarak varlığına son vermiştir. Meclis-i Maarif-i Umumiye ise, sıbyan mekteplerinde sınıf ve sınav usulünün getirilmesi ve bu okulların öğretmenlerine okutacakları derslerle ilgili birer talimat verilmesi gibi hususları kabul etmiştir (Berker, 1945 ; Akyıldız, 2004 ; Kodaman, 1991).

1846'da kurulan "Meclis-i Maârif-i Umumiye" Osmanlı tarihinde eğitim işlelerinden sorumlu ilk kurumdur. Ancak ilk kurulduğunda bir karar organı olmakla birlikte icra yetkisine sahip değildir. Daha sonra, 1846'da bu kuruma bağlı bir icra organı olarak "Mekâtib-i Umumiye Nezareti" kurulmuştur. Ayrıca, Meclis-i Maârif-i Umumiye'nin çabalarıyla 1851'de "Encümen-i Daniş" kurulmuştur. Fransız Akademisi'nden esinlenerek kurulan Encümen-i Daniş'in ülkede eğitimi yaygınlaştırmak, okullar için gerekli ders kitaplarını telif ve tercüme etmek, sade bir Osmanlıca ile, dil, edebiyat ve tarih alanlarında yeni eserler yazmak gibi görevleri tanımlanmıştır. 1862'den sonra bu kurum işlevsiz hale gelmiş ve ortadan kalkmıştır (Berkes, 2007 ; Kodaman, 1991).

Tanzimat Dönemi'nde temel eğitim kurumlarının en yaygın ve köklüsü olan sıbyan mekteplerinin islahı amacıyla bazı girişimlerde bulunulmuştur. Yapılan en önemli girişimlerden birisi, Meclis-i Maarif-i Umumiye tarafından 8 Nisan 1847 tarihinde hazırlanan "Etfâlin Talîm ve Tedris ve Terbiyelerini Ne Vechile İcrâ Eylemeleri Lâzım Geleceğine Dâir Sıbyân Mekâtibi Hâceleri Efendilere İtâ Olunacak Talîmât" adlı talimatın yayınlanmasıdır. Sıbyan mektebi öğretmenleri için hazırlandığı söylenen bu talimatla temel eğitime bir sistem getirilmeye çalışılmıştır. Talimat, altı yaşını bitiren çocukların okula devamını zorunlu kılmakta ve daha küçük yaşlarda olanların da velilerinin isteği doğrultusunda okula kabul edilmesine imkan tanımaktadır (Berker, 1945).

Sıbyan mekteplerini islah edeceği umuduyla hazırlanan 1847 Talimatnamesi birkaç düzenleme dışında uygulanamamıştır. Bunun en önemli nedeni talimatı uygulayacak bir eğitim sisteminin kurulamamış olmasıdır. Nitekim Mekâtib-i Umumiye Nezâreti kısıtlı bütçesi ve personeli ile bu işin altından kalkacak durumda değildir. Üstelik Nezâret yapılan bir düzenleme ile müdürlüğe dönüştürülmüş ve sıbyân mekteplerini denetlemesi için oluşturulan muînlikler de 26 Aralık 1847 tarihinde kaldırılmıştır. Bundan sonra sıbyan mektepleri uzun bir süre kendi haline bırakılmıştır (Bilim, 1984 ; Akyıldız, 2004).

Tanzimat Dönemi'nde öngörülen reformların başarılı olabilmesi için gerekli olan önemli unsurlardan biri, bunları uygulamaya yeterli insanların yetiştirilmesidir. Bu açıdan, ülkede imar ve kalkınma faaliyetlerini planlamak üzere kurulan Meclis-i Umûr-ı Nâfia, gerek Tanzimat'ın hemen öncesinde gerekse Tanzimat'ın ilk yıllarında eğitim reformuyla yakından ilgilenmiştir. Yeni okullar açılıp örgün eğitimin geliştirilmesine çalışıldığı bir süreçte, eğitim hizmetinin yönetsel bakımdan da yeniden örgütlenmesi zorunlu hale geldiği için rüştiyelerle birlikte 1839'da Mekâtib-i Rüştiye Nezareti kurulmuştur. Bu kurum, Şeyhülislâmın denetimi altında ve Evkaf Nezaretinin bünyesi içinde bir genel müdürlük olarak işlev görmüştür. Daha sonra 1847'de kurulan "Mekâtib-i Umumiye Nezareti"yle, Evkaf Nezareti'ne bağlı olduğu için yeni eğitim reformları için işlevsel olarak yetersiz kalan bu merkezi örgüt kaldırılarak yerine Meclis-i Maarif'e bağlı yeni bir merkezi örgüt kurulmuştur. Nezaret, Mekteb-i Maârif-ı Adliye ve Mekteb-i Ulûm-ı Edebiyye ile ilgilenmenin dışında fazla bir varlık gösterememiştir. Bu Nezaret 17 Mart 1857'de "Maarif-i Umumiye Nezareti" adını almıştır. Yapılan düzenlemeye göre, nezaret, Meclis-i Vükelâ'ya dahil bir Nazır tarafından yönetilecektir. Mekâtib-i Umumiye Nezareti'ni de bünyesine alan bu kurum, Bakanlık düzeyinde ilk eğitim örgütüdür. İlk Maarif Nazırı Abdurrahman Sami Paşadır ve ilk müsteşar da ünlü bilim insanı Hayrullah Efendidir (Akyüz, 1985 ; Tekeli ve İlkin, 1999 ; Akyıldız, 2004).

1864'te Maarif Bakanlığı'nda bir çeşit yüksek eğitim kurulu olarak Meclis-i Kebir-i Maarif adı altında bir meclis kurulmuştur. Buna Rum, Ermeni, Katolik, Protestan, Yahudi cemaatlerinden seçilmiş maarif görevlileri de atanmış ve Münif Efendi'nin başkanlığı altında bu bakanlıkta ayrı bir Tercüme Komisyonu kurulmuştur. Bu çalışmalar, Tanzimat döneminde Osmanlılık ideolojisini geliştirme siyasetinin güdülmeye başladığını göstermektedir. Nitekim, 1867'de Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'ye Osmanlı eğitim kurumlarının sistemleştirilmesi için bir proje hazırlanmıştır. Duruy'un projesinin tavsiye ettiği girişimlerin başlıcaları, dinler ve milliyetler arası ortaöğretim okulları açılması, fen, tarih, hukuk, idare okutacak bir üniversitenin kurulması ve genel kitaplıklar açılmasıdır (Berkes, 2007, 236, 237).

Tanzimat döneminde sadrazam Ali ve Fuat Paşalar ile Mithat Paşa, Cevdet Paşa ve Genç Osmanlılar Cemiyeti üyeleri, aralarında bazı görüş farklılıkları olmasına rağmen, "Avrupa umumî efkârı"nın da teşviki ile, devletçe yapılan ıslahatın başarılması için eğitim politikasını birinci derecede önemsemişlerdir. Bu doğrultuda 1869 yılında, yukarıda sözü edilen Duruy'un projesi temel alınarak Osmanlı İmparatorluğu'nun eğitimini bir bütün olarak düzenlemeye dönük olarak Maarif-i Umumiye Nizamnamesi hazırlanmıştır (Kara, 1988, 375, 376).

1 Eylül 1869 tarihinde yürürlüğe giren "Maârif-i Umûmiye Nizamnâmesi" Osmanlı'nın sonuna kadar, hatta yeni devletin ilk inşa sürecinde de geçerliğini sürdüren 198 maddelik bir düzenlemedir. Çoğu hükmü uzun yıllar boyunca uygulanmamış olmakla birlikte, eğitim konusunda Osmanlı'da ilk sistemleştirme ve kanunlaştırma uygulamasıdır.

Nizamnameye göre eğitim örgütünün genel çerçevesi şöyledir (Bilim, 1984):

Maarif Nezareti

1. Meclis-i Kebir-i Maarif

a) İlmiye Dairesi

b) İdare Dairesi

2. Vilayet Maarif Meclisleri

3. Muhasebe ve Maarif Sandıkları

İlmiye ve İdare adıyla iki daireden oluşan Meclis-i Kebir-i Maarif nazır başkanlığında yılda iki defa toplanacak ve eğitimle ilgili yeni kararlar alma yetkisine sahip olacaktır. İlmiye Dairesi'nin üyeleri en az bir yabancı dil konuşabilen ve Türkçe'yi iyi bilen kişiler arasından seçilecektir. Bu dairenin görevi okullar için gerekli kitapları yazmak, tercüme etmek, Avrupa okullarıyla temasa geçmek ve Türk dilinin gelişmesini sağlamaktır. Eşit sayıda Müslüman ve gayrimüslim üyelerden oluşan İdare dairesi ise, okul, kütüphane, müze ve matbaaların işleriyle ilgilenecek, ihtiyaca göre yeni yönetmelik ve talimatnameler hazırlayacaktır. Her vilayette maarif müdürlerinin başkanlığında iki muavin, dört müfettiş, bir muhasip, bir sandık emini, Müslim ve gayrimüslim üyelerden oluşan bir heyet bulunacaktır. Vilayet Maarif Meclisleri ise, Maarif Nezareti'nin vilayetlerdeki birer şubesi durumundadır. İstanbul ve vilayetlerde kurulan maarif sandıkları ise eğitimin mali durumuyla ilgilenecektir (Kodaman ve Saydam, 1992).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'nin temel eğitimle ilgili hükümleri, ülke geneline yayılan, merkezi bir eğitim-öğretim sistemi öngörmektedir. Temel eğitim alanında yapılan önceki düzenlemelerin ilgi alanı İstanbul ile sınırlı iken bu nizamname, tüm ülkede eğitim çağına gelmiş olan (bazı nedenlerle muaf tutulanlar hariç) kız ve erkek her çocuğa temel eğitim zorunluluğu getirmektedir. Nizamname'de sözü edilen ilköğretim zorunluluğu 1876 tarihli Kanun-i Esasi'de de yer almıştır. Kanun-i Esasi'nin 114. Maddesine göre, "Osmanlı efradının (bireylerinin) kâffesince (tümü için) tahsil-i maarifin birinci mertebesi mecburi olacak ve bunun derecât ve tefferuatı nizam-ı mahsus ile tayin kılınacaktır (Akyüz, 1985 ; Kodaman, 1991).

Nizamname'de sıbyan mekteplerinin ülke geneline yaygınlaştırılması amacıyla her mahalle ve köye bu okullardan yapılacağına söylenmesi eğitimin yaygınlaştırılmasına yönelik güçlü bir adım gibi görünmekle birlikte, devlet, sıbyan mekteplerinin çoğaltılması için hiçbir ekonomik yükümlülüğün altına girmemekte; bu okulların inşa, tamir ve öğretmen maaşı gibi çeşitli giderlerinin mahalle ve köy halkından alınacağı belirtilmektedir (Kodaman, 1991). Oysa halkın geçimsel koşulları olabildiğine elverişsizken ve yeni düzenlemelere karşı halk içinde geleneksel refleksler yaygınken halkın eğitim için bir ödeme yapmasını beklemek gerçekçi görünmemektedir.

Maârif Nizamnamesi ülke çapında Sıbyan, Rüştiye, İdadi ve Sultani okulları, İstanbul'da ise Darülfünun, Darülmuallimin, Darülmuallimat ve Kız Rüştiyeleri açılmasını öngörmüştür.

Osmanlılarda sıbyan mektepleri, Tanzimat Dönemi sonlarına kadar en yaygın temel eğitim kurumu olma özelliğini korumuştur. Tanzimatçılar, daha önce üzerinde durulduğu gibi, önce sıbyan mekteplerini reforme etmeye çalışmışlar ancak bu okulların reforme edilmesinin zorlukları karşısında sıbyan mekteplerinin yerine "usûl-i cedîd" uygulanan yeni temel eğitim kurumları oluşturmaya çalışmışlardır. Bunlar iptidai mektepleridir. İptidai mektepleri bir tür modern temel eğitim kurumu olarak örgütlenmeye çalışılmıştır. Bu okulların programları, bu okullarda uygulanan eğitim ve öğretim yöntemleri, kullanılan ders materyalleri batılı eğitim yaklaşımlarına uygun bir şekilde düzenlenmiştir (Akyüz, 1985 ; Berkes, 2007).

İlk kuruldukları zaman, sıbyan mekteplerinin daha iyi öğretim veren üst sınıfları gibi düşünülen rüşdiyeler, Tanzimat döneminde genel orta öğretimin en alt düzeyindeki okullar haline gelmiştir. Askerî olanlarının dışındakilere Mülkiye Rüşdiyeleri de denilmiştir. Osmanlı'da 1859'da ilk kız rüşdiyesi açılmadan önce, kızlar için sıbyan mektebinden başka bir örgün eğitim kurumu yoktur (Berkes, 2007).

Tanzimat döneminde açılan orta öğretim düzeyindeki eğitim kurumu türlerinden bir diğeri idadilerdir. "Hazırlama yeri" anlamına gelen idadi terimi, bu anlamıyla Tanzimat Dönemi'nde açılan birçok okulun hazırlık sınıfları için kullanılmıştır. İdadilerin, Müslüman ve Hristiyan Osmanlı tebaasını birbirleriyle kaynaştırmak ve ortak bir kültürle yetiştirmek düşüncesiyle 4 yıllık rüşdiyelerin üstünde, öğrenim süresi 3 yıl olacak şekilde açılması düşünülmüştür. Ancak bu düşünce kağıt üzerinde kalmış, İstanbul'da Dar-ül Maarif'in yerinde bir Mülki İdadi (1873) ve iki yıl sonra Mora Yenişehir'inde bir İdadi okulu açılabilmiştir (Akyüz, 1985 ; Kodaman, 1991).

Orta öğretim düzeyinde diğer okul türlerine göre yaygın olan rüştiyelerin verdiği eğitim bürokratik kadroların ve diğer memur kadroların yetiştirilmesinde nicel

ve nitel olarak yetersiz kaldığı için daha üst kademe eğitimin kurulması için arayışlar sürmüştür. Bu bağlamda 1862’de “Mahrec-i Eklem” kurulmuş, bunu lise düzeyinde eğitim veren iki sultani, Galatasaray (1867) ve Darüşşafaka (1873) izlemiştir. Galatasaray, Tanzimat’ın Osmanlılık ideolojisinin pratikteki bir yansıması olarak “milletler arası” eşitliğinin uygulandığı bir okul olarak düşünülmüş, değişik “milletler”den gelecek öğrencilerin burada kaynaşacağı böylelikle bu okulda Osmanlı bütünlüğü ideolojisinin üretileceği varsayılmıştır (Akyüz, 1985 ; Tekeli ve İlkin, 1999).

‘Yüksek öğretim’ düzeyine bakıldığında; Tanzimat döneminde medreselerin modernleştirilmesine dönük hiçbir gelişme olmamıştır. Bu dönemde eskiden devralınan Mühendishâne, Harbiye ve Tıbbiye gibi ‘yüksekokullar’ gelişimini sürdürmüştür. 1846-1847’de Mühendishâne yeniden genişletilmiş, 1846, 1850 ve 1855’te bu okulun birçok mezunu Fransa, İngiltere, Avusturya ve Almanya’ya gönderilmiştir. Tanzimat döneminde girilecek yeni düzenlemeler, iyi yetişmiş idari kadroları gerekli kılmaktadır. Dolayısıyla, kaymakamlık ve müdürlük gibi idari işlerde istihdam olunacak memurlara kaynaklık etmek üzere, 1859’da, İstanbul’da ilk sivil yüksek öğretim kurumu olarak Mekteb-i Mülkiye kurulmuştur (Akyüz, 1985 ; Berkes, 2007).

Osmanlı’da asıl yükseköğretim kurumu açma çabaları ise Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin getirdiği düzenlemeye göre İstanbul’da bir Darülfünun-ı Osmani kurulması ile somutluk kazanmıştır. Aslında Osmanlı’da Darülfünunun açılması düşüncesi ilk kez 1845 yılında kurulan yedi kişilik Muvakkat Meclis’te ortaya atılmış, Nisan 1846’da Sultan Abdülmecit ilk darülfünunun kurulması emrini vermiştir. Ancak ilk Darülfünun 18 Ocak 1863’de halka açık konferanslar şeklinde eğitime başlayabilmiştir. Daha sonra Darülfünun-u Osmani (1870) ve Darülfünun-u Sultani (1874) kurulmuştur (Akyüz, 1985, 144).

Tanzimat Dönemi’nde gayrimüslimlerin eğitimine bakılacak olursa; 1856 tarihli Islahat Fermanı’nda, Tanzimat Fermanı’ndan farklı olarak, eğitime özel bir yer ayrılmış ve bu konuda gayrimüslim cemaatlerinin hakları vurgulanmıştır. Fermanla vurgulanan haklardan geniş biçimde yararlanan gayrimüslimler, başta İstanbul olmak üzere birçok bölgede özel okullar kurmuşlardır (Akyüz, 1985).

Maarif-i Umumiye Nizamnamesi’nin 1. Maddesinde, “Memalik-i Devlet-i Aliyyede bulunan mekâtip esasen iki kısma münkasımdır. Birincisi Mekâtib-i umumiye dir ki nezaret ve emr-i idaresi devlete aittir. İkincisi mekâtib-i hususiyedir ki yalnız nezareti devlete ve tesis ve idaresi efrad veyahut cemaate aittir” denilmek suretiyle eğitimin devlet tekelinde olmadığı belirtilmiştir. Nizamname ile, Müslümanlar ve gayrimüslim cemaatler için sıbyan mektepleri ve rüşdiyeler derecesinde ayrı okullar açılması ve söz konusu dini cemaatlerin ayrı okullarda eğitim görmeleri kabul edilmiştir. Ancak 33. maddede, “Mekâtib-i idadiye, mekâtib-i rüşdiyede ikmal-i tahsi etmiş olan İslâm ile sunuf-ı gayri Müslime çocuklarının muhteliten talim ve tedrisleri için mevzudur” denilerek, idadi ve sultani düzeyindeki okullarda Müslümanlarla gayrimüslimlerin birlikte eğitim görecekleri belirtilmiştir (Koçak, 1986, 486).

Tanzimat Döneminde yabancıların açtığı okullara bakılacak olursa; yabancı devlet vatandaşlarının ve kurumlarının Osmanlı ülkesinde okul açmaları, Fransa’ya tanınan kapitülasyonlarla başlamıştır. Osmanlı’da yabancıların okul açmalarının ancak fermanla mümkün olabileceği kabul edilmiş ve Tanzimat ve Islahat fermanlarında yabancı eğitim kurumlarına ilişkin doğrudan bir hüküm yer almamıştır.

Bununla birlikte, Osmanlı Devleti'nde yabancılar tarafından açılan özel okulların, genellikle kapitülasyonlar çerçevesinde yaygın olarak faaliyet gösterdikleri belirtilmelidir (Koçak, 1986).

### Sonuç

18. Yüzyıldan itibaren Batı'nın gelişmesi ve güçlenmesi karşısında önce askeri, sonra idari, daha sonra da bir bütün olarak siyasal, toplumsal ve ekonomik açılardan devletin yetersizliklerini kavramaya başlayan Osmanlı yöneticileri yenileşme reformlarına girişmiş ve 19. Yüzyıla birlikte Osmanlı yenileşmesi bir geç modernleşme pratiği halini almıştır. Osmanlı'nın önce restorasyon olarak ele aldığı bu süreç sonra kısmi siyasal ve toplumsal reformlarla gelişmiş, Tanzimat Dönemi'nden itibaren bütünsel bir nitelik kazanmış ve Osmanlı, modern bir devlet ve toplum yapısına doğru dönüşmeye başlamıştır.

Osmanlı'da ilk yenileşme hareketlerinden itibaren sorun algısı ve tanımı temelde değişmemiştir. Devletin nasıl kurtarılabilceğine ilişkin soruya verilen yanıtlar yenileşmenin yöntemini ve derecesini belirlenmiştir. İlk yenileşme dönemi reformları çoğu zaman padişah veya devletin ileri gelenlerinin güçlerine dayanarak yaptığı, uzmanlaşmış kadrolardan yoksun, reformcunun hayatı süresince devam etmiş ve sonradan yozlaşmış kısmi ıslahatlardan ibaret olmuştur. Bu dönemde modern eğitim olanaklarıyla desteklenmiş Avrupa tarzındaki bir ordunun ve bir bürokratik örgütün meydana getirilmesiyle, İmparatorluk üzerinde etkin bir merkezi denetimin sağlanabileceği düşünülmüştür (Tunaya, 1983 ; Zürcher, 2003).

II. Mahmut ile başladığı kabul edilen reform sürecinin amacı, Osmanlı Devleti'ni modern bir merkezi devlet haline getirmektir. Bunu gerçekleştirmek de iyi eğitilmiş ve güvenilir memurlardan oluşan bir bürokrasi inşa edilmesi ile mümkün olacaktır. Bunun için ihtiyaç duyulan çok sayıda memurun kalemlerden sağlanması ise mümkün değildir. Yenileşme sürecinde rol üstlenmesi beklenen memurların, yenileşme politikalarına muhalefet etmesi muhtemel olan ulemanın kontrolündeki medreselerden sağlanmasına düşünülemeyeceği için memur yetiştirecek yeni okulların kurulması bir zorunluluk olarak değerlendirilmiştir (Findley, 1996). Bu ihtiyacı karşıladığına çabuk karşılık için II. Mahmut zamanında rüştiye okulları açılmış, bu okulların yaygınlaşması ise Tanzimat döneminde gerçekleşmiştir.

Tanzimat döneminde egemenlik ideolojisi, "Osmanlı İmparatorluğu'nda cemaat ve milliyet farklılıklarını aşan ve tüm Osmanlı topluluklarına aynı anda hitap eden ilk ideolojik yaklaşım" (Somel, 2001) olan "Osmanlılık" olmuştur. Bu dönemde, "Osmanlı milleti" yaratmak için kozmopolit bir yaklaşımla örgütlenmiş eğitimden yararlanmak hedeflenmiştir. Ancak, reformcu kadroların yetiştirilmesi konusunda bir ölçüde başarı sağlanmışsa da eğitim aracılığıyla "Osmanlı milleti" yaratma yönünde bir başarı elde edilememiştir.

Tanzimat döneminden itibaren Osmanlı eğitim reformu, Fransa'ya öykünmek ve eğitim sistemini Fransa modeline uygun olarak merkezileşmenin bir aracı olarak değerlendirerek benzeri düzenlemeleri yapmaya çalışmaktan da öte, uzunca bir dönem, Fransa'nın doğrudan etkisiyle şekillenmiştir. Örneğin, 1869 Osmanlı Maarif Nizamnamesi'nin taslağını, Victor Duruy yönetimindeki Fransız Eğitim Bakanlığı hazırlamış ve bu Nizamname 20. Yüzyıl başına kadar Osmanlı eğitim sistemini şekillendirmiştir (Somel, 2010 ; Fortna, 2005).



Sonuç olarak, Osmanlı'da ilk yenileşme döneminde, eğitimle, reformların gerçekleştirilmesi, devletin modernizasyonu ve ülkenin medenileştirilmesi arasında güçlü bir bağ olduğu düşünölmeye başlanmış, ölkedeki eğitimin kurumsal ve yönetsel açıdan geliştirilmesi doğrultusunda bir dizi adım atılmış; Batı'daki eğitsel gelişmeler örnek alınarak farklı tür ve düzeylerde yeni eğitim kurumları açılmış, ölk geneline yayılacak bir okul sistemi kurulması hedeflenmiş ve bu sistemi yönetecek merkezi kurumlar oluşturulmaya çalışılmıştır. Ancak tüm bunlar, gelişmiş bir kamu eğitim sisteminin yaratılmasını kısa sürede sağlayamamıştır. Bunun için II. Abdülhamit ve II. Meşrutiyet dönemlerini beklemek gerekmiştir.

### Kaynakça

- Akyıldız, Ali (2004) **Osmanlı Bürokrasisi ve Modernleşme**, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Akyüz, Yahya (1985) **Türk Eğitim Tarihi**, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Başkaya, Fikret (1999) **Yediyüz-Osmanlı Beyliğinden 28 Şubat'a: Bir Devlet Geleneğinin Anatomisi**, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Berker, Aziz (1945) **Türkiye'de İlk Öğretim, (1839-1908)**, Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Berkes, Niyazi (2007) **Türkiye'de Çağdaşlaşma**, İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Bilim, Cahit Yalçın (1984) **Tanzimat Devri'nde Türk Eğitiminde Çağdaşlaşma (1839-1876)**, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ergin, Osman Nuri (1977) **Türk Maarif Tarihi**, Cilt I-II, İstanbul.
- Eroğul, Cem (2009) **Anatüzeeye Giriş**, Ankara: İmaj Yayıncılık.
- Faroqhi, Suraiya (1995) **"İktisat Tarihi (17. ve 18. yüzyıllar),"** Türkiye Tarihi 3, Osmanlı Devleti(1600-1908), Yayın Yönetmeni: Sina Akşin, İstanbul: Cem Yayınevi.
- Findley, Carter V. (1996) **Kalemiyeden Mülkiyeye: Osmanlı Memurlarının Toplumsal Tarihi**, İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Fortna, Benjamin C. (2005) **Mekteb-i Hümayun Osmanlı İmparatorluğu'nun Son Döneminde İslam, Devlet ve Eğitim**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Karal, Enver Ziya (1988) **Osmanlı Tarihi VIII. Cilt**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.
- Karpat, Kemal (2002) **Osmanlı Modernleşmesi - Toplum, Kuramsal Değişim ve Nüfus**-Ankara: İmge Kitabevi.
- Kaya, Yahya Kemal(1984) **İnsan Yetiştirme Düzenimiz**, Ankara.
- Koçak, Cemil (1985) **"Tanzimat'tan Sonra Özel ve Yabancı Okullar"**, Tanzimat'tan Cumhuriyete Türkiye Ansiklopedisi, Cilt 2, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kodaman, Bayram (1991) **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, Ankara: Türk Tarih Kurumu. Yayınları.
- Kodaman, Bayram ; Saydam, Abdullah (1992) **Tanzimat Devri Eğitim Sistemi -150. Yılında Tanzimat-** Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Lewis, Bernard (2009) **Modern Türkiye'nin Doğuşu**, Ankara: Arkadaş Yayınları.



- Mardin, Şerif (1991) **Türk Modernleşmesi**, Makaleler 4, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Ortaylı, İlber (2006) **İmparatorluğun En Uzun Yüzyılı**, İstanbul: Alkım Yayıncılık.
- Pamuk, Şevket (1999) **Osmanlı – Türkiye İktisadi Tarihi 1500-1914**, İstanbul: Gerçek Yayınevi.
- Pamuk, Şevket (2005) **Osmanlı Ekonomisinde Bağımlılık ve Büyüme (1820 – 1923)**, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Somel, Selçuk Akşin (2001) **The Modernization of Public Education in the Ottoman Empire 1839 – 1908**. Islamization, Autocracy and Discipline, Boston.
- Somel, Selçuk Akşin (2010) **Osmanlı'da Eğitimin Modernleşmesi (1839 -1908)** İstanbul: İletişim Yayınları.
- Tekeli, İlhan ve İlkin, Selim (1999) **Osmanlı İmparatorluğunda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Tunaya, Tarık Zafer (1983) **“Batılılaşmada Temel Araştırmalar ve Yaklaşımlar”**, Cumhuriyet Dönemi Türkiye Ansiklopedisi, 1.Cilt, İstanbul: İletişim Yayınları.
- Unat, Faik Reşit (1964) **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişmesine Tarihi Bir Bakış**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Uyanık, Ercan (2007) **“Modernleşme Döneminde Türk Aydınlarının Eğitime Bakışı”**, Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Zürcher, Erik Jan (2003) **Modernleşen Türkiye'nin Tarihi**, İstanbul: İletişim Yayınları.

# DEVELOPMENTS AND FORMATION OF INSTITUTIONAL AND ADMINISTRATIVE STRUCTURE OF EDUCATION IN THE FIRST RENOVATION PERIOD IN OTTOMANS

---

Tarık SOYDAN\*

Mahmut TÜNEL\*\*

## Abstract

Within the Ottoman Empire at classical period of which religious education prevailed mostly among all Ottoman citizens, education was not considered to have common and massive features but organized as a traditional facility implemented for Muslims in madrasahs and sibyan (Children ) schools for male and for non-Muslims in venues for education of the religion and/or religious orders they belong to. In that period, education was mainly related to its function of reproduction of traditional denomination positions. In the first innovation period, on the other hand, with the westernization movements, western type education providing military schools were started to be added over traditional educational institutions. Within this Period, problems at the military and administration areas was considered to be solved and the system itself be restored by growing up competent soldiers and managers via new educational institutions. Newly opened western type schools were successful in terms of growing up enlightened and statesmen who might become effective in reform processes, but problems at the military and administrative level were continued by increasing. While the Ottoman's Renovation initiated at the military level and expanded in a way to include administration level during the Administrative Reforms Period, became a comprehensive modernization project, a number of initiatives were commenced within the country on improving education at institutional and administrative levels. During this Period, new educational institutions were opened by taking educational improvements in the West as examples; a new system to be expanded throughout the country was targeted to be established and a special focus was given on establishing central institutions to administer this system.

**Key Words:** Renovation, Ottoman's Modernity, education, education administration

---

\* Dr. Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration and Policy

\*\* Ankara University, Faculty of Educational Sciences, Department of Educational Administration and Policy, Doctorate Programme

# KAMU YÖNETİMİ VE MİLLİ EĞİTİM HİZMETLERİNİN SUNUMUNDA KALİTE

**Dr. Kadir ÇETİN\***

## Özet

*Bilişim ve haberleşme teknolojilerindeki hızlı gelişmeler, ekonomik ve sosyal hayatı derinden etkilemekte ve kurumları bu hızlı değişime uyum sağlamaya zorlamaktadır. Bununla beraber, rekabetin yoğun olarak yaşandığı günümüz dünyasında kaliteli mal ve hizmet üretimi kurumları her geçen gün daha donanımlı personel istihdam etme ihtiyacına öncelik vermelerini gerektirmektedir. Bu anlamda gerek kamu yönetiminin gerekse kamu yönetiminin bir alt basamağı olan eğitim yönetiminin, vatandaşları memnun edecek mal ve hizmet üretimini gerçekleştirebilmeleri için nitelikli yönetici-personel istihdam etmeleri büyük önem taşımaktadır. Bunun için yönetimlerin öncelikle varoluş gayelerini gerçekleştirmelerini sağlayacak yönetim felsefelerine ve faaliyetlerini ölçecek ve değerlendirecek bir ölçüm aracını belirlemelerine ve bunu kamuoyu ile paylaşımlarına ihtiyaç vardır.*

*Anahtar Sözcükler: Kalite, Toplam Kalite Yönetimi (TKY), Kamu Yönetimi, Eğitim Yönetimi, Yönetim Felsefesi, Çalışma Kültürü*

## Giriş

Türkiye’de kamu yönetiminin amacı; eğitim, sağlık, güvenlik, ulaşım vb. alanlarda üzerine düşen görev ve sorumluluklarını, vatandaş memnuniyetini ve hoşnutluğunu sağlayacak şekilde sunmak veya sunumunu yaptırmaktır. Bu cümleden hareketle hızla değişen ve gelişen bilişim - haberleşme teknolojisi bağlamında mevcut kamu yönetiminin hizmet sunumunda vatandaş memnuniyetine odaklı yapılanması, örgütlenmesi ve işleyişi dün olduğu gibi bugün de sorgulanmaktadır. Bu sorgulamanın başında elbette hizmet sunan kadroların vatandaş memnuniyetini sağlayacak nitelikte (kalitede) hizmet sunamaması gelmektedir. Kaliteli hizmet sunulmaması konusundaki vatandaş şikayetlerinin varlığının temel sebeplerinden birisi, hiç şüphesiz kamu yönetiminin bir yönetim felsefesi ve hizmetleri ölçüp, değerlendirecek bir modelinin olmamasıdır. Bu anlamda kamu yönetiminin sunulan hizmetlerin vatandaş memnuniyetine odaklanması için mutlak surette bir yönetim felsefesi adı altında sunulması ve bu felsefeden de bütün kamu hizmeti sunan personelin bilgi sahibi olması gerekir. Bu çalışmada; geniş anlamda kamu yönetimi ve dar anlamda özellikle eğitim yönetimi için önerilen yönetim felsefesinin, uygulama örnekleri ile kaliteli eğitim hizmeti sunumunun gerçekleştirilebileceğinin mümkün olduğu savı üzerinde durulacak ve sonuçta kaliteli kamu hizmeti sunumu için bazı tespit ve önerilerde bulunulacaktır. Ama öncelikle 1960’lı yıllardan itibaren Türk Kamu Yönetimi ile ilgili hazırlanan bazı önemli projeleri burada hatırlamakta fayda var.

\* Millî Eğitim Bakanlığı İKY Eğitim Uzmanı

1960 yılından itibaren Türk kamu yönetiminin arayışlarından MEHTAP projesi, 1970'li yıllarda hazırlanan İdarenin Geliştirilmesi Projesi, 1980'li yıllarda Yeniden Yapılanma çalışmaları, 1990'lı yıllarda TODAİE tarafından hazırlanan KAYA projesi, Türk kamu yönetiminin içinde bulunduğu sıkıntıları aşmak üzere yapılmış çalışmalardır (Kaya Projesi, 1991: 3). Ancak, bu çalışmalar ve getirilen öneriler, yer yer uygulanmakla beraber, o günün siyasi iradesi tarafından genel olarak uygulanmaya değer görülmemiştir. Oysa her bir çalışmanın önerileri uygulamaya konulabilse idi, o günün şartlarında kamu yönetimi için büyük fırsatların yakalanması imkânını getirebilirdi. En azından dünün çözümlerinden kaynaklanan bugünün problemleri, toplumu daha az rahatsız edici olurdu.

Bilgiyi yoğun (Drucker, 1993: 385) olarak yaşadığımız 21. yüzyılın ilk çeyreğinde, ister özel sektörde bir şirket, ister kamuda faaliyet gösteren bir kurum olsun, varlığını devam ettirmesi ve çalışanlarına heyecanla iş yaptırabilmesi için olmazsa olmaz temel şartlardan birisi de, kurumun bir yönetim felsefesine sahip olması gerektiğidir. Kurumsal devamlılıkta önemli bir gösterge olan yönetim felsefesi, günümüz Türk kamu yönetiminde de büyük gereklilik olarak karşımıza çıkmaktadır. Ancak Türk kamu yönetiminde açıklanmış ve herkes tarafından bilinen bir yönetim felsefesi bulunduğu konusunda çeşitli tartışmalar yapılmaktadır. Oysa, bir kurumun çalışanları tarafından bilinen bir yönetim felsefesi, vizyonu, misyonu ve hedefleri yoksa, o kurumun istikameti de yoktur, ruhu da yoktur; çalışanlarını işe koşacak moral değerleri de yoktur." denilebilmektedir. Moral değerlerin bulunmadığı bir kurumda insanların işe koşulmasının en önemli argümanının maddi imkânlar veya işini kaybetme korkusu olduğu söylenebilir.

Kamuoyuna açıklanmış, genel kabul gören bir yönetim felsefesi bulunmayan Türk kamu yönetiminin, genel olarak faaliyetlerini ölçmek için bir ölçme ve değerlendirme aracı (modeli) da yoktur (Aktan,1998: 3). Kurumların genel işleyişini ve sunulan mal ve hizmetin kalitesini ölçecek aracın bulunmaması, zaman içinde kurumda başıboşluk veya vurdumduymazlık anlayışının kuruma hakim olmasını getirmektedir. İşte bugün kamu yönetiminin dışarıdan bir zorlama olmaksızın, kendi kendini geliştirme ve özdeğerlendirmeye dayalı kurumun sürekli gelişimini sağlama anlamında kurumsal kültürü, iç dinamiği ve çabası bulunmamaktadır. Var olan geliştirmeye dönük teşebbüsler ise ferdi çabalardan öteye geçememektedir. Bu iş yapma yöntemidir ki kamu çalışanları arasında, denetim birimlerince, yıllardır verimlilik ve kalite adına yapılmayan işlerin değil, yapılanların (hata arama üzerine odaklanılan) hesabının sorulduğu bir teftiş-denetim yaklaşımının dayatıldığı algısı yaygındır.

### TOPLAM KALİTE YÖNETİMİ (TKY) ve EĞİTİM

Milli Eğitim Bakanlığı özelinde konu değerlendirildiğinde, benzer sıkıntıların eğitim alanında da yaşandığı söylenebilir. Bakanlık merkez teşkilatının yapılanmasından kaynaklı sıkıntılar, 652 sayılı KHK ile giderilmeye çalışılmıştır (R.G. 28054). Ancak işlevsel problemlerin ortadan kalktığını ve merkezi düzenlemenin eğitimin kalitesine yansdığı söylemek için henüz erken. Bununla beraber, MEB'nin genel kamu yönetimine nispetle bir artışı vardır. O da gönüllülük esasına dayalı olarak Toplam Kalite Yönetimi (TKY) felsefesinin uygulamasını yürürlüğe koymuş olmasıdır. TKY felsefesi, bugün eğitimin yönetim boyutunda karşılaştığı güçlüklerin aşılmasında bir fırsat olarak görülmelidir. Toplam Kalite Yönetimini uygulayan okullar-

da son derece olumlu sonuçlar alınmıştır (MEB, 2012: 61). Bu bağlamda, okulöncesi-nden genel liseye, meslek lisesine kadar her tür ve derecedeki okullarda, Toplam Kalite Yönetimi uygulamaları ile gurur verici sonuçlar yakalanmıştır. Okullarda, TKY uygulamalarının ödüllendirilmeye başlandığı 2005 yılından 2012 yılına kadar toplam 21.143 okul-kurum Kalite Ödülüne başvurmuş, bunlar arasından 224'ü ödül almıştır. MEB'e bağlı Resmi okulların her biri aynı kaynaktan beslenen öğretmen, yönetici ve diğer çalışanlarla hizmet üretmektedir. Bütün girdileri aynı olmasına rağmen TKY anlayışı ile yönetilen okulların emsallerine göre fark yaratmasını, olumlu sonuçların yakalanmasını uygulanan yönetim anlayışına bağlamak doğru olacaktır. (Çetin, 2007: 350)

Bugün bütün kurumlara lojistik hizmet veren eğitim kurumlarının kaliteli bir yönetim sergilemeleri ile toplumsal hayatın farklı alanlarında üretilen mal ve sunulan hizmetlerden vatandaşların memnun oldukları daha insani bir hayat sürmeleri mümkün olabilir. Yönetim tarihinin bugün ortaya koyduğu gerçek, en küçük aile kurumundan en kompleks devlet kurumlarına kadar insanın var olduğu sistemleri sağlıklı yürütmenin yolunun "insanları yönetmek değil, insanlarla yönetmek" diye tanımlanan bir noktaya gelmiş olmasıdır. Kurumları insanlarla yönetmenin formülü de çağdaş bir yönetim kavramı olan Toplam Kalite Yönetimi felsefesinde yerini bulmuştur.

Geçen asrın sonlarında, yönetimle ilişkilendirilen kalite kavramı, "yönetimde kalite" veya bir başka ifade ile "Toplam Kalite Yönetimi" (TKY) olarak gelişmiş ülke kuruluşlarının gündeminde yerini almış ve uygulayan kuruluşlara ulusal ve uluslar arası arenada rekabet avantajı sağlamıştır. Bu bağlamda "Japonlar 1960'lı yıllarda mamul mal için harcadıkları enerjinin aynı miktarını ve ham maddenin daha da azını kullanarak 1980'li yıllarda iki buçuk katı daha fazla mamul madde üretmişlerdir." (Drucker, 1993: s.385)

Kalite nedir? Nerede başlar? Nasıl sürdürülebilir olur? Hizmet sektöründe kalite göstergeleri nelerdir? Yine bir hizmet sektörü olan eğitim kurumunda kalite göstergeleri nelerdir? TKY nedir ve bir kurumda nasıl uygulanır? Bu sorulara hassas olan veya bu soruların cevabını verebilen kurumlar Japonya örneğinde görüldüğü üzere emsallerine göre her zaman bir fark yaratmış ve bir adım önde olmuşlardır. Bir başka ifade ile "İşletmelerin (Kurumların) ayakta kalabilmeleri ve rekabet avantajını yakalamalarında etkili unsurların başında üretilen hizmetin kalitesi gelmektedir. Bu kaliteyi elde etme ve geliştirmede yöneticilere ve işletmelere yol gösteren yönetim biçiminin de Toplam Kalite Yönetimi (TKY) olduğu artık kabul görmüş bir gerçektir (Aslantekin ve diğerleri, 2005: 2).

Kalite; üretilen mal veya hizmetin, müşteri ihtiyaçlarını karşılamaya matuf özelliklerinin tümü veya müşterinin kullanım amaçlarına uygunluğu anlamında kullanılmaktadır (Şimşek, 2004: 6). Kalitenin tanımındaki bu yalınlık elbette kalitenin mahiyetini anlatmaya yetmemektedir. "Kalite, mal veya hizmeti üretilen sunanla müşteri arasında oluşan ve gelişen bir süreç olmakla birlikte, üretilen mal ve hizmetten müşterinin beklentilerini de aşan bir memnuniyetinin ortaya konmasını gerekli kılmaktadır (Berry,1990: 3). Bu anlamda eğitimde kalite; yetişen öğrencilerden, eğitimin paydaşları olan ailelerin, işyerlerinin, üst eğitim kurumlarının ve genel anlamda toplumun memnun olması anlamına gelmektedir. Yani bir eğitim kurumunda verilen eğitim hizmetinden eğitim paydaşlarının memnun olması demek, toplum için iyi

insan, devlet için iyi vatandaş, iş yerleri için iyi meslek sahibi insan demektir. Eğitimin amacı; bireyin kendine karşı, ailesine karşı, içinde yaşadığı toplumuna karşı ve tüm insanlığa karşı olan sorumluluklarını yerine getirebilmesi için bireyi bedenen, ruhen ve zihnen donanımlı kılmaya süreci olduğuna göre, yukarıda belirtilen nitelikteki insanı yetiştiren eğitim kurumu da bir anlamda amacını gerçekleştirmiş ve kaliteli hizmet üretmiş olmaktadır.

“Eğitimde Kalite” her şeyden önce, eğitimin paydaşlarının, bir eğitim kurumunun yetiştirmiş olduğu öğrenci hakkında beklentilerinin üzerinde memnuniyet sağlaması konusundaki bir yargısıdır. Yani eğitimin her bir paydaşı, eğitim sürecinden geçmiş olan bireye iyi yetişmiş insan veya tam tersi anlamda bir değer biçer. Bu değer eğer beklentilerinin altında kalıyorsa burada eğitimin paydaşı (müşteri) memnun değil ve kalite düşük yargısında bulunur. Elbette her kaliteli eğitim sürecinin arka planında bir “yönetim kalitesi” vardır veya olması gerekir (Gülşen, 2009: 149-182).

Eğitim sektörü bir hizmet sektörü olduğu için, burada kaliteyi ararken genel anlamda hizmet sektöründe istenen kalite göstergelerinin varlığı sözkonusudur. Hizmet sektöründeki kalite göstergeleri ise; erişilebilirlik, zamanlılık, profesyonellik, güvenilirlik, doğruluk, tamlik, süreklilik, esneklik, ortam, güvenlik, görünüm ve anlaşılabilirlik (Erkut, 1995: 6) olarak kabul edilmektedir. Dolayısıyla okulda-kurumda paydaş memnuniyetinin bu başlıklarda ölçümünün yapılması icap etmektedir.

Yönetimde kalite ya da **Toplam Kalite Yönetimi** denildiğinde; **insan unsurunu en değerli kaynak olarak ön plana çıkararak, yönetim dâhil her türlü faaliyette katılımcılığı, ekip çalışmasını, zamanla birlikte diğer bütün kaynakların (insan, sermaye, malzeme vb.) etkin ve verimli kullanılmasını ve işin ilk seferde doğru yapılmasını esas alan, personelin eğitimini sürekli gelişmenin temeli sayan ve kurum politikalarına kalite olgusunun yön vermesini öngören kültürün hakim olduğu bir yönetim tarzı anlaşılmalıdır (Çetin, 2007: 47-48).** Bu yönetim tarzını uygulayan eğitim kurumlarında; disiplin suçlarının minimize olduğu, öğrenci başarısının arttığı, öğrencilerin bedenen, ruhen ve zihnen sağlıklı olduğu, eğitim kurumu çalışanlarının kurumdan memnuniyetinin yükseldiği, devamsızlıkların azaldığı, üst öğrenim kurumuna kabullerin arttığı, okulu tercih edenlerin sayısının oldukça yükseldiği, öğrencilerin ve velilerin okuldan memnuniyetinin arttığı vb. tespit edilmiştir (MEB, 2012: 61).

Bir eğitim kurumundan beklentilerin bu anlamda yüksek düzeyde karşılanmasının arka planında bulunan TKY'nin, eğitim kurumu yöneticileri tarafından daha yaygın olarak kullanılması büyük önem arz etmektedir. Bu sebeple eğitim yöneticilerinin öncelikle kaliteli yönetim ya da Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımı felsefesinin, temel ilkelerinin ne olduğunu bilmeleri ve bunu kurumlarına taşımaları gerekmektedir (Gülşen, 2009: 149-182).

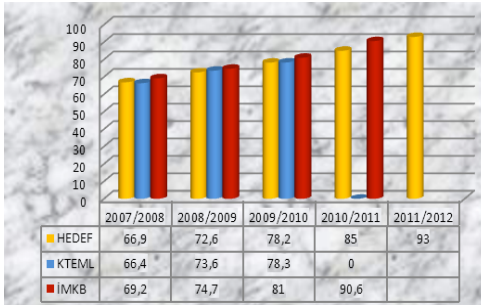
### **Eğitimde TKY Uygulama Sonuçları**

Eğitimde, yukarıda belirtilen felsefe ve ilkeleri uygulayan, yani TKY anlayışı ile yönetilen, eğitim kurumlarında uygulama sürecinde elde edilen sonuçlar, konunun anlaşılmasını daha da kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda; Edirne ilinden Hakkari'ye, Sinop ilinden Mersin'e kadar MEB taşra teşkilatında uygulanmakta olan

Toplam Kalite Yönetimi uygulamalarından Mersin ve Eskişehir illerindeki iki okulun TKY çalışmalarının burada paylaşılmasında yarar görülmektedir. TKY ile yönetilen (MEB, 2012: 61) iki okuldan birisinin (Mersin İMKB ASML) yalnızca öğrenci, diğerinin de (Eskişehir PBATİ) çalışanlarına yönelik uygulama sonuçlarını örnek olarak burada paylaşmak, TKY konusunda eğitim camiasının dikkatini çekmek adına yeterli olacaktır. Diğer ayrıntıları ilgili okulların web sayfalarından ya da Millî Eğitim Bakanlığının web adresinden incelemek mümkündür (MEB, 2012: 61).

Mersin İMKB Anadolu Sağlık Meslek Lisesinin (İMKB ASML) TKY anlayışı ile yönetimi sonucu, yıllar itibarıyla elde edilen öğrenci memnuniyeti (Kadırga Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi- KTEML ile karşılaştırılarak) sonuçları Grafik-1’de görülmektedir.

Grafik 1- Öğrenci Genel Memnuniyeti (%)



Burada öğrencilere; okuldaki iletişimden, atölye-işyeri eğitimine, sınıf ortamından, sosyal-kültürel faaliyetlere, yemekhane-kantin, yatakhanelerden, kararlara katılıma, öğrenci işlerinden, ödüllendirmeye, iş hayatına hazırlık anlamında kazanılan tutum ve davranışlarına kadar 23 alandaki memnuniyet algıları sorulmuştur.

Kaynak: <http://sgb.meb.gov.tr/www/kalite-calisma-grubu/icerik/61-2012>

Sonuç karşılaştırılan okula ve konulan hedefe göre memnuniyet vericidir. Yine okuldaki öğrenci başarıları (Başta Matematik dersi olmak üzere bütün dersler) da temel performans sonuçları olarak verilmiş ve yıllar itibarıyla artan bir eğilim gösterdiği görülmüştür. Bu da okulda anlamlı bir eğitim ortamı oluşturulduğunun göstergesidir.

*Okulun; 2007–2008 ve takip eden yıllarda ölçülen öğrenci algısının tamamında sürekli iyileşme sağlandığı görülmüştür. Genel olarak; en çok iyileşme görülen alanların sırasıyla;*

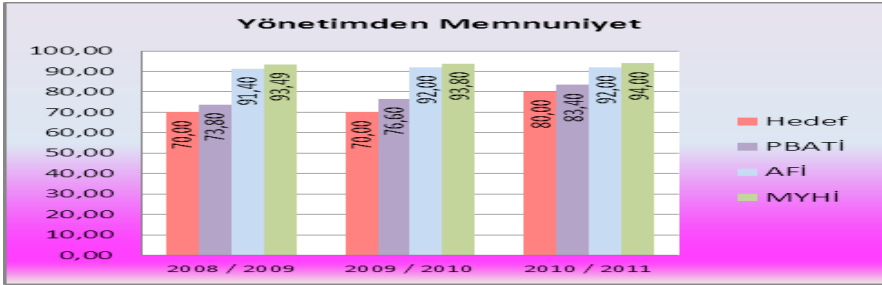
- “Güvenlik,
- Dilek, Öneri ve Şikâyetlerin dikkate alınması,
- Kantin, Yemekhane ve Yatakhanelerden memnuniyeti” olduğu görülmüştür.

**En az iyileşme görülen alanların ise;**

- “Belirli gün ve hafta kutlamaları,
- Ders Programları,
- İşe uygun tavır, tutum ve davranış kazandırmaya ilişkin algıları” olduğu gözlenmiştir.



TKY felsefesi ile yönetilen Eskişehir Pilot Binbaşı Ali TEKİN İlköğretim Okulunun (PBATİ) çalışanlarına yönelik memnuniyet algı sonuçları incelendiğinde yine ortaya memnuniyet verici bir tablo çıkmaktadır (MEB, 2012:61). PBATİ'nin çalışanlarla ilgili genel memnuniyet sonuçları AFİ (Amasya Fatih İlköğretim) ve MYHİ (Mersin Özel Yıldırım Han İlköğretim Okulu) sonuçlarının karşılaştırılması ile birlikte verilmiştir (Grafik 2-). Bu çalışmada da çalışanların, okulun kararlarına katılımından iletişime, okulda çalışanlara tanınan fırsatlardan, eğitim ortamlarına, dilek ve önerilerin dikkate alınmasından, iyileştirme ekiplerinde görev almaya kadar birçok alanda yöneltilen sorulara çalışanlarca verilen cevaplar oldukça memnuniyet verici gözükmektedir. Ayrıca, çalışmanın bütünü incelendiğinde, çalışanların kurumdan memnuniyetlerinin yıllar itibariyle artan bir seyir takip ettiği görülmektedir



Kaynak : (<http://sgb.meb.gov.tr/www/kalite-calisma-grubu/icerik/61-2012>)

Bu sonuçlar, eğitim kurumu yöneticilerinin, “Kaliteli Yönetim” veya “Toplam Kalite Yönetimi” ile daha yakinen ilgilenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda bu kurumların yöneticilerine, karar almada veri oluşturacak olan eğitim kurumları için belirlenmiş kalite göstergelerini, TKY uygulamalarının bir ölçüm aracı olan Avrupa Kalite Yönetimi Vakfınca (EFQM) geliştirilmiş Mükemmellik Modeli ile ölçerek artı ve eksilerini görmeleri de büyük avantaj sağlayacaktır.

Kuruluş olarak TKY'yi uygulayan eğitim kurumları, yukarıdaki örneklerde olduğu gibi kendi kurumlarını başka kurumlarla karşılaştırmaları da önemlidir. Zira kurum olarak Mükemmellik Modeli ile kurumun performansını ölçüp, kendi kendine biz iyiyiz demek pek anlamlı olmaz. Eğitim kurumu yöneticileri, emsalleri ile karşılaştırma yaparak iki kurum arasında varsa farkı görmekte ve ona göre önlemlerini almaktadırlar.

#### SONUÇ ve ONERİLER

Eğitim kurumlarında TKY uygulamasına ilişkin olarak elde edilen bu veriler ışığında şu tespitler yapılabilir.

- Eğitim kurumlarının yönetiminde Toplam Kalite Yönetimi uygulaması başarılı olmuştur. (MEB, 2012-61)
- Toplam Kalite Yönetimi yaklaşımı ile yönetilen okullarda (MEB, 2012, 61), hizmeti sunan ve hizmetin alıcısı olan okul paydaşları (öğrenci, öğretmen, veli vb.) uygulama sonuçlarından memnuniyetlerini belirtmektedirler.
- TKY uygulayan okulların şehir merkezi veya kırsalda olmasından kaynaklanan ve sonucu çok olumsuz etkileyen bir bulguya rastlanmamıştır. (Çetin, 2007: 350)

- TKY uygulamaları eğitim ortamlarının zenginleşmesini sağlamıştır.
- TKY, çalışanların iş görme heyecanını artırmıştır.
- TKY uygulaması okul toplumunun yönetime katılımını öngördüğünden, okulun paydaşları, demokratik bir hakkın kullanımını gerçekleştirmiş olmaktan da ayrıca memnuniyetlerini bildirmişlerdir. (Çetin, 2007: 350)
- TKY uygulaması demokratik kültürün oluşumuna, yaşanmasına ve gelişimine katkı sağlamıştır.
- TKY uygulayan okullar için akredite uygulaması da fiilen hayata geçmiştir. Bu aynı zamanda “Kalite Güvence” (Çetin 2007: 352) sisteminin okullarda yaygın olarak uygulanabileceğinin bir göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Değişen ve gelişen günümüz dünyasında genel anlamda kamu kurumlarının yönetiminde ve MEB özelinde yeni bir çalışma kültürüne ihtiyaç olduğu bir gerçektir. Bu çalışma kültürü; insanı merkeze alan ve katılımcılığı önceleyen, eğitimi sürekli gelişiminin temeli olarak gören ve kurum politikalarına, ahlaki değerlerle birlikte kalite olgusunun yön vermesini benimseyen bir yönetim anlayışını öngörmektedir (Drucker 1994: 46) .

Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının kamu hizmetlerinden yararlanma sürecinde, daha kaliteli ve vatandaş memnuniyetini sağlayacak şekilde bir uygulamanın gerçekleşmesi için; Türk kamu yönetimi genelinde ve Milli Eğitim Bakanlığı özelinde sistem kurma adına yapılması gerekenleri şöyle sıralamak mümkündür.

### *1. Türk kamu yönetiminde alınması gereken kararlar ve yapılması gereken çalışmalar;*

Bilimsel yönetim anlamında, hangi yönetim felsefesi (TKY, stratejik yönetim, performans yönetimi vb.) ile yönetileceğine karar verilmelidir.

- Bütün kurumlar bu yönetim felsefesi içinde kendi konumlarını tanımlamalıdır.
- Aynı zamanda kuruma bu felsefeyi taşıyacak olan öncü ekiplerin eğitim almaları sağlanmalıdır.
- Belirlenen bu yönetim felsefesinin uygulama sonuçlarını ölçecek bir model (kurumsal performans kriter ve göstergelerinin yer aldığı) geliştirilmeli veya mevcut modellerden (EFQM Mükemmellik Modeli, Deming Modeli, ISO 9001 vb.) biri kendi şartlarına uyarlanmalıdır. Zira ölçülmeyen hizmetin veya performansın geliştirilmesi de mümkün değildir.
- Geliştirilecek modelin tüm kamu kurumlarında uygulanabilir esnekliği olmalıdır.
- Tercih edilecek yönetim felsefesini ve ölçme-değerlendirme modelini ilgili kamu kurumuna taşıyacak kurum çalışanlarına gerekli eğitimler verilmelidir.
- Kurumlarda uygulama bir plan dahilinde ve pilot uygulama ile başlatılmalı, bir kalite kültürü oluşturulmalıdır.

◆ **Kadir Çetin**

• İyi uygulamalar ödüllendirilmeli ve örnek uygulamalar geniş katımlı toplantılarla paylaşılmalıdır. Bu konuda kitle iletişim araçlarının kamuoyunu bilgilendirmek üzere gerekli tedbirler alınmalıdır.

• Kamu yönetiminde üst düzey memuriyetler (Yöneticiler) için “Yönetici Yetiştirme Sistemi” geliştirilmelidir.

• Yönetici yetiştirme sistemi için yönetici yeterlikleri belirlenmelidir.

• Yönetici yeterliklerini değerlendirecek şekilde performans kriter ve göstergeleri (bireysel performans değerlendirme) belirlenmelidir.

• Personel istihdam sisteminde ömür boyu iş garantisi (yöneticiler için) yerine, kademeli olarak daha esnek ve sözleşmeli sisteme geçilmelidir.

**2.Milli Eğitim Bakanlığında;**

• Kamu Yönetimi için belirlenecek yeni yönetim felsefesi doğrultusunda MEB’in konumu ve uygulamaları gözden geçirilmelidir.

• Merkez teşkilatına paralel olarak taşra ve yurtdışı teşkilatında gerekli eğitim ortamları ve eğitim süreçleri de gözden geçirilmelidir (katılımcı bir anlayışla ve hizmetin vatandaş memnuniyetine dönük olarak sunumunu esas alan yalın yönetim sistemi benimsenmelidir).

• Eğitim Yönetiminde “Eğitimde Kalite Ödülü El Kitabı”nda (MEB, 2012: 61) belirtilen kriterler bağlamında değerlendirme (Kurumsal Performans Değerlendirme) sistemi daha aktif ve yaygın olarak kullanılmalıdır. TKY uygulamalarında öne çıkan okullar kurumsal performans değerlendirilmesi sonucuna göre “Kalite Bayrağı” ile ödüllendirilerek “Kalite Güvence Sistemi” yani Akredite Sistemi” kurulmalıdır.

• Her okul kendisine ait stratejik planını ve eylem planını kamuoyuna açıklamalıdır. Bu planlarda belirtilecek hedefler aynı zamanda eğitim paydaşları için okul yönetimlerinin bir taahhüdü niteliği taşımalıdır.

• Eğitim yöneticilerinin yeterlikleri ve performans göstergeleri belirlenmelidir.

• Milli Eğitim Akademisi faaliyete geçirilerek, eğitim yöneticisi, deneticisi ve eğitim uzmanı burada yetiştirilmelidir.

• Eğitim kurumlarının akreditasyonu Milli Eğitim Akademisince yapılmalıdır. Akademi, akredite için eğitim kurumlarınca sunulan hizmetlerin standartlarını belirlemeli ve geliştirmelidir.

• Eğitimde Ar-Ge veri tabanı oluşturulmalı ve işlevsel kılınmalıdır.

• TKY uygulamaları yaygınlaştırılarak iyi örneklerin ilçe/ il ve merkezi düzeyde paylaşımı bir sistem bütünlüğü içinde yürütülmelidir.

**Kaynakça**

- AKTAN, C.Can. (1998) Kamu Yönetiminde Toplam Kalite (Bir Olabilirlik Denemesi)
- AKTAN, Coşkun Can. (2004) Değişim Çağında Yönetim, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- ASLANTEKİN, Filiz; Bayram GÖKTAŞ; Mesude ULUŞEN ve Ramazan ERDEM. (2005). "Sağlık Hizmetlerinde Kalite Deneyimi: Dr. Ekrem Hayri Üstündağ Kadın Hastalıkları ve Doğum Hastanesi Örneği Poster Bildiri". II. Ulusal/Uluslar arası Hemşirelik Kongresi'nde (25-27 Mayıs 2005). İstanbul.
- BERRY, Thomas, H. (1990). "**Managing The Total Quality Transformation, McGraw Hill, Inc. RR Donelley & Sons**".
- ÇETİN, Kadir. (2007). MEB Okullarında Kalite Yönetimi ve Uygulamanın Değerlendirilmesi Üzerine Bir Alan Araştırması, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi SBE, Ankara.
- DRUCKER, F, Peter. (1993). "**Gelecek İçin Yönetim 1990'lar ve Sonrası**", (Çev. Fikret Üçcan), T.İş Bankası Kültür Yayınları, B.Baskı, Ankara.
- DRUCKER, F, Peter; "**Kapitalizm Sonrası Toplum**", Henkel Yayınları, İstanbul, 1994.
- ERKUT, Hazım. (1995). "Hizmet Kalitesi", TKY Dizisi, İNTERBANK, İstanbul.
- GÜLŞEN, Celal. (2009). "*Eğitim Denetiminde Kalite Yönetimi*". Milli Eğitim Dergisi. Sayı: Bahar/182, sayfa:149-182.
- İHY.(İnovasyonheryerde).(2013).<http://www.inovasyonheryerde.com/index.php/makaleler/makaleler/muefitakyos/31-kamuyonetimindetoplamkalite>
- MEB. (2012). <http://sgb.meb.gov.tr> 61-201. (ET: 01.02.2013).
- ŞİMŞEK, Muhittin. (2004). "**Toplam Kalite Yönetimi**", Alfa Yayınları, 4. Basım, Şubat, İstanbul.
- TODAİE, (2012). <http://www.todaie.gov.tr/dosya/kaya.pdf>. (ET: 01.02.2013).

## QUALITY IN PROVIDING ADMINISTRATION AND NATIONAL EDUCATION SERVICES

---

**Dr. Kadir Çetin\***

### **Abstract**

Rapid developments in information and communication technologies affect economic and social life deeply and force institutions to cope with these changes. Moreover, in today's world where the competition is intensive, the intention of production of quality goods and services forces institutions day by day to give priority to the employment of more qualified people.

Within this respect employment of administrative staff has great importance, in order to realize the production of goods and services for the satisfaction of citizens, which is in a sense the existence objective of both public administration and the education management that is a sub-branch of Public Administration.

To enable these administrations need management philosophies to make them realize their existence objectives and to define a measurement tool to evaluate and assess their performances and to share these with the public.

### **Key Words:**

---

\* Ministry of National Education Human Resources Management, Education Specialist

# WEB TABANLI ÇOCUK HAKLARI EĞİTİMİ PROGRAMINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

**Dilşat PEKER UNAL\***

## Özet

Bu çalışmanın amacı; ilköğretim sınıf öğretmenleri için, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan bir eğitim programı hazırlamak, eğitim programını web tabanlı olarak uygulamak, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programının web tabanlı uygulamasını değerlendirmektir. Araştırmanın evrenini ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır.

