

Millî Eğitim

National Education

kış / winter 2012 • yıl/year 41 • sayı/number 193

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

Ömer DİNÇER

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

Dinçer EŞİTĞİN

Redaksiyon-Düzeltilme/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 İşletmesi 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) 212 81 45 - 4154-4152 Fax: (0 312) 212 81 48

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Ministry of National Education Publications : 5698

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 288

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığının 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of
Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

- Prof. Dr. Yüksel KAVAK
Prof. Dr. Hikmet Y. CELKAN
Prof. Dr. Hülya ÇALIŞKAN
Prof. Dr. Mukim SAĞIR
Prof. Dr. İbrahim ŞAHİN
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK
Prof. Dr. Ayhan AYDIN
Prof. Dr. Behçet Kemal YEŞİLBURSA
Prof. Dr. Şeyma GÜNGÖR
Prof. Dr. G. Nilüfer TETİK
Prof. Dr. Nevzat BATTAL
Prof. Dr. Nevin SAYLAN
Doç. Dr. İsmail ŞAHİN
Doç. Dr. Ufuk ÇORUH
Doç. Dr. Şahin GÜRİSOY
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK
Doç. Dr. Funda TOPRAK
Doç. Dr. Metin ÖZARSLAN
Doç. Dr. Ahmet TAŞÇIN
Doç. Dr. Beykan ÇİZEL
Yrd. Doç. Dr. Ali ÜNAL
Yrd. Doç. Dr. Muhammed TURHAN
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YAVUZ
Yrd. Doç. Dr. Erdal AKSOY
Yrd. Doç. Dr. Erdoğan ULUDAĞ
Yrd. Doç. Dr. Nihat UYANGÖR
Yrd. Doç. Dr. Cevdet KIRPIK
Yrd. Doç. Dr. Ahmet SEZER
Yrd. Doç. Dr. Ali Osman ENGİN

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 İşletmesi 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 İşletmesi Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadağ/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

İçindekiler / Table of Contents

Millî Eğitim Bakanlığı E-Okul Uygulamasının Yönetici, Öğretmen, Öğrenci Ve Veli Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi Remzi KIZILBOĞA-Yavuz ERDOĞAN • 5	<i>The Evaluation Of Ministry Of The National Education E-School Application With The Administrators', Teachers', Students' And Parents' Views</i>
Taşımali İlköğretim Uygulamasında Öğrencilerin Taşınmaları Sürecinde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşleri Necmi GÖKYER-Celal GÜLŞEN • 17	<i>Students' Views On The Problems Of Bussed Primary School Implementation Encountered By The Students During The Transportation Process</i>
Okul Binalarının Özellikleri Ve Öğrenciler Üzerine Etkileri İsmail AYDOĞAN • 29	<i>The Impacts And Characteristics Of School Buildings</i>
Yaşlılara Yönelik Dini Sosyal Hizmet Uygulamaları Çerçevesinde Yaşlılık Ve Dindarlık İlişkisinin Tarihsel Gelişimi Ve Ülkemizdeki Durumu Üzerine İhsan ÇAPCIOĞLU-Önder BİLGİN • 44	<i>Aging And Religiosity Relationship In The Context Of Religious Social Work Practices To Elderly People: On Its Historical Development And Current Turkey's Situation</i>
Intel Öğretmen Hizmet İçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi Hatice YILDIZ-Sebahattin ARIBAŞ • 55	<i>The Evaluation Of Intel Inservice Teacher Training Program</i>
Türkçe Eğitiminde Metinler Ve Metinlerin İletisi Mehtap ÖZDEN • 70	<i>Turkish Education Message Texts And Texts</i>
Söz Varlığı Üzerine Yurt Dışında Ve Türkiye'de Yapılan Temel Araştırmalar Bayram BAŞ-Özay KARADAĞ • 81	<i>The Essential Studies On Word Property In Turkey And Abroad</i>
Türk Dili Ve Edebiyatı Bölümünden Mezun Öğretmen Adayların "Edebiyat" Hakkındaki Metaforları Nermin YAZICI • 106	<i>The Metaphors About Literature Of Candiate Teachers ' Graduates From Department Of Turkish Language And Literature</i>
Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU • 115	<i>Influence Of Histography On History Education In The Ottoman Empire</i>

İki Fetih Destanında Değerlerin İşlenişi
Ümmühan BİLGİN TOPÇU • 126

*The Giving Of Values In Two Conquest
Epopees*

Sosyal Bilgiler Öğretmenleri İle Sınıf
Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme
Engellerine İlişkin Görüşlerinin
Karşılaştırılması

*Comparison Of The Views Of Teachers
Of Social Studies And Teachers Of
Primary Schools About Organizational
Learning Impediments*

**Özlem Bektaş ÖZTAŞKIN
Rıdvan KÜÇÜKALİ • 145**

Sosyal Bilgiler Öğretim Programları
(1924-2005) Ve Ders Kitaplarında
(2005-2010) Harita Okuma Becerisi
Fatma ÜNAL-Mehmet ÜNAL • 165

*Map Literacy Skill In The Curricula Of
Social Studies (1924-2005) And
Textbooks (2005-2010)*

Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel
Sessizlik: Turizm Lisans Eğitimi Kurumları
Örneği
Mahmut DEMİR-Şirvan Şen DEMİR • 184

*Organizational Silence At The Institutions
Of Higher Education: A Study At
Institutions Of Tourism Bachelor's
Degree-Granting*

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma
Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin
Değerlendirilmesi

*Assessments Of Inclusion Practices By
General Education Teachers*

**Ayfer YILDIRIM ERİŞKİN
Seda YAZAR KIRAÇ
Yaşar ERTUĞRUL • 200**

Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersine
Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri
**Adem AYDIN-Hasan BAKIRCI
Mustafa ÜREY • 214**

*The Views The Elementary Teachers In
Relation To Free Activity Course*

Muhittin Sadak Ve "Mûsikî Nazariyâtı"
Adlı Kitabında "Müzik İcrasının Kuralları"
Hakkındaki Görüşleri
Kubilay KOLUKIRIK • 231

*Muhittin Sadak And His Opinions About
"Fulfillment of Music Rules" in His Book
Titled "The Orles Of Music"*

Arka Sıradakiler Dizisinde Yansıtılan
Öğretmen, Öğrenci, Ebeveyn Kimlikleri
Ve Şiddet Unsurlarının Çözümlemesi
**Remzi Y. KINCAL-Çavuş ŞAHİN
Sait TÜZEL • 244**

*Teacher, Student And Parent Identities In
The Tv Series Of 'Arka Sıradakiler' And
Analysis Of Violence Elements*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 266

MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI E-OKUL UYGULAMASININ YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ VE VELİ GÖRÜŞLERİ DOĞRULTUSUNDA DEĞERLENDİRİLMESİ

Remzi KIZILBOĞA*

Yavuz ERDOĞAN**

Özet

Bu araştırmada, Milli Eğitim Bakanlığı e-Okul uygulamaları, öğretim çalışmalarının en önemli dört paydaşı olan, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve velilerden alınan görüşler doğrultusunda değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul ilinin 7 farklı ilçesinden 10 yönetici, 13 öğretmen, 14 öğrenci ve 11 veli oluşturmaktadır.

Araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması uygulanmıştır. Veriler, görüşmelerde dört farklı gruba sorulan sorulara verilen cevaplardan elde edilmiştir. Sorular araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşmelerin kaydedilmesi amacıyla video kamera kullanılmıştır. Toplanan verilerin üzerinde içerik analizi tekniği uygulanmıştır.

Araştırma bulgularına göre, e-Okul uygulaması, Türk Milli Eğitim sisteminde bir devrim niteliğindedir. e-Okul uygulaması, yöneticilerin birçok işini kolaylaştırırken, öğretmenleri disipline etmiştir. Aynı zamanda, öğrenciler bu uygulama sayesinde, notlarını internet üzerinden öğrenebilirken, ailelerinden herhangi bir durumu gizleyememektedirler. Veliler için öğrencilerini takip etme adına mükemmel bir uygulamadır. Özellikle, server ve hız problemi halledildiği zaman sistem daha kullanışlı olur.

Anahtar Sözcükler: Milli Eğitim Bakanlığı, e-okul, e-devlet

Giriş

20. yüzyılın sonlarına doğru tüm dünyada yaşanan küreselleşme, uluslar arasında ortaya çıkardığı rekabetçi ortamı daha çok bilgiye dayalı hale getirmiştir. Böyle bir durumun ortaya çıkması, ülkeleri mevcut kurumsal alt yapılarında ve kurumsal anlayışlarında değişim ve gelişime doğru bir yol izlemek zorunda bırakmıştır. Teknolojik gelişmelerin zorunlu kıldığı bu değişimler, birçok alanda bir nevi devrim niteliği taşımaktadır. Çünkü, sanayi toplumunda ön planda olan maddi ürünlerin

* Milli Eğitim Bakanlığı Resmi-Burslu Öğrenci

** Doç. Dr.; Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Öğretmenliği Bölümü, Marmara Üniversitesi, İstanbul

üretimi yerine, bilgi toplumunda, bilgi teknolojilerinin kullanımı sonucunda, bilgi üretimi önem kazanmıştır (Öğüt, 2003, s.39).

Yine Öğüt (2003, s. 34), internet ve internetin temsil ettiği teknolojilerin bilgi toplumuna geçişte önemli bir yere sahip olduğunu belirtmiştir. Çünkü, bu teknolojiler, bilgiye ulaşımı bireyselleştirme konusunda önemli bir adım niteliğindedirler. Bilgi toplumunda bilgi tabanlı ve birey merkezli bir yapının oluşturulması amaçlanmaktadır.

Tüm bilişim ve iletişim teknolojileri ve internetin kullanılmasıyla birçok devlet kurumunda gerçekleştirilen işlemler, elektronik ortamlardan yürütülmeye başlanmıştır. Sistemin elektronikleşmesi de, “Elektronik Devlet (e-Devlet)” denen kavramı ortaya çıkarmıştır. Whitson ve Davis (2001)’e göre e-Devlet; vatandaşlara, sanayi kesimine ve/veya işletmelere, kamu çalışanlarına maliyet-etkin olarak çevrim-içi (online) hizmet sunmaktır.

İnce (2001)’e göre elektronik devlet, genel olarak ele alındığında yepyeni bir kavram olarak algılanmaktadır. Ancak, esas itibariyle elektronik devleti yeni yapan unsurlar; kullanılan araçlar ve bu kavramın altında yatan özelliklerdir. Ne kadar “elektronik” de olsa devlet kavramı, ilk olarak tanımlandığı şeklini korumaktadır. Burada “yeni” olan şey, elektronik devletin, geleneksel devletten farklı olarak işlevini nasıl ve hangi araçlarla yerine getirdiğidir.

e-Devlet; vatandaşlar için, devlet daireleri arasında dolaşmaktan, bıkkınlıktan ve bundan doğan zaman israfı, gereksiz kırtasiye ve ulaşım harcamaları, yanlış yatırım kararları alma durumlarından dolayı zorunluluk oluşturmaktadır (Türkiye Bilişim Derneği, 2004)

Millî Eğitim Bakanlığı, ülkemizin bilgi toplumuna dönüşümünü gerçekleştirmek üzere; e-dönüşüm Türkiye projesi, kalkınma planları ve bilişim ile ilgili politika dokümanlarının da ülkemizin gelişmesi ve kalkınmasında etkili olacak, bilişim teknolojilerinin eğitim öğretim ve yönetimde kullanılmasına yönelik birçok projeyi başlatmış, birçok projeyi de uygulamaya koymuştur (MEB, 2008/76).

Bu çalışmanın özünü oluşturan e-Okul uygulaması, ilköğretim okulları için 2008 ve liseler için 2009 yılında kullanılmaya başlanmıştır. Sistemde yer alan farklı modüller sayesinde okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler kendilerini ilgilendiren bilgi ve işlemlere erişme imkânına sahip olmaktadır. Önceleri defterlerde tutulan yönetici ve öğretmen bilgileri, her okul için farklı olan kullanıcı kodu ve şifreler sayesinde, e-Okul sistemi içerisinde tutulmakta, istenildiği zaman ilgili yönetici ve öğretmenler hakkında gerekli bilgiler sistemde incelenebilmekte ve kişilere istedikleri belgeler kolaylıkla yazıcı yoluyla temin edilebilmektedir.

Birkaç yıl öncesinde bir öğretmen için en zor işlemlerden biri karne doldurmaktı. e-Okul uygulaması ile bu durum öğretmenler için işkence olmaktan çıkmıştır. Öğretmenler öğrencilerin ders notlarını, davranış notlarını, vb. bilgilerini rahatlıkla girmek imkânına sahip olmuşlardır. Kısacası e-Okul, kendisinden önceki sistemde öğretmenlerin sürekli üzerlerinde taşıdıkları küçük not defterlerini de tarihe gömen bir uygulamadır. Öğrenciler ve veliler de sistem üzerinde öğrencilerin, ilgilendiren, not durumlarını, devamsızlık durumlarını, davranış durumlarını, sosyal etkinliklerini, vs. takip edebilmektedirler.

e-Okul uygulaması, internet üzerinden hizmet veren bir sistem olduğuna göre internet hızının yüksek olması hizmet kalitesini arttıracaktır. Ayrıca kurumların internet siteleri ya da hizmet için oluşturdukları farklı sistemlerin, amacına hizmet edecek düzeyde olması gerekmektedir. Sayıştay Başkanlığı'nın 2006 yılında yayımladığı rapora göre, 2005 yılı sonu itibarıyla, Türkiye'de kamu internet sitelerinden çok az sayıda etkileşimli hizmet sunulabilmekteydi. İnternet sitelerinden bu düzeyde hizmet sunulması, etkileşimli ve katılımcı kamusal hizmet sunumunu hedefleyen e-Devlet için yeterli değildir.

Yeni kurulan her sistem gibi, e-Okul uygulamasının da olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışmada da, Millî Eğitim Bakanlığı e-Okul uygulamasının, Eğitim-Öğretim sistemin en önemli dört paydaşı olan; yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

e-Okul uygulamasının yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli görüşleri doğrultusunda değerlendirildiği bu çalışmanın amaçları şöyledir:

1. e-Okul uygulaması hakkında yöneticilerin görüşleri nelerdir?
2. e-Okul uygulaması hakkında öğretmenlerin görüşleri nelerdir?
3. e-Okul uygulaması hakkında öğrencilerin görüşleri nelerdir?
4. e-Okul uygulaması hakkında velilerin görüşleri nelerdir?

Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması yöntemi ve durum çalışması desenlerinden de, iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Bu desene göre, tek bir durum çoğu kez birden fazla alt tabaka veya birim olabilir. Bu durumda birden fazla analiz birimi söz konusu olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 291). Bu desende Millî Eğitim Bakanlığı e-Okul uygulamasını kullanan her grup (yönetici, öğretmen, öğrenci, veli) birer analiz birimi olarak düşünülmüştür.

Katılımcılar

Araştırmanın çalışma grubunu, İstanbul' da yer alan 7 farklı ilçeden görüşülen, 10 yönetici, 13 öğretmen, 14 öğrenci ve 11 veli oluşturmaktadır. Görüşme yapılan 10 yöneticiden, dokuzu erkek, biri ise bayandır. Yöneticilerin yaş ortalamaları 41.3'tür. Görüşme yapılan 13 öğretmenden, dokuzu erkek iken, dördü bayandır. Bu öğretmenlerin yaş ortalaması ise, 31'dir. 5 erkek ve 9 bayan olmak üzere, toplamda 14 öğrenciyle görüşmeler yapılmıştır. Öğrencilerin yaş ortalamaları, yaklaşık olarak 14'tür. Öğrenci velileriyle yapılan görüşmelerin çoğu bayan velilerle yapılmıştır. Toplamda 11 veliyle görüşülmüş olup bu velilerin sekizi bayandır. Çalışma grubunun görüşlerinden bire bir alıntılar yapılarak kodlama sistemi kullanılmıştır. Yönetici ve veliler için kısaltmalar kullanılırken, öğretmen ve öğrenciler için kısaltma kullanılmamıştır. Örneğin, [Y1, E] kodu birinci yönetici ve erkek katılımcıyı temsil etmektedir. Benzer şekilde, [V2, K] koduna sahip görüşülen kişi, ikinci veli ve kadın katılımcıyı ifade etmektedir. [Öğretmen1, E] kodu ise, birinci öğretmen ve erkek katılımcıdır. Yine [Öğrenci2, K] kodu, ikinci öğrenci ve kadın katılımcıdır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama araçları geliştirmek amacıyla İstanbul ili Bağcılar ilçesinden 2 yönetici, 2 öğretmen, 2 öğrenci ve 2 veli ile görüşmeler yapılmış ve verilen cevaplar doğrultusunda görüşme soruları hazırlanmıştır. Çalışmada, veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan bu yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Ayrıca e-Okul sistemi üzerinden işlemler yürütüleceği için tüm görüşmelerde bilgisayarlar kullanılmıştır. Yapılan görüşmelerin ses ve görüntü kaydının alınması için video kamera kullanılmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan veriler, içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Veriler kodlanarak temalar belirlenmiş ve daha sonra bu kod ve temalar düzenlenerek bulgular yorumlanmıştır. Bulgular yorumlanırken, görüşme yapılan kişilerden alıntılar eklenmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde, e-Okul uygulamasıyla ilgili toplanan veriler sonucu ulaşılan bulgular ve bu bulgular çerçevesinde yapılan yorumlar yer almaktadır.

En Çok Kullanılan e-Okul Modülleri

Okul yöneticileri günlük en çok devamsızlık işlemlerini kullanırken, nakil işlemleri çok daha kolaylaşmıştır. Nakil işlemlerinin sistem üzerinden yapılması münferit kayıtları önlemektedir. Öğretmenler e-Okulu en çok not girişi yapmak için kullanırlarken, öğrenciler ise notlarına bakmak için kullanılmaktadırlar.

“ ... Bu modüllerimize baktığımızda, ilköğretim kurum işlemlerini açtığımızda, özellikle benim ilgilendiğim, devamsızlık girme...” [Y1, E]

“Kurum işlemleri modülü en çok kullandığımız modül. Aslında hepsini kullanmaktayız. Örneğin nakil işlemlerinin en büyük faydası münferit kayıtları önlemesi...” [Y9, E]

“En sık not bilgisini kullanıyorum. Öğrenci sorumluluk/ortalama yükseltme puanlarına pek bakmıyorum. Genellikle notlarına bakıyorum. e-Okulda sadece notlarına bakmak.” [Öğrenci7, K]

“Biz öğretmenler olarak ilköğretim kurum işlemlerinden giriyoruz. Genelde not işlemlerini kullanıyoruz. Tarihleri önceden belirlememiz gerekiyor...” [Öğretmen13, E]

e-Okul Uygulamasında Sıklıkla Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları

e-Okul uygulamasında en büyük problemlerden birisi; sistemin sürekli donmalar yaşaması, çökmesi, kilitlenmesi ve böylelikle işlemlerin aksamasıdır. 2009–2010 Eğitim-Öğretim yılı güz döneminde birçok okul karne ve diğer belgelerin basılmasında büyük sıkıntılar yaşamış ve karneler birçok okulda geç verilmiştir.

“Dönem sonlarında sistemin yavaşlaması. İlk dönem zaten çok büyük sıkıntı çektik. Sistem kilitlendi. Karnelerini yetiştiremeyen okullar olduğunu duyduk...” [Y10, E]

“Karnelerin yakın olduğu zamanda aşırı yüklenme oluyor. O dönemde açılma, kaydetmeme, girememe gibi sorunlarla çok sık karşılaşıyoruz...” [Öğretmen5, E]

Bu problemin çözümü için, yapılacak işlemler ya gece geç saatlerde gerçekleştirilmekte ya da sabahın erken saatlerine bırakılmaktadır.

“...Çözüm yolumuz pek yok. Giremediğimiz zaman ya sabah erken saatlerde veya akşam çıkış saatleri biraz daha rahat oluyor. Genelde onları tercih ediyoruz. Ya da karneler döneminde olduğu gibi, gece geliyoruz.” [Y4, E]

e-Okul uygulamasıyla alakalı yaşanan diğer bir problem ise, on dakikalık işlem süresinin çoğu zaman aşılması ve tüm işlemlerin baştan yapılmak zorunda kalınmasıdır.

*“Örneğin on dakikayla ilgili bir kısıtlama var. Notları girmede bu süre yeter-
siz olabiliyor... Bu on dakika yetersiz... Bu sıkıntımız var.” [Öğretmen7, E]*

*“Zamanla yarışıyoruz. ...on dakikalık sürelerin sürekli takibini yapmak.
Bunların hepsi vakit kaybı. On dakika kısıtlı ve geriye tabii.” [Öğretmen12, K]*

e-Okul Uygulamasında Kullanılmayan Modüller ve Kullanılmama Sebepleri

e-Okul uygulaması içerisinde bulunan modüllerin çoğu kullanılmaktadır, ama bazı modüller diğerlerine oranla daha sık kullanılmaktadır. Ayrıca bazı modüllerin, ilgili kurumla herhangi bir ilişkisi bulunmamaktadır.

“Aslında öyle bir modül yok. Daha sık kullandıklarımız var...” [Y9, E]

“Bizim okulumuz ortaöğretim, binamızda anasınıfı yok. O nedenle kullanmıyoruz. Özel derste bizi ilgilendiren, onunla alakalı bir işlem olmadığı için kullanmıyoruz.” [Y2, E]

“Hepsi bir yerde lazım oluyor. Bir hastalıkta aileyi aramamız gerektiği zaman, buradan öğrenci işlemlerinden öğrenci bilgilerine ulaşabiliyoruz. ... Sık kullanılmasa bile genelde lazım oluyorlar. ...” [Öğretmen2, E]

e-Okul sistemi içerisinde, birçok modül bulunmaktadır. Bu modüllerin bazıları, işlem yapacak okulları ilgilendirmemektedir. Her okul için ayrı özellikte sistemlerin hazırlanmasının çok zor bir iş olacağı muhakkaktır. Ancak bir ortaöğretim kurumunda, okul öncesi eğitime alakalı bir modül bulunması uç nokta olarak dikkat çekmektedir.

Bazı modüller de işlevleri gereği okul yöneticilerini daha dikkatli ve daha esnek davranmaya zorlamaktadır. Bu modüllerden biri de, “Yaptırımlar” modülüdür.

“...Yaptırımları pek kullanmıyoruz, çünkü biz öğrencilere burada daha koruyucu yaklaşıyoruz. Buraya bilgi girdiğiniz zaman çocuk davranışlarıyla ilgili o, ona ömür boyu yapışacak korkusuyla o tür bilgileri çok girmiyoruz. Daha yumuşak giriyoruz.” [Y3, K]

e-Okulun Önemli Fonksiyonları

e-Okul uygulamasından önce okullar, farklı firmalar tarafından hazırlanan okul programlarını kullanmışlardır. Bu programları maddi açıdan problem yaşamayan okullar kullanırken, maddi problemi olan okullar kâğıt-kaleme dayalı sistemi sürdürmüşlerdir. e-Okul uygulaması merkezi bir yapının oluşmasını sağlamıştır.

“İki şekilde işliyordu. Maddi durumu iyi olan okullar, öğrenci programlarını satın alıyorlardı, bütün öğrenci bilgilerini oraya giriyorlardı ve onun üzerinden kendileri için gerekli olan işlemleri yapıyorlardı...” [Y10, E]

"Önce merkezi bir sistem yoktu. Okullar kendi programlarını kullanıyorlardı ..." [Y8, E]

"O zaman not defterleri vardı. Bilgiler sadece bizde kalıyordu. Paylaşım çok zordu. Tekrar notları giriyorduk. O zamanlar Bilsa denen bir program kullanıyorduk..." [Öğretmen2, E]

e-Okul, bilgileri arşivleme, depolama ve raporlama konusunda yöneticilerin işlerini büyük oranda azaltmıştır. Okulları, yıl boyu tutulan defterlerden ve bu defterleri saklama derdinden kurtarmıştır.

"Okul idaresi açısından da bilgileri bir arada tutabilme, arşivleyebilme açısından ve istediğimiz zaman raporlayabilme açısından çok güzel bir uygulama oldu. Yoksa bu kadar bilgilerin dosyalanması, arşivlenmesi, ihtiyaç halinde raporlanabilmesi, istatistik haline getirilebilmesi çok zordur..." [Y8, E]

Öğrenci velileri, çocuklarının notlarını, "e-Okul Veli Bilgilendirme Sistemi" yardımıyla görebildikleri için öğrencilerde eskisi gibi not gizleme, karneyle oynama, vb. davranışlarda azalmalar olmuştur.

"Yani önceki dönemlerde şu vardı. Karneler üzerinde oynamalar olabiliyordu. Artık veli zaten karneyi görebiliyor..." [Y1, E]

"...Şimdi artık öğrenciler, şu yazılıdan şu notu aldım, şu dersten başarılı oldum, şu dersten başarısız oldum gibi en azından yalan yanlış beyanlarda bulunmuyorlar. Çünkü velinin istediği anda o çocuğun söylediği sözleri teyid edeceği bir program olduğunu çocuklarda biliyor..." [Y5, E]

"... Eğer öğrenci evde yanlış verdiyse ailesine, rahatça bu ortaya çıkabiliyor. Daha bir disipline etti öğrencilerimizi, daha şeffaf olmaları konusunda ailelerine karşı..." [Öğretmen7, E]

"Öğrencilerinin notlarının gözükebilmesi ve velilerinin bunu görebilmesi açıkça, derste öğretmenlere gelip sormadan ya da çocuğunun yalan söyleyip söylemediğini buradan görebiliyor." [Öğrenci4, E]

Her ne kadar bazı eksiklikler bulunsa da, problemler ve sıkıntılar yaşansa da e-Okul uygulaması Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atılmış devrim niteliğinde bir adımdır. Milli Eğitim Bakanlığı bu uygulamayla birçok devlet kurumunu geride bırakmayı başarmıştır.

"e-Okul, özellikle son dönemlerde Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yapmış olduğu çok büyük bir yenilik. Bunu inkâr edemeyiz. Bu noktada MEB'in birçok devlet kurumunu sollarıp, açık ara geride bıraktığı bir gerçek ... Müthiş bir yenilik... Süper bir sistem." [Y4, E]

"Ben Milli Eğitimde e-Okul'u bir devrim olarak görüyorum. Gerçekten şu andaki eğitim sistemimizin önünde giden bir sistem..." [Y5, E]

"e-Okul sistemi, Milli Eğitim Bakanlığı'na uygulamaya girdikten sonra, hakikaten bu bilişim çağında artık teknolojinin ne kadar kullanılması gerektiğini gösterdi bize, e-Okul..." [Öğretmen9, E]

Öğretmenler, e-Okul uygulamasının başlamasıyla, yapacakları sınavların tarihlerini sisteme girmek ve girilen tarihten en geç on beş gün sonra not girişlerini de yapmak zorundadırlar. Bu durum, öğretmenleri disipline etme konusunda atılmış büyük bir adımdır. Zira önceden öğretmenler yıl boyunca yapacakları tüm sınavları yaptıktan sonra tek seferde notlarla ilgili tüm işlemleri yapabilmekteydiler.

"e-Okul sisteminin gelmesi, öğretmeni biraz daha disipline etmeye başladı. Öğretmen on beş günde notları girmesi gerekiyor. Giremezse okul idaresine başvuracak. Okul idaresine başvurursa da uyarı geliyor..." [Öğretmen4, E]

"...öğretmenin her adımı takip edilen bir sisteme geldi. Yazılı tarihinin duyurulması, yazılı notlarının açıklanması, açıklanan notların e-Okul'a kaydedilmesi... Bunların hepsine belirli bir kural getirildi. Ve o kurala işlemek zorunda. Şu an için böyle. Yüzde yüz disipline olduk. Ama olmak zorundasınız, çünkü sistem sizi ona zorluyor." [Öğretmen5, E]

e-Okul uygulaması, kağıt ve zaman israfını önleme açısından çok büyük bir avantaj getirmiştir. Öğretmenlerin kullandıkları not defterlerinden, yöneticilerin tutmak zorunda oldukları birçok dosyaya kadar kullanılan kâğıtlardan tasarruf sağlamıştır. Aynı zamanda birçok işlemi daha kısa sürelerde yapılmasına olanak sağlayarak zaman israfını da önlemiştir.

"Kesinlikle çok olumlu bir uygulama olarak görüyorum. e-Okul'a geçtikten sonra en azından en ufak değeri açısından, kağıt israfı açısından çok ciddi artıları var. Ayrıca zaman açısından bize çok ciddi getirileri var. Çok pratik..." [Öğretmen9, E]

e-Okul uygulaması, velilerin öğrenciler üzerinde bir takip mekanizması oluşturması açısından önem arz etmektedir. Bu durum, çocuğu dürüstlüğe itmektedir.

"Bir, devamsızlık konusunda. Çocuğumun hangi gün devamsızlığı var? Onu takibim çok önemli. Düşük mü, yüksek mi not aldı? Tamam, çocuğum benimle paylaşıyordu, ama birebir takibini yapmamız lazım, veli olarak... Her açıdan avantajları var." [V6, K]

"Çocuğumu yalana teşvik edilmesinden kurtardık. Eğer öyle bir niyeti varsa bile, yapamıyor. Daha fazla azimli oluyor, çalışma konusunda. Notları bir şekilde ortaya çıkacak... "Yazılın var mı?" dediğim zaman, beni atlatma şansı yok. Çünkü görebiliyorum yazılı tarihlerini." [V9, K]

e-Okul Uygulamasında Tespit Edilen Eksiklikler

Sistem üzerinde öğrencilerin adres bilgilerine ulaşamaması yöneticileri çok zor durumda bırakmakta ve işlemlerin uzamasına neden olmaktadır.

"...Sistemde en büyük eksiklik çocuk hakkında adres yok. Çocuğun adresi yok. Devamsızlık bilgisini alıp veliye ulaştırmak için adresi dışarıdan arıyoruz. Eski dosyalardan ya da çocuğun kendisinden. ..." [Y7, E]

"...Burada adres programlarının olmaması büyük bir eksiklik bizim için. Eskiden öğrenci programları olduğu zaman yükliydük adres bilgilerini. Mektup göndereceğiniz zaman sistem otomatikman yükleyip gönderiyordu..." [Y10, E]

Öğrenciler ve veliler, e-Okul sistemi üzerinde, okudukları kitaplarla ilgili olan modülün sürekli boş olduğunu belirtirken, öğretmenler bu modülün oldukça kullanışsız olduğunu ve kitap girişleri yapmanın zor olduğunu dile getirmişlerdir.

“...Okuduğumuz kitaplar zaten boş listede, genelde boş oluyor.” [Öğrenci4, E]

“... Bir veli olarak ben mesela hepsini kullanıyorum, ama öğrencinin okuduğu kitaplar girilmemiş ki çocuğum çok kitap okumuş. Hepsine bakıyorum.” [V1, K]

“Kitapları yazarken de çok sıkıntı oluyor. Yani kitapları yazarken tek tek uğraştırıyor. Mesela bir harf yazdığımda o harfle başlayan kitap isimleri çıkmalı...” [Öğretmen13, E]

Öğrenciler ve veliler, öğretmenin öğrenci hakkındaki düşüncelerini belirten bir bölümün olmasını kendilerini çok mutlu edeceğini belirtmişlerdir. Özellikle bir sonraki öğretim kademesine geçişte bu bilgilerin kendileri için iyi bir referans oluşturabileceği düşünülmektedir.

“Bence sonuçta yine referans açısından, öğrencinin mesela sınıf öğretmeni olsun ya da herhangi bir öğretmenin düşüncesini de öğrenci hakkında yazabilirdi. Sonuçta liseye gideceğiz bu önemli...” [Öğrenci13, K]

“Mesela öğretmenlerin çocuğum hakkında düşünceleri. Bunu yazarlarsa çok daha iyi olur... çocuğumla ilgili bilgileri bana küçük not halinde oraya yazsa, Ne eksiği var? Bende anlarsam, çok daha iyi olur...” [V1, K]

Tartışma ve Öneriler

e-Okul uygulamasıyla, çocuğunun okuldaki durumuyla yeterli ilgilenme fırsatı bulamayacak kadar yoğun olan veliler, okula gitmeden de en azından çocuklarının ders ve devamsızlık takibini yapabilmektedirler. Nitekim Gültekin (2010)'de, “Öğretmen ve idarecilerin e-Okul uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, veli bilgilendirme sistemi ile, velilerin okula gitmeden, çocukları hakkında bilgi sahibi olabileceklerini belirtmiştir.