İlköğretim sınıf öğretmenlerinden oluşan 47 kişilik bir araştırma grubundan, eğitim programının web tabanlı sunumunu değerlendirmek için anketler, görüşme formu, başarı testi ve senaryo ile veriler toplanmıştır. Veriler analiz edildiğinde eğitim programına yönelik görüşlerin olumlu olduğu görülmüştür. Sınıf öğretmenleri eğitim programının web tabanlı uygulamasına ses ve daha çok video eklenmesinin ve yazılı yönergelerin azaltılmasının etkili olacağını belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** eğitim programı, web tabanlı eğitim programı, çocuk hakları

## Giriş

Bir eğitim programı, toplumsal yapıda meydana gelen değişiklikleri bünyesinde barındırmalı diğer bir deyişle dinamik olmalıdır. Bu dinamik yapı eğitim programlarının; toplumdaki bireylerin gereksinimlerini karşılamasını aynı zamanda çocukların ve gençlerin sorunlarını, ilgilerini, gelişim özelliklerini dikkate almasını gerektirmektedir (Varış, 1996, 26). Eğitim programının dinamik olması, programı oluşturan öğelerin; bilimsel gelişmelere göre değişmesini, geliştirilmesini, güncellenmesini gerektirmektedir.

Eğitim programının dinamik olmasını sağlayacak araçlardan birisi, bilgisayardır. Bilgisayar sahip olduğu kelime işlemci, grafik, sunu, veri tabanı ve elektronik haberleşme programları ile eğitim programlarının hem hazırlanmasında hem de hedef kitleye ulaştırılmasında kullanılmaktadır. Bu kullanımda eğitim programlarının içeriği sayısallaştırılmakta, programa katılanlara İnternet üzerinden ulaştırılmaktadır. İnternet üzerinden sunulan eğitim içeriklerinin etkili olması için web tabanlı olarak hazırlanan derslerin sunumunda öğretim tasarım modellerinin göz önünde bulundurulması zorunluluğu bulunmaktadır. Bu zorunluluk yapılan pek çok araştırmada vurgulanmıştır (Dick, Carey ve Carey, (yıl belirtilmemiş); Morrison, Ross ve Kemp, 2004, 54; Türkoğlu 2003; Atıcı ve Gürol 2001, 177).

<sup>1</sup> Bu çalışma Prof. Dr.; F. Dilek GÖZÜTOK danışmanlığında hazırlanmış olan "İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Web Tabanlı Çocuk Hakları Eğitimi Programı" başlıklı doktora tezinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

\* Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Grup Başkanlığı

## Web Tabanlı Eğitimde Öğretim Tasarım Modelleri ve Web Tabanlı Program Geliştirme

Bir eğitim programının içeriğinin, İnternet üzerinden web sayfaları aracılığı ile iletilmeden önce, eğitim programının öğelerinin öğretim tasarım modellerine göre düzenlenmesi gerekmektedir. Moore ve Kearsley (2005)'den aktaran Gülbahar (2009, 136), bir öğretim tasarımı modelinde; analiz, tasarım, geliştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarının olması gerektiğini belirtmiştir. Gülbahar (2009, 136);

- Analiz aşamasında; öğrencinin özelliklerinin, öğrenciye verilecek içeriğin, ulaşılmak istenen öğrenme çıktılarının ve kullanılacak teknolojik altyapının belirlenmesi,
- Tasarım aşamasında; öğrenim kazanımlarının, kullanılacak öğretim yöntem ve tekniklerinin, değerlendirmenin nasıl yapılacağıın en ince ayrıntısına kadar belirlenmesi,
- Geliştirme aşamasında; öğretim materyallerinin, etkinliklerin, değerlendirme araçlarının hazırlanması,
- Uygulama basamağında; öğrenciler ve öğretmen tarafından dersin planlandığı şekilde uygulanması,
- Değerlendirme basamağında ise; her bir öğrencinin derse katılmadan önce sahip olduğu bilgi-beceri düzeyi ile ders sonunda sahip olduğu bilgi-beceri düzeyi arasındaki farkın belirlenmesi gerektiğini belirtmiştir.

Web tabanlı öğretim tasarım modellerinin analiz, tasarım ve geliştirme aşamasında gerçekleştirilen çalışmalardan pek çoğu program geliştirme sürecinde gerçekleştirilen çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Hedef kitlenin tanınması, amaçların belirlenmesi, değerlendirme çalışmalarının yapılması benzerlik gösteren çalışmalardan bazılarıdır. Birbiri ile benzer özellikler taşıyan program geliştirme ve web tabanlı öğretim tasarım modelleri; "Disiplinler arası öğretimin öğrencinin doğal öğrenme sürecine ve dünyayı algılayış biçimine daha uygun olduğu"na (Yıldırım, 1996, 90) olan inancın artması, web tabanlı eğitim ve program geliştirme alanlarında çalışan kişilerin bu konulara bütüncül bakması, bir "araştırma süreci" olan program geliştirmede bilgisayarlardan ve İnternette yararlanılması gibi nedenlerle yeni bir çalışma alanının ortaya çıkmasını sağlamıştır: "Web tabanlı program geliştirme".

Web tabanlı program geliştirme çok genel olarak; öğrencileri, bilgi ve iletişim teknolojisindeki araçları ve öğretilmesi gereken konuları kapsayan bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu süreçte program geliştirme ilkeleri, bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanım uygulamaları ve öğrencilerin özellikleri sürecin temel taşlarını oluşturmaktadır.

Web tabanlı program geliştirme sürecinde gerçekleştirilebilecek uygulamalardan bazıları; eğitim programı tamamlandığında ulaşılmak istenen amaçlardan öğrencilerin haberdar edilmesi, eğitim programı ile ilgili çeşitli duyurular ve yönergelerin (programın başlangıç ve bitiş tarihleri, programa katılabilmek için sahip olunması gereken ön bilgi ve beceriler, program süresince gerçekleştirilecek sosyal etkinlikler, program sonunda verilecek sertifika, katılım belgesi, vb) verilmesi; Karaman'ın (2007,



49) Manning' den (1999) yaptığı alıntıda belirttiğine göre, web sayfalarına verilen linklerle gereksinim duyan kişilerin ek ders materyallerine ulaşmasının sağlanması; içerikle ilgili bilgilerin güncelleştirilmesi, içeriğin sunumunda görsel ve işitsel öğelerden (animasyonlar, simülasyonlar, resim ve fotoğraflar, videolar, metin ve ses dosyaları, vb.) yararlanılması, içeriğin öğrenmeyi kolaylaştıracak küçük parçalar halinde sunulması, bu parçalar arasındaki bağlantıların kurulması, hazırlanan içeriğin İnternette yayınlanması; öğrencilerin katılabilecekleri etkinliklerin oluşturulması, bu etkinliklerin içeriğin sunumundaki gibi görsel ve işitsel öğelerle (animasyonlar, simülasyonlar, resim ve fotoğraflar, videolar, metin ve ses dosyaları, vb.) desteklenmesi, forum ve sohbet ortamları yoluyla öğrenciler arasındaki iletişimin arttırılması; öğrencilere verilen ödevlerin elektronik posta aracılığı ile teslim alınması, değerlendirme çalışmalarının öğrenciler kendilerini hazır hissettiklerinde İnternet aracılığı ile gerçekleştirilmesi, veri tabanına kaydedilen ölçme sonuçlarının yansız ve ekonomik olarak değerlendirilmesi olarak sıralanabilir.

### **Türkiye'de Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi ve Web Tabanlı Eğitim Programları**

Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü "Bakanlık öğretmenleri ile talepleri halinde özel eğitim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek"le görevlendirilmiştir. 1960 yılında 2 kurs ve 85 katılımcı ile başlanan hizmetiçi eğitimi çalışmaları 2010 yılına gelindiğinde 957 eğitim faaliyetine ve 48.629 katılımcı öğretmene ulaşmıştır. (Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (b)). Ancak Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapmakta olan toplam 774.363 öğretmen olduğu düşünüldüğünde düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmen sayısının oldukça az olduğu anlaşılabacaktır. 2010 yılında Bakanlık bünyesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin %6.27'si eğitim almıştır. Bu oran oldukça düşüktür. Kursların öğretmenlerin görev yaptığı ve yaşadığı merkezlerden farklı merkezlerde düzenleniyor olması, bu merkezlerden bazılarının barınma koşullarının olumsuz olması, kursa katılacak öğretmenlerin ailelerini de kurs merkezlerine götürmek istemeleri, ancak konaklama yerlerinin sınırlı sayıda olması, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarına başvurmak için izlemeleri gereken süreçler hakkında bilgi sahibi olamamaları, kurslara katılan öğretmenlerin kurs yolluk ücretlerini kurs bitiminde alamamaları gibi uygulamada karşılaşılan sorunlar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına ilgiyi azaltmakta ve katılımı sınırlandırmaktadır.

Toplumsal gelişmeye önderlik etmek sorumluluğu içinde mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek zorunda olan öğretmenler pek çok ülkede yaygın olarak kullanılan web tabanlı eğitim programlarına katılmaktadırlar. Öğretmenlerin kişisel gelişimlerini desteklemek, eğitimlerini sertifikalarla belgelemelerini ve mesleki ilerlemelerini sağlamak amacıyla düzenlenen web tabanlı uygulamalardan bazıları [www.ozelozel.com](#) adreslerinde yer almaktadır. Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı ile özel kurum ve kuruluşlarca düzenlenen eğitim faaliyetleri incelendiğinde öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine yönelik web tabanlı bir eğitim programına rastlanmamıştır. Görülen bu eksikliğin giderilmesi için aşağıda sıralanan gerekçelerle çocuk hakları eğitimi konusunda web tabanlı bir eğitim programı geliştirilmesinin yararlı olacağı düşünülmüştür.

## Çocuk Hakları ve Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme

Dünyanın pek çok ülkesinde çocuklar olumsuz ortamlarda yaşamaktadırlar. Çocuklar ticari amaçlarla kaçırılmakta, satılmakta, ihmale ve tacize uğramakta, ağır koşullarda çalıştırılmakta, uyuşturucu ve benzeri maddelere bağımlı hale getirilmekte, işkence görmekte, silahlı çatışmalarda kullanılmakta ve tutuklu olarak alıkonulmaktadır. Çocukların geleceğin yetişkinleri olduğu anlayışının kabul görmesi ile çocukların içinde buldukları bu olumsuz durumların düzeltilmesi için çeşitli kişiler ve kurumlar tarafından çalışmalar yapılmaya başlanmıştır.

1912 yılında İsviçre’de, gençlik sorunlarını çözmek, çocukları ve annelerini korumak için bir merkez kurulması fikri ile başlayan çalışmalar 1979 yılında Birleşmiş Milletler Genel Kurulu tarafından 43 ülkenin temsilcilerinin katılımı ile bir “Çalışma Grubu” oluşturulması ile sürmüştür. Bu çalışma grubuna “Çocuk Haklarına Dair Sözleşme” yazma görevi verilmiştir (Uluç, 2008, 60).

Sözleşmenin hazırlanmasında görev alan 43 ülkenin temsilcilerinin bazıları dünyadaki bütün çocuklara hitap eden hakların yazılamayacağını, her ülkede, her kültürde çocukların farklı yaşantılarla karşılaştığını, toplumda çocuğa verilen rollerin değiştiğini belirtmişlerdir. Bu görüşe karşı çıkanlar ise; bu belirtilenlere katılmakla birlikte çocukların haklarına yönelik duyarlılığın bütün ülkeler tarafından gösterildiğini, çocuklara işkence edildiğinde, çocuklar ailelerinden koparıldıklarında, yiyecek ve tıbbi bakımdan yoksun kaldıklarında ya da silahlı çatışmalarda yaralandıklarında bütün devletlerin aynı tepkiyi gösterdiklerini, sözleşmenin bu ortak tepkiyi yansıtması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu yapısı ile sözleşme farklı sosyo-ekonomik düzeye, farklı dine, farklı kültürel yapıya sahip devletlerin farklı yaklaşımlar izlemesine olanak tanıyan bir yapıda hazırlanmıştır. Örneğin sözleşme bir ülkedeki eğitim sisteminin yapısının nasıl olması gerektiğini ayrıntılı olarak anlatmamakta ancak eğitim sisteminin sahip olması gereken genel amaçları sıralamaktadır.

Oluşturulan taslak sözleşme, Çocuk Hakları Bildirgesinin kabul edilmesinin 30. yıldönümü olan 20 Kasım 1989 tarihinde Birleşmiş Milletler Genel Kurulunda oybirliği ile kabul edilmiştir. 26 Ocak 1990’da imzaya açılan sözleşmeyi, Türkiye 9 Aralık 1994 tarihinde 17., 29. ve 30. maddelerini, T.C. Anayasası ve 1923 tarihli Lozan Anlaşması hükümlerine ve ruhuna uygun yorumlama hakkına ilişkin çekince koyarak imzalamıştır. Sözleşme 27 Ocak 1995 günü Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir.

Sözleşme metni önsöz ve üç kısımdan oluşmaktadır.

Önsöz bölümünde Sözleşmeye taraf devletlerin, hatırdı tutması ve anımsaması gereken Bildirgelerden ve kabul edilen ilkelerden söz etmektedir.

1.-41. maddelerden oluşan I. Kısım’da çocukların hakları ve bu haklarını kullanmaları için sözleşmeyi imzalamış devletlerin yerine getirmeleri gereken sorumluluklar yer almaktadır. Çocukların hakları; yaşamsal haklar, gelişme hakları, korunma hakları ve katılma hakları olmak üzere dört ana başlık altında toplanmaktadır. Yaşamsal haklar; çocuğun yaşama ve uygun yaşam standartlarına sahip olma, tıbbi bakım, beslenme, barınma gibi temel gereksinimlerinin karşılanmasını öngören haklardır. Gelişme hakları, çocuğun kendini en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için gerekli olan eğitim, oyun ve dinlenme, bilgi edinme hakkı, din, vicdan ve düşünce

özgürlüğü gibi haklarıdır. Korunma hakları, çocuğun her türlü ihmal, istismar ve sömürüye karşı korunmasını sağlayan haklardır. Katılma hakları ise, çocuğun ailede ve toplumda aktif bir rol kazanmasını sağlamaya yönelik haklardır. Bu haklar, görüşlerini açıklama ve kendisini ilgilendiren konularda karara katılma, dernek kurma ve toplanma hakkıdır.

42.-45. maddelerden oluşan II. Kısım'da; taraf devletlerin sözleşmeyi öğretme-si yükümlüğü; Çocuk Hakları Komitesi'nin kuruluş ve işleyiş süreci; taraf devletlerin sözleşmenin uygulanması için aldıkları önlemleri ve yaptıkları çalışmalarını anlatan raporların hazırlanması süreçlerinden söz edilmektedir.

46.-54. maddelerden oluşan III. Kısım'da, taraf devletlerin sözleşmeyi kabul etme süreçleri, sözleşmede değişiklik yapılmasını isteyen devletlerin izlemesi gereken süreç, sözleşmenin feshedilmesi gibi konu başlıklarında bilgiler yer almaktadır.

Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin özellikle 42. maddesi çocuk haklarının öğretimi ile ilgili bir eğitim programının geliştirilmesi yönünde çalışma yapılmasına temel oluşturmuştur. 42. madde;

"Taraflar Devletler, Sözleşme ilke ve hükümlerinin uygun ve etkili araçlarla yetişkinler kadar çocuklar tarafından da yaygın biçimde öğrenilmesini sağlamayı taahhüt ederler." şeklindedir. Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından sözleşme ilke ve hükümlerinin yetişkinler ve çocuklara öğretimi amacıyla çalışmalar yapmakla Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı görevlendirilmiştir. Türkiye'de çocuk hakları konusunda yapılan çalışmaları Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Komitesi'ne bildirmekle de yükümlü olan Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığına Komite tarafından aşağıdaki öneride bulunulmuştur:

"Taraflar devletin bütün ülke çapında sözleşmeyi yaygın hale getirmek için sürdürdüğü çok sayıda çabaları olmasına karşın, Komite, Sözleşme ilkelerinin ve hükümlerinin toplumun tüm düzeylerinde özellikle kırsal kesimde tam anlamıyla yaygınlaştırılmamış olmasından endişe duymaktadır. Komite, Sözleşme hakkında tüm düzeylerde bilgi verilmesi sürecinin geliştirilmesini taraflar devlete tavsiye etmektedir; bilgilendirme özellikle idari makamlar ve sivil toplum, bilhassa sivil toplum kuruluşları ve özel sektör bazından olmalı; ayrıca sözleşmenin yaygın hale getirilmesi için, bilhassa yerel düzeyde resimli kitaplar ve posterler şeklindeki görsel yardımcı yöntemlerin daha yaratıcı olarak geliştirilmesine özen gösterilmelidir. Komite ayrıca çocuklara ve çocuklar için çalışan yargıçlar, hukukçular, yasayı uygulamakla görevli olanlar, öğretmenler, okul yöneticileri ve sağlık personeli gibi kişilerin yeterli ve sistematik olarak eğitilmesini ve bu kişilere duyarlılık kazandırılmasını tavsiye etmektedir. Taraflar devlet, Sözleşmenin tamamını her düzeydeki eğitim sistemi müfredatına dâhil etme yolunda da teşvik edilmektedir." (SHÇEK, 2001, 83).

Belirtilen bu öneri kapsamında Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme maddelerinin çocuklara haklarını öğretmede çok önemli bir role sahip öğretmenlere öğretimi için yapılacak web tabanlı bir çalışmanın yararlı olacağı düşü-

nülmüştür. Öğretmenlerin web tabanlı çocuk hakları eğitimi programı ile çocuk haklarını bilmeleri; çocuk hakları sözleşmesinde yer alan hakları kullanabilmeleri için çocuklara uygun ortamlar oluşturmaları; eğitim-öğretim etkinliklerinde çocukların haklarını kullanabilecekleri uygulamalar gerçekleştirmeleri böylece çocuk haklarına saygılı ve haklarını kullanabilen bir nesil yetiştirmeleri desteklenecektir. Ayrıca hazırlanacak bu eğitim programı ile öğretmenlere kendilerini geliştirmeleri yönünde eşit fırsat sunulmuş ve eğitim programı kapsamında hazırlanan ders materyallerinin kolayca güncellenmesi sağlanmış olacaktır. Web tabanlı eğitim programlarının grafikler, animasyonlar, ses dosyaları, metinler, videolar, grafikler ve çizimler kullanılarak iletilmesi farklı öğrenme stillerine sahip olan öğretmenlerin öğrenmesini de kolaylaştıracaktır.

### **Amaç**

Çalışmada genel amaç; ilköğretim sınıf öğretmenleri (1-5.sınıf) için, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan bir eğitim programı tasarlamak, bu programı web tabanlı olarak sunmak, sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre eğitim programını ve web tabanlı uygulamasını değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıtlar aranmıştır:

1. Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programının amaç, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programının web tabanlı sunumuna yönelik görüşleri nelerdir?
3. Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programının etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?
4. Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programı kapsamında hazırlanan başarı testinden aldıkları puanlar arasında fark var mıdır?
5. Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin “çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri” ve “eğitim hakkı” konusundaki görüşleri arasında fark var mıdır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırma modeli “Karma yöntem” olarak belirlenmiştir. Karma yöntem nitel ve nicel araştırma yöntemlerinin bir arada kullanılması ile araştırma sorularına yanıt vermeye dayanmaktadır.

### Araştırma Grubu

Araştırmanın evrenini ilköğretim birinci kademedeki görev yapan sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Ancak evrenin tümüne ulaşmak olanaklı ve gerçekçi olmadığı için; çalışma kapsamında sınıf öğretmenlerinden oluşan bir araştırma grubu oluşturulmuştur. Bu araştırma grubu; Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen temel bilgisayar okur-yazarlığı belgesine sahip, evinde ya da okulunda bilgisayar ve İnternet bağlantısı bulunan toplam 47 ilköğretim sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin eğitim programına katılması sağlanmıştır. Araştırma grubunu oluşturan öğretmenlerin niteliklerine sahip ancak eğitim programına katılmayan 47 ilköğretim sınıf öğretmeninden de araştırma kapsamında veri toplanmıştır. Eğitim programına katılmayan ilköğretim sınıf öğretmenlerinden başarı testi ve senaryo kapsamında veriler toplanmıştır.

Araştırma kapsamında eğitim programına katılan 47 ilköğretim sınıf öğretmenin hepsi Çocuk Hakları Eğitimi Programını Değerlendirme Anketi'ni, Çocuk Hakları Eğitimi Programının Web Sunumunu Değerlendirme Anketi'ni ve başarı testini doldurmuş, senaryo kapsamındaki soruları yanıtlamıştır. Başka bir deyişle araştırma grubu adı geçen dört veri toplama aracını yanıtlamıştır. Ancak Çocuk Hakları Eğitimi Programını Değerlendirme Anketi'ni, Çocuk Hakları Eğitimi Programının Web Sunumunu Değerlendirme Anketi'ni dolduran öğretmenlerin puanları incelenmiş, ankete en yüksek, en düşük ve ortalama değerlerde puan veren öğretmenler belirlenmiş, belirlenen öğretmenlerden yeni bir araştırma grubu oluşturulmuş ve yeni grupla "görüşme" gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye 47 kişilik araştırma grubundan seçilen 6 öğretmen katılmıştır. Başka bir ifade ile araştırma grubu içinden yeni bir araştırma grubu oluşturulmuştur. İlk araştırma grubu 47 öğretmenden oluşurken ikinci araştırma grubu 6 öğretmenden oluşmuştur.

### Veri Toplama Araçları

Sözleşmenin toplam 54 maddesinden rastlantısal yöntemle seçilen 13. ve 28. madde ile çocuk hakları eğitimi programının hazırlanmasına başlanmıştır. 13. madde çocukların eğitim hakkı, 28. madde ise çocukların düşüncelerini özgürce açıklama hakkı ile ilgilidir. Bu maddelerin Sözleşmedeki ifadelerinden yararlanarak eğitim programının amaçları (12 adet) oluşturulmuş, amaçlara ulaşmayı sağlayacak öğrenme etkinlikleri (10 adet) hazırlanmıştır. Öğrenme etkinlikleri görsel ve işitsel öğelerle desteklenmiş, etkileşimli yöntemle öğretmenlerin katılabileceği web tabanlı bir eğitim programı hazırlanmıştır.

Web tabanlı eğitim programı kapsamında nicel ve nitel veriler toplanmıştır. Nicel veriler anketler ve başarı testi ile nitel veriler ise görüşme, örnek olay inceleme ve doküman inceleme ile elde edilmiştir.

### Çocuk Hakları Eğitimi Programını Değerlendirme Anketi ve Çocuk Hakları Eğitimi Programının Web Sunumunu Değerlendirme Anketi

Araştırma kapsamında iki anket kullanılmıştır. Bunlardan ilki eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim programının amaç, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme öğelerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ankette 35 ifade yer almaktadır. İkinci anket eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin eğitim programının web tabanlı sunumuna yönelik görüşlerini belir-

lemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu ankette ise toplam 42 ifade bulunmaktadır. Her iki ankette de sınıf öğretmenlerinin katıldıkları eğitim programını ankette yer alan ifadeleri karşılama düzeyine göre derecelenmeleri istenmiştir. Her iki ankette de ifadeleri değerlendirmek için beş derece yer almaktadır. Bu dereceler; “Çok yüksek” (5), “Ortanın biraz üstünde” (4), “Orta” (3), “Ortanın biraz altında” (2) ve “Çok düşük” (1)’dir.

Anketlerin deneme uygulamaları sonunda eğitim programını değerlendirme anketinin Cronbach alfa katsayısı .992, eğitim programının web tabanlı uygulamasının değerlendirilmesi anketinin Cronbach alfa katsayısı ise .932 bulunmuştur. Bu veriler ölçeklerin güvenilir olduğu şeklinde yorumlanmıştır.

### **Görüşme Formu**

Görüşme formu sınıf öğretmenlerinin eğitim programının etkililiğine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla kullanılmıştır. Sınıf öğretmenleri için taslak olarak hazırlanan görüşme formu deneme uygulaması amacıyla beş öğretmene uygulanmış, sorularda ifade değişikliği yapılmasına gerek olmadığı görülmüştür. Ayrıca görüşme formu nitel araştırma konusunda deneyimli bir uzmanla paylaşılmış, görüşme formuna son şekli verilmiştir. Sınıf öğretmenleri için hazırlanan görüşme formu altı sorudan oluşmaktadır.

### **Başarı testi**

Başarı testinin hazırlanmasında ilk aşamada belirtke tablosu hazırlanmıştır. Belirtke tablosuna göre eğitim programının 12 amacına yönelik toplam 8 soru hazırlanmıştır. Hazırlanan test uzman görüşü alınarak deneme formu haline getirilmiştir.

Başarı testinin geçerliliği yüzey geçerliliği ve içerik geçerliliği yapılarak belirlenmiştir. Yüzey geçerliliğinde hazırlanan sorular 20 uzmanın görüşü alınarak düzenlenmiştir.

### **Senaryo**

Senaryoya dayalı değerlendirmede eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerine gerçekleşmesi olası bir senaryo verilmiş, öğretmenlerin senaryoda betimlenen problemin çözümüne yönelik öneriler oluşturmaları istenmiştir. Oluşturulan senaryoda eğitim programının içeriğinde yer alan iki temel hakkın kullanımı ile ilgili örnek bir problem durumu yer almaktadır. Bu senaryonun yazımında Gürkaynak ve diğerleri (2005) tarafından hazırlanan “Yurttaş Olmak İçin...” kitap dizisinde yer alan örnek durumlardan yararlanılarak Ali adındaki bir karakterin içinde bulunduğu problem durumu tanımlanmıştır. Oluşturulan senaryo uzman görüşü alınarak düzenlenmiştir.

Deneme uygulamasının gerçekleşmesi ve puanlamanın nasıl yapılacağına belirlenmesi amacıyla, senaryo 15 öğretmene uygulanmıştır. Son şekli verilen senaryo araştırma grubuna uygulanmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme’nin 13 ve 28. maddelerinin ilköğretim sınıf öğretmenlerine öğretilmesi amacıyla hazırlanan eğitim programını

sınıf öğretmenlerinin izlemesi sağlanmış ve ölçme araçlarının doldurulması sağlanmıştır.

### Çocuk Hakları Eğitimi Programını Değerlendirme Anketi ve Çocuk Hakları Eğitimi Programının Web Sunumunu Değerlendirme Anketi

Sınıf öğretmenlerinin anketlere verdikleri yanıtların analizinde frekans değerleri alınmıştır. Sınıf öğretmenleri tarafından her bir maddeye verilen puanlar toplanmıştır. Toplanan puanların ortalaması alınmış ve yorumlanmıştır.

#### Sınıf Öğretmeni Görüşme Formu

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme verilerinin analizi betimsel analiz yapılarak incelenmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, görüşme sürecinde kullanılan sorular temel alınarak ve bireylerin görüşleri doğrudan aktararak sunulmuştur. Betimsel analiz sürecinde soruların yanıtları ile doğrudan ilişkili olmayan bazı veriler değerlendirme dışında bırakılmıştır. Yapılan betimsel analizin iç güvenilirliği ölçme ve değerlendirme alanında uzman olan bir araştırmacının aynı verileri aynı biçimde analiz etmesi ile sağlanmıştır.

#### Başarı testi

Başarı testinden bütün soruları doğru yanıtlayan bir öğretmenin 30 puan olması beklenmektedir. Başarı testi SPSS programı ile analiz edilmiştir.

Başarı testindeki soruların tipleri ve puan cetveli aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Çizelge 1: Başarı testi soru tipleri ve puan cetveli**

Soru numarası	Kazanım numarası	Soru tipi	Puanlama
1	1	Çoktan seçmeli + Açık uçlu	Doğru seçenek+doğru açıklama 1, Doğru seçenek+yanlış açıklama 0, Yanlış seçenek + doğru açıklama 0, Yanlış seçenek +yanlış açıklama 0 puan
2	2	Çoktan seçmeli	Doğru yanıt 1, çeldiriciler 0 puan
3	3	Çoktan seçmeli	Doğru yanıt 1, çeldiriciler 0 puan
4	4	Doğru-Yanlış testi	6 ifade- Her doğru 1, yanlış 0 puan Toplam 6 puan
5	5	Çoktan seçmeli	Doğru yanıt 1, çeldiriciler 0 puan
6	6-7-8-9-10	Aşağıda açıklanmıştır.	Toplam 8 sınama durumu; 1-2-3-4-5.sınama durumları 2'şer puan; 6 ve 7.sınama durumları 1'er puan, 8.sınama durumu 3 puan. Toplam 15 puan.
7	11	Aşağıda açıklanmıştır.	Toplam 4 sınama durumu; Her bir durum 1 puan.
8	12	Çoktan seçmeli	Doğru yanıt 1, çeldiriciler 0 puan.



Başarı testinde yer alan çoktan seçmeli, doğru-yanlış testi ve açık uçlu sorular dışında 6.soruda öğretmenlere duyuşsal kazanımlarla ilgili sınama durumları da uygulanmıştır. Bu durumlarda öğretmenlere bir tablo içinde; çocukların isimleri ve içinde buldukları durumlar verilmiştir. Öğretmenlerden durumları belirtilen çocukların eğitim haklarını kullanmaları için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yapılabilecek çalışmaları belirlemeleri istenmiştir. Öğretmenlerin bu sorudan toplam 15 puan almaları beklenmiştir. Ayrıca 7. soruda öğretmenlere Ali ismindeki bir kahramanın içinde bulunduğu çelişki durumu verilmiş, bu durumun çözümüne yönelik öneriler oluşturmaları istenmiştir. Öğretmenlerin bu sorudan toplam 4 puan almaları beklenmektedir.

Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin başarı puanları arasındaki farka bakılmış ve programın sınıf öğretmenleri üzerindeki etkisi belirlemeye çalışılmıştır.

### **Senaryo**

Senaryonun değerlendirilmesinde deneme uygulamasına katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar iki gruba ayrılmıştır. İlk grupta öğretmenlerin verdikleri yanıtlar Ali'nin eğitim hakkını kullanmasını ya da çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamayan ifadelerden oluşmuştur (Bu ifadelere örnek; Ali durumu kurtarmak için....., Ali iki tarafı da mağdur etmemek için ..., Ali Amerikalıların kullandığı win-win yöntemini kullanmalıdır..., vb.). İkinci gruptaki öğretmenler ise Ali'nin eğitim hakkını kullanmasını ya da çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayacak yanıtlar vermişlerdir (Bu ifadelere örnek; Ali eğitim hakkını kullanmak için kendisine verilen görevi yerine getirmelidir, Ali çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamalıdır, vb.) Bu haklardan hangisine önem verildiği araştırma kapsamında önem taşımamaktadır. Öğretmenlerden bu haklardan herhangi birisine önem veren bir çözüm üretmeleri ya da etik ilkelere uygun, gerçekleştirilebilir öneriler oluşturmaları beklenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri yanıtlara dayalı olarak Ali'nin eğitim hakkını kullanmasını ya da çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlamayan yanıtları veren öğretmenlere 0 (sıfır), Ali'nin eğitim hakkını kullanmasını ya da çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayacak yanıtlar veren öğretmenlere ise 1 (bir) puan verilmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

#### **Eğitim programına ilişkin bulgular**

Sınıf öğretmenleri eğitim programının amaçlar, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme öğeleri ile ilgili toplam 35 ifadenin 21'inin eğitim programında karşılanma düzeyinin "çok yüksek" olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri eğitim programında amaçların; eğitim açısından istenen nitelikleri kazandıracak nitelikte, kendi içinde mantıksal açıdan tutarlı, sınıf öğretmenlerinin düzeyine uygun olduğunu ve anlaşılır dille yazıldığını belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri eğitim programında yer alan içeriğin; amaçları gerçekleştirecek kapsamda, kendi içinde tutarlı, bilimsel bilgilerle uyumlu, kültürel değerlere ve sınıf öğretmenlerinin düzeyine uygun olduğunu, yakın çevreden örnekler içerdiğini, anlaşılır dille yazıldığını, yazım, noktalama hataları olmadığını belirtmişlerdir. Sınıf

öğretmenleri bu ifadelerin eğitim programında karşılanma düzeyinin “çok yüksek” olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri eğitim programında yer alan öğrenme etkinliklerinin; içeriğinde birden fazla yöntemin yer aldığını, pekiştireçlerin ve dönütlerin yer aldığını, kendi içinde tutarlı olduğunu, anlaşılır dille yazıldığını, yazım, noktalama hataları olmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri bu ifadelerin eğitim programında karşılanma düzeyini “çok yüksek” olarak tanımlamışlardır.

Sınıf öğretmenleri eğitim programında yer alan değerlendirme sorusunun; amaçlarla ilişkili olduğunu, sınıf öğretmenlerinin düzeyine uygun olduğunu, anlaşılır dille yazıldığını ve yazım, noktalama hatalarının bulunmadığını belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri eğitim programında yer alan değerlendirme sorusunun “amacının belli olması” ifadesine ortalama 4.00 puan vermişlerdir. Bu puan değerlendirme ögesinde en düşük puan olmasına karşın eğitim programında karşılanma düzeyi “ortalamanın biraz üstünde”dir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan öğretmenlerin eğitim programı ile ilgili görüşlerinin genelde olumlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Sınıf öğretmenlerinin en az puanı verdikleri ifadenin aritmetik ortalaması 3.89’dur. Her bir ifadenin alabileceği en yüksek puanın 5.00 ve en düşük puanın 1.00 olacağı düşünüldüğünde 3.89; 5.00 ve 1.00 puanlarının aritmetik ortalamasının oldukça üzerindedir. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin eğitim programının amaç, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme ifadelerine verdikleri puanların aritmetik ortalaması 5.00 üzerinden 4.78 olarak hesaplanmıştır. Bu ortalama puan oldukça yüksektir.

### **Eğitim programının web tabanlı sunumuna ilişkin bulgular**

Öğretmenler web tabanlı eğitim programını değerlendirdiklerinde 42 maddenin toplam 23 tanesine tam puan vermişlerdir. Bu ifadelerin aritmetik ortalaması 5.00’tir. Öğretmenler bu ifadelerin eğitim programında karşılanma düzeyinin “çok yüksek” olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri “eğitim programının web tabanlı sunumunun teknik özellikleri” başlığında; programın çabuk açıldığını, hatasız çalıştığını, metin ve sesin uyumlu olduğunu, kullanıcıya istediği anda istediği etkinliğe ulaşma olanağı sağladığını, kullanıcıya istediği zaman yazılımdan çıkma olanağı verdiğini, sesinin ayarlanabildiğini, sesinin net olarak anlaşıldığını ve ekran görüntüleri arasındaki geçişlerin kesintisiz olduğunu belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri “eğitim programının web tabanlı sunumunun teknik özellikleri” başlığında en düşük puanı 2.49 ile “eğitim programını izlemek için gereksinim duyulan teknik özelliklerin belirtilmesi” ve “eğitim programını izlemek için gereksinim duyulan donanımın belirtilmesi” ifadelerine vermişlerdir.

Sınıf öğretmenleri “eğitim programının web tabanlı sunumunun yazılım özellikleri” başlığında; yazılımın amacının açık olarak belirtildiğini, yazılımda yer alan bilgilerin güvenilir olduğunu, yazılımın kullanıcıların düzeyine uygun olduğunu, kullanıcıya geri bildirim verildiğini, kullanıcıya verilen geri bildirimlerin hedef kitle düzeyine uygun olduğunu, kullanıcılara konuyla ilgili ek etkinlikler yapma olanağı sağlandığını, ayrıntılı bilgi almak isteyen kullanıcıları linklerle yönlendirildiğini, yazılımı hazırlayanlara ulaşmayı sağlayacak e-mail adresinin belli olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenleri “eğitim programının web tabanlı sunumunun görsel özellikleri” başlığında; renklerin uyumlu olduğunu, sayfa tasarımlarının özgün olduğunu, sayfa tasarımlarında tutarlılık olduğunu, kullanılan ekran zemin renginin okumayı kolaylaştırdığını, yazım hatası bulunmadığını, kullanılan çizimlerin kolayca anlaşıldığını ve kullanılan çizimlerin içerikle uyumlu olduğunu belirtmişlerdir.

Sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlardan eğitim programının web tabanlı sunumu ile ilgili görüşlerinin olumlu olduğu sonucu çıkarılabilir. Sınıf öğretmenlerinin web tabanlı sunumla ilgili ifadelerle verdikleri puanların aritmetik ortalaması 4.48 (çok yüksek) olarak hesaplanmıştır.

### **Eğitim programının etkililiğine yönelik bulgular**

Eğitim programının etkili olup olmadığını belirlemek amacıyla eğitim programına katılan sınıf öğretmenleri arasından seçilen altı öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşme sırasında toplam altı soru sorulmuştur.

Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşme bulguları betimsel analiz yapılarak değerlendirilmiştir. Betimsel analizde her bir soru için bir çerçeve oluşturulmuştur. Birinci soruda sınıf öğretmenlerinin katıldıkları eğitim programını çok genel olarak birkaç sözcükle değerlendirmeleri istenmiştir. 2., 3., 4. ve 5. sorularda eğitim programı ile ilgili daha ayrıntılı bilgiler istenmiş, sınıf öğretmenlerinin soruları yanıtlamak yanında önerilerini de belirtmeleri istenmiştir. Son soruda da sınıf öğretmenlerinin eğitim programı ile ilgili önerilerini hiçbir sınırlama olmadan ifade etmelerini sağlamaya yönelik bir soru sorulmuştur.

Katıldığınız eğitim programını çok genel olarak birkaç sözcükle değerlendirir misiniz? Genel olarak nasıl buldunuz? (ilginizi çekti mi, izlerken sıkıldınız mı, öğretici buldunuz mu, vb.) sorusuna sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtlar incelendiğinde genel görüşlerinin olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri yanıtlar; “zevкли, sıkılmadım”, “ilgi çekici, yararlanılabilir”, “hoş bir çalışma”, “iyi tasarlanmış”, “yapı olarak iyi”, “dolu dolu ama biraz uzun” şeklindedir.

Katıldığınız eğitim programında gereksiz gördüğünüz etkinlik var mıydı? Neden? sorusuna görüşme yapılan altı sınıf öğretmeninden ikisi değerlendirme etkinliğini gereksiz gördüğünü belirtmiştir. Görüşme yapılan diğer dört öğretmen de her bir etkinliğin bir amaca hizmet ettiğini, hiçbir amacın dışarıda bırakılmadığını, gereksiz etkinlik bulunmadığını belirtmişlerdir.

Katıldığınız eğitim programının en zayıf yanı sizce nedir? Bu zayıf konunun etkinliğin, vb. nasıl düzenlenmesi durumunda etkili olacağını düşünüyorsunuz? sorusuna verilen yanıtta görüşme yapılan ilk sınıf öğretmeni; “ilk etkinliği zayıf bulduğunu” belirtmiş, görüşlerini “Bu etkinlikte seçmem için iki seçenek verilmiş, ben bu seçeneklerden hiç birisini seçmek istemedim ama programda ilerlemek için seçmek zorundaydım. İki seçenek de bana uygun olmadığı halde birisini işaretledim. Etkinliğin sonunda bana verilen geri bildirim bana uygun olmadığını, gerçek “ben”i yansıtmadığını düşünüyorum. Ayrıca görüşlerini aldığımız bu kadar çok öğretmeni 6 duruma verdikleri bir seçenekle etiketlemenizin, haklarında kesin yargılarda bulunmanızın doğru ve geçerli bir sonuç olmadığını düşünüyorum” şeklinde ifade etmiştir. İlk öğretmen bu etkinliğin düzenlenmesi gereken biçimi; “Öğrenci/öğrenciler tarafından belirtilen durumlar aynen kalabilir ancak öğretmene

yanıt vermesi için iki seçenek verilmez, öğretmene yanıtını yazması için boş bir satır bırakılır. Siz buraya yazılan yanıtı okursunuz ve değerlendirme yaparsınız, öğretmenin yanıtı yanlışsa bu yanlış yanıtın altında yatan gerekçeyi araştırırsınız, öğretmene özel bilgiler ve dönütler verirsiniz” şeklinde açıklamıştır. İlk öğretmen ayrıca konferans salonu etkinliğinin amacını tam olarak gerçekleştirmediğini, eğitim kademelerini temsil eden çocuklar yerine eğitim kademelerinin isimlerinin yazılmasının daha anlaşılır olacağını, bu etkinliği biraz karışık bulduğunu belirtmiştir.

Görüşme yapılan ikinci öğretmen görüşünü “Zayıf bir yön yoktu ama ben adı çocuk hakları olan bir eğitim programında daha fazla bilgi görmek, daha çok etkinlik yapmak istedim.” şeklinde ifade etmiştir.

Görüşme yapılan üçüncü öğretmen “Programa mutlaka ses eklerdim, onun dışında her şey güzel olmuş.”; görüşme yapılan beşinci öğretmen de “Programa ses eklerdim, daha ilgi çekici olurdu konuşma balonu içindeki yazıları ve yönergeleri sesli verirdim” şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Görüşme yapılan dördüncü öğretmen; “Bu eğitim programının kendilerini geliştirmeyi sevmeyen biz öğretmenlere yararlı olacağını sanmıyorum. Keşke okusak, araştırsak, bilgilerimizi güncellesek... Evet güzel bir çalışma olmuş, elinize, aklınıza sağlık ama biz okumayız, okumaktan sıkılmışız, programı izlerken bile “yönergeler uzun olmuş” diye fısıldadıklarını duydum, şu yönergeleri bile okumaya üşeniyorlar, üşeniyoruz... Keşke başka bir grup için hazırlasaydınız bu programı ya da mutlaka öğretmenlere yapacaksanız hep video kullansaydınız, izleyip geçselerdi...” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Görüşme yapılan altıncı öğretmen “Zayıf yön olduğunu düşünmüyorum, keşke daha çok zamanımız olsaydı, daha ayrıntılı baksaydık” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Eğitim programına katılmaları için sınıf öğretmenlerine ortalama 60 dakika süre verilmiştir. Bu süre sınıf öğretmenlerinin okuma hızlarına ve programı incelemeye gösterdikleri özene bağlı olarak bazı öğretmenlere yetmemiş, bazı öğretmenlerin ise programı tamamlayarak beklemelerine ve sıkılmalarına neden olmuştur.

Görüşme yapılan altı öğretmen dördü eğitim programına ses eklenebileceğini belirtmiştir. Ayrıca öğretmenler daha çok video, bilgi ve etkinlik eklenebileceğini, ilk etkinliğin ve konferans salonu etkinliğinin yeniden düzenlenebileceğini belirtmişlerdir.

Bu program “çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri” ile ilgili görüşlerinizde bir değişiklik yarattı mı, bir değişiklik oluşturdu mu? Açıklar mısınız? sorusuna yanıt veren altı öğretmenin altısı da “Düşüncelerimde değişiklik oluşturmadı” yanıtını vermiştir. Ancak bir öğretmen “Sınıfta gerçekleştirdiğim uygulamalarda, sergilediğim davranışlarda farkında olmadan yaptığım bazı şeyler olduğunu fark ettim, bunları görmek güzeldi, yararlı oldu”, bir öğretmen de “Düşüncelerimde değişiklik olmadı, zaten çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri gerektiğini biliyor ve buna uygun uygulamalar yapıyorum, eğitim programları da bunu destekliyor ama ben Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılması gereken çok şey olduğunu fark ettim, Bakanlığa yönelik görüşlerimde değişiklik oldu” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Bu program “çocukların eğitim hakkı” ile ilgili görüşlerinizde bir değişiklik yarattı mı, bir değişiklik oluşturdu mu? Açıklar mısınız? sorusuna öğretmenlerin

hepsi “Düşüncelerimde değişiklik oluşturmadı” yanıtını vermiştir. Görüşme yapılan bir öğretmen “Bu soruyu öğretmenlere sormayın, ayıp oluyor bize. Biz zaten eğitim hakkını gerçekleştirmek için buradayız.” yanıtını vermiştir.

Bu eğitim programını siz hazırlasaydınız neleri nasıl değiştirirdiniz? sorusuna görüşme yapılan ilk öğretmen “Mutlaka ses eklerdim” yanıtını vermiştir. Görüşme yapılan ikinci öğretmen “Hiçbir şey değiştirmezdim, ben de böyle bir şey yapardım.” yanıtını vermiştir. Üçüncü öğretmen “Mutlaka daha az yazı ve daha çok ses kullanırdım, programın etkinliklerini hazırlarken sınıf öğretmenlerini de yanıma alırdım” yanıtını vermiştir. Dördüncü öğretmen; “Çocuk haklarını daha geniş çerçevede ele alırdım, programı hazırlarken mutlaka bir hukukçudan danışmanlık hizmeti alırdım, ayrıca programın amaçlarını, etkinlikleri anladım ama bunları toparlayamıyorum, programın sonunda net bir şey oluşturamadım.” yanıtını vermiştir. Beşinci ve altıncı öğretmenler “bir değişiklik yapmazdım” yanıtını vermişlerdir.

### **Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin başarı puanları arasındaki farka ilişkin bulgular**

Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin başarı testinden aldıkları puanlar arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla eğitim programına katılan 47 ve katılmayan 47 sınıf öğretmenine 8 soruluk bir başarı testi uygulanmıştır. Başarı testinde yer alan toplam 8 sorunun hepsini doğru yanıtlayan bir öğretmenin 30 puan alması beklenmektedir. 30 puanın sorulara göre dağılımı; 1. soru 1 puan; 2. soru 1 puan; 3. soru 1 puan; 4. soru 6 puan; 5. soru 1 puan; 6. soru 15 puan; 7. soru 4 puan ve 8. soru 1 puan şeklindedir.

Eğitim programına katılan ve katılmayan öğretmenlerin her bir soruya verdikleri yanıtların ortalaması aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Çizelge 2: Başarı testi sorularının aritmetik ortalamaları**

Soru numarası	Katılan Öğretmen Puanları Aritmetik Ortalaması	Katılmayan Öğretmen Puanları Aritmetik Ortalaması
1.soru	1	0.38
2.soru	1	0.27
3.soru	1	1
4.soru	5.44	2.61
5.soru	0.93	0.63
6.soru	10.61	7.29
7.soru	3.29	1.65
8.soru	0.82	0.44
<b>TOPLAM</b>	<b>24.12</b>	<b>14.21</b>

Eğitim programına katılmayan 47 öğretmene uygulanan başarı testinden sınıf öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalamalarının toplamı 14.21; eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin puanlarının aritmetik ortalaması toplamı 24,12 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar eğitim programına katılan öğretmenlerin 30 üzerinden ortalama 24.12; eğitim programına katılmayan öğretmenlerin 30 üzerinden ortalama 14.21 puan aldığını göstermektedir. Eğitim programına katılan sınıf öğretmenleri ile programa katılmayan sınıf öğretmenleri başarı puanları arasındaki bu fark eğitim programının etkisi olarak yorumlanmıştır.

### **Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin “çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri” ve “eğitim hakkı” konusundaki görüşleri arasındaki farka ilişkin bulgular**

Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin “çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri” ve “eğitim hakkı” konusundaki görüşleri arasındaki farkı belirlemek amacıyla öğretmenlere bir senaryo verilmiştir. Bu senaryoda sınıf öğretmenlerine bir problem durumu verilmiş, öğretmenlerin problemin çözümüne yönelik öneriler geliştirmeleri istenmiştir. Oluşturulan çözüm önerileri incelenmiş, senaryoya uygun biçimde senaryo karakterinin (Ali'nin) eğitim hakkını kullanmasını sağlayacak; mahalledeki çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmelerini sağlayacak ya da bu hakların her ikisinin birden kullanılmasını sağlayacak, etik ilkelere uygun, gerçekleştirilebilir öneriler oluşturan öğretmenlere bir puan verilmiş, diğer yanıtla sızır puan verilmiştir. Eğitim programına katılmayan 47 öğretmenin 12'sinin bu soruya hiç yanıt vermediği görülmüştür. Eğitim programına katılan 47 öğretmenin hepsi doğru kabul edilebilecek yanıtlar vermişlerdir. Bu yanıtlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

“Ali afişleri asan çocuklarla, çocukların devam ettiği okulun okul aile birliği ya da sınıf öğretmenleri ile görüşmeli ve çocukların gereksinimlerini karşılayacak çözüm önerilerini birlikte üretmeliler. Ali belediyede kendisine bu işi teklif eden yetkili ile görüşüp çocukların gereksinimlerini yetkiliye anlatmalı ve onunla birlikte çözüm üretmeliler. Mahalledeki çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri kesinlikle çok doğru ancak bunu sahipsizce yaptıkları için çözüm bulmaları neredeyse olanaksız. Çocuklar büyükleri ya da yardım dernekleri ile konuşarak çözüm bulmalılar.”

“Ali afişleri sökmemelidir. Çünkü sonuçta kendisinin de yararlanabileceği toplumsal bir çıkarın gerçekleşmesi durumu söz konusudur. Zaten Ali'nin eğitim giderlerini karşılamak gibi kaygı taşıması da gereksizdir. Eğitim hakkı; vazgeçilemez, devredilemez bir insan hakkıdır. Devlet, Ali'nin bu kaygısını giderecek çözüm önerileri oluşturmalıdır.”

“1-Ali ilanları yırtmadan toplamalı, çocuklara ulaştırmalı ve ilan asmanın yasak olmadığı bir yere asmalarını söylemeli. 2-Ali çocukların düşüncelerini yazılı olarak değil sesli olarak ifade edebileceklerini söylemeli. 3- Mahalle halkını kullanarak duyuruların dilden dile dolaşmasını sağlayacak önerilerde bulunmalı. 4-İlan asmak için çocuklara, insanların toplu halde buldukları mekânları kullanmalarını önerebilir.”

Eğitim programına katılan 47 öğretmenin hepsi senaryo kapsamında doğru yanıt verirken, eğitim programına katılmayan öğretmenlerin 31'i doğru yanıt vermişlerdir. Doğru yanıt sayıları arasındaki bu fark eğitim programının etkisi olarak yorumlanmıştır.

### Sonuçlar ve Öneriler

Bu başlık altında araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar ve sonuçlara dayalı olarak oluşturulan öneriler yer almaktadır.

Çalışmada genel amaç; ilköğretim sınıf öğretmenleri (1-5.sınıf) için, Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan bir eğitim programı tasarlamak, bu programı web tabanlı olarak sunmak, sınıf öğretmenlerinin ve öğretim üyelerinin görüşlerine göre web tabanlı eğitim programı uygulamasını değerlendirmek, değerlendirme sonuçlarını dikkate alarak programı geliştirmek olarak belirlenmiştir. Bu amaçla uygulanan anketlerle ulaşılan bulgular aşağıda sıralanmıştır:

“Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programının amaç, içerik, öğrenme etkinlikleri ve değerlendirme öğelerine ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenleri genelde olumlu görüş belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri içeriğin ve değerlendirme sorusunun yeniden düzenlenmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Sınıf öğretmenleri eğitim programında yer alan öğrenme etkinliklerinde en düşük puanı “yaratıcı düşünme becerisinin geliştirilmesi” ifadesine vermişlerdir. Öğrenme etkinliklerinde yer alan açık uçlu sorularla öğretmenlerin yeni fikirler geliştirmeleri ve farklı çözümler üretmeleri sağlanmaya çalışılmıştır. Ancak bu uygulamanın sınıf öğretmenleri tarafından yeterince anlaşılmadığı görülmüştür.

“Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programının; web tabanlı sunumuna yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna sınıf öğretmenleri genelde olumlu görüş belirtmişlerdir.

“Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin; Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programının etkililiğine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde; görüşme yapılan altı öğretmenin ikisi değerlendirme etkinliğinin gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca sınıf öğretmenleri “ilk etkinlik düzenlenmeli, öğretmenlere açık uçlu sorular verilmeli, her öğretmen verdiği yanıt incelenmeli ve öğretmenlere özel dönütler verilmeli”, “konferans salonu etkinliğinde çocuklar yerine eğitim kurumlarının isimleri yazılmalı”, “daha çok bilgi ve etkinlik eklenmeli”, “ses eklenmeli”, “etkinlikler video temelli gerçekleştirilmeli”, “programı izlemek için daha çok zaman verilmeli”, “sınıf öğretmenlerinden destek alınmalı”, “hukukçudan danışmanlık desteği alınmalı” önerilerini de sıralamışlardır.

“Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşmenin 13. ve 28. maddelerinin öğretimini amaçlayan eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin eğitim programının amaçlarına ulaşma puanları arasında fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için hazırlanan başarı testi verileri incelendiğinde eğitim progra-



mına katılan sınıf öğretmenlerinin başarı testi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durum eğitim programının etkisi olarak değerlendirilmiştir.

“Eğitim programına katılan ve katılmayan sınıf öğretmenlerinin “çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri” ve “eğitim hakkı” konusundaki görüşleri arasında fark var mıdır?” sorusuna yanıt bulmak için gerçekleştirilen senaryo inceleme-sinde eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinin verdikleri yanıtların gerçekleştirilebilir, etik ilkelere uygun ve bir “hak” kullanımını destekleyen önerilerden oluştuğu görülmüştür. Bu durum eğitim programının etkisi olarak değerlendirilmiştir.

Nitel bulgulardan eğitim programına yönelik görüşlerin olumlu, nicel verilerden de eğitim programının etkili olduğu söylenebilir. Nitel ve nicel veri toplama araçları ile ulaşılan bulgular yani eğitim programında yapılması gereken düzeltmeler aşağıdaki şekilde belirlenmiştir:

- Eğitim programının amaçları geliştirilmelidir.
- Eğitim programının içeriği sınıf öğretmenlerinin gereksinimlerini karşılayacak biçimde yeniden düzenlenmelidir. Bu içeriğin hazırlanmasında sınıf öğretmenlerinden ve hukukçulardan destek alınmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin bir eğitim programında yer alması gereken “yaratıcı düşünme” becerileri konusundaki beklentileri belirlenmeli ve bu beklentileri karşılayacak şekilde eğitim programında yeni düzenlemeler yapılmalıdır.
- Eğitim programında yer alan ilk etkinlikte öğretmenlere iki seçenek verilmemeli, öğretmen sınırlandırılmamalı, öğretmenin verdiği yanıt özgü dönüt ve ek bilgiler verilmelidir.
- Eğitim programının içeriğine daha çok bilgi ve öğrenme etkinliği eklenmelidir.
- Eğitim programının değerlendirme ögesinde yer alan soru daha ayrıntılı olarak yazılmalıdır.
- Eğitim programına ses eklenmelidir.
- Eğitim programının web sunumuna daha çok video, daha az yazılı yönerge eklenmelidir.
- Eğitim programının web sunumuna katılmak için gereksinim duyulan teknik destek özellikleri ve donanım belirtilmelidir.
- Eğitim programının web sunumunda yer alan “Ayrıntılı bilgi için tıklayınız” linkleri daha belirgin olmalıdır.

Ulaşılan bu sonuçlara dayalı olarak oluşturulan öneriler;

1. Eğitim programına katılan sınıf öğretmenlerinden birisinin “adı çocuk hakları olan bir eğitim programında daha fazla bilgi görmek, daha çok etkinlik yapmak istedim” beklentisini karşılamak amacıyla içeriği daha geniş olan bir web tabanlı eğitim programı geliştirilmelidir.

2. Başarı testi sonuçları incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin (eğitim programına katılan ve katılmayan) “eğitim hakkı ve diğer haklarla ilişkisi” konusunda bilgi sahibi olmaları gerektiği sonucu çıkarılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin bu konuda bilgi sahibi olması sağlanmalıdır.
3. Sınıf öğretmenleri eğitim programının “çocukların düşüncelerini özgürce ifade etme” ve “çocukların eğitim hakkı” ile ilgili görüşlerinde değişiklik oluşturmadığı belirtmişlerdir. Açık uçlu bir soruya verilen yanıtla ulaşılan bu bulgunun farklı ölçme araçları ile yeniden değerlendirilmesi gerekmektedir.
4. Eğitim programında yer alan senaryonun ön deneme çalışmasına katılan ve eğitim programına katılmayan sınıf öğretmenlerinin senaryo sorularına verdikleri yanıtların incelenmesinden elde edilen bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin sahip oldukları görüşleri özgürce ifade etmelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalı, “düşüncenin özgürce ifade edilmesinin” bireysel ve toplumsal yararları sınıf öğretmenleri tarafından öğrenilmelidir. Sınıf öğretmenlerinin “Çocukların düşüncelerini özgürce ifade etmeleri hakkı”ndan önce “Herkesin düşünce ve anlatım özgürlüğüne hakkı vardır.” bilgisine sahip olmaları sağlanmalıdır.
5. Sivil toplum örgütleri tarafından öğrencilere ve gençlere ulaşmanın en kolay yolu olan web tabanlı eğitim içerikleri konusunda çalışmalar gerçekleştirilmelidir.

#### Kaynakça

##### a. Süreli Yayınlar

Akyüz, E. (2009). Eğitim Hakkı. Prof. Dr. Ali Naim İnan’a Armağan. 1, ss.1031-1075’deki makale.

##### b. Bildiriler

Atıcı, B. ve Gürol, M. (2000). “Nesnelci öğretim yaklaşımlarından oluşturmacı öğrenme yaklaşımlarına doğru internet tabanlı uzaktan eğitime yönelik gelişimsel bir model önerisi.” Bilişim Teknolojileri Işığında Eğitim (BITE) Bildiri Kitabı. Ankara, 3-5 Mayıs 2001, s.177-183.

Karaman, S. (2007). Ders Web Sayfaları: Özellikleri, Hazırlanması, Kullanımı ve Öğretim Elemanlarının Tutumu. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi C.7, S.13.(s.47-68) Web: <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/sayi13/04.pdf> adresinden 2 Temmuz 2010’da alınmıştır.

##### c. Kitaplar

Akarşlan, M. (1998). **Ana Hatlarıyla Çocuk Hakları ve Çocuk Hakları Mevzuatı**. Alfa Basım, Yayım, Dağıtım, İstanbul.

Akyüz, E. (2000). **Ulusal ve Uluslar Arası Hukukta Çocuğun Haklarının ve Güvenliğinin Korunması**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.

Akyüz, E. (2010). **Çocuk Hukuku Çocukların Hakları ve Korunması**. Pegem Akademi, Ankara.

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). **Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı**. Sakarya Kitabevi, Sakarya.

Anar, E. (2000). **İnsan Hakları Tarihi**. 2. Baskı. Çiviyazıları, İstanbul.

Bloom, B.S. (Edt). (1956). **Taxonomy of Educational Objectives – The Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain**. David McKay Company, Inc. New York-USA.

Creswell, J.W. ve Clark, P.L. V. (2007). **Designing and Conducting Mixed Methods Research**. Sage Publications, USA.

- Demirel, Ö. (2007). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Eğitim Reformu Girişimi (2009). **İlköğretimde Haklarımız Var! İlköğretimde Haklar ve Hak Arama Yolları**. Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- Gülbahar, Y. (2009). **E-Öğrenme**. Pegem Akademi, Ankara.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Erhürman, T., Bağlı, M.T., Uluç, F.Ö. (2002). **“Ben İnsanım” İlköğretim İçin İnsan Hakları Eğitimi Dizisi**. Ünal Ofset, Ankara.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F. D., Akipek, Ş., Erhürman, T., Bağlı, M.T. ve Uluç, F.Ö. (2002). **Ben İnsanım: Eğitim Benim Hakım** Ünal Ofset Ltd. Şti. Ankara.
- Gürkaynak, İ., Gözütok, F.D., Akipek, Ş., Bağlı, M.T., Erhürman, T. Ve Uluç, F.Ö.(2005). **Yurttaş Olmak İçin... Eğitici El Kitabı... Umut Vakfı Yayınları**. İstanbul.
- Horton, W. (2000). **Designing web-based Training-How to teach anyone anything anywhere anytime**. John Wiley Sons, Inc. USA.
- Howe, B.R. ve Covell, K. (2005) **Empowering Children: Children’s Rights Education as a Pathway to Citizenship**. University of Toronto Press. Canada.
- Kepeceki, Karaman, Y. (2000). **İnsan Hakları Eğitimi**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Morrison, G. R., Ross, S. M., Kemp, J. E. (2004). **Designing Effective Instruction**. 4. Basım. New Jersey-USA.
- SHÇEK (1999). **Birleşmiş Milletler Çocuk Haklarına Dair Sözleşme Ulusal İlk Rapor**. Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Ankara.
- SHÇEK (2001). **BİRLEŞMİŞ MİLLETLER ÇOCUK HAKLARINA DAİR SÖZLEŞME ULUSAL İLK RAPOR’UN EKLERİ VE B.M. Çocuk Hakları Komitesi’nin SONUÇ GÖZLEMLERİ**. Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, Ankara.
- T.C. Anayasası. (2005). **T.C. Anayasası-İnsan Hakları Evrensel Beyannameyi-İnsan Hakları Avrupa Sözleşmesi**. Seçkin Yayınevi, Ankara.
- Varış, F. (1996). **Eğitimde Program Geliştirme – Teori ve Teknikler**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- Varış, F. (Edt). (1998). **Eğitim Bilimine Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Beşinci Baskı. Seçkin Yayınları, Ankara.
- d. Raporlar ve Tezler
- Kepeceki, Karaman, Y. (1993). **Türkiye’de Ortaöğretim Kurumlarında İnsan Hakları Eğitimi**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara.
- Uluç, F.Ö. (2008). **İlköğretim Programlarında Çocuk Hakları**. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora tezi). Ankara.
- e. İnternette alınan bilgiler
- <http://www.netwerkopenhogeschool.org> The Systematic Design of Instruction. Dick, W., Carey, L. ve Carey, O. J. 26 Kasım 2010.
- <http://hiberniacollege.com> Hibernia College. 18 Ocak 2012.
- <http://hedb.meb.gov.tr/istatistik.html> Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı(b). 30 Mayıs 2010.
- [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_orgun\\_egitim\\_2010\\_2011.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2010_2011.pdf) Millî Eğitim Bakanlığı Millî Eğitim İstatistikleri 2010-2011. 30 Aralık 2011.
- [http://www.ifets.info/journals/4\\_3/maallem.html](http://www.ifets.info/journals/4_3/maallem.html). Applying Constructivist and Objectivist Learning Theories in the Design of A Web-Based Course: Implications for Practice. Moallem, M. 18 Şubat 2008.
- [www.tojet.net](http://www.tojet.net) İnternet tabanlı uzaktan eğitim programı geliştirme süreci. Türkoğlu, R. 26 Kasım 2010.
- [http://www.unicef.org/turkey/crc/\\_cr23b.html](http://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23b.html) Çocuk Haklarına Dair Sözleşme 4 Temmuz 2010.
- <http://www.usd-online.org> University of San Diego. 18 Ocak 2012.
- <http://www.uwstout.edu> University of Wisconsin Stout Wisconsin’s Polytechnic University. 18 Ocak 2012.

## **ELEMENTARY TEACHERS OPINIONS FOR WEB BASED CHILDREN RIGHTS CURRICULUM**

---

**Dilşat PEKER UNAL\***

### **Abstract**

The aim of this study is to design a curriculum aiming at teaching 13th and 28th items of the Convention on the Rights of the Child for elementary education teachers, to present this program as web based, to evaluate web based application according to the ideas of elementary education teachers. The research sample consists of elementary teachers of elementary schools.

The data were collected from the research group of 47 elementary teachers by using questionnaires, interview forms, achievement tests and scenarios to assess web based presentation of curriculum. When the data were analysed it can be said that the opinions on the curriculum are positive. Elementary teachers indicated that reducing the instructions while adding more sounds and videos into the web based curriculum may be relatively effective.

**Key Words:** curriculum, web based curriculum, children's rights

---

\* Dr. Ministry of National Education General Directorate of Lifelong Learning Headship  
Open Education Group

# TÜRKİYE'DE ORTAÖĞRETİM COĞRAFYA DERSLERİNDE GOOGLE EARTH'TEN YARARLANMA: MEVCUT KULLANIM DURUMU VE ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİ

Ali DEMİRCİ\*

## Özet

Bu çalışma, Türkiye'de Google Earth'ün (GE) ortaöğretim coğrafya derslerinde ne ölçüde, ne amaçla ve hangi yöntemle kullanıldığını ve öğretmenlerin GE'ye karşı bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla yapılmıştır. Çalışmada Yalova'da 2011 eğitim ve öğretim yılında ortaöğretim coğrafya öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen meslek içi eğitim programına Türkiye'nin 63 farklı ilinden katılan 92 öğretmene bir anket uygulanmıştır. Beş farklı bölümde 23 soru içeren anket sonuçları SPSS programı ile analiz edilmiştir. Çalışmada öğretmenlerin ders yaptıkları sınıfların %40'ında bilgisayar, %67'sinde ise İnternet bağlantısının olmadığı; dolayısıyla dersliklerdeki fiziksel altyapının GE'nin derslerde kullanılabilmesi için yetersiz olduğu görülmüştür. Çalışma ile GE'nin coğrafya derslerinde yeterli düzeyde kullanılmadığı da anlaşılmıştır. Öğretmenlerin %72'si daha önce GE'den farklı amaçlarla yararlandıklarını, ancak sadece %26'sı GE'yi coğrafya derslerinde eğitim ve öğretim amaçlı olarak kullandıklarını belirtmiştir. GE'nin Türkiye ortaöğretim kurumlarında daha yaygın ve etkin olarak kullanılabilmesi için okul ve dersliklerin gerekli altyapı şartlarına kavuşturulması, öğretmenlerin meslek içi eğitim programları ile yetiştirilmesi ve farklı öğretim materyalleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Google earth, ortaöğretim, coğrafya eğitimi, Türkiye

## Giriş

Bilim ve teknolojiye baş döndürücü gelişmelerin yaşandığı günümüzde her sektörde olduğu gibi eğitim alanında da özellikle öğretimde kullanılan yöntem, yaklaşımlar ve araç-gereçlerde önemli değişimler ve yenilikler görülmektedir. Derslerde kullanılan öğretim materyalleri, yöntemleri ve teknolojiler dikkate alındığında bu değişimlerin en önemli bir parçasının İnternet olduğu anlaşılmaktadır. 1991 yılında ilk olarak hizmete giren ve günümüzde yaklaşık olarak yeryüzündeki her altı insandan birinin kullandığı internet (Chalmers, 2009, 239) pek çok ülkede olduğu gibi Türkiye'de de okul ve dersliklerdeki temel fiziksel altyapının bir parçası haline gelmeye başlamıştır. 2011 yılında uygulamaya konulan ve ülkedeki tüm sınıfların hızlı internet erişimine sahip akıllı tahtalarla donatılmasını ve her öğrenciye bir tablet bilgisayar verilmesini, dolayısıyla derslerin bu teknolojiler yardımı ile takip edilmesini amaçlayan Fatih Projesi bu gelişmelerin Türkiye'deki en önemli örneğini oluşturmaktadır.

\* Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, 34500, İstanbul

İnternetin eğitim ve öğretim açısından öğrenci, öğretmen ve okullara sağladığı faydalar çok yönlüdür. Bilgi kaynaklarına erişim ve iletişim gibi çok yaygın yararları bir yana bırakılırsa, İnternetin dersler açısından en önemli faydalarından biri farklı amaçlarla hazırlanan çok çeşitli yazılımları öğrenci ve öğretmenlerin kullanımına sunmasıdır. Bu yazılımlardan günümüzde dünya genelinde en yaygın olarak kullanılanlarından biri Google Earth'tür (GE). GE, yeryüzüne ait uydu görüntülerine uzaktaki bir veri sağlayıcı aracılığı ile erişilmesini sağlayan Web tabanlı bir programdır (Lisle, 2006, 29). GE, 2005 yılında kullanıma geçmesi ile kullanıcılarına yeryüzüne ait uydu görüntülerinin küre üzerinde farklı ölçeklerde görüntülenmesini sağlamış, aradan geçen kısa süre içerisinde ücretsiz olması, kullanım kolaylığı ve çok fonksiyonel olması gibi gerekçelerle pek çok sektörde kullanılmaya başlanmış ve 2007 yılında 200 milyondan fazla kullanıcı sayısına ulaşmıştır (Google, 2007).

GE, uydu görüntüleri üzerinde konumsal tabanlı olarak farklı uygulamaların yapılmasına imkân tanıyan ve insanlara günlük hayatta büyük kolaylıklar sağlayan bir programdır. Bu program vasıtasıyla kullanıcılar yeryüzüne ait belli özellikleri inceleyebilir, belli mesafeler arasında kuş uçuşu seyahat gerçekleştirebilir, adres ve yol sorgulaması yapabilir, oturduğu veya satın aldığı evin çevresini inceleyebilir ve gitmek istediği ancak gidemediği yerlerin coğrafi özelliklerini görebilirler. GE kullanıcıları program üzerinde istedikleri yerlere yer işaretleri yerleştirebilir ve bu işaretler arasında sanal turlar gerçekleştirebilirler. Uzunluk hesaplamalarının yapılması, cadde ve sokak görüntüleri ile üç boyutlu görüntüleme erişilmesi, üç boyutlu modellerin yapılabilmesi, metin, fotoğraf ve videoların görüntüler üzerine eklenmesi, yeryüzü yanında gökyüzü, Mars ve Ay'ın görüntülerine erişilmesi GE ile yapılabilecek diğer faaliyetler arasında yer almaktadır.

GE'nin son yıllarda giderek önem kazanan özelliklerinden bir diğeri ise vektör ve raster formatında hazırlanan verilerin kendi üzerinde servis edilmesine imkân vermesidir. Bu özellik sayesinde çok farklı kurumlar, hazırladıkları verileri GE üzerinden anlık olarak servis edebilmektedirler. Bu hizmetlerden bazılarında GE açıldığında ekrandaki sayfa üzerinden erişilebilmektedir. Pek çok veri sağlayıcı ise kendi Web sayfasından ilgili linke tıkladığında hazırladıkları güncel verilerin GE üzerinde görüntülenmesini sağlamaktadırlar. GE üzerinde oluşturulan verilerin başkaları ile paylaşılması KMZ (Keyhole Markup language Zipped) dosyası ile mümkün olmaktadır. KMZ, GE'nin yer işaretleri ve eklerinin depolanması, kaydedilmesi ve başkaları ile paylaşılmasını sağlayan KML adı verilen (Keyhole Markup Language) elektronik bir dosyanın sıkıştırılmış halidir (Conroy, 2008, 751).

GE'nin farklı nitelikteki vektör ve raster verileri gerçek koordinatlarına göre katman şeklinde gösterebilmesi Coğrafi Bilgi Sistemleri'ni (CBS) akla getirmektedir. Ancak Patterson'ın da (2007) dile getirdiği gibi CBS ile kıyas yapıldığında özellikle sınırlı mekânsal analiz kabiliyeti ve araçları ile GE'nin tam bir CBS sistemi olduğu kabul edilmemektedir. Fakat GE, kullanım kolaylığı, basit araçları ve öğrenmek için çok fazla zaman gerektirmemesi gibi nedenlerden dolayı CBS'den çok daha fazla kullanıcı sayısına ulaşmıştır (Goodchild, 2008, 34). GE, eskiyle kıyas yapılmayacak ölçüde fazla sayıda insanın mekânsal düşünme, sorgulama ve analiz faaliyetleri ile içli dışlı olmasını sağlamış ve insanların mekânsal teknolojilere karşı bakış açılarını olumlu olarak etkilemiştir. Butler (2006) bu durumu "CBS'nin demokratikleştirilmesi" olarak tarif etmektedir. Goodchild (2008, 34) çalışmasında aynı duruma vurgu yaparak

GE’nin CBS teknolojilerini herkes açısından erişilebilir yaptığını ve binlerce insanın farklı CBS uygulamalarından yararlanmasını sağladığını belirtmiştir.

Ücretsiz olması, kolay kurulumu ve kullanımı GE’nin öğrenci ve öğretmenler açısından yaygın olarak kullanılan bir eğitim teknolojisi olmasını sağlamıştır. Patterson (2007) GE’nin öğrencileri yeryüzünü mekânsal olarak dinamik, eğlenceli, anlamlı ve interaktif bir şekilde araştırabilmek için güçlendirdiğini belirtmiştir. GE ile yeryüzünü gerçek görüntüsü ile gözlemleyen öğrenciler derslerde mekânsal düşünme becerilerini geliştirebilmekte ve dolayısıyla aktif öğrenci konumunu elde etmektedirler. GE, öğrenciler kadar öğretmenler için de önemli bir öğretim aracıdır. Öğretmenler GE ile öğrenme ortamını GE destekli farklı öğretim materyalleri ve yöntemleri ile zenginleştirebilmekte ve derslerinde aktif öğretim stratejilerini uygulayabilmektedirler. Öğrenim ve öğretim açısından taşıdığı çok yönlü avantajlarından dolayı GE pek çok ülkede ilk ve ortaöğretimde başta coğrafya olmak üzere yer bilimleri, sosyal bilimler ve çevre bilimleri gibi derslerde yaygın bir araç olarak kullanılmaktadır.

Verileri gerçek konum bilgileri ile sunması, farklı ölçeklerde yeryüzüne ait görüntüleri servis etmesi ve mekânsal sorgulama ve analizleri mümkün kılmasından dolayı GE bir mekân bilimi olan coğrafyanın öğretilmesinde diğer derslere oranla daha fazla katkı sağlamaktadır. Ancak, bilgisayar tabanlı olarak kullanılan pek çok teknolojiye göre daha yeni sayılan GE’nin coğrafya derslerinde hangi amaçlarla, hangi yöntemlerle hangi sıklıkta kullanıldığını gösteren çalışmalar yurtdışında olduğu gibi Türkiye’de de çok sınırlıdır. Yurtdışında yapılan sınırlı sayıdaki çalışmalar ağırlıklı olarak GE’nin eğitim açısından faydalarını ortaya koymaktadır (Lisle, 2006; Patterson, 2007; Goodchild, 2008). Türkiye’de ise GE’nin coğrafya derslerinde kullanımını etraflıca ortaya koyan çalışmalar henüz gerçekleştirilmemiştir. 2008 yılından sonra yapılan ve öğretmenlerin derslerinde bilgisayar ve İnternette yararlanmalarını konu edinen bazı çalışmalarda GE’nin kısmen yer ettiği görülmektedir. Özel ortaöğretim kurumlarında coğrafya öğretmenlerinin bilgisayar ve İnternet teknolojilerinden yararlanmalarını konu edinen çalışmada Demirci (2008, 39), Türkiye genelinde 30 farklı ilde, 45 okulda görev yapan 84 coğrafya öğretmenine bir anket uygulamış ve öğretmenlerin %46’sının farklı sıklıklarda da olsa derslerinde GE’den yararlandıklarını belirtmiştir. Ancak aynı çalışmada belirtilen detaylara bakıldığında derslerinde GE’yi kullandığını belirten 39 öğretmenin ancak %30’unun bu teknolojiye haftada en az bir defa yararlandıkları, öğretmenlerin %70 gibi büyük bir çoğunluğunun ise GE’yi ayda veya dönemde bir defa kullandıkları görülmektedir (Demirci, 2008; 39).

GE’nin Türkiye’de coğrafya derslerinde kullanılma sıklığının, yönteminin, coğrafya derslerinin işlendiği dersliklerin GE’nin kullanımı için uygun fiziki şartları taşıyıp taşımadığının ve öğretmenlerin GE’ye karşı bakış açılarının belirlenmesi yönünde, sadece GE’nin derslerde kullanımını konu edinen çalışmalar Türkiye’de henüz gerçekleştirilmemiştir. Bu nedenle bu çalışma, Türkiye’de GE’nin ortaöğretim coğrafya derslerinde ne ölçüde, ne amaçla ve hangi yöntemle kullanıldığını ve öğretmenlerin GE’ye karşı bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

## Yöntem

Çalışmada ortaöğretim kurumlarında görev yapan coğrafya öğretmenlerine yönelik bir anket hazırlanmıştır. Ankette beş farklı bölümde 23 soru sorulmuştur. Kişisel sorular başlığını taşıyan birinci bölümde öğretmenlerden cinsiyet, yaş ve okul-



larının bağlı olduğu il merkezlerini belirtmeleri istenmiştir. Anketin ikinci bölümünde öğretmenlere dersler ve mesleki deneyimle ilgili altı soru sorulmuştur. Bu bölümde öğretmenlere kaç yıldır öğretmenlik yaptıkları, haftada kaç saat derse girdikleri, hangi coğrafya derslerine girdikleri, ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayıları, en son aldıkları diploma dereceleri ve katılmış oldukları meslek içi eğitim programlarının sayısı sorulmuştur. Anketin üçüncü bölümünde öğretmenlere GE'yi gerek okullarında gerekse evlerinde kullanabilmeleri için yeterli teknik altyapıya sahip olup olmadıklarının ortaya çıkarılabilmesi amacıyla beş soru sorulmuştur. Bu bölümün ilk iki sorusunda öğretmenlerden evlerinde bilgisayar ve İnternet bağlantısının olup olmadığı sorulmuştur. Üçüncü soruda evlerinde İnternete bağlı bir bilgisayar var ise bilgisayarlarında GE'nin kurulu olup olmadığı sorulmuştur. Aynı bölümün dördüncü sorusunda öğretmenlere ders yaptıkları sınıflarda GE'nin kullanımı için gerekli olan bilgisayar, İnternet ve projeksiyon cihazının çalışır halde bulunup bulunmadığı sorulmuştur. Üçüncü bölümün son sorusunda öğretmenlerden ders verdikleri sınıflarda İnternete bağlı bir bilgisayar var ise bu bilgisayarda GE'nin kurulu olup olmadığı sorulmuştur.

Anketin dördüncü bölümü öğretmenlerin GE'yi ne ölçüde ve ne amaçla kullandıklarını ortaya çıkarmak amacı ile hazırlanmıştır. Bu bölümde sorulan toplam sekiz sorunun ilkinde öğretmenlere daha önce GE ile ilgili bir meslek içi eğitim programına katılıp katılmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlere ikinci soruda daha önce GE'yi kullanıp kullanmadıkları, üçüncü soruda ise eğer kullanmışlarsa bunun ev, okul veya her ikisinde mi gerçekleşip gerçekleşmediği sorulmuştur. Aynı bölümün dördüncü sorusunda öğretmenlerden öğretim faaliyetleri dışında GE'yi genel olarak ne amaçla kullandıklarını çok kısa başlıklar altında sıralamaları istenmiştir. Beşinci soruda öğretmenlerden GE'yi derslerinde kullanıp kullanmadıkları sorulmuş, altıncı soruda ise eğer derslerinde kullanmışlarsa ne amaçla kullandıklarını çok kısa başlıklar altında sıralamaları istenmiştir. Anketteki dördüncü bölümün yedinci sorusunda ise öğretmenlerden GE'yi kullanarak daha önce sınıf ortamında bir etkinlik yapıp yapmadıkları sorulmuş, eğer yapmışlarsa bu etkinliği kısaca tarif etmeleri istenmiştir. Aynı bölümün son sorusunda ise öğretmenlerden GE'yi bir veya iki öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde bilgisayar laboratuvarı ortamında bir etkinlikle kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Anketin beşinci ve son bölümünde öğretmenlere bir tablo içinde GE hakkında dokuz kanı sunulmuş ve öğretmenlerden bu kanılara katılma durumlarını tamamen katılıyorum, katılıyorum, fikrim yok, katılmıyorum ve kesinlikle katılmıyorum seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Bu bölümde öğretmenlere sunulan kanılar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Bilgisayar teknolojilerinin ve İnternet tabanlı yöntemlerin derslerde kullanımını ve öğretmenlerin bu teknoloji ve yöntemlere karşı bakış açılarını ölçmeye yönelik anketler farklı çalışmalarda yer almıştır (Cuban vd., 2001; Whitworth ve Berson, 2003; Baker, 2005). Ancak GE gibi İnternet tabanlı yeni bir teknolojinin coğrafya derslerindeki kullanımını, öğretmen merkezli olarak, detayları ile ölçmeye yönelik ulusal veya uluslar arası çalışmalar henüz yaygınlaşmamıştır. Bu nedenle, ankette sorulan sorular çalışmanın amacına uygun olacak şekilde ve Türkiye'deki eğitim ve öğretim şartlarındaki durumun ortaya çıkarılabilmesi için özgün olarak hazırlanmıştır.

Anketteki sorular öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, ev ve coğrafya dersleri için kullandıkları dersliklerdeki bilgisayar ve İnternet altyapılarının, GE'yi kul-

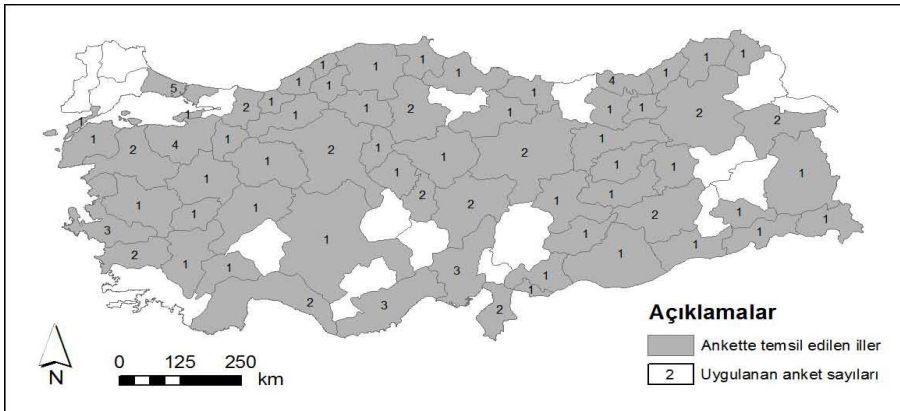
lanma sıklıklarının ve amaçlarının, GE’ye karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla seçilmiştir. Soruların bazıları GE’yi kullanma durumuna göre cevaplanıp cevaplanmadığından ve çoğu soruda ev veya okuldaki bilgisayar ve İnternetin mevcudiyeti sorulduğundan anketteki tüm sorular üzerinde güvenilirlik analizi yapılmamıştır. GE’ye karşı tutumlarının belirlenmesi amacıyla öğretmenlere sunulan dokuz kaniya verdikleri cevaplar üzerinde SPSS 17 kullanılarak güvenilirlik analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Cronbach Alpha değeri 0.69 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kullanılan ölçeğin oldukça güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anket, Yalova’da 2011 yılında ortaöğretim coğrafya öğretmenlerine yönelik iki haftalık olarak düzenlenen coğrafya meslek içi eğitim programına Türkiye genelinden katılan yaklaşık 120 coğrafya öğretmeni arasında, ankete cevap vermek isteyen 92 öğretmen üzerinde uygulanmıştır. Anket sonuçları SPSS 17.0 yazılımı kullanılarak betimsel olarak analiz edilmiştir.

### Örnekleme

Ankete toplam 92 coğrafya öğretmeni katılmıştır. Bu öğretmenlerden 78’i (%85) bay, 14’ü ise (%15) bayandır. Ankete katılanların yaşları ile ilgili soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmenlerin 26 ve üzeri yaşta oldukları görülmektedir. Öğretmenlerin 19’u (%21) 26-32 yaş, 40’ı (%43) 33-40 yaş ve 33’ü ise (%36) 41 ve üzeri yaş grubuna dâhildir.

Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları iller ve illerden kaç öğretmenin ankete katıldığı Şekil 1’de gösterilmiştir. Ankete katılan 92 öğretmenin çalıştıkları okulların bağlı oldukları illere bakıldığında ankete 63 ilden katılım olduğu görülmektedir. Beş öğretmen ile İstanbul ankete en fazla katılan öğretmenin olduğu il olmuştur. Bu ili dört öğretmen ile Bursa ve Trabzon takip etmiştir. Adana, İzmir ve Mersin illerinden üçer öğretmen ankete katılmışken 13 ilden ikişer, 44 ilden ise birer öğretmen ankete katılmıştır. Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları iller incelendiğinde ankette Türkiye’nin önemli bir bölümünden katılım olduğu görülmektedir (Şekil 1).



Şekil 1. Ankete katılan öğretmenlerin görev yaptıkları iller ve illerde ankete katılan öğretmen sayıları

## Bulgular

Çalışmada coğrafya öğretmenlerinin derslerinde GE'den yararlanma durumları ve GE'ye karşı bakış açılarının değerlendirilmesi ile ilgili önemli bulgulara ulaşılmıştır. SPSS 17 programı kullanılarak yapılan betimsel analizler sonucunda elde edilen bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Öğretmenlerin verdikleri dersler ve mesleki deneyimleri:** Çalışmada ankete katılan öğretmenlerin öğretmenlik meslekleri açısından önemli derecede deneyime sahip oldukları görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin 43'ü (%47) 15 yıl ve daha fazla öğretmenlik deneyimine sahip olduklarını belirtmişlerdir. 10-14 yıl aralığında mesleki deneyime sahip olduklarını belirten öğretmenlerin sayısı 33 iken (%36) bu sayı 5-9 yıl arasında öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenler için 13'tür (%14). Ankete katılan öğretmenlerin sadece üçü (%3) 1 ile 4 yıl arasında bir mesleki deneyime sahip olduklarını belirtmişlerdir.

Çalışmada ankete katılan öğretmenlerin haftalık ders yüklerinin genel olarak fazla olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin 46'sı (%50) haftalık ders yüklerinin 25 saatten fazla olduğunu belirtmişlerdir. Haftada 17 – 24 saat arası ders yüküne sahip olduklarını belirten öğretmenlerin sayısı 33 iken (%36) 11 öğretmen (%12) haftalık 9 – 16 saat arasında bir ders yüküne sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin sadece ikisi (%2) haftalık ders yüklerinin 1 ile 8 saat arasında olduğunu belirtmiştir.

Anket çalışmasına katılan öğretmenlerin ağırlıklı olarak dokuz ve onuncu sınıf coğrafya derslerine girdikleri görülmüştür. Öğretmenlerin 84'ü (%92) dokuz ve onuncu sınıf coğrafya derslerine girdiklerini belirtirken on birinci sınıf coğrafya derslerine girdiklerini ifade eden öğretmenlerin sayısı 62 (%67), 12. sınıf coğrafya derslerine verdiklerini söyleyenlerin sayısı ise 61'dir (%66). Öğretmenlerin 48'i (%52) ortaöğretimdeki tüm sınıflarda coğrafya derslerine girdiklerini ifade etmişlerdir. Üç farklı derse girdiklerini ifade eden öğretmenlerin sayısı 17 (%18), iki farklı derse girdiklerini belirtenlerin sayısı 22 (%24), sadece bir derse girenlerin sayısı ise 5'tir (%5).

Öğretmenlerin derse girdikleri sınıflardaki öğrenci sayılarının ağırlıklı olarak 16-30 arasında olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin 67'si (%74) ilgili soruya bu yönde cevap vermiştir. Ders verdikleri sınıflardaki ortalama öğrenci sayılarının 31-45 arasında olduğunu ifade eden öğretmenlerin sayısı 20 (%22), 15'ten daha az olduğunu söyleyenlerin sayısı ise 4'tür (%4). Ankete katılan öğretmenlerin 75'i (%82) lisans diplomasına, 17'si ise (%18) yüksek lisans diplomasına sahiptir. Ankete katılan öğretmenlerden hiç biri doktora mezunu değildir. Ankete katılanların %88 gibi büyük bir çoğunluğu Yalova'da düzenlenen meslek içi eğitim programı öncesinde en az bir defa benzer meslek içi eğitim programlarına katıldığını belirtmiştir. Öğretmenlerin %12'si için Yalova'daki program ilk meslek içi eğitim programı olmuştur. Öğretmenlerin %50'si daha önce 1-3 defa arasında meslek içi eğitim seminerine katıldıklarını belirtmişlerdir. Daha önce dört defa meslek içi eğitim seminerlerine katıldığını ifade eden öğretmenlerin oranı %3 iken, beş ve altı defa benzer programlara katıldıklarını ifade edenlerin oranı ise %10'dur. Öğretmenlerin %15'i ise daha önce 6'dan fazla meslek içi eğitim programına katılmış olduklarını belirtmişlerdir. Bu durum genel olarak öğretmenlerin mesleklerinde oldukça deneyimli olduklarını göstermektedir.

**Google Earth kullanımında altyapı yeterlilikleri:** Öğretmenlerin Web tabanlı bir sistem olan GE’den derslerinde yararlanabilmeleri için okul veya evlerinde bilgisayar ve İnternetin olması gerekmektedir. Yapılan çalışmada ankete katılan öğretmenlerden %98’inin evlerinde bilgisayar olduğu görülmüştür. Çalışmada İnternet bağlantısı açısından da öğretmenlerin durumlarının iyi olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin %89’unun evinde İnternet bağlantısı vardır. Ancak evlerinde GE’den yararlanan öğretmenlerin oranı İnternet bağlantısı olan öğretmenlerin oranına göre düşüktür. Evlerindeki bilgisayarda GE’nin yüklü olduğunu belirten öğretmenlerin oranı %59’dur.

Anket sonuçları öğretmenlerin coğrafya derslerini verdikleri sınıflardaki fiziksel altyapının derslerde GE kullanımı için yeterli olup olmadığını ortaya çıkarmak için de önemli veriler ortaya çıkarmıştır. Coğrafya derslerini verdikleri sınıflarda çalışır halde bir bilgisayarın olduğunu belirten öğretmenlerin oranı %60’tır. Ders verdikleri sınıflarda çalışır durumda bir projeksiyon cihazının olduğunu belirten öğretmenlerin oranı ise %65’tir. Bazı öğretmenler sınıf içindeki projeksiyon cihazını kendi diz üstü bilgisayarları üzerinden çalıştırdıklarını belirtmişlerdir. Çalışmada coğrafya öğretmenlerinin derslerini ağırlıklı olarak İnternet bağlantısının olmadığı sınıflarda verdikleri görülmüştür. Çalışmaya göre ankete katılan öğretmenlerden sadece %33’ü İnternet bağlantısı olan bir sınıfta ders işlemektedir. Tüm öğretmenler içinde ders verdikleri sınıfta İnternete bağlı bilgisayarlarında GE’nin kurulu olduğunu belirten öğretmenlerin oranı ise 92 öğretmen içinde sadece %19’dur.

**Öğretmenlerin Google Earth kullanımı:** Çalışmada öğretmenlerin neredeyse tamamının (%98) GE ve GE’nin nasıl kullanıldığı konusunda daha önce bir meslek içi eğitim semineri veya kurs programına katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Ancak öğretmenlerin %72’si (66 öğretmen) daha önce GE’yi kullandıklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler GE’yi ağırlıklı olarak evlerinde kullandıkları anket sonuçlarından görülmüştür. Evlerinde GE’yi kullandıklarını belirten öğretmenlerin oranı %59 iken GE’yi okullarında kullanmakta olduklarını belirten öğretmenlerin oranı ise %19’dur.

Öğretmenlerin, öğretim faaliyetleri dışında günlük hayatta GE’yi ne amaçla kullandıkları Tablo 1’de sunulmuştur. Ankette yer alan ilgili soruya 56 öğretmen (%61) en az bir ve toplamda da 111 kullanım amacı belirterek cevap vermiştir. Tablo 1’de de görüleceği üzere öğretmenler GE’den çoğunlukla yeryüzünün, ülkelerin ve merak ettikleri yerlerin neye benzediğini öğrenmek için yararlanmaktadırlar. Otuz altı öğretmen bu yönde kullanım amacı belirtmiştir. Öğretmenlerin GE’yi kullanım amaçlarından en önemlilerinden bir diğeri de yaşadıkları yerin, mahallenin ve evin konumunu görmek istemeleridir. Adres bulmak, güzergâh ve yer belirlemek, gidilecek yerler hakkında önceden bilgi sahibi olmak, GE’nin öğretmenler tarafından dile getirilen diğer en yaygın kullanım amaçları arasında yer almaktadır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Öğretim faaliyetleri dışında öğretmenler Google Earth'ü ne amaçla kullanıyor?

Google Earth'ün günlük hayatta kullanım amacı	Tekrar edilme sayısı	Google Earth'ün günlük hayatta kullanım amacı	Tekrar edilme sayısı
Yeryüzünün, ülkelerin ve merak ettiğim yerlerin neye benzediğini görmek, mekânı tanımak	36	Harita oluşturmak ve uydu görüntüsü çıktısı almak için	3
Yaşadığım ve bulunduğum ülkenin, ilin, memleketimin, mahallenin ve evimin konumunu ve özelliklerini öğrenmek	27	Genel kültür kazanmak	2
Adres bulmak, güzergâh ve yer belirlemek	23	Çeşitli coğrafi olayların dağılımını görmek	1
Gideceğim yerler hakkında önceden bilgi sahibi olmak	10	Emlâk alımı	1
Yol mesafesi hesaplama	4	Yüksek lisansta arazi gözlemleri için	1
Konum ve koordinat tespit etmek	3		

Çalışmada öğretmenlerin sadece 26'sının (%28) GE'yi derslerinde öğretim amaçlı olarak kullandıkları görülmüştür. Bu öğretmenlerden 25'i GE'nin derslerde hangi konuların anlatımında, ne amaçla kullanıldığı yönündeki soruya toplamda 73 konu bildirerek cevap vermiştir. Öğretmenlerin GE'yi derslerinde ne amaçla kullandıkları, tekrar edilme sıklıkları ile Tablo 2'de sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere öğretmenler GE'den en fazla yer şekillerinin incelenmesi, dünya, çevre ve farklı mekânların konumlarının bulunması, harita ve ölçek konularının öğretilmesi, ulaşım ağlarının incelenmesi ve yol tespitinin yapılması, yerleşme ve mesken tiplerinin incelenmesi, matematik ve özel konum kavramlarının anlatılması ve derslerde anlatılan konuların yeryüzündeki görünümleri ile dağılımlarının gösterilmesi gibi konularda yararlanmaktadır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Öğretmenler coğrafya derslerinde Google Earth’ü ne amaçla kullanıyor?

Google Earth’ün coğrafya derslerinde kullanım amacı	Tekrar edilme sayısı	Google Earth’ün coğrafya derslerinde kullanım amacı	Tekrar edilme sayısı
Yer şekillerini, arazi yapısını incelemek	14	Deniz ve boğazlar	2
Dünya ve çevrenin, farklı mekânların, yerlerin bulunması, tanıtılması	9	Volkanik araziler ve yanardağları göstermek	2
Harita ve ölçek konularını öğretmek	6	Depremler, faylar, deprem bölgeleri	2
Ulaşım ağlarını incelemek, yol tespiti yapmak	5	Gezilerde gezi güzergâhının gösterilmesi	2
Yerleşim alanlarını, yerleşme tiplerini ve mesken tiplerini incelemek	5	Doğal ve tarihi güzelliklerin gösterilmesi	1
Matematik ve özel konum konularını anlatmak	4	Deniz tabanı ve levhalar konularının anlatılması	1
İşlenen konuların yeryüzündeki görünümü ve dağılımlarını göstermek	4	Dünyanın şekli ve hareketlerinin öğrenilmesi	1
Bitki örtüsü, tür, dağılım ve tahribini işlemek	4	Üç boyutlu ve farklı açılardan yeryüzünün incelenmesi	1
Okul, mahalle ve şehrin dünya üzerindeki konumunu göstermek	3	Paralel ve meridyen kavramlarının anlatılması	1
Ülkelerin tanıtımı, karşılaştırılması	3	Tarım alanları	1
Akarsu, göl, kıta ve okyanusların tanıtımı	2		

Öğretmenlerin GE’ye derslerinde ne ölçüde yer verdikleri hakkında daha detaylı bilgi sahibi olabilmek için ankette öğretmenlere derslerinde GE’yi kullanarak bir etkinlik yapıp yapmadıkları sorusu yöneltilmiştir. İlgili soruya verilen cevaplar incelendiğinde GE’yi coğrafya derslerinde bir etkinlik olarak kullanan öğretmenlerin oranının tüm öğretmenler içinde sadece %15 (14 öğretmen) olduğu görülmüştür. Ankette bu öğretmenlerden GE kullanarak yapmış oldukları etkinliği kısaca tarif etmeleri istenmişti. Bu soruya 14 öğretmen içinde 12 öğretmen cevap vermiştir.

Öğretmenlerin GE ile birlikte sınıf içinde yapmış oldukları etkinliklerin kısa tanımları Tablo 3’te sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere öğretmenler GE’yi önemli boğaz, deniz ve kanalların, okulun dünya üzerindeki konumunun,

Türkiye'nin farklı coğrafi özelliklerinin, yerin şekli ve boyutları gibi konuların öğretilmesi ile ilgili etkinliklerde kullanmışlardır. Anketin coğrafya derslerinde GE kullanımını ölçmeye yönelik olan bölümünün son sorusunda öğretmenlerden derslerinde GE'yi bilgisayar laboratuvarında bir veya iki öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde organize edilen bir etkinlikte kullanıp kullanmadıkları sorulmuştur. Öğretmenlerden sadece biri (%1) bu soruya evet diyerek yanıt vermiştir.

**Tablo 3.** Öğretmenler derslerinde GE'yi hangi sınıf etkinliklerde kullandılar.

GE kullanılarak coğrafya derslerinde yapılan etkinlik	Tekrar edilme sayısı	GE kullanılarak coğrafya derslerinde yapılan etkinlik	Tekrar edilme sayısı
Boğazların dünya ulaşımına etkisinin bir rota üzerinden incelenmesi	2	Karadeniz bölgesindeki coğrafi faktörlerin yerleşme üzerindeki etkisinin gösterilmesi	1
Önemli deniz, boğaz ve kanalların tespit edilmesi	2	Karadeniz kıyı kesimi ile iç kesimler arasındaki ulaşımın incelenmesi	1
Okulun bulunduğu konumun tespit edilmesi	2	Yerin şekli ve boyutlarını incelenmesi	1
Denizden kazanılmış alanların Japonya ve Hollanda ülkeleri üzerinden incelenmesi	1	Harita üzerinde gösterilen alan ile gerçek alan arasındaki ilginin gösterilmesi	1
Türkiye'nin farklı coğrafi özelliklerinin fotoğraflarla destekli olarak incelenmesi	1		

**Öğretmenlerin Google Earth hakkındaki düşünceleri:** Öğretmenlerin GE ile ilgili kendilerine sunulan kanılar ve bunlara katılma durumları Tablo 4'te gösterilmiştir. Tüm kanılara katılma durumlarına topluca bakıldığında öğretmenlerin dokuz kanıya %53 oranında katıldığı (tamamen katılıyorum, katılıyorum) görülmektedir. Verilen kanılar karşısında fikir beyan etmeyen öğretmenlerin oranı %21 iken kanılara katılmayanların (kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum) oranı ise %26'dır.



**Tablo 4.** Öğretmenlerin Google Earth ile ilgili kanılara katılma durumları

Kanılar	Katılma Derecesi (%)				
	5	4	3	2	1
Google Earth’e Coğrafi Bilgi Sistemleri olarak bakabiliriz	38	38	19	3	2
Google Earth’ü tüm araçları ve kabiliyetleri ile yeterli düzeyde tanıdığımı düşünüyorum	1	28	24	32	15
Google Earth’ten derslerimde etkin olarak yararlanabilecek bilgi ve beceriye sahip olduğumu düşünüyorum	10	25	26	28	11
Google Earth’ü derslerimde yeterli sıklıkta ve düzeyde kullandığımı düşünüyorum	2	8	15	40	35
Türkiye’deki coğrafya öğretmenlerinin GE’ye yeterli ilgiyi gösterdiğini düşünüyorum	1	6	35	35	23
Google Earth kullanımı coğrafya derslerini öğrencilerim açısından daha çekici yapmaktadır	18	42	35	3	2
Google Earth coğrafya derslerinde mutlaka kullanılmalı	41	44	13	2	-
Google Earth coğrafya derslerinde aktif öğrenmeyi destekleyen çok önemli bir öğretim aracıdır	30	54	16	-	-
Google Earth’ün coğrafya derslerinde farklı yöntemlerle kullanımına yönelik meslek içi eğitim programları düzenlenmeli	69	25	5	1	-

**Açıklamalar:** (1) Kesinlikle katılmıyorum, (2) katılmıyorum, (3) fikrim yok, (4) katılıyorum, (5) tamamen katılıyorum.

Kanılara tek tek bakıldığında öğretmenlerin %76’sının GE’ye CBS olarak bakışları ve kendilerini gerek GE’yi tanımada gerekse derslerinde kullanmada yeterli görmedikleri ortaya çıkmaktadır. GE’yi tüm araçları ve kabiliyetleri ile yeterli düzeyde tanıdığını düşünen öğretmenlerin oranı %29 iken GE’yi derslerinde yeterli sıklıkta ve düzeyde kullandığını düşünen öğretmenlerin oranı sadece %10’dur. Kendilerinin GE’den derslerinde etkin olarak yararlanabilecek bilgi ve beceriye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin oranı ise %35’tir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü Türkiye’de coğrafya öğretmenlerinin GE’ye yeterli düzeyde önem vermediğini düşünmektedir. Coğrafya öğretmenlerinin GE’ye yeterli düzeyde ilgi gösterdiğini düşünen öğretmenlerin oranı sadece %7’dir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu GE’nin coğrafya dersleri için önemli bir araç olduğuna ve önemli faydaları bulunduğu inanmaktadır. Öğretmenlerin %60’ı GE’nin coğrafya derslerini öğrenciler açısından daha çekici yaptığını, %84’ü GE’nin coğrafya derslerinde aktif öğrenmeyi destekleyen çok önemli bir öğretim aracı olduğunu, %85’i ise GE’nin coğrafya derslerinde mutlaka kullanılması gerektiğini düşünmektedir. Öğretmenlerin %94 gibi çok büyük bir bölümü GE’nin coğrafya derslerinde farklı yöntemlerle kullanımına yönelik meslek içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir (Tablo 4).

Anketin son bölümünde öğretmenlere GE'nin coğrafya derslerinde kullanımı ile ilgili önerileri sorulmuştur. Bu soruya 20 öğretmen 25 öneri ile cevap vermiştir. Öğretmenlerin önerileri ve tekrar edilme sıklıkları Tablo 5'te sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere GE'nin okullardaki kullanımının yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlerin en fazla sıklıkta yaptıkları öneriler öğretmenlere yönelik meslek içi eğitim seminerlerinin organize edilmesi ve derslerde GE'nin kullanımı için okullardaki fiziki altyapı imkânlarının uygun hale getirilmesidir.

**Tablo 5.** Google Earth'ün derslerde kullanımının yaygınlaştırılabilmesi için öğretmenlerin önerileri

Öneriler	Tekrar edilme sayısı	Öneriler	Tekrar edilme sayısı
GE'nin coğrafya derslerinde kullanımı yönünde öğretmenlere yönelik kurslar, meslek içi eğitim seminerleri düzenlenmeli	10	Belli konularda GE ile hazırlanmış ders materyallerinin öğretmenlere sunulması	1
Coğrafya dersi verilen sınıflarda bilgisayar, İnternet ve projeksiyon cihazının mutlaka olması, bu altyapıya sahip coğrafya sınıflarının oluşturulması	7	Ders kitaplarında GE ile ilgili etkinlikler ve konular işlenmeli ve GE kullanımı teşvik edilmeli	1
Okul ve dersliklerdeki İnternet bağlantısının hızlı olmasının sağlanması	2	Derslerde internet ve projeksiyon cihazı kullanımı yaygınlaştırılmalı	1
Okullarda bilgisayar laboratuvarı imkânlarının geliştirilmesi	1	Okul yöneticilerinin GE'nin kullanımı ve faydaları hakkında bilgilendirilmesi	1
CBS ve GE'nin kullanımı yönündeki dersler ortaöğretim programlarına seçmeli ders olarak ilave edilmeli	1		

### Sonuç

Türkiye'de GE'nin ortaöğretim coğrafya derslerinde ne ölçüde, ne amaçla ve hangi yöntemle kullanıldığını ve öğretmenlerin GE'ye karşı bakış açılarını ortaya çıkarmak amacıyla taşıyan bu çalışma, Yalova'da 2011 yılında ortaöğretim coğrafya öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen meslek içi eğitim programına katılan 92 öğretmen üzerinde uygulanan bir anketin sonuçlarına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Anket çalışmasına katılan öğretmenler Türkiye genelindeki 63 farklı ilde görev yapmaktadırlar. Anketin, öğretmenlerin gönüllülük esasına bağlı olarak iştirak ettikleri bir meslek içi eğitim programında gerçekleştirilmesi ve ankete katılan öğretmenlerin daha önceden de çeşitli meslek içi eğitim programlarına katılmış olmaları, dola-

yısıyla öğretmenlerin coğrafya öğretmenliği mesleğine karşı ilgili, istekli ve mesleklerinde deneyimli olmalarından dolayı çalışmada elde edilen sonuçlar bütünü ile Türkiye genelindeki durumu yansıtmamaktadır. Ancak çalışma, GE’nin ortaöğretim coğrafya derslerinde kullanımı ve öğretmenlerin bu teknolojiye karşı bakış açıları hakkında bilgi vermesi açısından önemli sonuçlar sağlamıştır.

Çalışmada öğretmenlerin GE’yi kullanabilmeleri için gerekli altyapıya sahip olmaları açısından evlerindeki durumun okullarındaki duruma göre daha iyi olduğu görülmüştür. Ankete katılan öğretmenlerin %98’inin evinde bilgisayar, %89’unun evinde İnternet bağlantısı mevcuttur. Ancak çalışmada öğretmenlerin coğrafya derslerini verdikleri sınıfların %60’ında çalışır vaziyette bir bilgisayar, %65’inde bir projeksiyon cihazı ve sadece %33’ünde İnternet bağlantısının olduğu ortaya çıkmıştır. Bu durumda sınıflardaki donanım eksikliklerinin Türkiye’de GE’nin ortaöğretim coğrafya derslerinde kullanımı önündeki en önemli engeller arasında yer aldığı bu çalışma ile somut olarak görülmüştür.

Çalışma, öğretmenlerin GE’yi evlerinde ve coğrafya derslerinde ne ölçüde ve ne amaçla kullandıklarının öğrenilmesi açısından da önemli sonuçlar sağlamıştır. GE, ankete katılan öğretmenlerin %59’unun evindeki bilgisayarlarda, %19’unun ise coğrafya derslerini işledikleri sınıflardaki bilgisayarlarda kurulu vaziyettedir. Öğretmenlerin %72’si daha önce GE’yi farklı amaçlarla kullandıklarını, ancak sadece %26’sı GE’yi coğrafya derslerinde öğretim amaçlı kullandıklarını belirtmiştir. GE’yi coğrafya derslerinde bir etkinlik yaparak kullanan öğretmenlerin oranı %15 iken GE tabanlı olarak geliştirdiği bir etkinliği bilgisayar laboratuvarında bir veya iki öğrenciye bir bilgisayar düşecek şekilde gerçekleştirdiğini belirten sadece bir öğretmen olmuştur. Bu durum öğretmenlerin GE’den öğretim amaçlı olarak yeterli düzeyde yararlanmadıklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca öğretmenlerin GE’den gerek günlük hayatta gerekse öğretim amacıyla sınıf ortamında nasıl yararlanacaklarını yeterli düzeyde bildedikleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenler evde ve okulda GE’yi genel olarak yeryüzünün tamamı veya merak ettikleri bir bölümünün uzaktan görüntülenmesi şeklinde sınırlı amaçlarla kullandıkları görülmüştür.

Çalışmada öğretmenlerin coğrafya derslerinde GE’den yararlanma seviyelerinin düşük olduğu ancak GE’ye ve GE’nin coğrafya derslerinde kullanımına karşı olumlu bakış açılarına sahip oldukları görülmüştür. GE ile ilgili kendilerine verilen kanılara katılma durumlarına genel olarak bakıldığında öğretmenlerin GE’yi tanıma ve derslerinde kullanma açısından kendi performanslarını ve bilgi seviyelerini yetersiz gördükleri görülmektedir. Öğretmenlerin önemli bir bölümü Türkiye’de coğrafya öğretmenlerinin GE’ye yeterli düzeyde önem vermediğini, GE’nin coğrafya dersleri için önemli bir araç olduğunu, coğrafya derslerini öğrenciler açısından daha çekici yapacak potansiyele sahip olduğunu, aktif öğrenmeyi destekleyen önemli bir öğretim aracı olduğunu ve sağlamış olduğu faydalardan dolayı coğrafya derslerinde mutlaka kullanılması gerektiğini bildirmiştir.

Öğrenim ve öğretim açısından faydaları, ücretsiz olması, kolay kurulumu, İnternette erişilebilir olması, kolay kullanımı, detaylı bir donanımı gerektirmemesi ve çok yönlü amaçlarla kullanılabilirliği sayesinde GE pek çok ülkede ortaöğretimde öğrenci ve öğretmenler tarafından yaygın olarak kullanılan bir teknoloji haline gelmiştir. Özellikleri ve farklı ülkelerdeki kullanımına bakıldığında GE’nin coğrafya

derslerinde kullanılması için çok fazla gerekçenin olduğu görülmektedir. GE, coğrafya dersleri için her şeyden önce anlatılan derslerin görselleştirilmesini sağlayan önemli bir araçtır. GE ile dağ, vadi, ova, çöl ve kıyılar gibi jeomorfolojik birimlerin konum ve dağılışı özellikleri daha kalıcı olarak öğretilir. Akarsu, rüzgâr, buzullar ve dalgalar gibi dış güçlere bağlı olarak yeryüzünde meydana gelen aşınım ve birikim şekilleri, kıta ve okyanuslar, akarsu ve göller, adalar, okyanus çukurları, kıta sahanlığı, ormanlar hatta yanıl atımlı faylar bile GE teknolojileri ile geleneksel yöntemlere göre daha etkili öğretilir (Lisle, 2006, 29).

GE sadece yeryüzünün fiziki özelliklerinin öğretilmesinde değil pek çok beşeri özelliğin de gösterilmesinde kullanılabilir. GE üzerinde şehirler, yerleşme tipleri, arazi kullanımı, tarım, sanayi, turizm, ulaşım ve nüfus dağılışı gibi özellikler dünya genelinde olduğu gibi ülkeler açısından da incelenip farklı analiz ve karşılaştırmalar yapılabilir. Yeryüzünün şekli, projeksiyonlar, paralel ve meridyenler, günlük hareketin sonuçları, güneşlenme süreleri, aydınlanma dairesi, zaman hesaplamaları, harita, ölçekler, yön, atmosfer, gökyüzü, güneş sistemi, gezegenler, Mars ve Ay gibi konuların işlenmesinde de GE etkin bir araç olarak kullanılabilir. Yeryüzünde meydana gelen güncel depremler, volkanik faaliyetler, hava sıcaklıkları ve tsunami gibi bilgiler farklı servis sağlayıcılarından anında alınıp GE üzerinde derslerde görüntülenebilir. Elektronik ortamda arazi çalışmaları organize etmek, üç boyutlu uygulamalar ve mesafe ölçümü yapmak coğrafya derslerinde GE destekli olarak gerçekleştirilebilecek diğer etkinliklere örnek olarak verilebilir (Cahill, 2007, 73-74).

### Öneriler

Çok yönlü kolaylık ve faydaları olmasına rağmen GE'den Türkiye'deki orta-öğretim kurumlarında özellikle coğrafya derslerinde yeterli düzeyde yararlanılmamaktadır. GE'nin coğrafya derslerinde daha yaygın ve etkin olarak kullanılabilmesi için öncelikle öğretmenlerin bu konuda yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bu çalışmada da açık bir şekilde ortaya çıktığı üzere GE Türkiye'de henüz coğrafya derslerindeki meslek içi eğitim programlarında yer almamaktadır. Nitekim bu çalışmada öğretmenlerin %98'inin GE ile ilgili bir eğitim seminerine katılmadıkları ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin %94 gibi büyük bir bölümü GE'nin coğrafya derslerinde kullanımına yönelik meslek içi eğitim programlarının düzenlenmesi gerektiğini düşünmektedir. Bu durumda coğrafya öğretmenlerinin GE ve GE'nin coğrafya derslerinde kullanım konularında yetiştirilmeleri için uygulamalı meslek içi eğitim programları düzenlenmeli, öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programlarında da GE'nin coğrafya derslerinde kullanımı yönünde ayrı dersler verilmelidir.

GE'nin kullanımının ortaöğretim coğrafya derslerinde yaygınlaştırılabilmesi için sınıf ve okullardaki teknik altyapının da uygun hale getirilmesi gerekmektedir. GE'nin sınıflarda kullanımının mümkün olması için gerekli olan bilgisayar, projeksiyon cihazı ve İnternet bağlantısının her sınıfta mutlaka hazır bulunması gerekmektedir. Türkiye'deki tüm sınıfların hızlı İnternet bağlantısına sahip akıllı tahtalarla donatılmasını hedefleyen Fatih Projesi GE'nin Türkiye genelindeki tüm sınıflarda kullanılabilmesi için gerekli alt yapı şartlarının oluşmasını sağlayacaktır. Ancak GE tabanlı uygulamaların öğrenciler tarafından bilgisayarda gerçekleştirilmesinin katkıları da dikkate alınarak okullardaki bilgisayar laboratuvarlarının da coğrafya öğretmenleri tarafından kullanılabilir şekilde teknik ve sistematik olarak hazır hale getirilmeleri gerekmektedir.

Teknik altyapının sağlanması ve öğretmenlere meslek içi eğitimlerin verilmesi GE’nin coğrafya derslerinde etkin olarak kullanılmasında yardımcı olmakla birlikte tek başına yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin GE ve diğer mekânsal teknolojileri derslerinde kullanmaları açısından teşvik ve motive edilmesi, GE’nin farklı coğrafi konu ve kazanımlar için kullanımını gösteren materyaller, örnekler ve ders planlarının öğretmenlerin kullanabileceği şekilde hazır hale getirilmesi, GE’nin CBS ile bütünleşmiş şekilde uygulanmasını sağlayacak Web tabanlı sistemlerin hazırlanması ve öğretmenlerin kullanımına sunulması, okul idarecilerinin GE ve GE’nin eğitime katkısı konularında bilgilendirilmesi ve okulda yapılacak uygulamalar için coğrafya öğretmenlerine destek vermelerinin sağlanması, öğrencilere GE, CBS ve diğer mekânsal teknolojilerin yerel, bölgesel ve küresel coğrafi problemlerin çözümünde ne denli etkin rol oynadığının daha etkin olarak öğretilmesi açısından coğrafya öğretim programlarında yeni kazanımların oluşturulması, ders kitaplarında farklı coğrafi konular anlatılırken mekânsal teknolojilerin kullanımını ön plana çıkaran örneklerin kullanılması GE’nin Türkiye’de ortaöğretim coğrafya derslerinde daha yaygın ve etkin bir öğretim aracı olarak kullanılmasında yardımcı olacaktır.

GE’nin coğrafya derslerinde etkin olarak kullanılmasında dikkate alınması gereken en önemli hususlardan biri de yöntemdir. Pek çok çalışmada dile getirildiği üzere teknolojilerin eğitimde kullanımında uygun yöntemlerin seçilmemesinin istenilen hedeflere ulaşılamama bir yana öğretimi olumsuz etkileme gibi önemli riskleri bulunmaktadır (Walsh, 1992; Meyer vd., 1999; Baker ve White 2003; Bednarz 2004). Bu açıdan GE’nin coğrafya derslerinde etkin bir öğretim aracı olarak kullanılmasında uygun yöntemlerin seçilmesine dikkat edilmelidir.

GE’nin coğrafya derslerinde en yaygın olarak kullanılabilmesi yöntem gözlemdir. GE vasıtasıyla anlatılan konuların neye benzediği ve yeryüzündeki dağılışları sınıf ortamındaki bir projeksiyon üzerinden tüm öğrencilere gösterilebilir. Bu yöntemde GE’nin bilgisayar ekranında açık olması ve anlatılan konuya göre GE üzerinde bazı yer işaretlerinin ve turların hazırlanması yeterli olmaktadır. Bu genel kullanım yöntemi dışında GE arazi çalışmalarının planlaması ve arazide yapılanların sunulmasında, projelerde altlık haritaların temin edilmesinde, veri üretilmesi ve internet üzerinden farklı kullanıcılara servis edilmesinde kullanılabilir. GE’nin son yıllarda giderek artan bir diğer kullanım yöntemi de derslerin GE-tabanlı uygulamalar üzerinden öğretilmesidir. Bu yöntemde GE üzerinde ders konusuna göre yer işaretleri, turlar, metinler ve diğer görseller hazırlanmakta ve öğrencilerin kendilerine dağıtılan dokümanda anlatılan adımları GE üzerinde gerçekleştirmeleri istenmektedir.

GE’nin coğrafya derslerinde kullanılabilmesi için çok pahalı ve ileri düzeyde bir altyapıya ihtiyaç duyulmamaktadır. Bir bilgisayar, erişim hızı yeterli İnternet bağlantısı ve sınıf içerisinde tüm öğrencilerin bilgisayar ekranında yapılanları takip edebileceği bir projeksiyon cihazı GE’den coğrafya derslerinde genel olarak yararlanmak açısından yeterli olacaktır. GE-tabanlı olarak gerçekleştirilmek istenilen uygulamalar için ise okullardaki teknoloji sınıfları ve bilgisayar laboratuvarlarından yararlanılabilir.

Bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimlere bağlı olarak hemen tüm ülkelerde sınıflardaki öğretim yöntemleri ve kullanılan araç-gereçlerde önemli değişimler yaşanmaktadır. Bu değişimlerle birlikte ülkeler gelecek nesillerin diğer ülkelerle rekabet edebilecek anlayış, bilgi, beceri, donanım ve deneyime sahip olabilmelerini hedef-

lemektedirler. Konumsal tabanlı uygulamaların güncel hayatta her geçen gün daha da fazla yer ettiği günümüzde Türkiye'deki gençlerin de diğer ülkelerdeki yaşlıları ile rekabet edecek yapıya kavuşturulmalarına ve bunun için eğitim ve öğretimde gerekli düzenlemelerin yapılmasına ihtiyaç vardır. Bu bağlamda GE, CBS ve diğer mekânsal teknolojilerin ilk ve ortaöğretimde de kullanımını yaygınlaştıracak düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Pek çok ülkede görüldüğü üzere bu teknolojilerin eğitimde kullanımı bir yenilik veya lüks olarak değil bir zorunluluk olarak algılanmalı ve öğrenci, öğretmen, idareci ve karar verici pozisyonunda bulunan tüm tarafların bu konuda üzerlerine düşen vazifeyi yapması gerekmektedir.

#### Kaynakça

- Baker, T., & White, S. (2003). The effects of GIS on students' attitudes, self-efficacy, and achievement in middle school science classrooms. *Journal of Geography*, 102(6), 243-254.
- Baker, T.R. (2005). Internet-based GIS mapping in support of K-12 education. *The Professional Geographer*, 57(1), 44-50.
- Bednarz, S.W. (2004). Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education? *GeoJournal*, 60, 191-199.
- Butler, D. (2006). Virtual globes: the web-wide world. *Nature*, 439, 776778.
- Cahill, K. (2007). Google Tools on the Public Reference Desk, *The Reference Librarian*, 48(1), 67 - 79.
- Chalmers, L. (2009). Virtual spaces and networks in Geographical Education and research. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 18(4), 239 - 244.
- Conroy, G.C., Anemone, R.L., Regenmorte, J.V., & Addison, A. (2008). Google Earth, GIS, and the Great Divide: A new and simple method for sharing paleontological data. *Journal of Human Evolution*, 55, 751-755.
- Cuban, L., Kirkpatrick, H., & Peck, C. (2001). High access and low use of technologies in high school classrooms: Explaining an Apparent Paradox. *American Educational Research Journal*, 38(4), 813-834.
- Demirci, A. (2008). Özel Ortaöğretim Kurumlarında Coğrafya Öğretmenlerinin Bilgisayar ve İnternet Teknolojisinden Yararlanması. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 17, 27 - 44.
- Goodchild, M. F. (2008). The use cases of digital earth. *International Journal of Digital Earth*, 1(1), 31 - 42.
- Google (2007). Google, Inc. Press Release: Introducing Google Earth outreach, Mountain View, California, USA, 26 June, 2007, Accessed 20 December, 2010. ( ).
- Lisle, R.J. (2006). Google Earth: a new geological resource. *Geology Today*, 22(1), 29-32.
- Meyer, J.W., Butterick, J., Olkin, M., & Zack, G. (1999). GIS in the K-12 curriculum: A Cautionary note. *The Professional Geographer*, 51(4), 571-578.
- Patterson, T.C. (2007). Google Earth as a (Not Just) geography education tool. *Journal of Geography*, 106(4), 145 - 152.
- Walsh, S.J. (1992). Spatial education and integrated hands-on training: Essential foundations of GIS instruction. *Journal of Geography*, 91(2), 54-61.
- Whitworth, S. A., & Berson, M. J. (2003). Computer technology in the social studies: An examination of the effectiveness literature (1996-2001). *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 2(4). (elektronik dergi).

## UTILIZING GOOGLE EARTH IN SECONDARY SCHOOL GEOGRAPHY LESSONS IN TURKEY: THE CURRENT USE STATUS AND TEACHERS’ VIEWS

Ali DEMİRCİ\*

### Abstract

This study was aimed at understanding to what extent, for which purposes, and with which methods Google Earth is used in secondary school geography lessons in Turkey. Exploring how geography teachers approach this technology was another aim of the study. In this study, a survey was conducted on 92 geography teachers who attended an in-service teaching education program from 63 different provinces of Turkey. The program was organized for geography teachers and held in Yalova in 2011. The survey included 23 questions in five different sections and the results were analyzed by SPSS software. As the study revealed, majority of the classrooms did not include proper physical settings for using GE in geography lessons. As teachers stated, 40% of the classrooms did not have computer and 67% of the classrooms lacked Internet access. Another important result of the study is that GE is not used sufficiently in geography lessons. While 72% of the teachers indicated that they used GE for different purposes in their life, those who used it for geography lessons accounted for only 26%. In order for GE to be utilized in secondary schools more widely and effectively in Turkey, schools and classrooms should be equipped with necessary physical settings and teachers should be trained and supported with in-service educational programs and ready-to-use teaching materials.