Önceleri, velilere öğrenci notları söylemek için not defterlerini yanlarında taşımak zorunda olan öğretmenler, e-Okul uygulamasıyla birlikte bu yükten kurtulmuş durumdadırlar. Aynı zamanda, öğrencilerin tüm derslerdeki notlarına bakarak öğrenci hakkında kanaat notu verebilmektedirler. Akar (2009)'da öğretmenlerin e-Okul uygulaması ile daha objektif notlar verebildikleri bulgularına ulaşmıştır.

e-Okul uygulamasıyla birlikte öğretmenler, yazılı sınav tarihlerini e-Okul sistemi içerisine girmek zorundadırlar. Girilen sınav tarihinden sonra en geç on beş gün içerisinde, sınavların okunup sisteme işlenmiş olması gerekmektedir. Bu on beş günlük süre, birçok öğretmen tarafından yetersiz görülmektedir. Akar (2009) ve Gültekin (2010)'de yüksek lisans tezlerinde benzer sonuçlara ulaşmış ve öğretmenler için bu on beş günlük sürenin yetersiz olduğunu savunmuşlardır.

e-Okul uygulaması, bilgisayar becerilerini, bilgisayar okur yazarlığını ön plana çıkaran bir uygulamadır. Yeterli düzeyde bilgisayar becerisi olmayan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilerin sistemden yeterli düzeyde istifade etmeleri beklenebilir. Bu bakımdan sistemi kullanmada en fazla sıkıntı çeken kesimi, belli bir tecrübeye sahip öğretmenler ve yöneticiler ile bilgisayarı hiç kullanmamış, interneti kullanmayı bilmeyen ya da okuryazarlığı olmayan veliler oluşturmaktadır. Gültekin (2010)'de, bilgisayar kullanmakta zorluk yaşayan öğretmen ve idarecilerin e-Okul'u kullanmada problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

e-Okul sisteminde, öğrencilerin okudukları kitaplar, çoğu zaman girilmemektedir. Öğrenciler ve veliler, bu durumdan şikâyetçi olsalar da, öğretmenler sistem üzerinde kitap girişlerinin yapıldığı modülün işlevsel olmadığı görüşündedirler. Çünkü, her öğrencinin okuduğu kitabın adı, sayfa sayısı, türü, vb. bilgiler girilmek zorundadır. Bu işlem, öğretmenlerin çok fazla zamanlarını almaktadır. Gültekin (2010)'in yüksek lisans tezinde de, katılımcıların %71,5'i, kitap girişleriyle ilgili detaylı bilgilerin girilmesinin gereksiz olduğunu belirtmişlerdir. Akar (2009)'da, öğrencilerin okudukları kitapların girişlerinin çok fazla ayrıntı istediğini ve bu durumun çok fazla zaman aldığını belirtmiştir.

e-Okul uygulamasıyla daha kolay gerçekleştirilen nakil işlemleri, yöneticilerin yükünü büyük oranda azaltmıştır. Önceleri günlerce uğraştırılan ve birçok dosyanın kullanıldığı nakil işlemlerinin aksine e-Okul uygulamasında, bir modül içerisinde yer alan kutucuğun işaretlenmesiyle nakil işlemi çok kısa bir süre içerisinde gerçekleştirilmektedir. Gültekin (2010)'de nakil işlemlerinin daha kısa sürede ve daha kolay olduğu sonuçlarını bulmuştur.

e-Okul uygulamasında yönetici ve öğretmenler, kendilerine verilen on dakikalık işlem süresinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Akar (2009)'da, idareci ve öğretmenlerin, e-Okul uygulamasının yavaş olduğunu ve on dakikalık veri girişi süresinin işlerini zorlaştırdığını belirtmiştir. Gültekin (2010)'de on dakikalık işlem süresinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretmenler not girişi yaparken sistem not ortalamalarını otomatik olarak hesapladığı için yanlış hesaplama ihtimalleri ortadan kalkmaktadır. Gültekin (2010)'de, benzer sonuçlara ulaşmış ve hesaplamalarda hatanın olmaması, öğretmenlerin işlerini kolaylaştıracağını belirtmiştir.

e-Okul uygulaması, web tabanlı bir uygulama olduğu için öğretmenlerin notların girişlerini yapmalarıyla, öğrenciler notlarını daha kısa sürede öğrenebilmektedirler (Gültekin, 2010). Bu çalışmada da benzer şekilde, öğrencilerin notlarını eskiye oranla daha kısa sürede öğrendikleri sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu tartışmalar ışığında e-Okul ile ilgili şu önerilerde bulunmaktadır:

1. Sistemin hız ve server problemi çözüme kavuşturulmalıdır. Bu problem çözümünde, server başına düşen okul sayısının azaltılması işleri daha da kolaylaştırır. Aynı şekilde, ilköğretim ve ortaöğretimlerde kullanılan sistemlerin farklı alt yapılar üzerine oturtulması da sonunu çözümü adına atılabilecek bir adımdır.
2. Sistemden haberdar olmayan velilere, sistemin tanıtımı ve kullanımı konusunda seminerler verilmelidir.
3. Öğrencilerin kitap bilgilerinin girişinin yapıldığı modül daha pratikleştirilmelidir. Öğretmenlerin kolayca giriş yapacakları bir hale getirilmelidir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından tavsiye edilen kitaplar, bir liste halinde sisteme yüklenmeli ve öğretmenlerin, bu kitapları kolaylıkla seçebilecekleri bir modül oluşturulmalıdır. Diğer eksik girilen bilgiler konusunda da öğretmenler uyarılıp, bilgilendirilmelidirler.

4. Öğrencilerin adres bilgilerinin sistemde yer almaması konusunda, okul yönetimleri için duyuru yapılmalıdır. Herhangi bir gerekçesi yoksa öğrenci adreslerinin sisteme eklenmesi gerekmektedir. En azından yöneticilerin adres bilgilerinin girişini yapabilecekleri bir modülün sisteme eklenmesi gerekmektedir.

5. Uygulamanın kullanımı konusunda problem yaşayan öğretmenlere ve yöneticilere seminerler verilmeli, öğretmenleri sistemin kullanımı konusunda ve veliler tarafından maruz kaldıkları baskılara karşı neler yapmaları konusunda bilgilendirilmelidir.

6. 10 dakikalık işlem süresi konusunda okul yöneticileri ve öğretmenler için, işlem süresinin tamamlanmak üzere olduğunu belirten bir uyarı sistemi oluşturulmalı ya da bu süre biraz daha uzatılmalıdır.

7. Okulların bilgisayar ve internet problemleri, donanımsal eksiklikleri giderilerek öğretmenler için not girişi imkânları, öğrencilere notlarını, velilere çocuklarının durumlarını kontrol ve takip etme fırsatları sağlanmalıdır. Özellikle ülkemizin kırsal kesimlerinde yer alan birçok köyde, bilgisayar ve internet problemi devam etmektedir. Bu problemlerin giderilerek, bu yerlerde bulunan öğretmen ve öğrencilerin işleri kolaylaştırılmalıdır.

8. e-Okul sisteminin, düzenli olarak, güncelleştirilmesi yapılmalıdır.

9. Yöneticilerle, öğretmenlerle, öğrenci ve velileriyle görüşmeler yapılarak, düşünceleri alınmalı ve bu görüşler doğrultusunda sistem modülleri üzerinde iyileştirilmeler yapılmalıdır.

10. e-Okul sistemi, okul bazında (Lise, İlköğretim, vs.) olabildiğince kurumsallaştırılmalıdır.

11. Öğretmenler, yaptıkları yanlış not girişlerinde, belli bir süre sonra sistem üzerinde herhangi bir değişiklik yapamamaktadırlar. Bu durumda, okul yöneticileri ile yönetim bilgi sistemi üzerinde değişiklik yapmak zorunda kalmaktadırlar. Bu durum hem öğretmenlerin zamanını alıp onları sıkıntıya düşürmekte hem de yöneticilerin iş yoğunluğunu arttırmaktadır. Bu durumun çözümü adına öğretmenlerin kendi sistemleri üzerinden değişiklik yapmalarına olanak sağlanmalıdır.

12. Yöneticiler, dönem ve sene başlarında, ders programlarını ayarlamakta zorlanmaktadırlar. Bu nedenle sisteme “Programmatik” şeklinde bir programın eklenmesi yöneticiler açısından memnuniyet oluşturacaktır.

13. Sistem içerisine daha fazla istatistikî bilgiler koyularak, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin kendilerini kıyaslama imkânı sağlanmalıdır. Velilerin de çocuklarının gelişimlerini takip etmeleri açısından bu istatistikler önem arz etmektedir.

14. Öğretmenlerin, öğrenciler hakkında düşünce, görüş ve önerilerini yazabilecekleri bir modül sistem içerisine eklenmelidir. Veli bilgilendirme sistemi içerisine de bu bilgilere ulaşılabilecek bir modül koyulmalıdır.

Kaynakça

Akar, H. (2009). **E-Okul Uygulamasının Başarısına Yönelik İlköğretim**

Öğretmen ve İdarecilerinin Görüşleri, Gaziosmanpaşa

Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü,(Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi) Tokat.

Gültekin, N. (2010). **Öğretmen ve İdarecilerin e-Okul Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi**, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.

İnce, N. M.(2001). *Elektronik Devlet: Kamu Hizmetlerinin Sunulmasında Yeni İmkânlar*, DPT Yayınları, Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, 05.11.2008 tarih ve 2008/76 No'lu Genelge.

Öğüt, A. (2003). **Bilgi Çağında Yönetim**. Nobel Basımevi, Ankara.

Türkiye Bilişim Derneği (2004), *e-Devlet: Kamuda Ortak Bilgi - Veri Paylaşımı*

www.tbd.org.tr/usr_img/cd/kamubib12/raporlarPDF/RP2-2004.pdf , (01.06.2010)

T.C. Sayıştay Başkanlığı, *e-Devlete Geçişte Kamu Kurumları İnternet Siteleri*,

Performans Denetimi Raporu, Haziran, 2006.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Whitson T.L., Davis L.(2001). *Best Practices in Electronic Government:*

Comprehensive Electronic Information Dissemination For Science and Technology. Government Information Quarterly, 79–91.

www.osti.gov/speeches/egovfinalver.pdf (23.01.2010)

THE EVALUATION OF MINISTRY OF THE NATIONAL EDUCATION E-SCHOOL APPLICATION WITH THE ADMINISTRATORS', TEACHERS', STUDENTS' AND PARENTS' VIEWS

Remzi KIZILBOĞA*

Yavuz ERDOĞAN**

Abstract

In this research, Ministry of National Education e-School applications have been evaluated with the views of administrators, teachers, students and parents which are the best four stakeholders of teaching studies. Working group of the research is formed by 10 administrators, 13 teachers, 14 students and 11 parents who are from 7 different districts of Istanbul.

In this research, case study design which is one of the qualitative research methods was adopted. Data was obtained from answers to be asked to the four different groups. Questions were prepared by the researcher. Video camera was used to record the interviews. Content analysis technique was administered on the collected data.

According to the research findings e-School applications are a revolution on Turkish National Education System. e-School applications have facilitated administrators' studies and they also has disciplined teachers. In addition, thanks to this application, students can learn their exam notes on the Internet, but they can't conceal any of their status. e-School application is a perfect application for parents to control their children. Especially, when the server and speed problems are resolved, the system is more usable.

Key Words: Ministry of National Education, e-School, e-Government

* Ministry of National Education Official-Scholarship Student

** Associate Prof. Dr., Department

TAŞIMALI İLKÖĞRETİM UYGULAMASINDA ÖĞRENCİLERİN TAŞINMALARI SÜRECİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLARA İLİŞKİN ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Necmi GÖKYER*

Celal GÜLŞEN**

Özet

Bu çalışmanın amacı, taşımali ilköğretim uygulamasında öğrencilerin taşınmaları sürecinde karşılaşılan sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemektir. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmanın evrenini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında, Şanlı Urfa'nın Suroç ilçesinde taşıma merkezi olan 15 okulda, 6. 7. ve 8. sınıfta okuyan 1270 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu okullardan tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen dört okuldaki 400 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırma için MEB Taşımali İlköğretim Yönetmeliği'nden ve uzman görüşlerinden yararlanılarak bir anket hazırlanmış ve uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen veriler, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü Varyans Analizi, Kruskal Wallis H testi ve Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Araçlara nadiren de olsa yolcu alındığı, bunun sonucu olarak bazı öğrencilerin ayakta yolculuk yaptıkları ve yine nadiren de olsa şoförlerin öğrencilere kızdıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Taşımali ilköğretim, taşıma merkezi, okul, eğitim, öğrenci servisi

Giriş

Geçmişten günümüze "eğitim" kavramı değişik şekillerde tanımlanmıştır. Yapılan tanımların çoğunda kültürel değerlerin yeni kuşaklara aktarılmasına vurgu yapılmaktadır. Bu vurguyu yapanlardan W.O.Lester Smith'e göre eğitim (1957), "her neslin kendisinden sonra gelecek olanlara, o güne kadar ulaşılmış gelişme merhalesini korumak ve mümkünse yükseltmek niteliğini kazandırmak amacıyla verdiği kültürdür". Eğitimin amacı, bir toplumun gelecekteki nesillerinin, kendilerinden daha müreffeh ve daha mutlu bir şekilde hayatlarını idame ettirebilmeleri için nasıl ve ne gibi şartlar altında hareket edeceklerini onlara öğretmektir (Koçer, 1980:V). Eğitim, toplumsal ve bireysel yararların hazırlanmasında tüm sistemlerin merkezine yönelik bir girişimdir. Geleceğe meydan okumanın en etkili araçlarından (Açıklalın, 1998). Eğitimin genel amacı, nitelikli insan üretmektir (Uluğ, 1998:153).

* Yrd. Doç. Dr. Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm / ELAZIĞ
Yrd. Doç. Dr.Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanı / NEVŞEHİR

İlköğretimin toplumsal ve ekonomik yararlarının yanında, demokratik bir toplumun oluşturulması, kültürel sürekliliğin sağlanması ve halkın yaşam kalitesinin yükseltilmesi için yaşam boyu sürecek bir öğrenmenin ve insan gelişiminin temelini atılması gibi yararları da vardır (Kavak,1997).

Toplumun bütün üyelerinin eğitim sürecine dahil edilmesi konusunda yapılan çalışmalardan birisi de taşınmalı eğitimidir. Sekiz yıllık ilköğretimin yaygınlaştırılması, küçük ve dağınık yerleşim birimlerindeki az sayıdaki çocuğun ilköğretime kavuşturulması, birleştirilmiş sınıflarda okuyan çocukların bağımsız sınıflarda daha nitelikli öğrenim görmesini sağlamak amacıyla, ülkemizde taşınmalı eğitim uygulamalarına 1989-1990 öğretim yılında deneme amaçlı başlanmış, bu projeden olumlu sonuçlar alındığı için projenin kapsamı giderek genişlemiştir (DPT, 1995:21).

MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü'nce 1989-1990 öğretim yılının ikinci yarısından itibaren Kırıkkale ilinde 3 merkezde, Kocaeli ilinde 2 merkezde olmak üzere, deneme mahiyetinde pilot uygulama olarak "Taşınmalı İlköğretim Uygulaması" başlatılmıştır. Bu öğretim yılında, 2 ilin 12 okul ve yerleşim biriminden 305 öğrenci beş merkez okula taşınmıştır (İlköğretim Genel Müdürlüğü, 2007/53 nolu Genelge). MEB, arzuladığı verimi elde etmesi üzerine 1990-1991 öğretim yılından itibaren ülke genelinde "Taşınmalı İlköğretim Uygulaması"na geçmiştir (Taşınmalı İlköğretim Yönergesi (2004).

1997-1998 öğretim yılından itibaren sekiz yıllık kesintisiz zorunlu ilköğretime geçilmesini sağlayan "İlköğretim ve Eğitim Kanunu, Milli Eğitim Temel Kanunu, Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu, Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ile 24.03.1988 Tarihli ve 3418 Sayılı Kanunda Değişiklik Yapılması ve Bazı Kağıt ve İşlemlerden Eğitime Katkı Payı Alınması Hakkındaki 4306 Sayılı Kanun" 18.08.1997 tarih ve 23084 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe girdi. Sekiz yıl kesintisiz ve zorunlu ilköğretim uygulamasına geçilmesiyle birlikte, küçük yerleşim birimlerindeki öğrencilerin, bu uygulamadan nasıl yararlandırılacağı gündeme geldi. Bu gibi yerleşim birimlerine eğitim öğretim hizmetlerinin (okul, öğretmen, araç-gereç vb.) yeterli seviyede götürülmesi, eğitim ekonomisi açısından pahalı olmakta, maliyeti azaltma çabaları da hizmetin niteliğini düşürmektedir. Her şeyden önce, bu küçük yerleşim birimlerinden her birine, bir ilköğretim okulunun götürülüp götürülemeyeceği de ortadadır. Netice itibariyle, küçük yerleşim birimlerinde nitelikli bir ilköğretimin verilebilmesi için "taşınmalı ilköğretimin" gerekliliği de açıkça ortadadır (Arı, 2003).

İlköğretim Genel Müdürlüğü "Taşınmalı İlköğretim Uygulaması"nın gerekçelerini, "eğitim ve öğretimde fırsat eşitliğinin sağlanması ve kalitenin yükseltilmesi, iç göçler, yerleşim birimlerinin dağınık olması ve taşınmalı ilköğretimin sekiz yıllık zorunlu eğitimin uygulanabilirliği açısından önemi" olmak üzere dört ana madde halinde sıralamıştır. Taşınmalı eğitimin uygulanmasının temelini oluşturan ve gerekçesinin belirtildiği MEB, Taşınmalı İlköğretim Yönetmeliği'nin amacı, ilköğretim okulu bulunmayan, çeşitli nedenlerle eğitim-öğretime kapalı, birleştirilmiş sınıf uygulaması yapan ilköğretim okullarındaki öğrencilerin, taşıma merkezi ilköğretim okullarına günü birlik taşınarak kaliteli bir eğitim-öğretim görmelerini sağlamaktır (MEB, 2000: R.G. 24021; Değişik 2009: R.G. 2626).

Taşımali ilköğretim uygulaması, tüm bu olumlu yanlarının yanında birçok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu sorunlar sistemin düzenli ve sağlıklı işleyişine engel olmaktadır. Bu sorunların tespiti, tahlil edilmesi ve sorunlara yapıcı ve etkili çözüm önerileri getirilmesi sistemin sağlıklı ve daha faydalı işleyebilmesi açısından çok önemlidir. Şu anda taşımali ilköğretim uygulamasının etkide bulunduğu alan, öğrenci sayısı ve maliyeti düşünüldüğünde uygulamada karşılaşılan sorunların çözümünün ne kadar önemli olduğu daha iyi anlaşılacaktır (Recepoğlu, 2009).

Eğitimle ilgili verilecek kararlar ve alınacak önlemler, bu kararların ve önlemlerin uygulanacağı yer ve koşulların önceden incelenmesini ve çözümlenmesini gerektirir. Bu yüzden ihtiyaçların neler olduğunu doğru bir şekilde tespit ve analiz edebilmek, uygulamadaki aksaklıkları ve sorunları ortaya çıkarmak ve bunları gidermek için önlemler almak çok büyük önem taşımaktadır. Eğitimin kalitesinin artırılmasında ve yaygınlaştırılmasında, tüm yurttaşların eğitim gereksinimlerinin karşılanmasında yeni okul açmak, yatılılık ve pansiyon hizmetleri sunmak, taşımali eğitim uygulamak gibi çözümleri uygularken; bunlardan hangisinin hedeflere daha iyi ulaşacağına değerlendirilmesi zorunludur (Recepoğlu, 2009). Bu nedenle taşımali ilköğretimin uygulamasındaki öğrencilerin, taşınmaları sürecinde karşılanmış oldukları varsa sorunların, onların görüşleri doğrultusunda belirlenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın amacı, taşımali ilköğretim uygulamasındaki öğrencilerin, taşınmaları sürecinde karşılanmış oldukları sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemek ve sorun varsa çözüm önerileri sunmaktır. Araştırma probleminde yer alan soruyu yanıtlamak için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

Alt Problemler

1. Taşımali ilköğretim uygulamasındaki öğrencilerin taşınmaları sürecinde karşılanmış oldukları sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri nelerdir?
2. Taşımali ilköğretim uygulamasındaki öğrencilerin taşınmaları sürecinde karşılanmış oldukları sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri; sınıf, cinsiyet ve taşımali ilköğretimden yararlanma sebebi değişkenlerine göre, farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma Modeli

Milli Eğitim Bakanlığı taşımali ilköğretim uygulamasındaki öğrencilerin taşınmaları sürecinde karşılanmış oldukları sorunlara ilişkin öğrenci görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelindedir. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar (Karasar, 1991:77).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Suruç ilçesinde 15 taşıma merkezi okulda bulunan ve 6. 7. ve 8. sınıflarda okuyan 1270 taşımali öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine ise, bu okulların 6,7 ve 8. sınıflarında okuyan ve tesadüfî örnekleme yöntemiyle belirlenen dört okuldaki 470 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde Anderson'ın

(1990), örneklem büyüklüğü belirleme formülü kullanılmış (Akt: Balcı, 2009:92) ve .05 tolerans düzeyine göre, 356 kişi olması gerektiği belirlenmiştir. Anketlerin bir kısmı zaman ve okulların ikili öğretim yapmaları gibi nedenlerden dolayı öğrencilere ulaştırılamamıştır. Araştırmanın örneklemi 400/470 (%85) öğrenci oluşturmuştur.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, Milli Eğitim Bakanlığı MEB Taşımali İlköğretim Yönetmeliği'nden (Milli Eğitim Bakanlığı, Resmi Gazete (2000) yararlanılarak hazırlanan ve uzman görüşlerine başvuru ve son hali verilen anket ile toplanmıştır. Anket; "Hiçbir Zaman" (1), "Nadiren" (2), "Ara Sıra" (3), "Sık Sık" (4), "Her Zaman" (5) şeklinde cevaplanan 29 likert tipi maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin aralıkları 4/5=.80'dir. Araştırmada hata payı .05 olarak alınmıştır. Cevaplayıcıların ölçekten aldıkları toplam puan, öğrencilerin taşımali ilköğretim uygulamasında, taşınma sürecine yönelik sorunlara ilişkin görüşlerinin düzeyini belirtmektedir. Öğrenci görüşlerini içeren 29 maddelik anket, 98 öğretmene uygulanmış ve uygulama sonucunda ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testi ile sınanmıştır. Verilerin KMO değeri .85, Bartlett değeri 1139,8944 df:66, p=.000'dır. Veriler üzerinde faktör analizi yapılabilmesi için minimum KMO değeri 0.60 olarak önerilmektedir (Pullant, 2001). Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğini sağlamak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Birinci faktör analizi sonrasında ölçekte yük değeri .30'un altında olan toplam 13 madde ölçekten çıkarılmıştır. İkinci, üçüncü ve dördüncü faktör analizi sonrasında yük değerleri .30'un altında olan toplam üç madde daha ölçekten çıkarılmıştır. Beşinci faktör analizi sonucunda ise yük değeri .35'in altında olan bir madde daha ölçekten çıkarılmış ve ölçek toplam 12 maddeden oluşmuştur. Ölçekte geriye kalan maddelerin faktör yük değerleri 0.37 ile 0.66 arasında değişmektedir. Beşinci faktörün açıkladığı toplam varyans %46,339'dur. Faktör analizi, aynı yapıyı ya da niteliği ölçen değişkenleri bir araya toplayarak ölçmeyi az sayıda faktör ile açıklamayı amaçlayan bir istatistiksel tekniktir (Büyükoztürk, 2009:123). Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik değeri ise .68'dir. Yapılan faktör analizi sonucuna göre anket iki boyuttan oluşmaktadır. "Şoförlerin tutumu ve görevleri" boyutunda toplam 7 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise ,60'tır. "Kurallara uyma" boyutunda toplam 5 madde vardır. Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ise .70'tir.

Verilerin Analizi

Geliştirilen ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde çalışmaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri belirlemek için üç madde, ikinci bölümde ise öğrenci görüşlerini içeren 12 madde yer almaktadır. Veriler, özel bir paket programı kulla-

nılarak analiz edilmiştir. Araştırma sorularının analizinde, öğrenci görüşlerinin düzeyini belirlemek amacıyla frekans ve yüzdeler, aritmetik ortalamalar ve standart sapmaların yanı sıra, farkı belirlemek için t testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (One-way ANOVA) yapılmıştır.

Bulgular Ve Yorum

Bu bölümde, araştırma bulgularına ilişkin elde edilen veriler, alt problemlere göre tablolaştırılmış ve istatistiksel olarak yorumlanarak değerlendirilmiştir.

1.Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Demografik Özelliklerine Göre Dağılımları.

Demografik Özellikler	f	%
Sınıf Değişkenine Göre Dağılımı		
6. Sınıf	200	50,0
7. Sınıf	114	28,5
8. Sınıf	86	21,5
Toplam	400	100,0
Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı		
Kadın	161	40,2
Erkek	239	59,8
Toplam	400	100,0
Taşmalı ilköğretim uygulamasından yaralanma sebebi Değişkenine Göre Dağılımı		
Köyümüzde okul olmadığı için	317	79,2
Köyümüzdeki ilköğretim okulunun 4,5,6,7 ve 8.sınıflarında derslik yetersiz olduğu için	74	18,5
Köyümüzdeki okul binası hasarlı olduğu için	9	2,2
Köydeki okulda 1,2 ve 3.sınıflarda öğrenci sayısı 10’dan az olduğu için	--	--
Toplam	400	100,0

Araştırmaya katılan öğrencilerin %50’si altıncı sınıf, %28,5’i yedinci sınıf, %21,5’inin sekizinci sınıfta okuduğu; %40,2’sinin kadın ve %59,8’inin de erkek öğrenci olduğu görülmektedir. Öğrencilerin taşmalı uygulamasından yaralanma sebepleri ise sırasıyla; %79,2’sinin köylerinde okul olmadığı için, %18,5’inin köylerindeki okullarında 4,5,6,7 ve 8. sınıflarında derslik yetersiz olduğu için, %2,2’sinin de köydeki okul binası hasarlı olduğu için taşıma merkezi okullara gittikleri şeklindedir.

Tablo 2. Taşımali İlköğretim Uygulamasındaki Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerine Ait Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Sonuçları

No	A. ŞOFÖRLERİN TUTUMU VE GÖREVLERİ	\bar{X}	SS
1.	Şoförler öğrencilere kızarak konuşur.	1,83	1,18
2.	Okul servis aracına öğrenci dışında yolcu alınır.	2,21	1,40
3.	Servis şoförleri öğrencilere iyi davranır.	4,18	1,25
4.	Şoför okul çıkışında öğrencileri geç alır.	1,93	1,32
5.	Araçta yer olmadığı için ayakta yolculuk yapan öğrenciler de vardır.	2,14	1,45
6.	Aracın kapıları şoförler tarafından elle açılıp kapanmaktadır.	3,02	1,87
7.	Servis araçları ile taşınan öğrenciler isim listelerine göre kontrol edilir.	3,45	1,79
	B. KURALLARA UYMA	\bar{X}	SS
1.	Şoför belirlenen güzergahta öğrencileri alır ve bırakır.	4,06	1,56
2.	Okul servis aracını sürekli aynı şoför kullanır.	4,17	1,32
3.	Öğrenciler sürekli aynı araçlarla taşınır.	4,28	1,25
4.	Şoför arabayı durdurmadan kapıyı açmaz.	3,93	1,70
5.	Şoför sabahleyin öğrencileri zamanında okula bırakır.	4,29	1,27

Tablo 2’de görüldüğü gibi, Şoförlerin tutumu ve görevleri boyutunda öğrenciler; “şoför sabahleyin öğrencileri zamanında okula bırakır.” ve ($\bar{x}=4,29$), “öğrenciler sürekli aynı araçlarla taşınır” ($\bar{x}=4,28$) maddeleri için “her zaman” şeklinde, “servis şoförleri öğrencilere iyi davranır.” ($\bar{x}=4,18$), “okul servis aracını sürekli aynı şoför kullanır” ($\bar{x}=4,17$), “şoför belirlenen güzergahta öğrencileri alır ve bırakır” ($\bar{x}=4,06$), “şoför arabayı durdurmadan kapıyı açmaz” ($\bar{x}=3,93$), “servis araçları ile taşınan öğrenciler isim listelerine göre kontrol edilir” ($\bar{x}=3,45$) maddeleri için “sık sık” şeklinde, “aracın kapıları şoförler tarafından elle açılıp kapanmaktadır” ($\bar{x}=3,02$) maddesi için “ara sıra” şeklinde, “okul servis aracına öğrenci dışında yolcu alınır” ($\bar{x}=2,21$), “araçta yer olmadığı için ayakta yolculuk yapan öğrenciler de vardır” ($\bar{x}=2,14$) ve “şoförler öğrencilere kızarak konuşur” ($\bar{x}=1,83$) maddeleri için de “nadiren” şeklinde görüş belirtmişlerdir

Tablo.3 Taşımali İlköğretim Uygulamasındaki Sorunların Boyutlarına İlişkin Cinsiyet Değişkenine Göre t- Testi Sonuçları

BOYUTLAR	CİNSİYET	N	LEVENE					
			\bar{X}	SS	t	p	F	P
A. Şoförlerin Tutumu ve Görevleri	Kadın	161	2,69	,46	,497	,619	,227	,634
	Erkek	239	2,67	,49				
	Toplam	400						
B. Kurallara Uyma	Kadın	161	4,22	,91	1,256	,210	1,358	,245
	Erkek	239	4,09	1,00				
	Toplam	400						

Tablo 3’te görüldüğü gibi, yapılan t testi sonucunda; boyutların her ikisinde de “p” değeri anlamlı çıkmamıştır.

Tablo 4- Taşımali İlköğretim Uygulamasındaki Sorunlara İlişkin Öğrenci Görüşlerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

BOYUTLAR	VARYANSIN KAYNAĞI	ANOVA Sonuçları				
		Sd	KT	KO	F	P
A. Şoförlerin Tutumu ve Görevleri	Gruplar Arası	2	,341	2	,719	,488
	Grup İçi	397	94,073	397		
	Toplam	399	94,414			
B. Kurallara Uyma	Gruplar Arası	2	5,329	2,665	2,842	,060
	Grup İçi	397	372,229	,938		
	Toplam	399	377,558			

Tabloda 4'te görüldüğü gibi, taşımali ilköğretim uygulamasındaki sorunlara ilişkin öğrencilerin sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, her iki boyutta da aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmüştür.

Tablo 5. Taşımali İlköğretim Uygulamasındaki Sorunların Boyutlarına İlişkin Farklı Sınıflarda Okuyan Öğrencilerin Görüşlerine Göre Levene Sonuçları

BOYUTLAR	SINIFLAR	N	\bar{X}	SS	LEVENE			
					F	P	FARK	
A. Şoförlerin Tutumu ve Görevleri	6. Sınıf	200	2,65	,48	4,719	,009	-	
	7. Sınıf	114	2,71	,56				
	8. Sınıf	86	2,70	,36				
	Toplam	400	2,68	,48				Kruskall Wallis: 1,116 P=,572
B. Kurallara Uyma	6. Sınıf	200	4,04	1,01	2,241	,108	-	
	7. Sınıf	114	4,17	,87				
	8. Sınıf	86	4,34	,97				Kruskall Wallis: 8,152 P=,017
	Toplam	400	4,14	,97				MWU=6867,5 P=,005

Tablo 5'te görüldüğü gibi taşımali ilköğretim uygulamasındaki sorunlarla ilgili olarak öğrencilerin görüşlerinin sınıflar değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Levene's testi ile boyutların varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınanmış, "şoförlerin tutumu ve görevleri" boyutundaki görüşleri anlamlı bulunmuştur. Bunun üzerine öğrencilerin görüşlerinin farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda elde edilen sıralar ortalaması puanlara göre, öğrencilerin "kurallara uyma" boyutundaki maddelere ilişkin görüşleri anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda bir boyutta farklılığın olduğu görülmüştür. Sınıflar arasındaki farklılığın, "kurallara uyma" ($U=6867,5$; $z=-2,807$; $p<,05$), boyutunda olduğu ve sıra ortalama-

ları dikkate alındığında anlamlı farklılığın sekizinci sınıflardaki öğrencilerin lehinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Sekizinci sınıf öğrencileri bu boyuttaki maddelerin uygulanmasında kurallara daha fazla uyulduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 6. Taşınmalı İlköğretim Uygulamasından Yararlanma Sebeplerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi ve Kruskal Wallis H-testi Sonuçları

BOYUTLAR	SEBEP	N	\bar{X}	Varyans	Kar.	sd	Kar.	F	p	Anl.
				Kay.	Top.	Ort.	Fark			
A. Şoförlerin Tutumu ve Görevleri	1.Köyde okul olmadığı için	317	2,68	Gruplar Arası	,039	2	,019	,081	,922	—
	2.Derslik yetersiz olduğu için	74	2,67	Grup. İçi	94,376	397	,238			
	3.Bina Hasarlı olduğu için	9	2,74	Toplam	94,414	399				
	4.Öğrenci sayısı 10'dan az olduğu için	--	--	Kruskal Wallis:	605	P=,739				
	Toplam	400		Levene:	7,684	P=,001				
B. Kurallara Uyma	1.Köyde okul olmadığı için	317	4,06	Gruplar Arası	20,776	2	10,388	11,559	,000	1-2;2-3
	2.Derslik yetersiz olduğu için	74	4,59	Grup.İçi	356,782	397	,899			
	3.Bina hasarlı olduğu için	9	3,48	Toplam	377,558	399				
	4.Öğrenci sayısı 10'dan az old. için	-	-	Kruskal Wallis:	29,237	P=,000		MWU=860,000	P=,038	
	Toplam	400	4,14	Levene:	7,202	p=,001				

p<.05

Tabloda 6'da görüldüğü gibi, taşınmalı ilköğretim uygulamasındaki sorunlara ilişkin öğrencilerin sebep değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonucunda, "kurallara uyma" boyutundaki aritmetik ortalamalar arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrası Levene's testi ile boyutların varyanslarının homojen olup olmadığı hipotezi sınamış, şoförlerin tutumu ve görevleri boyutu ile kurallara uyma boyutundaki görüşleri anlamlı bulunmuştur. Bunun üzerine öğrencilerin görüşlerinin farklılaşmış ve farklılaşmadığını belirlemek için non-parametrik Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu testin sonucunda elde edilen sıralar ortalaması puanlara göre, öğrencilerin sebep değişkenine göre, "kurallara uyma" boyutundaki maddelere ilişkin görüşleri anlamlı bulunmuştur. Bu işlemin ardından Kruskal Wallis-H sonrası belirlenen anlamlı farklılığın hangi gruplardan kaynaklandığını belirlemek için tamamlayıcı karşılaştırma tekniği olan Mann Whitney-U uygulanmıştır. Analizlerin sonucunda sebepler arasındaki farklılığın, "kurallara uyma" (U= 860,000; z= -2,078; p<.05), boyutunda olduğu ve sıra ortalamaları dikkate alındığında anlamlı farklılığın "köyümüzde okul olmadığı için" şeklinde belirtilen sebebin lehinde ortaya çıktığı belirlenmiştir. Öğrencilerin 317 tanesi taşınmalı ilköğretim uygulaması kapsamına alınmalarının sebebini buna bağlamışlardır.