**Key Words:** Google Earth, Secondary School, Geography Education, Turkey

\* Assistant Prof.Dr., Fatih University, Department of Geography, 34500, İstanbul



# BASAMAKLI ÖĞRETİM PROGRAMININ SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK BAŞARILARINA VE TUTUMLARINA ETKİSİ

Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ\*

Ümmühan ÖNER\*\*

## Özet

Çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde Basamaklı Öğretim Programı ile geleneksel öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ile derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışma grubunu 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Bahçelievler İlköğretim Okulu 6. sınıflarda öğrenim gören 49 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma desenleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümünde öntest-sontest kontrol gruplu deneysel model kullanılmıştır. Öğrenciler tesadüfi olarak deney ve kontrol grubu olarak iki gruba ayrılmıştır. Kontrol grubunda geleneksel öğretmen merkezli yöntem kullanılırken deney grubunda Basamaklı Öğretim Programı kullanılmıştır. Nicel verilerin elde edilmesinde 40 sorudan oluşan başarı testi ve Emir (2001) tarafından geliştirilen tutum ölçeğinden, nitel verilerin toplanmasında görüşme formundan faydalanılmıştır. Testin ortalama güçlüğü 0,54, KR-20 değeri 0,82 olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, Basamaklı Öğretim Programının kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin geleneksel yöntemin kullanıldığı kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Deney grubunda yer alan öğrencilerin derse yönelik tutumlarının daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin beş alt tema belirlenmiştir. Araştırma sonucunda Basamaklı Öğretim Programının farklı sınıf düzeylerinde, farklı derslerde uygulanabileceğine ilişkin öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Basamaklı Öğretim Programı, Öğretmen merkezli öğretim, Sosyal Bilgiler dersi, tutum

## Giriş

Sosyal Bilgiler, iyi ve sorumlu vatandaşlar yetiştirebilmek amacıyla, Sosyal Bilim disiplinlerine ilişkin bilgilere dayalı olarak, toplumsal yaşamda gerekli bilgi, beceri, tutum ve değerlerin kazandırıldığı bir çalışma alanı olarak tanımlamıştır (Erden, Tarihsiz, 8). Sosyal Bilgiler dersi öğrencilerin yaşadıkları toplum hakkında bilgi sahibi olmalarını, vatandaş olarak almaları gereken sorumlulukları öğrenmele-

\* Doç. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, 23119, Elazığ

\*\* Arş. Grv. Dr.; Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı, 23119, Elazığ

rini, insan ilişkilerini anlayabilmelerini, ulusal özellikleri kavramalarını sağlama açısından önemli bir derstir (Aykaç, Başar, 2005, 345). Küreselleşen dünyada ayrı bir anlam ve önem kazanan yerel ve ulusal değerler, artan bilgi üretimi ve yayılımı, Sosyal Bilgiler programının yeni bir eğitim anlayışıyla yeniden düzenlenmesini gerekli kılmıştır. Bu doğrultuda program, yapılandırmacılık çerçevesinde içerik ve öğretim yöntem ve stratejileri göz önüne alınarak yeniden düzenlenmiştir (Safran, 2004). 2004 Sosyal Bilgiler Programı incelendiğinde, programın içeriğinin yapılandırmacılığa dayalı olarak tematik ve disiplinler arası bir anlayışla tasarlandığı görülmektedir. Programda içerik, öğrenme alanları ve ünitelerden oluşmuş ve ünitelerin içerisinde belirli temel kavramlar, beceriler ve değerler yer almıştır (Özdemir, 2009, 37). Bu şekilde bir düzenleme yapılmasının amacı, öğrencilerin önceden sahip oldukları entelektüel, estetik ve duygusal yapılarıyla yeni bilgi, deneyim, ilişki ve duygularını birleştirilerek, onlardan yeni anlamlar çıkarmalarını sağlamaktır. Bu anlam, olgusal bilgilerin tek tek öğrenilmesiyle değil, onlar arasında ilişkiler kurularak, daha anlamlı fikirlerin oluşturulmasıyla oluşur (Doğanay, 2008, 84-85). Sosyal Bilgiler programında, öğrenci merkezli, öğrencinin yaşantılarını ve bireysel farklılıklarını dikkate alarak çevreyle etkileşimine imkân sağlayan bir anlayışın benimsendiği görülmektedir (Yaşar, 2005, 339). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarında meydana çıkan dönüşüm ve değişim, kullanılan yöntem tekniklerin de değişmesine neden olmuştur. Programda öğrencilerin aktifliğini ön plana alan yöntem ve tekniklerin kullanılması önerilmiştir (Ata, 2009, 45). Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak, öğrenme-öğretme sürecinde aktif bir şekilde rol almalarını sağlayan yöntemlerden biri de Basamaklı Öğretim Programıdır (BÖP).

BÖP, öğrenenlerin bilgiyi edinme, elde ettikleri bilgileri günlük hayatta kullanma, veriler ışığında olayları analiz etme, eleştirel düşünme yeni fikirler ortaya koymaları anlayışı ile öğretimi düzenleme yoludur (Başbay, 2006, 14). BÖP öğrencilerin öğrenme biçimlerinin, zekâ alanlarının, hazır bulunuşluklarının ve düşünme sistemlerinin birbirinden farklı olduğu temeline dayanmaktadır. Okul ortamındaki her öğrenci tektir ve öğrenciler tüm özellikleri bakımından farklı yapılara sahiptirler (Nunley, 2003, 35). Öğrenenin etkinlikler yoluyla öğrenme süreci içerisinde yer almalarını temel alan BÖP; öğrenen merkezli yaklaşımı benimseyen beyin temelli öğrenme, çoklu zekâ kuramı, etkin öğrenme, işbirliğine dayalı öğrenme, eleştirel düşünme ve yapılandırmacılık gibi yaklaşımlardan oluşan eklektik bir yapıya sahiptir (Demirel, Şahan, Ekinci, Özbay, Begimgil, 2006, 173).

BÖP'e yönelik bir ders planı hazırlanırken temel kavramlar, görevler ve yetenek alanları belirlenir. Karmaşıklaşan görevler Bloom Taksonomisi'nden de yararlanılarak üç basamağa ayrılır. Basit temel kavramlar C basamağında, karmaşık düşünme becerileri B basamağında ve üst düzey düşünme becerileri ise A basamağında yer alır (Nunley, 2003, 35). En alt basamak olan C basamağı temel bilgi ve anlama becerilerini kapsar. Bu basamak öğrencinin konuya ilişkin genel bir bilgi edinmesine yardımcı olur. Sınıftaki bütün öğrencilerin bu basamağı tamamlaması beklenir. Her bir etkinlik güçlük seviyesine, tamamlanması için gerekli olana zamana bağlı olarak belirli bir puan değerindedir. Öğrencilerden listelerde yer alan bütün etkinlikleri tamamlamaları beklenmez, bir üst basamağa geçebilmeleri için gerekli olan puanları almaları yeterlidir (Demirel vd., 2006, 75). Bir üst basamak olan B basamağı öğrencilerin C basamağında öğrendikleri bilgileri uygulayabilecekleri etkinlikleri içerir. B

basamağı C basamağına göre daha üst düzey düşünmeyi sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Bu basamakta öğrenci uygulama yapar, keşfeder, hipotez oluşturur ve problem çözer. Öğrenciler ilgileri doğrultusunda belirlenen puanlardaki etkinliklerden birini seçerler (Nunley, 2002, 23-25). En üst düzey A basamağıdır. A basamağında öğrencilerin konuyu sorgulamaları, analiz yapmaları ve senteze ulaşmaları beklenir. Bu düzey öğrencinin özgün bir öğrenme ürünü ortaya çıkarmasını gerektirir. Sonuç basamağı olarak da adlandırılan bu düzey en karmaşık düzeydir ve güncel bir problemin analiz edilmesini gerektirir. Öğrencilere eleştirel çözümleme yapmanın öğretilmesi A basamağının amaçları arasındadır (Demirel, 2006, 244). BÖP'ün öğrenme ortamı öğrencilerin öğrenme hızlarının farklı olduğu anlayışına uygun olarak düzenlenmektedir.

BÖP uygulanırken yapılması gerekenler beş adımda toplanmıştır. **1. adımda** öğrenenlere iki haftada bir dersin hedefleri ve yapıları gereken etkinliklerle ilgili yazılı dokümanlar dağıtılmaktadır. Her etkinliğin ne kadar süre içerisinde tamamlanacağı belirlenmiştir ve görevin karmaşıklığına göre bir puan değeri bulunmaktadır (Nunley, 1998). **2. adımda** ünite üç basamağa ayrılmaktadır. Her bir basamak konu üzerinde yapılan çalışmanın seviyesini temsil etmektedir. Öğrenciler belirlenen konu ile bağlantılı olması şartıyla kendi öğrenme etkinliklerini yapılandırma serbest bırakılırlar. Öğrencilerin konu ile bağlantılı başka çalışmalar yapmak istemeleri durumunda bu istekleri değerlendirilir (Demirel vd., 2006, 172). Görevlerin farklı puan değerleri, bu görevlerin karmaşıklığına göre belirlenmektedir. Basamaklar arasında atlama söz konusu değildir. C basamağından üst basamağa geçmek için yeterli puanı alamayan öğrencinin bir üst basamağa geçmesi mümkün değildir (Başbay, 2010, 247). **3. adımda** B basamağında daha karmaşık düşünce becerilerine ilişkin etkinlikler yerine getirilir. Bu basamakta öğrencilerin C basamağında öğrendikleri bilgileri düzenlemeleri ve uygulamaya koymaları gerekmektedir. **4. adım** olan A basamağı kapsamlı ve eleştirel düşünmeyi içermektedir. **5. Adım** olan son ve en önemli basamak A basamağında öğrencilerin görevlerini sözlü olarak savunmaları gerekmektedir (Nunley, 1998). BÖP'ün en önemli aşamalarından birisi öğrencilerin değerlendirilmesidir. Bu aşamada önemli olan etkinliklerin tamamlanması değil öğrenmenin gerçekleşmesidir. Değerlendirme gelişim dosyası, sözlü savunma ve puanlama yönergelerinden yararlanılabilir (Yılmaz, 2010, 41).

### Amaç

Çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler dersinde “Demokrasinin Serüveni” ünitesinin öğretiminde BÖP ile geleneksel öğretmen merkezli öğretimin öğrencilerin akademik başarıları ve derse yönelik tutumları üzerindeki etkilerini karşılaştırmak, uygulamalara ilişkin öğrenci görüşlerini ortaya koymaktır. Araştırmmanın amacı nicel ve nitel olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır.

### Araştırmanın nicel boyutuna ilişkin denenceler:

1. Sosyal Bilgiler dersinde, deney ve kontrol gruplarının her birinin başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.

2. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları sıntest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
3. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme basamağı bölümünden aldıkları erişi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır.
4. Deney ve kontrol gruplarının öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık vardır.
5. Deney ve kontrol gruplarının sontutum puanları arasında anlamlı farklılık vardır.

#### **Basamaklı Öğretim Programının uygulama sürecine ilişkin amaçlar:**

1. BÖP'ün öğretimde kullanılmasının sağladığı katkılara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. BÖP uygulanırken, etkinlik seçimde etkili olan kriterlere ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
3. BÖP uygulanırken, problem yaşanan aşamalara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
4. BÖP uygulanırken en çok hoşlanılan etkinliğe ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
5. BÖP'ün diğler ders ve ünitelerde uygulanmasına ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?

#### **Yöntem**

##### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, hem nicel hem de nitel verilerin yer aldığı karma yöntem tercih edilmiştir. Karma yöntem, nicel ve nitel verilerin birlikte toplanması ve toplanan bilgilerin analiz edilmesini içeren bir araştırma yöntemidir (Creswell ve Plano-Clarck, 2003, 212). Araştırmanın nicel verileri öntest-sontest kontrol gruplu desen ile elde edilmiştir. Bu modelde deney ve kontrol olmak üzere yansız atama ile oluşturulmuş iki grup bulunur. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılır (Büyükoztürk, 2001, 23; Karasar, 2004, 97).

Araştırmada nitel araştırma deseni olarak "eylem araştırması" tercih edilmiştir. Eylem araştırması, belirli bir sürecin kendi ortamı içerisinde uzun bir süre çalışılarak odaklanılan soruna ilişkin veri elde edilmesine dayanmaktadır. Eylem araştırması süreç odaklı olduğu için, uygulama esnasında ortaya çıkabilecek sorunların anlaşılması ve çözülmesi bununla birlikte uygulayıcıların uygulama sürecinde yer almaları beklenmektedir. Eylem araştırması, uzun bir zaman dilimi içerisinde odaklanılan soruna ilişkin veri toplanmasını, soruna ilişkin gelişmelerin, değişmelerin, ortamda yer alan kişilerle etkileşimlerin ayrıntılı incelenmesini mümkün kılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek 2006, 78). Bu araştırmada uygulamalar eylem araştırması deseni- nin *teknik/bilimsel/işbirlikçi eylem araştırması* desenine uygun olarak yürütülmüştür.

### Çalışma Grubu

Araştırmada çalışma grubu olarak, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Elazığ il merkezindeki Bahçelievler İlköğretim Okulu'nda yer alan 6. sınıf şubeleri içerisinde iki şubede öğrenim gören 49 öğrenci belirlenmiştir. Uygulamaların yürütüleceği okulun belirlenmesinde öğretmenin çalışmaya gönüllü olarak katılması, 6. Sınıf düzeyinde iki farklı şubede ders veriyor olması ve okul yöneticileri ile işbirliği içerisinde çalışılabilmesi göz önüne alınan ölçütler olmuştur. Deney grubunda 12'si kız, 13'ü erkek olmak üzere toplam 25 öğrenci; kontrol grubunda ise 13'ü kız, 11'i erkek olmak üzere 24 öğrenci yer almaktadır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu belirlenirken maksimum örneklem çeşitlemesi göz önüne alınmıştır. Maksimum örneklem çeşitlemesi küçük bir örneklem grubunun oluşturulması ve bu örnekleme probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin maksimum düzeyde yansıtılması amaçlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 108). Araştırma sürecine ilişkin görüşmelerin yapılması için deney grubundan dokuz öğrenci belirlenmiştir. Öğrenciler belirlenirken Sosyal Bilgiler dersi not ortalamaları, genel not ortalamaları, öğretmenin görüşleri de dikkate alınarak üç iyi, üç orta, üç alt düzeyde olmak üzere üç farklı başarı düzeyinde olmalarına dikkat edilmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde gönüllülük esası dikkate alınmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırma süresinde nicel verilerin elde edilmesinde başarı testi ve tutum ölçeği, nitel verilerin toplanmasında görüşme formu kullanılmıştır. BÖP'ün öğrenci başarısına etkisini belirleyebilmek amacıyla araştırmacılar tarafından başarı testi geliştirilmiştir. Başarı testi oluşturulurken öncelikle 6. Sınıf Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ayrıntılı olarak incelenmiş, uygulamaların yapılacağı "Demokrasinin Serüveni" ünitesine ilişkin kazanımlar gözden geçirilmiştir. Soruların hazırlanması aşamasında test maddesi geliştirmeye ilişkin kaynaklar incelenmiştir (Tekin, 2003; Demircioğlu, 2007; Köse, 2007; Yılmaz, 2007; Kan, 2008, Turgut ve Baykul, 2010; Özdamar, 2009). Başarı testinde araştırmacının hazırladığı soruların yanı sıra farklı kaynaklarda yer alan sorular göz önüne alınarak (Altun, Doğan ve Uzun, 2009; Atilla-Sümer, Sümer ve Akın, 2009; Güvender, 2009) oluşturulan sorulara da yer verilmiştir. Hazırlanan sorular uzman görüşüne sunulmuştur. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümünden iki öğretim üyesi ve iki Sosyal Bilgiler öğretmeni hazırlanan soruları Sosyal Bilgiler öğretim programı, öğrenci seviyesine uygunluğu, üniteye yer alan konuları kapsama durumu bakımından incelemişlerdir. Uzman görüşleri doğrultusunda sorularda düzenlemeler yapılmış ve 46 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test elde edilmiştir. Başarı testi geçerlik ve güvenilirlik analizlerinin yapılabilmesi için Elazığ il merkezindeki iki okulda öğrenimlerine devam eden 127 öğrenciye uygulanmıştır. Testteki her bir soru 1 puan olarak hesaplanmıştır. Testte yer alan her bir maddenin madde güçlük indisi değeri hesaplanmıştır. Madde güçlük indisi bir korelasyon katsayısıdır ve (-1) ile (+1) aralığında değerler alır. Bu katsayının (+) işaretli değerleri maddenin ölçtüğü niteliğin testin bütünü ile ölçülen nitelikte uyum gösterdiğini; (-) işaretli değerleri maddenin ölçtüğü değişkenin testin tümüyle ölçülen nitelikte ters yönde bir nitelik ölçtüğünü gösterir (Crocker ve Algina, 1986, Akt Yaşar ve Baykul, 2010, 229).

Madde ayırıcılık indeksi 0,19 ve altında olanlar çok zor maddelerdir ve testten çıkarılmalıdır. Ayırıcılık indisi 0,20 ile 0,29 arası olanlar gözden geçirilmesi gereken maddelerdir ve düzetildikten sonra kullanılabilir. Ayırıcılık indisi 0,30 ve üstü olanlar ise oldukça iyi maddedir ve düzeltme yapmadan da kullanılabilir (Tekin, 2003,249). Araştırmada kullanılan başarı testinde madde ayırıcılık gücü indisi 0,19'un altında olduğu belirlenen altı soru testten çıkarılmıştır. Testteki her bir maddenin madde ayırıcılık gücü indisi 0,21 ile 0,61 arasında değişmektedir. Testteki her bir maddenin madde güçlük indisi değeri 0,24 ile 0,83 arasında değişmektedir. Testin ortalama güçlüğü 0,54 olarak belirlenmiştir. Testte toplam 40 madde yer almaktadır. Testin güvenilirliği Kuder Richardson-20 formülü ile hesaplanmış ve KR-20 değeri 0,82 olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın nicel boyutunda kullanılan bir diğer veri toplama aracı tutum ölçeğidir. Araştırmada öğrencilerin Sosyal Bilgiler dersine ilişkin tutumlarını belirlemek için Emir (2001) tarafından geliştirilmiş olan "Sosyal Bilgiler Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Beşli Likert tipindeki 15 olumlu 13 olumsuz toplam 28 maddeden oluşan ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,82 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması Karakuş (2004) tarafından da tekrar yapılmış ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı 0,89 olarak hesaplanmıştır. Ölçek maddeleri Kesinlikle katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Kararsızım (3), Katılmıyorum (2), Kesinlikle katılmıyorum (1) biçiminde derecelendirilmiştir. Aritmetik ortalamaların değerlendirilmesinde belirlenen puan aralıkları ise şöyledir; Kesinlikle katılıyorum: 4.21-5.00, Katılıyorum: 3.41-4.20, Kararsızım: 2.61-3.40, Katılmıyorum: 1.81-2.60, Kesinlikle katılmıyorum: 1.00-1.80. Olumsuz maddelerde ise puanlama ters yönde yapılmıştır.

Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, görüşülen kişi hakkında araştırmacıya kısmi esneklik sağlayarak oluşturulan soruların yeniden düzenlenmesine, tartışılmasına olanak tanımaktadır. Bu tür bir görüşmede, araştırılan kişilerin de araştırma üzerinden kontrolleri söz konusudur (Ekiz, 2003,62). Form hazırlanırken araştırma sürecine ilişkin sorular hazırlanmıştır. Sorular uzman görüşüne sunulmuş, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalında görev yapan bir öğretim üyesinin görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak son şekli verilmiştir.

### Uygulama Süreci

Uygulamalar başlamadan önce Demokrasinin Serüveni Ünitesi, üniteye yer alan konular ve kazanımlar dikkate alınarak üç basamağa bölünmüştür. Her basamağa ilişkin etkinlikler hazırlanarak, basamaklardaki etkinliklerin tümünün yer aldığı listeler oluşturulmuştur. Bu listelerde öğrencilerin etkinlikleri tamamladıktan sonra alabilecekleri puanlar ve bir üst basamağa geçebilmeleri için gerekli olan toplam puanlar yer almaktadır. Uygulamalar öncesinde öğretmene yapılacak işlemlerle ilgili bilgi verilmiş, sonrasında öğrencilerin sınıflarına gidilerek gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin soruları cevaplanmıştır. Başarı testi ve tutum ölçeği uygulamalar başlamadan bir hafta önce deney ve kontrol gruplarında eşzamanlı olarak uygulanmıştır. C basamağı için belirlenen konular işlendikten sonra, bu basamakla ilgili etkinlik listesi öğrencilere verilerek istedikleri etkinlikleri seçmeleri istenmiştir.



Öğrenciler etkinlikleri seçtikten sonra etkinlikleri yaparken kullanabilecekleri materyaller verilmiştir. C basamağında yer alan etkinlikler sunum yapma, bulmaca hazırlama, metin yazma, tarih şeridi hazırlama, resimli kart hazırlama, paragraf yazma, metin yazma şeklindedir. C basamağındaki etkinlikleri yerine getirip yeterli puanları alan öğrencilere B basamağında yer alan etkinlikler verilmiştir. Bu basamakta yer alan görevler sözlük, broşür, afiş, kitapçık hazırlama ve kompozisyon yazma şeklindedir. A basamağında yer alan etkinlikler kompozisyon, şiir, hikâye yazma, röportaj yapma olarak sıralanmıştır. Geleneksel yöntemin uygulandığı kontrol grubunda dersler geleneksel öğretmen merkezli öğretim ilkelerine göre işlenmiştir. Öğretmen ders kitabı ve çalışma kitabı kapsamında derslerini yürütmüştür. Uygulama sona erdikten bir hafta sonra hem deney hem de kontrol gruplarında başarı testi ve tutum ölçeği uygulanmıştır. BÖP'ün uygulanma sürecine ilişkin öğrencilerle görüşmeler yapılmıştır.

### Verilerin Analizi

Başarı testinin geçerlik ve güvenilirlik analizinde madde güçlük ve ayrıcalık indeksleri, KR20 güvenilirlik katsayısı hesaplamaları yapılmıştır. Gruplar arasında yapılan karşılaştırmalarda Mann Whitney U ve Wilcoxon işaretli sıralar testleri kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde QSR N-VIVO 8 programından faydalanılmıştır. Nitel veriler içerik analizine uygun olarak çözümlenmiştir. İçerik analizi "sözel, yazılı ve diğer materyallerin içerdiği mesajı, anlam ve dil bilgisi açısından nesnel ve sistematik olarak sınıflandırma, sayılara dönüştürme ve çıkarımda bulunma yoluyla sosyal gerçeği araştıran bir yaklaşımdır" (Tavşancıl ve Aslan, 2001, 22). Nitel verilerin analizi aşamasında, görüşmeler sonucunda elde edilen bütün veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve N-VIVO 8 programına yüklenmiştir. Görüşmeler incelenerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi derinlemesine incelenerek ortak yönleri belirlenmiş, bu ortak yönlerle ilişkin ana temalar oluşturulmuştur. Kodlama işleminin bitmesinden bir hafta sonra tekrar gözden geçirilmiştir. Nitel araştırmalarda dış geçerliği sağlama yollarından biri araştırma ortamının ve süreçlerin ayrıntılı bir şekilde tanımlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006,58). Mevcut araştırmada araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde anlatılmış, kodlamaların nasıl yapıldığı, temaların nasıl oluşturulduğuna değinilmiştir. Doğrudan yapılan alıntılar, başlarında açıklayıcı bir ifade ile tırnak içerisinde, italik yazı karakteri kullanılarak verilmiştir. Kodlamada kullanılan ilk ifade harf ve rakam öğrenciyi ve sırasını, ikinci ifade (E/K) öğrencinin cinsiyetini, son harf ise (i=iyi, o=orta, a=alt) öğrencinin bulunduğu düzeyi ifade etmektedir. Araştırmalarda, sonuçların genellenbilmesi ile ilgili olan dış geçerliğin sağlanması, üzerinde durulması gereken bir konudur. Dış geçerliği sağlama yollarından biri de örneklemin genellemeye izin verecek şekilde çeşitlendirilmesidir (Yıldırım, Şimşek, 2006: 258). Bu nedenle mevcut araştırmada maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümünde, araştırma süresince elde edilen nicel ve nitel bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Nicel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

Nicel verilerin çözümlendiği bu bölümde başarı testi ile tutum ölçeğinden elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir.



**Çizelge 1. DeneY Grubunun Bilişsel Alan Basamakları ve Testin Tümünden Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları**

DeneY Grubu	Öntest-sontest	n	SıraOrt.	Sıra.Top.	Z	p
Bilgi	Negatif sıra	2	9,25	18,50	-3,799*	0,000
	Pozitif sıra	22	12,80	281,50		
	Eşit	1				
	Toplam	25				
Kavrama	Negatif sıra	2	16,00	32,00	-3,627*	0,000
	Pozitif sıra	22	12,18	268,00		
	Eşit	1				
	Toplam	25				
Uygulama	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-3,207*	0,001
	Pozitif sıra	11	6,00	66,00		
	Eşit	14				
	Toplam	25				
Analiz	Negatif sıra	1	6,00	6,00	-4,096*	0,000
	Pozitif sıra	22	12,27	270,00		
	Eşit	2				
	Toplam	25				
Değerlendirme	Negatif sıra	3	5,00	15,00	-2,803*	0,005
	Pozitif sıra	13	9,31	121,00		
	Eşit	9				
	Toplam	25				
Testin Tümü	Negatif sıra	0	0,00	0,00	-4,292*	0,000
	Pozitif sıra	24	12,50	300,00		
	Eşit	1				
	Toplam	25				

Çizelge 1’de deneY grubunda yer alan öğrencilerin başarı testinin bilgi [ $Z=-3,799$ ;  $p=0,000$ ], kavrama [ $Z=-3,627$ ;  $p=0,000$ ], uygulama [ $Z=-3,207$ ;  $p=0,001$ ], analiz [ $Z=-4,096$ ;  $p=0,000$ ] ve değerlendirme basamakları [ $Z=-2,803$ ;  $p=0,000$ ] ile testin tümünden [ $Z=-4,292$ ;  $p=0,000$ ] aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin bilişsel alanın tüm basamakları ve testin tümüne ait sontest puan ortalamalarının öntest puan ortalamalarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular Sosyal Bilgiler dersinde uygulanan BÖP’ün öğrenci başarısını arttırmada etkili olduğu göstermektedir.

**Çizelge 2. Kontrol Grubunun Bilişsel Alan Basamakları ve Testin Tümüнден Aldığı Öntest-Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları**

Deney Grubu	Öntest-sontest	n	SıraOrt.	Sıra.Top.	Z	p
Bilgi	Negatif sıra	4	5,25	21,00	-3,154*	0,002
	Pozitif sıra	16	11,81	189,00		
	Eşit	4				
	Toplam	24				
Kavrama	Negatif sıra	5	6,20	31,00	-1,382	0,167
	Pozitif sıra	9	8,22	74,00		
	Eşit	10				
	Toplam	24				
Uygulama	Negatif sıra	5	7,50	37,50	-1,342	0,180
	Pozitif sıra	10	8,25	82,50		
	Eşit	9				
	Toplam	24				
Analiz	Negatif sıra	9	11,50	103,50	-,428	0,669
	Pozitif sıra	12	10,62	127,50		
	Eşit	3				
	Toplam	24				
Değerlendirme	Negatif sıra	7	7,21	50,50	-1,271	0,204
	Pozitif sıra	10	10,25	102,50		
	Eşit	7				
	Toplam	24				
Testin Tümü	Negatif sıra	5	10,00	50,00	-2,683*	0,007
	Pozitif sıra	18	12,56	226,00		
	Eşit	1				
	Toplam	24				

\*p<0,05

Çizelge 2'deki Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçları incelendiğinde kontrol grubu öğrencilerinin başarı testinin bilgi basamağı bölümü [ $Z=-3,154$ ;  $p=0,000$ ] ile testin tümünden [ $Z=-2,683$ ;  $p=0,000$ ] aldıkları öntest-sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin bilgi basamağı ve testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları öntest puan ortalamalarından daha yüksektir. Bu durumdan hareketle kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin bilgi basamağı ve testin tümüne ilişkin başarıyı arttırmada etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin başarı testinin kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Buna göre geleneksel yöntemin ilgili basamaklarda öğrenci başarısını arttırmada etkili olmadığı söylenebilir.

**Çizelge 3: Grupların Bilişsel Alan Basamaklarından ve Testin Tümünden Aldıkları Sontest Puan Ortalamalarına İlişkin MWU Testi Sonuçları**

	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Bilgi	Deney	25	25,26	631,50	293,500	0,896
	Kontrol	24	24,73	593,50		
Kavrama	Deney	25	28,60	715,00	210,000	0,058
	Kontrol	24	21,25	510,00		
Uygulama	Deney	25	28,82	720,50	204,500*	0,029
	Kontrol	24	21,02	504,50		
Analiz	Deney	25	31,00	775,00	150,000*	0,002
	Kontrol	24	18,75	450,00		
Değerlendirme	Deney	25	27,76	694,00	231,000	0,156
	Kontrol	24	22,12	531,00		
Testin Tümü	Deney	25	29,12	728,00	197,000*	0,039
	Kontrol	24	20,71	497,00		

\*p&lt;0,05

Çizelge 3'te deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, kavrama ve değerlendirme basamağı bölümlerinden aldıkları son test puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin uygulama (U=204,500; p<0,05) ve analiz (U=150,000; p<0,05) basamakları ile testin tümünden (U=204,500; p<0,05) aldıkları sontest puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Deney grubunun bu basamaklardaki sıra ortalamaları kontrol grubunun sıra ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Buna göre Sosyal Bilgiler dersinde ilgili basamaklardaki davranışların kazanılmasında BÖP'ün daha etkili olduğu söylenebilir.

**Çizelge 4: Grupların Bilişsel Alan Basamaklarından ve Testin Tümünden Aldıkları Erişi Puan Ortalamalarına İlişkin MWU Testi Sonuçları**

	Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Bilgi	Deney	25	25,62	640,50	284,500	0,754
	Kontrol	24	24,35	584,50		
Kavrama	Deney	25	29,40	735,00	190,000*	0,020
	Kontrol	24	20,42	490,00		
Uygulama	Deney	25	26,22	655,50	269,500	0,509
	Kontrol	25	23,73	569,50		
Analiz	Deney	24	30,52	763,00	162,000*	0,004
	Kontrol	25	19,25	462,00		
Değerlendirme	Deney	24	27,20	680,00	245,000	0,258
	Kontrol	25	22,71	545,00		
Testin Tümü	Deney	25	28,40	710,00	215,000	0,088
	Kontrol	24	21,46	515,00		

\*p&lt;0,05

Çizelge 4 incelendiğinde, grupların başarı testinin kavrama ( $U=190,000$ ;  $p<0.05$ ) ve analiz ( $U=162,000$ ;  $p<0.05$ ) basamaklarından aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Deney grubu öğrencilerinin her iki basamaktaki sıra ortalamaları kontrol grubu öğrencilerinin sıra ortalamalarından daha yüksek çıkmıştır. Bu bulgulardan hareketle Sosyal Bilgiler dersinde öğrenci başarısı üzerinde BÖP'ün geleneksel öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğu ifade edilebilir. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin bilgi, uygulama, değerlendirme basamakları bölümlerinden ve testin tümünden aldıkları erişiş puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

**Çizelge 5: Deney ve Kontrol Gruplarının Öntutum-Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları**

Gruplar	Öntutum-sontutum	n	SıraOrt.	Sıra.Top.	Z	p
Deney	Negatif sıra	3	2,67	8,00	-4,158*	0,000
	Pozitif sıra	22	14,41	317,00		
	Eşit	0				
	Toplam	25				
Kontrol	Negatif sıra	1	23,00	23,00	-3,629*	0,000
	Pozitif sıra	23	12,04	277,00		
	Eşit	0				
	Toplam	24				

Çizelge 5'te deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin öntutum-sontutum puanlarının karşılaştırıldığı Wilcoxon işaretili sıralar testi sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir [ $Z=-4,158$ ;  $p=0,002$ ]. Söz konusu bu farklılık, sontutum puanları lehinedir. Bu bulgudan hareketle Sosyal Bilgiler Dersinde uygulanan BÖP'ün öğrencilerin derse ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin öntutum-sontutum puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $Z=-3,629$ ;  $p=0,002$ ]. Öğrencilerin sontutum puanlarının öntutum puanlarından yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bulgudan hareketle kontrol grubunda uygulanan geleneksel öğretim yönteminin de öğrenci tutumları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirtilebilir.

**Çizelge 6: Grupların Sontutum Puan Ortalamalarına İlişkin MWU Testi Sonuçları**

Gruplar	n	Sıralar Ort.	Sıralar Top.	MWU	p
Deney	25	31,34	783,50	141,500*	0,002
Kontrol	24	18,40	441,50		

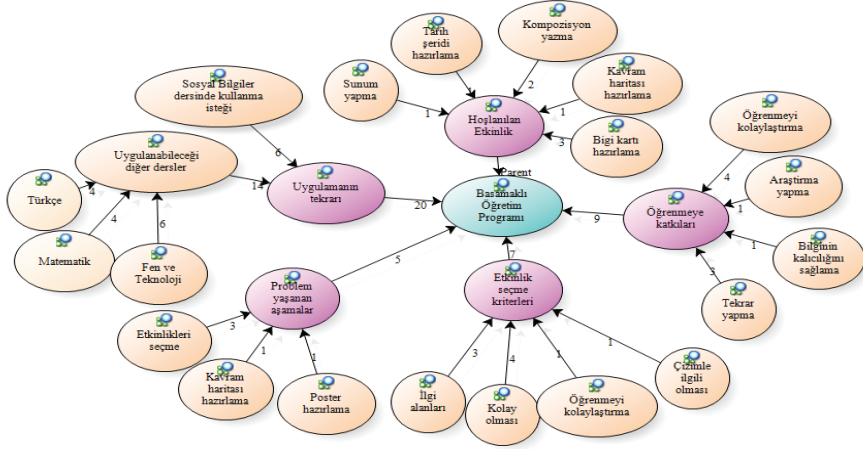
\* $p<0,05$

Çizelge 6 incelendiğinde grupların sontutum puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $U=141,500$ ;  $p<0.05$ ). Deney grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamasının ( $SO=31,34$ ) kontrol grubunda yer alan öğrencilerin sıra ortalamasından ( $SO=18,40$ ) daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Grupların son tutum puanları dikkate alındığında BÖP'ün öğrencilerin tutumları

üzerinde olumlu etkilerinin geleneksel öğretmen merkezli öğretimden daha etkili olduğu söylenebilir.

### Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Bulgular ve Yorum

BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin nitel bulgular değerlendirilerek bir kod listesi oluşturulmuştur. Bu kod listesi göz önünde bulundurularak beş ana tema belirlenmiştir. BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin model aşağıda yer almaktadır.

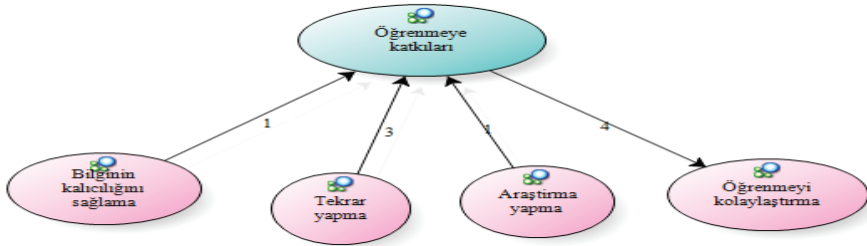


### Şekil 1. Basamaklı Öğretim Programının Uygulama Sürecine İlişkin Model

BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin olarak belirlenen ana temalar "öğrenmeye katkıları", "etkinlik seçme kriterleri", "hoşlanılan etkinlik", "problem yaşanan aşamalar", "uygulamanın tekrarı" olarak sıralanabilir. Ana temalar kendi içlerinde alt temalara ayrılmıştır.

### Basamaklı öğretim programının öğrenmeye sağladığı katkılar

BÖP'ün uygulanma sürecine ilişkin olarak öğrencilerle yapılan görüşmeler incelendiğinde, yöntemin öğrenmeye sürecine katkıları ile ilgili bir kod listesi ortaya çıkmıştır. Bu nedenle BÖP'ün öğrenmeye katkıları adlı bir tema oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



### Şekil 2. Basamaklı Öğretim Programının Öğrenmeye Katkılarına İlişkin Model

BÖP'ün öğrenmeye katkıları temasına ilişkin olarak dört alt tema belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin olarak belirlenen alt temalar “bilginin kalıcılığını sağlama”, “tekrar yapma”, “araştırma yapma” ve “öğrenmeyi kolaylaştırma” olarak sıralanmaktadır. Aşağıda BÖP'ün öğrenmeye katkıları temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalarla ilgili açıklamalar ve referans cümlelerine yer verilmiştir.

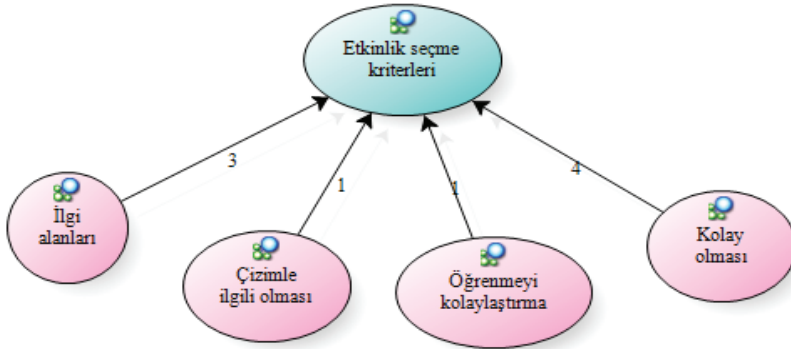
BÖP'ün öğrenmeyi kolaylaştırdığını düşünen öğrenciler uygulama süreci boyunca basitten karmaşığa doğru ilerleyen birçok etkinlik yaptıklarını, bu etkinliklerle konuları daha kolay bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrencilerden biri, (Ö3-K/i.) “BÖP’de konular kolaydan zora doğru ilerliyordu. Önce daha basit etkinlikler yaptık sonrasında etkinlikler zorlaştı. Bu etkinlikler konuları daha kolay öğrenmemizi sağladı” diyerek yaptığı etkinliklerle konuları daha kolay öğrendiğine vurgu yapmıştır. Bir diğer öğrenci, (Ö9-E/a.) “Etkinlikler yaparak konuları daha rahat öğrendim” şeklinde durumu özetlemiştir. Bir başka öğrenci, (Ö8-E/a.) “Daha çok etkinlik yaptık. Konuları daha kolay anladım” diyerek durumu ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö7-K/a.) “Konuları öğrenmeme yardımcı oldu. Konunun daha çok içine girebilirdim, bir konuyu sonuna kadar öğrenebilirdim. Bazen konuları öğrenmeden geçebiliyoruz” şeklindeki açıklaması ile BÖP'ün konuları öğrenmesini kolaylaştırıldığını vurgulamıştır.

“Tekrar yapma” alt temasına ilişkin görüş bildiren öğrenciler, basamaklarda yer alan etkinlikleri yerine getirmek için konuları tekrar ettiklerini belirtmişlerdir. Bu duruma ilişkin öğrencilerden biri, (Ö6-E/o.) “Etkinlikleri yaparken resimler çizdik, kavram haritaları hazırladık. Bunları yaparken konuları gözden geçirdik” şeklinde düşüncelerini açıklarken bir başka öğrenci, (Ö2-K/i.) “Basamaklarda yaptığımız etkinliklerde işlediğimiz konularla ilgili yazılar yazdık, resimler yaptık. Bu da konuları tekrar gözden geçirmemizi sağladı. Resimle, etkinlerle öğrendiğimiz bilgiler daha kalıcı oldu” diyerek düşüncelerini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö5-E/o.) “Konuları öğrenmeme yardımcı oldu. Konuları daha iyi kavradım. Yaptığımız etkinliklerle konuları tekrar ettim, daha iyi öğrendim” diyerek etkinlikleri yaparken öğrendiği konuları tekrar etme fırsatı bulduğunu belirtmiştir.

BÖP'ün öğrenilen bilginin kalıcılığına katkı sağladığını öğrencilerden biri düşüncesini, (Ö1-E/i.) “Sınav sorularını yanıtlarken etkinlik yaptığım konuları çok daha kolay bir şekilde hatırladım. Bilgilerin daha kalıcı olmasını sağladı” diyerek açıklamıştır. Bir diğer öğrenci düşüncesini, (Ö4-K/o.) “Etkinlikler yoluyla konuları öğrendiğimden daha kolay hatırlıyorum.” şeklinde ifade etmiştir. “Araştırma yapma” alt temasına ilişkin olarak da bir öğrenci (Ö4-K/o.) etkinlikleri yapabilmesi için öğrendiği konularla daha fazla araştırma yaptığını, “Etkinlikleri yapabilmem için konu ile ilgili araştırma yapmam gerekiyordu. Bu da konularla ilgili daha fazla bilgi sahibi olmamı sağladı” şeklinde ifade etmiştir.

### Basamaklı öğretim programının uygulanma sürecinde etkinlik seçme kriterleri

BÖP'ün uygulanma sürecinde öğrencilere her basamak için etkinlik listeleri verilmiş ve bu listelerden kendilerine uygun olan etkinliği seçmeleri istenmiştir. Nitel veriler incelendiğinde ortaya çıkan temalardan birinin etkinlik seçme kriterleri olduğu belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Etkinlik Seçme Kriterlerine İlişkin Model

Etkinlik seçme kriterlerine ilişkin olarak yapılan yüklemeler incelendiğinde öğrencilerin, etkinlik seçerken “kolay olmasına”, “ilgi alanlarına uygun olmasına”, “öğrenmeyi kolaylaştırmasına” ve “çizimle ilgili olmasına” dikkat ettikleri görülmektedir. Aşağıda öğrencilerin etkinlik seçerken dikkat ettikleri kriterlere ilişkin görüşleri yer almaktadır.

“Kolay olma” alt temasına ilişkin olarak görüş bildiren öğrenciler, etkinlik seçerken daha kolay yapabileceklerini düşündükleri etkinlikleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri bu yöndeki düşüncelerini, (Ö6-E/a.) “Yapabileceğim kolay etkinlikleri seçtim. Zor etkinliklerden uzak durdum böylece daha kolay öğrenebileceğimi düşündüm” şeklinde ifade etmiştir. Bir diğer öğrenci, (Ö3-K/i.) “Zevk alacağım, hem iyi anlayacağım, rahat yapabileceğim. Kavram haritasında çok zorlanıyorum. O yüzden seçmedim. Metni kavram haritasına dökemiyorum. O yüzden zevk almıyorum. Konuyu kolay anlayabileceğim etkinlikleri seçtim” diyerek daha kolay etkinlikleri tercih ettiğini vurgulamıştır. Bir başka öğrenci, (Ö6-E/a.) “Kolay yapabileceğim etkinlikleri seçtim” diyerek durumu özetlemiştir. Diğer bir öğrenci, (Ö5-E/o.) “En iyi hazırlayabileceğim konuyu seçtim. Zorluk çekmeyeceğim kolaylıkla yapacağım etkinlikleri seçtim” diyerek düşüncelerini açıklamıştır.

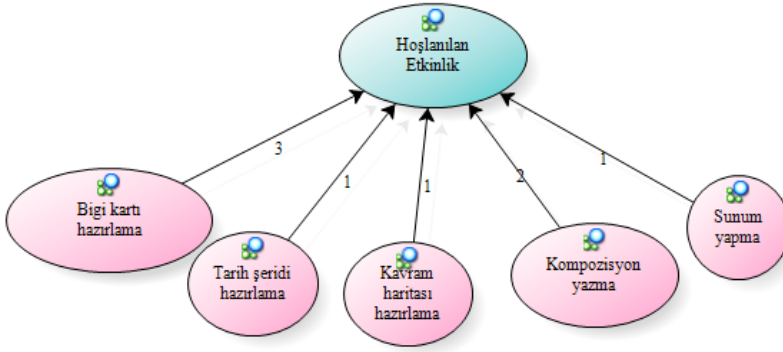
Öğrencilerin etkinlikleri seçmelerinde etkili olan kriterlerden biri de ilgi alanlarıdır. Öğrenciler ilgi alanlarına uygun olan, yapımının zevkli olacağını düşündükleri etkinlikleri tercih etmişlerdir. Bu konuya ilişkin öğrencilerden biri, (Ö1-E/i.) “İlgi alanlarımı göz önünde bulundurdum. Resim yapmayı seviyorum, o yüzden çizim yapabileceğim etkinlikleri tercih ettim” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö4-K/o.) “İlgi alanlarıma uygun etkinlikleri seçtim. Bu şekilde etkinlikleri hazırlamak daha zevkli oldu” şeklinde açıklama yapmıştır. Bir diğer öğrenci, (Ö5-E/o.) “İlgi ve yeteneklerimi göz önüne aldım. En iyi hazırlayabileceğim konuyu seçtim.” diyerek görüşünü belirtmiştir.



Etkinlik seçerken çizimle ilgili olmasına dikkat ettiğini belirten bir öğrenci görüşünü, (Ö7-K/a.) “Çoğunlukla yazarak, konuşarak ifade edebileceğim etkinlikleri seçtim. Çünkü resimle aram yoktur, çizim yapmaktan hoşlanmıyorum” şeklinde ifade etmiştir. Konuları daha kolay bir şekilde öğrenmesini sağlayacak etkinlikleri seçtiğini belirten bir diğer öğrenci ise görüşünü, (Ö2-K/i.) “Konuları daha iyi öğrenebileceğimi düşündüğüm etkinlikleri seçtim” biçiminde belirtmiştir.

#### Basamaklı öğretim programı uygulanırken yapılmasından çok hoşlanılan etkinlik

BÖP’ün uygulanması aşamasında öğrenciler her basamak için etkinlikler gerçekleştirmişlerdir. Nitel veriler incelendiğinde uygulamalar sırasında yapılmasından hoşlanılan etkinliklere ilişkin kodlamalar yapıldığı görülmektedir. Öğrencilerin görüşleri doğrultusunda “hoşlanılan etkinlik” teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 4. Hoşlanılan Etkinliğe İlişkin Model

Hoşlanılan etkinlik temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar “bilgi kartı hazırlama”, “kompozisyon yazma”, “kavram haritası hazırlama”, “tarih şeridi hazırlama” olarak sıralanmıştır. Aşağıda hoşlanılan etkinlik temasına ilişkin olarak belirlenen alt temalar ve bunlarla ilgili referans cümleleri yer almaktadır.

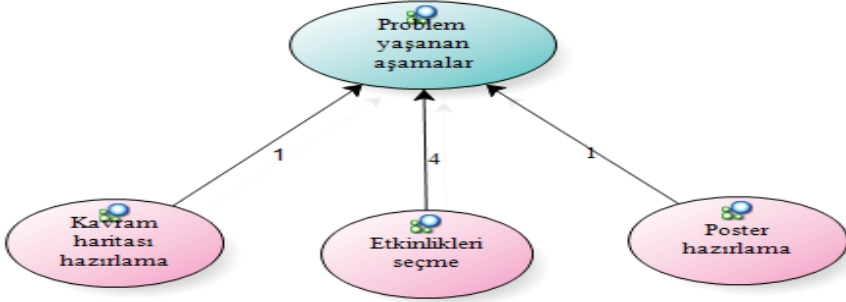
Uygulamalar sırasında yapmaktan en fazla hoşlandığı etkinliğin bilgi kartı hazırlamak olduğunu belirten öğrenciler, hem yazı yazmayı hem de resim yapmayı gerektiren bu etkinliğin oldukça zevkli olduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerden biri, (Ö1-E/i.) “Bilgi kartı yapmaktan ve kompozisyon yazmaktan hoşlandım. Resim yapmayı çok seviyorum” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö3-K/i.) “Bilgi kartı hazırlamaktan hoşlandım. Kısa ve öz konuyu temsil eden resim çizdik hem de içinde metin var. Kısa ve öz konuyu ifade ediyor hem de yapması zevkliydi” diyerek görüş belirtmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö9-E/a.) “En çok bilgi kartı hazırlarken hoşlandım. Bu kartlara hem yazı yazdım hem de resim çizdim. Çok eğlenceliydi” diyerek bilgi kartı hazırlamanın eğlenceli olduğuna vurgu yapmıştır.

Uygulamalar sırasında yapmaktan en fazla hoşlandığı etkinliğin kompozisyon yazma olduğunu belirten öğrencilerden biri düşüncesini, (Ö1-E/i.) “Bilgi kartı

yapmaktan ve kompozisyon yazmaktan hoşlandım. Resim yapmayı çok seviyorum” şeklinde ifade etmiştir. Bir başka öğrenci de, (Ö4-K/o.) “Tarih şeridi hazırlamaktan hoşlandım” düşüncesini belirtmiştir. Sunum yapma etkinliğinden hoşlandığını belirten öğrencinin görüşü aşağıda yer almaktadır. Öğrenci, (Ö8-E/a.) “Sunum yapmaktan hoşlandım. Ders anlatmayı seviyorum” diyerek bu etkinlikten hoşlanma gerekçesini belirtmiştir. Uygulamalar sırasında en fazla kavram haritası hazırlamaktan hoşlandığını belirten öğrenci de, (Ö5-E/o.) “Kavram haritası hazırlamaktan hoşlandım. Konular arasındaki ilişkileri resimlerle, yazılarla gösterdik. Bu benim hoşuma gitti” diyerek bu yöndeki görüşünü ifade etmiştir.

### Basamaklı Öğretim Programı uygulanırken problem yaşanan aşamalar

Araştırma kapsamında elde edilen nitel verilerin analizi sonrasında problem yaşanan aşamalara ilişkin kodlamalar yapıldığı görülmektedir. Bu durumdan hareketle problem yaşanan aşamalar teması oluşturulmuştur. Bu temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Problem Yaşanan Aşamalara İlişkin Model

Şekil 5’te problem yaşanan aşamalar teması incelendiğinde öğrencilerin en fazla etkinlik seçiminde, kavram haritası hazırlamada ve poster hazırlamada problem yaşadıkları görülmektedir. Bazı öğrenciler de uygulamalar süresince problem yaşadıklarını belirtmişlerdir. Problem yaşanan aşamalar temasına ilişkin olarak öğrencilerin referans cümleleri aşağıda yer almaktadır.

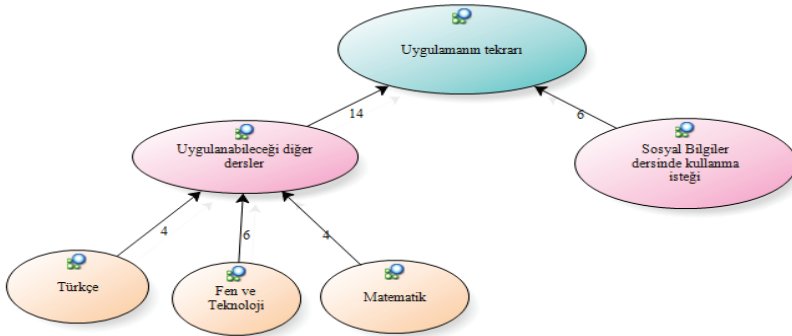
BÖP uygulanırken öğrencilerden her basamak için belirli puan aralığındaki etkinlikleri yapmaları istenmiş ve etkinlik seçimi öğrencilere bırakılmıştır. En fazla etkinlik seçimi aşamasında problem yaşadıklarını belirten öğrencilerden biri, (Ö1-E/i.) “Etkinlikleri seçerken zorluk çektim” şeklinde durumu özetlemiştir. Bir diğer öğrenci, (Ö3-K/i.) “En çok etkinlik seçerken zorlandım. Hangisini daha iyi yapabilirim, hangisinden daha çok zevk alırım hangisini daha kolay anlarım diye düşündüm” diyerek düşüncelerini açıklamıştır. Bir başka öğrenci düşüncesini, (Ö7-K/a.) “Etkinlik seçerken zorluk yaşadım” şeklinde ifade etmiştir.

Kavram haritası hazırlarken zorlandığını belirten bir öğrenci düşüncesini, (Ö2-K/i.) “Resim çizerken zorlandım. Çizim yaparken zorlandım” şeklindeki sözleri ile

ifade etmiştir. Poster hazırlarken problem yaşadığını bir diğer öğrenci de düşüncesini (Ö4-K/o.) “Poster hazırlarken zorlandım. Resim yaparken zorluk çektiğim için poster hazırlarken de zorluk yaşadım” sözleri ile açıklamıştır.

### Basamaklı öğretim programına ilişkin uygulamaların tekrarı

BÖP’ün uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde ortaya çıkan kodlamalardan bir kısmı uygulamaların tekrarına ilişkindir. Bu nedenle “uygulamanın tekrarı” ana teması oluşturulmuştur. Bu ana temaya ilişkin model aşağıda yer almaktadır.



Şekil 5. Uygulamanın Tekrarına İlişkin Model

“Uygulamanın tekrarı” ana temasına ilişkin olarak “uygulanabileceği diğer dersler” ve “Sosyal Bilgiler dersinde kullanma isteği” olmak üzere iki alt tema belirlenmiştir. Öğrencilerin uygulamaların hem Sosyal Bilgiler dersinde hem de belirttikleri diğer derslerde devam etmesi konusunda görüş belirtmişlerdir. Öğrenciler uygulamaların “Ülkemizin kaynakları” ve “Elektronik Yüzyıl” ünitelerinde tekrarlanabileceğini belirtmişlerdir. Bu alt temaya ilişkin öğrencilerden biri, (Ö6-E/a.) “Diğer ünitelerde de uygulanabilir. Elektronik Yüzyıl ünitesinde uygulanabilir” şeklinde görüş bildirmiştir. Bir diğer öğrenci düşüncesini, (Ö2-K/i.) “Uygulansın. Elektronik yüzyılda uygulanabilir” diyerek belirtmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö3-K/i.) “Diğer ünitelerde de uygulanabilir. Ülkemizin kaynaklarında uygulanabilirdi” şeklinde görüş belirtmiştir. Bir diğer öğrenci, (Ö7-K/a.) “Diğer ünitelerde devam etsin. Konuyu daha iyi anlayabiliyoruz” diyerek düşüncesini ifade etmiştir. Bir başka öğrenci, (Ö4-K/o.) “Elektronik yüzyılda uygulanabilir. Daha zevkli hale gelebilir” diyerek uygulamaların bir sonraki ünite de devam etmesi yönünde görüş belirtmiştir.

Nitel veriler incelendiğinde öğrencilerin BÖP’ün başka dersler de uygulanması yönünde görüş belirttikleri görülmektedir. Öğrenciler bu dersleri “Fen ve Teknoloji”, “Matematik” ve “Türkçe” olarak sıralamıştır. Öğrencilerin bu alt temaya ilişkin görüşleri aşağıda yer almaktadır.

Öğrenciler, BÖP’ün Fen ve Teknoloji dersinde uygulanması ile konuları daha kolay öğrenebileceklerini, dersin daha eğlenceli hale gelebileceğini vurgulamışlardır. Öğrencilerden biri, (Ö6-E/a.) “Türkçe ve fende uygulanabilir” derken bir diğer öğrenci, (Ö2-K/i.) “Fen ve Teknolojide uygulanabilir. Hücreleri öğrenirken resimle çizilmesi öğrenmeyi kolaylaştırır” diyerek gerekçesini belirtmiştir. Bir diğeri ise (Ö1-E/i.) “Fen ve Teknoloji

*ve Matematikte uygulanabilir. Bu dersler etkinliklerle daha rahat öğrenilebilir, dersler daha eğlenceli hale gelebilir” demıştır.*

BÖP’ün Türkçe dersinde uygulanabileceğini belirten öğrencilerden biri, (Ö6-E/a.) *“Türkçe ve fende uygulanabilir”* şeklinde durumu özetlemiştir. Bir diğer öğrenci düşüncesini, (Ö4-K/o.) *“Türkçe dersinde uygulanabilir. Konuları daha kolay öğrenebiliriz”* şeklinde ifade etmiştir. BÖP’ün Matematik dersinde uygulanabileceğini belirten bir öğrenci de, (Ö1-E/i.) *“Fen ve teknoloji ve matematikte uygulanabilir. Bu dersler etkinliklerle daha rahat öğrenilebilir, dersler daha eğlenceli hale gelebilir”* diyerek düşüncesini açıklamıştır. Bir başka öğrenci, (Ö7-K/a.) *“Bu yöntem diğer derslerde de uygulanabilir. Matematik, fen ve teknoloji”* şeklinde düşüncesini açıklamıştır. Bir başka öğrenci, (Ö5-E/o.) *“Matematikte uygulansın. Matematik konuları ile ilgili poster, kitapçık hazırlayabilirim”* diyerek uygulamalar sırasında yapabileceği etkinlikleri sıralamıştır.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Sosyal Bilgiler dersinde BÖP ile geleneksel öğretmen merkezli yöntemin öğrencilerin akademik başarıları, derse yönelik tutumları ve BÖP’ün uygulanmasına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu çalışmada deney grubunun başarı testinin bilgi, kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme bölümlerinden ve testin tümünden aldığı öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılıklar sontest puanları lehinedir. Kontrol grubunun kavrama, uygulama, analiz ve değerlendirme basamaklarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken, bilgi basamağından ve testin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kontrol grubunun testin tümüne ilişkin sontest puan ortalaması öntest puan ortalamasından yüksektir. Bu durumdan hareketle deney grubunda uygulanan BÖP’ün ve kontrol grubunda uygulanan geleneksel yöntemin öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu belirlenmiştir. Biçer (2011) tarafından yapılan çalışmada deney grubunun bilgi, kavrama, uygulama, analiz değerlendirme basamakları ve testin tümünden aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında, sontest puanları lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubunda yer alan öğrencilerin uygulama, analiz, değerlendirme basamaklarından aldıkları öntest-sontest puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmezken, testin tümünden aldıkları sontest puanlarının daha yüksek olduğu görülmektedir.

Grupların başarı testinin uygulama, analiz basamağı bölümlerinden ve testin tümünden aldıkları sontest puan ortalamaları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Deney grubunda uygulanan BÖP’ün öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demirel vd. (2006) yürüttükleri çalışmada, temel bilgi düzeyine ilişkin öğrenmenin gerçekleşmesi notasında BÖP’ün etkili olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Biçer’in (2011) çalışmasında deney grubunun sontest puanlarının, kontrol grubunun puanlarında yüksek olduğu belirtilerek, basamaklı öğretimin bilişsel alan davranışlarının kazandırılmasında etkili bir yöntem olduğu vurgulanmıştır. Noe (2008) tarafından yürütülen çalışmada mevcut araştırmaya paralel olarak, başarıyı artırma noktasında, BÖP’ün geleneksel yöntemle göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aydoğuş’un (2009) çalışmasında BÖP’ün akademik başarıyı olumlu yönde etkilediği vurgulanmıştır. Lasovage (2006) çalışmasında, BÖP’e ilişkin uygulamalar sonrasında öğrenci başarısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve Kontrol gruplarının kavrama ve analiz basamaklarından aldıkları puanların deney grubu lehine anlamlı olduğu, grupların testin tümünden aldıkları erişim puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir. Biçer'in (2011) çalışmasında, bilgi, kavrama, uygulama, analiz, değerlendirme ve toplam erişim bazında deney grubu lehine sonuçlar ortaya çıktığı vurgulanmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının öntutum-sontutum puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Grupların sontutum puan ortalamaları arasında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci tutumları üzerinde her iki yöntemin de etkili olduğu, sontest puanları açısından incelendiğinde deney grubunda uygulanan BÖP'ün daha etkili olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Biçer'in (2011) çalışmasında grupların sontutum puanlarına ilişkin olarak yapılan karşılaştırma sonucunda, deney grubu lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, BÖP'ün basamaklı öğretim yönteminin etkinlik temelli olması, öğrencilerin istedikleri etkinlikleri seçebilmeleri ve yöntemin değerlendirme aşamasında getirdiği yeniliklerle açıklanmıştır. Yılmaz (2011), BÖP'ün öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde etkisinin olmadığını belirtmiştir. Benzer şekilde Demirel vd. (2006) tarafından yürütülen çalışmada BÖP'ün öğrencilerin derse yönelik tutumları üzerinde farklılık yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

BÖP'ün uygulama süresine ilişkin sonuçlardan biri uygulamanın öğretim sürecine katkısına ilişkindir. Öğrenciler uygulamanın katkılarını bilginin kalıcılığını sağlama, tekrar yapma, araştırma yapma ve öğrenmeyi kolaylaştırma olarak belirlemişlerdir. Demirel vd. (2006) tarafından yürütülen çalışmada BÖP uygulanırken öğrenme ortamının öğrencilerin bireysel gelişimlerine uygun olarak düzenlenmesi sonucunda öğrencilerin derse karşı ilgilerinin arttığı, öğrenme sürecini zevkli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2011) öğrencilerin yapılan etkinlikler yoluyla, eleştiri yapma, araştırma yapma, güncel sorunlara karşı duyarlı olma, meraklı olma, günlük yaşamla ilişkilendirme, yaratıcılık, sınıflandırma yapabilme, sorumluluk bilinci kazanma, özetleme becerisi edinme, yeteneklerini ortaya koyma ve empati kurma gibi becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca öğrencilerin rol oynama, tartışma yapma ve duyarlılık bilincinin gelişmesi becerilerine katkı sağladığına, bireysel çalışma ve işbirliği yapma ile araştırma becerilerinin geliştiğine vurgu yapmıştır.

Uygulama süreci ile ilgili bir diğer sonuç etkinlik seçme kriterlerine ilişkindir. Öğrenciler etkinlik seçerken, kolaylıkla yapabilecekleri, ilgi alanlarına uygun, çizimle ilgili olan, konuları öğrenmelerini sağlayacak etkinlikleri seçtiklerini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Demirel vd. (2006) çalışmalarında öğrencilerin, araştırmak istedikleri, ilgi duydukları, yapabileceklerine inandıkları etkinlikleri tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Başbay (2006) çalışmasında, BÖP ile desteklenmiş, Proje Tabanlı Öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin kendilerini tanıma, sorumluluk alma, bilinçli davranma, odaklanma ve problem çözme becerileri üzerine önemli katkılar sağladığını belirtmiştir. BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen bir diğer sonuç hoşlanılan etkinliklere ilişkindir. Öğrenciler en çok bilgi kartı ve kavram haritası hazırlamaktan, kompozisyon yazmaktan hoşlandıklarını belirtmişlerdir.

Uygulama sürecine ilişkin olarak elde edilen bir diğer sonuç yaşanan problemlere ilişkindir. Öğrenciler, problem yaşanan aşamaları etkinlik seçimi, kavram haritası ve poster hazırlama olarak sıralamıştır. Yılmaz'ın (2010) çalışmasında yaşa-

nan sorunlar seçilen etkinliklerin yerine getirilmemesi, önceden iyi bir hazırlık yapılmaması, öğrencilerin etkinlikleri evde unutmaları, öğrenciler tarafından yapılan ve uzun süre alan eleştiriler, öğrencilerin günlük yazmayı bilmemeleri olarak sıralanmıştır. Demirel vd. (2006) de çalışmalarında uygulamalar sırasında yaşanan en büyük problemin sınıftaki gürültü olduğu belirtilmiştir.

BÖP'ün uygulama sürecine ilişkin bir diğer sonuç uygulamaların tekrarına ilişkindir. Öğrenciler uygulamaların Sosyal Bilgiler dersinde ve başka derslerde uygulanabileceğini belirtmişlerdir. Basamaklı Öğretim Programının uygulanabileceği dersler Fen ve Teknoloji, Matematik ve Türkçe olarak sıralanmıştır. Biçer'in (2011) çalışmasında uygulamaların yapılabileceği diğer dersler Sosyal Bilgiler, İngilizce, Matematik ve Türkçe olarak belirtilmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın bu yöndeki sonuçları ile örtüşmekte ve birbirini desteklemektedir.