Sebepler arasında anlamlı bulunan farkın kaynağını bulmak için Scheffe testi yapılmıştır. Buna göre, taşımalı ilköğretim uygulamasının sebebini “köylerinde okulun olmadığına” bağlayan öğrenciler, “köylerindeki ilköğretim okulunun 4,5,6,7 ve 8.sınıflarındaki derslik yetersizliğine” bağlayan öğrencilerden farklı görüş bildirmişlerdir. Bunun sebebi, araştırmaya katılan ve taşımalı uygulamadan faydalanan öğrencilerin çoğunun köylerinde okul olmadığı için bu uygulama kapsamına alınan öğrenciler olması olabilir. Diğer bir bulguya göre de, taşımalı ilköğretim uygulamasının sebebini “köylerindeki ilköğretim okulunun 4,5,6,7 ve 8.sınıflarındaki derslik yetersizliğine” bağlayan öğrenciler, köylerindeki okul binasının hasarlı olmasına bağlayan öğrencilerden farklı görüş bildirmişlerdir. Bunun sebebi, araştırmaya katılan ve taşımalı uygulamadan faydalanan öğrencilerin bu sebepten dolayı, ikinci sırada bu uygulama kapsamına alınan öğrenciler olması olabilir. Diğer bir bulgu ise, daha az sayıda öğrencinin köydeki okul binası hasarlı olduğu için taşımalı kapsamına alındığını sebep göstermeleridir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, öğrencilerin taşınmaları sürecinde karşılaşılan uygulamaya yönelik sorunlara ilişkin öğrenci görüşleri ve bu görüşler arasında bazı değişkenler açısından fark olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu konu ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, Yılmaz (1998)'in yaptığı olduğu araştırmada, “araç kapasitesi ile öğrenci sayısının uyumlu olması ve araçlara öğrenci dışında yolcu alınmaması gerektiği” ortaya çıkmıştır. Ayhan (2007)'in araştırmada, “taşıma araçlarına öğrenciler dışında kimselerin alındığı, Ağırkaya (2010)'nın araştırmada, “öğrencilerin servis araçlarında ayakta yolculuk etmek zorunda kaldıkları, araçlarda ayakta kaldıklarında yere düştükleri”, Receptoğlu (2009)'nun araştırmada, “öğrencilerin taşıma araçlarında ayakta gidip gelmemesi için yeterli büyüklükteki araçların görevlendirilmesi ve yöre halkının zorunlu olmadıkça taşıma araçlarına binmemesinin sağlanması gerektiği” ve Karakütük (1998) 'ün araştırmada ise, “yöre halkının servis araçlarına binmeleri, çocukların ayakta gidip gelmesine neden olmakta, yolların bozuk olması taşıma işini aksatmaktadır” şeklinde sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar, yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarından biri olan “öğrencilerin, araçlara nadiren de olsa yolcu alındığı” şeklindeki görüşleri ile örtüşmektedir. Bu sonuçlarla ilgili olarak ta sürücülerin yaptıklarının suç teşkil edeceğine ilişkin, Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Genel Müdürlüğü'nün 13/04/2010 tarih ve 7212 sayılı Genelgesi'nde “Ayakta öğrenci taşınmasına, öğrenci haricinde yolcu alınmasına, taahhüt edilen aracın ve sürücüsünün dışında başka araç ve sürücüsüyle taşıma yapılmasına izin verilmemesi gerektiği” ne yönelik bir kararın da alındığı görülmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin %79,2'sinin köylerinde okul olmadığı için bu uygulama kapsamına alındığı ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, MEB Taşımalı İlköğretim Yönetmeliği'nin amaçları arasında ilk sırada yer alması bakımından hem anlamlıdır hem de tutarlılık göstermektedir. Taşıma kapsamındaki öğrencilerin %59,8'i erkek öğrencidir. Bu da kırsal bölgelerde kız öğrencilerin yeterince bu sistemden yararlanamadıklarının göstergesi olabilir. Öğrencilerin, “her zaman” düzeyinde, zamanında okula bırakıldıkları ve sürekli aynı araçlarla taşındıkları saptanmıştır. Yine servis şoförlerinin “sık sık” düzeyinde, öğrencilere iyi davrandıkları, servis araçlarını sürekli aynı şoförün kullandığı, belirlenen güzergâh-

larda öğrencilerin alındığı ve bırakıldığı, şoförün arabayı durdurmadan kapıyı açmadığı, taşınan öğrencilerin kontrol edildiği saptanmıştır. Bu durumda, öğrencilerin hem taşıyanlardan memnun oldukları hem de kendilerini güven içerisinde hissettikleri ve sorun taşıyacak bir hususun olmadığı söylenebilir. Öğrenciler, “ara sıra” düzeyinde, araçların kapılarının şoför tarafından elle açılıp kapandığını belirtmektedirler. Bu durumda, servis araçlarının kapılarının sık sık öğrenciler tarafından açılıp kapandığı sonucuna götürmektedir. Taşıma işinde kullanılan bu araçların kapılarının otomatik olmaması, bu sonucun çıkmasının sebepleri arasında sayılabilir. Bir de bu durumun olumsuz bir tarafı da öğrencilerin herhangi bir kazayla karşı karşıya kalabilecekleri riskidir. Ağırkaya (2010)’nın yapmış olduğu araştırmanın sonucuna göre, “öğrenciler şoförlerin kendilerine kötü davrandığını, şoförlerin öğrencilere nasıl davranacakları konusunda yetiştirilmesi gerektiği” ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlarla, yazar tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarından biri olan “şoförlerin öğrencilere “nadiren” kızarak konuştukları” görüşü benzerlik göstermektedir. Cinsiyet değişkeni açısından öğrencilerin görüşleri arasında farkın olmadığı, sınıflar düzeyinde ise, kurallara uyma boyutundaki maddelerle ilgili olarak 8. sınıf öğrencilerinin diğer sınıflara göre daha olumlu düşündükleri ya da kurallara uyma konusunda daha iyimser görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

5. Öneriler

1. Millî Eğitim Müdürlükleri, okul servis aracı sürücülerini, uyacakları kurallar ve gösterecekleri davranışlar konusunda öğretim yılı başında düzenlenecek kurs ve seminerlerle eğitime almalıdır. Bu eğitimler kurumsallaşmalı ve periyodik aralıklarla tekrarlanmalıdır.
2. Okul servis araçlarının kapıları şoför tarafından açılıp kapatılabilecek şekilde otomatik (havalı, hidrolikli v.b.) olmalıdır.
3. Okul servis aracı olarak kullanılacak taşıtların yaşlarında mevzuat hükümleri çok sıkı olarak denetlenmeli, yaş kriterine uymayan araçlara izin verilmemelidir.
4. Şoförlerin, öğrencilerin oturarak rahat bir yolculuk yapmalarını sağlayacak tedbirleri almaları, taahhüt ettikleri yere kadar götürüp getirmeleri ve servis hizmeti sırasında taşıta başka herhangi bir yolcu almamaları gerekir. Bu durum, ilgililerce sıkı bir şekilde takip edilmelidir.

Kaynakça

- Açıklan, A.(1998). "*Kaosu Yönetmek*". Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 4 (14),14.
- Ağırkaya, A. (2010). Taşımali Eğitim Uygulamasında Öğretmenler ve Öğrencilerin Karşılaştıkları Güçlükler. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi.
- Arı, A. (2003). Taşımali İlköğretim Uygulaması (Uşak Örneği). G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi Cilt 23, (1), 101-115.
- Balcı, A. (2009). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler Pegem Akademi.7.Baskı.Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. PEGEM kademi.4.Baskı. Ankara.
- (2009). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. PEGEM Akademi. 10. Baskı. Ankara.
- DPT. (1995). VII. BYKP Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu (Taslak Raporu).
- Karakütük, M. (1998). Taşımali İlköğretim Uygulaması ve Sorunları: Sincan Örneği, *Eğitim ve Bilim*, 108, 16-21.
- Karasar, N. (1991). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Kavramlar, İlkeler, Teknikler. 4. Basım. Ankara.
- Kavak, Y. (1997). Dünyada ve Türkiye’de İlköğretim. Ankara: Pegem Yayınları
- Koçer, H. A. (1980). Eğitim Tarihi (İlk Çağ). Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:89. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı, Taşımali İlköğretim Yönetmeliği, Resmi Gazete (2000); Değişik, Resmi Gazete (2009).
- MEB. Taşımali İlköğretim Yönergesi, Tebliğler Dergisi (1994).
- MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü. 08/06/2007 tarih ve 2007/53 nolu Genelge.
- MEB. İlköğretim Genel Müdürlüğü. 13/04/2010 tarih ve 2010/26 nolu Genelge.
- Özğür, A. (2007). Taşımali Eğitimin Okul-Veli- Öğrenci Açısından Olumlu ve Olumsuz Etkileri. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Yüksek Lisans Tezi. İstanbul.
- Pullant, J. (2001).SPSS Survival manual. A step-by step guide to data nalyseusing spss for Windows. Philadelphia, PA:Open University Press.
- Recepoğlu, E. (2009). Taşımali İlköğretim Uygulaması Ve Karşılaşılan Sorunlar: Kastamonu İli Örneği. 17 (2) Kastamonu Eğitim Dergisi, 427-444.
- Uluğ, F. (1998). Eğitim Sisteminde Değişime Yapısal Uyum Sorunları. Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi,14,153-166.
- Yılmaz, E. (1998). Taşımali İlköğretim Uygulaması "Kırşehir İli Örneği" Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

STUDENTS' VIEWS ON THE PROBLEMS OF BUSSED PRIMARY SCHOOL IMPLEMENTATION ENCOUNTERED BY THE STUDENTS DURING THE TRANSPORTATION PROCESS

Necmi GÖKYER*

Celal GÜLŞEN**

Abstract

The purpose of this study is to determine the students' perceptions about the problems appeared during the period of students' transportation. The population of study performed by using descriptive scan model consists of 1270 bussed students in grades 6, 7 and 8 of 15 bussed primary schools in Suruç, the district of Şanlıurfa in 2010-2011 academic years. The sample consists of 400 students in four schools selected by random sampling. For the research, the questionnaire is prepared by using the Ministry of Education's Bussed Primary School Regulations and applied by considering the experts' opinions. The data obtained from the students, the arithmetic mean, standard deviation, t test, one-way ANOVA, Kruskal-Wallis H test and Mann-Whitney U test were applied. The findings that are passengers are rarely taken to the vehicles, as a result, some students are standing in their journey; drivers are rarely angry with students have been concluded.

Key Words: Transported primary school, transportation centre, student service, primary school

* Assistant Prof..Dr. Firat University, Faculty of Education, Department Of Educational Sciences /ELAZIĞ

** Assistant Prof..Dr. Faculty Arts and Sciences, Head of Department Of Educational Sciences / NEVŞEHİR

OKUL BİNALARININ ÖZELLİKLERİ VE ÖĞRENCİLER ÜZERİNE ETKİLERİ

İsmail AYDOĞAN*

Özet

Eğitim-öğretim etkinliklerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Günümüzde öğretmen davranışları, konunun içeriği ve kullanılan yöntem ve materyaller kadar fiziksel çevre ve okul binalarının da eğitim-öğretim faaliyetlerini ciddi anlamda etkilediği görülmektedir. Bu çalışmada okul binalarının eğitim ve öğrenciler üzerindeki etkileri, okul binalarının yapımında dikkate alınması gereken özellikler, okul binaları konusunda yeni yaklaşımlar ve bu bağlamda Türkiye’de okul binalarının yapımındaki son eğilimler ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Okul, sınıf, okul binası, fiziksel çevre

Giriş

Günümüz dünyasında eğitim-öğretim faaliyetleri “okul” adı verilen binalarda ve çoğunlukla “sınıf” adı verilen mekanlarda sürdürülmektedir. Dolayısıyla, öğretmen davranışları, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri, derse karşı tutumları, dersin içeriği gibi eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen faktörlere, fiziksel çevre (okul binası) şartları da eklenmektedir. Fiziksel çevre denilince ışık, ses, ısı, yer, bina şartları gibi birçok önemli etken ön plana çıkmaktadır.

Hayat boyu öğrenme akımına göre okulların sorumluluğu ve önemi gün geçtikçe artmaktadır. Okulların da önemli bir parçasını oluşturdukları günümüz toplumlarında gelişme ve değişimler, hızları artarak devam etmektedir. Dolayısıyla bir okulun fiziksel çevresi tasarlanırken, bu durumların da dikkate alınması gereklidir (Kirkeby, 2002). Çünkü okullar, öğrenme ve öğretme faaliyetlerini destekleyici bir fonksiyona sahiptir.

Okullar öğrencilerin gelişmesine imkan tanıyan, bir topluluk hissi veren ve işbirliğini teşvik eden yerlerdir. Okulun oluşturduğu toplum, insan ilişkilerinin, çalışma planlarının, programların ve günlük etkinliklerin oluşturduğu karmaşık bir yapıdır. Okul binaları bu yapı için fiziksel bir çevre oluşturmaktadır. Dolayısıyla binaların, okulda gerçekleşen etkinlikleri etkileme ihtimali de çok yüksektir. Okul binalarının okuldaki faaliyetleri sınırlayıcı veya destekleyici etkisi bulunmaktadır. Başka bir deyişle; okulun fiziksel çevresi, öğrencilerin okulda bulunmayı sevip sevmemelerini, öğretimin kalitesini ve öğrenme sonuçlarını derinden etkilemektedir (Tapanien, 2006b). Bu nedenle okul binasının tasarımı ve okul binasının etkili kullanıma olanak sağlaması gerekmektedir.

Bir okul binasının mimari tasarımı kadar fiziksel çevrenin bazı özellikleri de öğrenci davranışları ve öğrenmeleri üzerinde etkilidir. Fiziksel çevrenin özellikleri deyince, ilk olarak akla okuldaki alanların kullanılış şekli, bina içinin dekorasyonu ve

* Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Kayseri

kullanılan mobilyalar gelmektedir (Anonim,2001a). Öte yandan, okullardaki uygun olmayan veya ihmal edilen imkanlar, çocukların sağlık ve güvenliği açısından gerçek bir tehdit oluşturmaktadır. Ayrıca okullardaki öğrenci sayısının artması da önemli bir problemdir. Buna karşın, günümüzde pek çok yerde okul binalarının yenilenmesi veya tamiri için para harcamaktan kaçınma eğilimi görülmektedir. Ancak bu durum ileride daha büyük tamir ve yenileme masrafları doğuracaktır. Örneğin; çatı tamirlerini geciktirmek ileride okulun su veya elektrik sistemlerinde, duvarlarında veya döşemelerinde daha ciddi hasarlara neden olabilmektedir (Anonim, 1997).

Bunlarla beraber okulun fiziksel ekolojisinin, binanın güvenlik ve etkililiği konularında önemli etkileri bulunmaktadır. Bir okul çevresinin tasarımı ve kullanılış şekli çoğunlukla fark edilmemesine rağmen, öğrenci ve çalışanların davranışlarını önemli ölçüde biçimlendirmektedir. Bir çok ülkede yaşanan ve kalabalıklaşan okulları tamir etmek veya yenilemek, üstünde durulan en önemli konulardan biridir. Ayrıca bir toplumda yeni bir okul inşa edilmesi sık sık gerçekleşen bir durum da değildir. Öte yandan, tasarlanacak ve inşa edilecek okulların en az 50 yıl kullanılabilirliği hesaba katılmalıdır. Klasik okul binası inşa etme anlayışı, inşaatın en hızlı ve en ucuz şekilde bitirilmesine olurken, günümüzün anlayışında, okulun tasarımının eğitim-öğretim faaliyetlerini nasıl etkileyeceği önemli görülmektedir. Okul binası inşa etmede öğretmen, veli, bakanlık ve toplum görüşleri arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bir başka ifadeyle, öğretmenler dinamik sınıfların, modern teknolojinin ve özel çalışma alanlarının olduğu ve meslektaşlarıyla işbirliği yapmalarına imkan sağlayan esnek mekanlar talep ederken; veliler, genellikle okulda güvenliğin sağlanmasını ve çocuklarının daha küçük sınıflarda öğrenim görmesini; Bakanlık, okul arsası ve inşaatının daha ucuza gelmesi için çaba sarf etmektedir. Toplum ise, yapılacak okul binasının onların omzuna ne kadar yük getireceğini dikkate almaktadırlar. Tüm bu gereksinimleri karşılamak doğal olarak pek de kolay değildir (Boss, 2001).

Esasında okul binası, üç ayrı ekosistem içinde yer almaktadır. Bu ekosistemlerden ilki, okulun kendi bahçesinin içinde yer alan fiziksel ekosistemidir. İkincisi, öğrencilerin bir şeyler öğrendiği eğitim-öğretim ekosistemidir. Üçüncü ekosistem ise okulun iletişim ve etkileşimde bulunduğu toplumsal ve fiziksel çevresidir (Anonim, 2006a). Üç ekosistem birbiriyle ilintilidir.

Fiziksel çevre denilince öğrenmenin gerçekleştiği yer akla gelmektedir. Bu öğrenme ortamı bir evdeki herhangi bir bireye ait bir "öğrenme odası" olabileceği gibi, binlerce öğrenciye ait bir üniversite kampüsü de olabilmektedir. Bu öğrenme yeri bir okul binası olarak ele alındığında ortaya üç farklı ilişki çıkmaktadır. Öncelikle binaların onu kullananlarla yakın bir ilişkisi bulunmaktadır. Bir binanın dizaynı çok iyi tasarlanmalıdır. İlk kez gelenler bile binanın kuruluş şeklini kolayca anlayabiliyorlarsa, iyi bir bina inşa edilmiş demektir. Bina içindeki alanların kullanıcıların, mevcut ve olası ihtiyaçlarını karşılayabilecek şekilde tasarlanması önemlidir. İkinci olarak, binaların yakın çevreleriyle de dikkate değer bir ilişkisi vardır. Okul çevresindeki yerler, öğrencilerin ilişkilerini ve etkinliklerini destekleyici nitelikte olduğunda okul binası ve çevresi arasında etkin bir "iletişim" kurulabilmektedir. Son olarak, binaların içinde buldukları büyük toplumla da önemli bir ilişkisi bulunmaktadır. Toplum açısından yararlı okul binaları ise, daha az enerji kullanan ve daha az kirliliğe neden olan yapılardır (Anstrand ve Kirkbride, 2002). Bir okul tasarlanırken fiziksel çevreninde içinde olduğu bu ekosistemlerin dikkate alınması yerinde olacaktır.

Okul binalarının temel özellikleri

Geleceğin okul binaları için gereken temel şartlar açıklık, netlik, şeffaflık, çeşitlilik ve esnekliktir. Açıklık, netlik ve şeffaflık çoğunlukla okuldaki eğitim-öğretim faaliyetleri ile ilgili kavramlar olarak kullanılsalar da, okuldaki fiziksel çevre şartlarıyla da yakından ilgilidirler (Tapanien, 2006a). Okul binaları, sıva ve tuğlalardan ibaret binalar değil, eğitimin simgesi olan mekanlardır. Jonathan Kozol'un "Savage Inequalities" adlı kitabında dile getirdiği gibi "eğer çocuklar ruhlarını katleden okul binalarına gidip gelmek zorunda kalıyorlarsa, yapılan okul reformlarının hiçbir değeri yoktur." Ayrıca fiziksel şartların insanları motive edebileceği veya tam tersine motivasyonlarını düşürebileceği unutulmamalıdır. Bu nedenle okul binalarının iyi bir öğretim, üretken bir eğitim sağlayabilecek, insanlara keyif verebilecek ve kişilerin kendilerini güvende hissedebilecekleri şekilde tasarlanmaları önemlidir (Lackney, 1999a).

Batı tarihinde okul binası tasarımları, eğitim mimarisinin birkaç boş kutunun içine yerleştirilmiş "okul mobilyaları"ndan ibaret olduğu düşüncesine dayanmaktaydı. Günümüzde bile, pek çok yeni okul, öğrencilerin arka arkaya oturduğu, öne doğru baktığı, hala ders kitaplarından bir şeyler öğrendiği yerler olarak inşa edilmektedir. Bu tarz okullarda bilgisayar ise öğrencilerin otuzar kişilik gruplar halinde bir odada oturarak teknik yeterliliklerini arttırmalarına yardım eden bir araç olarak algılanmaktadır. Örneğin, öğrencilerin on sekiz yıl boyunca, zamanlarının büyük bir çoğunu geçirdikleri Amerikan okullarında yapılan bir araştırmaya göre, okullarda öğrencilerin kendilerini ifade etmelerine ve çeşitli etkinliklere katılmalarına pek zaman kalmamaktadır (Taylor, 2002).

Diğer yandan, insanların çevrelerinden etkilendikleri herkesçe kabul edilen bir gerçektir. Dolayısıyla çocukların da okuldaki çevre şartlarından etkilenmeleri, çok doğal bir durumdur. Okulların bakımlarının ihmal edilmesi, boya ve sıvaların döküldüğü, tuvaletlerin bozulduğu, ışıklandırma, ısıtma ve havalandırmanın kötü olduğu bir okul ortamına neden olacaktır. Bu durum da doğal olarak hem çalışanların, hem de öğrencilerin moral ve sağlıklarını etkileyecektir (Frazier, 1993).

Bir okul binasını yenileme sürecinde temelde iki şeyin dikkate alınması gereklidir: a) Okuldaki uygulanan programlar ve b) okuldaki alanların kullanılış şekli. Okulda uygulanan programlar, sınıf büyüklüklerini ve okulun kapasitesini etkilemektedir. Okuldaki alanların kullanılış şekli de, okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin kalitesini etkilemektedir. Bir okul binasının kapasitesini arttırmak için, okulda gözden kaçan ve kullanılmayan işe yarar alanlardan da faydalanılmalıdır. Gisolfi'nin (1996) de belirttiği gibi birçok okul binasının duvarlarının ardında işe yarar pek çok kullanılmayan alan saklanmaktadır. Bu alanlar belirlendiğinde, yeni düzenleme ve ayarlamalar yapılarak mevcut alanlar en iyi şekilde kullanılmış olacaktır (Chan, 1998).

Mevcut okul binalarının şartlarını iyileştirmenin yanı sıra, yeni okul binalarının da geleceğe uygun bir şekilde tasarlanması çok önemlidir. Ehrenkrantz ve Eckstut (1995) bu konuyla ilgili şu soruyu sormaktadırlar : "Gelecek on veya yirmi yılın neler getireceği henüz tahmin edilemezken okulları geleceğin ileri teknolojisine göre tasarlamak ve inşa etmek nasıl mümkün olacaktır?".

Elbette geleceğin teknolojisinin tam olarak nasıl olacağını bilmek, bugünden mümkün değildir. Ancak okul binaları, yeniliğe açık bir mimari ile inşa edilirse, tek-

nolojinin, eğitim hedeflerinin ve müfredat programlarının gelecekteki muhtemel değişimlerine hazır hale getirilmiş olurlar. Okul binalarının gelecekteki teknolojik değişimlere ayak uydurabilmesi için dikkate alınması gereken bazı stratejiler vardır. Öncelikle okulun bulunduğu bölge çapında, stratejik bir plan hazırlanması gereklidir. Bu planı teknoloji uzman ve mimarların da yardımıyla hazırlamak yerinde olacaktır. Her şeyden önce her yeni okulun teknolojiyle eğitimi birleştirecek bir yapıya sahip olması gereklidir. Mevcut binalara ise mutlaka bir bilgisayar ağının yerleştirilmesi gerekecektir. İkinci bir strateji ise, çeşitlilik ve esnekliğe dayanan bir okul tasarımı yapmaktır. Çünkü günümüzde çok çeşitli öğretim stilleri ve felsefelerinin geleneksel eğitim anlayışlarını etkilediği görülmektedir. Ancak bina ve mekanların, bilgisayar ve teknolojik aletler için değil, insanlar için tasarlandığı unutulmamalıdır. Bu da kullanılacak eğitim teknolojisi ve felsefesi ne olursa olsun, öncelikle insanın dikkate alınması gerektiğini işaret etmektedir. Sınıflarda kullanılan öğretim tekniğine uygun bir eğitim teknolojisi bulmak çok zor değildir. Dolayısıyla öğrenme etkinliklerinin gerçekleşeceği yerlerin, zamanla değişen şartlara ve yeni ihtiyaçlara uyum sağlayabilecek, çeşitli büyüklüklerdeki basit ve esnek yerler olması gerekmektedir. Esnek bir okul tasarımının, insanlara seçme özgürlüğüne ve ihtiyaçlarına en uygun yerleri yaratmalarına imkan tanıyacak şekilde olması daha uygun olacaktır. Esneklikle kastedilen şey, bir karmaşıklık değildir. Sınıf içindeki oturma yerlerinin, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve kullanılan etkinliğin gerektirdiğine göre yer değiştirilebilecek esneklikte olması çok önemlidir (Ehrenkrantz ve Eckstut, 1995).

Üçüncü strateji ise, yeni yapıları, gelecekteki teknolojik gelişmeleri tahmini olarak göz önünde bulundurarak inşa etmektir. On yıl sonra bir okulun teknolojik ihtiyaçlarının neler olabileceğini bugünden tahmin etmek oldukça zordur. Ancak yine de uygun elektrik ağı ve iyi bir aydınlatma gibi bazı temel ihtiyaçları tahmin etmek çok da güç değildir. Örneğin; sınıflardaki tavan, duvar ve zeminlerin bilgisayar ve diğer teknolojilere uygun şebekelerle donatılması yerinde olacaktır. Ayrıca yeni okul binalarında gelecekteki teknolojik mekanizmalar için yeterli boş alanların ve kontrol panelleri için gereken yerlerin bırakılması gerekmektedir. Aksi halde, inşa edilen en yeni okullar bile çok kısa bir süre sonra demode olma riskini taşımaktadır. Okulların geleceğe ayak uydurabilmesi için uygulanması gereken dördüncü strateji ise, gerektiğinde değiştirilmesini zorlaştıracak katı bir şekilde inşa etmemektir. Bugün yapılan katı bir tasarım, gelecekte yüksek yenileme maliyeti anlamına gelmektedir. Dikkate alınması gereken son bir strateji ise, mevcut yapı ve teknolojik aletlerin gerekli bakımlarını ihmal etmemek ve gerektiğinde onları yenilemektir. Böylece okullar hızla gelişen ve değişen yüzyıla ayak uydurma şansını yakalayacaklardır. 1960'larda inşa edilmiş bir okulun ısıtma veya havalandırma sisteminin yenilenmesi gerekiyorsa, bunu en son teknolojiyi kullanarak yapmak yerinde olacaktır (Ehrenkrantz ve Eckstut, 1995).

Okul tasarımları yapılırken, okulun bulunduğu çevrenin şartlarının da göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örneğin; şehrin içinde, suç oranlarının yüksek olduğu bir yer için yapılmış bir tasarım, daha kırsal, suç oranlarının düşük olduğu bir bölgedeki okula uymayacaktır. Tüm okullara uyabilecek tek bir çözüm yoktur. Her okul, bölge ve toplumun kendi özel şartlarını dikkate alarak gerekli önlemleri alması, yeni tasarımları da buna göre yapmaları yerinde olacaktır (Schneider, 2001). Türkiye'de bu konuda "Umuma Açık Yerler ve İçkili Yerler ile Resmî veya Özel Öğretim Kurumları Arasındaki Uzaklıkların Belirlenmesine Dair Yönetmelik" in 5.madde-

sinde, umuma açık yerler ve içkili yerler ile okul binaları arasında kapıdan kapıya en az 100 metre uzaklığın bulunması, ayrıca umuma açık yerler ve içkili yerler ile özel eğitime muhtaç bireylerin devam ettikleri öğretim kurumları ve okullar dışındaki diğer özel öğretim kurumlarının aynı binada bulunmamasının zorunlu olduğu belirtilmektedir.

Okul binasının yapımında dikkate alınması gerekli özellikler

Okul binaları tasarlanırken standartlardan kaçınmak gereklidir. Çünkü standartlaştırma, Diane Ravitch'in dediği gibi 1950 ve 1960'lardaki berbat "kutu"larla sonuçlanabilmektedir (Robinson, 2002). Okul binalarının tasarımında dikkate alınması gerekli özellikleri fiziksel tasarım, görsel etkenler, işitsel etkenler, dokunma ve fiziksel uyarlama ve tat ve koku olarak sıralamak mümkündür.

a) Fiziksel tasarım: Genel olarak ele alındığında daha az kalabalık olan yerler, insanlara daha fazla özel alan verdiği için, insanlarda daha az stres oluşturmaktadır (Ahrentzen vd, 1982; akt. Griffin, 1990). Bina tasarımları insanlar arasındaki ilişkilerin şeklini de etkilemektedir (Myrick ve Marx, 1968; akt. Griffin, 1990). Myrick ve Marx olumlu öğrenme ve gelişimin insanlar arasındaki ilişkilere bağlı olduğunu ve bu nedenle binaların insanların birlikte bulunacağı geniş ve havadar toplantı yerleriyle donatılması gerektiğini belirtmişlerdir (Griffin, 1990).

Değişik sınıf tasarım ve şekilleri öğrencilerin öğrenme süreçlerini etkilemektedir (Getzels, 1974; akt. Griffin, 1990). Whisnat (1971), sınıfların, okul içindeki diğer bölümlerden ayrı bir yere sahip oldukları için öğrencilere sınıfta olanların dış hayattan bağımsız olduğu mesajını verdiğini belirtmektedir (Griffin, 1990).

Roger Barker ve Paul Gump'ın (1964) yaptığı "Küçük Okul" adlı araştırmada küçük okulların (100-150 kişilik) öğrencilerine 2000 kişinin üstündeki büyük okullara nazaran daha fazla olanaklar sundukları belirlenmiştir. Bu okullarda öğrenciler çeşitli aktivitelerde yer alma ve liderlik rolleri oynama şansını daha çok yakalamaktadırlar. Garbarino ise (1980) yaptığı araştırma sonucunda küçük okullarda (500 kişilik) suç oranlarının düştüğünü ve ahlak dışı hareketlere daha az rastlandığını belirlemiştir. Okulların genişliği kadar sınıfların genişliği de eğitim-öğretim faaliyetlerini etkileyen önemli etkenlerden biridir. 13-17 kişilik sınıflardaki öğrencilerin Stanford Başarı Testi'nde 22-25 kişilik sınıflardaki öğrencilerden daha başarılı oldukları belirlenmiştir. Özellikle de erken yaşlarda küçük sınıflarda olan çocukların büyük sınıflardakilere kıyasla tüm derslerde daha başarılı oldukları görülmüştür. Ayrıca yoksul mahallelerde küçük sınıfların öğrenciler için daha yararlı olduğu tespit edilmiştir. Küçük sınıflarda öğrenci-öğretmen etkileşimi arttığı gibi sınıftaki yoğunluk ve kalabalıklık da azalmaktadır. Loo (1976) tarafından küçük çocuklar üzerinde yapılan bir araştırmada sınıflardaki yoğunluğun artmasının çocuklardaki stres seviyesini yükselttiği ve buna bağlı olarak da sınıflardaki saldırgan davranışların ve dikkat dağınıklığının arttığı anlaşılmıştır (Lackney, 1999b).

b) Görsel etkenler: Mekanların düzenlenmesi aşamasında ışık ve gölgenin, ışığın yoğunluğunun ve ışık kalitesinin planlı bir şekilde kullanılması önemlidir (Rappoport, 1982; akt. Griffin, 1990). VandenHagel (1971) ilkokul sınıflarında ışığın etkisiyle ilgili iki çalışma yapmıştır. Bu çalışmalarda sınıflardaki pencereleri azaltarak ve kapalı ortamdaki ışıklandırma tarzını kontrol ederek, sınıflardaki ışık oranını sınırlandırmıştır. Bu çalışmalara katılan öğretmenler, ışık seviyesini değiştirerek öğrenci

davranışlarını kontrol edebildikleri için penceresi olmayan sınıfları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca penceresiz sınıflar sayesinde havanın durumu ve okul binası dışındaki olaylar öğrencilerin öğrenme sürecini bölmemektedir (Griffin, 1990).

Bu duruma zıt olarak başka bir araştırmada ise her sınıfın yeterince iyi ve doğal bir ışık alması gerektiği belirtilmektedir. Bu nedenle içeriye giren ışık kontrol edilmek şartıyla yüksek tavanlar, en iyi kalitedeki ışığı sağlamak açısından çok faydalı olacaktır. Daha çok pencere kullanılması ise, insan sağlığına uygun daha iyi bir çevre ve daha düşük elektrik faturaları doğuracaktır (Ehrenkrantz ve Eckstut, 1995).

Kleiber (1973) tarafından yapılan bir araştırmada, eğitim ortamlarında tüm odanın normal bir şekilde aydınlatılması ile beyaz ışık veren floresan lambanın kullanılmasının bıraktığı etki arasındaki fark tespit edilmeye çalışılmıştır. Doğal ışığın kullanıldığı ortamlarda, çoğu konunun daha az yorucu olarak algılandığı görülmüştür (Lackney, 1999b). Sınıflardaki ışıkların sınıfın ön tarafına doğru yerleştirilmesi gerekmektedir. Çünkü sıraların üstüne doğrudan düşen ışıkların öğrencilerin dikkatini dağıtabileceği belirlenmiştir (Berry, 2002).

Renk, fiziksel çevredeki görsel uyarıcılardan bir diğeridir. Mehrabian ve Russell (1974) yaptıkları araştırmada, rengin bir uyarıcı olarak insanların moral derecelerini ve hareketliliklerini etkilediğini fark etmişlerdir. Parlaklık ve kullanılan renklerin zıtlığı veya çeşitliliği insanların moral derecesini yükseltmektedir. Ayrıca fiziksel etkinlikler çevredeki sıcak renklere bağlı olarak artmaktadır. Hastane ve hapisanelerde renklerle ilgili yapılan bir başka araştırma da aynı sonuçları ortaya çıkarmıştır (Griffin, 1990).

c)İşitsel faktörler: Eğitim-öğretim ortamındaki sesler, okul binasının içinden veya dışından kaynaklanabilir. Ancak bu iki tür ses de duruma göre öğrenci davranışları ve öğrenme süreci üzerinde önemli etkiler bırakabilmektedir (Lackney, 1999b). Amerika’da 1980 ve 1986 arasında yapılan araştırmalara göre, gürültülü sokaklarda yer alan okullardaki öğrencilerin, kan basınçlarında önemli yükselmelere rastlanmaktadır (Evans, Kliever ve Martin, 1991; akt. Lackney, 1999b). İlkokulların trafik gürültüsü olan yerlerde bulunmasının ise, o okullardaki öğrencilerin konsantrasyonlarının düşmesine ve öğrencilerin zor alıştırmalarda daha çok hata yapmalarına neden olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle okulların yerleri eğitim-öğretim açısından önemlidir (Lackney, 1999b). Mehrabian ve Russell ise (1974) yaptıkları araştırmada ritmik olmayan müziğin perdesi ve yüksekliği artıkça karşıdaki insanda uyarıcı etki yaptığını fark etmişlerdir. Ritmik bir müzik kullanıldığı zaman ise, müziğin temposu ve yüksekliği arttıkça, bu durumun fiziksel etkinlik üzerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür (Griffin, 1990).

d)Dokunma ve fiziksel uyarılma: Mehrabian ve Russell (1974) yaptıkları araştırmada insanların çalıştıkları veya öğrenim gördükleri mekandaki sıcaklıkta belirgin bir değişim olduğunda, bu durumun insanlar üzerinde ciddi etkileri olduğunu belirlemişlerdir (Griffin, 1990). Sıcaklık oranı öğrencilerin performanslarını, dikkat sürelerini ve rahatlık hislerini etkilemektedir. Normalden daha düşük sıcaklıklar insanların el becerilerini etkilerken, yüksek sıcaklıklar da insanların uyarılma düzeylerini düşürmekte ve stres düzeylerini yükseltmektedir. Harner’in (1974) yaptığı araştırmada sıcaklığın okuma hızı ve anlama oranını oldukça etkilediği ortaya çıkmıştır (Lackney, 1999b).

e) **Tat ve koku:** Herhangi bir uyarıcının normal olmayan her seviyesi, insan üzerinde uyarıcı etki yapmaktadır. Güzel, ama alışılmadık koku ve tatlar daha olumlu bir etki yapar; ancak bu etkinin seviyesi de uyarıcının derecesine bağlıdır (Griffin, 1990). Okul çağındaki çocuklar üzerinde en olumsuz etkiyi bırakan şeylerden biri, ortamın havasız olmasıdır. Araştırmalar okul binaları içindeki hava kalitesinin öğrencilerin konsantre olma yeteneğini önemli ölçüde etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Zaten elverişsiz şartlar altında çalışan öğrenci, öğretmen ve yöneticilerden yüksek bir performans beklemek pek de yerinde olmayacaktır (Frazier, 1993). Şartları kötü olan binalardaki çocuklarda sinirlilik, deri hastalıkları ve zihinsel yorgunluk gibi rahatsızlıklara sıkça rastlanmaktadır. Bina içindeki havanın kalitesi yükseltildiğinde, binanın olumsuz psikolojik etkilerinden bazıları azaltılmaktadır (Lackney, 1999b).

Okulda çalışan herkes, yöneticiler, veliler, öğrenciler ve toplum, okullarda tüm öğrenciler için güvenli ve yararlı bir öğrenme ortamı ve pozitif bir iklim oluşturma konusunda hem okuldaki kişilere, hem de topluma karşı sorumluluk taşımaktadırlar (Anonim, 2001b). Bu nedenle VandenHagel (1972) her sınıf ve okul binasının bir biyolog, bir psikolog, bir biometeorolog, öğretmenler, öğrenciler, bir müstahdem, bir elektrik mühendisi ve bir mimar tarafından dizayn edilmesi gerektiğini belirtmektedir (Griffin, 1990). Çünkü sağlıklı bir okul ortamı oluşturmak öğrenciler, idareciler, öğretmenler, rehber öğretmen ve okulda çalışan diğer personel başta olmak üzere okuldaki herkesin katkısını gerektirmektedir. Ayrıca öğrenci velilerinin ve toplumun da desteği ve katkısı çok önemli bir yere sahiptir (Anonim, 2001c). Okullardaki yapılacak değişiklikler toplumda da çeşitli değişikliklere neden olacaktır. Okullar, çevredeki doğal kaynakların ve ticari ürünlerin en önemli kullanıcıları oldukları için çevreleri üzerinde önemli etkilere sahiptirler. Örneğin; bir okulun çatısındaki güneş enerjisi panelleri sadece okuldaki öğrencilere değil, tüm topluma da temiz ve yenilenebilir enerjinin değerini ve uygulanabilirliğini öğretebilmektedir (Anonim, 2006a).

Okul binaları ve öğrenciler

Günümüzde okul binalarının tasarımı konusunda öğrencilerin de görüşlerini alma fikri oldukça geçerlilik kazanmıştır. Çünkü binaları planlarken, bizzat onları kullananların görüşlerini almanın önemli pragmatik faydaları olacağı anlaşılmıştır. Ayrıca bu uygulama okullardaki vatandaşlık eğitimine ve demokratik karar verme etkinliklerine de katkıda bulunmaktadır. Öğrencilerin görüşleri alınırken onlarla çeşitli görüşmeler yapılmakta ve onlara değişik anketler uygulanmaktadır. Böylece mevcut okul binalarının problemleri tarafları da daha kolay bir şekilde anlaşılmaktadır. Bu nedenle kullanıcıların bina tasarımı sürecine dahil edilmesi, okul çevresinin kalitesini yükseltecektir (Flutter ve Rudduck, 2005).

Okul binalarının öğrenme ve kültüre etkisi konusunda yapılan bir araştırmada öğrencilerin, çalışanların, velilerin ve genel olarak toplumun görüşleri alınmıştır. Değişmesi gereken konular hakkında en çarpıcı görüşleri bildirenler öğrenciler olmuştur. Öğrencilerin görüşleri alınmadan okul binalarının etkili bir şekilde tasarlanması pek mümkün görünmemektedir (Wright, 2003).

Örneğin; Londra'daki Mulberry Kızlar Okulu'nda çeşitli dramalar, çalışmalar ve şiir workshopları aracılığıyla, öğrencilerden, okuldaki alanları nasıl kullandıkları konusunda görüşler alınmaya çalışılmıştır. Ayrıca öğrenciler tasarım workshopların-

da hayallerindeki okul bahçesinin ve buradaki alanların ve nesnelerin nasıl olmasını istediklerini belirtmişlerdir. Her öğrenciye bir haftalığına bir fotoğraf makinesi ve bir defter verilerek hayallerindeki tasarımları ifade etmeleri istenmiştir. Bunun sonunda yapılan final workshoplarında her öğrenciden veya öğrenci gruplarından bilgisayarları kullanarak gerçek ortamlar inşa etmeleri istenmiştir. Böylece hem öğrencilerin hayalleri yakından görülmüş, hem de öğrencilerin yeni bir okul inşa etmenin nasıl bir duygu olduğu anlamları sağlanmıştır. Bu dinamik süreç sonunda, çok farklı dört okul bahçesi tasarımı elde edilmiştir. Her bir okul bahçesinin kendine ait özel bir kimliği ve öğrencilere sunduğu farklı farklı imkanları bulunmaktadır (Bailey, Burnham, Siddall, 2003).

Okul binaları konusunda çeşitli yaklaşımlar

Hugh Skinner okuldaki olanakların kalitesinin öğrenci ve öğretmenlerin performanslarını yükselteceğini ve geleceğin okullarının tüm toplumlara uyabilecek tek tip ve tek tarz okullar olamayacağını dile getirmiştir (Anonim, 2006b). Eğitim-öğretim anlayışlarında meydana gelen değişimler, okulların fiziksel yapısını da derinden etkilemiştir. Örneğin; geleneksel öğretmen rollerinin değişmesi sınıfların tasarımını ve dekorasyonunu önemli ölçüde değiştirmiştir. Müfredat programlarında yapılan değişiklikler de sınıfların yapısını etkilemektedir. Geleceğin sınıf yapıları mutlaka bugünden çok farklı olacaktır. Teknolojik gelişmeler ve yeni öğrenme yaklaşımlarının en çok sınıf büyüklüklerini etkileyeceği düşünülmektedir. Sınıflara yapılacak portatif duvarlar sayesinde istendiğinde sınıfları büyütmeye imkanı olacaktır. İnteraktif öğrenme yaklaşımları daha çok alan ve esneklik gerektirmektedir. Teknolojinin hızlı gelişimi ve bilgisayarların insan hayatının her noktasına girmeye başlaması ile birlikte, gelecekte daha ilköğretim sınırlarında bile, her bir öğrencinin kendine ait taşınabilen diz üstü bilgisayarlarının olduğu dinamik sınıf ortamlarına rastlamak pek de hayal olmayacaktır. Daha şimdiden bazı okullarda klasik yazı tahtalarının kaldırılarak, yerine projeksiyon perdelerinin koyulduğu görülmektedir. Tüm bu teknolojiler özel ışıklandırma, döşeme ve tavan düzenlemeleri gerektirecektir. Ortak kullanımlar göz önünde bulundurularak, kütüphane ve laboratuvar gibi mekanların okul binası içindeki yerleri de çok iyi tasarlanmalıdır (Anonim, 1998).

Normal şartlarda öğrenme ortamı denilince akla ilk olarak, öğrencilerin öğrenmelerini, müfredat programlarını ve çeşitli pedagojileri destekleyen okul ve sınıflar gelmektedir. Örneğin; küçük kapalı öğrenme ortamları, öğrencilerin mahremiyet ve samimiyetlerine saygı gösterilmesine imkan sağlamaktadır. Büyük açık öğrenme ortamları ise, öğrencilerin grup aktivitelerine katılmalarını kolaylaştırarak, sosyal becerilerini ve topluma ait olma duygularını geliştirmektedir. Başka bir deyişle; okul ve sınıfların fiziksel tasarımları, öğrenme faaliyetlerinin yapı ve fonksiyonları ile yakından ilgilidir (Taylor, 2003; akt. Costa, 2004). “Açık alan okulları” tasarımı, ilk ortaya çıktığında çok karşıt bir fikir olarak algılanmıştı. Bu tasarıma göre, okul binalarının içindeki duvarlar kaldırılmış, geleneksel sınıf ortamına son verilmiştir. Penceresiz iç mekanlar, alışılmadık tavan tasarımları, alçak tavanlar, tuhaf açılar ve beklenmedik duvar ve pencereler bu tür binalarda karşılaşılan farklı tasarımlardır. Burada amaç, okul binası içinde küçük bir toplum ortamı oluşturmaktır. Bu tasarım konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Kızlar açık alan okulları ve geleneksel okullardaki ses seviyelerini ölçmüş ve sonuçları kıyaslamıştır. Araştırma sonucunda geleneksel okullardaki ses seviyelerinin 65 desibel civarında, açık alan okullarında ise 70 desibel seviyelerinde olduğunu belirlemiştir. Bu sonuçlara bakarak da iki tür okul-

daki ses seviyeleri arasında çok ciddi bir fark olmadığı neticesine varmıştır (George, 1975; akt. Costa, 2004). Ancak burada Kyzar'ın gözden kaçırdığı şey, geleneksel bir sınıfta sesleri kontrol etmenin, açık alan okullarına nispeten daha kolay olduğudur. Ayrıca bu tarz okullarda öğrenciler arası iletişimin de daha güçlü olduğu belirlenmiştir. Görünürde yararlı gibi görünen bu tasarımın pek çok dezavantajı da bulunmaktadır. İç duvarların olmaması, elektrik prizi ve düğmelerinin nereye yerleştirileceği sorusunu ortaya çıkarmıştır. Priz ve düğmeler yere veya tavana yerleştirilerek bu sorun çözülmeye çalışılmıştır. Ayrıca araştırmalar sonucunda duvarların olmamasının öğrencilerin birbirlerini ve öğretmeni duymalarını zorlaştırdığı anlaşılmıştır. Duvarlar olmadığı için bina içine bir çok sütunun yerleştirilmesi gerekmiştir. Bu sütunlar da öğrenci mobilyalarının istenen şekilde yerleştirilmesine imkan tanımamıştır. Bunlara ek olarak, bina içinde ayırıcı duvarlar olmadığı için farklı öğrenme türleri için okuldaki alanların nasıl belirleneceği ve ayrılacağı da önemli bir sorun haline almıştır. Dolayısıyla zamanla okul içinde çeşitli bölümler yapılması yoluna gidilerek bu problemler çözülmeye çalışılmıştır (Costa, 2004).

Okul binalarının tasarlanması konusunda ortaya atılan bir başka görüş de, binaların çevre şartlarına uygun şekilde inşa edilmesinin gerektiğidir. Yerel madde ve kaynaklardan yararlanıldığında, okul yapılarını ve ısıtma şartlarını kültürel ve teknolojik açıdan daha uygun hale getirmek mümkün olacaktır. Bu nedenle, kuzey ülkelerinde kütüklerden yapılan ahşap okulların tercih edilmesi daha uygun görülmüştür. Ancak Diamond Jenness (1962) kütükten yapılan ahşap binaların genellikle bir veya iki sınıftan oluştuğunu, yapı ahşap olduğu için sık sık tamirat gerektirdiğini, su, ışık, ısınma gibi fonksiyonların oldukça yetersiz kaldığını belirtmiştir (Barnhardt ve Dubbs, 1981).

Günümüzde bir okul binası tasarımının tüm şartlara uyacağına dair düşünce gün geçtikçe demode olmaktadır. Bu da bir çok yeni tasarımın ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Eskiden binalar inşa edilirken, binalar arasındaki eşitlik dikkate alınır. Örneğin; bir okulun iki tane jimnastik salonu varsa, yeni yapılan diğer bir okula da iki jimnastik salonu yapılmaktaydı. Ancak günümüzde binalar inşa edilirken, binaların eşit olup olmadıkları değil, mevcut imkanlarını topluma sunma anlamında adil olup olmadıkları dikkate alınmaktadır. Okul tasarımlarını şekillendiren ikinci bir eğilim ise, okulların eskisinden daha küçük ve yakın çevreleriyle ilişkili olarak inşa edilmesidir. Çünkü araştırma sonuçları, küçük okulların akademik açıdan daha başarılı olduklarını ortaya koymaktadır. Üçüncü bir trend ise, sınıflarda daha az öğrencilerin yer alması gerektiğine dayanmaktadır. Başka bir yeni anlayış da, gelecekte eğitim-öğretim faaliyetlerinin teknolojik gelişmeler tarafından yönlendirileceğine dair olan görüştür. Ayrıca bir okulu oluşturduğu düşünülen geleneksel mekanların da, yeni okullarda pek yer bulamayacağı düşünülmektedir. Örneğin; geleneksel sınıf anlayışının bile tamamen değişeceğine inanan pek çok insan, şimdiden seslerini yükseltmektedirler. Bunlara ek olarak ileride, öğretmen-öğrenci ilişkilerinin de önemli ölçüde değişeceği tahmin edilmektedir. Tüm bu gelişmeler sonucunda, gelecekte öğrencilerin okullarda daha fazla zaman geçirecekleri tahmin edilmektedir. Öğretim materyalleri ve ölçme-değerlendirme faaliyetlerinin de epeyce değişeceği öngörülmektedir. Hatta daha da ileri giderek XXI. yüzyılın sonunda okulların tamamen ortadan kalkacağına iddia edenler de bulunmaktadır (Stevenson, 2002).

Ancak okullar inşa edilirken sadece toplumsal ve teknolojik gelişmeleri dikkate almak pek çok anlamda yetersiz okullara yol açabilecektir. Çünkü okullar yeni-

lenirken veya yeni okullar tasarlanırken, oradan yararlanacak insanların sağlık koşullarının da dikkate alınması gerekmektedir. Teknolojik gelişmelerin de katkısıyla okullarda, çevre kirliliği yaratan maddelerin daha sık kullanıldığı görülmektedir. Bunların öğrenci ve çalışanların sağlıklarını olumsuz yönde etkilememesi için çeşitli önlemlerin alınması yerinde olacaktır. Örneğin; büyük tamir, boya-badana, temizlik vb. işlemlerin uzun tatillerde yapılması en doğrusudur. Okullardaki plastik mobilya ve halıların da değiştirilmesi insan sağlığı üzerinde olumlu bir etki yapacaktır. Okul binalarının sık sık temizlenmesi de oradaki insanların sağlığı açısından çok önem taşımaktadır (Schwartz, 1999). Okullarda temizlik önlemleri önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü sağlık önlemleri yeterince önemsenmediğinde, özellikle küçük çocuklar ciddi sağlık sorunları yaşamaktadırlar. Ayrıca öğrenciler temiz sınıflarda ders alırken kendilerini daha rahat hissetmektedirler. Oysa hala pek çok okulda temizlik, tamir ve yenileme maliyetlerinden yapılacak kesintilerin, eğitim-öğretim faaliyetlerinden yapılacak kesintilere nazaran daha zararsız olduğu yönünde yanlış bir düşünce hakimdir (Berry, 2002).

Yeni okullar inşa edilirken, dikkate alınması gereken başka bir durum da bina şartlarının orada okuyabilecek engelli öğrenciler için daha elverişli hale getirilmesidir. Geleneksel okullar incelendiğinde, bu okulların çoğunlukla bedensel engelli kişilere hitap etmediği açıkça görülecektir. Hatta tekerlekli sandalyeli kişilerin çıkabilmesi için merdivenlerin yanlarına konulan rampaların bile, çoğunlukla çıkılmayacak kadar dik olduğu görülmektedir. Bu nedenle yeni okul binaları inşa edilirken, kapı ve koridorların genişliğinin, merdivenlerin yanına yapılan rampaların dikliğinin, asansörlerin engelli öğrenciler için ne kadar kullanılabilir olduğunun, bazı muslukların tekerlekli sandalyedekilerin de yetişebileceği alçaklıkta olması gibi durumların dikkate alınması gerekmektedir (Pivik, McComas ve Laflamme, 2002).

Türkiye’de okul binaları konusunda son yaklaşımlar

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim kalitesini yükseltme yönünde girişimlerde bulunarak, eğitim ortamlarının modernleştirilmesi sürecinde okul yapılarını yeni projelerle daha kimlikli, daha modern ve kurumsal bir mimari yapıya kavuşturmayı hedeflediğini belirtmektedir. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim yapılarının yapımında uygulanması zorunlu olmamakla birlikte, belirli bir kalitenin temini için uyulmasını istediği tip projeleri geliştirmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, eğitime % 100 destek projesi çerçevesinde, çeşitli tiplerde, birbirinden farklı 35 yeni proje ile hayırseverlere daha özgün okullar yaptırabilmeleri için seçenekler sunduğunu belirtmektedir. “Gelenekten Geleceğe” ana teması ile tasarlanan yeni okul bina projelerinin; farklı eğitim programları, değişen mevzuat, eğitim amaç ve işlevleri doğrultusunda bugün olduğu gibi gelecekteki ihtiyaçları da karşılayabilen, çevre - iklim koşullarına, yeni inşaat teknolojilerine uygun; eğitim ortamının sadece koridor ve dersliklerden oluşmadığı, öğrencilerin içinde bulunmaktan mutlu olacağı, severek, zevkle öğrenim görecekları, çekici ve işlevsel eğitim mekanları olarak tasarlandığı belirtilmektedir. Daha önce kullanılan “Eğitim Yapıları Projeleri” 8 yıllık kesintisiz eğitim gibi sistemde yapılan ve yapılacak yeni uygulamalara uyarlanabilirlik özelliğinden yoksun ve hızlı nüfus artışı, bazı bölgelerin yoğun göç alması, geçmişte eğitim yatırımlarında yaşanan aksamaları aşamamıştır. Söz konusu yeni projelerin önemli özelliği geleneksel ve evrensel özellikleri bütünleştirmiş olmasıdır. Bu özelliklerin neler olduğunu 6 ana başlıklar halinde şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2006);

1-Estetik yenilikler: Bina tasarımlarında Ekonomi, Emniyet ve Estetik özellikler dikkate alınması gereken temel kurallardandır. Cumhuriyetin ilk yıllarında estetik değerlere önem veren binalar yapılmış fakat yıllar içinde yaşanan ekonomik sıkıntılar yapı estetiğinde yozlaşmalara yol açmıştır. Gelişmişlik düzeyi artan bir Türkiye’de, çocukların eğitim-öğretiminin yalnızca öğretmele sınırlanamayacağı, yaşadıkları çevre, eğitim gördükleri binanın-mekanın estetiği, kültürel olarak çağrıştırdığı olgular kişilik gelişiminde önemli rol oynadığı belirlenerek, yeni okul binalarında monotonluktan kaçınılarak, bina cephelerinde hareketli, estetik, Anadolu medeniyetlerinin (Osmanlı, Selçuklu, Hitit) mimari öğelerinin bulunduğu cephelerin oluşmasına özen gösterildiği belirtilmektedir. Binalar birer kültür yansıması olduğundan hareketle, öğrencilerin milli değerlerini hissedecekleri, vatan ve millet sevgisinin farkına varabilecekleri, çevre bilincine sahip olacakları binalarda eğitim-öğretim görmelerini hedeflemek gerektiği, Türkiye’nin herhangi bir bölgesinde, TBMM ilk binasını yansıtan bir okulda eğitim-öğretim gören bir öğrencinin bu durumdan ne kadar etkileneceği ve kişiliğine olan katkısı azımsanamayacak ölçüde büyük olacağı belirtilmektedir.

2-Engelli öğrenciler için yenilikler: Engelli öğrencilerin okullarda herhangi bir sorunla karşılaşmaması için, yeni tip (örnek) projelerde bu öğrencilerin, okulun bahçe kapısından içeri girdikten sonra sınıflara gidene kadar hiçbir engelle karşılaşmayacakları, onların güvenliği için bahçe seviyesinden okulun ana binasının giriş katına kadar olan rampalar standart hale getirileceği ve giriş (zemin) katından diğer katlara çıkış ise yine standartlara uygun olarak planlanan asansörlerle sağlanacağı ve ayrıca bu okullarda uluslar arası standartlara sahip tuvaletler ve lavabolar olacağı belirtilmektedir.

3-Hijyen yenilikler: Hepatit (Sarılık) hastalığının yayılmasının en büyük nedenlerinden birisinin; okul tuvaletlerinde yeterli el temizliği yapılmadan, el kullanılarak su içilmesi olduğu bilinmektedir. Buradan hareketle yeni tip (örnek) projelerde okullardaki su içme yerleri lavabolardan ayrılarak, koridor sonlarına, öğrencilerin ellerini kullanmadan su içebilecekleri su pınarları konulacağı belirtilmektedir.

4-Sosyal yenilikler: Bu yeni okullarda dersliklerin 30 öğrenciye göre düzenleneceği, bilgisayar, resim, müzik, fen laboratuvarları ve işlikler için ayrı derslikler ve iyileştirilmiş kütüphane hacimlerinin düzenleneceği, zemin katta önceden planlanmış kafeteryalar ve ayrıca her katta öğrenci dinlenme alanları planlanacağı, okulların bodrum katlarında beden eğitimi salonları düzenleneceği, değişik yaş gruplarındaki öğrencilerin farklı giriş-çıkışlarına imkân sağlanacağı, her okulda revir, rehberlik servisi, okul-aile birlikleri ve diğer öğrenci etkinlikleri için özel odalar planlanacağı, öğrenciler ve öğretmenlerin özel kullanımları için küçük aktivite odalarının planlanacağı ve bu odaların özellikle karşılıklı öğrenci görüşmeleri veya özel yetenek aktiviteleri için kullanılacağı belirtilmektedir.

5-Yapı güvenliği. Türkiye’nin dünyadaki en aktif ve tehlikeli deprem kuşaklarının birinde yer aldığı belirtilerek, yakın gelecekte beklenen büyük depremler için büyük bir hızla tüm önlemler alınmaya çalışıldığı ve bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığının bir yandan eğitim binalarının depreme karşı güçlendirme çalışmaları devam edeceğini, diğer yandan bir daha böyle bir sorunla karşılaşmamak için gerekli önlemlerin bugünden alınması için büyük bir titizlik gösterildiği belirtilmektedir. Ülkemizde YİBO ve PİO’ların büyük bir çoğunluğu depreme karşı yeterlilik açısın-

dan taranmış ve yetersiz bulunanların güçlendirme projeleri süratle tamamlandıği belirtilerek, Milli Eğitim Bakanlığının 2003 yılından beri aktif olarak OECD-PEB (Eğitim Yapıları Programı) grubu çalışmalarına katıldığı ve bu programda belirlenen sorunun "Eğitim Yapılarının Sismik Güvenlik" olduğu sonucunun çıktığı ve bu nedenle, Türkiye'de yaklaşık 200 milyon m2 okul binasının hepsinin en kısa sürede sismik güvenlik testinden geçirilmesinin hedeflendiği belirtilmektedir. Yeni yapılacak eğitim kurumlarında depreme göre tüm önlemler alınarak, bu doğrultuda 4 ayı deprem bölgesine göre statik ve dinamik tasarım yapılmakta olduğu belirtilmektedir.

6-Okul yapım kalitesi: Türkiye'de inşaat yapım kontrollüğü MEB Yatırım ve Tesisler Dairesi Başkanlığınca yapılmaktadır. Denetimler için, internet üzerinden inşaatın görsel olarak kontrol edilmesi projesi hayata geçirilerek, inşaatın tamamını gören bir noktaya bilgisayara bağlı bir kamera yerleştirilerek, yapım sürecinin başından sonuna kadar kontrol edilmesinin amaçlandığı, buradan alınan görüntülerin MEB bünyesinde oluşturulacak bir web sayfasına aktarılacağı ve alınan görüntülerin buradan ilgililerin kullanımına açılacağı belirtilmektedir.

Sonuç ve öneriler

Okul binaları ve fiziksel çevre şartlarının öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkileri küçümsenemeyecek kadar fazladır. Sınıf büyüklükleri, sınıftaki öğrenci sayısı, sıraların yerleştiriliş şekli, okuldaki mobilya ve döşemelerin nitelikleri, okulun ve sınıfın sahip olduğu teknolojik aletler, okul binasının büyüklüğü, laboratuvar ve kütüphane gibi öğrenme ortamlarının bina içindeki yerleri, öğretmenler odasının yeri ve niteliği gibi bir çok fiziksel çevre şartlarının eğitim-öğretim faaliyetlerini şekillendirdiği, öğrenci ve çalışanların davranışlarını önemli ölçüde etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra okul binasının ısıtma, aydınlatma, işitsel açılardan sahip olduğu özellikler de öğrenme süreçlerini, öğrenci ve öğretmenlerin motivasyonlarını derinden etkilemektedir. Bu nedenle mevcut okul binalarının günün gereklerine göre yenilenmesi ve yeni yapılacak binaların modern yaklaşımlara dayanarak dikkatli bir şekilde planlanması ve tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda okul ve sınıfların yapımında dikkate alınması gereken özellikleri şöyle sıralamak mümkündür;

- Okul binaları tasarlanırken engelli öğrenciler dikkate alınmalı, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Okul binalarının elektrik alt yapılarının gelecekte teknolojinin insan hayatının her yanına gireceği dikkate alınarak daha sağlam bir şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu tesisatların kapasitelerinin daha yüksek olarak planlanması ve uygulanması gerekmektedir.
- Bir okul binası tasarlanırken, öncelikle o binanın yakın çevresinin ihtiyaçları dikkate alınmalı, bina buna göre planlanmalı ve her topluma ve ülkeye uyacağı zannedilen standart planların kullanılmasından kaçınılmalıdır.
- Yeni okul binaları planlanırken, öncelikle o binaları kullanan kişilerin, özellikle de öğrencilerin fikirlerini almak yerinde olacaktır. Çünkü binaları bizzat kullanan kişiler mekanların sahip olduğu eksikleri daha kolay tespit edebilmektedirler.
- Okul binaları inşa edilmeden önce, en azından gelecek 50 yılın sosyal ve teknolojik değişim, gereksinim ve gelişimlerini tahmin etmeye çalışmak ve binaları buna göre tasarlamak gerekmektedir.

◆ İsmail Aydoğan

Bunların dışında okul binalarının ve sınıfların kullanımında dikkate alınması gereken özellikleri Griffin (1990) şöyle sıralamaktadır:

1. “Yaşayan-öğrenme ortamı” kavramının daha da genişletilmesi gerekir.
2. Binaların kat sayıları mümkün olduğunca az tutulmalıdır. Yüksek binalar da ise sınıfların alt katlarda yer alması gereklidir.
3. Binaya girerken veya binadan çıkarken herkesin geçmesi gereken ve buraya uygun mobilyalarla döşenmiş geniş bir giriş salonu yer almalıdır.
4. Sınıflar temiz, düzenli ve derli toplu tutulmalıdır.
5. Öğrenci kayıtları yapılırken öğrenciler sınıflara dengeli bir şekilde dağıtılmalı ve sınıflarda her öğrenci için yeterli yer olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır.
6. Öğrencilerin oturduğu oturma yerlerinin rahat ve hareketi sınırlamayan hareketli sıralar olması gereklidir. Her öğretmen kendi öğretme metotları ve öğrencilerin öğrenme stillerine göre bu oturma yerlerini düzenlemelidir.
7. Sınıflarda gerektiğinde azaltılabilen veya artırılabilen, dolaylı ve beyaz bir ışık kullanılmalıdır.
8. Öğretim etkinliklerini bölebilecek sesleri engellemek için binalara ses yalıtımı yapılması gereklidir.
9. Sınıflar gerektiği ölçüde sıcak renklerle döşenmelidir.
10. Sıcaklık duruma göre sürekli olarak değiştirilmelidir.
11. Sınıflardaki nem sürekli olarak düşük tutulmalıdır.

Kaynakça

- Anonim (1998). Top 10 design ideas for school of the 21st century, 22.06.2006 tarihinde http://asumag.com/mag/universty_top_design_ideas/ adresinden alınmıştır.
- Anonim (2006b). Trends in education, 11.04.2006 tarihinde www.peterli.com adresinden alınmıştır.
- Anonim, (2001b). Position statement on creating a healthy school environment, 11.04.2006 tarihinde www.state.ct.us adresinden alınmıştır.
- Anonim, (2001c). Action steps for implementing a healthy school environment, 11.04.2006 tarihinde www2.edc.org adresinden alınmıştır.
- Anonim. (1997). School facilities, 22.06.2006 tarihinde www.alliance.brown.edu adresinden alınmıştır.
- Anonim. (2001a). Environmental design: the physical environment and school safety, 26.03.2006 tarihinde www.state.ia.us adresinden alınmıştır.
- Anonim. (2006a). The ecology of schools, 09.06.2006 tarihinde www.greenschools.net adresinden alınmıştır.
- Anstrand, D.E.,& Kirkbride, E.. (2002). The education environment program, 26.03.2006 tarihinde www.designshare.com adresinden alınmıştır.
- Bailey, C., Burnham, S.,& Siddal, A.(2003). Inspiring creativity, 22.06.2006 tarihinde www.school-works.org adresinden alınmıştır.
- Barnhardt, R.& Dubbs, P. (1981).The log school: a case for appropriate design, 22.06.2006 tarihinde <http://www.ankn.uaf.edu/Curriculum/Articles/PatrickDubbs/logschool.html> adresinden alınmıştır.

- Berry, M.A.(2002). Healthy school environment and enhanced educational performance, 22.06.2006 tarihinde www.jjcommercial.com adresinden alınmıştır.
- Boss, S.(2001). Breaking out of the box, 11.04.2006 tarihinde <http://www.nwrel.org/nwedu/summer01/breakingout.html> adresinden alınmıştır.
- Chan, T. C. (1998).School capacity update: an essential but often forgotten planning process, 11.04.2006tarihindehttp://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2/content_storage_01/0000000b/80/0d/da/7e.pdf adresinde alınmıştır.
- Costa, M.(2004).Teacher adaptations to an open area teaching and learning environment, 22.06.2006tarihinde<http://www.ccfi.educ.ubc.ca/publication/insights/v08n03/pdfs/costa.pdf> adresinden alınmıştır.
- Ehrankrantz, E. D.& Eckstut, S.(1995). Design for flexibility, 26.03.2006 tarihinfе www.electronic-school.com/e&e.html adresinden alınmıştır.
- Flutter, J.& Rudduck, J.(2005). Student voice and the architecture of change: mapping the territory,2.06.2006tarihindewww.educ.cam.ac.uk/randd/reportfull/0706rudduck1.doc,2 adresinden alınmıştır.
- Frazier, L. M. (1993).Deteriorating school facilities and student learning, 11.04.2006 tarihinde <http://eric.uoregon.edu/publication/digest/digest082.html> adresinden alınmıştır.
- Griffin, T. (1990). The Physical Environment of The Collaege Classroom and its Affects on Students, **Campus Ecologist**, Vol 8, No 1.
- Kirkeby, I. M. (2002). The school of tomorrow - nordic network of educational buildings, 09.06.2006 tarihinde www.oecd.org adresinden alınmıştır.
- Lackney, J. A. (1999a). Reading a school building like a book: the influence of the physical school setting on learning and literacy, 11.04.2006 tarihinde <http://schoolstudio.engr.wisc.edu/readingschool.html> adresinden alınmıştır.
- Lackney, J. A.(1999b). The relationship between environmental quality of school facilities and student performance, 11.04.2006 tarihinde <http://schoolstudio.engr.wisc.edu/energysmartschools.html> adresinden alınmıştır.
- MEB (2006). Yeni okul projeleri ile adınızı geleceğe taşıyın, 20.10.2006 tarihinde <http://www.egitimdestek.meb.gov.tr/haber.php?id=97> adresinden alınmıştır.
- MEB.(2004).Umuma açık yerler ve içkili yerler ile resmi veya özel öğretim kurumları arasındaki uzaklıkların belirlenmesine dair yönetmelik, 03.04.2004/ 25422 sayılı resmi gazete
- Pivik, J., Mccomas, J.& Laflamme, M. (2002), Barriers and Facilitators to Inclusive Education, **Exceptional Children**, Vol 69, No 1, pp.97-107
- Robinson, G. (2002). School building, 09.06.2006 tarihinde www.gothamgazette.com adresinden alınmıştır.
- Schneider, T. (2001). Safer schools through environmental design, 11.04.2006 tarihinde <http://eric.uoregon.edu/publication/digest/digest144.html> adresinden alınmıştır.
- Schwartz, W. (1999); Supporting students with asthma, ERIC Digest.No.ED438339.
- Stevenson, K. R. (2002). Ten educational trends shaping school planning and design, 09.06.2006 tarihinde www.edfacilities.org adresinden alınmıştır.
- Tapanien, R.(2006a). Schools of the future: the need for open and flexible spaces, 26.03.2006 tarihinde www.designshare.com adresinden alınmıştır.
- Tapanien, R.(2006b); The nordic cooperation network: the school of tomorrow, 11.04.2006 tarihinde www.aia.org adresinden alınmıştır.
- Taylor, A.(2002). The ecology of the learning environment, 26.03.2006 tarihinde www.newhorizons.org/future/Creating_the_Future/crfut_taylor.html adresinden alınmıştır.
- Wright, S. (2003). Let pupils redesign their own schools, *Creating new schools*, 22.06.2006 tarihinde www.school-works.org adresinden alınmıştır.

THE IMPACTS AND CHARACTERISTICS OF SCHOOL BUILDINGS

İsmail AYDOĞAN*

Abstract

There have been lots of factors affecting educational activities. It is overt that physical environment and school buildings affect educational activities to a great extent as well as teacher behaviours, course content, applied methods and materials. In this study, the impact of school buildings on education in general and on students, points that must be taken into consideration in the construction of school buildings, current approaches about school buildings, and in this respect latest tendencies are discussed.