### Öneriler

BÖP bilgisayar destekli ortamlarda da kullanılmalıdır. BÖP öğretmenlere tanıtılmalıdır. Bunun için öğrenci ders kitapları ile kılavuz kitaplarda bu programla ilgili uygulamalara geniş yer verilmelidir. Okullar BÖP'ün etkili ve amaca uygun biçimde uygulanabilmesi için gerekli araç-gereç ve teknolojik donanım açısından yeterli hale getirilmelidir. Öğretmen adaylarının BÖP'ü tanuması sağlanmalıdır. Bunun için hizmet öncesi eğitim döneminde bu programın uygulandığı etkinliklere yer verilmelidir. BÖP'ün etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar farklı derslerde ve farklı sınıf düzeylerinde de yürütülmelidir. BÖP'ün etkililiğine ilişkin deneysel çalışmalar Sosyal Bilgiler dersinin başka ünitelerinde de yapılmalıdır. BÖP'ün farklı öğretim yöntemleriyle bütünleştirilerek uygulandığı çalışmalar yapılmalıdır.



### Kaynakça

- Alıcı, D. (2008). Öğrenci Performansının Değerlendirilmesinde Kullanılan Diğer lme Araç ve Yöntemleri. Satılmış Tekindal (Ed.), **Eğitimde lme ve Değerlendirme** içinde (s.127-170), (1. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Altun, A., Doğan, Y. ve Uzun, E. (2009). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6. Altın Kitaplar**, Kelebek Matbaacılık, İstanbul.
- Ata, B. (2009). Sosyal Bilgiler ğretim Programı, Cemil ztrk (Ed.), **Sosyal Bilgiler ğretimi** içinde (s.33-47), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Atila-Sümer, N., Sümer, G. ve Akın, T. (2009). **6. Sınıf Tüm Dersler**, Sümer Yayınları, İstanbul.
- Aydoğuş, R. (2009). **İlköğretim 6. ve 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı ğretim Yönteminin Akademik Başarıya Etkisi**, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). *“Sosyal Bilgiler Dersi Eğitim Programının değerlendirilmesi”*, **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Başbay, A. (2006). **Basamaklı ğretim Programıyla Desteklenmiş Proje Tabanlı ğrenme Sürece, ğrenen ve ğretmen Görüşlerine Etkisi**, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Başbay, A. (2010). Basamaklı ğretim Programı. zcan Demirel. (Ed). **Eğitimde Yeni Yönelimler** içinde (s. 245-258), (1. Baskı), PegemNet, Ankara.
- Biçer, S. (2011). **Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı ğretim Yönteminin ğrenci Başarısına, Kalıcılığa ve Tutumlarına Etkisi**, Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Büyüköztürk, ř. (2001). **DeneySEL Desenler ntest-Sontest Kontrol Gruplu Desen Analizi**, Pegem Yayınevi, Ankara.
- Creswell, J. W., PlanoClark, V. L., Gutmann, M. L. and Hanson, W. E. (2003). Advanced Mixedmethods Research Design, Abbas Tashakkori ve Charles Teddlie (Ed.), **HanndBook of Mixed Methods: in Social&Behavioral Research** içinde (s.209-240), SAGE Publications Inc, California.
- Demircioğlu, G. (2007). Geçerlik ve Güvenirlik, Emin Karip (Ed.), **lme ve Değerlendirme** içinde (s.51-79), (1. Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, . (2006). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme**, (9. Baskı). PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Demirel, ., şahan, H.H., Ekinci, N., zbay, A. ve Begimgil, A. M. (2006). *“Basamaklı ğretim Programının Süreç ve rn Açısından Değerlendirilmesi”*, **Milli Eğitim Dergisi**, Güz 2006, S.172, ss.72-90.
- Doğanay, A. (2008). *“ağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi”*, **.. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C.17, S. 2, ss.77-96.
- Ekiz, D. (2003). **Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Emir, S. (2001). **Sosyal Bilgiler ğretiminde Yaratıcı Düşünmenin Erişiye ve Kalıcılığa Etkisi**, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.



- Erden, M. (Tarihsiz). **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, İstanbul.
- Güvender (2009). **%100 SBS 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Soru Bankası**, Güvender Yayınları, İstanbul.
- , "An overview of Dr Kathie Nunley's Layered Curriculum", K F Nunley, 1998.
- Kan, A. (2008). Ölçme Aracı Geliştirme, Satılmış Tekindal (Ed.), **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme** içinde (s.245- 284), (1. Baskı), Pegema Yayıncılık, Ankara.
- Karakuş, M. (2004). **İlköğretim Dördüncü Sınıf Sosyal Bilgiler Dersinde Proje Yaklaşımı Yönteminin Öğrencilerin Sorun Çözme Becerilerine, Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Kalıcılığa Etkisi**, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Adana.
- Karasar, N. (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, (13. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Köse, E. (2007). Öğretimde Ölçme ve Değerlendirmenin Planlanması, Emin Karip (Ed), **Ölçme ve Değerlendirme** içinde (s.81-110), (1.Baskı), PegemA Yayıncılık, Ankara.
- Lasovage, A. J. (2006). **Effect of Using A Layered Curriculum Format of Instruction in A High School Environmental Science Energy Unit**, Michigan State University.
- Noe, B. (2008). **The Effects of A Layered Curriculum Versus Traditional Teaching Methods on Academic Achievement of Fourth Graders in the Science Content Area**, Columbia College, Master of Education in Divergent Learning, Degree of Master of Education in Divergent Learning in the Graduate School.
- Nunley, K. F. (2003). "Layered Curriculum Brings Teachers to Tiers", **Education Digest**, Vol. 69, pp. 31-35.
- Nunley, K. F. (2002). **Layered Curriculum**, Morris Publishing, Texas.
- Özdamar, K. (1999). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**, (2. Baskı), Kaan Kitabevi, Eskişehir.
- Özdemir, M, S. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve Değerlendirilmesi. Mustafa Safran (Ed.), **Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde** (s.18-44), PegemA Akademi, Ankara.
- Safran, M. (2004). "İlköğretim Programlarında Yeni Yaklaşımlar: Sosyal Bilgiler (1-5. sınıf)", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi**, S.54-55.
- Tekin, H. (2003). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (16. Baskı). Yargı Yayınevi, Ankara.
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2010). **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**, (1. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- . "Giving Credit Where Credits Due", K F Nunley, 2003.
- Yaşar, Ş. (2005). "Sosyal Bilgiler Programı ve Öğretimi", **Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu**, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yılmaz, A. (2007). Ölçme-Değerlendirmede Testler, Emin Karip (Ed.), **Ölçme ve Değerlendirme** içinde (s.111-191), (1. Baskı), Ankara, PegemA Yayıncılık.
- Yılmaz, F. (2010). **Fen ve Teknoloji Dersinde Basamaklı Öğretim Programı Uygulamaları**, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Eskişehir.

## THE EFFECTS OF LAYERED CURRICULUM ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT AND ATTITUDES IN SOCIAL STUDIES COURSE

Mehmet Nuri GMLEKSİZ\*

mmhan NER\*\*

### Abstract

The aim of this study is to compare the effects of layered curriculum and traditional teacher centered teaching method on students' academic achievement in Social Studies course and their attitudes towards the course. Study group included forty-nine sixth graders enrolled at Bahçelievler Elementary School in Elazı city center in 2009-2010 academic year. Both quantitative and qualitative research designs were used in the study. A pretest-posttest control group experimental design was employed in quantitative part of the study. The students were randomly assigned into two groups; an experimental group and a control group. Experimental group used layered curriculum as an instruction method while control group used traditional teacher-centered instruction. An achievement test including 40 questions and an attitude scale developed by Emir (2001) were used to collect quantitative data while an interview form was used to collect qualitative data. Mean score of the test was measured to be 0,54, KR-20 value was calculated to be 0,82. The results revealed that experimental students who used layered curriculum were more successful than the controlled students who used traditional teacher centered instruction. The attitude scale results showed that layered curriculum had a significant positive effect on students' attitudes towards Social Studies course. In qualitative part of the study, five sub themes were determined related to the implementation of layered curriculum. Based on the study results, it is recommended that layered curriculum should be used at different grade levels and different courses.

**Key Words:** Layered curriculum, teacher-centered instruction, Social Studies course, attitude

\* Associate Prof.Dr.; Fırat University Faculty of Education Department of Educational Sciences, 23119, Elazı

\*\* Assistant, Fırat University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Social Sciences Teaching, 23119, Elazığ

# TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE SİVİL TOPLUM KURULUŞLARININ STK'LARIN KONUMLARI VE İŞLEVLERİNE YÖNELİK OKUL YÖNETİCİLERİNİN GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ\*

## Özet

Eğitim hizmetlerinin yürütülmesine toplumun katkısının alınması, karışılan engellerin aşılmasında hayati önem arz ettiği gibi, toplumsal taleplerin eğitim politikalarına yansıtılması da ancak bu yolla gerçekleştirilebilir. Bu çalışmanın amacı, sivil toplum kuruluşlarının (STK) eğitim hizmetlerine ne amaçla, ne şekilde ve ne boyutta katkı sağladığını okul yöneticilerinin görüşleri çerçevesinde betimleme ve okul yöneticilerinin STK algılarını analiz etmektir. Araştırmaya İstanbul'da özel ve resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan 201 müdür ve müdür yardımcısı katılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen ve 34 sorudan oluşan bir anket ile toplanmıştır. Okul yöneticilerinin STK'lar ile işbirliği konusunda ihtiyatlı bir yaklaşım sergiledikleri, STK'lar ile yeterli sayıda işbirliği ve çalışma yapmadıkları, işbirliklerini daha çok yardım/hayırseverlik alanlarına hasrettikleri, yeni müfredata ilişkin temelli bilgilere sahip olmadıkları, yeni yasa, yönetmelik, genelge ya da sair açıklama ve tartışmaları yakından takip etmedikleri, okul-aile birliklerinden ve mezun derneklerinden beklenen faydayı göremedikleri bulgulanmıştır. Türk eğitim sisteminde STK'ların konumlarını güçlendirmek ve işlevlerini artırmak için (a) merkezî yönetimin, (b) STK'ların ve (c) okul yöneticilerinin sorumluluk alması gerekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** STK'lar, okul yöneticileri, okul-çevre ilişkileri, okul-aile birlikleri

## Giriş

Okul toplumun ya da daha geniş bir ifadeyle hayatın; insanı, kendini ve hayatı anlaması ve açıklaması için verdiği imkânların sistemli ve olgunlaşmış halidir (Ülken, 2001, s. 38). Yani okul, toplum içinde yapma bir toplumdur. Dolayısıyla okul, içinden çıktığı toplumun izlerini taşır (Hesapçıoğlu, 2001b). Okulun hedefi, "toplumun bütününe ait değerler dünyası ile çocuğu ve genci münasebete geçirmek, bu dünyanın çocuk ve genç tarafından anlaşılması ve açıklamasını, yani ikisinin sonucu

<sup>1</sup> Bu çalışma, yazarın 2008'de savunduğu "Türk Eğitim Sisteminde STK'lar: Konumları ve İşlevleri" adlı doktora tezinin bir bölümünün kısaltılmış ve güncellenmiş halidir Fatih Üniversitesi,

\* Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Yönetimi, Denetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomi ABD, Büyükkçekmece Kampusu, İstanbul

halinde yaşanması ve öğrenilmesini sağlamaktır” (Ülken, 2001, s. 42). Topçu (1998, s. 46) okulun rolünü şöyle özetler: “Hayatta esas olan yaşamak, mektepte ise tanınmaktır. Birincisi dışsallık, ikincisi içsellik ifade eder.” Bu yüzden eğitim tarihi okulu gerçek hayata yaklaştırma çabalarıyla doludur. Bu yakınlaşmanın temel dinamiği hayata hazırlanan bireyin elden geldiğince hayatı doğru tanınmasını sağlamaktır. Aydınlanma çağının büyük eğitimcisi ve filozofu J. J. Rousseau’nun okulu hayata yaklaştırmak için esaslı hamleler yapan düşünürlerin başını çekmesi (Hesapçıoğlu & Akbağ, 1996) bu gerekliliğe dayanmaktadır.

Birey ile toplum arasında hayatı bir bağ olduğu anlaşılmaktadır. Doğal sonuç olarak bireyin eğitimi de toplumu doğrudan ilgilendirmektedir. Öyleyse eğitim kurumu olan okul, toplumun örgütlü hali olan sivil toplum kuruluşları (STK) ile doğrudan ilişkilidir / ilişkili olmalıdır (Turan, 2006; Waite, 2008). Hatta sivil topluma tamamen yabancı bir eğitim sürecinin ayakta kalması mümkün değildir (C. Taylor’dan aktaran: Doğan, 2002). Bireyin, nasıl bir programla ve müfredatla ne şekilde eğitileceğinin ve eğitim sürecinin bu bağlamda ne şekilde düzenleneceğinin kararını vermek sivil toplum kavramı ve bu kavram çevresinde gelişen tartışmaların vazgeçilmez bir parçası olarak son yıllarda tüm dünyada tartışılmaktadır (Hesapçıoğlu 2001; Hartmeier’den aktaran: Doğan, 2002; Erdoğan 2004; ERG, 2007b; Şişman, 2008).

Özellikle son on yılda eğitim sistemi içinde de STK’ların etkin bir biçimde yer aldığı gözlenmektedir.<sup>2</sup> Çünkü eğitim sosyal bir sistemdir. Bu sistem doğal bir şekilde işler. Ancak her toplum, sistemlerin kurumsal olarak işlemesi için bazı müdahalelerde bulunur. Devlet bu görevi toplum adına yürütmenin şekillerinden biri olarak sosyal talebe ve ekonominin insan gücü gereksinimine göre eğitim ihtiyacını ve alanlarını belirler; amaç, içerik ve programı oluşturarak gereken yatırımı ve hazırlığı yapar, eğitim hizmetlerini yürütür. Eğitim hizmetinin sağlanması anayasal bir hak olduğundan devlet, örgün ve yaygın eğitim hizmetleriyle tüm halkı eğitim süreci içine katmaya çalışır. Ancak bunu her zaman tam anlamıyla başaramaz. Bunun en önemli nedenleri literatürde (1) ekonomik yetersizlikler (ERG, 2007a), (2) cinsiyetler arası eşitsizlikler (ERG, 2007b), (3) amaç uyumsuzluğu (Hesapçıoğlu, 2005; Erdoğan, 2006), (4) içerik sorunu (Kaymakcan, 2007), (5) plânlama sorunu (Hesapçıoğlu, 1994; 1998; 2001a), (6) arz-talep sorunu (Hesapçıoğlu, 2001a; Eren, 2005), (7) alt yapı yetersizliği (Eren, 2005), (8) değişim ve esneklik sorunu (Özden, 2006; Çengel, 2006), (9) ideolojik yaklaşım (Çaha, 2000), (10) sosyal talep-işgücü talebi arasındaki dengesizlik (Dursun, 2006; Çerçi, 2008) ve (11) küresel rekabet şartları (Hesapçıoğlu, 2001a) olarak belirtilmektedir.

<sup>2</sup> 2001-2005 yıllarını kapsayan VIII. Beş Yıllık Kalkınma Plânı’nda ilk kez STK’ların eğitim alanında gündeme alındığına şahit oluyoruz: *Eğitimin yaygınlaştırılmasında merkezî idarenin yanı sıra mahallî idareler, gönüllü kuruluşlar ve özel sektörün katkısı sağlanacaktır* (Eren, 2005, s. 40). Diğer taraftan son yıllarda hazırlanan mevzuatlarda ve 17. Millî Eğitim Şûrâ’sında da yine STK’ların eğitim alanında ne amaçla ve nasıl yer alacakları tartışılmakta ve belirtilmektedir. Ayrıca muşahhas örneğini Meslekî Yeterlilik Kurumu’nda izlediğimiz biçimde STK’lar yönetim süreçlerine de dâhil edilmektedir. Son birkaç yıl içinde Türkiye’de, eğitim sisteminde karşılaşılan çeşitli sorunlar ile ilgili sempozyumların çoğunun STK’lar tarafından gerçekleştirilmiş olması da bu katılımın açık göstergesidir.

Toplum çeşitli hizmetlerin yürütülmesi için devlet gibi kurumsal yapılanmalara gider. Bunlardan biri olan devletin eğitim hizmetinde yetersiz kaldığı durumlarda bireylerin birlikteliğinden oluşan toplum, kendi ihtiyaçlarını gidermek için girişimlerde bulunur. Toplum, "STK"larla, -diğer birçok alanda olduğu gibi- devletin yetersiz kaldığı ya da sunmadığı eğitim arzı eksikliğini kapatarak toplumun eğitim ihtiyacını karşılamaya çalışır.

Bu konuda yapılan araştırmaların konuya yaklaşımlarını iki ana başlık altında toplamak mümkündür: (a) eğitimin tabana yayılması ve eğitim sisteminin aksayan yanlarını telafi niteliğinde küresel ve ulusal düzeyde geliştirilen projeler ve (b) eğitim politikalarının belirlenmesinde geniş halk kesimlerinin taleplerini hükümetlere ulaştırma.

Sutton ve Arnove (2004)'a göre 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren görülen jeopolitik değişimler (i) *toplum yapısında*, (ii) *toplumsal kurumların yeniden şekillenmesinde* ve (iii) *eğitim fırsatlarının sunulmasında* çarpıcı gelişmelere yol açmıştır. Bu gelişmeler eğitim konusunda üç alanda açıkça görülmektedir:

- a) Devlet anlayışının küresel bir algıyla ortak normlar çerçevesinde şekillenmesi, yaygın eğitim hizmetinin arzını bütün ülkelerde zorunlu hale getirdi (Arnove, 1980'den akt. Sutton ve Arnove, 2004; Boli ve Ramirez, 1992'den aktaran Sutton ve Arnove, 2004).
- b) II. Dünya Savaşı'ndan sonraki en önemli gelişme olarak kabul edilen 1989 Berlin Duvarının yıkılmasıyla Doğu Avrupa ülkelerinin içinde bulunduğu zor şartların el birliği ile giderilmesi amacıyla uluslararası yardımlaşma ihtiyacı doğdu.
- c) Ekonomik ve kültürel küreselleşmenin yoğunlaşmasıyla neoliberal yaklaşım, ademi merkeziyetçiliği ve özelleştirmeyi yaygınlaştırdı.

Diğer taraftan Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyelik sürecinde, Avrupa Birliği normlarının eğitim hizmetleri açısından da gerçekleştirilmesi zorunluluğu, önünde durmaktadır (Aydagül, 2007). Avrupa Birliği, daha demokratik, yaşam boyu öğrenme fırsatı veren, çok kültürlülüğe saygılı, evrensel değerleri benimsemiş, uluslararası iş gücü talebine duyarlı, bilgi çağının gereklerini karşılayan ve uluslararası rekabet şartlarında ayakta durabilecek bir eğitim sistemini teşvik ediyor (Bilici, 1997, Topsakal, 2003; Coşkun, 2006) olmasının yanında, bunu sağlamak için de öncelikle devletin sunduğu eğitim hizmetinin standartlarını yükseltmesini ve özellikle STK'ların inisiyatif ve hizmet alanlarını artırmasını da talep etmektedir (Ünsal, 2007).

Eğitim çok yönlü bir hizmet sürecidir. Bu hizmet ülkemizde neredeyse tamamen devlet tarafından gerçekleştirilmektedir. Ancak eğitim sistemimizin birçok sorunla karşı karşıya olduğu da ortadadır. Diğer taraftan *katılımcı demokrasi* yaklaşımları her alanda olduğu gibi eğitim alanında da politika ve uygulama alanlarında toplumsal katılımı zorunlu kılmaktadır. Bu çerçevede eğitim hizmetlerinin yürütülmesine toplumun katkısının alınması, karşılaşılan türlü engellerin aşılmasında hayati önem arz etmektedir. Diğer taraftan toplumsal taleplerin eğitim politikalarına yansıtılması da ancak bu yolla gerçekleştirilebilir. STK'ların eğitim hizmetlerine ne amaçla, ne şekilde ve ne boyutta katkı sağladığını ortaya koyan araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir.

Eğitim sistemimizin süregiden işleyişi içinde, STK'ların ne konumda olduklarının ve ne tür işlevler gerçekleştirdiklerinin belirlenmesi amacıyla eğitim yöneticilerinin Türk Eğitim Sisteminde STK'ların konumları ve işlevlerine ilişkin görüşleri aşağıdaki sorular çerçevesinde incelenmiştir:

- 1) Okul yöneticilerine göre, okullar STK'lar ile hangi alanlarda ve ne sıklıkla işbirliği yapmaktadırlar?
- 2) Okul yöneticilerine göre, okul-aile birliğinin konumu ve işlevleri nelerdir?
- 3) Okul yöneticilerine göre, mezun birliklerinin konumları ve işlevleri nelerdir?
- 4) Okul yöneticileri, sivil ve gönüllü kuruluş ve çalışmalarını nasıl algılamaktadırlar?
- 5) Okul yöneticilerine göre, STK'ların Türk eğitim sistemi içindeki konumları ve işlevleri nelerdir?

### **Yöntem**

#### ***Model ve Araştırma Grubu***

Araştırma tarama modelindedir. Bilindiği gibi tarama modelleri, sosyal dünya hakkında nicel enformasyon üretir ve insanların ya da sosyal dünyanın görünümelerini belirler (Kuş, 2003, s. 44). Araştırmanın çalışma evrenini, İstanbul'un Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ve Sultanbeyli ilçelerindeki MEB'e bağlı resmî ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme, 2007 yılının Ekim ayında İstanbul'un yukarıda sayılan dört ilçesindeki MEB'e bağlı resmî ve özel ilköğretim ve ortaöğretim okulunda görev yapan 201 müdür ve müdür yardımcısı görevindeki okul yöneticileri oluşturmaktadır. İlçelerin seçiminde Türkiye İstatistik Kurumu verileri baz alınarak demografik özellikler, sosyo-ekonomik düzey ve Dernekler Dairesi Başkanlığı ve Kaymakamlık verileri baz alınarak STK'ların yaygınlığına göre ve basit tesadüfî örnekleme yöntemi (Balcı, 2010) ile dört ilçe seçilmiştir.

Araştırma, seçilen ilçelerdeki ilköğretim ve ortaöğretim kurumları yöneticilerini temsil etmek üzere tabakalı tesadüfî örnekleme yöntemi (Kuş, 2003, 46) kullanılarak ve yüz yüze anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Örnekleme büyüklüğü belirlenirken kullanılan parametre araştırmanın sonuçlarının, yüzde 95 güven aralığında olması ve yüzde 4,00 düzeyinde bir hata payı içermesidir. Bu çerçevede verilerin genellenebilmesi için örnekleme büyüklüğü 200 olarak saptanmıştır.

#### ***Veri Toplama Aracı***

Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından literatür taraması sonucunda oluşturulmuş, uzmanların görüşlerine sunulduktan sonra gerekli düzeltmeler yapılmış ve Ümraniye'de 30 okul yöneticisine örnek uygulama yapıldıktan sonra son hali verilmiş olan "Türk Eğitim Sisteminde STK'ların Konumları ve İşlevleri Anketi"dir.

Ankette beş bölüm ve toplam 34 soru yer almaktadır. Ankette yer alan sorulardan 26'sı kapalı uçlu, 4'ü açık uçlu, 4'ü ise listeleme sorusudur. Anketteki beş

bölüm şunlardır: (a) katılımcıların ve okulun STK-eğitim işbirliği deneyimlerini belirlemek üzere *STK'lar ile işbirliği bölümü*, (b) okul yöneticilerinin okul-aile birliğine ilişkin görüşlerini toplamayı amaçlayan *okul aile birliği algısı bölümü*, (c) okul yöneticilerinin mezunlar derneği/vakfına ilişkin görüşlerini toplamayı amaçlayan *mezunlar derneği/vakfı algısı bölümü*, (d) okul yöneticilerinin STK'lara ilişkin görüşlerini toplamayı amaçlayan *gönüllü kuruluş algısı bölümü* ve (e) okul yöneticilerinin Türk eğitim sisteminde STK'lara ilişkin görüşlerini toplamayı amaçlayan *Türk eğitim sistemi ve gönüllü kuruluşlar algısı bölümü*'dür. Ankete ayrıca beş soruluk demografik bilgiler bölümü eklenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için aşağıdaki istatistiksel işlemler yapılmıştır. Ön uygulamadan sonra elde edilen veriler SPSS for Windows 11.0 paket programında işlenmiştir.

Okul ve katılımcı ile ilgili tanımlayıcı (*ilçe, okul türü, mevcudu, kurucusu ve yöneticinin kıdemi*) istatistiksel analizler için frekans, yüzde alma teknikleri kullanılmıştır. Anketin birinci bölümündeki maddelerle ilgili çözümlemede bir örneklemden toplanan verilerin betimlenmesinde kullanılan ve betimsel istatistik tekniklerinden olan, kategorik verilerin dağılımını özetlemede kullanılabilen frekans dağılımı kullanılmış ve yüzde olarak da ayrıca belirtilerek tablolaştırılmıştır. Bu yöndeki bulgular ise dağılımın yoğunlaştığı maddeler doğrultusunda yorumlanmıştır.

### **Bulgular ve Tartışma**

Bu bölümde "Türk Eğitim Sisteminde STK'ların Konumları ve İşlevleri Anketi"nde yer alan 34 soruya okul yöneticilerinden elde edilen veriler beş alt başlık altında (STK'lar ile işbirliği, okul-aile birliği, mezunlar derneği/vakfı, gönüllü kuruluş algısı, Türk eğitim sistemi ve gönüllü kuruluşlar) özetlenerek yorumlanmış ve araştırmanın bağımsız değişkenlerine (ilçe, okul türü, öğrenci sayısı, okulun kurucusu ve yöneticinin kıdemi) göre farklılaşp farklılaşmadığı analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklere göre dağılımı Tablo 1'de yer almaktadır.



Tablo 1

Araştırma Grubunun Genel Yapısına İlişkin (Demografik Değişkenler) Frekans ve Yüzde Değerleri

		f	%
Okulun Bulunduğu İlçe	Sultanbeyli	31	15,4
	Ümraniye	62	30,8
	Üsküdar	52	25,9
	Kadıköy	56	27,9
Toplam		201	100,0
Okulun Türü	İlköğretim	139	69,2
	Genel Lise	32	15,9
	Anadolu Lisesi	13	6,5
	Meslek Lisesi	13	6,5
	İmam-Hatip Lisesi	4	2
Toplam		201	100
Okuldaki Öğrenci Sayısı	1-500	43	21,4
	501-1000	53	26,4
	1001-1500	48	23,9
	1501 ve üstü	57	28,4
Toplam		201	100
Okulun Kurucusu	MEB	165	82,1
	ÖZEL	36	17,9
Toplam		201	100
Yöneticilik Kıdemi	1-3 yıl	52	25,9
	4-6 yıl	38	18,9
	7 yıl ve üstü	111	55,2
Toplam		201	100

### STK'lar İle İşbirliği Bölümü

Okul yöneticilerinin, STK'lar ile okullarında eğitim ile ilgili işbirliği süreçlerini betimlemeyi amaçlayan 10 sorunun sonuçları ve tartışmaları yer almaktadır.

Katılımcıların çoğunluğu son üç eğitim sezonunda STK'lar ile işbirliği gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (% 81). Ancak katılımcıların yarısından fazlasına göre (% 53) son üç yılda sadece 1-3 STK ile işbirliği gerçekleştirmiştir. STK'ların sayılarında ve faaliyet alanlarında son yıllarda görülen hızlı artışa rağmen (Dernekler Dairesi Başkanlığı, 2012) okullarla gerçekleştirilen işbirliği sayısı düşük kabul edilebilir. Neredeyse, her okul yılda sadece bir kez STK ile ilişki kurmuştur. İşbirliği sayısı okulun bulunduğu ilçe, öğrenci sayısı ve kurucusu değişkeni ile bir bağımlılık göster-

mezken okul türü ve yöneticilik kademine göre işbirliği sayısı değişmektedir. İlköğretim okullarında ve 7 yıl ve üstü idarecilik kademi olan yöneticilerin bulunduğu okullarda STK'lar ile daha fazla işbirliği yapıldığı görülmüştür.<sup>3</sup>

Katılımcıların yarıdan fazlası yerel STK'lar ile işbirliği gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (% 64). Ancak ulusal STK'lar ile gerçekleştiren işbirliği sayısı da önemli görülmüştür (% 46). Yerel STK'lar ile işbirliği daha çok ikili ilişkilere bağlı olarak gerçekleşir (Cılızoğlu ve Karagöz, 2007). Veliler, öğretmenler ve okul yöneticileri çevrenin imkânlarını okula çekmek istediklerinde bu oran kolaylıkla artırılabilir. Ulusal STK'lar ile işbirliği nispeten daha az olsa da yerel STK'lar ile işbirliği sayısına yakındır, Bu durum ulusal STK'ların organizasyon gücü, gönüllü sayısı, profesyonel birikimi, proje çeşitliliği ve malî güçleri sebebiyle daha etkin ve derinlikli faaliyetler yürütmelerine bağlanabilir. İşbirliği yapılan STK'nın türü ilçe, okul türü, öğrenci sayısı, okulun kurucusu ve yöneticilik kademine göre bir farklılık göstermemesi, işbirliği kararını okulun değil, STK'ların verdiğini göstermektedir. Diğer taraftan, STK'lar ile işbirliğinin okullara çok güçlü bir katkı sağlayacağına ilişkin inancın zayıflığı da okulların bir arayış içine girmemesinin gerekçesi olabilir.

Katılımcıların büyük bir kısmı "eğitim alanında faaliyet gösteren" STK'lar ile işbirliği gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir (% 79). Bu oran, STK'ların faaliyet alanlarına göre dağılımından oldukça yüksektir (Dernekler Dairesi Başkanlığı, 2012). Katılımcıların, bu maddeye işbirliği içeriğini düşünerek cevap verdikleri düşünülebilir. Bir yardımlaşma-dayanışma derneğinin okula kitap bağışlaması gibi örnekleri katılımcılar eğitim alanında faaliyet gösteren STK olarak değerlendirmiş olabilirler. Ya da çevre ile ilgili STK'lar ile yürütülen işbirliği ya da projelerin içeriği eğitimsel niteliklere sahip olmakla birlikte söz konusu STK'nın faaliyet alanı eğitim olarak kabul edilmemektedir (Gönel, 1998). Bu iddiayı haklı çıkaracak veriler bir sonraki maddenin sonuçlarından açıkça anlaşılmaktadır.

Katılımcılar, STK'lar ile işbirliğinin "hayırseverlik" temeli üzerine kurulu olduğunu belirtmişlerdir (%41). Bu durum geleneksel STK algısının sürdürdüğünü göstermektedir (Çizakça, 2003). Diğer taraftan okulların ve öğrencilerin maddî zorluk içinde olmalarının da bu durumu zorunlu kıldığı düşünülebilir. Katılımcılar, STK'nın uzmanlık alanıyla ilgili seminer, gezi, etkinlik vb. faaliyetlerin ise ikinci büyük dilimi oluşturduğunu belirtmişlerdir (%23). Özellikle madde bağımlılığı, beslenme, çevre, bilişim gibi alanlarda faaliyet gösteren ulusal STK'ların sürekli okullarda uygulamak üzere projeler geliştiriyor olmaları bu oranın nisbî yüksekliğini açıklayabilir. Üçüncü dilim olan danışmanlık dilimini de (%8) kattığımızda bir değerlendirme olarak STK'ların geleneksel hayırseverlik yaklaşımından uzmanlaşmaya geçişine de işaret ettiği iddia edilebilir.

Nitekim bazı katılımcılar, STK'ların uzmanlıklarından yararlanmak amacıyla yönetim düzeyinde danışmanlık aldıklarını belirtmişlerdir (%8). Bir okul yöneticisi-

<sup>3</sup> Okul yöneticilerinin STK'lar ile işbirliği yapma eğiliminin okulun bulunduğu ilçe, okuldaki öğrenci sayısı, okulun kurucusu ve okul yöneticisinin yöneticilik kademine göre bir farklılık göstermediğini belirlemek amacıyla non parametrik ölçümlerde kullanılan Man Withney U testi ve Kruskal Wallis H testi sonuçlarına bakılmıştır.

nin, karşılaştığı bir sorunu çözmek için danışmak üzere bir uzman arayışına girmesi ve bu süreci açık yüreklilikle ifade etmesi, araştırmanın en önemli bulgularından biri olarak kabul edilmelidir.

Son olarak diğer (%9) seçeneğini işaretleyen katılımcıların önemli bir kısmı STK'lar ile ne tür bir çalışma yaptıklarını belirtmemişlerdir. Gerek idari tasarruflarda gerekse de STK'ların kendi çalışmalarında şeffaflık bir sorun olarak sürekli tartışılmaktadır. Ancak okul yöneticileri, STK (yardımı) ile bir çalışma yürütmeyi zayıflık olarak da değerlendiriyor olabilirler.

Katılımcıların yarıya yakını (%44), okullarındaki öğrenci kulüplerinin, STK'lar ile işbirliği halinde çalışma yürüttüklerini belirtmişlerdir. Özellikle son müfredat değişiklikleri sonrasında hazırlanan MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği<sup>4</sup> ve 17. Millî Eğitim Şûrası Kararları (MEB, 2006) göz önünde bulundurulduğunda, öğrenci kulüplerinin STK'lar ile işbirliği gerçekleştirme oranı düşüktür. Ayrıca katılımcıların "İtfaiye", "Sosyal Hizmetler Müdürlüğü" gibi kimi kamu kuruluşları ile yapılan işbirliği örneklerini de bu kategoride saymaları eldeki oranın daha düşük olması gerektiğini göstermektedir. Çoğu okulda özellikle ortaöğretim kurumlarında kulüp çalışmaları için zaman ve mekân ayrılmadığı gerçeği göz önünde bulundurulursa, katılımcıların bu soruya cevapları aslında bir "temennî" niteliğindedir. Nitekim bir sonraki soruyu katılımcıların büyük çoğunluğunun cevapsız bırakması da bu iddiayı doğrular niteliktedir.

Açık uçlu bir soru olan "STK'lar ile işbirliği yapıldıysa hangi kulüpler işbirliğine katıldılar?" sorusuna verilen cevapların frekansı toplam 95 olsa da bu soruyu cevaplayan katılımcıların çoğu, aynı anda 2-3 kulüp ismi yazdıklarından soruya cevap veren katılımcı oranı %16'dır. Bu sonuç bir önceki maddede verilen evet cevabının oranına şüphyle yaklaşmayı gerektirmektedir.

En sık işbirliği yapan kulüpler, çevre (%20) ve Atatürkçülük (%7) kulüpleridir. Son yıllarda Türkiye'deki siyaset ortamı ve 2007'nin gündeminin önemli konularından biri olan kuraklık, STK'lar ile en sık işbirliği yapan kulüplerin tesadüfî olmadığını düşündürmektedir. Nitekim TEMA Vakfı ve Atatürkçü Düşünce Derneği, faaliyetlerini büyük oranda öğrencilerle yürütmektedirler. Ancak bu durum da yine STK ile işbirliği yapma teklifinin öğrenci kulüplerinden değil STK'lardan geldiği düşünülmektedir. Son yıllarda okul spor kulübü kurma zorunluluğu, sivil savunma çalışma-

4 MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği'nin STK'lar ile işbirliğini öneren maddeleri şöyledir:

Madde 6 n) *Çalışmalarda resmî, özel sivil toplum kurum ve kuruluşlarıyla öğrenci ve veli iş birliğinin sağlanmasına,*

Madde 7 c) *Proje önerileri, çevrede bulunan STK'lar ile kişi veya diğer kurum ve kuruluşlara götürülerek katkıları istenebilir.*

Madde 12 — *Öğrencilerin; ailesine, çevreye ve topluma duyarlı, gönüllü çalışma bilincine sahip, sorun çözen ve çözüm üreten, resmî, özel, sivil toplum kurum ve kuruluşları ile iş birliği içinde çalışma becerilerini geliştirmiş birer fert olarak yetişmeleri için toplum hizmeti çalışmalarına yer verilir.*

Madde 12 n) *Sosyal hizmet amaçlı STK'ların çalışmalarına destek sağlamak (MEB İlköğretim Ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği, 13.1.2005).*

larına verilen önem, madde bağımlılığı konusunda yapılan yayınlar ve çalışmalar STK'lar ile işbirliği yapan kulüplerin kendi iradeleriyle değil, dış yönlendirmelerle eyleme geçtiğini düşündürmektedir.

Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%76), bir STK ile ortak proje geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Genel eğilim olarak STK'lar "hayır amaçlı kurumlardır" ve okula ya da öğrenciye "aynî-nakdî yardım" yaparlar. Belli alanda uzmanlaşmış ve alanıyla ilgili olarak bir eğitim kurumuyla birlikte proje geliştirmek ve uygulamak okul yöneticileri kadar STK üyeleri için de yeni bir düşüncedir (Cılızoğlu ve Karagöz, 2007). Nitekim bir sonraki maddeye verilen cevaplardan da anlaşılmaktadır ki proje geliştirme/uygulama süreci, işbirliği ve katılımı gerektirmektedir. Okul yöneticileri ise gerek yönetim anlayışları sebebiyle gerekse de iş yükü sebebiyle böyle bir çalışmaya hazır değillerdir.

Katılımcıların okulların STK'lar ile geliştirdikleri ortak proje alanlarına ilişkin soruya verdikleri cevaplarda "proje" ve "ortaklık" kavramlarını net olarak tanımlayamadıkları anlaşılmaktadır. STK ile birlikte yapılan her faaliyet, katılımcılar için bir proje niteliğindedir. Bir STK'nın okuldaki öğrencilere bağış yapması ya da bir grup öğrenciyi geziye götürmesi birçok katılımcı için ortak proje olarak adlandırılabilir. Soruya katılımcının sadece %13,4'ünün cevap vermiş olması da bu kanaati güçlendirmektedir.

Katılımcıların "ortak proje" olarak belirttikleri çalışmalar, ilgili STK'nın uzmanlık alanıyla ilgili çalışmalar (%66,7) ve yardım amaçlı çalışmalar (%33,3) olmak üzere iki kategoride değerlendirilebilir. İlk kategorideki çalışmalarda -birkaçı dışında- öğrenciler ve okul yönetimi neredeyse tamamen pasif konumdadır. Hayır amaçlı faaliyetlerin sadece birinde öğrencilerin bir başka sosyal gruba yardım etmek amacıyla geliştirdikleri bir çalışmadan söz edilmiştir. Diğer proje alanlarının çoğunda öğrenciler, hazır bir projenin uygulama sürecinde, projede yer verilen sınırlılıkta işin içine dâhil olmaktadır.

Katılımcıların yarıya yakını (%44) STK'lar ile ortak çalışmalarında bir sorun yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kurum dışından bir paydaş ile yürütülen işbirliğinde sorun çıkmaması, ya çok iyi bir yönetim ve organizasyon yeteneği ile ya da tek taraflı ve kısa süreli işbirliklerinde mümkün olabilir. Önceki sorulara verilen cevaplar da göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin, STK'lar ile çoğu zaman tek taraflı ve kısa süreli ortak çalışmalar yürüttükleri görülmektedir. Daha uzun süreli ve çok taraflı çalışmalar arttıkça zorluk yaşama oranı da artabilir.

Diğer taraftan STK'larla zorluk yaşadığını belirtenlerin büyük kısmı (%31) sorun kaynağının STK olduğu düşüncesindedirler. Katılımcılar, STK'ların genel olarak ve özellikle eğitim alanında deneyim ve uzmanlık eksikliği olduğunu düşünmektedirler. Ortaya çıkan sorunların okuldaki kaynaklandığını düşünen katılımcılar ise (%13) öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin STK'lar ile ortak çalışmaya hazır olmadıklarını belirtmektedirler. "Diğer" cevabını işaretleyen katılımcılardan birkaçı ise zaman, mekân ve çevre gibi okul ve STK dışında ortaya çıkan durumların sıkıntı oluşturduğunu belirtmektedirler.

Araştırmanın en kritik sorularından biri olan "Okulların STK'lar ile işbirliği yapmasını tavsiye eden ya da zorunlu kılan bir kanun, yönetmelik ya da genelge var

mı?” sorusuna verilen cevaplar, okul yöneticilerinin STK’lar ile ilişkilerinin zihinsel düzeyini açıkça göstermektedir. Özellikle son yıllarda yürürlüğe giren hemen her yasal belgede ve açıklamada STK’lar ile işbirliği dile getirilirken, okul yöneticisi katılımcıların büyük çoğunluğun bu soruya “hayır” (%16) ya da “fikrim yok” (%46) şeklinde cevap vermesi düşündürücüdür. “Evet” cevabı veren okul yöneticisi sadece % 38’dir. Bu sonuç okul yöneticilerinin en temel belgelerden biri olan “Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği”ni, “MEB İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği”ni ve MEB’in 2006-55 numaralı “Stratejik Planlama Başlama Genelgesi” bile dikkatle okumadıklarını göstermektedir. Gerek medyada yansıdığı kadarıyla gerekse de merkezî yönetim düzeyinde STK’ların hemen her alanda aktif rol almaya başladığı bir dönemde (Acı, 2003) okul yöneticilerinin bu soruya verdiği cevapların oranı yaptıkları iş ile ilgili merak duygularının olmadığını düşündürmektedir.

### *Okul-Aile Birliği Algısı Bölümü*

Bu bölümde okul yöneticilerinin, Türk eğitim sisteminde toplumsal katılımın en güçlü ve köklü kurumu olan okul-aile birlikleri ile ilgili görüş ve yaklaşımlarını betimlemeyi amaçlayan beş sorunun sonuçları ve tartışmaları yer almaktadır.

Katılımcıların tamamına yakını (%98) okul-aile birliği yöneticilerinin demokratik usullerle seçildiğini iddia etmektedirler. Bu oran, Türkiye’de demokratik anlayışın ve uygulamaların analiz edildiği araştırmalarla karşılaştırıldığında oldukça yüksektir (Cılzoğlu ve Karagöz, 2007). Okul-Aile Birliği Yönetmeliği uyarınca seçimin demokratik usullerle yapılması gerekliliği katılımcıları, gerçeğe ters olsa da bu yönde cevap vermeye yöneltmiş olabilir. Nitekim veliler ve diğer sosyal taraflarla yapılan başka araştırmalarda, okul-aile birliği seçimlerinin büyük oranda demokratik usullere riayet edilmeden yapıldığı belirlenmiştir (Yaltı, 2003).

Diğer taraftan eğitime toplumsal katılımın düşük olması ve velilerin eğitim alanındaki bilgi ve deneyim yetersizliği sebebiyle okul yöneticilerinin okul işleriyle ilgilenen deneyimli birkaç veli arasında gerçekten demokratik bir seçim yaptığı da düşünülebilir. Son olarak, okul yöneticileri genel olarak okulla ilgili tüm sorumluluğun tek yasal muhatabı oldukları için işleyişteki dağınıklığın yönetimi zorlaştıracakı düşüncesiyle, okul-aile birliği süreçlerini de, kontrol altında tutabilecekleri bir anlayışla yürütmek isteğinin anlaşılmasını bekliyor olabilirler.

Katılımcıların yaklaşık üçte ikisi (%66) okul-aile birliğinin okula aynı-nakdî yardım sağlamak yoluyla katkıda bulunduğunu belirtmiştir. Sosyal etkinlikler alanında da okul-aile birliğinin malî ve fizikî katkılarla destek olduğu düşünülebilir. Bu durum Okul-Aile Birliği Yönetmeliğinde belirtilen görevlere uygundur (MEB, 2005). Nitekim ilgili Yönetmeliğe göre okul-aile birliğinin temel işlevi “okulun akçalı işlerinin yürütülmesi ve çevre imkânlarının okula çekilmesi” olarak özetlenebilir. Ancak gerek okul-aile birliğini oluşturan velilerin bilgi ve deneyim eksikliği gerekse de okul yöneticisi ve öğretmenlerinin maddî işler dışında okul-aile birliği ile işbirliğine önem vermemesi okul-aile birliğinin etkinliğini sınırlandırmaktadır. Nitekim bir sonraki maddede belirtildiği gibi, akademik alanda okul-aile birliği hiçbir şekilde dikkate alınmamaktadır.

Katılımcıların yarısından fazlası (%57) okul-aile birliğinin, okulun bugünkü başarısında katkısı olduğunu belirtmiştir. Teorik olarak bakıldığında, bir önceki soruya verilen cevaplar ışığında (%98) tamamen demokratik usullerle seçilen bir kurumun etkinliğinin ve katkısının daha yüksek olduğu beklenebilir. Ancak az sayıda da olsa (%11), bu konuda bir fikir sahibi olmadığını belirtenlerin olması, katılımcıların okul-aile birliğinde görevli velileri tanımıyor olduklarını bile düşündürmektedir. Okul yöneticilerinin bir önceki soruya verdikleri cevabın etkisiyle daha büyük oranda bir olumsuz cevabı, çelişki olarak düşünmüş olabilirler. Diğer taraftan okul-aile birliği, okulun neredeyse tek maddî imkân kaynağıdır. Okulun acil maddî ihtiyaçlarını karşılamak üzere etkin olan bir okul-aile birliği, sorumluluğunu yerine getirmekte ve okulun başarısına katkıda bulunmaktadır. Nitekim bazı okul yöneticileri, okulun akademik başarısının öğretmenlere ait olduğunu vurgulayarak bu soruya verdikleri cevapta akademik alan dışı unsurları göz önünde bulundurduklarını imâ etmişlerdir. Ancak ilgili yönetmelik çerçevesinde düşünüldüğünde, sınıf içi akademik eğitimin gündelik hayatla ilişkilendirilmesi, yaparak yaşayarak öğrenme imkânlarının artırılması, okulun fizikî şartlarının iyileştirilmesi ve eğitsel donanımın zenginleştirilmesi (Seven ve Ergin, 2008) doğrudan akademik başarıya etki eden unsurlardır. Okul-aile birliğinin akademik başarıyla hiçbir şekilde ilişkili olmadığını düşünmek, ilgili yönetmelikte ve yeni müfredat programlarında yer alan bu açılımları bilmemek ya da tam olarak anlamamak olarak açıklanabilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre (%60), okul aile birliğinin istenen başarıyı gösterememesi veli-toplum ilgisizliği ile ilgilidir. Bu bölümdeki ilk soruya verilen cevapla karşılaştırıldığında bu yaklaşım daha ayakları yere basar nitelik taşımaktadır. Ancak bu eksikliğin önemli bir unsuru da (%19) öğretmen ve idarecilerdir. Okul yöneticilerinin yaklaşık beşte birinin böyle bir cevap vermesi “iğneyi kendine çuvaldızı başkasına batır” atasözünü hatırlatmaktadır. Diğer engeller (%80) ile ilgili öğretmen ve idarecilerin, bu özeleştirme niteliğindeki cevapları üzerinde durulmalıdır. Okul yöneticilerinin ilgisiz veli ve toplumu okula çekmek için ne tür stratejiler geliştirdiklerine dair araştırmalar yapılırsa gerçekten bu durumun gerçek sebebi daha iyi açıklanacaktır. Bu sorunun cevabındaki gerçek oranlardan biri, yasal-bürokratik zorluklara (%8) ilişkin olanıdır. Gerek okul yöneticilerinin, gerekse okul aile birliği üyelerinin iyi niyetle başladığı birtakım süreçlerde, üstlerin ya da astların aynı içten heyecanı paylaşmaması sebebiyle tabiri yerindeyse sudan sebeplerle süreci yavaşlatması ya da durdurması iyi örneklerin çoğalmasını engelledikleri düşünülebilir.

Katılımcıların büyük çoğunluğuna göre (%36,8) okul aile birliği okula aynı-nakdî yardım sağlamalıdır. Okul yöneticilerinin okul aile birliğinden beklediği diğer bir işlev ise, okul-çevre-veli ilişkilerini geliştirmek ve sürdürmektir (%29,4). Katılımcıların cevaplarının çeşitliliğine bakıldığında çok az sayıda okul yöneticisi, okul-aile birliğinin hâlihazırdeki durumdan daha işlevsel olması gerektiğine inanmaktadır. Katılımcı yönetim anlayışı, katılımcı karar alma isteği, uygulamada işbirliği yapmak gibi yeni yaklaşımların henüz okul yöneticileri tarafından içselleştirilemediği söylenebilir. Diğer taraftan okul-aile birliği üyeleri ya da tüm velilerin, sadece aynı-nakdî yardım konusunda muhatap alınmaları sebebiyle, okuldan uzak durmayı tercih ettikleri düşünülebilir. Nitekim maddî gücü okula yardım ya da bağış yapmaya müsait olmadığı halde, meslekî ya da sosyal yeterlilikleri yüksek olan velilerin özgül katkılarına okul yöneticilerinin açık olmadığı görülmektedir.



### *Mezunlar Derneği/Vakfı Algısı Bölümü*

Bu bölümde okul yöneticilerinin, mezunlar derneği ile ilgili görüş ve yaklaşımlarını betimlemeyi amaçlayan 4 sorunun sonuçları ve tartışmaları yer almaktadır.

Katılımcıların görev yaptığı okulların büyük çoğunluğunda (% 86), mezunları bir araya getiren bir sivil toplum oluşumu bulunmamaktadır. Bir okulun mezunlarının bir araya gelerek kurumsal bir çatı altında toplanmaları, kurum kültürü ve iklimi ile doğrudan ilişkilidir. Özellikle büyük şehirlerde okul ve derslik başına düşen öğrenci sayısının fazlalığı kurumsal aidiyeti törpülemektedir (Yaman, 2010). Büyük şehirlerde öğrencilerin, çoğu zaman çok yakın mekânlarda ikamet ediyor olsalar bile okul dışında görüşme imkânları oldukça düşüktür. Bu da öğrenciler arasında ilişkilerin okul zamanıyla ve okul süreçleriyle sınırlı olması sonucunu doğurmaktadır. Son olarak özellikle hızlı nüfus artışı ve göç sebebiyle İstanbul'daki okullarda öğrenim gören öğrencilerin kültürel ve sosyal bağlarının zayıflığı da mezunların bir araya gelme isteğini azalttığı düşünülebilir.

Mezunlar derneği olan okullar ise, daha uzun bir tarihe ve daha güçlü bir kültüre sahip olan okullar olarak gözlenmektedir. Buna rağmen çoğu mezunlar derneği ya işlevsel değildir ya da ortadan kaldırılmıştır.

Mezunlar derneği ya da vakfı olan okulların yöneticilerinin büyük bir kısmı (%11) mezunlar derneği/vakfının okullarına çevre ve mezunlarla ilişki kurmada katkı sağladığını belirtmişlerdir. Sadece %5,4 katılımcı mezunların okula aynı-nakdî yardım sağladığını, katılımcıların %6'sı da okuldaki sosyal etkinlikleri desteklediğini belirtmiştir. Mezunlar derneği, okula ve eğitime toplumsal katılımı sağlamak açısından en güçlü kurumsal bağlılık potansiyeli taşıyabilecek oluşumlardır. Buna rağmen çoğu mezunlar, sadece eski sınıf arkadaşlarıyla birlikteliklerini sürdürmek amacıyla kurumsallaşmakta ancak mezun oldukları okulun adını taşımak dışında bir ilişki içine girmemektedirler. Okul yöneticileri ise, okul-aile birliği ile ilişkilerinde olduğu gibi okula toplumsal katılımı sağlamak amacıyla mezunlarla ne tür bir ortak çalışma yapılabileceğine dair teşebbüste bulunmamaktadırlar. Sonuç olarak okul-çevre-mezun ilişkisi işlevinin neredeyse sadece mezunlar arası ilişki çerçevesinde yürüdüğü iddia edilebilir.

Katılımcıların önemli bir kısmı (% 77) mezunlar derneği olmasını istemektedirler. Mezunlar derneğinin olmasını isteme eğilimi, okul yöneticilerinin katılımcı bir eğitim yönetimi yaklaşımına da yakın olduklarını düşündürmektedir. Ancak katılımcıların küçümsenmeyecek bir bölümü de (% 23) mezunlar derneğini istememekte ya da faydası olacağına inanmamaktadır. Bu eğilim halen önemli bir kitlenin okulun yönetiminde diğer paydaşlara açık olmadıklarını düşündürmektedir. Diğer taraftan okulun hâlihazırdaki sorunları ile başa çıkmada güçlük çeken okul yöneticilerinin, ayrıca mezunlar derneği ile uğraşmak istememesi, okul yaşamından başka en ufak bir işin angarya olacağına inançlarının bir göstergesi olarak da kabul edilebilir.

Mezunlar derneği olmayan okul yöneticileri, mezunlar derneğinin en önemli (%23) işlevinin okul kültürünü sürdürmek ve yaymak olduğunu belirtmişlerdir. Okul kültürünün oluşması ve sürdürülmesi için mezunlar derneği önemli bir role sahiptir. Dolayısıyla katılımcıların önemli bir kısmı bu bilinçle hareket etmektedirler. Ancak diğer üç kategoride yer alan cevapların oranı % 53'tür. Okul yöneticilerinin yarıdan



fazlası mezunlar derneğinin olması durumunda okulun maddî ve moral, dolayısıyla akademik açıdan gelişeceğini düşünmektedirler. Sadece mezunlar arası iletişim amacıyla mezunlar derneği olmasını isteyen okul yöneticileri ise, mezunlar arasındaki duygusal birlikteliğin sürmesinden yana, ilerleyen yaşlarda aidiyet ve bireysel mutluluk için gerekli olduğu düşüncesinde olan katılımcılardır. Sonuçta okul yöneticileri, mezunlar derneğinin genel olarak ne tür işlevler üstlenebileceğinin farkındadırlar. Ancak gerçekten bir mezunlar derneği olduğunda, okul ile işbirliğinin ne düzeyde başarı ile yürütüleceği ayrı bir araştırma konusu olmalıdır.

### *Gönüllü Kuruluş Algısı Bölümü*

Bu bölümde okul yöneticilerinin, gönüllü kuruluşlara ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan 6 sorunun sonuçları ve tartışmaları yer almaktadır.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%69) okul-aile birliği, mezunlar derneği ya da sendika dışında bir STK'ya üye değildiler. Bir STK'ya üye olmama eğilimi, devletin çok yakın zamana kadar STK'lara yaklaşımı ile ilişkilendirilebilir. Nitekim özellikle devlet memuru statüsündeki okul yöneticilerinin, "örgüt" sözcüğünün olumsuz çağrışımları ile yüklü STK'lara önyargılı oldukları düşünülebilir. Diğer taraftan STK'ların iç işleyişlerinin şeffaf olmaması da (Lee, 2004) bu yaklaşımı besliyor olabilir.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu (% 67) bir STK'ya üye olmanın, demokratik toplumu oluşturan bireylerin ayırıcı bir özelliği olduğu düşüncesindedirler. Bir önceki soruya verilen cevap oranları da göz önünde bulundurulduğunda okul yöneticilerinin üçte bire yakın bir bölümü herhangi bir STK'ya üye olmadığı halde bir STK'ya üye olmayı gerekli görmektedir. STK'ya üye olmanın demokratik bir vatandaşın ayırıcı özelliği olmadığını ya da bu konuda fikri olmadığını belirten katılımcıların oranı ise (%33) hâlâ Türkiye'de STK'ların temsil yeteneği ve etkinliği ile ilgili şüphelerin kayda değer bir oranda sürdüğünü göstermektedir.

Okul yöneticilerinin tamamına yakını (% 93) eğitim ile ilgilenen STK'ların olmasının yararlı olacağı inancındadırlar. Bu inancın gerekçesi, STK'ların eğitime daha çok aynî-nakdî yardımlarla destek olmaları olabilir. Nitekim okul yöneticileri, diğer paydaşların okul yönetimine katılımını ve maddî yardım dışındaki süreçlerde etkin olmalarını, okul-aile birliği örneğinde bile çok uygun görmemektedirler.

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (% 75) eğitim alanında faaliyet gösteren STK'ların sayısını yeterli bulmamaktadır. Türkiye'de eğitim alanında faaliyet gösteren STK'ların sayısı diğer faaliyet alanlarındaki STK sayıları ile karşılaştırıldığında oldukça düşüktür (Dernekler Dairesi Başkanlığı, 2012). Okulların, STK'lar ile işbirliği halinde yürütülen projelerin içeriğine ve işbirliği yapılan sivil toplum kuruluşu türlerine bakıldığında "sadece eğitim alanında faaliyet gösteren" STK yok gibidir.

Okul yöneticilerinin büyük çoğunluğu eğitim alanında faaliyet gösteren STK'ların yardım ve hayırseverlik temelli eylemleri öncelemeleri gerektiği düşüncesindedirler. İlk üç kategoride yer alan öğrenciye / veliye (%19,9), okula yardım (%36,8) ve okul-yurt yapmak (%43,7) kategorilerinin oranı bu iddiayı doğrulamaktadır. Ancak okul yöneticilerinin, öğrenciye ve veliye yardımdan çok okula yardımı ve okul yurt yapmayı öncelemeleri de STK'ların daha kalıcı projelere yönelmeleri beklentisini işaret etmektedir.

Okul yöneticileri, STK'ların uzmanlık alanlarıyla ilgili konularda gerek okulda öğrencilerle, gerekse de toplumla yürütebilecekleri özel alan projelerine de büyük önem vermektedirler (%55,7). Ancak bu cevabın içinde okul yöneticilerinin bir kısmının, STK'ların örgün eğitimi okullara bırakıp yaygın eğitim ya da halk eğitimi ile ilgilenmeleri gerektiği düşüncesi de yatıyor olabilir. Son olarak, okul yöneticileri, STK'ların eğitime ilişkin politikaları yönlendirmek amacıyla kamuoyu oluşturma sürecine ağırlık vermelerini talep etmektedirler. Bu kategorideki cevapların oranının, STK'ya üye olan okul yöneticilerinin oranına yakın olması, okul yöneticilerinin bir kesiminin STK'ların demokratik talep aracı olarak algılandığını da göstermektedir.

Okul yöneticileri STK'ların karşı karşıya kaldığı sorunların başında gönüllü eksikliği olduğunu düşünmektedirler. Literatürle uyumlu bu cevap, STK'ya üye olma ve gönüllü çalışma davranışının modern Türkiye'de toplumsal bir kültür haline gelmediğini göstermektedir (Çaha, 1997). Bunun sonucu olarak STK'lar bir taraftan uzmanlık ve deneyim eksikliği yaşarken, diğer taraftan maddî sıkıntılar yaşamaktadırlar (Gönel, 1998). Ancak kimi okul yöneticilerine göre temel sorun bürokratik-yasal zorluklardır. Uzun yıllar STK'lara ilişkin toplumsal ve yönetsel ön yargıların bir sonucu olarak bir taraftan halk, örgütlü yaşama kültüründen uzak durmuş, diğer taraftan da STK'lar derinleşmemişlerdir.

#### *Türk Eğitim Sistemi ve Gönüllü Kuruluşlar Bölümü*

Bu bölümde okul yöneticilerinin, Türk eğitim sisteminde gönüllü kuruluşların konumu ve işlevine ilişkin algılarını betimlemeyi amaçlayan 9 sorunun sonuçları ve tartışmaları yer almaktadır.

Okul yöneticileri tarafından STK'lar için ideal hizmet alanı tercihi büyük oranda (%93,5) özgün proje üretmek ve baskı grubu olmak olarak ifade edilmiştir. Önceki bölümde STK'ların sundukları hizmet türleri sorusuna verilen cevaplara yakın olmakla birlikte bu bölümdeki sıralamada hayır ve bağış unsurlarının nispeten gerilemesi ve özgün proje üretmek ve baskı grubu olmak rollerinin artması, okul yöneticilerinin STK'lardan beklentilerinin eğilimini vermesi açısından mânidardır. Bu durum, makro ekonomik göstergelerdeki iyileşmeyle açıklanabileceği gibi vatandaşlık bilincinin gelişmesi ve eğitim içeriklerinin derinleşmesi ile ilgili olduğu da düşünülebilir.

Okul yöneticileri, Türk eğitim sisteminde STK'lara yeterli katılım imkânı verilmediği kanaatindedirler (% 79). Önceki soruyla bağlantılı olarak değerlendirildiğinde, bu soruya verilen cevapların oranları, STK'ların zimnen katılımcı demokrasinin temel unsuru olarak baskı grubu olma rolü üstlenmeleri gerektiği eğilimini de ifade ettiği söylenebilir.

Önceki soruya “hayır” cevabı veren okul yöneticileri, Türk eğitim sisteminde STK'lara yeterli katılım imkânı verilmemesini oldukça objektif değerlendirmiş görünmektedirler. Dört alternatif maddenin oranı da birbirine yakındır. Ancak en büyük dilimi oluşturan (% 32) “ideolojik kaygılar” cevabı toplumun hemen her kesiminde dile getirilen bir durumdur. İdeolojik kaygı, okul yöneticilerinin STK'lara üyelik oranının düşüklüğünün de bir gerekçesi olarak kabul edilebilir. Türkiye'deki siyasî ve sosyal ortamın hareketliliği ve uluslar arası ilişkilerin toplumsal akla yansımaları bu tedirginliğin haklı gerekçeleri olarak görülmektedir. Ancak diğer taraftan okul yöne-

ticileri, Türk eğitim sisteminde STK'lara yeterli katılım imkânı verilmemesine ikinci büyük gerekçe olarak, STK'ların yetersizliğini göstermektedirler (% 29). Türkiye'deki STK'lar ile ilgili genel araştırmalarda elde edilen veriler de bu iddiayı doğrulamaktadır (Gönel, 1998). Üçüncü cevap olarak ileri sürülen bürokratik-yasal zorlukların (% 21), son yıllardaki yasal düzenlemelere rağmen hâlâ önemli bir unsur olarak dile getirilmesi, iki şekilde açıklanabilir: Bir taraftan yasal düzenlemeler yapılmış olmasına rağmen uygulamaya dönük "yönetmelik" gibi daha ayrıntılı çalışmaların hazırlanmaması ve çeşitli yasalardaki uyumsuzlukların giderilmemiş olması; diğer taraftan da yasal düzenlemelere rağmen eski ön yargılı yönetim anlayışının sürdürülüyor olması.

Son olarak okul yöneticilerinin bir kısmının (% 18), okulların, STK'lar ile çalışmaya hazır olmadıklarını dile getirmeleri bir özelleştiri kültürünün yerleşmekte olduğunu göstermektedir.

Okul yöneticileri, eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında STK'ların yeterli etkinliği gösterip gösteremediklerine ilişkin sorulara birbirine yakın oranlarda (% 87; % 84) aynı yönde cevap vermişlerdir. Okul yöneticilerine göre, Türkiye'de STK'lar hem demokratik bir baskı grubu olarak, hem de toplumsal katılım ve sosyal sorumluluk açısından etkin ve güçlü değildirlir. Bir önceki maddede toplum ve devlet açısından STK'ların oldukça açık bir biçimde değerlendiren okul yöneticileri, bu sorularda da sivil toplum cephesindeki durumu pek iç açıcı bulmaktadırlar.