Key Words: school, classroom, school building, physical environment

* Associate Prof. Dr; Erciyes University Faculte of Education

YAŞLILARA YÖNELİK DİNİ SOSYAL HİZMET UYGULAMALARI ÇERÇEVESİNDE YAŞLILIK VE DINDARLIK İLİŞKİSİNİN TARİHSEL GELİŞİMİ VE ÜLKEMİZDEKİ DURUMU ÜZERİNE

İhsan ÇAPCIOĞLU*

Önder BİLGİN**

Özet

Dünya’da yaşlı dindarlığı konusundaki literatür, Hıristiyan kültürü merkezlidir ve bu literatürde genellikle kilise katılım oranları ile yaşlıların dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Her geçen gün genişleme eğiliminde olan çalışmalarda dindarlık, mutluluk, yaşam doyumu, hayattan zevk alma, ölüm kaygısı ve maneviyat arayışı boyutları ele alınmaktadır. Yapılan araştırmalarda yaşlıların, orta yaş grubundakilere ve gençlere göre dinin inanç, ibadet, bilgi, duygu ve tecrübe boyutlarında daha yüksek katılım sergiledikleri tespit edilmektedir. Türkiye yaşlılığın dinsel, manevi boyutlarına ve diğer ilişkili değişkenlere bağlı olarak yapılan sosyal bilimsel din araştırmaları konusunda henüz emekleme aşamasındadır. Ülkemiz nüfusunun yaşlanmakta olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yaşlılık araştırmalarında söz konusu boyutların ivedilikle incelenmesi gerekir. Bununla birlikte son yıllarda yapılan yaşlılık çalışmalarında dinin de yordayıcı değişkenlerden biri olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu makalede, yaşlılara yönelik dini sosyal hizmet uygulamaları bağlamında yaşlılık ve dindarlık ilişkisinin tarihsel gelişimini ve ülkemizdeki durumunu disiplinler arası araştırma yönelimlerinden hareketle incelenmektedir. Bu çerçevede, söz konusu ilişkiyle bağlantılı literatürün oluşumu ve gelişimi konusunda bilgiler verildikten sonra, disiplinler arası araştırma perspektifleri üzerinde durulmaktadır. Sonuç bölümünde ise, yaşlılık ve dindarlık ilişkisinin ülkemizdeki durumuna ilişkin önerilerde bulunulmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Yaşlılık, Din, Dindarlık, Maneviyat, Yaşlılık Sosyolojisi, Sosyal Gerontoloji

Giriş

Sosyal gerontoloji, yaşlılık sosyolojisinden daha geniş, disiplinler arası bir alan olarak ekonomi, siyaset ve sosyoloji dahil diğer sosyal bilimlerden elde edilen bilgilerin yanı sıra davranış bilimlerinin verilerini de kullanır. Yaşlılık sosyolojisi, sosyolojik bakış açısından yaşlılığın anlaşılmasıyla ilgilenirken; sosyal gerontoloji ise, yaşlanma sürecine genel bir perspektiften bakarak yaşlılığı anlama ve farklı sosyal bilimlerin bilgilerini bütünleştirme ile ilgilenir. Yaşlılık sosyolojisi, sosyal gerontolojiden farklılaşmamış olmasına karşın, yaşlılık çalışmalarında her iki alanın sınırları genel-

* Yrd. Doç. Dr., Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Ankara

** Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Antalya

likle bulanıktır ve çalışmalar belirli bir başlık üzerinde odaklanır. Ancak her iki alan da genel anlamda gerontoloji ve sosyolojinin kapsam alanına giren ortak ilgilere buluşur (Baran, 2003: 37-39).

Bugüne kadar yaşlılık, özellikle sosyolojide önemli sosyal olgulardan birini konu edinen ciddi bir akademik çalışma alanından çok ikincil/kenar bir başlık olarak görülmüştür. Bununla birlikte yaşlılık, gelecek elli yılda toplumların karşı duramayacağı önemli sosyal olgulardan biri konumunda olacaktır. Bu durumun açık göstergelerinden biri, yıllara göre Türkiye'nin nüfus piramidinde gözlemlenen değişimlerdir. Ülkemizde 2000 yılı nüfus sayımına göre 65 yaş ve üzeri nüfusun toplam nüfus içindeki payı yaklaşık %5 iken, Türkiye İstatistik Kurumu (2004) tarafından bu oranın 2025 yılında %10'a ulaşacağı tahmin edilmektedir. Nüfusun yaşlanması sadece gelişmiş ülkelerle sınırlı olmayıp gelişmekte olan ülkelerde de gerçekleşen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, yaşlılık sorunları gelişmiş ülkelerin yanı sıra ülkemizde de kendini hissettirmekte ve yaşlılara yönelik incelemelere ilgiyi artırmaktadır (Arslan, 2009: 204).

Son yıllarda yapılan yaşlılık çalışmalarında dinin de yordayıcı değişkenlerden biri olarak kullanıldığı görülmektedir. Yaşlılık ve yaşlanma sorununa farklı bir yaklaşım ve perspektif katan din olgusu, modern dünya ve bilimlerin hem alan, hem de konu ve yöntem olarak dışta bıraktığı önemli bir boşluğa ilişkin veriler sunmaktadır. Çünkü din, insanın sosyal, psikolojik, kültürel, fiziksel ve biyolojik varlığına, kendine özgü Tanrısal öğretisi ve çağrıştırdığı huzur, güven ve esenlik duygusu aracılığıyla ilave boyutlar katmaktadır. Bu çerçevede o, insani varoluşu ve yaşamı fiziksel, tarihsel ve toplumsal zaman ve mekan boyutunun ötesine taşıyarak, yaşamı bir süreklilik ya da sonsuzluk duygusu ve inancı çerçevesinde, görece bütünlüklü ve anlamlı bir çerçevede tanımlamaktadır. Ayrıca dinin insan yaşamına kattığı anlam, duygu ve inanç yoğunluğu, insanın yaşam evrelerini bir bütünlük içinde kavramasını, dolayısıyla yaşam evreleri arasında değişen yaşam süreci ve farklılaşmaları, sahip olduğu duygu ve inanç aracılığıyla dengelemesini; gözlemlenen ve deneyimlenen yaşamın negatif görüntü, algı ve yansımalarını, pozitif bir algılama haline getirmesini sağlamada oldukça fonksiyonel görünmektedir. Dine inanma ve bağlanmanın insanın kendini daha huzurlu hissetmesinde ve hayatını bir bütün olarak anlamlandırmasında olumlu etkilerinin tespit edilmesi, araştırmacılar arasında dikkate değer bir ilgi uyandırmaktadır (bkz. Witter ve diğerleri, 1985'den aktaran Akgül, 2004: 22).

Bu çerçevede, yaşlılara yönelik dini sosyal hizmet uygulamaları bağlamında yaşlılık ve dindarlık ilişkisinin tarihsel gelişimi ve ülkemizdeki durumu disiplinler arası araştırma yönelimlerinden hareketle incelenecektir. Makalede, öncelikle söz konusu ilişkiyle bağlantılı literatürün oluşumu ve gelişimi konusunda bilgiler verilecek, ardından disiplinler arası araştırma perspektifleri üzerinde durulacaktır. Sonuç bölümünde ise, yaşlılık ve dindarlık ilişkisinin ülkemizdeki durumu tartışılarak konuya ilişkin önerilerde bulunulacaktır.

Yaşlılık, Dini Sosyal Hizmet Uygulamaları ve Dindarlık İlişkisinin Tarihsel Gelişimi

Yaşlılık ve yaşlanmaya dair sorunlar, çeşitli bilimsel çalışma ve ilgi alanlarının temel konuları arasında yer almaya devam etmektedir. Bu çerçevede yukarıda değindiğimiz sosyal gerontoloji ve sosyolojinin yanı sıra geriatridir, geronto-sosyoloji, sosyal

hizmetler, psikoloji ve antropoloji gibi disiplinler, yaşlılık ve yaşlanma olgusunu fiziksel, biyolojik, ekonomik, politik, sosyal, psikolojik ve dini yönden farklı boyutlarıyla ele almaktadır. Söz konusu çalışmalar, yaşlılık ve yaşlanma odaklı sorunların tespiti ve çözümlenmesine, çeşitli alanlardan elde edilen veri, yorum, karşılaştırma ve değerlendirmelerle katkı sağlamaktadır. Böylece yaşlılık ve dindarlık eksenli çalışmaların, diğer çalışma ve araştırma alanları yanında, öneminin ve ağırlığının her geçen gün arttığı gözlemlenmektedir (Akgül, 2004: 19).

Nelson-Becker ve Canda (2008), özellikle gerontolojik sosyal hizmet uygulamaları üzerinde odaklanarak, yaşlılık döneminde dini/manevi yönelimlerle ilgili çalışmaların gelişiminin dört aşamada ele alınabileceğini belirtmektedir. Buna göre, birinci aşama, 20. yüzyılın başlarından itibaren ortaya çıkmaya başlayan sömürge dönemini içerir. Bu dönemde, dinden ve iyilik yapma eğiliminden kaynaklanan güçlü etkiler taşıyan sosyal hizmet uygulamalarının gelişmeye başladığı görülmektedir. 19. yüzyılda ortaya çıkan bu meslek dalı, yoksullara, yaşlılara, fiziksel özür ya da ruh sağlığı sorunları nedeniyle marjinalleştirilen insanlara ilgi göstermeyi amaçlıyordu. Toplumsal İncil hareketinden edinilen tecrübeden hareketle sosyal adalet ve kişisel kurtuluş çabalarının birbiriyle ilişkilendirilmesi, özellikle ABD'deki Hayırsever Organizasyonlar Birliği'nin yaşlılara yönelik sosyal hizmet uygulamalarının ilk örneklerinden biri haline gelmesine yol açmıştır. Yine benzer amaçlarla kurulan İngiltere'deki Toynbee Hall'a bağlı olan yerleşimcilere barınak sağlama hareketine hümanist reformcu Jane Addams öncülük etmiştir. Addams, kent hayatının tüm boyutlarını (barınma, kültürel faaliyetler, temizlik vb.) göçmenler için daha iyi hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu projeye başlamadan önce, Addams, 1886'da dini metaforlardan faydalanarak etkileyici konuşmalar yapmıştır (Addams, 1910/1981: 71). Bu dönemdeki toplumsal refah politikaları, Hristiyan ve Yahudi kökenli ideolojilerin yanı sıra, herhangi bir mezhebe bağlı olmaksızın hümanist manevi ideolojilerle de ilişkilendirilmiştir.

1920'lerden 1970'lere kadar devam eden ikinci aşama, profesyonelleşmenin ve sekülerleşmenin arttığı bir döneme işaret eder. Bu dönemde, sosyal hizmet çalışmaları, insanların yaşadığı sorunlar ve onlara yönelik çözümler konusunda dini açıklamalardan ziyade davranışçılık, Freudculuk, Marksizm ve toplumsal işlevselcilik gibi sosyal bilimler ve psikolojik kuramlara başvurmaya başlamıştır. Bu dönemdeki bazı sosyal hizmet çalışmaları, kurumlarda bakım almakta olan yaşlılara yönelik olarak dini organizasyonlar tarafından finanse edilen programlar gibi, dini sosyal hizmetlerle ilişkili olmaya devam etmekle birlikte, dini bağlantılardan uzaklaştırılan profesyonel örgütler, dine dayalı yargılamaların ve insanları başka bir görüşü ya da dini benimsemeye yönlendirmenin olumsuzluklarından kısmen uzak durmaya çalışmıştır. Bu dönemde yaşlılara yönelik sosyal hizmetler, giderek artan şekilde kilise-devlet ayrımını sürdürmeyi isteyen ve devlet tarafından finanse edilen; Sosyal Güvenlik, Tıbbi Bakım ve Yaşlı Amerikalılar Yasası ile kurulan yaşlılık kurumları ile bağlantılı programlar yoluyla sunulmuştur (Nelson-Becker ve Canda, 2008: 181).

Üçüncü aşama, 1980'lerin başlarından 1990'ların ortalarına kadar devam eder. Bu aşamada, dine/maneviyata yönelik ilginin yeniden canlanması dikkat çekmektedir. Sayıları giderek artan araştırmacılar çevresel, kültürel ve dini farklılıklara sahip kişilerin bütüncül şekilde anlaşılması bağlamında sosyal hizmetlerin manevi ihtiyaçlara yönelik başlangıçtaki kaygılara geri dönülmesinin gereğini dile getirmiştir (örneğin, Canda, 1988; Loewenberg 1988; Marty, 1980; Siporin, 1985; Joseph, 1988).

Dindarlık, maneviyat ve sosyal hizmet alanlarında yapılan çalışmaların sayısı önemli ölçüde artış göstermiş ve bu çalışmalarda ele alınan konular çeşitlenmiştir. Yine bu dönemde, sosyal hizmet alanında çalışan araştırmacılar tarafından yapılan yaşlılık, dindarlık ve maneviyat konusundaki araştırmaların sayısı arttığı gözlenmektedir. Bu çalışmalarda ele alınan başlıca konular arasında; yaşlılık hizmetlerinde dini kurumların rolü (örneğin, Kimble, McFadden, Ellor, & Seeber, 1995; Fillinson, 1988; Pieper, 1981; Thibault, 1995; Tobin, Ellor, & Anderson-Ray, 1986), yaşlılık dönemindeki gelişmelerde din ve maneviyatın rolü (örneğin, Guy, 1982; Mindel & Vaughan, 1978; Seeber, 1990) ve din ve etnik farklılık arasındaki örtüşme (örneğin, Abramowitz, 1992; Bubis, 1986; Delgado, 1996,1998; Heisel & Faulkner, 1982; Morrison, 1991) sayılabilir. Ayrıca bu dönemde kayıp, ölüm ve düşkünler evi ile bağlantılı olarak maneviyat üzerine çalışmalar da yapılmaya başlanmıştır; bu çalışmalar kimi zaman yaşlılarla ilgili konuları da içermiştir (örneğin bkz. Chung, 1990; Ita, 1995-1996; Millison & Dudley, 1990; Nakashima, 1995).

Üçüncü aşamada başlayan araştırma eğilimleri 1990'ların ortalarından günümüze kadar süren dördüncü dönemde de devam ederek kapsam ve derinlik bakımından gelişerek genişlemiştir. Bu dönemde, sosyal hizmet araştırmacıları beden-zihin-ruh bütünlüğünün yaşlılara yönelik terapi ve iyileştirme çabalarındaki önemini kabul etmeye başlamışlardır. Bu çerçevede araştırmacılar dinin/maneviyatın uygulamaya aktarılması için etik kılavuzlar geliştirmiştir (bkz. örneğin, Canda & Furman, 1999; Murdoch, 2005). Böylece, yaşlılık politikaları ve uygulamalarında ilk defa manevi ve dini ayrımcılıktan, dışlayıcılıktan ya da baskıdan uzak durulmasını sağlayacak mekanizmalar devreye sokulmuş olmaktadır. Söz konusu etik kılavuzların yazarları, dinin zararlı etkilerini kimi zaman dile getirsel de, sosyal hizmet alanında çalışanlar giderek artan şekilde din ve maneviyatı, çevresel olduğu kadar içsel bir kaynak olarak da görmeye başlamışlardır. Ayrıca bu dönemde, din adamlarına (özellikle rahiplere) başvurma ya da doğrudan sosyal hizmet uygulayıcısıyla meseleyi tartışma yoluyla yaşlıya yardımcı olma ilişkisine, dinin ve maneviyatın eklenmesine yönelik desteğin arttığı görülmektedir. Çünkü din ve maneviyat, hastalıklarla, arkadaşlarını ya da aile bireylerini kaybetmeyle ve ekonomik güçlüklerle karşılaşan yaşlılar için son derece önemli işlevler yerine getirmektedir. Uygulamada maneviyatın yer almasına yönelik destek; mutluluk, saygı, kendi geleceğini belirleme, kültürel ve toplumsal farklılığın teşvik edilmesine ilişkin sosyal hizmet değerlerinin giderek artan şekilde anlaşılması ve tanınması anlamına gelmektedir. Maneviyat ile sosyal hizmetler arasındaki bağlantıları içeren bu dördüncü dönem, disiplinler, manevi perspektifler ve uluslar arasındaki sınırların aşılması ile nitelendirilmektedir. Bu eğilimler gerontolojik sosyal hizmet araştırmalarına olduğu gibi daha geniş çaplı sosyal hizmet alanına ve diğer sosyal bilim alanlarına da yansımıştır (bkz. Canda & Furman, 1999; Ellor, Netting, & Thibault, 1999; ayrıca bkz. Nash & Stewart, 2002; Netting, 2004; Patel, Naik, & Humphries, 1997; Van Hook, Hugen, & Aguilar, 2001).

Bugün gelinen aşamada, din/dindarlık ve sosyal hizmetle ilgili pek çok konu ve araştırma tekniklerine ilişkin 800'den fazla yayın bulunmaktadır. Örneğin, maneviyat ve sosyal hizmet konularında yapılan çalışmaları ele alan en kapsamlı bibliyografyada 1995 yılına kadarki döneme ilişkin yaklaşık 480 İngilizce yayın belirlenmiştir. 1996-2003 yılları arasında ise, tespit edilen yayın sayısı 288'dir. Sosyal bilimler ve özellikle sosyal hizmet alanında maneviyata ilişkin giderek artan bu ilgi genel olarak kamuoyunda, pek çok yardım mesleğine ve davranış bilimlerine artan ilgiyi yansı-

maktadır. Ayrıca bu durum, din ve maneviyatın önemini koruduğunu kabul eden toplumdaki geniş çaplı ilgiyle desteklenmektedir. Çünkü son zamanlarda yapılan araştırmalarda, örneğin yaşlı Amerikalıların % 58'inin, dinin çok önemli olduğunu belirttiği görülmektedir. Amerikalıların % 29'u ile % 39'u arasında kalan kısmı haftalık dini ayinlere katılmaktadır. Çoğu Amerikalı haftalık olarak dini törenlere katılmasa da Doğu'nun felsefi ve dini gelenekleri de dahil olmak üzere dinin ve maneviyatın pek çok ifadesine ilgi göstermektedir. Ayrıca kamu politikası alanında inanç temelli sosyal hizmet programlarına verilen federal desteğin artmasının, yaşlı Amerikalılara sunulan hizmetler üzerinde etkili olduğu görülmektedir (bkz. Princeton Religious Research Center, 2008).

Yaşlıların dine yönelimine paralel olarak yaşlılıkla dindarlık ya da maneviyat ilişkisi üzerine yapılan araştırmaların antropoloji, tıp, hemşirelik, dini araştırmalar, psikoloji, sosyoloji ve ilgili diğer alanlarda da giderek arttığı gözlenmektedir. Bu çerçevede, Hartford Vakfı, Association for Gerontology in Social Work (AGE-SW) ve the *Journal of Gerontological Social Work* gibi gerontolojik sosyal hizmet birlikleri ve dergiler, disiplinler arası çalışmaların gerçekleştirilmesini aktif şekilde desteklemektedir. Örneğin, Hartford Vakfı ödül alanlar için disiplinler arası iletişim seminerleri düzenlemekte ve the *Journal of Gerontological Social Work* adlı dergi bu tür faaliyetlere destek olmaktadır. Derginin editörlüğü H. Rick Moody tarafından yapılan sayılarında birinde, sosyolog ve sosyal hizmet araştırmacılarının makaleleri din ve yaşlılık konularını ele almaktadır (Bkz. *Journal of Gerontological Social Work*, 2005, Cilt: 45, Sayı: 1&2).

Din, maneviyat ve yaşlılık konularında yapılan araştırmalar 1997 yılından bu yana Amerika Gerontoloji Derneği'nin (GSA) maneviyat kolu tarafından da izlenmektedir. 1997 yılında ulusal toplantılarda, söz konusu alanlarda 24 sempozyum bildirisi ve 5 poster sunumu yapılmıştır. 1998 yılında bu sayılar, sırasıyla 18 ve 23 şeklinde gerçekleşmiştir; 2001'de ise 52 sempozyum bildirisi ve 17 poster sunumu gerçekleştirilmiştir. 2004'te üyeliğin artması sonucunda maneviyat kolu statü değiştirmiş ve resmi çıkar grubu kategorisine geçmiştir. 2005'deki GSA toplantısında, en az 71 oturumda din ile ilgili araştırmalar sunulmuştur. Ayrıca maneviyat (spirituality) başlığı içeren ilave 35 oturum gerçekleştirilmiştir (Nelson-Becker ve Canda, 2008: 180-183).

1988 ile 2005 yılları arasında sosyal hizmet alanında yapılan çalışmaların özetleri, din, maneviyat, yaş ve yaşlı terimleri açısından incelendiğinde 157 yayında bu terimlerin yer aldığı tespit edilmiştir. Aynı dönemde din, maneviyat ve yaşlı terimleri kullanılarak araştırıldığına ise 192 yayında sosyal hizmet özetlerinin yer aldığı saptanmıştır. Ancak bu alanda araştırmalar yapan pek çok gerontolojik sosyal hizmet araştırmacısı PsycINFO'da özetleri verilen dergilerde yayın yapmaktadır. Tümü yaşlılıkla ilgili olan yayınlar üzerinde yapılan içerik çözümlemesi, sayıların bundan daha yüksek olduğunu gösterecektir. Yaşlılık ve dindarlık araştırmalarında yatay disiplinler arası genişlemenin yanında sosyal hizmet alanında ele alınan maneviyatla ilgili konu türlerine ilişkin dikey bir genişleme de söz konusudur. Bunun örnekleri arasında, sağlık konusunda maneviyat ile yaşlılık arasındaki bağlantılar, hayat zorluklarıyla başa çıkma, ölüme yakın süreçte manevi gelişme, ruh sağlığı, etik kılavuzlar, kilise toplulukları ve bakım toplulukları ile olan işbirlikleri sayılabilir (örneğin, Koenig, 2005; Morano & King, 2005; Murdoch, 2005; Nakashima & Canda, 2005; Parker ve diğerleri, 2003; Tirrito, 2000).

Sosyal hizmet uygulamalarının yanı sıra disiplinler arası araştırmalarda da yaşlılığın din, dindarlık ve maneviyatla ilgili boyutlarının ön plana çıktığı görülmektedir. Esasen sosyal hizmet uzmanları yanında diğer sosyal bilim uzmanları tarafından yapılan bu araştırmaların yaygınlaşmasının çok çeşitli nedenleri olmakla birlikte, bu sorunların başında dünya nüfusunun giderek yaşlanmasının geldiği, bu durumun yaşlılıkla ilgili sorunları ve buna bağlı olarak da ilgili araştırmaların önemini ve gerekliliğini daha da artırdığı görülmektedir. Bu sorunlar daha çok tıp, sosyal hizmet ve devlet politikaları ile ilgili olsalar da, ihmal edilen manevi ve dini boyut bir şekilde kendini hissettirmektedir. Bu nedenle, yaşlanma, din ve ruhsal boyut ile ilgili uluslararası araştırmalar ve disiplinler arası perspektifler genişleme eğilimindedir. Din ve yaşlılıkla ilgili gelecekteki araştırma olanakları içerisinde, doğrudan uygulama, mesleki etik, makro düzeyde sosyal hizmet fonksiyonları ve kamu politikaları da vardır. Devletlerin yanı sıra ilgili teori ve sorgulamalarda kullanılan yöntemler ve çalışmaların derinliği, gelecekteki genişleme için bir temel oluşturmaktadır. Dolayısıyla devletlerin sosyal hizmet politikaları içerisinde yer verdiği din, maneviyat ve yaşlılık ilişkisinin pratikte yaşlı hayatının huzurlu ve mutlu bir şekilde sona ermesini hedeflemesi gerçekçi ve anlaşılır bir yaklaşım gibi görünmektedir (Nelson-Becker ve Canda, 2008: 178-180).

Yaşlılık ve Dindarlık Araştırmalarında Disiplinler arası Perspektifler ve Ülkemizdeki Durum

Makalemizin başından beri aktarmaya çalıştığımız literatürden, yaşlılıkla ilgili çalışmaların disiplinler arası bir karaktere sahip olduğu ve din araştırmaları ile gerontoloji arasında ortak ilgilerin bulunduğu anlaşılmaktadır. Örneğin, belli yaş gruplarının kendi dönemlerine özgü dindarlık özellikleri göstermesi ve ölüm olgusunun dini inanç ve kurumlar açısından merkezi konumu gibi nedenler dolayısıyla din araştırmaları ve gerontologlar arasında ortak ilgi alanları mevcuttur. Ne var ki, bu ortak noktalara ve din araştırmalarında ölüm olgusunun önemli bir yer işgal etmesine rağmen, ülkemizde yaşlılık dönemiyle ilgili incelemelerin diğer alanlara oranla azlığı dikkat çekicidir. Aynı şekilde gerontologlar da, dini inançların bireyi yaşlılık ve ölüme hazırlama konusundaki katkılarından çok yaşlılığın fiziksel, duygusal ve kurumsal süreçleriyle ilgilenmektedir. Yaşlılığın insan hayatının üç önemli geçiş döneminden birisi olan ölüme yakın bir döneme denk gelmesi ve bu dönemdeki kimi destek mekanizmalarına ihtiyaç duyulması, bireysel ibadetler, cami devamlılığı, ritüel ve zamanı kullanma gibi konular açısından yaşlılık-din ilişkisi, din araştırmalarında ilginç bir çalışma alanı olagelmıştır. Yaşlılık, ölüm duygusuna yönelik telafi mekanizmalarını harekete geçirme yanında boş zamanın çok olduğu bir dönemi de ifade etmektedir. Bu nedenle dindarlık ve yaşlılık arasındaki farklı ilişki ve iletişim noktaları üzerinde düşünmek yaşlının psikolojisine ve sosyal koşullarına uygun din hizmeti verebilmenin de ön koşulları arasında sayılmalıdır (Arslan, 2009: 204). Ayrıca dindarlık ve yaşlılık arasında yaşlının da tam olarak ifade edemediği bir huzur ve sükûnet halinde ölümü kabullenmesi, inanma ile açıklanabilir bir durumdur. İşte bu ilişkiyi din sosyolojisi, din psikolojisi, din eğitimi, dinler tarihi özellikle karşılaştırmalı dinler tarihi kendilerini ilgilendirdiği oranda araştırmaktadır. Buna paralel olarak yaygın ve örgün din eğitimi kurumları da yaşlılar ve din, dindarlık, hayattan zevk alma, yaşam kalitesi, yaşam doyumu, mutluluk ve yaşlılık arasındaki ilişkiyi çeşitli boyutlarıyla incelemeye devam etmektedir.

Batıda ve özellikle ABD’de yaşlılarda dindarlık, maneviyat, hastalık, ölüm kaygısı, hayattan zevk alma ve mutluluk arasındaki ilişkileri ölçen pek çok çalışma yapılmasına rağmen, ülkemizde yaşlılık ve dindarlık ilişkisi ile ilgili araştırmaların bir hayli ihmal edildiği görülmektedir. Mevcut az sayıdaki araştırma dikkate alındığında, Batı’daki araştırmalar için yukarıda verilen tarihsel gelişimin henüz ilk aşamasında olduğumuz söylenebilir. Ayrıca Türkiye’de yaşlılık ve sorunlarıyla ilgili çalışmalar, çoğunlukla tıp bilimleri eksenli geriatrik araştırma ve bulgular dolayımında yapılmaktadır (bkz. Durgun ve Tümerdem, 1999: Arslan ve Kutsal, 1999: Birtane ve diğerleri, 2000: Kerem ve Diğerleri, 2001’den aktaran Akgül, 2004: 23). Sosyal bilimsel ya da gerontolojik çalışmalar ise oldukça sınırlı kalmaktadır (Tufan, 2002, 2003). Bu alanda Taplamacıoğlu (1962), Özbaydar (1970), Armaner (1980) ve Kayıklık’ın (2000) çalışmaları, yaşlılık ve dindarlık ilişkisini çeşitli değişkenler aracılığıyla tespate yönelik girişimlerdir. Yaşlılık ve dindarlıkla ilgili doğrudan çalışmalar ise, Buyacı’nın “Yaşlılarda Dini Hayat” (2002) ve Kayıklık’ın “Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dini Eğilimler” (2003) isimli deneysel araştırmalarıdır. Ne var ki, dünyada yaşlılığın dini/manevi boyutlarına ilişkin literatürün ve araştırma perspektiflerinin çeşitliliği dikkate alındığında, dini içerikli yaşlılık araştırmaları konusunda henüz emekleme aşamasında olduğumuz rahatlıkla söylenebilir.

Dünya nüfusu giderek yaşlanırken dünya nüfusuyla karşılaştırıldığında Türkiye nüfusunun çok yaşlı olmadığı bilinmektedir. Yaşlı nüfus Avrupa ülkelerinde %15’in üzerinde iken Türkiye’de bu oran daha önce de ifade edildiği gibi %5 civarındadır. Bununla birlikte, Türkiye’de nüfusun yarısından fazlasını 30 yaş altı kategorisinin oluşturduğu düşünülürse gelecek 30–40 yıl içinde yaşlı nüfus oranının giderek artacağını öngörmek mümkündür (Tufan, 2002: 75–77). Türkiye’de nüfusun dinlere göre dağılımını esas alan bir araştırmadan haberdar değiliz. Ancak Türkiye nüfusunun ekseriyetle Müslüman olduğuna dair yaygın kanaati paylaşarak; yaşlılık ve dindarlık arasındaki ilişkinin oluşturduğu kültür evreni içerisinde yaşlılık sorunlarının, Batı’da yapılan çalışmaların kuramsal içerikli bulgularını kullanmakla birlikte, ülkemize özgü bir perspektiften yeniden değerlendirilmesi gerektiği belirtilmelidir.

Sonuç ve Öneriler

Dünya’da yaşlı dindarlığı konusundaki literatür, Hıristiyan kültürü merkezlidir ve bu literatürde genellikle kilise katılım oranları ile yaşlıların dindarlık düzeyleri arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Her geçen gün genişleme eğiliminde olan çalışmalarda dindarlık, mutluluk, yaşam doyumu, hayattan zevk alma, ölüm kaygısı ve maneviyat arayışı boyutları ele alınmaktadır. İslamiyet’te ise, kilise benzeri bir kurumsal yapılanmadan söz edilemeyeceği için ülkemizde yapılan az sayıda araştırmada yaşlılığın dinsel boyutları dinsel tecrübenin bireysel göstergeleri üzerinden araştırılmaktadır. Bu araştırmalarda yaşlı dindarlığında belirleyici bir değişken olarak alınan yaşa bağlı dindarlığın ya da dine bağlılık düzeyinin arttığı görülmektedir. Ayrıca yaşlıların, orta yaş grubundakilere ve gençlere göre dinin inanç, ibadet, bilgi, duygu ve tecrübe boyutlarında daha yüksek katılım sergiledikleri tespit edilmektedir. Yine yapılan araştırmalarda yaşa bağlı olarak yaşlı bireylerin yaşam doyumu, mutluluk ve hayattan zevk alma düzeyleri azalırken; dindarlık, ölüm kaygısı ve maneviyat arayışı düzeylerinde artış görülmektedir. Bu konularda ülkemizde yapılan az sayıda araştırmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır.

Türkiye yaşlılığın dinsel, manevi boyutlarına ve diğer ilişkili değişkenlere bağlı olarak yapılan sosyal bilimsel din araştırmaları konusunda henüz emekleme aşamasındadır. Ülkemiz nüfusunun yaşlanmakta olduğu gerçeği göz önüne alındığında, yaşlılık araştırmalarında söz konusu boyutların ivedilikle incelenmesi gerekir. Çünkü Türkiye’de dindarlık bireylerin zihniyet dünyaları ve davranış kalıplarında yönlendirici etkisi ihmal edilmemesi gereken en önemli kültürel değişkenlerden biri durumundadır. Halkımızın büyük çoğunluğu kendisini şu ya da bu şekilde bir dinsel kimlikle ilişkilendirmektedir. Dinsel kimliğin bu gücü yanında özellikle Anadolu’da farklı şekillerde yaşam alanı bulan dinsel geleneklerin kültürün bir diğer şekillendirici faktörü durumunda olduğu bilinmektedir. Bütün bu yönleriyle etkili bir faktör olan dinin (özellikle İşlam’ın) Anadolu insanının yaşlılık döneminde huzurlu, mutlu, yaşam doyumu yüksek ve kaliteli yaşlanmayı başarmış bireyler olarak yaşamını sürdürmesinde önemli katkılarda bulunabileceği gerçeği göz ardı edilmemelidir. Yaşlılık araştırmalarında bu boyutun incelenmesi ise, ancak uzman desteği ile mümkün olabilir. Ülkemiz din bilimlerinin her alanında nitelikli akademisyenlere sahiptir. Yaşlılıkla ilgili bilimsel incelemelerde bu uzmanlardan da alan uzmanlıklarına başvurularak bilgisel destek alınması, onlarla ortaklaşa projelerin yürütülmesi ve böylece birikimlerinin yaşlılık araştırmalarına katılması, ülkemizde halen yaşanmakta olan yaşlılıkla ilgili sorunların çözümüne ciddi destek sağlayacaktır. Türkiye’de gelecekte yaşlı nüfusun artacağı göz önüne alınarak, şimdiden sosyal sistemde gerekli düzenlemelerin yapılmasına yönelik önlemlerin alınması ve politikaların geliştirilmesi gerekir. Bu gelişmeler çerçevesinde Türkiye’de gelecekte yaşlılığın dini/manevi boyutlarına ilginin ve disiplinler arası yaklaşım çerçevesinde yürütölen araştırmaların artacağını ümit etmek istiyoruz.

Kaynakça

- ABRAMOWITZ, L. (1992). Prayer as Therapy among the Frail Jewish Elderly. *Journal of Gerontological Social Work*, 19 (3/4), 69-75.
- ADDAMS, J. (1910/1981). *Twenty Years at Hull House*. New York: MacMillan.
- AKGÜL, M. (2004). Yaşlılık ve Dindarlık: Dindarlık, Hayattan Zevk Alma ve Mutluluk İlişkisi - Konya Huzurevi Örneği. *Dini Araştırmalar*, Sayı:19, Cilt: 7, ss. 19-56.
- ARMANER, N. (1980). *Din Psikolojisine Giriş*. Ankara: Ayyıldız Matbaası.
- ARSLAN, M. (2009). Geleneksellik ve Yaşlı Dindarlığı: Taşrada Sosyal Hizmet Alamayan Yaşlıların Dindarlık Durumları Üzerine Uygulamalı Bir İnceleme. *V. Ulusal Yaşlılık Kongresi*, 7-8 Mayıs 2009, Sivas.
- BUYACI, M. Y. (2002). *Yaşlılarda Dini Hayat*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi).
- CANDA, E. R. (1988). Spirituality, religious diversity, and social work practice. *Social Casework*, 69(4), 238-247.
- CANDA, E. R. (2005). The Future of Spirituality in Social Work: The Farther Reaches of Human Nurture. *Advances in Social Work*, 6(1), 97-108.
- CANDA, E. R., & Furman, L. D. (1999). *Spiritual Diversity in Social Work Practice: The Heart of Helping*. New York: Free Press.
- ELLOR, J. W., Netting, F. E., & Thibault, J. M. (1999). *Understanding Religious and Spiritual Aspects of Human Service Practice*. Columbia, SC: University of South Carolina Press.
- FILLINSON, R. (1988). A Model for Church-based Services for Frail Elderly Persons and Their Families. *The Gerontologist*, 28(A), 483-486.
- GÖRGÜN BARAN, A. (2003). Yaşlılık Sosyolojisi. ed. Velittin Kalınkara, *Yaşlılık: Disiplinler arası Yaklaşım, Sorunlar, Çözümler* içerisinde, Ankara: Odak Yayınevi.
- GUY, R. F. (1982). Religion, Physical Disabilities and Life Satisfaction in Older Age Cohorts. *International Journal of Aging and Human Development*, 75(3), 225-232.
- HOLLY NELSON-BECKER ve Edward R. Canda, Spirituality, Religion, and Aging Research in Social Work: State of the Art and Future Possibilities. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, Vol. 20(3) 2008.
- JOSEPH, M. V. (1988). Religion and Social Work Practice. *Social Casework*, 69, 443-452.
- KAYIKLIK, H. (2003). *Orta Yaş ve Yaşlılıkta Dinsel Eğilimler*. Adana: Baki Kitabevi.
- KIMBLE, M. A., McFadden, S. H., Ellor, J. W., & Seeber, J. J. (Eds.). (1995). *Aging, Spirituality and Religion: A Handbook*. Minneapolis: Fortress Press.
- KOENIG, H. G., Kvale, J. N. ve Ferrel, C. 1988. *Religion, Health, and Aging: A Review and Theoretical Integration*. Westport, CT: Greenwood.
- KOENIG, T. (2005). Caregivers' Use of Spirituality in Ethical Decision-making. *Journal of Gerontological Social Work*, 45(1/2). 155-172.
- LEVIN, J. & Chatters, L. M. (2008). Religion, Aging, and Health: Historical Perspectives, Current Tends, and Future Directions. *Journal of Religion, Spirituality and Aging*, Vol. 20 (1-2), s. 177-180.
- LOEWENBERG, F. M. (1988). *Religion and Social Work Practice in Contemporary American Society*. New York: Columbia University Press.
- MARTY, M. E. (1980). Social Service: Godly and Godless. *Social Service Review*, 54, 463-481.
- MINDEL, C. H., & Vaughan, C. C. (1978). A Multidimensional Approach to Religiosity and Disengagement. *Journal of Gerontology*, 33(1), 103-108.
- MOBERG, David O. , 1990. Religion and Aging. In Kenneth Farraro, ed., *Gerontology: Perspectives and Issues*. NY: Springer.

◆ İhsan Çapcıoğlu / Önder Bilgin

- MORANO, C. & King, D. (2005). Religiosity as a Mediator of Caregiver Well-being: Does Ethnicity Make a Difference?. *Journal of Gerontological Social Work*, 45(1/2), 69-84.
- MURDOCH, V. (2005). Guided by Ethics: Religion and Spirituality in Gerontological Social Work Practice. *Journal of Gerontological Social Work*, 45(1/2), 131-154.
- NAKASHIMA, M., & Canda, E. R. (2005). Positive Dying and Resiliency in Later Life: A Qualitative Study. *Journal of Aging Studies*, 19,109-125.
- NASH, M., & Stewart, B. (Eds.). (2002). *Spirituality and Social Care: Contributing to Personal and Community Well-Being*. London: Jessica Kingsley.
- NETTING, F. E. (2004). Commentary on Typology of Religious Characteristics of Social Service and Educational Organizations and Programs. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 33(1), 135-139.
- ÖZBAYDAR, Belma, 1970. *Din ve Tanrı İnancının Gelişmesi Üzerine Bir Araştırma*. İstanbul: İ. Ü. Edebiyat Fakültesi Yayınları.
- PARKER, M., Roff, L. Klemmack, D. L., Keonig, H. G., Baker, P., & Allman, R. M. (2003). Religiosity and Mental Health in Southern, Community-Dwelling Older Adults. *Aging & Mental Health*, 7(5), 390-397.
- PATEL, N., Naik, D., & Humphries, B. (Ed.). (1997). *Visions of Reality: Religion and Ethnicity in Social Work*. London: Central Council for Education and Training in Social Work.
- PIEPER, H. G. (1981). Church Membership and Participation in Church Activities among the Elderly. *Activities, Adaptation and Aging*, 7(3), 23-29.
- SEEBER, J. J. (Ed.). (1990). Spiritual Maturity in the Later Years [Special issue]. *Journal of Religious Gerontology*, 7(1/2).
- TAPLAMACIOĞLU, M. (1962). Yaşlara Göre Dini Yaşayışın Şiddet ve Kesafeti Üzerine Bir Anket Denemesi. *A. Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, C. X, ss. 141-151.
- THIBAUT, J. M. (1995). Congregation as a Spiritual Care Community. In M. A. Kimble, S. H. McFadden, J. W. Ellor, & J. J. Seeber (Eds.). *Aging, Spirituality and Religion: A Handbook*. Minneapolis: Fortress Press.
- TIRRITO, T. (2000). The Spirit of Collaboration: Social Work/the Church/Older Adults. *Social Thought*, 19(2), 59-76.
- TOBIN, S. S., Ellor, J. W., & Anderson-Ray, S. (1986). *Enabling the Elderly: Religious Institutions within the Service System*. Albany: State University of New York Press.
- TUFAN, İ. (2002). *Antik Çağdan Günümüze Yaşlılık*. İstanbul: Aykırı Yayıncılık.
- TUFAN, İ. (2003). *Modernleşen Türkiye'de Yaşlılık ve Yaşlanmak*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- VAN HOOK, M. V., Hugen, B., & Aguilar, M. (2001). *Spirituality within Religious Traditions in Social Work Practice*. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.

AGING AND RELIGIOSITY RELATIONSHIP IN THE CONTEXT OF RELIGIOUS SOCIAL WORK PRACTICES TO ELDERLY PEOPLE: ON ITS HISTORICAL DEVELOPMENT AND CURRENT TURKEY'S SITUATION

İhsan ÇAPCIOĞLU*

Önder BİLGİN**

Abstract

This article identifies the contributions of different perspectives, especially religious studies and social work have made to the study of spirituality and religion in relation to aging. Definitions of religion and spirituality that particularly relate to late life are provided. The study of religiosity/spirituality and aging is situated in four historical phases ranging from sectarian origins, to professionalization and secularization, to renewed interest, to the current phase characterized by transcending boundaries. Topics of study include a wide range of religious and non-religious spiritual perspectives, cultural groups, and life domains. There is an expansion of interest in international research and collaboration on religiosity and spirituality on aging as well. Future research possibilities include functions of religion and spirituality for older adults, spirituality in relation to professional direct practice, professional ethics, macro level social work, and public policy. Finally, it has been founded that the state of the research on aging and religiosity interrelationships in Turkey is at the creeping stage.

Key Words: Aging, Religion, Religiosity, Spirituality, Sociology of Aging, Social Gerontology

* Assistant Prof.. Dr., Ankara University Faculty of Divinity, Ankara.

** Assistant Prof.. Dr., Akdeniz University Faculty of Arts and Sciences, Antalya.

İNTEL ÖĞRETMEN HİZMET İÇİ EĞİTİM KURSUNUN DEĞERLENDİRİLMESİ

Hatice YILDIZ*

Sebahattin ARIBAŞ**

Özet

Ülkemizde 2003 yılında uygulamaya başlanan Intel Öğretmen Temel Kursu (İÖTK) öğretmenlere, derslerinde teknolojiyi kullanarak, proje temelli öğrenme etkinliklerine yer vermelerini sağlamak amacıyla hazırlanmıştır. Ayrıca bu kursta öğretilenler sayesinde öğretmenlerin, öğrencilerin problem çözüme, eleştirel düşünme ve işbirliği içinde çalışma becerilerini geliştirici etkinlikler tasarlaması amaçlanmıştır. Bu araştırmada İÖTK'nun Sivas ilindeki 3 ilk-öğretim okulunda ne derece uygulanabildiğinin ve öğretmenlerin bu program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Betimsel nitelikte olan bu çalışmada veriler görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Öğretmenlerden elde edilen veriler sonucunda, İÖTK'nun tam anlamıyla amacına ulaşmadığı; öğretmenlerin derslerini teknoloji destekli işleme taraftarı olduğu ancak bunun için yeterli bilgi ve alt yapıya sahip olmadığı anlaşılmıştır. Sınıflarında yeterli donanımın bulunmaması da öğretmenlerin bilgi teknolojilerini kullanımını engellemektedir.

Anahtar Sözcükler: Intel öğretmen temel kursu, hizmet içi eğitim, öğretmen

Giriş

Bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği dünyamızda, toplumların bu teknolojiden habersiz kalmaması ve bireylerin bu teknolojiyle donatılmış olarak yetişmesi gerekliliği öğretim programlarını etkilemektedir. Bilişimin kullanıldıkça güncellenen ve iyileştirilen dinamik yapısı düşünüldüğünde bu teknolojiyi kullanan kişilerin de etkin ve dinamik olması gerekmektedir. Bu süreçte öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bunun için öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri ile yeni öğretim yaklaşım ve yöntemleri konusunda hem hizmet öncesi eğitimleri sırasında, hem de öğretmenlik yaptıkları süreçte iyi yetişmeleri sağlanmalıdır.

Bu amaçla öğretmenlere sadece yeni teknolojiyi nasıl kullanacaklarını değil, aynı zamanda sınıfta bu teknolojiyi kullanarak nasıl etkinlikler planlayacakları konusunda sürekli mesleki gelişim imkânı sağlayacak kursların düzenlenmesi gerekmektedir (Batane, 2004, 404). Bunun yanı sıra, öğretmenlerin diledikleri zaman eksik oldukları noktaları sorabilecekleri uzman ya da danışmanların her okulda ya da belirli merkezlerde görevlendirilmesi yararlı olacaktır. Mesleki gelişim kursları, bir çok ülkenin öğretmen eğitimi politikalarına yıllar önce eklediği ve bu amaçla bir çok çalışmanın yapıldığı bir konudur.

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

** Prof. Dr.; İnönü Üniversitesi, İlköğretim Bölümü

Bu ülkelere ilk örnek İngiltere'dir. Sınıf etkinliklerini bilgisayar teknolojileriyle destekleme ve bütünleştirme konusu, 1980'lerden önce İngiltere'nin gündeminde yer almıştır. İngiltere'de öğretmenlik mesleğinin, konuları öğretirken yeni teknolojileri etkili bir şekilde kullanabilecek bir hale getirilmesi giderek önem kazanmıştır. İkinci örnek ise Kanada'dır. Kanada'da 5. sınıftan 10. sınıfa kadar tüm sınıfların öğrenci ve öğretmenlerini derslerde bilgi teknolojilerini kullanmaya özendirme için Bilgi ve İletişim Teknolojileri Entegrasyon Performans Standartları belirlenmiştir. Bu standartlar, öğretmen, öğrenci ve velilere okullarında bilgisayar teknoloji, araç ve gereçleriyle sağlanan öğretimi denetleme şansı vermektedir. Amerika'da ise 1990'lıların başında, öğretimin daha etkili hale getirilmesi amacıyla öğretmen eğitim programlarında, öğretmenlerin bilgi teknolojilerini sınıfta nasıl kullanacağı konusuna ağırlık verilmiştir. Bunu izleyen yıllarda teknoloji kullanımının yaygınlaştırılmasına yönelik yapılan araştırmalar geleneksel sınıfta bazı değişiklikler yapmayı gerektirmiştir (Yost vd., 2004, 1). Son olarak da Singapur, hizmet içi öğretmen eğitiminde sistematik olarak bilgisayar teknolojilerine yer vermiştir. Singapur, 1997'de Master Plan 1 adı verilen bir bilgisayar teknolojileri politikası geliştirmiş, 2002'de de yeni bilgisayar teknolojileri eğitimine ulaşmayı hedeflemiştir. Bu tarihten itibaren de öğretmenler, öğretim için en uygun teknolojiyi seçme ve kullanma konusunda eğitilmiştir (Kim vd., 2008, 1684).

Ülkemizde ise, Bilgisayar Destekli Eğitim ile ilgili öğretmenleri bilgilendirmek amacıyla 1998 yılından beri çeşitli hizmet içi eğitim kursları düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 1998 yılında 100 bin öğretmenin katıldığı bilgisayar okuryazarlığı kursu, ağ sistemleri, uzaktan eğitim teknikleri; 1999 yılında yeni bilgi teknolojileri kursu; 2000 yılında Eğitimde Bilgi Teknolojisinin Kullanımı Seminerleri, 2001 yılında ise bilgisayar kullanımı, internet kullanımı, web tasarımı, veri girişi, Office kullanımı, Power Point sunumu gibi konularda hizmet içi eğitim kursları düzenlenmiştir (Balci, 2002). 2002 yılında da bunlara ek olarak Makromedia flash, Lotus designer, visual basic Windows NT vb. programlama ve yazılım programlarının öğretimine yönelik kurslar düzenlenmiştir (MEB, 2002).

Intel Öğretmen Eğitimi Programı

Intel Şirketi, 1998 yılında Hewlett-Packard ve Microsoft Şirketlerinin desteği ile Intel ACE (Applying Computers in Education) Projesini yapmıştır. Bu projenin amacı, bilgisayarların hem öğretmenler hem de öğrenciler için, öğrenme ve üretim aracı olarak kullanılmasını sağlama; öğretmenlere, öğrencinin etkin katılımını sağlayan planlar yapma; takım halinde çalışarak, yaptığı planlar hakkında akran görüşlerini alma becerisi kazandırmaktır. 1998 yılında, Amerika'nın altı batı eyaletinde 1,200'den fazla ilköğretim öğretmeni Intel ACE Projesiyle teknolojinin eğitimle bütünleştirilmesi konusunda eğitilmiştir. Program, 1999 yılında üç eyalete daha yayılarak 2,400 öğretmen daha eğitim almıştır. Intel ACE 2000 yılında, 670 öğretmeni, üç yılda da toplam 4,270 öğretmeni eğitmiştir (Yost vd., 2004, 2).

Intel Öğretmen Programı ülkemizde 2003 yılında uygulamaya geçmiştir. Mayıs 2003'te Intel ve T.C.Milli Eğitim Bakanlığı, Intel Gelecek İçin Eğitim programının (yeni adıyla Intel Öğretmen Programı) Türkiye çapında ulusal bir eğitim programı olarak yürütülmesi amacıyla bir işbirliği oluşturmuştur.

"Intel Gelecek İçin Eğitim" programı adıyla anılan ancak, daha sonra "Intel Öğretmen Programı" adını alan program, daha önce "Bilgisayar ve İnternet Kullanımı Kursuna" katılmış öğretmenlerin derslerini teknoloji destekli hazırlamala-

rı için planlanmış bir kurstur. Söz konusu programda öğretmenlere teknoloji destekli, proje çalışmalarına dayalı öğretim etkinlikleri hazırlama becerisi, öğrencilere üst düzey ve eleştirel düşünme becerileri, işbirlikli çalışma becerileri ve problem çözme yetenekleri kazandırılması amaçlanmıştır. 2006 yılı sonu itibarıyla, söz konusu öğretmen eğitimi programı kapsamında 69.538 öğretmenin düzenlenen etkinliklere katılımı sağlanmıştır. 12 Ocak 2007 tarihinde imzalanan yeni bir protokolde, 2011 yılı sonuna kadar 500.000 öğretmenin söz konusu program kapsamında düzenlenecek eğitimlerden geçirilmesi hedeflenmiştir (Intel, 2007).

Intel Öğretmen Programı'nın, "Yüz Yüze Eğitim Modeli" ve "Karma Eğitim Modeli" olmak üzere öğretmenlere iki farklı modelde sunulması planlanmıştır. Yüz Yüze Eğitim Modeli'nin yalnızca ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlere verilmesi, "Karma Eğitim Modeli" nin de yalnızca ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenleri kapsayacak şekilde uygulanması ve daha sonraki yıllarda "Karma Eğitim Modeli"nin ilköğretim öğretmenlerini de kapsamı planlanmıştır (MEB, 2008). Yüz Yüze Eğitim Modeli'nde eğitim süreleri 1 haftası uyum, 3 haftası yüz yüze olmak üzere, toplam 4 haftadan oluşmaktadır.

Bu eğitimlerin amacına ulaşması, yapılan eğitimlerden sonra öğretmenlerin görüşlerinin de alınarak programda gerekli düzeltmelerin yapılmasıyla olacaktır. Bu amaçla Intel Öğretmen Hizmetiçi Eğitim Programını değerlendirmeyi amaçlayan birçok çalışma yapılmıştır. Bunlardan biri Chong (2009) tarafından yapılmıştır. Chong, Malezya'da verilen Intel Gelecek İçin Eğitim programını değerlendirmek için yaptığı araştırmada 2.095 öğretmene görüşme formu göndermiştir. Formdan elde edilen nitel veriler sonucunda Chong, programın, teknolojinin zengin olanaklarından öğretimde yararlanma konusunda öğretmenlerin ufkunu genişlettiği, öğretmenlerin uygulamaları üzerine yansıtıcı düşüncelerine ve öğretmenlerin eğitim teknolojisiyle öğretimi bütünleştirmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenler arasında Intel'in bu çalışmasından dolayı memnun oldukları konusunda görüş birliği ortaya çıkmıştır. Ayrıca öğretmenler, programın, proje temelli öğrenme konusundaki becerilerinin gelişimi için önemli katkı sağladığını belirtmişlerdir.

Light (2009), Hindistan, Şili ve Türkiye'de Intel Öğretmen Temel Kursu programını karşılaştırmalı olarak değerlendirdiği araştırmasında, kurs sonunda öğretmenlerin bilgi, inanç ve tutumlarında şu değişikliklerin olduğunu saptamıştır: Öğretmenlerin inançları yapılandırmacı anlayışa doğru kaymıştır. Proje temelli ve bilgisayar destekli öğrenme etkinliklerine katılmak, öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl öğrendiğine ilişkin görüşlerini etkilemiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretmenler, öğrencilerin proje yoluyla ve internet araştırmalarıyla daha çok öğrendiklerini düşünmektedir. Türkiye ve Hindistan'daki öğretmenler ve müdürler Intel Öğretmen Temel Kursu'nun nasıl proje yapılacağını öğrettiğini belirtmişlerdir. Türkiye'deki öğretmenler, böyle bir kursun, yeni programda yer alan proje fikirlerinden daha çok faydalanmalarına yardım ettiğini söylemişlerdir. Ayrıca, Türkiye'deki yeniden yapılandırılan öğretim programlarının işbirliği ve grup çalışmasına dayanmasına rağmen, bu öğretmenler işbirlikli öğrenme konusunda hiçbir deneyimlerinin olmadığını ancak Intel Öğretmen Temel Kursu'nun işbirlikli öğrenme ve proje tabanlı öğrenme konusunda bilgilendirici olduğunu, bu nedenle Intel Öğretmen programını beğendiklerini ifade etmişlerdir. Şili, Hindistan ve Türkiye'deki Intel Öğretmen kursuna katılan bütün öğretmenler kurs sonunda bilgi teknolojileriyle ilgili becerilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Yine araştırmaya katılan bütün öğretmenler proje temelli

öğrenmenin, öğrencilere işbirliği yapma, çoklu kaynaklar kullanma ve kendi öğrenmelerini yönlendirme fırsatı sağladığını belirtmiştir.

Hupert, Martin ve Kanaya (2004)'nın Intel Gelecek İçin Eğitim (Intel Teach to the Future) programını değerlendirdikleri araştırma sonucuna göre, öğretmenler Intel Gelecek İçin Eğitim kursunun içeriğinden ve içeriğin sunuluş şekline memnun kalmış ayrıca sınıf etkinliklerini teknolojiyle bütünleştirme konusundaki yeterliklerinde değişim olduğunu hissetmişlerdir. Araştırma sonuçları Intel Gelecek İçin Eğitim programının eğitimcilere uygun ve yararlı bir içerik sunduğunu, etkili öğretmenler yetiştirdiğini ve öğretmenlerin sınıfta öğrencileriyle birlikte teknoloji kullanımını hakkında kendilerini daha hazır hissetmelerini sağladığını göstermektedir.

Bu çalışmaların yanında, ülkemizde de Intel Öğretmen Hizmet içi eğitim programlarının uygulamada ne derece başarılı ve yeterli olduğunun araştırılması program yürütücülerine Intel Öğretmen Temel Kursu (İÖTK) hakkında önemli dönütler sağlayacaktır. Bu nedenle, İÖTK'nun Sivas ilindeki 3 ilköğretim okulunda ne derece uygulanabildiği ve öğretmenlerin bu program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İÖTK'na katılan öğretmenlerin kursun uygulanmasına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. İÖTK'na katılan öğretmenlerin kursun katkılarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Araştırma, 2009 öğretim yılında Sivas ili Merkez ilçesindeki MEB tarafından düzenlenen Intel Öğretmen Hizmet İçi Eğitim kursuna katılan 3 ilköğretim okulundaki öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

İÖTK'na katılan ilköğretim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Nitel araştırma, algı ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2003, 19).

Örnekleme

Araştırmada amaçlı örnekleme yolu izlenmiştir. Bu nedenle, 2008-2009 öğretim yılında, araştırmanın yapıldığı dönemden önce İÖTK'nun verildiği 3 ilköğretim okulunda görev yapan 24 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Katılımcıların özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1 Katılımcıların özellikleri

Okulun Sosyo- Ekonomik Düzeyi	Öğretmen Sayısı	Cinsiyet	Öğretmen Sayısı
Üst	8	Bay	15
Orta	8	Bayan	9
Alt	8		
Mesleki Deneyim		Branş	
1-5 yıl	2	Sınıf Öğretmeni	15
6-10 yıl	5	Fen Bilgisi Öğretmeni	2
11-15 yıl	9	Türkçe Öğretmeni	2
16-20 yıl	4	İngilizce Öğretmeni	2
21-25 yıl	2	Özel Eğitim Öğretmeni	1
26 yıl ve üzeri	2	Sosyal Bil. Öğretmeni	1
		Beden Eğ. Öğretmeni	1

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeydeki standartlığı ve aynı zamanda esnekliği nedeniyle eğitim bilim araştırmalarına daha uygun bir teknik görünümü vermektedir (Türnüklü, 2000, 547).

Bu amaçla araştırmacı tarafından bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğretmenlerin cinsiyetini, yaşını ve branşını soran sorular bulunmaktadır. İkinci bölümde öğretmenlerin İÖTK'nun uygulanmasına ilişkin görüşlerini yoklayan 5 soru; üçüncü bölümde ise öğretmenlerin İÖTK'nun katkısına ilişkin görüşlerini almayı amaçlayan 2 soru bulunmaktadır. Görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı tarafından görüşme formuna kaydedilmiştir. Daha sonra bu veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Kodlamada öğretmenlerin isimlerinin gizliliği için her öğretmene numara verilerek veriler deşifre edilmiştir. Ayrıca bulgular bölümünde alıntılara yer verilirken de öğretmenlerin bu numaraları kullanılmıştır. Verilerin analizinde İçerik Analizi Yönteminden yararlanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin kursun uygulanmasına yönelik görüşleri ve kursun katkılarına ilişkin görüşleri olarak iki bölümde sunulmuştur.

1) Öğretmenlerin İÖTK'nun Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

a. İÖTK'nun Zamanı ve Süresine İlişkin Görüşler

İÖTK'nun yapıldığı zamanının uygunluğuna ilişkin yöneltilen soruya, öğretmenlerin çoğunluğu (19 kişi) zamanı uygun değil yanıtını vermiştir. Öğretmenlerden 24 (Bay, Alt) "Karakişın ortasında kurs verildi. Soğuktan okullar tatil edildi ama kurs

devam etti" sözleriyle kursun öğretmenleri zorlayacak kadar kötü bir zamana denk getirildiğini belirtmektedir.

IÖTK'nun süresine ilişkin görüşler incelendiğinde ise, öğretmenlerin çoğunluğunun IÖTK'nun süresini kısmen yeterli bulduğu görülmüştür. 24 öğretmenden 5'i kursun süresini yeterli, 10'u kısmen yeterli bulmuş, 9 öğretmen de yetersiz bulunduğunu belirtmiştir. 19 öğretmen IÖTK'nun verildiği eğitim ortamının eğitsel araç donanımı (bilgisayar, internet vb.) yeterli; 5 öğretmen ise kısmen yeterli bulmaktadır.

b. IÖTK'nun İçeriğine İlişkin Görüşler

IÖTK proje tabanlı öğrenme etkinliğini planlama ve bunu bilgisayar ve interneti de kullanarak bir ders ya da ünite planlama amacıyla tasarlanmış sekiz modülden oluşmaktadır. Bu modüller sırasıyla; projelerle öğrenme, ünitemi planlama, bağlantılar kurma, örnek öğrenmeler hazırlama, öğrenci projelerini değerlendirme, öğrenci başarısını planlama, teknolojiyle rehberlik ve ünite portfolyolarının gösterimi'dir. Görüşme yapılan öğretmenlere, kursta işlenen bu içeriğin onların ihtiyaçlarına göre tasarlanmış olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin 9'u içeriğin ihtiyaç duyduğu alanda olmadığını, 8'i de ihtiyaç duyduğu konuları kısmen içerdiğini belirtmiştir. 2 öğretmen ise kursta öğretilen konuların öğrenme ihtiyacı duydukları alanda olduğunu belirtmiştir. Diğer öğretmenler ise kararsız olduklarını belirtmiştir.

c. Kursu Veren Formatör Öğretmen Hakkındaki Görüşler

Öğretmenlere, IÖTK'nu veren formatör öğretmenin yeterliliğine ilişkin görüşleri sorulduğunda, öğretmenlerin çoğunluğu (11 kişi) kursu veren formatör öğretmenin alan bilgisini kısmen yeterli bulurken, 6 öğretmen yeterli, 7 öğretmen ise yetersiz olarak değerlendirmektedir. Öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşmasının nedeni, kursu veren formatör öğretmenlerin farklı kişiler olması olabilir.

d. Öğretmenlerin Kullanılan Araç-Gereç ve Yöntemler Hakkındaki Görüşleri

Öğretmenlerin IÖTK'nda kullanılan araç-gereç ve donanımın ne kadar yeterli olduğu sorusuna ilişkin yanıtları incelendiğinde, 19 öğretmen IÖTK'nun verildiği eğitim ortamının eğitsel araç-gereç ve donanımı (bilgisayar, internet vb.) yeterli; 5 öğretmen ise kısmen yeterli bulmaktadır.

Bunun yanında program boyunca uygulanan yöntemlerin konunun anlaşılması için ne kadar uygun ve yeterli olduğu sorulduğunda, öğretmenlerin görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin yarısı IÖTK'nda kullanılan yöntemin yeterli olduğunu düşünürken, diğer yarısı da kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir (12 kişi).

e. Öğretmenlerin Kurs Sonunda Yapılan Değerlendirmeye İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere kurs bitiminde başarıyı ölçmek için objektif bir değerlendirme yapıp yapılmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin verdikleri yanıtlar çeşitlilik göstermiştir. Şöyle ki, 10 öğretmen objektif bir değerlendirmenin yapılmadığını, 5 öğretmen kısmen yapıldığını, 9 öğretmen de yapıldığını belirtmiştir. Aynı formatör öğretmenin verdiği kursa katılan öğretmenlerin görüşlerinin farklılaşması değerlendirmenin yapıp ancak objektif olmamasını düşündüklerinden kaynaklanmaktadır. Öğretmen 16 (Byn, Orta) bu durumu şöyle ifade etmiştir: *" Bu soruda objektif kelimesinin altını çizmek gerekiyor, çünkü yapılan değerlendirmenin ne kadar objektif olduğu ve gerçeği yansıttığı bence belli değildi. O yüzden evet demek mümkün değil."*

Öğretmenlere, kursun bitiminde programla ilgili görüşlerinin alınıp alınmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin büyük bir kısmı (14 kişi) olumsuz cevap vermiştir. Buradan da kursun bitiminde öğretmenlerin kursla ilgili görüşlerinin alınmadığı anlaşılmıştır.

2. Öğretmenlerin Kursun Katkılarına İlişkin Görüşleri

Öğretmenlere İÖTK'nun kendilerine ne gibi katkıları olduğu sorulduğunda, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda görev yapan 6 öğretmen, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki okullarda çalışan 2'şer öğretmen, İÖTK'nun mesleki gelişimlerine olumlu katkısı olduğunu belirtmiştir. Toplam 14 öğretmen ise İÖTK'nun hiçbir katkısı olduğunu düşünmemektedir. Olumlu ve olumsuz düşünen öğretmenlerin sayısı birbirine yakın olmakla birlikte olumsuz düşünen öğretmenlerin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bu öğretmenlerden 3 (Bay, Üst) nolu öğretmen şunları söylemiştir: *"Kursun verimli olduğunu söyleyemem. Çünkü alt yapımız olmadığı için ve kurs süresi kısa olduğu için kursun çok bir katkısı olmadı."* Öğretmen 1 (Bay, Üst) ise bu konuyla ilgili şunları söylemiştir: *"İÖTK programının bana fayda sağlayacağına inandım. Fakat öğrenemedim. Öğrenmek istedim. Bize, az önce bahsettiğim gibi yasak savma düşüncesi ile kurs verildi. O yüzden de verimli olmadı."* Öğretmen 10 (Bay, Orta) ve 20 (Bay, Alt) ise *"kursun hiçbir katkısı olmadığını, çok sıkıcı bir kurs"* olduğunu belirtmiştir.

İÖTK'nun olumlu katkıları olduğunu düşünen öğretmenlerden 2 (Bay, Üst), 6 (Byn, Üst), 8 (Bay, Üst) ve 22 (Byn, Alt) görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

"Bu kursla öğrenmenin her zaman ve her yaşta devam ettiğini, öğrenmenin sonu olmadığını fark ettim." (Öğretmen 2).

"Bilgisayarlı öğretimin derse katkısı olacağını öğrendim." (Öğretmen 6).

"Bu kurs düşünce ufku mu geliştirdi." (Öğretmen 8).

"İnternette araştırma yapmayı öğrendim. Blog, wiki gibi programların varlığından haberdar oldum." (Öğretmen 22).

Bazı öğretmenlerin bilgisayar teknolojilerinin eğitimde kullanılmasına ilişkin böyle olumlu görüşlerine rağmen neden derslerinde bilgisayar ve iletişim teknolojilerinden yararlanmadıkları konusundaki en önemli sebepleri sınıflarında bu teknolojinin bulunmamasını, bilgi eksikliğini ve yetersiz hizmet içi eğitimleri engel olarak belirtmeleri görülebilir (Usluel vd., 2007, 174). Nitekim bu çalışmada da, bazı öğretmenler, gereken bilgisayar vb. donanım sağlandığı takdirde İÖTK'ndan öğrendiklerini uygulayabileceklerini ifade etmiştir.

a. İÖTK'nun Öğretmenlerin Proje Tabanlı Öğrenme ve Bilgisayar Destekli Eğitime Yönelik Görüşlerine Etkisi

Öğretmenlerin İÖTK sonunda proje tabanlı öğrenmeye ilişkin görüşlerinde bir farklılık olup olmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin hemen hemen hepsi proje tabanlı öğrenmenin ne demek olduğunu bildiklerini, hatta yeni programda da bununla ilgili bir çok etkinliğin olduğunu, ve proje tabanlı öğrenmenin iyi planlandığında etkili öğrenmeyi sağlayacak bir etkinlik olarak düşündüklerini belirtmişlerdir.

İÖTK sonunda öğretmenlerin, eğitimde bilgisayar kullanmaya ilişkin görüşlerinde bir değişiklik yaratıp yaratmadığına ilişkin düşünceleri sorulduğunda ise, üst sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmenlerden 6 öğretmen, orta sosyo-ekonomik

düzeyden 1, alt sosyo-ekonomik düzeyden de 2 öğretmen görüşlerinde olumlu değişiklikler olduğunu belirtmiştir. Görüşlerinde hiçbir değişiklik olmadığını belirten öğretmen sayısı ise 15'tir. Bu rakam İÖTK'nun öğretmenlerin çoğunluğunun görüşlerinde olumlu bir değişiklik yaratmadığını göstermektedir. Öğretmen 21 (Byn, Alt) bu konuyla ilgili düşüncelerini şöyle ifade etmektedir: *"Açıkçası hiçbir fark olmadı. Bilgisayarı daha önce ne kadar ve nasıl kullanıyorsam şimdi de aynı şekilde kullanıyorum. Bence kurs kötü bir zamanda verildi."* Öğretmen 9 ise (Bay, Orta) olumsuz görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *"Kurs çok sıkıntılı bir dönemde olduğu için etkili olmadı, dolayısıyla da bilgisayarlı öğretim hakkında olumlu hiçbir duygu uyandırmadı. Kursun verildiği zaman havalar çok soğuktu, hepimiz üşüdük, birçok arkadaşımız hasta oldu. Üşümekten kursu takip edemedik bile..."*

Kurs hakkında olumlu düşüncelere sahip olan öğretmenlerden 2 (Bay, Üst), 14 (Byn, Orta) ve 22 (Byn, Alt) şunları söylemiştir:

"Eğitimde görsel, işitsel araçların kullanılmasının yararını biliyorduk. Bu kursla da bu düşünceler iyice pekişti." (Öğretmen 2)

"Bu kurs, eğitimde bilgisayar kullanımının, görselliğin ne kadar etkili olduğunu bize gösterdi. Öğrencinin daha fazla duyu organına hitap ettiğiniz için bu yöntemle öğreteceklerinizi daha kısa sürede vermek mümkün." (Öğretmen 14)

"Öğrencilerin bilgisayarı sadece oyun için kullanmayı değil aynı zamanda bilgisayarda çalışma yapabilmeleri, bireysel ve ekip olarak öğrencilerin teknolojiyi aktif olarak kullanabilmeleri şeklinde öğrendim." (Öğretmen 22).

b. Öğretmenlerin İÖTK'nda Öğrendiklerini Öğretimde Kullanma Durumları

Öğretmenlere İÖTK'nda öğrendiklerini derslerde kullanıp kullanmadığı sorulduğunda, öğretmenlerin hiçbirinin görüşme yapılan zamana kadar kullanmadığı, derslerde kendi hazırladıkları sunumlara yer vermedikleri görülmüştür. Bunun üzerine öğretmenlerin gelecekteki uygulamalarını göz önünde bulundurarak bu soruya yanıt vermeleri istendiğinde, üst sosyo-ekonomik düzeydeki okulda çalışan öğretmenlerden 6'sı, orta sosyo-ekonomik düzeydeki okulda çalışan öğretmenlerden 4'ü (yarısı), alt sosyo-ekonomik düzeydeki okulda çalışan öğretmenlerden de 2'si İÖTK'nda öğrendiklerini sınıfta uygulamayı düşündüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yanıtlarının dağılımı incelendiğinde, orta ve alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğretmenlerin görüşlerinin daha olumsuz olduğu görülmektedir. Bu durumu öğretmen 18 (Bay, Alt) şöyle ifade etmektedir: *"Biz çocuklara okula kalem, defter, kitap getirme alışkanlığı kazandırmıyoruz, blogdan, wikiden mi davranış kazandıracağız. Programın maliyeti çok yüksek. Eğitim istekle başlar, insanla gelişir, davranış (kazanım) ve alışkanlıkla biter. Eğitimin temel malzemesi öğrenci, temel taşı da öğretmendir. Araç gereçlerin eğitime katkısı ise % 15-20'yi geçmez. Eğitim ciddi bir iştir, duygusal yanı ağır basar... bu yüzden makine ve araçlara emanet edilemez. Böyle programlarla yapılamaz."* Benzer bir anlayışla öğretmen 10 (Bay, Orta) *" Çağdaş eğitim yerine klasik eğitim metotları daha anlaşılır ve uygulanabilir olduğu için bilgisayarla eğitim yapmayı gerekli bulmuyorum"* demiştir. Kurstan öğrendiklerini uygulama konusunda olumsuz düşünen öğretmenlerden biri olan 12 (Bay, Orta) nolu öğretmen ise şunları söylemiştir: *"Kursun zamanı yetersizdi ve uygun bir zaman değildi. Daha uygun zamanda ve uzun süreye yayılan bir Intel kursu bize çok faydalı olabilir."*

Bazı öğretmenler kursta verilmek istenen becerileri, kursun zamanı yüzünden öğrenemedikleri için sınıfta uygulamayı düşünmediğini belirtirken, bazıları da sınıflarının böyle bir yöntem için uygun olmadığından uygulamayı düşünmemektedir. Öğretmen 18 (Bay, Alt) bu durumu şöyle ifade etmiştir: “Anlattıkları güzel ama benim sınıfımda uygulanabilirliği yok. Çünkü yeterli donanım yok. Zaten bilgisayarı olan öğrenci çok az, interneti olan yok denecek kadar. Ödev olarak versem nerede yapacaklar, veliler öğrencilerin sürekli internet kafeye gitmelerinden şikayetçi...”