Okul yöneticilerine göre Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu toplumun/velinin ilgisizliğidir (% 26). Okul yöneticileri, okul-aile birliğine ilişkin cevaplarda da bu yönde görüş bildirmişlerdir. Okul yöneticilerinin bu tespitinin başka araştırmalarla da örtüşmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Bununla beraber toplumun/velinin ilgisizliğini gerekçelendiren unsurların neler olduğunun belirlenmesi ve bu unsurlara ilişkin önlem alınması konusunda okul yöneticilerinin bir gayret içinde olup olmadıkları araştırılmalıdır.

Okul yöneticileri, Türk eğitim sisteminin önemli sorunlarından biri olarak gördükleri öğretmen ve yönetim unsurlarını da toplumun/velinin ilgisizliği kadar önemli bir sorun olarak kabul etmektedirler(% 26). Öğretmen sorunu, kimi okul yöneticilerine göre "öğretmen eksikliği dolayısıyla derslerin boş geçmesi" sorunudur. Dolayısıyla bu iki unsura verilen cevap oranı bir miktar düşebilir. Ancak okul yöneticileri, "yönetim" unsurunu işaretlerken, merkezî yönetimin yetersizliğini de kast etmiş olabilirler. Diğer taraftan kendileri de bir eğitim yöneticisi olduklarından, bu maddeyi işaretlemekte tereddüt etmiş olabilirler. Her şeye rağmen okul yöneticilerinin idarî eksiklikleri dile getirmekten kaçınmalarını çözüm arayışları için oldukça önemli bir yaklaşım olarak değerlendirilmelidir.

Okul yöneticilerine göre Türk eğitim sisteminin ikinci en önemli sorunu ekonomik zorluklardır (% 23). Bu madde altında okul yöneticileri derslik sorunundan eğitim materyallerinin eksikliğine kadar alt yapıya ilişkin tüm sorunları ifade etmektedirler. Ayrıca ekonomik zorlukların önemli bir ayağını da öğretmen ücretlerindeki düşüklük oluşturmaktadır.

Bazı okul yöneticileri de müfredatın (% 11) ve merkezî sınavların (% 16) Türk eğitim sisteminin en önemli sorunu olduğu görüşünü ileri sürmüşlerdir. Son yıllarda

eğitim yaklaşımlarında köklü değişiklikler yapılmış ve bu değişim çerçevesinde oluşturulan yeni ders programları uygulamaya konulmuştur. Kıdemli öğretmen ve yöneticilerin eski öğretmenlik ve yöneticilik alışkanlıklarından farklı bir yaklaşım gerektiren (Hesapçioğlu, 2005) yeni müfredat uygulamaları, okul yöneticilerinin müfredatı bir sorun olarak algılamalarına yol açmış olabilir.

Son olarak merkezî sınavların gerek ilköğretimde gerekse ortaöğretimdeki baskın rolü, okul yöneticilerinin merkezî sınavları, Türk eğitim sisteminin temel sorunların biri olarak algılamalarına yol açmaktadır.

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı (% 43) için STK'ların Türk eğitim sisteminde bir an evvel çözmek üzere gayret göstermeleri gereken sorun, "toplumun/velinin ilgisizliği" sorunudur. Okul yöneticileri, STK'lardan ikinci önemli beklentisi ise (% 32) ekonomik zorluklarla başa çıkmaktır. Diğer sorun başlıkları ile ilgili olarak okul yöneticilerinin STK'lardan önemli bir beklentisi yoktur. Bunun iki gerekçesi olabilir: Bu sorunlar, (yönetim, öğretmen, müfredat gibi) STK'ların karışmaması gereken hassas konular olarak düşünülmüş olabilir. Ya da STK'ların da gücünün yetemeyeceği sorunlar olarak kabul edilmiş olabilir. Belki de okul yöneticileri bu sorunları kanıksanmış sorunlar olarak kabul etmekte ve pek de çözümünün mümkün olabileceğine inanmamaktadırlar.

Okul yöneticileri için Türk eğitim sisteminin en önemli güncel tartışma konusu ortaöğretime ve yüksek öğretime geçişte yapılan merkezî sınavlarla ilgili tartışmalardır (% 24). İlköğretimde ve ortaöğretimde sonuçları, ilgili okulun temel başarı parametresi olarak kabul edilen söz konusu sınavlarla ilgili tartışmaları, okul yöneticilerinin öncelikli gündem olarak algılaması doğal karşılanabilir. Ancak okul yöneticileri siyasî yönü ağır basan Anayasa değişikliği çerçevesinde eğitim ile ilgili süren tartışmaları da önemli bulmaktadırlar (% 22). Meslek lisesi ile ilgili tartışmaların da bu bağlamda ele alındığı düşünülebilir. Çünkü meslek liselerine yüksek öğretime geçiş sınavında uygulanan katsayı kısıtlamasının, imam-hatip liseleri sorunuyla doğrudan ilişkisi olduğuna yönelik yaygın kanaat (Gür ve Çelik, 2009), okul yöneticilerinin bu konuya ilgilerini (% 14) açıklayabilir. Okul yöneticileri için diğer bir önemli güncel konu ise müfredat değişiklikleridir (% 17). Nitekim müfredat değişikliklerinin getirdiği yeni durumları en yakından gözlemleyen okul yöneticilerinin, bu konuyla ilgili tartışmaları önemsemeleri oldukça anlamlıdır.

Diğer taraftan okul yöneticileri Avrupa Birliği sürecinin eğitime yansımaları üzerine süren tartışmalar (% 8) ile okulda şiddet (% 3) konusunu ise medyada yer aldığı oranla karşılaştırınca oldukça düşük değerlerde önemli tartışma konusu olarak görmektedirler.

Kız çocuklarının eğitimi konusunda okul yöneticilerinin nispeten ağırlıklı yaklaşımı ise (% 12) son yıllarda başlatılan kampanyalarla ilişkilendirilebilir.

Okul yöneticilerine göre STK'lar, öncelikli olarak meslek lisesi meselesi (% 21) ve kız çocuklarının eğitimi (% 20) ile ilgilenmelidir. Okul yöneticilerinin öncelikli tercihleri, STK'ların işlevi ve konumu ile ilgili yaklaşımı da açıklamaktadır: Okul yöneticileri STK'ların bir baskı grubu olma ve politik belirleyicilik rolü üstlenme işlevi ile yardım ve bağış yoluyla sosyal sorumluluk üstlenme işlevlerini eşit oranda gerekli görmektedirler. Diğer tercihleri incelediğimizde okul yöneticilerinin bir eğilim olarak

STK'ların siyasî süreçlere etkin katılımını ön plana çıkardıkları iddia edilebilir. Nitekim Anayasa değişikliği (% 17), AB süreci (% 13), müfredat değişikliği (% 12) ve OKS/ÖSS tartışması (% 17) konularında STK'ların rol almaları talebi bu iddiayı doğrulamaktadır.

### Sonuçlar ve Öneriler

Araştırma sonucunda okul yöneticilerinin, STK'lar ile yeterli sayıda işbirliği ve çalışma yapmadıkları anlaşılmaktadır. Ancak okul yöneticileri bir çağdaş eğilim olarak STK'ların farkındadırlar. Diğer taraftan STK'ların etkinliğini ortaya koyan durumları izledikçe, STK'ların eğitim alanında bulunması gerektiğini de kabul etmektedirler.

STK'lar ile işbirliği daha çok yardım/hayırseverlik temeli üzerinde yürümektedir. Ulusal STK'lar, yerel STK'lara göre daha etkin bir işbirliği süreci gerçekleştirmektedirler. Eğitimsel işbirliklerinde iyi organize olmuş ulusal STK'ların organizasyon yeteneği, uzmanlık ve deneyim gücü ile malî yapısı belirleyici olmaktadır. STK'lar ile işbirliği süreçleri derinleşmediğinden muhtemel sorunlar da kimlik kazanmamıştır.

Okul yöneticileri yeni müfredata ilişkin temelli bilgilere sahip olmadıkları gibi ilgili yeni yasa, yönetmelik, genelge ya da sair açıklama ve tartışmaları da takip etmekte ve yeni yaklaşımları eski alışkanlıklarıyla sürdürmektedirler.

Araştırmanın bir sonucu da okul aile birlikleri ile ilgilidir. Okul yöneticilerine göre okul-aile birlikleri beklenen etkinliği gösterememektedir. Okul yöneticilerine göre okul-aile birlikleri daha çok okulun maddî sorunlarıyla ilgilenen bir kurumdur ve öyle de olmalıdır.

Okul-aile birliğinin işlevselliğinin zayıf olmasında birinci etken velilerin ilgisizliğidir. Okul-veli-toplum ilişkilerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesi konusunda okul yöneticilerinin önyargılı olduğu görülmektedir. Okul yöneticileri, yönetim erkini diğer paydaşlarla paylaşmaya açık değildirler. Buna rağmen okul yöneticilerinin işbirliği sürecinde yaşanan zorlukların önemli bir kısmının kendi tutumlarından kaynaklandığını ifade etmesi bir özleştirme sürecinin başladığını ve eğilimin yönünü değiştirdiği iddiasını doğrular niteliktedir.

Okul yöneticilerinin görüşlerine göre, okullarımızda mezunlar arası bir oluşum gerçekleştirme kültürü yaygın değildir. Mezun dernekleri de arzulanan ölçüde işlevsel değildirler. Mezun dernekleri çoğunlukla sadece mezunlar arası iletişim sağlama organı işlevi taşımaktadırlar. İşlevselliğin, konumla ilişkili olduğu görülmektedir. Bir okul kültürünün oluşmadığı ortamlarda bireysel gayretlerle gerçekleştirilen oluşumlar kadük kalmaktadır. Okul yöneticilerinin mezunlar derneği talebi; mezunlar derneğini, okul kültürünün sürdürülmesi ve okulun maddî ve moral ihtiyaçlarının karşılanması için bir güç olarak görmelerine bağlıdır. Mezunlar derneği bir perspektif kurumudur. Okul yöneticilerinin ya da okuldan mezun olan bireylerin ileri görüşlüğü oranında mezunlar derneği güçlü bir konum kazanacak ve işlevsel olacaktır. Birçok okulun mezunlar derneği olmaması, okulun öğrenciye uzun soluklu bir bağlılık temeli oluşturamadığı kanaatini güçlendirmektedir.

Okul yöneticilerinin büyük bir kısmı herhangi bir STK'ya üye değildirler. Buna rağmen okul yöneticileri, herhangi bir STK'ya üye olmayı demokratik bir davranış olarak kabul etmektedirler. Okul yöneticileri, eğitim alanında faaliyet gösteren STK'ların olmasının yararlı olduğuna inanmakta fakat eğitim alanında faaliyet gösteren STK'ların sayısını yeterli bulmamaktadırlar. Okul yöneticileri, STK'ların eğitim alanındaki işlevlerinin daha çok maddi yardım ağırlıklı olması gerektiğini düşünürlerken özgün projeler üretecek ya da baskı grubu oluşturacak STK'ların da olmasını istemektedirler.

Okul yöneticileri STK'ların karşılaştığı en önemli sorunun toplumsal katılım olduğunu, buna bağlı olarak da uzmanlık ve malî yetersizlik olduğunu belirtmektedirler. Okul yöneticileri STK'ların faaliyetlerini güçleştiren birtakım bürokratik ve yasal zorlukların olduğunu belirtmekle beraber bu zorlukların belirleyici unsur olmadığı görüşündedirler.

Okul yöneticileri, STK'ların geleneksel işlevleri olan hayırseverlik ve yardım işlevlerinden politik belirleyicilik ve baskı grubu olma rolüne doğru evrilmelerine yönelik bir görüş belirtmektedirler. Okul yöneticileri, STK'ların, Türk eğitim sisteminde beklenen düzeyde bir katılım imkânına sahip olmadıklarını kabul etmekle birlikte bu durumun ortaya çıkmasında tüm tarafların eşit oranda etkisi olduğunu belirtmektedirler.

Okul yöneticileri, STK'ların politik belirleyicilik ve uygulama alanlarında henüz beklenen düzeyde bir etki gücüne sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Okul yöneticileri, STK'ların eğitim alanında öncelikle ekonomik zorlukların aşılmasında katkı sağlamaları gerektiğini düşünmektedirler. Onlara göre, STK'ların çalışma tarzlarını değiştirmeli ve faaliyetlerinin içeriklerini zenginleştirmelidirler. Okul yöneticileri STK'ların kitlelerin demokratik taleplerini yönetime duyurma konusunda daha aktif rol üstlenmeleri beklentisindedirler.

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurulduğunda Türk eğitim sisteminde STK'ların konumlarını güçlendirmek ve işlevlerini artırmak için (a) merkezî yönetimin, (b) STK'ların ve (c) okul yöneticilerinin sorumluluk alması gerekmektedir.

**Merkezi yönetim,** toplumda çağdaş bir sivil toplum kavramı algısının oluşması ve STK kültürünün artırılması için ulusal ve yerel kampanyalar düzenlemelidir. STK'ların eğitim alanında geliştirilecek politikalarda söz sahibi olması için son yıllarda ortaya çıkan olumlu yaklaşımın artarak devam ettirilmesi için siyaseten “samimi”, “şeffaf” ve “ön yargısız” bir toplumsal katılım geleneği oluşturmalı ve bu katılımı, yasal güvence altına almalıdır. Politikaların oluşturulmasında, ilgili STK'ların sunduğu teklifler, karşılaştırmalı yayınlar halinde kamuoyuna sunulmalıdır. Bürokratların, kişisel tutumlarından kaynaklanan sorunları ve sonuçlarını ortaya çıkaracak bir araştırma yapılmalı ve bu araştırma neticesinde çözümler üretilmelidir. Eğitim kurumlarının STK'lar ile ilişkilerini, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin STK'lar ile hak ve sorumluluklarını düzenleyen mevzuat konusunda bilinçlendirilmeleri amacıyla çalışmalar yapılmalıdır.

**STK'lar** “sivil toplum” kavramı ve “STK” olgusu, çağdaş normlar çerçevesinde, yeniden düşünülmeli, demokratik, şeffaf bir yapılanma oluşturmalıdırlar. STK'lar, eğitim alanında faaliyet gösterecekleri uzmanlık alanlarını bilimsel araştırmalar neti-



cesinde elde edilen bulgular ışında belirlemeli, sınırlamalı ve bu sınırlar çerçevesinde uygulama sürecini plânlamalıdır. STK'lar, yasal ve demokratik hak ve sorumluluklarının farkında olmalı ve bu hak ve sorumlulukları tüm üyelerine telkin etmelidirler. Eğitim alanında faaliyet gösteren STK'lar diğer STK'ların eğitim alanında yapmış ya da yapmakta olduğu çalışmaları incelemeli, deneyimlerden yararlanmalı ve eğitim alanındaki sorunlara çözüm önerirken topluma, okula ve merkezî yönetime yeni perspektifler sunacak projeler geliştirmelidirler. Benzer amaçlı STK'lar, kendi aralarında işbirliği ve birlikte çalışma kültürünü yaygınlaştırmalı, işbirliği süreçlerinde etik olmayan davranışlardan kaçınmalıdırlar. Farklı dünya görüşüne sahip STK yöneticileri, birlikte barış içinde yaşama kültürünü içselleştirmeli, bu anlayışı yaygınlaştıracak etkinlikler düzenlemelidirler.

**Okul yöneticileri** ise idaresini üstlendikleri eğitim kurumlarının toplumun tüm kesimlerini doğrudan ilgilendiren kurumlar olduğu bilincinden hareketle, okul yönetiminde ve eğitim öğretim süreçlerinde STK'lardan istifade etmeye açık olmalıdırlar. Okul yöneticileri, kaymakamlıklar, belediyeler ve ilçe millî eğitim müdürlükleriyle işbirliği hâlinde, idaresini yürüttükleri okul için diyaloga geçebilecekleri yerel, ulusal ve uluslararası STK'ların tespit etmelidirler. Okul yöneticileri; kanun, yönetmelik, genelge gibi yasal belgelerde okulun STK'lar ile hangi alanlarda ve nasıl bir işbirliği yapabileceğine dair hususları öğretmenlere, velilere ve STK'lara açıkça beyan etmelidirler. Okulun içinde bulunduğu toplum ve çevre imkânlarını eğitim-öğretim süreçlerine dâhil etmek için STK'ların periyodik olarak okula davet etmeli ve görüş alışverişinde bulunmalıdırlar. Okul yöneticileri, okul-aile birliği, öğretmen ve öğrencileriyle periyodik olarak STK'ların ziyaret etmeli ve ilişkilerin derinleşmesi sağlamalıdır. Okul yöneticileri okul—aile birliği, mezunlar derneği ve diğer STK'ların okul yönetimine dâhil ederek demokratik bir yönetim anlayışı geliştirmelidirler. Okul yöneticileri, içinde bulunduğu toplumun eğitim öğretim süreçlerine katkı sağlamak için okulda süregiden eğitim-öğretim hizmetlerine ilişkin periyodik raporlar hazırlamalı ve STK'lara sunmalıdırlar. STK'lardan, eğitim-öğretim sürecine ne ölçüde katkıda bulunabileceklerine dair yazılı raporlar almalıdır.

Bu araştırma bulguları, STK'lar ile okullar arasında işbirliğini engelleyen unsurları, okul ve STK düzeyinde derinlemesine analiz edecek ve okul-STK işbirliği modelleri geliştirmek amacıyla deneysel çalışmaların bir ihtiyaç olduğunu da ortaya koymuştur.



◆ İbrahim Hakan KARATAŞ

**Kaynakça**

- Acı, E. (2003). **Kalkınma sürecinde STK'nın yeri ve işlevi**. Yayınlanmamış doktora tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydağül, B. (2007). **Eğitim: Türkiye'nin Avrupa yolunda "olmazsa olmaz"ı**. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi Eğitim Reformu Girişimi.
- Balcı, A. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma: yöntem, teknik ve ilkeler* (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Balcı, A. (2007). **Yeni paradigmlar ışığında türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları sempozyumu (4-5 Kasım 2006)** bildiriler kitabı (syf. 248-267). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Balcı, M. (2007). **Avrupa Birliği eğitim stratejileri**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk eğitim sisteminde yeni paradigma arayışları sempozyumu (4-5 Kasım 2006)** bildiriler kitabı (syf. 224-231). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Bilici, N. (1997). **Avrupa Birliği malî yardımları ve Türkiye**. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Cılcızoğlu, G. Y. ve Karagöz, E. Ö. (2007). **Sivil toplum örgütlerinin kamuoyu oluşturma süreci: Petrol-İş Sendikası kampanya analizi**. İstanbul: Ful Ajans.
- Coşkun, H. (2006). **Türkiye'de Kültürlerarası Eğitim**. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Ed.), **Türkiye'de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi** (syf. 275-296). Ankara: Nobel.
- Çaha, H. (1997). **Çıkar ve Baskı Gruplarının İktisadî Analizi**. Yeni Türkiye (Sivil Toplum Özel Sayısı), (18), ss. 417-428.
- Çaha, Ö. (2000). *Aşkın Devletten Sivil Topluma*, İstanbul: Gendaş Yayınları.
- Çaha, Ö. (2003). **Liberalizm ve Sivil Toplum**. <http://www.fatih.edu.tr/omercaha/Turkce%20Makaleler.htm> [12 Aralık 2003].
- Çengel, Y. A. (2007). **AB Sürecinde Eğitimin Modern Dünya Standartlarına Çıkarılması**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu (4-5 Kasım 2006) Bildiriler Kitabı**, (syf. 195-225). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Çerçi, T. (2008). **İTO, 2008 Yılı İş Programını Açıkladı: Eğitim ve İstihdam Yılı**. İTOVİZYON, 6(60), 26-31.
- Çizakça, M. (2003). **STK'lar – İslam Dünyası ve Demokrasi**. Sivil Toplum Dergisi, 1(1), 47-49.
- Dernekler Dairesi Başkanlığı (2012). **Derneklere ilişkin istatistikler**. [http://www.dernekler.gov.tr/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=51&Itemid=66&lang=tr](http://www.dernekler.gov.tr/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=51&Itemid=66&lang=tr)
- Doğan, İ. (2002). **Özgürlükçü ve Totaliter Düşünce Geleneğinde Sivil Toplum**. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Dursun, D. (2007). **Küresel Çağda Eğitim Üzerine Notlar**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu (4-5 Kasım 2006)** bildiriler kitabı (syf. 232-242), Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Erdoğan, M. (2007). **Eğitim ve Öğretimi Özgürleştirmek**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu (4-5 Kasım 2006) Bildiriler Kitabı**, (syf. 284-289). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Erdoğan, M. (2005). **Eğitim, Üniversite ve Sivil Toplum**. Sivil Toplum Dergisi, 3(12), 135-138.
- Erdoğan, R. T. (2004). **Konuşmalar: Sivil Toplum ve Özel Sektörle Birlikte Düşünmek**. Ankara: Ak Parti Medya ve Tanıtım Başkanlığı.
- Eren, H. (2005). **Özel Okullar**. İstanbul: Türkiye Özel Okullar Birliği Yayınları.
- ERG (2007a). **Millî Eğitim Bakanlığı Bütçesine İlişkin Değerlendirme**, İstanbul: Sabancı Üniversitesi, İstanbul Politikalar Merkezi Eğitim Reformu Girişimi Raporları.

- ERG (2007b). **Ortaöğretim Geçiş Sistemine İlişkin Değerlendirme ve Öneriler**. İstanbul: Sabancı Üniversitesi, İstanbul Politikalar Merkezi Eğitim Reformu Girişimi Raporları.
- Gönel, A. (1998). **Araştırma Raporu: Önde Gelen STK'lar**. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Gür, B. S. ve Çelik, Z. (2009). *Türkiye'de millî eğitim sistemi: Yapısal sorunlar ve öneriler*, Ankara: SETA Vakfı.
- Hesapçioğlu, M. (2001a). **Postmodern/Küresel Toplumda Eğitim, Okul ve İnsan Hakları**. O. Oğuz vd. (Ed.), **21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitim Sistemi** (syf. 39-80) İstanbul: Sedar Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. ve Akbağ, M. (1996). **Eğitimde Özgürlükçü Paradigma**. M. Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (8), 1-13.
- Hesapçioğlu, M. (2005). **Türk Eğitim Sistemi'nde Paradigma Değişikliği: Davranışlıktan Oluşturmacılığa Geçiş**. Forum, Ocak 2005. s. 25.
- Hesapçioğlu, M. (1994). **İnsan Kaynakları, Yönetimi ve Ekonomisi**. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (1998). **Öğretim İlke ve Yöntemleri: Eğitim Programları ve Öğretim** (Genişletilmiş 5. baskı). İstanbul: Beta Yayınları.
- Hesapçioğlu, M. (2001b). **Türkiye'de Makro Düzeyde İnsan Kaynakları Planlaması**. Ankara: Anı Yayınları.
- Kaymakcan, R. (2007). **Yeni Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu**. İstanbul: Sabancı Üniversitesi İstanbul Politikalar Merkezi Eğitim Reformu Girişimi Raporları.
- Kuş, E. (2003). **Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri: Sosyal Bilimlerde Araştırma Teknikleri Nicel mi? Nitel mi?**. Ankara: Anı Yayıncılık .
- Lee, J. (2004). **NGO Accountability: Rights and Responsibilities**. Geneva: Programme on NGOs and Civil Society, CASIN.  
<http://www.casin.ch/web/pdf/ngoaccountability.pdf> [20 Şubat 2007].
- MEB (2006). *On Yedinci Millî Eğitim Şûrası kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği.
- MEB (2005a). **İlköğretim ve Orta Öğretim Kurumları Sosyal Etkinlikler Yönetmeliği**, Resmî Gazete, 13 Ocak 2005, Sayı: 25699.
- MEB, (2005b). **Millî Eğitim Bakanlığı Okul-Aile Birliği Yönetmeliği**, Resmî Gazete, 31 Mayıs 2005, Sayı: 25831.
- MEB (2006). *On Yedinci Millî Eğitim Şûrası Kararları*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Şûra Genel Sekreterliği.
- MEB (2005c). **Öğrenci - Veli - Okul Sözleşmesi Konulu Genelge**. Genelge No: 2005/92, 10 Ekim 2005.  
<http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2005/OgrenciOkulVeli/OgrOkulVeliGenelge.htm> [11 Aralık 2007].
- MEB, (2002). **Öğrenci - Veli İş birliği Konulu Genelge**, Genelge No: 2002/27, 20 Şubat 2002.  
<http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/genelgeler/27OKULAileisbirligi.htm> [11 Aralık 2007].
- Özden, Y. (2007). **Yeni Eğitim Yeni Okul**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu (4-5 Kasım 2006)** Bildiriler Kitabı (syf. 244-247). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Seven, M. A. ve Engin, A. O. (2008). **Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler**. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi / Journal Of Graduate School Of Social Sciences, 12(2) 546-538. <http://e-dergi.atauni.edu.tr/index.php/sbed/article/viewarticle/546>.

◆ İbrahim Hakan KARATAŞ

- Sutton, M. and Arnove R. F.(2004). **Civil society or shadow state? State/NGO relations in education**. Greenwich, Connecticut: IAP (Information Age Publishing).
- Şimşek, H. & Tanaydın, D. (2002). **İlköğretimde veli katılımı: öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni**. İlköğretim-Online1(1), 12-16. <http://www.ilkogretim-online.org.tr>
- Şişman, M. (2008). **Bireyi Özgürleştirme Süreci Olarak Eğitim. Yeni Anayasa'da Eğitim ve Özgürlükler: Panel kitabı** (syf. 38-43). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Topçu, N. (1998). **Türkiye'nin Maarif Davası** (4. baskı). İstanbul: Dergah Yayınları.
- Topsakal, C. (2003). **Avrupa Birliği Eğitim Politikaları ve Bu Politikalara Türk Eğitim Sistemi'nin Uyumu**. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Turan, S. (2007). **Yarınlara Türkiye'si İçin Okulu Yeniden Tasarlamak ve Düşünmek**. Eğitim Bir Sen (Ed.), **Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu (4-5 Kasım 2006) Bildiriler Kitabı** (syf. 306-317). Ankara: Eğitim Bir Sen Yayınları.
- Ülken, H. Z. (2001). **Eğitim Felsefesi** (2. Baskı). İstanbul: Ülken Yayınları.
- Ünsal, N. (2007). **Eğitim Politikası Oluşturma Süreçleri**. Güvender Eğitim Bülteni, 5(19), 5-7.
- Waite, D. (2008). **Kapitalist Toplumda Eğitim, Okul, Sosyal Adalet ve Devletin Rolünü Yeniden Düşünmek**. Eğitim Bir Sen (Ed.) **Yeni Anayasa'da Eğitim ve Özgürlükler**, (syf. 19-28), Ankara: Eğitim-Bir-Sen Yayınları.
- Yaltı, A. (2003). **STK'ların Eğitime Katkısı**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yaman, E. (2010). **Kalabalık sınıfların etkileri: öğrenciler ne düşünüyor? Kastamonu Eğitim Dergisi 18 (2), 403-414**. [http://www.kefdergi.com/pdf/18\\_2/18\\_2\\_6.pdf](http://www.kefdergi.com/pdf/18_2/18_2_6.pdf).

## THE VIEWS OF SCHOOL MANAGERS ABOUT LOCATION AND FUNCTIONS ON NON-GOVERNMENTAL ORGANIZATIONS (NGO) IN TURKISH EDUCATION SYSTEM

**Assistant Doç. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ\***

### Abstract

As receiving the contribution of the society is vital in carrying out educative services and overcoming various obstacles faced, it is also the sole way of reflecting social demands on education policies. The purpose of this study is to describe the aim, means and extent with which the non-governmental organizations (NGO) contribute to education services according to school managers and to analyze school managers' perception of NGOs. 201 private primary and secondary schools' principal or assistant principal in Istanbul participated to the study. Data were collected through a questionnaire developed by the author. It was found out that school managers approach NGOs cautiously, that they do not enter into sufficient cooperation and joint works with the NGOs, they usually limit their cooperation with NGOs in terms of grants/charity works, that they lack the basic information on the new curriculum, that they do not follow new laws, regulations, circulars or other announcements and discussions, and that they do not receive the expected benefit from parent-teacher associations. Considering the findings of the study it is determined that, in order to strengthen the positions of and enhance the functions of NGOs (a) central administration, (b) NGOs and (c) school managers should take on responsibility.

**Key Words:** nongovernmental organizations, school managers, school - environment relations, parent-teacher associations

\* Fatih University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

# KUANTUM FİZİĞİNDE KULLANILAN METAFORLARIN ÖĞRENCİLERİN FİZİK ALGISI ÜZERİNE ETKİSİ\*

Havva Sibel KURT\*\*

Musa SARI\*\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, Kuantum Fiziğinde kullanılan metaforların rolünü anlatan teorik bir çerçeve sunmaktır. Çalışmanın ilk aşaması fizik öğretmenliği bölümünde üçüncü sınıf öğrencisi olan 21 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Ölçek olarak, kuantum fiziği ile ilgili 10 açık uçlu soru kullanılıp, öğrencilerin cevapları kodlanarak analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. İkinci aşamada ise araştırmada, diğer öğrenciler arasından en yüksek puanı alan 5 öğrenci seçilmiştir. Öğrenciler, alt problemlerle desteklenmiş aynı 10 açık uçlu soruyu cevaplamışlardır. Verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan metaforlar ve etkileri karşılaştırılmış ve öğrencilerin algıları arasında ortaya çıkan farklılıklar ve benzerlikler tartışılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Metaforlar, fizik eğitimi, kuantum kiziği

## Giriş

Fen Bilimleri, günlük hayatın pek çok alanında farklı şekillerde karşımıza çıkmakta, yaşamımızın içinde yer almakta ve edindiğimiz tecrübeler fen bilimleri ile ilgili bazı kavramlar hakkında fikir sahibi olmamızı sağlamaktadır. Ancak çoğu zaman sahip olduğumuz bu fikirler bilimsel gerçeklerle uyuşmamaktadır (Sönmez,2001).

Gilbert ve Osborne (1980: 311-321), öğrencilerin büyük çoğunluğunun temel bilim kavramlarını bile, bilimsel anlamlarına uygun olarak anlamakta zorlandıklarını, bu kavramları bilimsel anlamlarından farklı olarak yorumladıklarını ve her kavram için çeşitli alternatif kavramlar geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Yani öğrenciler, okul hayatına başlamadan önce, kendi çevrelerinde, doğru olan bilgilerin yanında, doğru olmayan bilgiler de edinmekte; gördükleri ve duydukları arasında kendilerine ait bir dünya kurmakta, kendi dünyalarının dili ile bilim dili arasında zorlu bir yolculuk oluşturmaktadırlar.

Fen bilimlerinde, özellikle fizikte bazı kavramlar soyut olduğu için, öğrenciler tarafından ancak somut deneyler veya materyaller kullanılmasıyla anlaşılabilir.

\* Bu çalışma, Havva Sibel KURT tarafından *Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde, 2010 yılında tamamlanan "Kuantum Fiziğinde Kullanılan Meteforların Öğrencilerin Fizik Algısı Üzerine Etkisi"* adlı tezden alınmıştır.

\*\* Doktora Öğrencisi; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

\*\*\* Doç. Dr.; Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara

Bunun için özellikle fiziksel olaylara güncel açıklamalar getirmek ve fen bilimlerine katkıda bulunmak için temel kavramların irdelenmesi gerekmektedir (Azar, 2001).

Bu bağlamda bu araştırma, fizikte yer alan bazı kavram temsillerinin, öğrencilerin zihninde nasıl kodlandığını, bu kodlamayı yaparken, bir araç olan bilim dilinin öğrencilerin fen eğitimindeki bazı kavramları nasıl algıladıklarına etkisini, öğrenme zorluklarından birinin de “dil zorluğu” olarak karşımıza çıkmasını, bir dil ürünü olan, bazen bilerek bazen de bilmeyerek kullandığımız metaforları, bu metaforların bir dil mozaiği olarak bizleri belirsizliğe nasıl sürüklediğini; figüratif (mecaz) ve literal (gerçek anlam) arasındaki oluşan problemin fen eğitimini nasıl etkilediğini; incelememiz açısından önemli bir basamaktır.

### Araştırmanın Amacı

Eğitim sistemimiz içinde, şüphesiz değişik alanlarda ve seviyelerde problemler mevcuttur. Bu problemlerden biri de fen eğitiminde görülen başarısızlık yüzdesinin yüksek oluşudur. Bu başarısızlığın nedenlerinden biri, fen eğitiminde kullanılan dilin öğrencilerin fen algısı üzerine etkisidir. Bu araştırmanın amacını, Kuantum fiziği konularında geliştirilen metaforların öğrencilerin fizik algıları üzerine etkisi olabilir mi düşüncesi oluşturmaktadır. “Kuantum fiziğinde kullanılan metaforların, kuantum fiziğindeki kavramların algılanışı üzerine etkisi nedir” cümlesi bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

### Kavramların Temsilleri ve Metaforlar

Geçmişten günümüze, kavram öğretiminde klasik yöntemler, öğrenciye kavramı ifade eden sözcüğü iletebilmek, sözcüğün tanımını yapabilmek, tanımın anlaşılabilmesi için kavramın ayırt edici özelliklerini vurgulamak gibi alt sınıflardan oluşmaktadır. Bu klasik yöntemin ne kadar faydalı olacağı bugün tartışmaya açıktır; çünkü bir kavramın keskin sınırlarla çizilmiş sözel bir anlamı bulunmamaktadır. Bununla birlikte, kavramların tanımları, dilde bulunan belirsizliklerle çerçevelenebilir.

Dilbilimi ve anlambilimi çalışmalarında şimdiye kadar değinilmemiş olan bir konu, bir dilin en eski ürünlerinde kavram alanı- kelime ailesi ilişkileri ve kelime ailesinin genişliğidir (Aksan, 1999). Yapılan araştırmalar, kelimelerin kavramların içine yerleştiği kalıplar olmayıp birbirleriyle sıkı ilişkili değerlerden oluşmuş, her dilin kaynaşmış bir düşünce- ses birleşimi olduklarını kabul ettiklerini göstermiştir.

Dil anlamlar karmaşasıdır. Her kelimenin birden fazla anlamı vardır. Bu farklı anlamlar kelimenin cümle içindeki konumuna göre tek bir anlamı öne çıkararak diğer anlamları gizler ve ortaya cümlenin anlamı çıkar. Dilin figüratif kullanılması demek, anlamın kelimededen ayrılıp, kullanıcının hayal ürününe doğru sürüklenmesi demektir. Böylece literal anlam ve figüratif anlam içinde, çözümü bekleyen bir problem oluşur. Dilde karşılaşılan bu belirsizlik problemi, çok uzun zamandır fizik biliminin de problemidir (Demir, 2007).

Dilin literal kullanımı ile bir yandan kavramların çıplak anlamları öne sürülürken, bir yandan ise bu figüratif anlam içinde bir gizlilik barındırılır. Bu gizlilik, öğrencileri kavramların kendisini temsil eden kelimelerden ayırıp, öğrencileri kendilerinin kurduğu hayali bir kavram sistemine sürüklerken, kimi zaman bu yolda kavram yanlışlarına uğranılmasına da sebep olabilir. Dilin bu figüratif kullanışı, metaforlar çerçevesinde irdelenebilir.

## Metaforlar

*Monroe Beardsey*, metaforu “minyatür şiir” olarak tanımlamıştır (Beardsey, 1958). Bir metafor, dünyayı minyatür olarak anlatabiliyorken, bir metafordan da başka bir hayal dünyasına ulaşılabilir. Metafor Yunancada değişme anlamına gelmektedir. Rus literatüründe metaforlar eskiden beri çevreyi anlamının, algılamının, düşünmenin, dünyayı tanımanın yöntemi olarak ele alınmıştır (Gak, 1988).

İngiliz filolog ve oryantalist Friedirch Max Müler (1823-1900) metaforu daha çok kültürel zenginlik olarak görmüş ve kullanılan dili zenginleştirdiğini vurgulamıştır. Friedrich Wilhelm Nietzsche’in (1844-1900) metaforlar hakkındaki görüşlerinde Müller’den yola çıkılarak bazı çıkarımlarda bulunduğu söylenebilir. Nietzsche’ye göre “hakikat” kavramı bir “yanılsama”dır. İnsanoğlunun bütün kültürü, medeniyeti, varlığı anlamlandırması, bilgisi, vb. şeylerin özüyle örtüşmeyen metaforlardan ibarettir. Metafor oluşturma mekanik bir süreçtir; fizyolojik olarak duyma ve sesle ifade şeklindeki bir süreçtir (Coşar, 2002).

Metaforlar, Türkçe’de “benzetme”, “eğretileme”, eski Türkçe’de “meczaz”, Arapça’da “istiare” kelimeleriyle karşılanmaktadır. Metafor; bir şey veya bir fikri ona çok benzer niteliklere sahip başka bir şey ile genelde “gibi”, “benzer” sözcüklerini kullanmaksızın istenen tanımlamayı yapmak, anlatıma üslup güzelliği ve kolaylığı katmak için kullanılan sözcük ya da sözcük kümesidir. Başka bir deyişle metafor; bir kavramı, kelimeyi, terimi, olguyu daha güzel ve iyi anlatmak amacıyla, başka bir anlamda olan bir sözcükle, ilgi kurularak benzetme yoluyla kullanılmasıdır (Otyzbayeva, 2006).

## Metaforların Sınıflandırılması

Metaforların sınıflandırılması konusunda, ülkemizde ve dünyada farklı bilim adamlarının farklı sınıflamaları bulunmaktadır. Lakoff ve Johnson’un (1980/2003), *Metaphors We Live By* adlı eserlerinde metaforların insan düşüncesinde ve hayatında nasıl bir temel bir rolü olduğu irdelenmiş ve birbirinden farklı metaforlara değinilmiştir.

Bu metaforların bazıları şunlardır:

◆ **Kanal Metaforu:** Lalkoff ve Johnson’un Michael Reddy’den aktardığına göre (1980/2003), “kanal metafor” diye adlandırdığı kavramda konuşan kişi fikirleri (nesnelere), kelimelere (taşıyıcılara) yerleştirir ve onları bir kanal boyunca dinleyiciye gönderir. Reddy verdiği örneklerde İngilizcede bu kullanımın çok sık yer aldığını ifade etmiştir. Çalışmalarında verdiği örneklerinden biri şudur:

*“Kelimeleri çok az anlam taşıyor.”*

Bu örnek incelendiğinde, metaforun gizlediği herhangi bir şey olduğunu görmek oldukça zordur. Bu örnekler bize, metaforik kavramların iletişimin, tartışmanın ve zamanın ne olduğunun kısmi bir kavrayışını verdiğini ve bunu yaparken de bu kavramların diğer boyutlarını gizlediğini gösterir.



◆ **Yönelim Metaforu:** Bu metaforlar bütün kavramlar sistemini diğer bir kavramlar sistemine göre organize eder. Bunların çoğu uzay ve mekan yönü ile ilişkilidir: yukarı-aşağı, içeri-dışarı, ön-arka, beri-öte, derin-satış, merkez-çevre gibi.

*“ I am feeling up today”*

örneğinde kendimi bugün *yukarıda* (iyi, hafif, çevik) hissediyorum derken, yönelim metaforu kullanılmıştır. Bunun gibi metaforik yönelimler keyfi değildir. Bunlar kültürlerden kültüre farklılık gösterebilir.

◆ **Ontolojik Metafor:** Bunlar Şey (Entity) ve Töz (Substance) metaforları olarak açıklanmıştır. Şeyler açık şekilde somut veya belirli olmadığında da onlar nesnelere olarak; yani dağlar, cadde köşeleri, çitler v.s. diye kategorize edilebilir. Ontolojik metaforlar, farklı amaçlara hizmet ederler (Lakoff ve Johnson;1980/2003). Buna ek olarak *The mind is an entity*” gibi bazı metaforlarda ontolojik metaforların zihinsel bağlamından bahsedilmiştir.

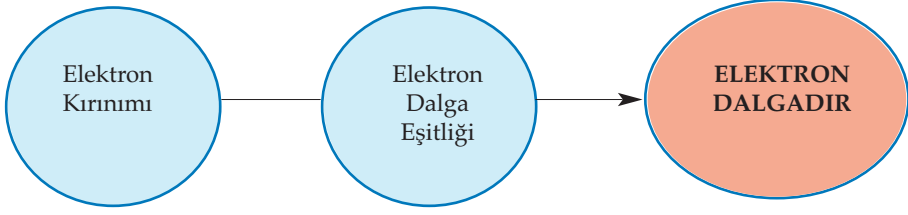
*“Asabı bozuldu” (Zihin bir makinedir).*

Metaforlar öncelikle yaratıcı düşünceyi harekete geçiren bir araçtır. Birbirinden çok farklı olan iki olgu eşleştirilirken, zihin yeni ilişkileri düşünmeye zorlanır. Metaforlar, öğrencilerin teorileri çok iyi bir şekilde anlamalarına ve daha önceden bildikleri bir olguyu çok daha farklı bir bakış açısıyla görmelerini sağlar. Ayrıca öğrencilerin ilgisini çekerek ve onları yaratıcı düşünmeye zorlayarak bilişsel olan ve duyuşsal olan arasında önemli bir bağ kurulmasını sağlar (Rundgen, Hirsch ve Tibel, 2009).

Lemke’ ye (2007) göre fizik derslerinde, öğrencilerin karşılaştıkları ilk uyarıcı, sembollerdir. Bu semboller; grafikler, eşitlikler, tablolar, resimler, diyagramlar ve kelimelerdir. Bu temsiller tek başlarına yetersiz ve eksiktirler. Bu temsiller, farklı sembollerin birbiri arasında geçişi, çözümlenmesi ve koordinasyonu ile anlam kazanırlar. Bundan dolayı, öğrencilerin bilimsel düşünme adına ilk geliştirmesi gereken yeteneği, fiziksel süreç ve fikirlerin farklı şekillerde temsiline ve bu temsillerin birbiri arasında geçişini yapabilme yeteneğidir. İşte bu bağlamda, metaforların kullanımı kaçınılmazdır (Lemke, 2007).

Fizik derslerinde yer alan, eşitlik ve grafiklerin mantıksal düşünce sistemimizdeki rolü tartışılmazdır. Ancak, yapılan araştırmalar, bu sembollerin dil ile temsili üzerine henüz yoğunlaşmamıştır. Lakoff ve Johnson (1980/2003), insan dilinin ve insanların kavramsal sisteminin geniş olarak metaforlardan oluştuğunu varsayarlar. Bu fikir, bizi, fizik derslerinde, fiziğin yazma ve konuşma dilinde kavramsal metaforlara sıklıkla başvurulduğu fikrine ulaştırır.

Örneğin:



“elektronun kırınımı”, “elektronun dalga eşitliği” gibi ifadeler, “elektron dalgadır” metaforunu öngörür. Fizikte yer alan bu kavramsal metaforlar, nadiren planlı programlı yapılmıştır, çoğunluğu ise bilinçsizce yapılan metaforlardır. Bu bilinçsiz kullanımlarıyla, orijinal başlangıç noktasını kaybederek, yeni mecazi bir anlama bürünürler.

Son zamanlarda yapılan araştırmalar, fizik eğitiminde yer alan analogiler üzerine yoğunlaşmıştır. Metaforlar ise bu analogilerin fizik dili ile ifade edilmesinde devreye girer (Brookes, 2006).

Fizik derslerinde, metaforlar bilinçsizce konuşulur ve yazılır çünkü metaforların özellikleri, dolayısıyla işlevleri, öğrenenlere ve öğretmenlere avantaj sağlar. Brookes (2006)’a göre bu özellik ve işlevler şu şekilde ifade edilmiştir:

**Özellik 1:** Kavramsal metaforlar analogileri yeniden kodlarlar. Karmaşık analogik modeller, metaforlar ile daha derin bir bilgi parçasına süslenerek dönüşürler. Süslenmiş bu analogik modeller, halk arasında metaforların üstü kapalı şekilde kullanılmasıdır.

**İşlevi:** Fizik derslerinde bu metaforik sistemler, özel durum ve problemlerde mantığa vurmak için kullanılabilirler. Örneğin; “elektron dalgadır” metaforu, Heisenberg’in belirsizlik ilkesini açıklamak için avantajlı bir ifadedir.

**Özellik 2:** Metaforik sistemler doğada belirgin değildir. Bu sebeple, bu metaforik sistemler kavramların fiziksel anlamı ile anlamlandırılmalıdır.

**İşlevi:** Fizik derslerinde sorulan soruların şekillerine göre cevaplar bilinçsizce bir modelden diğerine doğru kaymaktadır. Yapılan araştırmalar, elektronun Young’ın çift yarık deney düzeneğinden geçişi anlatılırken, dalga ve paraçacık metaforu arasında dönüşler yapıldığını göstermiştir.

**Özellik 3:** Metaforlar daha çok “gibidir” anlamından ziyade “dir” anlamını taşırlar. Bu bağlamda metaforlar, dilbilgisel olarak, betimleyici süreçlerdir.

**İşlevi:** Fizik biliminde bilginin meydana gelişi ve temsili için, gerçeğin ne olduğu “gibidir” den çok “dir” ile ifade edilir. Bu temel bir unsurdur. Bu oldukça önemlidir çünkü metaforlar doğada belirgin olmadığı gibi, “gibidir” ifadesi sıklıkla belirsizliği gizleyebilir.

**Özellik 4:** Dilde kullanılan bazı oyunlar, fizik derslerinde yer alan fiziksel olayların anlatılabileceği şekli sınırlandırır. Böylece, modellere bir sınır çizilmiş olur.

**İşlevi:** Metafor olarak kodlanan analogiler, fiziksel sistemleri betimlerler. Metaforlar ise bu analogileri sınırlandırarak, analogilerin belirli bir şekil almasını sağlarlar. Özellikle yürürlükten kalkmış analogilerin metaforik sistemlerinde, fiziksel deneylerin ve fiziksel gerçeklerin temeli ve kavramların özeti belirtilir. Modern fizikçilerin enerjiye bakış açılarını düşünecek olursak, enerji "*madde*" olarak ifade edilir ve sistem enerjisi kapsayan bir "*kaptır*."

İnsanlar dünyayı, *madde*, *süreç* ve *zihinsel durumlar* olarak ontolojik kategorilere ayırmışlardır. Fizikte yer alan bazı modellerin elemanları, madde, süreç ve zihinsel durumlar olarak ontolojik kategorilerde haritalandırılabilir. Lakoff ve Johnson (1980), kavramların ontolojik metaforlara dayandığını göstermişlerdir. Bu ontolojik metaforlar sıklıkla nesnelere somut varlıklar olduğunu veren özet kavramlardır.

Chi'nin öngördüğü ontolojik ağaca benzer olarak, analogik modeller ve kavramlar veya fiziksel kavramlar ontolojik ağaca uyarlanabilir. Eksik bir kategoriye bu ontolojik ağaca yerleştirebilmek önemlidir (Etkina ve Brookes, 2007).



Şekil.1 Chi'nin Ontoloji Ağacı

Fizikte yer alan kavramların bu ontolojik ağaçta yerlerini alması sözcüksel ontoloji terimini alacaktır. Kavramların, ontolojik ağaçta yer aldıktan sonra, kuantum fiziğinde belli başlı hangi metaforlara dönüştüğü Tablo 1' de verilmiştir.

**Tablo 1. Bazı Kuantum Mekaniksel (KM) Sistemlerin Etkileşimlerinin Fiziksel veya Coğrafik Özellikler ile İlişisini Gösteren Metaforik Harita.**

Kaynak Alan	Hedef Alan
Fiziksel veya coğrafik özellikler	KM sistemlerin etkileşimi
Fiziksel veya coğrafik özellikler	Potansiyel enerji grafiği
Dikey yükseklik, fiziksel veya coğrafik özellikler	Potansiyel enerji grafiğinde, bir noktanın veya bir bölgenin enerji büyüklüğü
Duvarın sertliği veya yumuşaklığı	Potansiyel enerji grafiğinin yüksekliği
Akışkan	Bazı durumlarda bulunan KM parçacığı veya sistemin veya parçacığın enerjisi
Duvardan topun zıplaması	KM parçacığının yansması
Bilardo topu	Bazı durumlarda KM parçacığı
Sızma	KM parçacığının KM durumundan kurtuluşu

### Yöntem

Araştırma, kuantum fiziği ile ilgili metaforların, öğrencilerin fizik algısı üzeri- ne etkisini araştıran nitel bir çalışmadır. Araştırmanın yöntemi, durum (örnek olay) çalışması olarak belirlenmiştir. Bunun için Etkina ve Brookes (2007)'un hazırladığı ve kendi çalışmalarında kullandıkları metaforların çevirileri yapıldı. Bununla birlikte, bazı fizik kitaplarında yaygın olarak kullanılan metaforlar öbeği içinden, kuantum fiziği dersi almış öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyeleri dikkate alınarak soru seçi- mine gidildi. Birinci aşamada, kavramsal ağırlıklı 10 açık uçlu soruyla oluşturulan test, 3. sınıf öğrencilerine uygulandı. Teste verilen cevaplara önceden belirlenmiş kod- lamalarla 4, 3, 2, 1, 0 puanlamaları yapılarak öğrenci başarıları belirlendi. Bu uygula- ma sonucunda, en yüksek puanı alan 5 öğrenci seçildi. Seçilen öğrencilere, 10 açık uçlu soruyla ilgili gözlem ve görüşmeden (Odak grup tartışması ve Derinlemesine) oluşan ikinci aşama gerçekleştirildi.

Araştırmanın ilk aşaması, G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi, Fizik Öğretmenliği Anabilim Dalında öğrenim görmekte olan 21 üçüncü sınıf öğrencisi ile gerçekleştiril- di. İkinci aşamada ise, birinci aşama sonunda belirlenen 5 öğrenci ile uygulama yapıldı.

### Veri Toplama Teknikleri

Araştırmada, Etkina ve Brookes (2007)'un hazırlayıp araştırmasında kullandı- ğı metaforlar incelenmiştir. Bu inceleme, araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Etkina ve Brookes (2007)'un çalışmasına ek olarak, fizik kitaplarında yaygın olarak kullanılan metaforlar (Saçlıoğlu, 2000: 56-63) geniş bir literatür taraması sonucunda belirlenmiş, öğrencilerin gördükleri öğretim programı dahilinde, uzman ve danışman

görüşü ile birlikte sorular belirlenmiştir. Birinci test on açık uçlu sorudan oluşmaktadır ve öğrencilerin her bir soruya verecekleri cevapları açıklamalı olarak yazmaları istenmiştir.

Birinci test, ilk aşamada 60 dakikalık sürede uygulanmış ve öğrencilerin açıklamalı olarak verdikleri cevaplar değerlendirilmeye alınmıştır. Öğrencilerin verdikleri cevaplar, metaforların özellikleri dikkate alınarak yapılan kodlamalarla analiz edilmiş, bu öğrenci grubu içerisinde en yüksek puan alan 5 öğrenci belirlenmiştir. Birinci aşamada belirlenen 5 öğrenci ikinci aşamaya çağırılmıştır. İkinci aşamada aynı sorular, kavramsal ve açık uçlu alt problemlerle derinlemesine irdelenmiş, öğrencilerin kavramsal haritaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

İkinci aşamada, araştırmanın başında oluşturulmuş olan alt problemler dikkate alınarak ikinci test geliştirilmiş, bu şekilde veri toplama sürecinde alt problemlerle ilgisiz olabilecek verileri toplamaktan kaçınılmıştır. Katılımcı gözlem yönteminin yanında görüşme yöntemi birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda ulaşılabilecek sonuçların daha geniş bir bakış açısıyla yapılması veya alternatif yorumlara ulaşılmasının mümkün olabilmesi için, alt problemlerin, öğrencilerin kavramsal haritalarını saptayacak nitelikte olmasına dikkat edilmiştir. Geliştirilen ikinci test, seçilen 5 kişilik öğrenci grubuna uygulanmış ve veriler kaydedilmiştir (Kurt,2010).

Veri toplama esnasında aynı verinin tekrar tekrar elde edilmesine, yani gerçekte veri toplama açısından bir “doyum noktası” na ulaşmaya dikkat edilmiştir.

İkinci aşamada gözlem yaklaşık 20 dakika, görüşme ise yaklaşık olarak 100 dakika sürmüştür. Uygulama boyunca veriler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Katılımcılara, istedikleri takdirde isimlerinin belirtilmeyeceğini ve ses kayıtlarının gizli tutulacağı bildirilmiştir. Katılımcıların isteği bu yönde olduğu için, araştırmada katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuş, bu gizlilik ilkesi içerisinde, katılımcıların her biri harflendirilerek kodlanmış, yapılan diyaloglar araştırmada yer almıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizi olarak, birinci ve ikinci aşama için ayrı ayrı analiz yapılmıştır. Ayrıca nitel analiz aşamasıyla ilgili literatür incelenmiştir (Kaptan, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Bulgular ve Yorumlar

Birinci aşamada 10 açık uçlu soru (EK-1), 21 kişiden oluşan, üçüncü sınıf fizik öğretmeni adaylarına uygulanmış, öğrencilerin kendi istek ve beklentileri doğrultusunda, gizlilik esas alınarak isimler kodlanmış ve verdikleri cevaplar, aşağıda verilen ölçme aracının dereceleme ölçeğine göre puanlandırılmıştır. Çok iyi (4), İyi (3), Orta (2), Kabul edilebilir (1), Kabul edilemez (0).

Belirlenen bu kodlama ve puanlama sonunda kavramsal olarak, detaylı ve sağlıklı bilgi elde etmek, için en yüksek puanı alan 5 öğrenci seçilmiş ve bu öğrenciler, aynı sorular ve bu soruların alt problemlerden oluşmuş daha derin ve daha kavramsal yeni test ile görüşme yapılmak üzere, davet edilmiştir (Kurt, 2010).

Aşağıda, bu araştırmada yer alan bazı metaforların öğrencilerin algılarını nasıl etkilediği açısından gözlememize yardım eden, bir kesit sunulmuştur (Makalede 10 sorunun tartışılması çok uzun olacağından sadece 4. ve 5. soruya yer verilmiştir.):

### Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Karşılaştırılması

*Atomda çekirdeğin etrafındaki elektronlar için kuantum mekaniğinde “elektron bulutu” benzetmesi yapılır.*

Yukarıdaki cümlede yer alan “elektron bulutu” kelimeleri sizde neleri çağrıştırıyor ?

Bu soruda, öğrencilerin fizik derslerinde sıklıkla karşılaştıkları bir modelden metafora geçişler incelenmiştir. Bir modelde metafordan fazlası mı olduğu, yoksa bir metaforda modelden daha fazlasının mı olduğu araştırılmıştır. İlk cevap Z öğrencisinden gelmiştir.

Alıntı 23 ( 4.Soru: 1nolu satırlar)

*Z: Şimdi elektron bulutu diyince ve kuantum mekaniği diyince aklıma direk şu geldi, klasik mekanikte biz diyorduk ki atom içerisinde elektronlar yörüngelerde dolanıyor, ama kuantum mekaniğine göre elektronun yeri Heisenberg belirsizlik ilkesine göre belli değil. Konumu belli değil, sadece bulunma ihtimalinden bahsediyoruz ve bulunma ihtimalinden çok elektron bulutu diyoruz buna. Heisenberg belirsizlik ilkesinden dolayı, bulunma ihtimalinin yüksek olduğu yere elektron bulutu denir. Bence günlük hayattaki bulut ile bu bulut tamamen birbirinden alakasız. İlişkisiz. O alana da elektron bulutu denir.*

Z öğrencisi, “Bulunma ihtimalinin yüksek olduğu yer elektron bulutudur.” , metaforuna ulaşmıştır.

Alıntı 24 (4.Soru: 2 nolu satırlar)

*P: Heisenberg belirsizlik ilkesinden dolayı, üstü kapalı kalır, bilinmeyen bir şeye burada bulut diyoruz. Sis perdesi gibi. Ben sisli yol, dağın tepesi olarak algılıyorum, elektron bulutundan çok...*

P öğrencisi, bir modelden bir metafora ulaşırken, ulaştığı metaforun eksik olduğunu düşündüğü için başka metaforlara başvurmuştur.

Alıntı 25 (4.Soru: 3 nolu satırlar)

*T: Elektron bulutu denilince aklıma hiç normal bulut gelmedi. Nerde olduğunu bilemediğimiz için elektron bulutu diyoruz, yani elektron bulutu ihtimaliğin oldu bölge. Ben burada Z'ye tamamen katılıyorum, günlük hayatta kullandığımız bulut ile hiç alakası yok. Bulutun belli belirsiz bir hali var ya o yüzden belki, keskin noktaları yok dağınık bir yapısı var, şekil olarak benzeyebilir ama yapı olarak bulutla alakalı hiçbir şey çağrıştırmadı bana.*

T öğrencisi, bir modelden metafora ulaşırken Z ile aynı yolda ilerlemiştir.

Alıntı 26 ( 4.Soru: 4 nolu satırlar)

*M: Arkadaşlarla aynı şeyi düşündüm. Sadece bulutla alakalandırarak olursam, mesele yağmur yağma olasılığı yüksek olan yerler mesela Karadeniz çok bulutludur, elektron da böyle, yani bulunma ihtimalinin yüksek olduğu yer, bulut olarak adlandırılmış.*

Alıntı 27 ( 4.Soru: 5 nolu satırlar)

*Y: Şekil olarak gökyüzünde dağınık şekilde bazı noktaları daha yoğunmuş gibi yarısı aydınlık yarısı karanlık gibi.*

Öğrenciler verdikleri cevaplarda, elektron bulutu modelinin neden bu şekilde kodlandığı konusunda düşüncelere dalmışlardır. Etkina' nın çalışmasında olduğu gibi, coğrafik kavramlarla açıklama yoluna gitmişler, yine de günlük hayattaki bulutla bir bağlantı kuramadıklarını ifade etmişlerdir. Görüşme, dördüncü sorunun alt problemleriyle desteklendiğinde, bu bulut modelini kabul etmemelerine rağmen, yine de kavramları betimlerken bu modelden kurtulamadıkları görülmüştür. Diyalogların tamamı incelendiğinde ise, alt problemler görüşmeye katıldıktan sonra, öğrenciler arasında fikirlerin kutuplaşmaya başladığı görülmüştür (Kurt, 2010).

Alıntı 28 ( 4.Soru: 12 nolu satırlar)

*T: Elektron bulutu diye düşündüğümde ben bütün elektronları düşünmedim açıkçası tek bir elektronu düşündüm, bunu da bulunma olasılığı olarak nitelendirdim, katmanlar olamaz diye düşündüm, ama atomun etrafını düşünecek olursam bence katmanlar olmak zorunda...*

Alıntı 29 ( 4.Soru: 13 nolu satırlar)

*P: Bence elektron bulutu benzetmesi tek bir elektron için bahsediliyor, yani bence atomun etrafı bulutlar içinde, bir sürü elektron oluştuğu için, o buluttan kastı bu, bence her elektronun kendine ait bir bulutu var ve bu bulutlar atomu çevreleyen bulutu oluşturuyor.*

M, T ve P elektronun kendine ait bulutu olduğunda karar kılarken, bu bulutun atomun çevresindeki bulutu oluşturduğundan bahsediyorlar. Y ve Z ise, bu görüşe katılmıyorlar. Her elektronun kendine ait bir bulutu olduğundan değil, çekirdeğin bir bulutu olduğundan bahsediyorlar. Alt problemler incelendiğinde ve diyalog metinlerinin tamamı okunduğunda, her elektronun kendine ait bulutu olduğunu savunan M,T ve P öğrencileri, elektronların çaplarını hesaplarken bunu da dikkate alınması gerektiğinden bahsederken, Y ve Z bu durumu gereksiz buluyorlar.

**Elektron bulutu**, fizik kitaplarında kalıplaşmış bir modeldir. Bir modelde metafordan fazlası, bazen de bir metaforda, modelden fazlası barınmaktadır. Dildeki tasvirlerin figüratif dünyasında, öğrencilerin algılamalarındaki dalgalanmalar, önbilgiler ile eşlenince, ortaya karmakarışık tablolar sunmaktadır. Alıntılardan görüldüğü üzere bir modelden, bir metafora geçişler oldukça kolay olmaktadır. Ancak, yine de elde edilen tablo, karamsardır. Öğrencilerin, kendi hayal dünyalarında yaşattığı metaforlar, en fazla 3 alt problemlerle kendileri göstermiş, kavram yanılıklarının arasından yarı bulanık sızmaya başlamıştır.

### Beşinci Soruya Verilen Cevapların Karşılaştırılması

Kuantum Mekaniğine göre bir enerji engelini aşmak için yeterli enerjisi olmayan (yani  $E < U$ ) durumunda bir kuantum parçacığı bu engeli aşma olasılığına sahiptir. Bu olaya “**tünelleme**” denir.



Yukarıdaki tanıma göre, tünelleme yerine hangi kavram ya da kavramları kullanabilirdiniz?

Bu soru ile, bir metafor yerine hangi kavram ya da kavramların kullanılabilceği irdelenmiş, öğrencilerin kavram haritaları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

Alıntı 30 ( 5.Soru: 1 nolu satır)

**Z:** *Olasılık, ihtimaliyet, varsayım.*

Alıntı 31 ( 5.Soru: 2 nolu satır)

**Y:** *Sızıntı, delme, ışınlama*

Alıntı 32 ( 5.Soru: 3 nolu satırlar)

**P:** *Ben ilk aşamada ne demek istediğimi ifade edememiştim ama enerjiyi aşır geçmekten bahsediyoruz bence... Mesela bir cüce olsun, o cücenin sıırıyla atlama olasılığıdır bence tünelleme... O cücenin onu yapabilme olasılığı yok bizim gözümüzde ama, hem cücenin küçük olması ve engelin büyük olması ile, parçacığın kendi enerjisinden daha büyük olmasıyla açıklanabilir, yani kendi statüsünü arttırıyor bu anlamda, yine anlattım da benzeyen ve benzemeyen yanlarını ortaya koyuyor bence bu benzetme.*

Alıntı 33 ( 5.Soru: 5 nolu satır)

**Z:** *Tünelleme diyince aklıma geçmek geliyor sadece...*

Alıntı 34 ( 5.Soru: 8 nolu satırlar)

**T:** *Açıkçası, ben tünelleme için bir isim bulmadım ama enerji eşiği dedim, eşikten geçmek gibi düşündüm ayrıca bir model düşünemedim, kavram gelmedi aklıma.*

Öğrenciler, (T dışında), bu metafor yerine başka bir kavram bulmakta zorlanmıyorlar, birinci aşamada yazılı olarak verdikleri cevaplara ek olarak, ikinci aşamada bu sorunun alt problemlerine verdikleri cevaplar derinleşiyor ve açıklamalar farklı boyutlara taşıyor.