Bu görüşlerin yanında kursun sonunda kazandıkları bilgi ve becerileri uygulama konusunda olumlu düşünen öğretmenlerden ikisi şu sözleriyle öğretimde bilgisayardan ve bu kurstaki anlatılardan yararlanacaklarını belirtmişlerdir: “Önceden formatörlük sertifikam ve birikimim vardı, üstüne eklenenlerle daha da geliştiğini düşünüyorum.” (Öğretmen 2, Bay, Üst); “Eğitim-öğretim bir bilim dalıdır. Bu bilim dalında teknoloji den yararlanmak bu bilim dalının daha ileriye gitmesini, daha çok bilgiye ulaşmasına yardımcı olacaktır. Bu da eğitimin kalitesini arttıracaktır” (Öğretmen 11, Bay, Orta).

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğunun kursun uygun bir zamanda yapılmadığını ve kurs süresinin kısmen yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmıştır. Görüşmelerden anlaşıldığı üzere kursun kiş dönemine rastlaması, ders verilen sınıfların soğuk olması ve hava koşulları nedeniyle yaşanan problemler, kursun etkisini azaltmıştır.

Öğretmenlerin büyük bir kısmı kursun içeriğinin ihtiyaç duydukları alanda olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin söylediklerinden özellikle bilgisayar kullanımıyla ilgili hala bazı temel sorunlarının olduğu, ancak İÖTK içeriğinin etkili bilgisayar kullanmayı gerektirdiği bu nedenle de bilgisayarla pek barışık olmayan öğretmenlerin bu konuda çok sıkıntı yaşadıkları anlaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunluğu formatör öğretmeni kısmen yeterli bulmuştur. Oysa Culp vd. (2002)'nin ve Culp vd. (2004)'nin araştırmalarında Intel Gelecek İçin Eğitim programına katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğreticilerinin “çok yeterli” olduğunu söylemiştir.

Hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri nitelikli eleman eksikliğidir. Bu sorunun aşılabilmesi öncelikle nitelikli öğreticilerin varlığını zorunlu kılmaktadır (Özen, 2004). Programın uygulayıcısı olan öğreticilerin (formatör öğretmenlerin) nitelik ve eğitim seviyesi hizmet içi eğitimin kalitesini belirleyen en önemli etken olacaktır. Bu nedenle hizmet içi eğitim kurslarının amacına ulaşabilmesi için öğreticilerin alan bilgisi ve pedagojik açıdan iyi yetişmiş olması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından Aralık 2003'te Yalova'da düzenlenen hizmet içi eğitim programına katılan kursiyerlerin hizmet içi eğitim programlarında kalitenin artırılması çerçevesinde kursu veren öğretim elemanlarının yeterliliklerine ilişkin görüşleri alındığında, bu öğretim elemanlarının konu alanına hakim olmaları, dersleri başlatırken ilgi uyandırmaları, eğitim faaliyetleri için uygun öğrenme ortamı sağlamaları, kursiyerlerin duygu ve ihtiyaçlarına duyarlılık göstermeleri, kursiyerlere yakınlık ve arkadaşlık göstermeleri, kursiyerleri meslektaş olarak görmeleri, kursiyerlere sınıf içinde ve öğrenme durumlarında sabır-

la ve anlayışla yaklaşımları, dersleri işlerken programın hedefleri ile içeriğinin ilişkisini devam ettirmeleri, açıklamaları belirgin (açık) şekilde yapmaları, kursiyerlere geribildirim vermeleri, sınıfın durumuna göre gerekli değişiklikleri yapmaları, çalışılan konuları gerçek hayat ile özdeşleştirmeleri ve görsel, işitsel ders araçlarını etkili biçimde kullanmaları gibi yeterliliklere sahip olmaları gerektiği şeklinde görüş bildirdikleri görülmüştür (Özen, 2004).

Araştırmaya katılan öğretmenlere göre İÖTK'nda kullanılan araç-gereç ve donanım yeterlidir. Ancak uygulanan yöntemlerin konunun anlaşılması için ne kadar uygun ve yeterli olduğu konusunda, öğretmenlerin yarısı yetersiz olduğunu, diğer yarısı da kısmen yeterli olduğunu düşünmektedir. Bir öğretim programının başarısı, programda sunulacak konular için etkili öğretim yaklaşımlarının seçilmesine ve bunların gerektirdiği yöntem ve tekniklerin etkili kullanılmasına bağlıdır (Kaya vd., 2004, 98). Bu yönüyle kurs içeriğinin daha iyi yapılandırılması adına kullanılan yöntem ve tekniklerin zenginleştirilmesi gerektiğini söylemek mümkündür.

Görüşme yapılan öğretmenler İÖTK sonunda değerlendirme yapıldığını, ancak bu değerlendirmenin tam olarak objektif olmadığını belirtmişlerdir. Ayrıca kurs sonunda kursun değerlendirilmesi amacıyla formatör öğretmenler ya da kursun yöneticileri tarafından öğretmenlerin görüşlerine başvurulmamıştır. Oysa hizmet içi eğitim kursuyla ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alınması, kullanılan yöntem ve araçların öğretmenler tarafından anlaşılabilirliğini ortaya koyup, dönüt sağlamış olacaktır. Bunun yanında, öğretmenlerin yetersiz oldukları noktaları tespit etmek, kendi mesleki gelişimlerini sağlama konusunda öğretmenlerin görüşlerini almak ve bu çerçevede bir program oluşturmak hizmet içi eğitim faaliyetlerinde en çok önem verilecek noktalar olmalıdır (O' Sullivan , 2001).

İÖTK kursunun kendilerine olan katkısı konusunda öğretmenlerin fikirleri değişiklik göstermektedir. Yani olumlu katkısı olduğunu düşünen öğretmenlerle (10 kişi) hiçbir katkısının olmadığını düşünen öğretmen sayısı (14 kişi) birbirine yakındır. Bunun yanında öğretmenlerin çoğunluğu kurs sonunda öğrendiklerini öğretim ortamında uygulamayı düşünmemektedir (15 kişi). Oysa Culp ve diğerlerinin (2002) Amerika'daki araştırmasında Intel Gelecek İçin Eğitim programına katılan öğretmenlerin % 97'si bu programdan öğrendikleri düşünce ve becerilerin okuldaki etkinlikleri bilgisayar teknolojileriyle bütünleştirmesini sağladığını belirtmiştir. Yine Chong (2009)'un Malezya'daki Intel Gelecek İçin Eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerini aldığı araştırmasında, öğretmenlerin % 65'i programda öğretilen görüş ve becerilerin öğrenme aktiviteleri ile bilişim teknolojilerini birleştirme konusunda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Bu sonuçlarla araştırma bulguları karşılaştırıldığında ortaya çıkan farklı düşüncelerin, ülkemizdeki öğretmenlerin geleneksel öğretim yöntemlerini kullanma konusundaki tavrından ve bilişim teknolojilerine karşı önyargılı yaklaşımlarından kaynaklandığı söylenebilir.

Görüşme yapılan öğretmenler öğrendiklerini sınıfta uygulayamamalarını, bilgi eksikliği, gerekli araç ve donanımın bulunmaması, yeterince zaman olmaması gibi nedenlere bağlamaktadır. Batane (2004) Botsvana'daki bilgi teknolojileri ile ilgili hizmetiçi eğitim kursu sonunda öğretmen görüşlerini aldığı araştırmasında, öğretmenlerin sınıfta bilgi teknolojilerini kullanarak ders işlemesi için yeterince zamanları olmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin yeterince zamanlarının olmaması teknoloji kullanımındaki en büyük engellerden biridir (Batane, 2004, 403). Bunun yanında

öğretmenlerin yeterince deneyime sahip olmamaları derste teknolojiyi kullanamalarına neden olmaktadır (Batane, 2004, 404). Nitekim Demiraslan ve Usluel (2005), ilköğretim okulu öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini öğrenme-öğretme sürecine entegre etme düzeyini belirlemek amacıyla yaptıkları araştırmada, öğretmenlerin öğretim sürecine bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) entegrasyonu ile ilgili herhangi bir bilgileri olmadığı için alışlagelmiş yöntemleri kullandıklarını görmüştür.

Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi (NCES, 2000)'nin raporuna göre, öğretmenlerin yaklaşık %70'i öğretimde internet ve bilgisayar kullanımı konusunda kendilerini yeterli görmemektedir (Ertmer vd, 2003, 95). Willis ve arkadaşları (1995) da araştırmalarında öğretmenlerin, temel teknolojik beceriler konusunda yetersiz olduklarını bulmuştur.

Teknoloji Değerlendirme Dairesi'nin 1995 yılında yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre okullar, temel teknolojik araçlarla donatılma ve öğretmenlere bu basit teknolojilerin öğretilmesi konusunda önemli ilerlemeler kaydetmiştir. Ancak, teknolojinin öğretim programlarıyla bütünleştirilmesi konusundaki mücadeleler hala devam etmektedir (Kotrlik, Redmann ve Douglas, 2003, 78). Çağıltay ve diğerlerinin (2001, 20) aktardığına göre yaşanan bu başarısızlığın esas sebebi, öğretmenlere teknolojiyi derste nasıl kullanacakları, programlarla nasıl bütünleştirip derslerine entegre edebilecekleri konusunda yeterli desteğin sağlanmamasıdır. Ancak Intel'in hazırlayıp yaygınlaştırmaya çalıştığı bu programlar öğretmenlerin derste teknolojiden nasıl yararlanabileceklerini öğretme konusunda atılan önemli bir adımdır. Bu faaliyetlerin daha uygulanabilir olması için öncelikle yerel düzeyde öğretmen yeterlik ve ihtiyaçları saptanarak ona göre kurs içerikleri yapılandırılmalıdır.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

1. Küreselleşme bağlamında hem yaşadığı toplumun karakteristiğini, değerlerini öğrencilere aktarmak, hem de öğrencileri bilgi çağının gerektirdiği nitelik ve vasıflarla donanmış olarak yetiştirebilmek, ancak bilgi çağının eğitim araç-gereç ve yöntemleriyle mümkün görünmektedir. Bu nedenle öğretmenler değişen çağın nitelikleri ve gereksinimleri konusunda bilgilendirilerek, bilgi teknolojisiyle eğitimin önemini kavramalıdır. Böylelikle öğretmenler bilgi edinme ve bilgi paylaşımı konusundaki yeni yaklaşımların gereksinimini hissetmeli, bu yaklaşımla öğretim ortamında bulunmalıdır. Ancak bu şekilde öğretmenlerin değişime ve teknolojiye karşı direnci kırılabilir.

2. Kursların, hava koşullarının olumsuzluk yaratmayacağı bir dönemde ya da tatillerde verilmesi sağlanmalıdır.

3. Intel işbirliği ile yapılan ve öğretmenlere bilgi teknolojisini öğretmeyi amaçlayan programlara hizmet içi eğitim programlarında daha fazla zaman ayrılmalıdır.

4. Öğretmenler, bu tür kurslara alınmadan önce konuyla ilgili hazır bulunuşluk düzeyini ölçen bir ön teste tabi tutulmalı, öğrenme ihtiyacı belirlenmeli, bunun sonucunda seviyesine göre bir kursa katılmalıdır. Bu sistemle kurslara katılım zorunluluk olmaktan çıkıp, öğretmenlere istediği kursa istediği kadar devam hakkı tanıyan bir mesleki gelişim aracı olabilir. Bu şekilde bilgi teknolojilerinin öğretim süreciyle

bütünleştirilmesi anlık bir etkinlik olarak değil, yeni gelişmelere ayak uydurmak için yaşam boyu devam eden bir süreç olarak düşünülebilir.

5. Intel Gelecek İçin Eğitim kursuna katılmak için öğretmenlerin daha önceden Bilgisayar ve İnternet Kullanımı konulu hizmet içi eğitim kursuna katılması gerekiyordu. Ancak görüşülen öğretmenlerden elde edilen verilere göre, öğretmenlerin büyük bir kısmı İÖTK'na başlarken yeterli bilgisayar kullanımı bilgisine sahip değildir. Bu yüzden Bilgisayar ve İnternet Kullanımı kursunun da öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda değerlendirilmesi ve programın gözden geçirilmesi gerekir.

6. Bu kursların sürekliliğini sağlamak ve kullanışlı kılmak için her sürecin sonunda öğretmenler bir değerlendirmeye tabi tutulmalıdır. Değerlendirme sonucunda elde edilecek veriler, programın uygulanmasına ya da gözden geçirilmesine kaynak olmalıdır.

7. Bilgi teknolojilerini eğitim öğretimle bütünleştirme konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir. Yükseköğretimden başlanarak bu bilinç, öğretmen adaylarına verilmelidir. Bu aşamada öğretim elemanlarına, Milli Eğitim yöneticilerine öğretim programlarının bilgi teknolojileriyle bütünleştirilmesi ve işbirliği konusunda önemli sorumluluklar düşmektedir.

8. Bilgisayar destekli öğretimin başarıya ulaşması, öğretmenlerin bilgisayara karşı olumlu tutum içinde olmalarıyla mümkündür. Bu nedenle öğretmenlere bilgisayar destekli eğitimle ilgili kurslar verilmeden önce ve verildikten sonra bilgisayara ve bilgisayar destekli eğitime karşı tutumları ölçülmelidir. Böylelikle verilen hizmet içi eğitimin başarısı hakkında yargıya varılabilir.

9. Uzun yıllar geleneksel yöntemlerle ders anlatma tecrübesi olan öğretmenler için eğitimsel uygulamaları bilgi ve iletişim teknolojileri ile bütünleştirmeleri mücadele gerektirir. Gençler BİT teknolojilerine daha fazla aşinadır, kolay uyum sağlayabilir ve tecrübeli öğretmenler gibi öğretim stili zor değiştirilebilir değildir. Hizmet öncesi eğitim öğretmen adaylarının programı BİT'le bütünleştirmeyi öğrenmeye en açık oldukları zamandır (Unesco, 2002, 36). Bu nedenle fakülteadaki derslere de BİT entegre edilmeli ve öğretmen adayına bu dönemde BİT'i programla bütünleştirmesini sağlayacak dersler verilmelidir.

10. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursundan öğrendiklerini sınıflarında uygulama durumları ya da uygulayamama nedenleri üzerinde yapılacak araştırmalara gereksinim vardır.

11. Bu araştırmanın nitel yapısından dolayı örneklem grubu çok az sayıda kişiyle sınırlı tutulmuştur. Dolayısıyla bu çalışmada elde edilen verilerin, il ya da ülke çapında genellenmesi gibi bir amaç güdülmemiştir. İÖTK ile ilgili daha geçerli ve güvenilir sonuçlar elde etmek için, İÖTK'nu değerlendirmeye yönelik nicel bir çalışmanın il ya da ülke düzeyinde yapılması bu konuyla ilgilenen araştırmacılara önerilebilir.

Kaynakça

- BALCI, Birim (2002). "Öğretmen Yetiştirmede Teknoloji Kullanımı". **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTÜ, Ankara.
- BATANE, Tshepo (2004). "Inservice Teacher Training and Technology: A Case of Botswana", **Jl. Of Technology and Teacher Education**, S.12 (3), ss. 387-410.
- CHONG, T. S. (2009). "Impact Evaluation of the Intel® Teach to the Future Program in Malaysia". **13th UNESCO-APEID International Conference and World Bank-KERIS High Level Seminar on ICT in Education**, Hangzhou, China. http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/apeid/Conference/13th_Conference/Papers/3.B.2._Impact_Evaluation_of_the_Intel_Teach_to_the_Future_Chong_Seong_Toh.pdf
- CULP, K. M., GERSICK, A., MARTIN, W., NUDELL, H., PEDERSON, S. & SHANKAR, S. (2002). "Selected Findings Form the Evaluation of Intel Teach to the Future", **NECC Annual Meeting 2002**, San Antonio, Texas.
- www97.intel.com/education/teach/ascd_article_intel_teach_to_the_future_2003_for_distribution.pdf 12.06.2010
- CULP, Katie M., KEISCH, Deborah, LIGHT, Daniel, MARTIN, Wendy & NUDELL, Hannah (2004). **Formative Evaluation of the Intel Teach to the Future Preservice Program**, Center for Children&Technology, New York.
- ÇAĞILTAY, Kürşat, ÇAKIROĞLU, Jale, ÇAĞILTAY, Nergiz & ÇAKIROĞLU, Erdinç (2001). Öğretimde Bilgisayar Kullanımına İlişkin Öğretmen Görüşleri. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S. 21, ss. 9-28.
- DEMİRASLAN, Yasemin ve USLUEL, Yasemin Koçak (2005). "Bilgi Ve İletişim Teknolojilerinin Öğrenme Öğretme Sürecine Entegrasyonunda Öğretmenlerin Durumu", **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, S. 4 (3), ss. 109-113.
- ERTMER, Peggy A., CONKLİN, Deborah, LEWANDOWSKI, Judith & OSİKA, Elizabeth (2003). "Increasing Preservice Teachers' Capacity for Technology Integration Through the Use of Electronic Models", **Teacher Education Quarterly**, Winter 2003, ss. 95-112.
- MEB (2002), <http://hedb.meb.gov.tr/plan/2002.mht>, "2002 Yılı Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri", MEB, 03.07.2009.
- INTEL (2007), http://www.intel.com/cd/corporate/education/emea/tur/elem_sec/teach/342581.htm, "Intel Öğretmen Programı – Temel Kursu", INTEL, 12.05.2009.
- MEB (2008), http://ogretmenprogrami.meb.gov.tr/resmi_yazilar/iop_uygulama_esaslari.pdf, "Intel Öğretmen Programı 2008 Yılı Çalışmaları", MEB Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü, 12.05.2009.
- HUPERT, Naomi, MARTIN, Wendy & KANAYA, Tomoe (2004). **Intel Teach to the Future U.S. Classic Program Cumulative Participant Teacher End-of-Training Survey Data Through Q4-2003**. Summary Report. Center for Children & Technology, New York.
- KAYA, Ali, KÜÇÜK, Mehmet ve ÇEPNİ, Salih (2004). "Fizik Laboratuvarlarına Yönelik Hazırlanan Bir Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi". **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, S.16, ss. 89-103.
- KIM, Jong Hye, JUNG, Soon Young & LEE Won Gyu (2008). "Design of Contents for ICT Literacy In-Service Training of Teachers in Korea". **Computers & Education**, S. 51, ss.1683–1706.
- KOTRLIK, Joe W., REDMANN Donna H.&DOUGLAS, Bruce B (2003). "Technology Integration By Agriscience Teachers In The Teaching/Learning Process", **Journal of Agricultural Education**, S. 44 (3), ss 78-90.
- LIGHT, Daniel (2009). "The Role of ICT in Enhancing Education in Developing Countries: Findings from an Evaluation of The Intel Teach Essentials Course in India, Turkey, and Chile". **Journal of Education for International Development**, S. 4 (2), ss. 52-66.
- O'SULLIVAN, Margo C. (2001). "The Inset Strategies Model: An Effective Inset Model for Underqualified Primary Teachers in Namibia", **International Journal of Educational Development**, S. 21 (2), ss. 93-117.
- ÖZEN, Raşit (2004). "Hizmet İçi Eğitim Programlarında Görev Alan Öğretim Elemanlarının Yeterliklerine İlişkin Kursiyerlerin Görüşleri", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya

- TÜRNÜKLÜ, Abbas (2000). "Eğitim Bilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme". **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, S.6 (24), ss. 543-559.
- UNESCO (2002). **Information and Communication Technologies in Teacher Education a Planning Guide**, France.
- USLU, Yasemin Koçak, MUMCU, Filiz Kuşkaya, DEMİRASLAN, Yasemin (2007). "Öğrenme-Öğretme Sürecinde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri: Öğretmenlerin Entegrasyon Süreci Ve Engelleriyle İlgili Görüşleri". **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**. S. 32, ss. 164-178.
- WILLIS, J., D.,W., AUSTIN, L. & COLON, B. (1995). "Faculty Perspectives on Instructional Technology: A National Survey". In D. Willis, B. Robin & J. Willis (Eds). **Technology and Teacher Education, Annual 1995**, ss. 795-800. Charlottesville, VA: Association for the Advancement of Computing in Education.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2003). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 3. Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- YOST, Judi, CULP, Katie M., BULLOCK, Dave & KUNI, Paige. (2004). Intel Teach to the Future. A Worldwide Teacher Professional Development Program Combining Inquiry-Based Education with Technology Integration.
www97.intel.com/education/teach/ascd_article_intel_teach_to_the_future_2003_for_distribution.pdf, 01.05.2010

THE EVALUATION OF INTEL INSERVICE TEACHER TRAINING PROGRAM

HATİCE YILDIZ*
SEBAHATTİN ARIBAŞ**

Abstract

Intel in-service teacher training program, applied in Turkey in 2003, had been prepared to make the teachers integrate the technology and give project based applications into their lessons. In addition, thanks to this in-service training course, it has been aimed the teachers would develop the applications which could develop the students' problem solving, critical thinking and collaborative study skills. It is aimed in this study to determine how Intel in-service teacher training program was applied at 3 schools in Sivas and teachers' opinions about the course. In this study, whose nature is descriptive, the data gathered by interviews with teachers who had joined this course. According to data results, these have been understood that Intel in-service teacher training program did not reach its' goals exactly; the teachers wanted to use the technology in the lessons but they did not have enough information and infrastructure. The lack of enough material in their classroom prevents teachers' technology usage.

Key Words: Intel teacher basic course, in-service training, teacher.

* Assistant.; Cumhuriyet University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** Prof. Dr.; İnönü University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

TÜRKÇE EĞİTİMİNDE METİNLER VE METİNLERİN İLETİSİ

Mehtap ÖZDEN*

Özet

Çalışma, Türkçe eğitiminde esas araç olarak kullanılan ve ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde dikkat edilmesi gereken hususlardan olan metinlerin iletisi hakkındadır. Bütün metinlerde bulunması gereken özellikler vardır. Çalışmada bu özelliklerin Türkçe eğitiminde kullanılan metinlerin seçimindeki yeri üzerinde durulmuş ve metinlerin seçiminde kullanılacak ölçütler önerisi geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe eğitimi, metin, metin iletisi

Giriş

1. Metin: “Eskiden bir kitabın ya da yazının aslına; müellif tarafından yazılmış, derkenarlar, şerhler eklenmemiş asıl nüshasına metin denirdi. Bugün, yazı hâline gelmiş, dahası yayımlanıp okur huzuruna çıkmış edebî eserler için kullanılan bir tabirdir” (Karataş, 2004: 319). Metin, kelimelerin ve cümlelerin dilin kurallarına bağlı olarak sıralanmasından meydana gelir. Cümlelerin metin oluşturabilmesi için belirli bazı ölçütler vardır: “Bağdaşıklık, tutarlılık, kabul edilebilirlik, durum, bilgisellik, metinler arası ilişki” (Keçik ve Uzun, 2003: 11). Bir metnin okurla iletişim kurabilmesi için o metnin amaçlı, kabul edilebilir, bilgilendirici, okurun metinde geçen duruma hâkim ve metinler arası olması beklenir.

Metnin taşınması gereken özellikler:

a. Tutarlılık: Metinde kelimeler, cümleler ve paragraflar arasında anlam, dil bilgisi ve mantık bağlantısı olması yani kelimelerin, cümlelerin ve paragrafların birbirleri ile ilişkili ve bütünlük içinde olması gerekir. Bunun yanında metindeki bilgilerin tutarlı, hem metni üreten hem de alıcı için doğru olması beklenir. Metinlerde tutarlılığın sağlanabilmesi için kişiler (zamir, dolaylı anlatım ve tekrarlama yoluyla), hadiseler veya durumlar arasında ilişki kurulmalıdır.

Kişi, yer ve hadiselerin çeşitli şekillerde tekrarlanması, önceki ve sonraki bilgilere gönderimde bulunulması okurun metnin başıyla sonu arasında ilişki kurmasını ve anlamasını sağlar. Metin gereksiz yere uzatılmamalı, yeni bilgiler verilirken ve önceki bilgiler tekrarlanmamalıdır. Az kelimeyle çok şey anlatmalı, her kelimenin bir görevi olmalıdır. Metinde görev üstlenmeyen bir varlığın ya da kavramın adının geçmesine gerek yoktur. Metnin başında söylenen hadiseler ya devam ettirilir ya da aksi bir hâle dönüştürülür, böylece metnin anlam bakımından da tutarlı olması sağlanır.

b. Uyumluluk: Metnin uyumlu olması kendisini oluşturan bölümlerin dil bütünlüğü içinde birbirlerine bağlanmaları ile gerçekleşir. Bunu *bağdaşıklık* [cohesion] adı verilen dil öğeleri sağlar. Fiillerin zaman uyumları, art gönderimleri [anafor], ön

* Dr. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü

gönderimleri [katafor] bağdaşıklık sağlayan dil öğeleridir. Bağdaşıklık, metnin yüzey yapısı ve söz dizimini [sentaksı] oluşturan dil sisteminin kendi içindeki uyumluluğudur ve metin olmanın temel ölçülerinden biridir. Metin kurulurken dilbilgisi kurallarına uyulması bağdaşıklık ve böylece de metnin algılanmasını sağlar.

Metin içerisinde kullanılan kelimelerin yerinde ve uygun bir biçimde kullanılmaları gerekir. Metin içerisinde birbirini takip eden cümlelerde tekrara düşülmemesi için gönderimde bulunulur. Anlatılmak istenen kelimenin bir başka şekilde ifade edilmesi gönderimde bulunmaktır. Mesela bir cümlede kullanılan kişi adı daha sonra gelen cümlede bir zamirle anlatılabilir. Okuyan aynı kişiden bahsedildiğini anlar ve böylece tekrara düşülmeden metin içi ilişkiyi sağlayan bir dilbilgisi öğesinden yararlanılmış olunur. “Her dilin kendisine özgü bir söz dizimi ve cümleler ya da kelimeler arası düzenleniş biçimi vardır. Örneğin Türkçede kelimeler arası ilişkiler eklerle kurulur. İki kelime arasındaki ilişki ekle belirlenmişse araya başka kelimeler girebilir; ama ilişki, eksiz kurulmuşsa araya başka kelime giremez. Metni oluşturan cümleler, belirli bir başlangıç ve son ile kendi içinde bir bağını ve bütünlük oluşturur” (Günay, 2007: 74).

Metinde uyum yani bağdaşıklık gönderim bağdaşıklık ve biçim-sözlük bağdaşıklık olmak üzere iki şekilde yer alır. Gönderim bağdaşıklık zamirler (özellikle şahıs zamirleri), işaret sıfatları, iyelik ekleri, yüklem hâli eki ve şahıs ekleri ile sağlanır. Biçim-sözlük bağdaşıklık ise sözlük birimleri (kelimelerle), bağlaçlar, eksilteli yapılar ve zaman ekleri, sözlük birimin tekrarlanması ve eş anlamlılarının kullanılması ile olur. Bağdaşıklıkta aynı kelimelerin tekrarlanması, şahıs ve zaman eklerinin kullanılması ve eksilteli yapıların önemli olduğu görülmektedir. Metinlerin görevlerini öğretmek ve dilbilgisi bağlarının iyi kurulup kurulmadığını kavrayabilmek Türkçe dersi için önemlidir.

c. Kabul edilebilirlik: Yazar, amaç veya amaçlarını gerçekleştirmek için metni kullanır. Her metin belli bir amaca hizmet eder, her metnin yazılmasının bir sebebi ve hedef aldığı okur kitlesi vardır. Amaçlılık [intentionality] metnin iletişim boyutu ile ilgilidir.

Düşüncelerini metin hâline getiren yazarın okur tarafından benimsenmesi gerekir. Buna kabul edilebilirlik [acceptability] de denilebilir. Okurla metin arasında anlam ilişkisi kurulmadan metnin kabul edilebilirliği sağlanmaz. Metnin özümşenerek okunması okurun dikkatini ne kadar çektiğiyle ilgilidir. Benimsenebilirlik metinde kullanılan dil ve seçilen metnin ulaşılmak istenen okura uygunluğu ile ilgilidir.

ç. Bilgilendirme: Bilgilendirme [informativity] metin içerisindeki konu ile veya metinde yer alan kavramların dipnotlar verilmesiyle yapılır. Bilgilendirme metnin kabul edilebilirliğiyle doğrudan ilişkilidir. “Metni anlamak için topluma ait bir bilgiye, yazarın yaşadığı ya da olayın geçtiği toplum ve döneme uygun bilgilere de gereksinim olabilir. Okunan metinlere göre, bazen okuyucu değişik bilgileri öğrenmek zorundadır. Bazen bir anlatıyı anlamlandırabilmek için anlatı dışında birçok kaynağa başvurmak gerekebilir. Özellikle tarihsel anlatılarda bu tür metin dışı bilgilere sıklıkla gereksinim duyulur” (Günay, 2007: 125). “Kendi ana dilinde yazılmış bir metni okuyan kişi, daha önceden getirdiği ansiklopedik bilgilerle birçok durumu kavrar; ancak farklı kültürden çeviri yoluyla aktarılmış metinlerde, metin dışı bilgilerle daha fazla gereksinim duyar” (Günay, 2007: 125). Metinler yazılma amaçlarına

göre bilgilendirici ve edebî olarak sınıflandırılabilir. Bu noktada edebî bir metnin bilgi vermediğini söylemek de yanlıştır.

d. Durum: Okur okuduğu metinle ilgili soruların yanıtını öğrenmek ister. Bunlar; metnin yazarı, metnin yazıldığı yer ve zaman (kim, nerede ve ne zaman [situationality]) ile ilgilidir. Metni anlama, yer ve zaman ile metin arasındaki ilişkiyi bilmekle gerçekleşir.

e. Metinler arası ilişki: Her metin bir görevi yerine getirir. “Dilsel metinler; hikâyeler, kitap bölümleri, şiirler, makaleler, masallar, vb. yazılanlardan oluşurken; semiyotik metinler; resimler, fotoğraflar, filmler, şarkılar, tiyatrolar, haritalar, grafikler, beden dili vb. işaret ve çizimlerden oluşmaktadır. Geniş anlamda düşünüldüğünde kapsamlı bir şekilde anlam kurma dilsel ve semiyotik metinlerin birlikte yorumlanmasıyla mümkündür” (Akyol, 2003: 59-60). Metinler arası ilişki [intertextuality], yazarın, okuyucunun ve sosyal etkileşimin bir ürünüdür. “Bir metin tek başına yazılmamıştır, tek başına değildir ve tek başına okunamaz. Bu metnin başka metinlerle ilişkisine göre bir değeri ve anlamı vardır. Metinler arası kavramı, kültürel ortam, alıntılar, şu ya da bu biçimde gönderimde bulunulan metinler ve metin türleri ile ilgili bir kavramdır. Metinler arası ilişki kavramı, bir metin ya da metinler grubunun başka metinlerle olan açık ya da gizli ilişkilerini belirtir” (Günay, 2007: 211). Her metin, kendisinden önce yazılmış metinlerden etkilenir ve metinler arasında benzer durumlarla karşılaşılabilir.

Bir metinde başka bir metinden alıntı olabilir; bu telmihle ifade edilebilir. Metinler arası ilişki; metinde başka metinlerden alıntı, karşılaştırma, gönderme, özlü sözlerin yer alması durumudur. Okur bilgilendirilirken, yazar, yararlandığı kaynaklardan alıntılar, göndermeler yapar ve metinler arası ilişkiler kurar. Bazı metinler, zamandaş ya da kendisinden önceki metinlerle yakınlık, benzerlik ya da karşıtlık ilişkilerini devam ettirir ve bu metinler arası ilişkiyi kurma şekilleridir.

2. Metinlerin Türkçe eğitiminde yeri ve önemi: Metin, çocuğun zihin ve dil gelişimi bakımından yaşına, yani hazır bulunuşluğuna uygun olarak seçilmelidir. Çocukların buldukları yaş dönemine göre duyguları ve zihni olarak algılama seviyeleri farklılaşmaktadır. Bu farklılaşmanın seçilen metinlerin konularını, türlerini, dilini ve uzunluklarını değiştirdiği göz önüne alınmalıdır. Eğitimde özel olarak da dil eğitiminde metinler esas araçlardır. Bu esas araçların çocuk seviyesine uygunluğu sağlanırken kullanılan aracın edebîliğine de sahip çıkılması zorunluluktur. Çocuğun seviyesine uygun metin seçimi yapılırken edebî özelliklerden uzaklaşılması, basit, sadece bilgi ileten metinler kullanılması hatadır. Çocuğun ilgisini çekmeyen metinlerin seçilmesi ve hazırlanması dil eğitimi ve kişilik gelişimi için son derece sakıncalıdır.