Alıntı 35 ( 5.Soru: 6 nolu satırlar)

**M:** *Benim köprüleme geliyor aklıma, çok büyük bir enerji seviyesinde üstünden atlama gibi bir şey olacak, en üst seviyeye bir benzetme yapılıyor, bence alakalı, tünel yapıyormuşuz gibi, alttan geçiyor, aynısı bence.*

Alıntı 36 ( 5.Soru: 7 nolu satırlar)

**Y:** *En kısası nedir, delip geçeriz o yolu, mesela dağın etrafını dolaşmaktansa, dağın içinden geçmek daha mantıklı, aslında mantıktan kaynaklanmıyor ama o dağı dolanması için gerekli enerjiye sahip değilse, bir şekilde, o olasılığa geldikten sonra direkt geçiyor diye düşünüyorum ben.*

Alıntı 37 ( 5.Soru: 9 nolu satırlar)

**P:** *Hapishanede çıkma olasılığı olmayan bir mahkumun tünel kazarak kendi hayatına geri dönebilmesi olarak da yorumlayabiliriz. Gitme enerjisi yok, ihtimali yok ancak bunu yapıyor, belki zaman çok alacak ama yine de bir olasılık...*

Öğrenciler, bir metafor yerine başka bir kavram kullanmakta zorlanmamışlardır. Ancak, en betimleyici tanımları, kalıplaşmış metaforlar ile açıklamaya çalışmışlardır. Bu soruda olduğu gibi, kalıplaşmış metaforlar, güçlü bir anlatım gücüne sahip olup, öğrencilerin kavramları açıklamasında en cazip yerini çoktan almıştır. Bu soruda katılımcılar, “*tünelleme*” metaforunu günlük hayattaki tünel ile ilgili olup olmadığını merak etmişler ve alt problemlere cevap olarak bunu sözlü olarak da ifade etmişlerdir. Alıntılardan da görüldüğü gibi, bu metaforun günlük hayatta ilişkilendirilmesinde, bir mecaz anlamın kullanıldığı düşünülmemiştir. Y öğrencisinde, ontolojik metaforu coğrafik şekillerle ilişkilendirme çabası, M ve P öğrencisinde daha çok günlük hayatta kullanılan tünel kavramı etrafında yoğunlaşma, T ve Z öğrencilerinde ise yaygın kullanılan bu metaforu yine yaygın olarak kullanılan metaforlarla tanımlama çabası görülmüştür.

### Sonuçlar ve Öneriler

1. Bu araştırmanın sonuçları, öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar açısından farklılık göstermiştir.
2. Öğrencilerdeki yaratıcılık, ilişki kurabilme, kavram yanlışlarını belirleyebilme, somut kavramlardan soyut kavramlara ulaşma, bir metaforu kavramlarla açıklama, bir modelden metafora ulaşma, bir metafordan bir modele ulaşma gibi özellikleri öğrenciler arasında farklılık göstermiştir.
3. Öğrencilerin kavram haritaları, sorular ve soruların alt problemleriyle ortaya çıkarıldığında, öğrencilerin önbilgilerinin paralel olmasına rağmen farklı özellikte kavramsal haritalara ulaşıldığı gözlenmiştir.
4. Araştırmada, metaforların dilbilgisel olarak betimleyici bir süreç olduğu örneklerle ortaya çıkmıştır. Metaforlar fizikte yer alan kavramların belirsizliğini ortadan kaldırebildiği gibi, öğrencileri kavram yanlışlarına doğru sürükleyen bir süreçte öğrencileri olumsuz etkilediği de gözlemlerle ve görüşmelerle ortaya çıkmıştır.
5. Metaforlar dilde keşfedilmeyi bekleyen ıssız adalar gibidir. Bu araştırmada görüldüğü gibi bazı metaforlar keşfedildikçe; öğrenciler, kendi hayal dünyaları ile baş başa kalmış, fizikte yer alan ve yaygın olarak kullanılan bazı metaforların üzerinde düşündükçe ve tartışıkça, öğrencilerin yeni kıtalara doğru keşiflerinin meydana geldiği ortaya çıkmıştır.
6. Metaforlarda mevcut bulunan literal (asıl) anlam ve figüratif (mecazi) anlam arasındaki gerilim, öğrencileri etkisi altına almış ve öğrencilerin yaratıcılık özelliklerini geliştirerek onların hayal dünyalarının kapılarını zorlamalarına yol açmıştır.
7. Metafor olarak kodlanan analogilerin, fiziksel sistemleri betimlediği, metaforların ise bu analogileri sınırlandırarak, analogilerin belirli bir şekil almasını sağladığı tespit edilmiştir.
8. Bir metaforda bir modelden daha fazlasının mı bulunduğu, yahut bir modelde bir metafordan daha fazlasının mı bulunduğu, araştırmada irdelenmiş, fizikte yer alan bazı kavramların modelleri incelendiğinde, bu konunun sorudan soruya, kavramdan kavrama, modelden modele, metafordan metafora ve öğrenciden öğrenciyeye farklılık arz ettiği gözlenmiştir.

9. Araştırmada ontolojik metaforlara, Chi'nin (Akt. Etkina ve Brookes, 2007) geliştirdiği ontolojik ağaç çerçevesinde değinilmiş ve fizikte kullanılan birçok kavramın ontolojik metaforlar olduğu tespit edilmiştir.

10. Kavramlar ve metaforlar arasında sıcak bir ilişki tespit edilmiş, bu ilişkinin öğrencilerin kendi yaşantıları boyunca sahip oldukları önbilgiler ile kimi zaman uyumlu olduğu, kimi zaman ise bir çelişkiyi getirdiği, çelişkilerden de kavram yanlışlarına doğru sürüklenildiği görülmüştür.

11. Bu araştırma, kuantum fiziğinde yaygın olarak kullanılan bazı metaforlar çerçevesinde gerçekleşmiştir. Bu çerçevede, fizikte yer alan bazı temsillerin nasıl dil zorluğu olarak öğrencilerin karşısına çıktıkları, bu bağlamda nasıl öğrenme zorluğu olduğu yapılan araştırma ile ispatlanmıştır. Öğrencilerin kavramsal haritalarının tespitinde, metafor kullanımı güzel bir kanal oluşturmuştur.

12. Fizikte kullanılan metaforların, önbilgilerin olumsuz etkisiyle kavram yanlışlarına dönüşmesi, kullanılan dilin zorluğundan kaynaklanarak, öğrencilerin karşısına bir öğrenme zorluğu olarak çıkışı ve öğrencileri etkilemesi, dikkat edilmesi gereken başka bir unsur olduğu görülmüştür.

### Öneriler

Bu araştırma, başka üniversitelerin fizik öğretmen adayları ile tekrarlanabilir. Öğrenci grubu, Türkiye’de yer alan ortaöğretim son sınıf öğrencileri arasından seçilebilir ve tekrar irdelenebilir.

Bu araştırma kuantum fiziği üzerine tasarlanmıştır. Fizikteki farklı konular üzerine bu araştırma yeniden tasarlanabilir. Bu araştırmada, analogiler, modeller ve kavram yanlışları yaygın olmasa da yer almıştır. Bu araştırma, fizik eğitiminin bu araştırma alanlarından birine kaydırılabilir ve daha dar bir alanda incelenebilir.

## EK-1: 1.ve 2. AŞAMA İÇİN TASARLANAN SORULAR

### METAFOR TESTİ

1. Teorik fizikçiler, maddenin en temel yapısının ne olabileceğini, kuantum fiziği ve deneysel gözlemlerle uyumlu olan mantıksal seçeneklerin neler olduğunu sorguladılar. Fizikçiler maddenin içine gezinin sonu için yalnızca üç mantıksal olasılık buldular. İlk olasılığı: “dünyalar içinde dünyalar” olarak isimlendirebiliriz.

Yukarıdaki anlatımda “dünyalar içinde dünyalar” ifadesiyle vurgulanmak istenen ne olabilir?

2. Protonun varlığının bilinmesinden sonra 1932 yılında çekirdeğin diğer elemanı nötron keşfedilmiştir. Daha sonra ise; çekirdekte **nükleer bir yapıştırıcı** gibi iş gören pion keşfedildi.

Yukarıda verilen açıklamada “nükleer yapıştırıcı” ne anlama gelebilir?

3. **Pauli'nin “dışarlama”** ilkesine göre evrendeki tüm temel parçacıklar iki sınıfa ayrılıyorlar: Bozonlar ve fermiyonlar. Bozonların spinleri, yani özaçısalsal momentunları,  $h/2\pi$ 'nin 0, 1, 2,.. gibi tamsayı katları değerler taşıyor ve herhangi bir kuantum mekanişel duruma istenildiği kadar çok aynı cinsten bozon konabiliyor. Elektronun üyesi olduğu fermiyonlar sınıfıysa, spini  $h/2\pi$ 'nin 1/2, 3/2, 5/2,... gibi katları olan parçacıklardan oluşuyor ve bunlardan biri bir kuantum durumuna yerleşmişse, bir başkası o durumu paylaşamıyor ve kendine başka “yer” aramak zorunda kalıyor. Bu durum Pauli Dışarlama İlkesi olarak bilinir.

Bu durumu günlük hayattan örnekler vererek modelleyebilir misiniz?

4. Atomda çekirdeğin etrafındaki elektronlar için kuantum mekanişinde “**elektron bulutu**” benzetmesi yapılır.

Yukarıdaki cümlede yer alan “**elektron bulutu**” modeli sizde neleri çağırıyor?

5. Kuantum Mekanişine göre bir enerji engelini aşmak için yeterli enerjisi olmayan (yani  $E < U$ ) durumunda bir kuantum parçacığı bu engeli aşma olasılığına sahiptir. Bu olaya “**tünelleme**” denir.

Yukarıdaki tanıma göre “**tünelleme**” yerine hangi kavram ya da kavramları kullanabilirdiniz?

6. Atomların enerji seviyeleri arasındaki geçişte sözü edilen “**kendiliğinden yayınım**” size neyi ifade eder?

7. Işığın tanecik modelinin başarısı **foton** kavramını destekleyen bir olgudur. Bu kavram ilk kez **A. Einstein** tarafından kullanılmıştır. Foton **ışık enerjisi paketi** veya **yumağı** demektir.

Bu modellemeye dayanarak foton ne anlama gelebilir?

8. Bir muon elektrona benzer, muon da, Dirac denklemiyle tanımlanır, negatif elektrik yüklüdür ve etkileşimleri kuantum elektrodinamiği tarafından büyük bir hassaslıkla belirlenir. Muon “**şişman bir elektrondur**”.

Yukarıda verilen açıklamaya göre, “**şişman elektron**” benzetmesinden anlatılmak istenen ne olabilir?

9. Kuarklar ve leptonlar arasındaki karmaşık etkileşimlerin aslında gluonlar denen belirli bir kuantum parçacıkları dizisi aracılığıyla gerçekleştiğinin kavranmasıyla, gerçeğin basit bir resmi ortaya çıktı. Gluonlar “**dünyayı bir arada tutan zamtır**”.

Yukarıdaki tanımda yer alan “**dünyayı bir arada tutan zamtır**” benzetmesinden anlatılmak istenen ne olabilir?

10. 1897 yılında, İngiliz bilim adamı J. J. Thomson bir atomun daha küçük parçalardan oluştuğunun ipuçlarını verdi. Thomson üzerinde çalıştığı deneyler ve gözlemler sonucunda atomların negatif yüklü elektronları ve bunları dengeleyecek pozitif yüklü tanecikleri içerdiği sonucuna vardı. Thomson’un buna uygun olarak geliştirdiği atom modeli “**üzümlü keke**” benzer. Bu model daha sonra Rutherford, Bohr ve diğerlerince geliştirilmiş; kuantum mekaniğinin gelişimiyle de bugünkü hâlini almıştır.

Yukarıda verilen atom modeline göre, “**üzümlü kek modeli**” ile atom nasıl bağdaştırılmıştır?.

**Kaynakça**

- AHANOV, A. (1965). **Til Bilimine Krispe**. Almatı. Mektep.
- AKSAN, D. (1999). **Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi**. Engin Yayınevi.
- ARSLAN, M.M. ve BAYRAKÇI, M. (2006). **Metaforik Düşünme ve Öğrenme Yaklaşımının Eğitim-Öğretim Açısından İncelenmesi**. Milli Eğitim Dergisi. (171). 100-108.
- AZAR, A. (2001). **Üniversite Öğrencilerinin Elektrik Konusundaki Kavram Yanılgılarının Analizi**, Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu Bildirileri. Maltepe Üniversitesi. İstanbul. s. 345-350.
- BEARDSEY, M. (1958). **Aesthetics**. (New York: Hourcourt, Brace and World). p. 134.
- BROOKES, D.T. (2006). Ph.D.thesis,Rutgers, The State University of New Jersey.
- BRUCE, C. (1997/2002). **Einstein Paradoksu ve Diğer Bilimsel Gizemler** (Çev. Sağlam.M). İstanbul. Güncel Yayıncılık.
- COŞAR, M. (2002). **Nietzsche Kavramada Yeni Bir Yol**. ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık, Ankara.
- DEMİR, G.Y. (2007). **Sosyal Bir Fenomen Olarak Dilin Belirsizliği**. Doktora Tezi. Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- ETKINA, D.T. and BROOKES, E. (2007). **“ Using Conceptual Metaphor and Functional Grammar to Explore how Language Used in Physics Affects Student Learning”**. Physical Review Special Topics - Physics Education Research: Volume 3, Issue 1, 010105
- FRETZIN, L. (2001). **Metaphors in Teaching**, <http:lrs. Ed. Uiu.edu/students/fretzin/EPL11q5Metaphors htm >
- GAK, V. G. (1988). **“ Metafora Universale İ Spetsifiçeskoye Metafora.”** Yazıkı i Tekste. Moskva.
- HANSON, L. (1993). **Affective Response to Learning via Visual Metaphor**, Annual Conference of the International Visual Literacy Assosiation, October 1-17. New York.
- HESSE, M.B. (1966). **Models and Analogies in Science** (University of Notre Dame Pres, Notre Dame, IN).
- KAPTAN, S. (1998). **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara. Bilim Yayıncılık.
- KURT, H.,S. (2010) . **Kuantum Fiziğinde Kullanılan Meteforların Öğrencilerin Fizik Algısı Üzerine Etkisi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara
- LAKOFF, G. and JOHNSON, M. (1980/2003). **Metaforlar**. (Çev. Demir,Y.G.) İstanbul. Paradigma Yayıncılık.
- LEMKE, L. [http:// www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/parcelen.htm](http://www-personal.umich.edu/~jaylemke/papers/parcelen.htm) adresinden 08.01.2009 tarihinde alınmıştır.
- OSBORNE, R. J. and GILBERT, J. (1980). **A Method for the Investigation of Concept Undersatnding in Science**, European Journal of Science Education, V.2 (3): 311-321
- OSBORNE, R. J. and WITTROCK, M. C. (1983). **Learning Science; A Generative Process**, Science Education, 67, 4, 489- 508
- OSBORNE, R. J. and FREYBERG, P. (1985). **Learning in Science the Implications of Children’s Science**, Published by Heinemann Education.

◆ **Havva Sibel Kurt / Musa Sarı**

- OTYZBAYEVA, Z. (2006). **Kazak Yazar Dükenbay Dosjanov'un İpek Yolu Romanında Metaforlar.** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- PERRY, C. (2001). " **Metaphors are Good Mirrors: Reflecting on Change for Teacher Educators.**" Reflective Practice, Vol: 2, No:1.
- RICOEUR, P. (1976/2007). **Yorum Teorisi.** (Çev. Demir, Y. D.). İstanbul. Paradigma Yayıncılık.
- RUNDGEN, C. J., HIRSCH, R and TIBEL L. A. E.(2009).Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching, Volume 10, Issue 1, Article 3.
- SABAN, A. (2004). "Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar" , Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2), 135-155.
- SAÇLIOĞLU, C. (2000). **Felsefenin Kuantum Mekaniksel Temelleri. Bilim ve Teknik Dergisi. Ankara.** 56-63.
- SEMERCİ, Ç. (2007). Program Geliştirme Kavramına İlişkin Metaforlarla Yeni İlköğretim Programına Farklı Bir Bakış, **Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi.** Cilt: 31. No: 2. 125-140.
- SÖNMEZ, V. (2001). **Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı.** Geliştirilmiş 9. Baskı. Ankara. Anı Yayıncılık.
- YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (1999). **Nitel Araştırma Yöntemleri.** Ankara. Seçkin Yayıncılık.



## THE EFFECTS OF METAPHORS USED IN QUANTUM PHYSICS ON STUDENTS' PERCEPTION OF PHYSICS

Havva Sibel KURT\*

Musa SARI\*\*

### Abstract

The goal of this study is to present a theoretical framework explaining the role of using metaphors in Quantum Physics. The first step of this study was carried out with 21 students who are in the third grade from the department of Teaching Physics. Ten open-ended questions about the quantum physics which were designed with metaphors were used as a measure and students' answers were analyzed by coding and evaluated. As for the second step, 5 students who got the highest points among the other students in the research were chosen. They answered the same 10 open-ended questions with extra sub questions. The metaphors and their effects that came out as a result of data analysis were compared and similarities and differences among students' perception were discussed.

**Key Words:** Metaphors, Physics Education, Quantum Physics

\* Postgraduate; Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Physics Teaching , Ankara

\*\* Assoc. Prof. Dr., Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Physics Teaching , Ankara

# DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖĞRENCİ BAŞARISINI DEĞERLENDİRME YETERLİKLERİ (İSTANBUL ÖRNEĞİ)

**Yusuf Bahri GÜNDOĞDU\***

## Özet

Bu çalışmada “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri” araştırılmıştır. İstanbul örneğinde yürütülen çalışma, 2008-2009 yılında ilköğretim okullarında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine giren resmi-özel okul öğretmenlerini kapsamaktadır. Araştırmada “ilişkisel tarama” modeli ve “anket” tekniği kullanılmıştır. İstanbul’un 16 ilçesinden elde edilen 557 anket verisi, SPSS paket programıyla analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre *cinsiyet, branştan/branş dışı olma, hizmet süresi, kurum türü, hizmet içinde ÖD eğitimi alma ve yeterlik algısı* öğretmenlerin ÖD yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara yol açmaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre, DKAB öğretmenleri öğrencilerin başarısının değerlendirilmesinde yeterlidirler.

**Anahtar Sözcükler:** Ölçme, değerlendirme, yeterlik, DKAB dersi, başarı değerlendirme

## Giriş

Öğretmenlik mesleği tarih boyunca yüceltilen değerlerden birisi olagelmıştır. Büyük İskender’e atfedilen “*Babam beni gökten yere indirdi. Hocam beni yerden göğe yükseltti.*” sözü, sanırım bu gerçeği en iyi şekilde vurgulayan ifadelerden biridir. Ülkemizin yetiştirdiği önemli sosyologlardan biri olan Nurettin Topçu da, “*Muallim meselesi, maarif davamızın ana meselesidir. Maarif yapacak olan muallimdir. Şayet değerlendirilmezse maarifi yıkan da o olur*” (Topçu, 1960, 52-53) sözüyle eğitim sisteminde öğretmenin önemini çarpıcı bir şekilde ortaya koymaktadır.

Öğretmen, öğrenci ve eğitim programı eğitim sisteminin ana unsurları olarak kabul edilmektedir. Eğitimin etkinliği ve eğitim hedeflerinin en üst düzeyde gerçekleştirilebilmesi bu unsurlar arasındaki uyuma bağlıdır. Fakat eğitim sistemini oluşturan bu üç unsur içinde öğretmen ayrıcalıklı bir yere sahiptir. Zira öğretmen, öğrenci ve eğitim programına kıyasla eğitim sistemi içinde daha güçlü bir etkiye sahiptir (Oktar ve Yazçayır, 2008). Öğretmenin bu güçlü etkisi yenilenen ilköğretim programları tanıtılırken Talim ve Terbiye Kurulu (TTK) Eski Başkanı Ziya Selçuk tarafından şöyle ifade edilmiştir: “*Ne kadar mükemmel hazırlanırsa hazırlansın hiçbir program tek başına başarılı olamaz; programların başarısı ancak öğretmenlerin çabalarıyla mümkün ola-*

\* Dr, Medine Uluslararası Türk Okulu, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi

*çaktır.*" (Selçuk'tan akt. Gündoğdu, 2006) Buna göre, eğitim süreçlerinde başarıyı etkileyen en kritik ve en önemli unsurun öğretmen olduğunu söyleyebiliriz (Demirtaş, 1999, 32-35).

Türk Millî Eğitimine dair temel unsur ve hükümleri, bir sistem bütünlüğü içinde ele alan 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, öğretmenlik mesleğini bir ihtisas mesleği olarak nitelendirmekte ve bir öğretmende bulunması gereken temel özellikleri genel kültür, özel alan bilgisi ve pedagojik formasyon olarak sıralamaktadır.

Öğretmenlik mesleği, kanunda bir ihtisas mesleği olarak nitelendirildiğine göre, bu mesleğe girenlerin mesleğin gereklerini tam olarak yerine getirebilmeleri için bir takım yeterliklere sahip olması beklenir. Bu anlayıştan hareketle Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), dünyada yaşanan değişim ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda aralarında öğretmen yeterliklerinin de bulunduğu önemli projeler başlatmıştır. Avrupa Komisyonu'nun desteğiyle yürütülen bu projelerden bir tanesi de "Öğretmen Yeterlikleri" dir (MEB, 2007a, 2). Bakanlık ve yükseköğretim kurumları temsilcilerinden oluşan bir komisyonun yürüttüğü çalışmalar sonunda belirlenen "Öğretmen Yeterlikleri" 2009 yılında yayınlanmıştır. Yayınlanan bu çalışmada değerlendirme, altı ana yeterlik alanı şeklinde düzenlenen genel yeterlikler arasında yer almış, konuya ilişkin 4 alt yeterlik ve 24 performans göstergesine yer verilmiştir (MEB, 2008). Benzer şekilde Yükseköğretim Kurumu (YÖK), öğretmen adayları için dört yeterlik alanı belirlemiş ve değerlendirmeyi bu yeterlik alanları arasında göstermiştir (Şeker vd., 2004). Buna göre, öğrenci başarısının değerlendirilmesi, gerek MEB gerekse YÖK tarafından, öğretmen yeterliği kapsamında ana unsurlardan biri olarak değerlendirilmektedir.

MEB ve YÖK tarafından öğretmen/öğretmen adayları için temel yeterlik alanlarından biri olarak görülen "ölçme ve değerlendirme" çeşitli araştırmalara konu olmuştur. Pek çok farklı branşta yürütülen bu çalışmalarda öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme (ÖD) yeterlikleri araştırılmış, sorunlar tespit edilmeye ve çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Yurt dışı ve yurt içinde yapılan araştırmaların pek çoğu, öğretmenlerin ÖD bilgi ve beceri düzeyinin olması gerekenin altında olduğunu ortaya koymaktadır (Çakan, 2004; Daniel vd., 1998).

İlköğretim okullarında okutulan zorunlu derslerden biri olan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, din öğretiminin en önemli ve en yaygın aracı olarak değerlendirilebilir. Programda ortaya konan hedeflerin, elde edilmesi beklenen kazanımların gerçekleşme düzeyi yapılan ölçme ve değerlendirme uygulamalarıyla tespit edilebilir. Son yıllarda DKAB öğretmenlerinin genel yeterlikleri çeşitli araştırmalara konu olmasına karşın, onların ÖD uygulama ve yeterliklerine yönelik çalışma yok gibidir. Bu alandaki ilk müstakil yüksek lisans çalışması Güngör tarafından 2001 yılında; ilk doktora çalışması ise Gündoğdu tarafından 2011 yılında yapılmıştır. Buna göre öğretmen yeterliklerinin artan önemine, ÖD'nin eğitimdeki yadsınamaz yerine rağmen, DKAB öğretmenlerinin ÖD yeterlikleri alanında ciddi bir literatür eksikliği olduğu söylenebilir. Araştırmadan elde edilecek sonuçların, DKAB dersi öğretim programı geliştirme süreçlerine, öğretmen yetiştirme politikalarının belirlenmesine ve DKAB dersi öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmen yetiştirme programlarına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

## 2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, ilköğretim okullarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin ÖD yeterliklerini tespit etmektir. Bu yeterlikleri tespit ederken temel ölçütümüz MEB tarafından geliştirilen “Öğretmen Yeterlikleri”dir (MEB, 2008). Bunun yanı sıra İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde (İKY) “Öğrenci Başarisinin Değerlendirilmesi” (MEB, 2003) başlığı altında verilen kriterlerin karşılama düzeyi bu araştırmanın amaçlarından bir diğerini oluşturmaktadır. Zira DKAB öğretmenleri başarı değerlendirme çalışmalarını bu esaslara göre yapmaktadırlar. Araştırmanın temel amacına bağlı olarak aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

1. Öğretmenlerin, ölçme ve değerlendirmeyi planlama (ÖDP), uygulama (ÖDU), yorumlama, geribildirim, süreci değerlendirme (ÖDYGSD), tutum ve yaklaşımlar (ÖDTY) alt boyutu yeterlikleri cinsiyete, mezuniyet türüne, branştan/branş dışı olma durumuna, lisansüstü eğitime, meslekî kідeme, görev yaptığı kurum türüne, hizmetöncesinde ÖD eğitime, hizmet içinde ÖD eğitime, ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmenler, İKY’nin ÖD kriter ve uygulamalarında mı yoksa Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri” ÖD performans göstergelerinde mi daha başarılı dırlar?

## 3. Yöntem

Araştırmamızda ilişkisel tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama yöntemi geçmişte ve hâlihazırda var olan bir durumu mevcut şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2002:80).

### 3.1. Evren ve Örneklem

2008-2009 Öğretim yılında İstanbul’da görev yapan DKAB öğretmenleriyle sınırlandırdığımız evrenimiz, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü’nün (İMEM) 7/5/2009 tarihli yazısına göre resmi 1567 ve özel 201 toplam 1768 DKAB öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmamızda İstanbul’un her bir ilçesi küme kabul edilmiş ve kümedeki bütün elemanların eşit seçilme şansının bulunduğu oransız yöntem, araştırmamızın örnekleme yöntemi olarak kullanılmıştır. Buna göre; araştırmamızın örnekleme grubunun belirlenmesi oransız küme örnekleme modeli ile (Karasar, 2008, 114-116), seçilen kümelere anket uygulanması ise basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle gerçekleştirilmiştir (Balci, 2006, 84). Ancak geliştirilen anket formunda yer verilen *mezuniyet ve kurum türü* değişkenlerinin imkânlar ölçüsünde en üst seviyede temsil edilmesi için anket uygulanan 16 ilçeden ilk 10’u amaçlı örnekleme (Balci, 2006, 90) yoluyla belirlenmiştir (Gündoğdu, 2011, 17).

### 3.2. Veri Toplama Aracı

Araştırmamızda veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmıştır. Anket geliştirme sürecinde, alanda yapılmış çalışmalar taranarak anket maddelerimiz oluşturulmuştur. Oluşturulan taslak form dil ve anlatım açısından tecrübeli Türkçe ve sınıf öğretmenlerine, kapsam geçerliği açısından uzman görüşüne sunulmuştur. Geliştirilen form, çalışma grubuyla aynı özellikleri taşıyan bir deneme grubuna uygu-

lanmış ve ön denemeden elde edilen veriler üzerinde yapılan analiz sonucu ölçme aracının Cronbach Alfa katsayısı 0,867 olarak hesaplanmıştır.

Anket formumuz iki bölümden oluşmaktadır. Anketimizin ilk bölümünde öğretmenlerin demografik bilgilerine dair 9 adet soru yöneltilmiştir. Bu bölümde 6 tane kapalı uçlu (*cinsiyet, lisansüstü eğitim, görev yapılan okul türü, hizmetöncesi ve hizmet içi ÖD eğitimi alma, ÖD yeterlik algısı*), 1 tane açık uçlu (*meslekî kıdem*) ve 2 tane yarı açık uçlu (*mezuniyet türü, branş dışı öğretmenlerin görevi*) soru bulunmaktadır. Açık uçlu soruyla elde edilen *meslekî kıdem* verileri, recode yöntemiyle gruplandırılmış ve analizler bu gruplara göre yapılmıştır. Anketin ikinci bölümünde 54 maddeye yer verilmiştir. Bu bölümde yazılan maddelerin büyük bir çoğunluğu olgusal olmakla beraber, öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımlarını ölçmeyi hedefleyen bazı yargısal sorulara da yer verilmiştir. Anket formunda yer verilen 54 maddeden 4'ü, DKAB dersi öğretmenlerinin derse yönelik bazı yaklaşımlarını ele almaktadır. Bahsi geçen dört madde bu araştırmanın kapsamı dışında tutulmuştur.

Anket maddelerinin yazılmasında esas alınan *en önemli ve temel dayanak* MEB'in 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan öğretmen genel yeterlikleri ÖD performans göstergeleridir. Bu bölümde esas aldığımız ikinci dayanak ise İKY'nin dördüncü kısmında yer verilen ilke ve kriterler olmuştur.

Anketimizin ikinci bölümünde 5'li Likert tipi ölçek kullanılmıştır. DKAB öğretmenlerinin ikinci bölümde verdikleri cevapların puanlarını tespit etmek amacıyla "Her zaman" için 5, "Çoğunlula" için 4, "Bazen" için 3, "Nadiren" için 2 ve "Hiçbir zaman" için 1 puan verilmiştir. Verilerin beşli dereceli ölçekten elde edilmiş olması nedeniyle bağımsız değişkenler ile arasındaki ilişkiyi açıklayabilecek puan aralıkları şu şekilde belirlenmiştir ( $5-1=4/5=0.80$ ). Analiz sonucunda elde edilen bulgular, 1,00-1,79 aralığında "oldukça yetersiz", 1,80-2,59 aralığında "yetersiz", 2,60-3,39 aralığında "kısmen yeterli", 3,40-4,19 aralığında "yeterli" ve son olarak 4,20-5,00 aralığında "oldukça yeterli" olarak değerlendirilmiştir.

Anket formunun hazırlanması ve uygulanması aşamalarında yeterlik ölçeğinin toplam test puanlarına göre analiz edilmesi planlanmıştır. Ancak, 54 maddeden oluşan bu anket formu yorumlama ve değerlendime kolaylığı sağlayacağı düşünceyle alt boyutlara ayrılmış ve her bir boyutun güvenilirliği test edilmiştir. Ölçeğin alt boyutları, alt boyutların aldığı güvenilirlik katsayıları ve alt boyutları oluşturan maddeler tablo halinde aşağıda verilmiştir.

**Tablo 1:** Yeterlik ölçeği alt boyutları, güvenilirlik katsayıları ve madde sayıları

Alt boyutlar	Madde sayısı	C. Alfa Değeri
Ölçme ve değerlendirmeyi planlama	13	0,745
Ölçme ve değerlendirmeyi uygulama	18	0,821
Ölçme ve değerlendirme verilerini yorumlama, geri bildirim ve süreci değerlendirme	12	0,864
Ölçme ve değerlendirme tutum ve yaklaşımları	7	0,757

Her bir boyuttan elde edilen güvenilirlik değerlerinin araştırma için yeterli olduğu görülmektedir (Tavşancıl, 2006, 50). Elde edilen verilerin analizi ve değerlendirmesi güvenilirliği test edilen alt boyutlara göre yapılacaktır.

### 3.3. Anketin Uygulanması

Bütün hazırlık aşamaları geçildikten sonra anketin uygulama safhasına gelinmiştir. Örneklem grubumuzun, ilköğretim okullarında DKAB dersine giren öğretmenler olması nedeniyle, anketin anılan öğretmenlere uygulanabilmesi için izin alınması gerekmektedir (MEB, 2007b). Araştırma için yaptığımız başvuru komisyon tarafından incelenmiş, anketin belirlenen ilçelerde, resmi ve özel ilköğretim okullarında DKAB dersine giren öğretmenlere uygulama izni/onayı alınmıştır (İstanbul Valiliği, 10/06/2009-63505). Alınan valilik onayından sonra anket formumuz İMEM marifetiyle (17/06/2009 tarihli ve 65689 sayılı yazı) örneklem grubu olarak belirlenen ilçelere gönderilmiştir. İlgili öğretmenler tarafından doldurulan anket formları İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla İMEM'e ulaştırılmış ve araştırmacı tarafından elden teslim alınmıştır. Yapılan ayıklama sonucu geçerli kabul edilen 557 anket verisi değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma grubunun özellikleri tablo halinde aşağıya çıkartılmıştır.

**Tablo 2:** Çalışma grubunun demografik özellikleri

Değişken	Çalışma grubu	N	%
Cinsiyet	Kadın	195	35,3
	Erkek	357	64,7
Mezuniyet türü	Yüksek İsl. Enst.&İslami İl. Fak.	24	5,7
	İlahiyat Eski Lisans	319	75,5
	DKAB Öğretmenliği Bölümü	68	16,1
	İlahiyat Yeni Lisans	11	2,7
Branş durumu	Branştan	422	75,8
	Branş dışı	135	24,2
Kıdem grubu	1-10 yıl	289	53,7
	11-20 yıl	145	27,0
	20 yıl ve üzeri	104	19,3
Lisansüstü eğitim	L.üstü Eğt. Almamış	359	64,5
	Tezsiz YL	80	14,4
	Tezli YL	107	19,1
	Doktora	11	2,0
Kurum türü	Resmi	499	89,7
	Özel	57	10,3
Hizmetöncesi ÖD eğitimi	Evet	510	92,4
	Hayır	42	7,6
Hizmet içi ÖD eğitimi	Evet	284	52,3
	Hayır	259	47,7
Yeterlik algısı	Evet	460	83,0
	Hayır	94	17,0

Tablo 2’de görüldüğü gibi, araştırmamıza katılan öğretmenlerin %35,3’ü kadın, %64,7’si erkektir. DKAB dersi branş öğretmenleri içerisinde en büyük ağırlığa %75,5 ile İEL mezunları sahiptir. Ardından sırasıyla %16,1 ile DKÖB mezunları, %5,7 ile YİE mezunları ve %2,7 ile İYL mezunları gelmektedir. DKAB dersine giren branş öğretmenlerinin oranı %75,8 iken, branş dışı öğretmenlerin oranı %24,2’dir. Araştırma sonuçlarına göre, DKAB dersine 14 farklı branştan öğretmen girmektedir. Bunlar içerisinde %45,2 ile sınıf öğretmenliği dikkat çekerken, DKAB dersine Fransız Dili ve Edebiyatı, matematik, müzik, beden eğitimi gibi branş öğretmenlerinin de girdiği anlaşılmaktadır. Çalışma grubu öğretmenlerinin %64,5’i lisansüstü eğitim almazken, öğretmenlerin %35,5’inin bir lisansüstü eğitim programından mezun olduğu görülmektedir. DKAB dersi branş öğretmenlerinin %22,7’si tezli yüksek lisans yaparken, branş dışı öğretmenlerden tezli YL yapan öğretmenlerin oranı %8,1’dir. Araştırmamıza katılan 11 doktora mezunu öğretmenin tamamı DKAB dersi branş öğretmenidir. Anketimize cevap veren öğretmenlerin en az 1, en çok 43 yıllık tecrübeye sahip oldukları görülmektedir. Gruplandırılmış kıdem durumuna baktığımızda 1-10 yıllık öğretmenlik tecrübesine sahip öğretmenlerin %53,7 ile en büyük orana sahip oldukları görülmektedir. 11-20 yıl kıdeme sahip olanlar %27,0 ve 20 yılın üzerinde kıdeme sahip olanlar ise %19,3 oranında bir ağırlığa sahiptir. Anketimize cevap veren öğretmenlerden %89,7’si devlet okullarında, %10,3’ü özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenler çok büyük oranda (%92,4), yükseköğrenimleri esnasında ÖD eğitimi aldıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %52,3’ü hizmet içi eğitim (HİE) yoluyla ÖD eğitimi aldığını belirtirken, bu eğitimi almayanların oranı %47,7’dir. Öğretmenlerin oldukça büyük bir kısmı (%83,0) kendini ÖD alanında yeterli görmektedir.

#### 3.4. Verilerin Analizi

Araştırmaya katılan öğretmenlerden elde edilen veriler Microsoft Excel ortamında toplanmış, SPSS istatistik paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Araştırmanın amaçlarına uygun olarak frekans (f), yüzde (%), standart sapma (ss), ortalama, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. Gruplar arasında farkın anlamlı çıktığı durumlarda, farkın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için öncelikle Scheffe ve bazen de Fisher LSD testi uygulanmıştır. Gruplar arasındaki farklar 0.05 anlamlılık düzeyinde test edilmiştir.

#### 4. Bulgular ve Yorum

Bu bölümde ÖD alt boyutları, araştırmada yer verilen değişkenlere göre analiz edilerek, yorumlanmıştır.

##### 1. DKAB öğretmenlerinin ÖD yeterliklerinin değişkenler bazında analizi ve yorumlanması

**Tablo 3:** Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre ÖD’nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	p
Planlama	Kadın	195	3.96	.47279	3.117	<b>.002</b>
	Erkek	357	3.82	.50111		
Uygulama	Kadın	195	3.96	.47279	1.306	.192
	Erkek	357	3.82	.50111		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Kadın	195	3.81	.59815	1.397	.163
	Erkek	357	3.73	.62361		
Tutum ve yaklaşımlar	Kadın	195	4.31	.45153	2.097	<b>.036</b>
	Erkek	357	4.21	.53088		



◆ Yusuf Bahri Gündoğdu

Tablo 3'te görüldüğü gibi, ÖD'nin tüm alt boyutlarında bayan öğretmenlerin puan ortalaması erkek öğretmenlerden daha yüksektir. ÖDP alt boyutunda oluşan puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 3,96$ ) ile erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 3,82$ ) arasında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=0,002$ ). Yine ÖDTY alt boyutunda kadın öğretmenler ( $\bar{X} = 4,31$ ) ile erkek öğretmenler ( $\bar{X} = 4,21$ ) arasında kadın öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=0,036$ ). Bu sonuç, bayan öğretmenlerin ÖDP yeterliklerinin daha yüksek ve ÖDTY yaklaşımlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin kadın ya da erkek olması, onların ÖDU ve ÖDYGSD alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin mezuniyet türüne göre ÖD'nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Mezuniyet türü	N	$\bar{X}$	S	F	p
Planlama	Yük. İslam Enst.- İsl. İl. Fak.	24	3.83	.48911	.530	.662
	İlahiyat Eski Lisans	319	3.82	.50279		
	DKAB Öğretmenliği Böl.	68	3.85	.48867		
	İlahiyat Yeni Lisans	11	3.69	.51379		
Uygulama	Yüks. İslam Enst.-İsl. İl. Fak.	24	3.90	.53909	.933	.424
	İlahiyat Eski Lisans	319	3.77	.49316		
	DKAB Öğrt. Böl.	68	3.76	.44586		
	İlahiyat Yeni Lisans	11	3.61	.51626		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Yüks. İslam Enst.-İsl. İl. Fak.	24	3.93	.54837	2.01	.112
	İlahiyat Eski Lisans	317	3.70	.63133		
	DKAB Öğrt. Böl.	68	3.65	.59685		
	İlahiyat Yeni Lisans	11	3.41	.78210		
Tutum ve yaklaşımlar	Yüks. İslam Enst.-İsl. İl. Fak.	24	4.32	.55763	.408	.748
	İlahiyat Eski Lisans	319	4.22	.52482		
	DKAB Öğrt. Böl.	68	4.22	.43146		
	İlahiyat Yeni Lisans	11	4.12	.70408		

Tablo 4'te yer alan verilere göre, ÖDP alt boyutunda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü (DKÖB) mezunları, diğer alt boyutlarda ise Yüksek İslam Enstitüsü (YİE) mezunları en yüksek ortalama değerleri almıştır. İlahiyat Yeni Lisans (İYL) mezunları ise tüm alt boyutlarda en düşük ortalama puan değerlerini almışlardır. Oluşan ortalama puan farklarına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezun olduğu kurum ile hiçbir alt boyutun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 5:** Öğretmenlerin branş durumuna göre ÖD'nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi

Alt boyutlar	Branş durumu	N	$\bar{X}$	S	t	p
Planlama	Branştan	422	3.82	.49887	-4.7527	<b>.0000</b>
	Branş dışı	135	4.05	.44693		
Uygulama	Branştan	422	3.77	.48902	-2.88	<b>.004</b>
	Branş dışı	135	3.91	.45544		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Branştan	422	3.70	.62793	-3.500-	<b>.001</b>
	Branş dışı	135	3.91	.54421		
Tutum ve yaklaşımlar	Branştan	422	4.22	.51693	-1.688-	<b>.092</b>
	Branş dışı	135	4.31	.47803		

Tablo 5'te görüldüğü gibi, ÖD'nin tüm alt boyutlarında branş dışı öğretmenlerin puan ortalaması DKAB dersi branş öğretmenlerinden daha yüksektir. ÖDP alt boyutunda oluşan puan farkına uygulanan t testi sonuçlarına göre branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,82$ ) ile branş dışı öğretmenler ( $\bar{X}=4,05$ ) arasında, branş dışı öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=0,00000$ ). Yine ÖDU alt boyutunda branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,77$ ) ile branş dışı öğretmenler ( $\bar{X}=3,91$ ) arasında, branş dışı öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=0,004$ ). Aynı şekilde ÖDYGSD alt boyutunda branş öğretmenleri ( $\bar{X}=3,70$ ) ile branş dışı öğretmenler ( $\bar{X}=3,91$ ) arasında, branş dışı öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ( $p=0,001$ ). Bu sonuçlar, branş dışı öğretmenlerin ÖDP, ÖDU ve ÖDYGSD yeterliklerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin branştan ya da branş dışı olmaları ÖDTY alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa yol açmamıştır.

**Tablo 6:** Öğretmenlerin lisansüstü eğitimine göre ÖD'nin alt boyutları puan farkına uygulanan F testi.

Alt boyutlar	Lisansüstü Eğitim Durumu	N	$\bar{X}$	S	F	p
Planlama	L.üstü Eğitim Almamış	359	3.88	.49572	.251	.861
	Tezsiz Yüksek Lisans (YL)	80	3.87	.47669		
	Tezli YL	107	3.86	.50424		
	Doktora Mezunu	11	3.76	.61896		
Uygulama	L.üstü Eğitim Almamış	359	3.81	.47762	.437	.726
	Tezsiz YL	80	3.85	.51332		
	Tezli YL	107	3.79	.47599		
	Doktora	11	3.71	.59940		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	L.üstü Eğitim Almamış	358	3.76	.62041	.413	.743
	Tezsiz YL	80	3.80	.59708		
	Tezli YL	106	3.71	.60062		
	Doktora	11	3.63	.74225		
Tutum ve yaklaşımlar	L.üstü Eğitim Almamış	359	4.27	.48493	2.067	.104
	Tezsiz YL	80	4.24	.48301		
	Tezli YL	107	4.20	.55504		
	Doktora	11	3.91	.83594		

Tablo 6’da yer alan verilere göre, ÖDP ve ÖDYGSD alt boyutlarında lisansüstü eğitim almayan öğretmenler; ÖDU ve ÖDTY alt boyutlarında Tezsiz YL mezunu öğretmenler en yüksek ortalama değerleri almışlardır. Doktora mezunu öğretmenler tüm alt boyutlarda en düşük ortalama değerleri almışlardır. Oluşan ortalama puan farklarına uygulanan F testi sonuçlarına göre, DKAB öğretmenlerinin mezuniyet durumu ile hiçbir alt boyutun puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark tespit edilememiştir.

**Tablo 7:** Öğretmenlerin kıdemine göre ÖD’nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Kıdem grubu	N	$\bar{X}$	S	F	p
Planlama	1-10 yıl	289	3.83	.48174	2.605	.075
	11-20 yıl	145	3.92	.47900		
	20 üzeri	104	3.94	.52501		
Uygulama	1-10 yıl	289	3.77	.45782	4.081	.017
	11-20 yıl	145	3.80	.50118		
	20 üzeri	104	3.93	.50205		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	1-10 yıl	288	3.67	.62149	6.607	.001
	11-20 yıl	144	3.80	.62097		
	20 üzeri	104	3.92	.56802		
Tutum ve yaklaşımlar	1-10 yıl	289	4.21	.51422	1.966	.141
	11-20 yıl	145	4.27	.50968		
	20 yıl üzeri	104	4.32	.46226		

Tablo 7’de yer alan verilere göre, araştırmanın tüm alt boyutlarında en düşük kıdeme sahip (1-10 yıl) öğretmenler en düşük; en yüksek kıdeme sahip (20 üzeri) öğretmenler ise en yüksek ortalama değerleri almışlardır. Oluşan ortalama puan farklarına uygulanan F testi sonuçlarına göre, meslekî kıdem ile ÖDU ( $F_{(2-535)}=4.081, p<.05$ ) ve ÖDYGSD ( $F_{(2-533)}=6.607, p<.05$ ) alt boyutları arasında anlamlı bir fark vardır.

Hizmet süresine bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişen ÖDU ve ÖDYGSD alt boyutu puan farklarının hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Scheffe Post-Hoc Çoklu Karşılaştırma Testi sonuçları Tablo 8’de ve 9’da verilmiştir.

**Tablo 8:** Öğretmenlerin kıdemine göre ÖDU yeterlikleri Scheffe Post-Hoc testi.

Scheffe						
(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lover Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.03010-	.04870	.826	-.1496-	.0894
	21 ve üzeri	-.15577*	.05472	.018	-.2901-	-.0215-
11-20 yıl	1-10 YIL	.03010	.04870	.826	-.0894-	.1496
	21 ve üzeri	-.12567-	.06149	.125	-.2766-	.0253
21 ve üzeri	1-10 yıl	.15577*	.05472	.018	.0215	.2901
	11-20 yıl	.12567	.06149	.125	-.0253-	.2766

\*. The Mean Difference is Significant at The 0.05 Level.

Tablo 8’de görüldüğü gibi, yapılan Scheffe Post-Hoc Testi sonucunda öğretmenlerin ÖDU alt boyutunda; 1-10 yıl ve 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler arasında 20 yılın üzerindeki hizmet süresine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, 20 yıldan fazla tecrübeye sahip öğretmenlerin ÖDU alt boyutu yeterliklerinin, 1-10 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 9 :** Öğretmenlerin kıdemine göre ÖDYGSD yeterlikleri Scheffe Post-Hoc testi.

Scheffe						
(I) Kıdem Grubu	(J) Kıdem Grubu	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1-10 yıl	11-20 yıl	-.12689-	.06240	.127	-.2801-	.0263
	21 ve üzeri	-.24351*	.06994	.002	-.4152-	-.0718-
11-20 yıl	1-10 YIL	.12689	.06240	.127	-.0263-	.2801
	21 ve üzeri	-.11662-	.07868	.334	-.3097-	.0765
21 ve üzeri	1-10 yıl	.24351*	.06994	.002	.0718	.4152
	11-20 yıl	.11662	.07868	.334	.0765-	.3097

\*. The Mean Difference is Significant at The 0.05 Level.

Tablo 9’da görüldüğü gibi, yapılan Scheffe Post-Hoc Testi sonucunda öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutunda; 1-10 yıl ve 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler arasında, 20 yılın üzerinde hizmet süresine sahip öğretmenler lehine istatistiksel olarak ( $p<.05$ ) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu sonuç, 20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenlerin ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin 1-10 yıl tecrübeye sahip öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 10:** Öğretmenlerin kurum türüne göre ÖD’nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Kurum türü	N	$\bar{X}$	S	t	p
Planlama	Resmi	499	3.85	.49497	-2.860-	.004
	Özel	57	4.05	.44605		
Uygulama	Resmi	499	3.79	.48370	-3.414-	.001
	Özel	57	4.01	.42294		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Resmi	497	3.71	.60979	-5.262-	.000
	Özel	57	4.15	.44843		
Tutum ve yaklaşımlar	Resmi	499	4.21	.51224	4.549	.000
	Özel	57	4.53	.34072		

Tablo 10’da görüldüğü gibi ÖD’nin tüm alt boyutlarında özel okullarda görev yapan öğretmenlerin puan ortalamaları resmi okul öğretmenlerinden daha yüksektir. Oluşan puan farklarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; ÖDP alt boyutunda resmi okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=3,85$ ) ile özel okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4,05$ ) arasında ( $p=0,004$ ), ÖDU alt boyutunda resmi okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=3,79$ ) ile özel okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4,01$ ) ara-

sında ( $p=0,001$ ), ÖDYGSD alt boyutunda resmi okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=3,71$ ) ile özel okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4,15$ ) arasında ( $p=0,000$ ), ÖDTY alt boyutunda resmi okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4,21$ ) ile özel okullarda görev yapan öğretmenler ( $\bar{X}=4,53$ ) arasında ( $p=0,000$ ) özel okullarda görev yapan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar, özel okullarda görev yapan öğretmenlerin tüm alt boyutlardaki yeterliklerinin resmi okul öğretmenlerinden daha yüksek, tutum ve yaklaşımlarının daha olumlu olduğunu ortaya koymaktadır.

**Tablo 11:** Öğretmenlerin hizmetöncesinde ÖD eğitime göre ÖD'nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Hizmet öncesinde ÖD alma	N	$\bar{X}$	S	t	p
Planlama	Evet	510	3.88	.49560	1.309	.191
	Hayır	42	3.78	.46119		
Uygulama	Evet	510	3.82	.47541	.990	.323
	Hayır	42	3.74	.58237		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Evet	508	3.76	.61759	.829	.407
	Hayır	42	3.68	.58475		
Tutum ve yaklaşımlar	Evet	510	4.25	.51064	.692	.489
	Hayır	42	4.19	.49077		

Tablo 11'de görüldüğü gibi, ÖD'nin tüm alt boyutlarında hizmetöncesinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması, bu eğitimi almayan öğretmenlerden daha yüksektir. Oluşan puan farklarına uygulanan t testi sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları kurumlarda ÖD eğitimi almaları ile alt boyut puan ortalamalarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Buna göre, öğretmenlerin ÖD yeterlikleri yükseköğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alma durumuna göre değişmemektedir.

**Tablo 12:** Öğretmenlerin hizmet içinde ÖD eğitime göre ÖD'nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Hizmet içinde ÖD	N	$\bar{X}$	S	t	p
Planlama	Evet	284	3.95	.49508	3.745	.000
	Hayır	259	3.79	.46253		
Uygulama	Evet	284	3.88	.50174	3.712	.000
	Hayır	259	3.73	.44412		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Evet	282	3.87	.62239	4.901	.000
	Hayır	259	3.62	.56476		
Tutum ve yaklaşımlar	Evet	284	4.28	.52490	1.914	.056
	Hayır	259	4.20	.48495		

Tablo 12'de görüldüğü gibi ÖD'nin tüm alt boyutlarında hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin puan ortalaması bu eğitimi almayan öğretmenlerden daha yüksektir. Oluşan puan farklarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; ÖDP alt boyu-

tunda hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenler ( $\bar{X}=3,95$ ) ile hizmet içinde ÖD eğitimi almayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,79$ ) arasında ( $p=0,000$ ), ÖDU alt boyutunda hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenler ( $\bar{X}=3,88$ ) ile hizmet içinde ÖD eğitimi almayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,73$ ) arasında ( $p=0,000$ ), ÖDYGSD alt boyutunda hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenler ( $\bar{X}=3,87$ ) ile hizmet içinde ÖD eğitimi almayan öğretmenler ( $\bar{X}=3,62$ ) arasında ( $p=0,000$ ) hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuç, hizmet içinde ÖD eğitimi alan öğretmenlerin ÖDP, ÖDU ve ÖDYGSD alt boyutu yeterliklerinin, hizmet içinde ÖD eğitimi almayan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin ÖDTY, onların hizmet içi eğitimi alıp almamalarına göre değişmemektedir.

**Tablo 13:** Öğretmenlerin yeterlik algılarına göre ÖD'nin alt boyutları puan farkına uygulanan t testi.

Alt boyutlar	Yeterlik Algısı	N	$\bar{X}$	S	t	p
Planlama	Evet	460	3.94	.47487	7.502	.000
	Hayır	94	3.54	.45953		
Uygulama	Evet	460	3.85	.47370	4.389	.000
	Hayır	94	3.61	.48881		
Yorumlama, geri bil. ve sür. değ.	Evet	458	3.83	.58579	6.513	.000
	Hayır	94	3.39	.63153		
Tutum ve yaklaşımlar	Evet	460	4.28	.49986	4.037	.000
	Hayır	94	4.05	.50728		

Tablo 13'te görüldüğü gibi, ÖD'nin tüm alt boyutlarında ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin puan ortalamaları, yeterlik algısı düşük öğretmenlerden daha yüksektir. Oluşan puan farklarına uygulanan t testi sonuçlarına göre; ÖDP alt boyutunda ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenler ( $\bar{X}=3,94$ ) ile ÖD yeterlik algısı düşük öğretmenler ( $\bar{X}=3,54$ ) arasında ( $p=0,000$ ), ÖDU alt boyutunda ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenler ( $\bar{X}=3,85$ ) ile ÖD yeterlik algısı düşük öğretmenler ( $\bar{X}=3,61$ ) arasında ( $p=0,000$ ), ÖDYGSD alt boyutunda ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenler ( $\bar{X}=3,83$ ) ile ÖD yeterlik algısı düşük öğretmenler ( $\bar{X}=3,39$ ) arasında ( $p=0,000$ ), ÖDTY alt boyutunda ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenler ( $\bar{X}=4,28$ ) ile ÖD yeterlik algısı düşük öğretmenler ( $\bar{X}=4,05$ ) arasında ( $p=0,000$ ) ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu sonuçlar, ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin tüm alt boyutlardaki yeterliklerinin kendisini ÖD alanında daha az yeterli gören öğretmenlerden daha yüksek ve daha olumlu tutum için olduğunu ortaya koymaktadır.

### MEB Öğretmen Yeterlikleri/ İKY Başarı Değerlendirme Esasları: DKAB öğretmenleri hangisinde daha başarılı?

Öğretmenlerin Bakanlık "Öğretmen Yeterlikleri" ÖD performans göstergeleri ve İKY Başarı Değerlendirme Esaslarından aldığı toplam puanlar analiz edilerek, bulgular Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14:** Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ile İKY Başarı Değerlendirme Esasları puan farkına uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi.

Yeterlik	N	$\bar{X}$	S	t	p
Bakanlık Öğrt. Yet.	557	3.88	.52625	-15.122-	.000
İKY Başarı Değ. Es.	557	4.11	.47417		

Tablo 14'te görüldüğü gibi, DKAB öğretmenlerinin Bakanlık "Öğretmen Yeterlikleri" ÖD performans göstergelerinden aldığı puan ortalaması ( $\bar{X}=3,88$ ) iken, İKY Öğrenci Başarısının Değerlendirilmesi bölümünden aldığı puan ortalaması ( $\bar{X}=4,11$ )'dir.

Tabloda oluşan ortalama puan farkına uygulanan eşleştirilmiş örneklem t testi sonuçlarına göre, Bakanlık Öğretmen Yeterlikleri ile İKY Başarı Değerlendirme Esasları puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark vardır ( $t_{(556)} = -15.122$ ,  $p < .05$ ). Bu sonuç, öğretmenlerin İKY başarı değerlendirme esaslarında Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayımladığı Öğretmen Yeterlikleri ÖD performans göstergelerine göre daha yeterli olduklarını ortaya koymaktadır.

## 5. Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçlara yer verilmiş, dikkat çeken hususlar tartışma başlığı altında incelenmiştir. Bu bölümde son olarak araştırmadan elde edilen verilere dayanarak önerilere yer verilmiştir. DKAB öğretmenlerinin ÖD yeterliklerini konu edinen çalışmaların yetersiz olması sebebiyle, araştırmamızın verileri ancak başka branşlardaki çalışmalarla karşılaştırılabilmektedir.

### 5.1. Sonuçlar

Araştırmamızda, ilköğretimde DKAB dersine giren öğretmenlerin öğrenci başarısını değerlendirme yeterlikleri incelenmiştir. Bununla beraber, öğretmenlerin bu yeterlikleri ile "cinsiyet, mezuniyet türü, branştan/branş dışı olma, lisansüstü eğitim, mesleki kıdem, görev yeri (resmi/özel), hizmetöncesi ve hizmet içi ÖD eğitimi alma, ÖD yeterlik algısı" değişkenleri arasındaki ilişki irdelenmiştir.

Araştırma için geliştirdiğimiz yeterlik ölçeği 54 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerinden 50 tanesi dört boyuta ayrılmış, kalan 4 madde ise bu makalenin dışında tutulmuştur.

Yukarıda bahsi geçen dört boyuttan birincisi olan ÖDP yeterliklerine baktığımızda, öğretmenlerin bu yeterliklere genel anlamda sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler elde ettikleri ( $\bar{X} = 3,75$ ) toplam ortalama puan ile ÖD'yi planlama alt boyutunda "yeterli" olarak değerlendirilebilir. Öğretmenler planlama alt boyutunda, sınavların mevzuatta yer aldığı şekliyle öğrencilere önceden duyurulmasında en yüksek ortalamaya ( $\bar{X}=4,84$ /oldukça yeterli) sahiptir. Sınavın kapsamını son işlenen 2-3 ünite olarak belirleyen yanlış uygulama (MEB, 2007b), bu boyuttaki en düşük ortalama puanı almıştır ( $\bar{X}=2,27$ /yetersiz). Yapılan analizlere göre, öğretmenlerin ÖDP yeterlikleri DKAB dersi branş öğretmenlerinin mezuniyet türüne, lisansüstü eğitime, hizmet süresine ve hizmetöncesinde alınan ÖD eğitimine göre değişmemektedir. Buna karşın öğretmenlerin ÖDP yeterliklerinin cinsiyete, branştan ya da branş dışı olmaya, resmi ya da özel okulda görev yapmaya, ÖD konulu hizmet içi eğitim almaya ve ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ÖDP alt



boyutunda **bayan öğretmenler**, erkek öğretmenlere; DKAB dersine **farklı branşlardan giren öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; **ÖD konulu hizmet içi eğitim alanlar**, almayanlara; **ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin**, kendini ÖD konusunda yeterli görmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptir. **Karaca** tarafından 8 farklı branştan öğretmen adaylarına yönelik yapılan araştırmada, öğretmen adaylarının hizmetöncesi dönemde **ÖD**'de planlama konusunda yeterlik düzeylerinin istenen seviyede olmadığı görülmektedir (Karaca, 2004).

Elde edilen sonuçlara göre öğretmenler ( $\bar{X}=3,90$ ) toplam ortalama puan ile **ÖDU** alt boyutunda "yeterli" görülmektedir. Öğretmenler, "geçerli bir mazerete dayanarak sınava girmeyen öğrencilerin mazeret sınavını yapması" maddesinde en yüksek yeterliğe ( $\bar{X}=4,68$ /oldukça yeterli) sahipken, ölçme aracını bizzat hazırlama konusunda, en düşük yeterliğe sahip olmuştur ( $\bar{X}=2,73$ /kısmen yeterli). Yapılan analiz sonucu, öğretmenlerin **ÖDU** yeterlikleri, *cinsiyet, mezuniyet türü, lisansüstü eğitim ve hizmetöncesinde ÖD eğitim durumuna* göre değişmediği anlaşılmıştır. Buna karşın öğretmenlerin **ÖDU** yeterlikleri *branştan ya da branş dışı olmaları, hizmet süresi, görev yaptığı kurum türü, ÖD konulu HİE ve ÖD yeterlik algısına* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, **ÖDU** alt boyutunda DKAB dersine **farklı branşlardan giren öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler**, 1-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlere; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; **ÖD konulu HİE alanlar**, bu eğitimi almayanlara; **ÖD yeterlik algısı yüksek öğretmenlerin**, kendini **ÖD** konusunda yeterli görmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ( $\bar{X}=3,76$ ) toplam ortalama puanla **ÖDYGSD** alt boyutunda "yeterli" oldukları görülmektedir. Öğretmenler, "elde edilen ölçme sonuçlarını en geç 10 gün içinde ilan etmede" en yüksek yeterliğe ( $\bar{X}=4,60$ /oldukça yeterli) sahipken, "ölçme sonuçlarını tablo, grafik türü görsel biçimlere dönüştürme" konusunda en düşük yeterliğe sahiptir ( $\bar{X}=2,78$ /kısmen yeterli). Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin **ÖDYGSD** yeterlikleri, *cinsiyet, mezuniyet türü, lisansüstü eğitim ve hizmetöncesinde ÖD eğitim durumlarına* göre değişmemektedir. Buna karşın öğretmenlerin **ÖDYGSD** alt boyutu yeterlikleri *branştan ya da branş dışı olma, meslekî kıdem, resmi ya da özel okulda görev yapma, ÖD konulu HİE alma, öğretmenlerin ÖD yeterlik algısına* göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, **ÖDYGSD** alt boyutunda DKAB dersine giren **branş dışı öğretmenler**, DKAB dersi branş öğretmenlerine; **20 yılın üzerinde tecrübeye sahip öğretmenler**, 1-10 yıllık tecrübeye sahip öğretmenlere; **özel okullarda görev yapan öğretmenler**, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; **ÖD konulu HİE alanlar**, almayanlara; **ÖD'de kendini yeterli görenler**, kendini yeterli görmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler.

Yapılan analiz sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmenlerin ( $\bar{X}=4,25$ ) toplam ortalama puanla **ÖDTY** alt boyutunda "oldukça yeterli" oldukları görülmektedir. Öğretmenler, öğrenci başarılarını öne çıkarıp desteklemede en yüksek yeterliğe ( $\bar{X}=4,49$ /oldukça yeterli) sahipken, düşük başarı durumunda bunun nedenini öncelikle kendinde aramada en düşük değeri ( $\bar{X}=3,91$ /yeterli) almıştır. Elde edilen sonuçlara göre, öğretmenlerin **ÖD** tutum ve yaklaşımları; *mezuniyet türüne, branştan ya da branş dışı olmaya, lisansüstü eğitime, hizmetöncesinde ve hizmet içinde ÖD eğitimine, mes-*

*leki kıdeme göre değişmemektedir. Buna karşın öğretmenlerin ÖD tutum ve yaklaşımları, cinsiyet, resmi ya da özel okulda görev yapma, ÖD yeterlik algısına göre anlamlı bir şekilde farklılaşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, ÖDTY alt boyutunda, bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere; özel okullarda görev yapan öğretmenler, resmi okullarda görev yapan öğretmenlere; ÖD’de kendini yeterli görenler, kendini yeterli görmeyenlere göre daha yüksek yeterliğe sahiptir.*

Araştırmamıza katılan öğretmenlerin Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri” çalışmasında yer verilen performans göstergelerinden ( $\bar{X}=3,88$ ), İKY Başarı Değerlendirmesi Esaslarından ise ( $\bar{X}=4,11$ ) ortalama puan aldıkları görülmüştür. Buna göre, öğretmenlerin gerek “Öğretmen Yeterlikleri” ÖD performans göstergelerinde gerekse İKY’nin ÖD uygulamalarında “yeterli” oldukları söylenebilir. Bununla beraber, öğretmenler İKY başarı değerlendirme esaslarında, Öğretmen Yeterlikleri performans göstergelerine kıyasla daha yüksek yeterliğe sahiptirler.

## 5.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde, ÖD yeterlik alt boyutları değişkenler bazında genel olarak değerlendirilmiş ve tespit edilen temel sorunlara işaret edilmiştir.

Araştırmamızın ilk değişkeni olan **cinsiyete** göre ÖD yeterlik alt boyutlarına baktığımızda, bayan öğretmenlerin ÖDP ve ÖDTY alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre daha yeterli ve olumlu tutum içerisinde olduklarını görüyoruz. DKAB dersi için böyle bir karşılaştırma yapabileceğimiz bir veri olmamakla beraber, DKAB öğretmenlerinin genel yeterlikleri üzerine yapılan araştırmalarda cinsiyet anlamlı farklılaşmalara yol açmamıştır (Şimşek, 2006, 92; Işıkdöğün, 2006, 116). Bununla birlikte Güneş (2007, 177) tarafından yapılan ve Bakanlık “Öğretmen Yeterlikleri”ni esas alan araştırmada sınıf öğretmenlerinin ÖD yeterliklerinde cinsiyetin farklılaşmaya yol açtığı tespit edilmiştir. Bu araştırmaya göre bayan öğretmenler erkeklere göre ÖD alanında daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Yine Ataman (2007) tarafından yapılan araştırmada ÖD uygulamalarında bayan öğretmenlerin erkeklere kıyasla daha başarılı oldukları saptanmıştır.

Araştırmamızın konusu itibariyle bir değişken olarak DKAB öğretmenlerinin **mezuniyet türü** ayrı bir öneme sahiptir. Dört grupta topladığımız mezuniyet alanları arasında oluşan puan farkları ÖD yeterliklerinin hiçbir boyutunda istatistiksel olarak anlamlı çıkmamıştır. Ancak İlahiyat Yeni Lisans mezunları, araştırmamızda yer verdiğimiz dört yeterlik alanının tümünde en düşük ortalama değerleri almışlardır. İYL mezunu öğretmenlerin bahsi geçen 4 farklı konuda/boyutta en düşük ortalama sahip olmaları dikkate alındığında, bu mezuniyet alanının öğretmen yetiştirme program ve uygulamaları açısından gözden geçirilmesi uygun olabilir.

Çalışma grubunun yaklaşık dörtte birinin branş dışı öğretmenlerden oluştuğu daha önce ifade edilmişti. Bu durumda DKAB dersi branş öğretmenleri ile bu derse farklı branşlardan giren öğretmenler arasındaki ÖD yeterlik farkı var mıdır? sorusu akla gelmektedir. Araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki, araştırmamızın ÖDTY dışındaki üç yeterlik alanında (ÖDP, ÖDU, ÖDYGSD) branş dışı öğretmenler, DKAB dersi branş öğretmenlerine göre daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Tutum ve yaklaşımlar boyutunda anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, ilk üç yeterlik boyutunda branş dışı öğretmenler lehine farklılığın oluşması, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumlar açısından dikkate alınması gereken bir konu olarak görülebilir.

Öğretmenlerin **hizmet sürelerine** bağlı olarak yeterli durumlarına baktığımızda, ÖDP ve ÖDTY boyutlarında bir farklılaşma tespit edilememiştir. Ancak, ÖDU ve ÖDYGSD alt boyutlarında hizmet süresine bağlı olarak anlamlı farklılaşmalar görülmüştür. Görev süresi 20 yılın üzerinde olan öğretmenler, 1-10 yıllık hizmet süresine sahip öğretmenlere göre ÖD uygulamalarında ve elde edilen verilerin yorumlanmasında daha başarılı görülmektedir. Anlamlı farklılık oluşturmasa da ÖDP ve ÖDTY boyutlarında 20 yıldan fazla çalışan öğretmenlerin 1-10 yıl görev yapmış öğretmenlere göre daha yüksek ortalama puanlara sahip olmaları, hizmet süresinin ÖD yeterliklerinde etkili bir faktör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Sınıf öğretmenleri üzerine ÖD yeterlik çalışması yapan Güneş'in (2007) elde ettiği sonuçlara göre de, hizmet süresi anlamlı farklılaşmalara yol açmıştır. Bahsi geçen araştırmaya göre, 21 yılın üzerinde öğretmenlik tecrübesi olanlar, diğerlerine göre daha yüksek yeterliğe sahiptir. Aytaç'ın (2007, 105) araştırması da hizmet süresi arttıkça öğretmenlerin ÖD bilgilerinin arttığı yönündedir. Özellikle yeni mezun olmuş öğretmenlerin yeni bilgileri nedeniyle ÖD uygulamalarında daha başarılı olmaları beklenebilir. Ancak Livingstone, (2001) "Meslekte biraz deneyimli olan kimseler meslekle ilgili alacağı yeni bilgi ve becerileri bu alanda deneyimli olmayanlardan daha iyi anlamakta ve öğrenmektedir" şeklinde görüş belirtmektedir. Mesleğinde yeni öğretmenlerin yeni ve güncel bilgileri nedeniyle ÖD'nin yeni uygulamalarında daha yetkin ve başarılı olmaları beklenebilir. Oysa elde edilen bulgular, genel ÖD yeterlikleri yanı sıra ÖD'deki yeni uygulama ve araçlarda da hizmet süresi yüksek öğretmenlerin daha başarılı olduğunu ortaya koymaktadır.

Araştırma bulgularına göre **lisansüstü eğitim** ÖD alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmamaktadır. Anlamlı bir farklılaşmaya yol açmasa da, öğretmenlerin eğitim seviyesi yükseldikçe ÖD yeterlik puanlarının düşmesi dikkat çekmektedir. Burada tartışılması gereken konu, acaba öğretmenler akademik çalışmalara yöneldikçe, ÖD gibi nispeten güç ve zaman gerektiren işlere yeterince vakit ayırmıyor ya da bu çalışmalarını yeterince önemsemiyorlar mı? Işıkdoğan'ın (2006, 217) araştırması da eğitim seviyesi yükseldikçe öğretmenlerin yeterliklerinin düştüğü yönündedir. Ancak Şimşek'in (2006, 170) bulgularına göre lisansüstü eğitim alan öğretmenler lisans ve önlisans mezunu öğretmenlere göre daha yeterlidirler.

Araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki **özel okullarda** görev yapan öğretmenler, devlet okullarında görev yapan öğretmenlere göre ÖD'nin tüm alt boyutlarında daha yeterli ve daha olumlu tutum içindedirler. Güneş'in bulguları da çalışmamızla paralellik göstermektedir (Güneş, 2007, 174). Burada, özel okul öğretmenlerini öne çıkaran, resmi okul öğretmenlerini geride bırakan sebepler neler olabilir? sorusu önem taşımaktadır.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin **yükseköğrenimleri esnasında ÖD eğitimi alıp almamaları** ÖD'nin hiçbir boyutunda anlamlı bir farklılığa yol açmamaktadır. Yani hizmetöncesinde ÖD eğitimi almayan öğretmenler, bu eğitimi alan öğretmenlere göre daha az yeterli değildirler. Hizmetöncesi eğitim, ÖD yeterliklerinde fark oluşturmuyorsa, öğretmen yetiştiren kurumlarda verilen ÖD eğitiminin bu açıdan gözden geçirilmesi uygun olabilir. Yükseköğrenimleri esnasında ÖD dersi alan öğretmen adaylarının, meslekî yaşantılarında ÖD konusunda yetkin ve yeterli olmaları beklenir. Ancak durum hiç de beklendiği gibi değildir. Veenman, (Akt.Azar vd., 1998) öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında çeşitli problemlerle karşılaştıkları

rını ifade etmektedir. Ona göre bunun başta gelen sebebi hizmetöncesi eğitimin yeterliliğidir. Veenman ayrıca, teori ile uygulama arasında kopukluk olduğunu ve uygulamalara gerekli önem verilmediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde başka bir çalışma eğitim fakültesi öğrencilerinin öğretmenlik bilgi ve becerisi bakımından yeterli düzeyde olmadıklarını ifade etmektedir (Yüksel, 2004, 171-200). Ancak Aydın (2001) tarafından yapılan bir araştırma öğretmenlerin ÖD davranışlarında, değerlendirme dersi alanlar lehine farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Yükseköğrenimlerinden sonra öğretmenlerin değişen şartlar, yenilenen programlar vb. sebeplerle HİE'ye tabi tutulmaları eğitimsel bir zorunluluktur. Özellikle yapılandırmacı yaklaşımla hazırlanan yeni program ve bununla beraber gelen ÖD anlayışındaki farklılıklar, bu konularda HİE'yi kaçınılmaz kılmaktadır. **Okullarda verilen HİE'nin ÖD yeterliklerinde fark oluşturup oluşturmadığı** araştırmamızın sorularından biri olmuştur. Araştırmamız ortaya koymuştur ki, HİE almak, ÖDTY dışındaki tüm boyutlarda bu eğitimi alanlar lehine anlamlı farklılaşmalara yol açmıştır. Yani HİE alan öğretmenler, almayan öğretmenlere göre ÖD'yi planlama, uygulama ve yorumlama boyutlarında daha yüksek yeterliğe sahiptirler. Bu bulgu Yüce Maral'ın (2009) sınıf öğretmenleri üzerine yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. HİE'nin önemini ve gerekliliğini açıkça ortaya koyan bu verilere rağmen araştırmamıza katılan öğretmenlerin yarıya yakını ÖD konusunda HİE almadıklarını ifade etmişlerdir.

Makalemizde yer verdiğimiz son değişken olan **yeterlik algısına** baktığımızda öğretmenlerin ÖD alanında kendilerini çok büyük oranda yeterli gördükleri anlaşılmaktadır (% 83). Çakan'ın (2004) araştırması ise bunun aksi bir sonuç ortaya koymaktadır. Yine Karaca'nın 2003'te yaptığı çalışmada "öğretmenlerin yeterlik puanlarının orta düzeyin üzerinde olmakla birlikte sahip olunması gerektiği gibi yüksek düzeyde olmadığı" ifade edilmektedir. DKAB öğretmenlerin yeterlik algılarının düşük oluş nedenlerini belki de hizmetöncesi dönemde aramak gerekir. Zira sınıf öğretmeni adaylarının ÖD yeterlikleri üzerine yapılan bir araştırmada öğretmenlerin % 60'nun kendini yeterli algılamadığı ortaya çıkmıştır (Birgin ve Gürbüz, 2008). Araştırma sonuçları, kendini ÖD'de yeterli gören öğretmenlerin, yeterli görmeyen öğretmenlere göre tüm alt boyutlarda daha yeterli ve daha olumlu tutum içinde olduklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin yeterlik algısı öncelikle hizmetöncesinde aldıkları eğitim, sonrasında hizmet süresince verilen HİE faaliyetleri ile yüksek tutulabilir. Bu durumun öğretmen yetiştiren ve istihdam eden kurumlar tarafından dikkate alınması gerektiği söylenebilir.

Araştırmanın sonuçları bölümünde öğretmenlerin İKY'de yer alan ÖD uygulamalarında daha başarılı olduğu ortaya konulmuştu. Bakanlık tarafından yayımlanarak yürürlüğe giren "Öğretmen Yeterlikleri"nde öğretmenlerin 'neden daha az yeterli oldukları' bir soru olarak karşımızda durmaktadır. Bunun sebebi olarak, öğretmenlerin yönetmelik yoluyla mevzuata dâhil edilmiş, okul yönetimi ve eğitim müfettişleri tarafından takip edilen ve denetlenen iş ve işlemleri hem daha iyi bilmeleri hem de daha fazla önemsemeleri gösterilebilir.

### 5.3. Öneriler:

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayanarak ortaya koyduğumuz öneriler aşağıya çıkartılmıştır:

1. Pedagojik formasyon bir öğretmenin sahip olması gereken niteliklerden birisidir. Ölçme ve değerlendirme ise pedagojik formasyonun önemli bir ögesidir. Bundan dolayıdır ki, öğretmen yetiştiren kurumlar öğretmen adaylarını hizmete hazırlama sürecinde ÖD eğitimine yer vermektedirler. Şüphesiz böyle bir eğitimden geçen öğretmen adaylarının hizmet esnasında bu eğitimi almaya göre daha yetkin ve yeterli olmaları beklenir. Ancak araştırma sonuçları ortaya koymuştur ki, öğretmenlerin ÖD yeterlikleri hizmetöncesinde ÖD eğitimi alıp almamalarına göre değişmemektedir. Araştırmamızın bir başka bulgusu, bu sonucu destekler niteliktedir. Hizmet sürelerine göre ÖD yeterliklerine baktığımızda hizmette yeni olan öğretmenler, 20 yıldan fazla hizmette bulunan öğretmenlere göre daha az yeterliğe sahiptirler. Yani hizmetöncesinde öğretmen adayları ÖD alanında yeterince hazır değildiler. *Elde edilen bu sonuçlara göre, DKAB öğretmeni yetiştiren kurumların öğretmen adaylarına verdiği ÖD eğitimi gözden geçirilmelidir. ÖD eğitiminin etkinliği ve verimliliği artırılmalı, uygulamalı eğitime önem verilmelidir. Başarı analizleri ve başarısızlık durumunda çözüm yolları konusunda öğretmen adayları öğretmenliğe hazır hale getirilmelidir.*
2. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin ÖD yeterliklerinde anlamlı farklılaşmalara neden olduğu araştırmamızın tespit ettiği bulgulardan biridir. Araştırmaya göre, ÖD konulu HİE alan öğretmenler, bu eğitimi almayan öğretmenlerden daha yüksek yeterliğe sahiptir. Ancak demografik bilgiler bölümünde açıklandığı üzere öğretmenlerin yarıya yakını ÖD konusunda hizmet içi eğitim almamıştır. *ÖD yeterliklerinde HİE önemli bir faktör olduğuna göre, öğretmenlerin eksik olan HİE'leri kısa sürede tamamlanmalı; mevcut HİE uygulamalarının verimliliği gözden geçirilmeli ve HİE etkinliklerinde uygulamaya mutlak ağırlık verilmelidir. HİE faaliyetlerine yönelik öğretmen memnuniyetleri ölçülmeli, yapılacak iyileştirmelerde öğretmen görüşlerine başvurulmalıdır. Genelde müfettişlerce verilen bu eğitimler, akademisyenler ya da akademisyenlerin verdiği eğitimden geçmiş formatör öğretmenler tarafından verilmelidir. Öğretmenlere verilecek HİE faaliyetlerinde;*
  - a) *Test planı hazırlama*
  - b) *Sınavın kapsamının belirtke tablosuyla hazırlanması*
  - c) *Ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanması*
  - d) *Alternatif ölçme araçları ve uygulamaları*
  - e) *Kaynaştırma eğitimi alan öğrenciler için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planları (BEP) hazırlanması ve bu öğrencilerin ölçme değerlendirme melerinin BEP'e uygun olarak yapılması*
  - f) *Bilgi teknolojilerinden yararlanarak elde edilen ölçme sonuçlarının analizi, tablo ve grafik gibi görsel biçimlere dönüştürülmesi konularına yer verilmelidir.*

3. Ölçme ve değerlendirme, planlanmasından, uygulanmasına; sonuçların analiz edilmesinden, değerlendirilmesine uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu zorlu görevin yerine getirilmesinde öğretmenlerin ÖD'ye dair iş yükünün hafifletilmesi olumlu katkılar sağlayabilir. Öğretmenlerin ÖD uygulamalarını bizzat kendileri yapmak yerine, bunun ÖD birimi tarafından yapılması; öğretmenlerin ise elde edilen ölçme sonuçlarının değerlendirilmesi, varsa başarısızlık nedenlerinin araştırılması konularına yoğunlaşmaları sağlanabilir. *Bunun için kısa vadede her eğitim bölgesine, orta vadede ise her okula ÖD uzmanları tahsis edilmelidir.*
4. Araştırma sonuçlarına göre DKAB dersine 14 farklı branştan öğretmenin girdiği anlaşılmıştır. Özel bilgi, yetenek isteyen derslerden biri olarak tanımlanan *DKAB dersi, programın başarıya ulaşması ve dersten beklenen faydanın optimum düzeyde sağlanması amacıyla DKAB dersi branş öğretmenleri tarafından verilmelidir.*
5. DKAB dersi branş öğretmenleri arasında İlahiyat Yeni Lisans mezunlarının ölçme ve değerlendirme konusunda en düşük ortalama puanlara sahip oldukları tespit edilmiştir. *Diğer mezuniyet alanlarına göre, İYL mezunlarının neden daha düşük ortalamalara sahip olduğu araştırılmalı, İYL'de verilen pedagojik formasyon gözden geçirilmeli, gerekli düzenlemeler ve iyileştirmeler yapılmalıdır.*
6. Son yıllarda DKAB dersi öğretmenlerinin genel yeterlikleri üzerine araştırmaların arttığını görmek memnuniyet vericidir. Ancak, bu araştırmaların daha spesifik alanlara doğru kayması DKAB dersi ve öğretmeni adına daha faydalı olabilir. Öğrenme-öğretme sürecinde önemli bir yeri olan ölçme ve değerlendirme konusunda araştırmalar yok denecek kadar azdır. Bu durumda DKAB dersinde ölçme ve değerlendirme konulu çalışmalara büyük ihtiyaç olduğu söylenebilir. *Yaptığımız çalışma, DKAB dersi öğretmenlerinin ÖD yeterliklerine yönelik İstanbul ve 2009 yılıyla sınırlı bir araştırmadır. Dolayısıyla benzer çalışmaların geliştirilerek daha farklı yer ve zamanlarda uygulanması önem arz etmektedir.*



**Kaynakça**

- ATAMAN, Meltem (2007). **Benzeşen ve Ayrışan Yönleriyle 1998 ve 2004 İlköğretim Sosyal Bilgiler “Öğretim Programlarında (4-5. Sınıflar) Ölçme ve Değerlendirme Yöntem ve Teknikleri ve Bunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- AYDIN, Ali (2001). **Eğitim Fakültesi Mezunu Olan ve Olmayan Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Çalışma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- AYTAR, Aynur (2007). **Ortaöğretim Tarih Öğretmenlerinin Öğrenme-Öğretme Sürecinde Ölçme ve Değerlendirme Tekniklerine Ait Görüşleri**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- BALCI, Ali (2006). **Sosyal Bilimlerde Araştırma (Yöntem, Teknik ve İlkeler)**, PegemA Yayıncılık, Ankara.
- ÇAKAN, Mehtap, (2004). **“Öğretmenlerin Ölçme-Değerlendirme Uygulamaları ve Yeterlik Düzeyleri: İlk ve Ortaöğretim”**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt: 37, Sayı: 2, ss: 99-114.
- DANIEL, L.G., KING, D., (1998). **A Knowledge And Use Of Testing And Measurement Literac Of Elementary And Secondary Teachers**. Journal of Educational Research, 91 (6), 331-344.
- DEMİRTAŞ, Hasan (1999) **“Sınıf İçinde Öğretmen Davranışları”**, **Öğretmen Dünyası**, Yıl: 20, S:238, ss.32-35.
- GÜNDOĞDU, Yusuf Bahri (2011). **Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenci Başarısını Değerlendirme Yeterlikleri (İstanbul Örneği)**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- GÜNEŞ, Ayten (2007). **Sınıf Öğretmenlerinin Kendi Algılarına Göre Ölçme ve Değerlendirme Yeterlikleri**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- GÜNGÖR, Ali (2001). **İlköğretim Okulları İkinci Kademe Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Sorunları**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- İŞIKDOĞAN, Davut (2006). **İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği Bölümü Mezunu Öğretmenlerin Yeterlikleri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- KARACA, Erol (2003). **“Öğretmen Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Yeterliklerine İlişkin Likert Tipi Bir Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi”**, **Dumlupınar Üni. Sosyal Bilimler Inst. Dergisi**.
- KARACA, Erol (2004). **Öğretmen Adaylarının Planlama ve Öğretim Süreci Yeterliklerine İlişkin Algıları**, Anadolu Üniversitesi Y.No: 1549, Eskişehir.
- KARASAR, Niyazi (2008). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 18. Baskı, Ankara: Nobel Yay.
- LIVINGSTONE, Ronald B. (2001). **Çağdaş Okulda Eğitim Öğretim**, Akt. İ. Alıcıgüzel, Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- MEB (2003). **“İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”**, **Tebliğler Dergisi**, S.2552.
- MEB (2007a). **Temel Eğitime Destek Programı**, Can Ajans, Ankara.
- MEB (2007b). **“Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi”** (28/02/2007 Tarihli ve 1084 Sayılı Makam Onayı).
- MEB (2008). **Öğretmen Yeterlikleri (Öğretmenlik Mesleği Genel ve Özel Alan Yeterlikleri)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.



◆ Yusuf Bahri Gündoğdu

- OKTAR, İlhan ve YAZÇAYIR, Nevriye, (2008). “Öğrencilere Göre Etkili Öğretmen Özellikleri”, **Milli Eğitim**, Sayı:180.
- SELÇUK, Ziya (2006). “Yenilenen İlköğretim Programları,” Akt: Yusuf Bahri Gündoğdu, **Beşiktaş Eğitim ve Kültür Dergisi**, Sayı:4.
- ŞEKER, Hasan; DENİZ, Sebahattin; GÖRGEN, İzzet (2004). “Öğretmenlik Yeterlik Ölçeği”, **Milli Eğitim**, Sayı:164.
- ŞİMŞEK, Eyüp (2006). **İlköğretimdeki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Yeterlikleri (Erzurum Örneği)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- TAVŞANCIL, Ezel (2006). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- TOPÇU, Nurettin, (1960). **Türkiye'nin Maarif Davası**, Çeltüt Yayınları, İstanbul.
- ULUTAŞ, Seher (2003). **Genel Liselerdeki Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Alanındaki Yeterlikleri İle Ölçme ve Değerlendirme İlkelerini Uygulama Düzeylerinin Araştırılması**, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- VEENMAN, Simon (1998). Akt. Ali Azar ve Alipaşa Ayas “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi ve Disiplin Alanında Karşılaştıkları Problemler”. **III. Ulusal Fen Bilimleri Eğitimi Sempozyumu**, Trabzon.
- YÜCE MARAL, Didem (2009). **Sınıf Öğretmenlerinin Ölçme ve Değerlendirme Yeterlik Düzeyleri ve Hizmet İçi Gereksinimleri**, Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- YÜKSEL, Sedat (2004). “Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Direnç Davranışları” **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**. 4 (1). 171-200.
- [http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos\\_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF](http://www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2008/20/OBIRGIN-RGURBUZ.PDF)  
“Sınıf Öğretmeni Adaylarının Ölçme ve Değerlendirme Konusundaki Bilgi Düzeylerinin İncelenmesi”, Osman BİRGİN, Ramazan GÜRBÜZ (2008), 11/12/2010.

## RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE TEACHERS' STUDENT EVALUATION COMPETENCIES (THE CASE OF ISTANBUL)

**Yusuf Bahri GÜNDOĞDU\***

### Abstract

In this research, student assesment competency of the primary religious teachers was studied. This research done in the primary schools of İstanbul comprised the public and private school religious teachers. In the research, "relational scan" model and "questionnaire" technique were used. The 557 questionnaires attained from the 16 districts of İstanbul were analysed by Statistics Program for Social Sciences (SPSS). According to the results of the research, *the gender, the being from the branch or not, the service length, the type of institution, the measurement and evaluation training in in-service and the perception of competency* brought about in significant differences in the evaluation competency of the teachers. According to the results of the research, the religious teachers were competent in the evaluation of the success of the students.

**Key Words:** Measurement, evaluation, eduquacy, Religious Culture and Ethics Course, success evaluation

\* Dr, Madinah International Turkish School, Religious Teacher

# KUR'AN KURSU DERS KİTAPLARININ ÖĞRETİCİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Abdulkadir ÇEKİN\*

## Özet

Eğitim faaliyetlerinin en başta gelen öğretim materyali ders kitaplarıdır. Bu faaliyetlerin verimli olmasında uygun tasarlanmış ve içeriklendirilmiş ders kitaplarının önemi büyüktür. Bu makalede, Kur'an kurslarında okutulan ders kitaplarının içeriği ve görselliği ile ilgili öğretici görüşleri üzerine yapılan araştırma sonuçları yer almaktadır. Araştırmada yüz yüze görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Kur'an kurslarında görev yapan 2.214 öğretici oluşturmaktadır. Araştırma sonunda, öğretmenlerin büyük çoğunluğu tarafından Kur'an kursu ders kitaplarının görsel ve içerik açısından yetersiz görüldüğü ortaya çıkmıştır. Ayrıca, ders kitaplarındaki harita, şema ve şekil kullanımının, punto seçiminin, resimlemenin yetersizliği ile dil-üslubun ve metinlerin uygun olmayışı ve öğretim etkinliklerindeki eksiklikler de öğretmenler tarafından yoğun olarak ifade edilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Kur'an kursları, ders kitapları, görsel tasarım, içerik

## Giriş

Ülkemizde yaygın din eğitimi faaliyetleri resmi olarak Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından yürütülmektedir. Başkanlığın 1965'te çıkartılan 633 sayılı Kanunun birinci maddesinde: "İslam dininin inançları, ibadet ve ahlak esasları ile ilgili işleri yürütmek, din konusunda toplumu aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmek üzere; Başbakanlığa bağlı Diyanet İşleri Başkanlığı kurulmuştur." ifadesi yer almaktadır. Bu Kanun maddesine göre Diyanet İşleri Başkanlığı'na verilmiş iki temel görev vardır. Bunlar, toplumu din konusunda aydınlatmak ve ibadet yerlerini yönetmektir. Buna göre başta camiler olmak üzere çeşitli ortamlarda ve belli kurallar çerçevesinde yaygın bir şekilde halkı din konusunda aydınlatma/eğitme görevi yasal olarak Diyanet İşleri Başkanlığı'na verilmiştir. Başkanlık bu görevi; camilerde vaaz ve hutbelerle, cami dışında dini konularda düzenlenen konferans ve panellerle, toplumun bütün kesimlerine yönelik basılı, sesli ve görüntülü yayınlar aracılığıyla ve Kur'an kurslarında yürütülen eğitim-öğretim faaliyetleri ile yerine getirmeye çalışmaktadır.

Kur'an kursları, okulların tatil olduğu zamanlarda çocukların katıldığı yaz Kur'an kursları, isteyen vatandaşların katıldığı uzun süreli Kur'an kursları ve hafızlık yapılan Kur'an kursları olarak faaliyet göstermektedir.

Kur'an kurslarının amaçları, Kur'an Kursları ile Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği'nde (D.İ.B. 2000);

\* Yrd. Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi Bölümü

1. Kur'an-ı Kerim'i usulüne uygun olarak, yüzünden okumayı öğretmek,
2. Kur'an-ı Kerim'i doğru bir şekilde okumayı sağlayıcı bilgileri uygulamalı olarak öğretmek,
3. İbadetler için gerekli sure, ayet ve duaları doğru olarak ezberletmek ve bunların meallerini öğretmek,
4. İslâm Dini'nin inanç, ibadet ve ahlâk esasları ile Peygamberimizin hayatı ve örnek ahlâkı hakkında özlü bilgiler vermek olarak belirlenmiştir.

Bu amaçlar etrafında Kur'an kurslarında, Kur'an-ı Kerim ve dini bilgiler olmak üzere iki öğrenme alanı olduğu görülmektedir. Kur'an-ı Kerim öğrenme alanı için Kur'an öğretim materyali olan "elif-ba", dini bilgiler dersleri için "inancım, ibadetim, peygamberim ve ahlakım" adıyla dört kitaptan oluşan Temel İslam Bilgileri serisi ders kitapları kullanılmaktadır. Bu kitapların basımı 2007 yılında yapılmış ve 2007-2008 eğitim-öğretim yılından itibaren Kur'an kurslarında okutulmaya başlanmıştır. Ancak, kurslara devam eden öğrenci sayılarındaki artış ve öğrencilerin demografik yapısındaki değişim (<http://www.diyaret.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi-icerik-uzun-sureli-kur-an-kurslari-131.aspx>) sonucu ders kitaplarının gözden geçirilmesi zorunluluğunu ortaya çıkmıştır.

Bu bağlamda Diyanet İşleri Başkanlığı, Kur'an kursu ders kitaplarını değerlendirmek üzere 2011 yılı Mayıs ayında "Kur'an Kursu Ders Kitaplarının Geliştirilmesi" projesini gerçekleştirmiştir. Bu projede, 1 koordinatör (yazar), 7 proje elemanı görev almış ve bu kişiler belirlenen örneklem çerçevesinde Kur'an kursu öğretmenleri ile görüşmelerde bulunmuşlardır. Bu makale ise söz konusu projedeki verilere dayanmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, Kur'an kursu eğitiminde başlıca ders materyali olan Temel İslâm Bilgileri serisi ders kitaplarının, içerik yönünden ve görsel açıdan incelenmesi amaçlanmıştır.

### **Yöntem**

Araştırmada tarama (survey) yöntemi kullanılmıştır. Tarama yönteminin amacı, belirli özellik, tutum ve düşüncelere sahip bir örneklem içindeki bireylerin bir ya da daha fazla değişkene göre nasıl dağılım gösterdiği tespit etmektedir. Bu yöntemde evrenin tamamı yerine, belirli bir örneklemden veri elde edilerek mevcut durum yansıtılmaya çalışılır (Karasar, 2002).

### **Araştırma Evreni ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Türkiye genelinde görev yapan 4.239 (DİB, İstatistikler, 2010) Kur'an kursu öğreticisi, örneklemini ise 18 ilde görev yapan 2.214 Kur'an kursu öğreticisi oluşturmaktadır. Örneklem içindeki iller tespit edilirken öğretici sayısı 200 ve üzeri iller, ilçeler belirlenirken ise ildeki diğer ilçelere göre öğretici sayısı fazla olan ilçeler tercih edilmiştir. Araştırma örneklemini ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo-1: Araştırma Örneklemi

Sıra	Bölge	İl	İlçe	Görüşme Yapılan Öğretici Sayısı
1	Marmara Bölgesi	İstanbul	Bayrampaşa (39)	506
			Beyoğlu (19)	
			Ümraniye (48)	
			Maltepe (25)	
		Kocaeli	Gebze (100)	
			Derince (100)	
		Bursa	Osmangazi (100)	
		Yıldırım (75)		
2	Ege Bölgesi	İzmir	Buca (40)	155
			Bornova (38)	
			Konak (22)	
		Manisa	Demirci (16)	
			Akhisar (39)	
3	İç Anadolu Bölgesi	Konya	Meram (136)	562
			Karatay (107)	
			Çumra (31)	
		Kayseri	Yahyalı (45)	
			Melikgazi (196)	
		Sivas	Şarkışla (22)	
			Yıldızeli (25)	
4	Akdeniz Bölgesi	Adana	Seyhan (40)	130
			Kozan (44)	
		Mersin	Tarsus (105)	
			Erdemli (25)	
5	Karadeniz Bölgesi	Samsun	Çarşamba (52)	362
			İlkadım (72)	
		Trabzon	Merkez (52)	
			Akçaabat (36)	
		Tokat	Merkez (60)	
			Erbaa (30)	
			Turhal (40)	
6	Doğu Anadolu Bölgesi	Erzurum	Yakutiye (55)	157
			Palandöken (26)	
		Van	Merkez (63)	
			Erciş (13)	
7	Güney Doğu Anadolu Bölgesi	Gaziantep	Şehitkamil (97)	342
			Şahinbey (86)	
		Hatay	Merkez (75)	
			İskenderun (43)	
		Mardin	Merkez (21)	
			Midyat (20)	
		Toplam	2214	

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veriler, “yüz yüze görüşme tekniği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma öncesinde örneklemdaki il ve ilçe müftülükleri (Tablo-1), konu ile ilgili bilgilendirilmiş ve görüşme zamanı belirlenmiştir. Daha sonra proje ekibinde görevli personel, belirlenen takvime göre il ve ilçelere giderek öğretmenlerle görüşmelerini gerçekleştirmiştir. Araştırma öncesinde görüşme formu da geliştirilmiştir. Bu form geliştirilirken öğretici ve uzman görüşlerine başvurulmuş ve görüşme formunun iki bölümden oluşmasına karar verilmiştir. Birinci bölümde görüşme yapılan il, ilçe, görüşme tarihi ve saati ile ilgili sorular, ikinci bölümde ise araştırmanın amacına yönelik “1. Kur'an kursu ders kitaplarını görsel açıdan nasıl buluyorsunuz?, 2. Kur'an kursu ders kitaplarını içerik yönünden nasıl buluyorsunuz?” şeklinde iki adet soru yer almıştır. Görüşme formu ile elde edilen veriler ayrı ayrı çözümlenmiş, ifadelerin benzerliğine göre gruplanarak tasnif edilmiş ve kişi sayısına göre sayısallaştırılarak ifade edilmiştir.

### Bulgular

Araştırmada, Kur'an kursu ders kitaplarının görselliği ile ilgili elde edilen bulgular Tablo-2'de sunulmuştur.

Tablo-2: Ders Kitaplarının Görselliği İle İlgili Öğretici Görüşleri

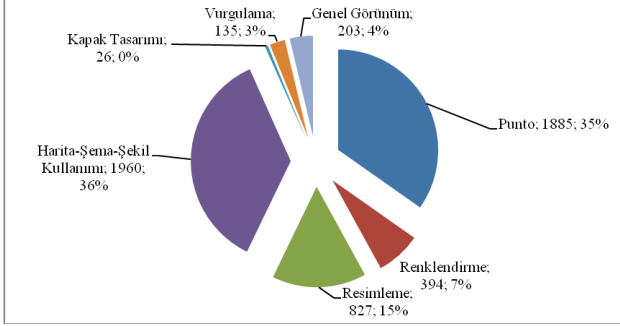
Konular	Örnek İfadeler ve Tekrar Sayıları
1. Olumlu Görüşler:	"Genel olarak kitapların görselliği olumlu" (337)
1.1. Punto	"Kitaplarda kullanılan punto aynen kalmalı" (23)
1.2. Zemin Rengi	"Zemin rengi mevcut haliyle kalmalı" (103)
<b>Toplam tekrar sayısı *: 463</b>	
2. Olumsuz Görüşler:	"Kitaplarda kullanılan punto kalın ve büyük olmalı" (741)
2.1. Punto	"Kitaplardaki ayet ve hadis mealleri farklı puntoda ve kalın olarak verilmeli" (540)
	"Konu sonlarındaki özetler farklı punto ve renklerde verilmeli" (455)
	"Kitaplardaki ayet ve hadislerin Arapça metinleri farklı puntolarda verilmeli" (149)
<b>Toplam tekrar sayısı: 1885</b>	
2.2. Renklendirme	"Kitaplardaki zemin rengi kırık beyaz olmalı" (205)
	"Kitaplar daha renkli hale getirilmeli" (112)
	"Kitabın zemin rengi biraz daha açılmalı" (41)
	"Her kitap için ayrı zemin rengi kullanılmalı" (19)
	"Mevcut renkler mat ve yorucu, kullanılan renkler daha canlı olmalı" (17)
<b>Toplam tekrar sayısı: 394</b>	
2.3. Resimleme	"Kitaplarda daha fazla resim kullanılmalı" (453)
	"Kullanılan resimler üniteye/konuya uygun olmalı" (254)
	"Kitaplar resimlerle zenginleştirilmeli" (120)
<b>Toplam tekrar sayısı: 827</b>	
2.4. Harita-Şema-Şekil Kullanımı	"Peygamberimizin hayatı ile ilgili harita, kroki ve kronolojilere yer verilmeli" (1474)
	"Peygamberimizin soyağacı şematik gösterilmeli" (254)
	"Hac ve namazla ilgili üniteler harita, resim ve şekillerle görsel açıdan zenginleştirilmeli" (232)
<b>Toplam tekrar sayısı: 1960</b>	
2.5. Kapak Tasarımı	"Kitaplarda her yaşa hitap eden kapak tasarımları kullanılmalı" (26)
2.6. Vurgulama	"Kitaplarda metinler çerçeve içerisinde yer almalı" (92)
	"Metin içinde anahtar kelimeler kalın yazılmalı" (43)
<b>Toplam tekrar sayısı: 135</b>	
2.7. Genel Görünüm	"Kitaplardaki boşluklara güzel sözler yazılmalı" (140)
	"Sayfa numaraları alt ortada olmalı ve koyu renk kullanılmalı" (35)
	"Kitapların ebadı küçültülmeli" (28)
<b>Toplam tekrar sayısı: 203</b>	
<b>Olumsuz İfade Toplam Tekrar Sayısı: 5430</b>	

\* Toplam tekrar sayıları, Kur'an kursu öğreticilerinin ders kitaplarının ilgili boyutu hakkındaki görüşlerinin benzerliğine göre gruplandırılarak sayısallaştırılması sonrasında, bu sayıların toplanmasıyla elde edilmiştir.



Tablo-2'de görüldüğü gibi öğretmenler, Kur'an kursu ders kitaplarının görselliğini punto büyüklüğü, renklendirme, resimleme, harita-şema ve şekil kullanımı, kapak tasarımı, vurgulama ve genel görünüm gibi farklı yönlerden değerlendirmişlerdir. Öğreticiler, ders kitaplarının görselliği ile ilgili 463 kez olumlu ifade kullanırken, 5430 kez olumsuz ifade kullanmışlardır. Buna göre, öğretmenlerin çoğunluğunun ders kitaplarının görselliğini yetersiz bulduğu söylenebilir. Konu ile ilgili olarak, öğretmenlerin olumsuz ifadelerinin yüzdeliklerine bakmak yararlı olacaktır.

Grafik-1: Ders Kitaplarının Görselliği İle İlgili Olumsuz Öğretici Görüşleri



Öğreticiler, en fazla ders kitaplarında harita-şema ve şekil kullanımını (%36), sonrasında punto seçimini (%35) ve üçüncü olarak resimlemeyi (%15) olumsuz görmektedirler. Diğer taraftan ders kitaplarındaki kapak tasarımı (%0), öğretmenlerin en az olumsuz buldukları konu olmuştur.

Ders kitaplarının görselliği ile ilgili en fazla tekrar edilen olumlu görüş, "genel olarak kitapların görselliği olumlu" (337) olduğu, en az tekrar edilen ise "kitaplarda kullanılan punto aynen kalmalı" (23) görüşüdür. "Peygamberimizin hayatı ile ilgili harita, kroki ve kronolojilere yer verilmeli" (1474), "kitaplarda kullanılan punto kalın ve büyük olmalı" (741), "kitaplardaki ayet ve hadis mealleri farklı puntoda ve kalın olarak verilmeli" (540) ifadeleri en fazla tekrar edilen olumsuz görüşlerdir.

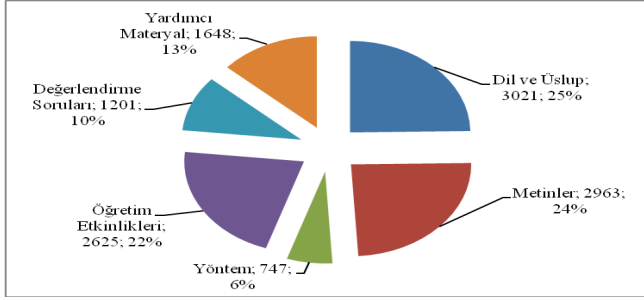
Kur'an kursu ders kitaplarının içeriği ile ilgili araştırmada ulaşılan bulgular Tablo-3'te gösterilmektedir.

Tablo-3: Ders Kitaplarının İçeriği İle İlgili Öğretici Görüşleri

Konular	Örnek İfadeler ve Tekrar Sayıları
1. Olumlu Görüşler:	<i>"Ders kitaplarının içeriği yeterli" (1630)</i>
2. Olumsuz Görüşler:	<i>"Peygamberim kitabındaki dil daha coşkulu olmalı, konularda duygusal boyut ön plana çıkarmalı" (986)</i>
2.1. Dil ve Üslup	<i>"Kitaplardaki akademik dil terk edilerek daha sade, anlaşılır ve akıcı bir dil kullanılmalı" (764)</i> <i>"Kitaplara yetişkinlere yönelik dil ve üslup kazandırılmalı" (334)</i> <i>"Kitaplarda, tanrı kelimesinin kullanımından vazgeçilmeli" (271)</i> <i>"İçerikte salt bilgi verme amaçlanmamalı, öğrencilerin duygusal yönüne de hitabeden metinler yer almalı" (232)</i> <i>"Metinlerin uzun cümlelere ve yoğun tekrarlara sahip olması, öğrenim açısından zorluk teşkil etmekte" (217)</i> <i>"Soyut ve zor konular büyük paragraflar yerine daha özet ve maddeli verilmeli" (204)</i>
<b>Toplam tekrar sayısı: 3021</b>	
2.2. Metinler	<i>"Mezheplerin ibadet konularındaki farklı görüşleri, metin içinde ya da dipnotlarda yer almalı" (398)</i> <i>"Kitaplardaki bazı konular örneklerle zenginleştirilmeli ve günlük hayatla bağlantıları kurulmalı" (381)</i> <i>"Ehl-i beyt konusu içerikte özellikle yer almalı" (376)</i> <i>"Peygamberimize ait dua örneklerine daha fazla yer verilmeli" (375)</i> <i>"Peygamberimizin eşleri ve çok evliliği konuları detaylandırılmalı" (345)</i> <i>"Ünitelerin özetleri içerikten alıntılar şekilden değil de farklı cümlelerle daha öz ve ünite-nin bütününi özetler mahiyette olmalı" (291)</i> <i>"Kitapların içeriğinde günlük hayatta istifade edilecek konulara daha fazla ağırlık veril-meli" (216)</i> <i>"Öğrenci çeşitliliği göz önünde bulundurularak konu seçimi kapsayıcı olmalı" (175)</i> <i>"Doğru bilinen yanlışlar (hurafeler) adlı bir bölüm kitaplarında yer almalı" (132)</i> <i>"Ahlakla ilgili konularda Peygamberimiz ve sahabeden daha fazla örnekler verilmeli" (130)</i> <i>"İçerikte yabancı öğrenciler de dikkate alınmalı" (125)</i> <i>"Ünitelerdeki bilgiler, ayet ve hadislerle desteklenmeli" (19)</i>
<b>Toplam tekrar sayısı: 2963</b>	
2.3. Yöntem	<i>"Kitaplarda bazı bilgilerin diğer kaynaklardan araştırılması şeklinde öğrencilerin yönlendirilmesi uygulamada çok yararlı değil" (747)</i>
2.4. Öğretim Etkinlikleri	<i>"Uygun ünitelere peygamber, sahabe ve Türk büyüklerinin hayatlarından hikâye ve kıs-salar eklenmeli" (950)</i> <i>"Bulmaca vb. öğretim etkinliklerinin, yaprak testlerin ve okuma parçalarının sayısı artırılmalı" (697)</i> <i>"Peygamberimizin eşleri ve hanım sahabiler ile ilgili okuma parçalarına daha fazla yer verilmeli" (440)</i> <i>"Kitaplardaki şiirler genellikle çocuklara yönelik, kitaplarda yetişkinleri de hedefleyen şiirlere yer verilmeli" (375)</i> <i>"Konular hikâye ve şiirlerle desteklenmeli" (123)</i> <i>"Kur'an ile ilgili kavramlar için kavram haritaları oluşturulmalı" (40)</i>
<b>Toplam tekrar sayısı: 2625</b>	
2.5. Değerlendirme Soruları	<i>"Ünite sonlarında yer alan değerlendirme soruları çeşitlendirilmeli ve sayıları artırıl-malı" (1201)</i>
2.6. Yardımcı Materyal	<i>"Her ders kitabı için öğretici kılavuzları hazırlanmalı" (1648)</i>
<b>Olumsuz İfade Toplam Tekrar Sayısı: 12.205</b>	

Tablo-3'te görüldüğü gibi öğretmenler, Kur'an kursu ders kitaplarının içeriğini dil ve üslup, içerik, yöntem, öğretim etkinlikleri, değerlendirme soruları ve yardımcı materyal yönünden değerlendirmişlerdir. Öğreticiler, ders kitaplarının içeriği ile ilgili 1630 kez olumlu ifade kullanırken, 12.205 defa olumsuz ifade kullanmışlardır. Buna göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ders kitaplarının içeriğini yetersiz gördüğü söylenebilir. Öğreticilerin olumsuz ifadelerinin yüzdeleri konu ile ilgili ayrıca fikir verecektir.

Grafik-2: Ders Kitaplarının İçeriği İle İlgili Olumsuz Öğretici Görüşleri



Öğreticiler, en fazla ders kitaplarında dil ve üslubu (%25), sonrasında metinleri (%24) ve üçüncü olarak öğretim etkinliklerini (%22) olumsuz görmüşlerdir. Bununla birlikte ders kitaplarındaki yöntem (%6) konusu, öğretmenlerin en az olumsuz buldukları konu durumundadır.

Ders kitaplarının içeriği ile ilgili "ders kitaplarının içeriği yeterli" (1630) görüşü tek olumlu ifade durumundadır. "Her ders kitabı için öğretici kılavuzları hazırlanmalı" (1648), "ünite sonlarında yer alan değerlendirme soruları çeşitlendirilmeli ve sayıları artırılmalı" (1201), "Peygamberim kitabındaki dil daha coşkulu olmalı, konularda duygusal boyut ön plana çıkarmalı" (986) ve "uygun ünitelere peygamber, sahabe ve Türk büyüklerinin hayatlarından hikâye ve kıssalar eklenmeli" (950) ifadeleri en fazla tekrar edilen olumsuz görüşlerdir.

### Tartışma ve Sonuçlar

Eğitim faaliyetlerinde istenilen şekilde öğretimin gerçekleşmesi, öğrenenlerin hedef davranışları kazanmaları için öğretim araçlarına ihtiyaç vardır. Öğretim araçları, öğrenmenin zamanında gerçekleşmesi, kalıcı olması ve öğrenme ortamının sağlıklı bir şekilde oluşmasında kullanılmaktadır (Kılıç, 2006, 25). Kitaplar, eğitimde kullanılan en önemli araç ve gereçlerdendir (Duman ve Çakmak, 2004, 18). Kitaplar içinde en yaygın kullanılanı ise ders kitaplarıdır (Kılıç, 2006, 27). Ders kitabı, bir eğitim programında yer alan hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme değerlendirme boyutlarına uygun olarak hazırlanmış basılı öğretim materyali olarak tanımlanmaktadır (Demirel ve Kıroğlu, 2006, 2). Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak olma özelliği taşıdığı gibi, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir. Genelde birçok öğretmen dersin amaçlarını, öğrenciye uygulanacak testleri, öğretim stratejilerini, ödevleri vb. kullanılan ders kitaplarına göre belirlemektedir. Öğretimin büyük bölümünü kitapların içeriği belirlemekte ve sınıf içi uygulamalarda materyal olarak en çok ders kitabı kullanılmaktadır (Kılıç ve Seven, 2006, 27-28).

Eğitim-öğretim faaliyetlerinde bu kadar önemli olan ders kitapları ile ilgili inceleme ve değerlendirme çalışmaları da önem arz etmektedir. Araştırma alanımız olan din öğretimi ile ilgili yapılan literatür taraması sonucu, örgün din öğretimi alanında ders kitabı inceleme çalışmalarının (Altaş, 2003; Yurtseven, 2004; Aydın, 2004; Özbek, 2004; Dam, 1996; Kahraman, 2003; Diler, 2001) yapılmış olmasına karşın, yaygın din öğretimi alanında Yenen'in (2010) çalışması dışında bir çalışma olmaması dikkat çekicidir. Bu bağlamda araştırmamızın yaygın din öğretiminde ders kitabı geliştirme çalışmalarına önemli katkılar sağlayacağını düşünmekteyiz.

Araştırmamızda Kur'an kursu ders kitaplarının görselliği ve içeriği ile ilgili bir takım sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle Kur'an kursu ders kitaplarının görselliğini öğreticiler yetersiz görmektedir. Bulgularımıza göre öğreticilerde bu olumsuz görüşün oluşumunda en fazla etkili olan hususlar, ders kitaplarında harita, şema ve şekil kullanımının, punto seçiminin ve resimlemenin yetersizliğidir. Ayrıca öğreticiler, kitaplarda harita, kroki ve kronolojilere yeterince yer verilmediğini, kitaplarda kullanılan puntoların görsel açıdan yetersiz olduğunu, ayet ve hadis meallerinin farklı puntoda ve kalın olarak verilmesi gerektiğini yoğun olarak dile getirmişlerdir. Konu ile ilgili Semiz (2011) ve Özyurt (2009) tarafından yapılan araştırmalarda, Kur'an kursu öğrencilerinin ders kitaplarındaki puntoların küçük olmasından memnun olmadıkları ortaya çıkmıştır. Yenen (2010) tarafından yapılan araştırmada da ders kitaplarındaki resimlemenin, öğrenci seviyesine uygunluk, düşünmeye ve yaratıcılığa sevk etme ve konuyla irtibatlı olma noktalarında yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca Yenen (2010) ders kitaplarındaki tablo, grafik ve şemalar ile ilgili olarak öğrenci seviyesine uygunluğu, konuya açıklama getirebilmesi, metnin içine yerleştirilmesi, renkli, açık ve anlaşılır olup olmaması hususlarında öğreticilerin olumsuz düşüncelere sahip olduğunu ifade etmektedir.

Araştırma bulgularımız ve diğer araştırma sonuçlarında görüldüğü gibi Kur'an kursu ders kitapları, görsel yönden bazı yetersizliklere sahiptir. Bir ders kitabındaki görsel öğeler, öğretimin verimliliğinin yükseltilmesi, konuların öğrenilmesini kolaylaştırması ve öğrenilenlerin kalıcılığını artırması gibi hususlarda önemli işlevler görmesi açısından son derece önemlidir. Bu noktada, Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinde kullanılan ders kitapları geliştirilirken, kitaplarda kullanılacak görseller öncelikle öğrencilerin seviyelerine, gelişim basamaklarına ve ünite konularına uygun bir şekilde estetik yön gözetilerek verilmelidir (Tosun vd., 2001, 19). Kitaplarda kullanılan renklerde gerçekçilik, sayfanın düzeni, iyi algılama için büyüklük, ilişkisiz ayrıntılardan kaçınma gibi hususlar ve öğretime yardımcı unsurlarda ilgi çekicilik önemsenmelidir (Küçükahmet, 2004, 11). Ders kitaplarında resim, harita, tablo vb. unsurlara yeterli oranda yer verilmeli ve bunlar, bulunduğu bölümün içeriğine uygun olmalıdır (Küçükahmet, 2004, 12) Görsellikle ilgili olarak bir ders kitabında bulunması gereken bir başka özellik ise yazının türü, stili ve puntosunun, kitabın kolay okunabilirliğini ve yalın bir görünüm arz etmesine yardımcı olmasıdır (Tosun vd., 2001, 20).

Diğer taraftan, Kur'an kursu ders kitaplarının içeriğinin de öğreticiler tarafından yetersiz görüldüğü de araştırmamızda tespit edilmiştir. Bulgularımıza göre öğreticilerde bu olumsuz görüşün oluşumunda en fazla etkili olan hususlar ise, kitaplardaki dil ve üslubun uygun olmayışı, metinlerin yetersiz oluşu ve öğretim etkinliklerindeki eksikliklerdir. Ayrıca öğreticiler, ders kitapları için öğretici kılavuzlarının

hazırlanması, ünite sonlarındaki değerlendirme sorularının artırılması, bazı ünitelerdeki dil ve üslubun daha coşkulu olması ve peygamber, sahabe ve Türk büyüklerinin hayatlarından hikâye ve kıssalara daha fazla yer verilmesinin gerektiği yoğun olarak ifade etmişlerdir. Konu ile ilgili olarak Yenen (2010) öğretmenlerin, ders kitaplarındaki içerik ile okuma parçalarının uyum içinde olmadığını ve kitaplarda sade ve akıcı bir dil kullanılmadığını düşündüğünü aktarmaktadır. Semiz (2011) ise Kur'an kursu öğrencilerinin ders kitaplarının dilini ağır bulduğunu dile getirmektedir.

Araştırma bulgularımız ve benzer araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere Kur'an kursu ders kitapları içerik yönünden de birtakım eksiklikler içindedir. Öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak durumunda olan ders kitaplarının içeriği, öğrencinin yaşantısına, ilgi ve beklentilerine uygun, sürekli ve tekrarlanır olmalı (Demirel ve Kıroğlu, 2006, 2), bütün ders kitaplarıyla içerik bütünlüğü taşınmalı, yatay ve dikey olarak diğer dersleri ve üniteleri desteklemelidir (MEB, 1995). Konuların anlaşılmasında ve kalıcılığının sağlanmasında önemli olan kolay, anlaşılır ve ilgi çekici örneklerle, hikâyelere ve kıssalara içerikte yer verilmeli (Kılıç ve Seven, 2006, 27), özellikle anlatımın açık, anlaşılır ve net olmasına da özen gösterilmelidir (MEB, 1995).

Araştırmamızda öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları ders kitapları ile ilgili düşünceleri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Öğreticiler, Kur'an kursu ders kitapları hakkında olumlu ve olumsuz çok sayıda değerlendirmede bulunmuşlardır. Bu görüşler kurslarda gerçekleştirilen eğitim-öğretim faaliyetlerinin geliştirilmesi adına önemlidir. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar çerçevesinde öncelikle kurslara devam eden öğrencilerin büyük oranda yetişkin kadınlardan (DİB, İstatistikler, 2010) oluştuğu dikkate alındığında, Kur'an kursu ders kitaplarının yetişkinlerin özellikleri göz önünde bulundurularak tekrar gözden geçirilmesi, ders kitapları için ayrı ayrı öğretici kılavuzlarının hazırlanması ve yeni oluşturulacak ders kitaplarının içeriği ve görsel özellikleri konusunda öğretmenler ile görüşmeler yapılması hususları tarafımızca önerilmektedir.

**Kaynakça**

- ALTAŞ, Nurullah (2003). “Felsefenin Temel Sorunları Bağlamında Orta Öğretimde Felsefe Öğretimi ve Din Kültürü-Ahlâk Bilgisi Öğretimi İlişkisi (Öğretim Programları ve Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Değerlendirme)”, **Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, Cilt: XLIV, Sayı: 1, Ankara.
- AYDIN, Mehmet Zeki (2004). “İmam-Hatip Liseleri Arapça Öğretimi Programı ve Ders Kitaplarıyla İlgili Bir Eleştiri Yazısı Üzerine”, **İslamiyat**, 7/4, Ankara.
- DAM, Hasan (1996). **İlköğretim 1. Kademe (4-5) Öğrencilerinin Din Hakkında Sordukları Sorular ve Bu Sorular Açısından Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- DEMİREL, Özcan ve KIROĞLU, Kasım (2006). **Eğitim ve Ders Kitapları**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- DİB (2010). **İstatistikler**, Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı.
- DİB (2000). **Kur’an Kursları İle Öğrenci Yurt ve Pansiyonları Yönetmeliği**.
- DİB (2007). **Temel İslam Bilgileri: İnançım, İbadetim, Peygamberim, Ahlakım**, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- DİLER, Hatice (2001). **İlköğretim 4. Sınıf Din Kültürü ve Ahlâk Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- DUMAN, Tayyip ve ÇAKMAK, Melek (2004). **Ders Kitaplarının Nitelikleri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAHRAMAN, Serpil (2003). **Lise II: Sınıfta Okutulan Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Ders Kitaplarının Form ve Muhteva Yönünden Değerlendirilmesi**, Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- KARASAR, Niyazi (2002). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, 11. Baskı, Ankara.
- KILIÇ, Abdurrahman ve SEVEN, Serdal (2006). **Konu Alanı Ders Kitabının İncelemesi**, 6. Baskı, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- KILIÇ, Durmuş (2006). **Ders Kitaplarının Öğretimdeki Yeri**, Pegema Yayıncılık, Ankara.
- KÜÇÜKAHMET, Leyla (2004). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Eğitim Programında Ders Kitabının Yeri**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- M.E.B., **Tebliğler Dergisi**, S. 2434, 03 Temmuz 1995.
- <http://www.diyaret.gov.tr/turkish/dinegitimi/din-egitimi-dairesi-baskanligi-icerik-uzun-sureli-kur-an-kurslari-131.aspx> 7 Kasım 2011
- ÖZBEK, Abdullah (2004). “DKAB Derslerinin Müfredatı ve Buna Dayalı Olarak Yazılan Kitapların Değerlendirilmesi”, **Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi Çalışma Toplantısı-I**, Dem Yayınları, İstanbul.
- ÖZYURT, Ayşe (2009). **Kur’an Kurslarında Kadınlara Yönelik Din Eğitimi**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- SEMİZ, Hatice (2011). **Kur’an Kurslarında Yetişkin Kadınların Din Eğitimi**, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Rize.
- TOSUN, Cemal, DOĞAN, Recai ve KORKMAZ Ayşe (2001). **Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi**, 1. Baskı, (Editör: Leyla Küçükahmet), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- YENEN, Havva (2010). **Ders Kitabı İnceleme Tekniklerine Göre Kız Kur’an Kursu Öğreticilerinin “İbadetim” Ders Kitabı Hakkındaki Değerlendirmeleri**, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- YURTSEVEN, Necmettin (2004). “İmam-Hatip Liseleri Arapça Öğretim Programı ile Buna Göre Yazılmış ve Bakanlıkça Bastırılmış Ders Kitaplarının Değerlendirilmesi ve Bazı Öneriler”, **İslamiyat**, 7/2, Ankara.

## THE EVALUATION OF KORAN COURSE TEXTBOOKS ACCORDING TO INSTRUCTORS' OPINIONS

Abdulkadir ÇEKİN\*

### Abstract

The principal materials of educational activities are textbooks. Importance of appropriate envisaged and contented textbooks is great in related to productivity of these activities. This paper is concerned in research results on opinion's instructors about content and visual design of Koran course textbooks. The face to face interview method was used in the research. The research group of this study was 2.214 instructors who served in Koran courses. In the end of the study, content and visual design of Koran course textbooks had been not sufficiently qualified for the majority of instructors were determined. In addition, the insufficiency of using of map, scheme and diagram, selecting point and illustration and inappropriateness of the literary language, style, text and shortcomings of instructional activities in the textbooks was commonly expressed by the majority of Koran course instructors.

**Key Words:** Koran courses, textbooks, visual design, content

\* Asst. Prof. Dr.; Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Religion Culture and Ethic Teaching



## 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 çalışmalarıyla 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 eleştirisi, 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 belirtilmeli,
- 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) belirtilmeli,
- 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. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin 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 yapılmazdır.

**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) *Sürelî yayınlar*

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, sürelî 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 İssı, 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 Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinaleri 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 sub-sections; 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.

(İpekten 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.

(Tarakçı, 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 fahişlar 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 İleri'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 Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, 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.

# Millî Eğitim

ISSN-1302-5600

Journal of Education and Social Sciences • Spring 2013 • Year 42 • Number 198

The Investigation Of The Dissertation Works That Written At The Lesson Writing Training Course Of Turkish Education Students

**Ali GÖÇER**

Teaching The Topic Of Adjectives To Convicts And Detainees By Using Dramatization Method

**Hatice ALTUNKAYA - İlhan ERDEM**

The Music Being One Of The Tools Of Social Life In Western Lifestyle In Muazzez Tahsin's Novels

**Selami ÇAKMAKCI**

Examining Depressive Features Of Inclusion Students With Mental Retardation Or Autism

**Alev GİRLİ**

Social Integration Level Of High School Students In The Southeastern Anatolia Region

**Hüseyin ŞİMŞEK - Ahmet Salih ŞİMŞEK**

Value Education In Schools And Stories

**Hülya KASAPÖĞLU**

Developments And Formation Of Institutional And Administrative Structure Of Education In The First Renovation Period In Ottomans

**Tank SOYDAN - Mahmut TÜNCEL**

Quality In Providing Administration And National Education Services

**Kadir ÇETİN**

Elementary Teachers Opinions For Web Based Children Rights Curriculum

**Dilşat PEKER UNAL**

Utilizing Google Earth In Secondary School Geography Lessons In Turkey: The Current Use Status And Teachers' Views

**Ali DEMİRCİ**

The Effects Of Layered Curriculum On Students' Academic Achievement And Attitudes In Social Studies Course

**Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ - Ümmühan ÖNER**

The Views Of School Managers About Location And Functions On Non- Governmental Organizations (NGO) In Turkish Education System

**İbrahim Hakan KARATAŞ**

The Effects Of Metaphors Used In Quantum Physics On Students' Perception Of Physics

**Havva Sibel KURT - Musa SARI**

Religious Culture And Ethics Course Teachers' Student Evaluation Competencies

**Yusuf Bahri GÜNDOĞDU**

The Evaluation Of Koran Course Textbooks According To Instructors' Opinions

**Abdulkadir ÇEKİN**