Kaynak, yani hedeflenen kitleye mesajın iletilmesine vasıta kitaptır. Türkçe dersleri çocuğun edebiyatla karşılaştığı ilk derslerdir ve bu derslerde araç olarak kullanılan metinler millî ve uluslararası alanda tanınmış yazarlar ve eserlerinden seçilmelidir. Burada kişinin kendi çevresini tanıyıp anlamadan uluslararası olanı anlayamayacağı dikkate alınmalıdır. Çocuk edebî türlerin hepsiyle ve türünün en iyi örnekleri olan yazar ve eserlerle karşılaştırılmalıdır. Öğrenciye metin vasıtasıyla okuma sevgisi ve zevki aşılanmalı ve nitelikli eser seçebilme yeteneği, edebî ve bedii zevk kazandırılmalıdır.

3. Metinlerin çocuğa göreliği: Çocuk için seçilen metinlerde de metin kavramı tanımlanırken kullanılan ölçütlerin varlığı aranır. Yazar, metni yazarken okurun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermek, duygularına hitap etmek amacını güder. Aynı amaç çocuk için hazırlanan ya da seçilen metinler için de geçerlidir. Bu amacın yanında çocuğa göre metin seçerken çocuğun somuttan soyuta doğru ilerleyen düşüncesi de göz önüne alınır. Şimdiki zaman ile sınırlı olan çocuk düşüncesi -PIAGET [1896-1980] tarafından soyut işlemler dönemi (Küçükkaragöz, 2004: 94) olarak adlandırılan on bir yaştan itibaren gelecek zamanı da hesaplayabilmeye başlar. Geleceğe yönelik soyut düşünme, varsayımlar ileri sürme, akıl yürütebilme yeteneğini kazanır.

Çocuğa göre metnin çocukça metin olmadığı açıktır. Çocuk, yetişkin olmayı, yetişkin gibi davranabilmeyi ister. Çocukça bir metin veya eser çocuğun zihni gelişmesi ve duygu gelişmesi için uygun değildir. Günümüz ihtiyaçlarına ve beklentilerine cevap veren ve çocuğu yaşadığı devrin şartlarına hazırlayan metinler eğitime faaliyetlerinde kullanılması gereken araçlardır.

Ders kitaplarında kullanılacak metinler millî eğitimin temel ilkelerine, Türkçe programının hedeflerine, kitabı okuyacak öğrencinin bulunduğu sınıf seviyesine, çevresine, ilgisine, ihtiyaçlarına ve yaşına uygun olmalıdır. Metin; hür, eleştirici, üretici düşünceye, öğrencinin fert olarak kendisini geliştirmesine yardımcı olacak, dil bilgisi becerisini ve kelime hazinesini geliştirecek özellikleri taşımalıdır (MEB, 161: 2006). Bunların yanında metinler konu bakımından da öğrencinin ihtiyaçlarına hitap etmelidir. Çocuğa görelik, çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarını, dil evrenini göz önünde tutmak demektir (Sever, 2003: 9). Bir metnin hitap edilen okura uygun olup olmadığına, okurun ilgisini çekip çekmeyeceğinin cevabını bulmak için o metnin kişinin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına bakmak yeterlidir. “Aile ve yakın çevre ile ilişkiler, doğum-ölüm, yerleşim, çalışma, öğrenme, yeme-içme, boş zamanların değerlendirilmesi, seyahat, zaman, din, yönetici ve yöneticilerle ilişkiler, hürriyet, hak, adalet gibi daha çoğaltılması mümkün pek çok konu yeni yetişen ferdi ilgilendirmektedir” (Özden, 2009: 85). Metin kişinin ihtiyaçlarına cevap veriyorsa hem ilgisini çekecek hem de kişiye uygun olacaktır.

a. Dil gelişimi: Beyin gücünün kâmil seviyeye gelmesine bilişsel gelişim denilir. “Bilişsel öğrenmeyi, insanın ya da hayvanın, geçirdiği yaşantı sonucunda, bilgiyi işleme tarzında meydana gelen değişiklik olarak tanımlamak mümkündür” (Dökmen, 1996: 19). Bilişsel yaklaşım kuramının temsilcilerinden George KELLY bir kişilik yapısı kuramı ileri sürmüştür. Bu kuramda insanoğlu benzersizdir. “KELLY, tıpkı bilim adamları gibi insanların da sürekli olarak kendi dünyalarıyla ilgili hipotezler geliştirip bunları sınadıklarını belirtir. Bilim adamlarının inceledikleri şeyleri kestirmeğe ve kontrol etmeğe çalışmaları gibi hepimiz yaşamımızda mümkün olduğu kadar çok şeyi kestirmeğe ve kontrol etmeğe çalışırız. Olayların neden yaşandığını ya da çevremizdeki insanların nasıl davranacaklarını bilmemek rahatsız edici olabilir” (Burger, 2006: 607).

Herkesin yaşadığı olaylar, tanıdığı insanlar vb. ile ilgili düşünceleri oluşur. Bu düşünce ve görüşlerin karşılaşılan diğer olay ve insanlara benzer olup olmadığı, daha önce edinilen tecrübelerle uyup uymadığı önemlidir; çünkü önceki tecrübelerle uymayan düşünceler geçersiz sayılır ve hemen yerine yenisi konulmağa çalışılır. “Bilişsel alandaki davranışlar ait oldukları düzeye göre kısaca şu özellikleri içerir: Bilgi düzeyinde genellikle daha önceden edinilenleri tanıma ve hatırlama söz konusu iken, kav-

rama düzeyinde neden, niçin sorularına yanıt olabilecek yorumlama, açıklama, bir başka forma çevirme gibi davranışlar yer almaktadır. Uygulama düzeyinde daha önceden öğrenilen bilgileri, ilkeleri ve genellemeleri yeni durumlarda kullanılabilme; analiz düzeyinde bir bütünü ya da sistemi kendisini oluşturan öğelere ayrılabilme esastır. Sentez düzeyindeki davranışlarda birbiriyle ilişkili öğeleri birleştirerek anlamlı bütünlük elde edilirken; değerlendirmede, bir olay, durum ya da ürün hakkında belli ölçütler kullanarak yargıda bulunulur" (Aşılıoğlu, 2008: 2). Bu süreçte kişiye yardımcı olunmalıdır. Bu yardıma eğitim denir ve eğitimde kişiye yol gösterebilmek için çeşitli araçlar kullanılır.

b. Dil ve anlatım: Türkçe dersi bir bilgi dersi olmanın yanında öncelikle anlama ve anlatma becerilerini kazandırmayı amaçlar. Metnin dili sade, tabii, içten ve akıcı olmalıdır, dilin dilbilgisi kurallarına uygun ve anlatımının düzgün olması gerekmektedir. Eğitim faaliyetlerinde kullanılan metinler ilköğretimin birinci kademesinden itibaren kademelerin artışına göre kelime ve metin sayısı, cümle ve metin uzunluğu bakımından artırılmalı, tür bakımından da çeşitlendirilmelidir.

Metnin girişi ilgi çekici olmalıdır. Cümleler açık, anlaşılır, kelime tekrarı yapılmadan, kelimeler doğru ve yerinde seçilerek oluşturulmalıdır. Kelime, cümle ve paragraflar arasında mantık ve dilbilgisi bağı doğru kurulmuş cümlelerle sağlanmalıdır. Fiil çekimleri, zamanı belirtmenin yanında, cümleler arası ilişkileri de açıklar. Türkçede kullanılan zamanlar şimdiki zaman, geçmiş zaman ve gelecek zamandır. Metindeki bir durumun oluşu, olma biçimi, vericinin sözü ile ilgili tutumu ya da eylemin hangi zamanda olduğu gibi bilgiler eylem çekimleri ile ilgilidir. İmla ve noktalama işaretlerinin kullanımına dikkat edilmiş olması gerekir. "Çocuk, her hangi bir cümlede bütün güç kelimeleri bir tarafa bırakarak, anladığı kelimeleri birleştirir ve böylece bir bütün şeması vücuda getirir. Böylece teşekkül eden bütün şeması da anlaşılmayan kelimelerin tefsirini mümkün kılar" (Piaget, 1938: 122).

Anlama becerisini kazanan öğrenci anladığı şeyin üzerinde düşünecek, eleştirecek, öğrendiklerini uygulayacak, müspet davranışlar, insani ve millî değerler kazandıracak, olayları yorumlama ve karar verme yeteneğini geliştirecektir. Öğrencinin eleştireci düşünmeyi, mukayese ve muhakeme gücünü kazanabilmesi için Türkçe dersinde kullanılacak metinlere özen gösterilmelidir. Seçilen metin çocuğun kendisini ve yeteneklerini tanımasına yardımcı olmalı, vasıfları iyi eserleri seçebilme yeteneği ve bu yolla da okuma alışkanlığı kazandırmalıdır.

c. Konu ve izlek: Eğitici konular çocuğun kişilik ve sosyal gelişmesine katkı sağlamalıdır. VARDAR (2002: 137), izleği [Fr. theme], söylemde sözü edilen, hakkında bir şey söylenen kişi ya da nesne olarak açıklar. "İzlek, sanatçının ele aldığı konu ile okurda uyandırmak istediği etkidir" (Sever, 48: 2006). Metnin biçimi, mantığı ve anlambilim düzlemi ile ilgili olarak izlek kavramının söz dizimi boyutunda karşılığı, Hint-Avrupa dilleri alanında genellikle özne olarak belirtilen ve metnin söz ettiği şeydir. Metnin temel izleği metnin neden söz ettiği, Metin ne kadar uzun olursa olsun anlam bakımından kendi içinde tutarlı olmalı, konu bütünlüğü oluşturmali ve özetlenebilir olmalıdır. Her metin tek bir konudan bahsediyor gibi görünse de, aynı metinde birden çok konu bulunabilir. Metinde konu, bir bakıma sözlük alanı, kavram alanı ve anlam alanı ilgilidir.

◆ Mehtap Özden

ç. İleti: Zaman insanın beklenti ve ihtiyaçlarında bazı değişiklikler yapar; ancak değişimin her alanda olduğunu söylemek de mümkün değildir. İnsanın var olduğu günden itibaren değişmeyen ihtiyaçları ve hatta değerleri vardır, bunlar aradan geçen zamana rağmen hâlâ önemini korumaktadır. “Değerli nesne; değer taşıyıcısı, değer niteliklerinin birliği (değerli nesnenin niteliklerine olan ilişkisi gibidir); ulaşılmaya değer gerçekler.” (Akarsu, 49: 1988). Türk toplumuna ve kültürüne ait değerlerin yanı sıra bütün insanlık için de geçerli olan değerler geçen zamana rağmen değişmeyen değerlerdir.

Türkçe dersinde kullanılacak metinlerde öğrencinin kendisini ifade etme gücü, beklenti ve ihtiyaçlarına cevap verme gücü, metinlerin hayalî olmaması, kültür değerlerini taşıması ve cemiyet hayatını tanıtması, milletini ve millî değerlerini kazandırarak cihanşümul değerlerin kazanılmasına yardımcı olması beklenmektedir.

Metinler, dil bilinci ve sevgisi, dil becerileri kazandırmalı, kelime hazinesini geliştirmeli, sosyal ve duygu gelişimini desteklemeli, olumlu kişilik örnekleri ile çocuğun kişilik gelişimine katkı sağlamalı, ahlaki ve üretici düşünme gücünü geliştirmeli, eleştirici düşünmeyi öğretmeli, temel hayat alanları ile ilgili deneyimler kazanmasına yardımcı olmalıdır. Metinlerde ileti; öğretici metinlerde kesin bir yargı biçiminde, edebî metinlerde ise kesin bir yargı bildirmeden sunulur. Edebî metinlerde ileti yazarın anlattığı, okurun da anladığı, benimsediği şeydir ve okurdan okura değişebilir; öğretici metinlerde ise bir ileti bulunur. “Bireyler ancak metinler oluşturarak sosyal yaşamlarında dilsel iletişimi sağlayabildikleri için farklı bağlamlara göre farklı dil öğeleri kullanarak oluşturdukları farklı metin türleri yoluyla dil kullanımı gerçekleştirebilirler. Kısaca; çeşitli iletişimsel işlevler taşıyan metin türleri yaşamın somutlaşmış şekilleridir. Her metin türü de kullanıldığı iletişimsel bağlama koşut olarak bir amaç, biçim ve içeriğe sahiptir” (Dilidüzgün, 2010: 45). Türkçe eğitiminde kullanılacak metinlerde ileti; öğrencinin düşüncesini ve çeşitli konulardaki duyarlıklarını geliştirecek özellikte olmalıdır. Yani Türkçe eğitiminde kullanılan metinlerde kurallar, yargılar yerine öğrencinin gelişim özelliklerine uygun, sebep sonuç ilişkileri kurarak doğruyu ve yapılması gerekeni benimsetme yoluna gidilmelidir.

İnsan, fiziki, cinsî, bedenî, hissî, sosyal, zihnî, ferdî ve ahlaki olmak üzere sekiz kolda gelişir. Bunlardan fiziki, cinsî, bedenî ve zihnî gelişmeler belirli yaşa kadar devam ederken duygu, sosyal, ferdî ve ahlaki gelişme ise ömür boyu sürer. İster ömür boyu süren gelişmeler olsun ister belirli bir yaşa kadar sürenler olsun gelişim çeşitlerinin ortak özelliği düzenli bir sıra izlemeleri ve her insan geçerli olmalarıdır.

Ergenlik çocuklukla gençlik arasında kalan dönemdir ve bu dönemde duygular yoğunlaşır. Bu sebeple ergenlik çağına girmiş kişide üzüntü, sevinç, öfke ve korku gibi duyguların ifade edilmesinde artış vardır. İnsan ömrünün bu önemli döneminde eğitimde kullanılan metinlerin ihtiyaca cevap verecek şekilde hazırlanmış ve seçilmiş olması gerekmektedir.

Metinler aracılığıyla kişi duygularını ne zaman dışa vurması ne zaman denetim altında tutması gerektiğini anlar. “Duygular arasında üç türlü öğrenilmemiş duygu vardır. Bunlar sevgi, korku ve öfke duygularıdır”(Kulaksızoğlu, 2004: 69). Sevgi, öğrenilmemiş duygulardandır ve hissedilip ifade edildiğinde ruhen sağlıklı olunmasını sağlar. Öğrenilmemiş duygulardan bir diğeri korkudur. “İnsanın hayatını koruması için tehlikelerden sakınması korku sayesinde mümkündür”

(Kulaksızoğlu, 2004: 70). Korku her insanın hissettiği insani bir durumdur. Öfke de insanın doğuştan getirdiği ve öğrenilmemiş duygular arasında yer alır. Öfkenin her insana mahsus ve denetim altında tutulabilir bir duygu olduğunun çocuğa veya gence hissettirilmesi önemlidir. Seçilen metinlerde öğrenilmemiş duyguların her insanın yaşadığı duygular olduğu, nasıl yaşanması gerektiği, ne zaman denetim altına alınması gerektiği okura sezdirilmelidir.

*İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'*nda 6. sınıfta *sevgi*, 7. sınıfta *millî kültür*, 8. sınıfta *toplum hayatı* zorunlu temalardır. Altıncı sınıf; okuma kültürü, Atatürk, duygular ve hayaller, sevgi, zaman ve mekân, doğa ve evren; yedinci sınıf; iletişim, Atatürkçülük, kavramlar ve çağrışımlar, millî kültür, doğa ve evren, cemiyet hayatı; sekizinci sınıf; cemiyet hayatı, kişisel gelişme, bilim ve teknoloji, alışkanlıklar, güzel sanatlar (MEB, 2006: 54-55-56-57) kullanılacak diğer temalardır. Zorunlu temalar diğer sınıflarda da okutulabilir. Bu temalar kişinin ruh ve beden sağlığını, yetişkin birey olduğunda toplumla uyumlu olmasını sağlamak amacıyla belirlenmiş ve uygulamaya geçirilmiştir. Yani Türkçe eğitimi alanında kullanılmak için hazırlanan program iletilmesi gereken unsurları içermektedir. Öğrenilmiş duygular, öğrenilmemiş duygular, Türk milletine ve Türk kültürüne ait değerler, bunun yanında bütün insanlığa ait değerler Türkçe eğitimi için metinlerde iletilmesi gereken unsurlardır. Türkçe eğitiminde kullanılacak araçların programa uygun hazırlanmasıyla ileti sorununu ortadan kalkacaktır.

Metin olma ölçütlerinden yola çıkılarak hazırlanan ve aşağıdaki tabloda yer alan "Türkçe Dersinde Kullanılacak Metinlerde Aranacak Ölçütler" ile Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerin yeterliliklerini belirlemek mümkündür. Ders kitaplarında kullanılan her metin için uygulanabilecek metinsellik ölçütleri ve bu ölçütlerin metinlerde ne şekilde bulunacağı tabloda belirtilmiştir. Tabloda yer alan ölçütleri barındıran metinlerin Türkçe eğitiminde araç metin olarak kullanılması Türkçe eğitiminde başarı elde edilmesinde etkili olacaktır. Tabloda belirlenen ölçütlerle bir ders kitabında bulunan bütün metinlerin değerlendirilmesi, hatta farklı Türkçe ders kitapları arasında karşılaştırmalı değerlendirmelerin yapılması; metin ve ders kitabı seçme çalışmalarında kolaylık sağlanması mümkündür.

◆ Mehtap Özden

Türkçe Dersinde Kullanılacak Metinlerde Aranacak Ölçütler		Var/ Uygun	Kısmen Uygun	Yok/ Uygun Değil
Tutarlılık	Kelimeler arasında anlam, dilbilgisi ve mantık bağlantısı			
	Cümleler arasında anlam, dilbilgisi ve mantık bağlantısı			
	Paragraflar arasında anlam, dilbilgisi ve mantık bağlantısı			
	Kişi, yer ve hadiselerin çeşitli şekillerde tekrarlanması			
	Önceki ve sonraki bilgilere gönderimde bulunulması			
	Görev üstlenmeyen varlığın ya da kavramın adının geçmemesi			
Uyumluluk	Fiillerin zaman uyumları			
	Fiillerin ön gönderimleri [katafor]			
	Fiillerin art gönderimleri [anafor]			
	Söz dizimi [sentaks]			
	Kelimelerin, eklerin ve eksilteli yapıların kullanımı			
Kabul edilebilirlik	Metnin belli bir amaca hizmet etmesi			
	Metinle okur arasında anlam ilişkisi kurulması			
	Metnin okurun dikkatini çekmesi			
	Metinde kullanılan dilin hedef okur kitlesine uygunluğu			
Bilgilendirme	Metin içerisindeki konu ile metinde yer alan kavramların dipnotlarla verilmesi			
	Metinde yazarın yaşadığı ya da olayın geçtiği toplum ve döneme uygun bilgi olması			
Durum	Metnin yazarı			
	Metnin yazıldığı yer			
	Metnin yazıldığı zaman			
Metinler arasılık	Metnin benzerlerinin özelliğini taşıması [hikâye, şiir, makale, masal, roman v.b.]			
	Metnin başka metinlerle ilişkisi			

Dil ve anlatım	Bilişsel gelişime [geçirdiği yaşantı sonucunda, bilgiyi işleme tarzında meydana gelen değişiklik] uygunluk			
	Metinle ilgili hipotezler geliştirme olanağı sağlama			
	Metinde geçen bilgilerin tahmin ve kontrol edilebilir olması			
	Metinde olayların neden yaşandığı, insanların nasıl davranacaklarını bilinebilir olması			
	Teçrübelere uyan ve uymayan bilgilerin ayırt edilebilir olması			
Konu ve izlek	Konunun kişilik ve sosyal gelişime katkısı			
	Metnin neden söz ettiği			
	Metinde konu bütünlüğü bulunması			
	Metnin özetlenebilmesi			
İleti	İnsanın değişmeyen ihtiyaçlarını karşılaması			
	İnsanın değişmeyen değerlerini karşılaması			
	Türk toplumuna ait değerleri barındırması			
	Kültür değerlerini taşıyıcı olması			
	Cemiyet hayatını tanıttığı olması			
	Cemiyetin sosyal ve ahlak kurallarını yansıtmaması			
	Vasıfları iyi eserleri seçebilme yeteneği kazandırması			
	Dil bilinci, sevgisi ve dil becerileri kazandırması			
	Kelime hazinesini geliştirmesi			
	Sosyal ve duyu gelişmesini desteklemesi			
	Olumlu kişilik örnekleri ile kişilik gelişmesine katkı sağlaması			
	Üretici düşünme gücünü geliştirmesi			
	Eleştireci düşünmeyi öğretmesi			
	Temel hayat alanları ile ilgili deneyimler kazandırması			
	Öğrenilmemiş duyguları yansıtmaması [sevgi, korku ve öfke]			
Öğrenilmiş duyguları yansıtmaması				
Zorunlu temaları yansıtmaması [6. sınıfta sevgi, 7. sınıfta millî kültür, 8. sınıfta toplum hayatı]				
Türkçe programında geçen ve sınıf seviyeleri göre sınıflandırılan temalara uygun olması (MEB, 2006: 54-55-56-57).				

Sonuç

Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerde yer alacak iletiler öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağlarken dil gelişim seviyelerine de uygun olmalıdır. İnsanın ömrü boyunca karşılaşacağı sorunlarla iletişim ve duygudaşlık yoluyla başa çıkabileceği iletiler taşıyan metinler Türkçe eğitiminde kullanılmalıdır. Hak, hürriyet, adalet kavramlarını aşılardan iletilere metinlerde yer verilmelidir. Metinler sorgulama, seçme, eleştirel düşünme imkânı sağlamalıdır. Metinlerde yazar tarafından zorla kabul ettirilmeye çalışılan hükümler yerine okur tarafından sebep sonuç ilişkisi ile ulaşılan iletilere yer verilmesi doğru olacaktır.

Türkçe eğitiminde Türk ve dünya edebiyatının seçkin eserlerini araç olarak kullanmak zorunluluktur. Türkçe dersinde dinleme, konuşma, okuma, yazma ve dilbilgisi kurallarını uygulayabilme becerilerinin kazandırılmasını sağlamak amaçlanmaktadır. Kişinin millî, ahlaki, sosyal ve bütün dünyaca kabul edilen ortak değerleri benimsemesi de Türkçe eğitimi ile gerçekleştirilmek istenen diğer amaçlardır. Dil öğretme kültür öğretmedir ve Türk kültürüne ait ürünlerin Türkçe dersinde vasıta olarak kullanılması gerekir. Etkili Türkçe eğitimi ve öğretimi için dilbiliminin yardımıyla ortaya çıkan öğrenme ve öğretme yöntemlerinin yanında Türkçenin kaynak metinlerine de ihtiyaç vardır. Bedii olmayan metinlerden yani insanın duygularına hitap etmeyen metinlerden dil eğitiminde fayda beklemek, iletilmesi zorunlu unsurları iletilmesini beklemek mümkün değildir.

Kaynakça

- AKYOL, Hayati “Metinlerden Anlam Kurma”, *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13. Sayı, Niğde 2003, 267-285 ss.
- AKARSU, Bedia: *Felsefe Terimleri Sözlüğü*: İstanbul 1988, 207 s. 4. Baskı İnkılap Kitabevi.
- AŞILIOĞLU, “Bayram: Bilişsel Öğrenmeler İçin Eleştirel Okumanın Önemi ve Onu Geliştirme Yolları” *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* 10: 1-10 ss, Diyarbakır.
- BURGER, Jerry M.: *Kişilik*: Çeviren: İnan Deniz ERGUVAN SARIOĞLU, İstanbul 2006, 786 s. Kaknüs Yayınları: 269 Psikoloji Serisi: 10.
- DEMİREL, Özcan: *Türkçe Programı ve Öğretimi*: Ankara 1996, Kardeş Kitap ve Yayınevi.
- DİLDÜZGÜN, Şükran: *Metindilbilim ve Türkçe Öğretimi Uygulamalı Bir Yaklaşım*: İstanbul 2010, Morpa Kültür Yayınları.
- DÖKMEN, Üstün: *Okuma Becerisi, İlgisi ve Alışkanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma*: İstanbul 1994, 136 s. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları: 2531, Bilim ve Kültür Eserleri Dizisi: 652.
- GÜNAY, Doğan: *Metin Bilgisi*: İstanbul 2007, 311 s. Multilingual.
- KARATAŞ, Turan: *Edebiyat Terimleri Sözlüğü*: Ankara 2004, 536 s. Akçağ Yayınları: 614. Sözlük: 17.
- KEÇİK, İlknur ve Leyla UZUN, *Türkçe Yazılı ve Sözlü Anlatım*, Eskişehir, 2003, Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- KULAKSIZOĞLU, Adnan: *Ergenlik Psikolojisi*: İstanbul 1998, 2004, 269 s. Remzi Kitabevi.
- KÜÇÜKKARAGÖZ, Hadiye: “Bilişsel Gelişim ve Dil Gelişimi” *Gelişim ve Öğrene Psikolojisi*: Ankara 2004, 78-109. ss. Pegema Yayınları.
- MEB: *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*, 6. 7. 8. Sınıflar: Ankara 2006, 279 s. Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- ÖZDEN, Mehtap: *Kaynak Türkçe Metinler*: İstanbul 2009, 416 s., Ürün Yayınları.
- PIAGET, Jean: *Çocukta Dil ve Düşünme*: Çeviren: Sabri Esat SİYAVUŞGİL, İstanbul 1938, 198 s. İstanbul Üniversitesi İlim Kitapları Tercümesi Serisi Genel No. 4. Edebiyat Fakültesi No. 2.
- SEVER, Sedat; “Çocuk Edebiyatı Öğretimi Nasıl Olmalıdır?” *II. Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu 04-06 Ekim 2006*, Ankara 2006, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Yayın No: 20341-5 ss.
- VARDAR, Berke, *Dilbilim Yazıları*. İstanbul 2002, Multilingual.

TURKISH EDUCATION MESSAGE TEXTS AND TEXTS

Mehtap ÖZDEN*

Abstract

Turkish education as the main tool used in the study of the texts in the textbooks, the selection of the text message about the matters to be considered. All facilities are to be found in the texts, the texts used in the selection of the location of these features focused on Turkish education, and finally developed a criterion used in the selection of texts.

Key Words: Turkish education, text, text message

* Dr, Çanakkale Onsekiz Mart University Department of Turkish Teaching

SÖZ VARLIĞI ÜZERİNE YURT DIŞINDA VE TÜRKİYE'DE YAPILAN TEMEL ARAŞTIRMALAR

Bayram BAŞ*

Özay KARADAĞ**

Özet

Bu çalışma, söz varlığı üzerine yurt dışında ve Türkiye’de yapılmış en temel araştırmaları tanıtmaktadır. Çalışmaların büyük bir çoğunluğu söz varlığının en önemli unsuru olan yazılı kelime sıklığı üzerinedir. Konuşma dili üzerine çalışmalar yazılıya oranla çok kısıtlıdır. Yurt dışında 1921 yılında başlayan bu çalışma alanına, Türkiye’de 1926 yılında ilk ışık yakılmış, 1936 yılında da ilk araştırma yapılmıştır. Ülkemiz dışında yapılan söz varlığı araştırmalarında hedef kitlelere göre dar örneklemlerle çalışmalar da olmuştur. Bu çalışmaların asıl önemi seviyelendirilmiş olmalarıdır. Kazandırılacak kelimeler her sınıf seviyesinde listeler hâlinde belirlenmiştir. Türkiye’de öğrenciler, ders kitapları, çocuk kitapları, konuşma dili ya da yazılı metinler üzerine yapılan araştırmalar daha çok tespit amaçlıdır. Araştırmacıların bazıları sınıf seviyelerine göre kelime listeleri de önermişlerdir. Kelime hazinesi yanında, söz varlığının diğer unsurlarından deyim, atasözü ve ikileme kullanımlarını göstermeye yönelik birkaç çalışma da mevcuttur. Araştırmada ayrıca yurt dışında ve Türkiye’de yapılan temel derlem çalışmalarından da bahsedilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Söz varlığı, kelime hazinesi, kelime sıklığı, derlem

Giriş

Söz varlığı kavramı, “kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük varlığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, sözcük gömüsü, vokabüler, kelime kadrosu vb.” kullanımlarla karşılanabilmektedir. Ancak bu kavramların hiçbirinin de tam olarak söz varlığını karşıladığı söylenemez.

Türkçe Sözlük’te (2005:1807), söz varlığı “bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, vokabüler, kelime hazinesi” şeklinde tanımlanır. Fransızca’da *vocabulaire*, İngilizce’de *vocabulary*, Almanca’da *wortschatz* ve *wortbestand* terimi ile karşılanan *söz varlığı*; kelime hazinesi, kelime serveti, kelime dağarcığı, sözcük dağarcığı, sözcük serveti, kelime kadrosu, vokabüler kavramlarından daha geniş bir kavramdır. Söz varlığı, neredeyse tamamı eş anlamlı olan bu kavramların hepsini toplayan en üst aşamadır diyebiliriz (Baş, 2006:103).

Aksan (2002:13-14) söz varlığını; sözcükler, ikilemeler, deyimler, atasözleri, kalıp sözler (ilişki sözleri) ve kalıplaşmış sözlerden meydana gelmiş bir kavram olarak tanımlar. Bu doğrultuda söz varlığını, bir dili meydana getiren kelime, ikileme, deyim, atasözü vb. farklı unsurların genel başlığı olarak kabul etmek doğru olacaktır.

* Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Öğretim Üyesi

** Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Öğretim Üyesi

Ülkemizde ve dünyada yapılmış birçok araştırma temel olarak bir dilin kelime hazinesini tespit etmek amacıyla meydana gelmiştir. Kelime hazinesi araştırması, sadece kelimeleri dikkate alarak listeleme ve değerlendirme yapma imkânı sağlar. Söz varlığı ise kelime hazinesi çalışmasını kapsadığı gibi deyim, atasözü ve ikilemeleri vb. unsurları da tespit edip değerlendirmeye yönelik bir olanak sunar. Bu sebeple çalışmamızdaki bulgular ortaya konulurken değerlendirmeye alınan araştırma sadece kelime üzerine ise *kelime hazinesi*, kelime ile birlikte söz varlığının diğer unsurlarını da kapsıyorsa *söz varlığı* kavramları kullanılacaktır.

Araştırmanın yöntemi literatür taramasıdır. Yurt dışında söz varlığı üzerine yapılan araştırmaların en temel olanlarına ulaşılmıştır. Yabancı indekslerde tarama yapılmış ve söz varlığı temelli araştırmaların “ilgili araştırmalar” bölümleri incelenmiştir. Bunlar içerisinde en temel özelliği gösterenlerden örneklem oluşturulmuş ve araştırmalar kısaca tanıtılmıştır. Ülkemizde söz varlığı üzerine yapılmış bütün çalışmalara ulaşılmıştır. Bunlardan söz varlığı unsurlarından herhangi biri üzerine sıklık tespiti amacı taşıyan tüm çalışmalar dikkate alınmış ve her biri kısaca değerlendirilmiştir.

1. Yurt dışında Söz Varlığı Üzerine Yapılan Temel Araştırmalar

Söz varlığına ilişkin yurt dışında yapılan çalışmalar oldukça fazladır. Kelimelerin öğrencilere kazandırılması konusunda yapılmış ilk kayda değer çalışma Edvard L. Thorndike’a aittir. 1921 yılında *Teacher’s Word Book* (Öğretmenin Kelime Kitabı) adıyla basılan ve sıklık esaslı hazırlanan çalışmada 10.000 kelimelik bir liste yer almaktadır. Thorndike, aynı çalışmasını 20.000 kelime daha ilaveyle 1931 yılında güncellemiştir.

Anılan çalışma, 10.000 kelime eklenerek, Edvard L. Thorndike ve Irving Lorge tarafından *Teacher’s Book of 30000* (30.000 Kelimelik Öğretmen Kitabı) adıyla 1944 yılında tekrar yayımlanmıştır (Thorndike ve Lorge, 1972:vii-xi). Kitap semantik bir kelime sayımıdır. 1-12. sınıf arasında öğretilecek kelimeler, 5 sütundan oluşmaktadır. G (grade) sütunu, ilgili kelimenin sıklığını; T sütunu, Thorndike’ın 1931 yılında hazırladığı genel sayım sıklığını; L sütunu, kelimenin Lorge’un magazin sayımındaki sıklığını; J sütunu, kelimenin 120 çocuk kitabı içindeki sıklığını; S sütunu ise, Lorge ve Thorndike’ın genç ve yetişkin okuma kitaplarının semantik sayımındaki listesini içerir.

Listede yer alan kelimelerin sıklık seviyeleri şu şekildedir:

AA	en sık kullanılan ilk 1000 kelime
A	yaklaşık olarak ikinci 1000 kelime
49-30 arasındaki kelimeler	<i>üçüncü 1000 kelime</i>
29-19 arasındaki kelimeler	<i>dördüncü 1000 kelime</i>
18-14 arasındaki kelimeler	<i>beşinci 1000 kelime</i>
13-10 arasındaki kelimeler	<i>altıncı 1000 kelime</i>
9 veya 8 olarak yazılmış kelimeler	<i>yedinci 1000 kelime</i>
7, 6, 5 veya 4 ile yazılmış kelimeler	<i>sekizinci 1000 kelime ve sonrası</i>

Bauman (1996), Thorndike ve Lorge tarafından hazırlanan bu listenin, birçok çalışmaya kaynaklık ettiğini ve hâlâ geçerliğini sürdürdüğünü belirtir. Harris ve Spay (1990:441), bu listenin akabinde pek çok çalışma yapıldığını ve bunların daha çok 1-8. sınıf öğrencilerine yönelik olduğunu bildirir.

Jhons tarafından 1981’de güncelleştirilen, Dolce’un (1939’dan akt.: Harris ve Spay, 1990:441-445), “Dolce Basic Sight Vocabulary” adlı çalışması, 3. sınıfın sonuna kadar öğretilmesi amaçlanan, isimler hariç 220 kelimeyi ihtiva eden bir listedir.

Fransa Wisconsin Üniversitesi’nden V.A.C. Henmon, 1924 yılında dört yüz bin kelimelik bir liste hazırlamıştır. Yine 1924 yılında, G.E. Van der Beke tarafından, Balzac, Musset, Bergson, Proust, Poul Morand vb. yazarların eserleri üzerinde, toplam 33 roman, 13 piyes, 16 tarih ve eleştiri kitabı, 13 bilimsel ve felsefi eser, 14 gazete ve periyodik yayın taranarak 1.200.000 kelimelik bir liste elde edilmiştir (Duverger, 1973: 135-136).

Amerika’da Prof. Word tarafından 1927 yılında İngilizce bilenlere Fransızca öğretmek amacıyla yayımlanan, *Minimum French Vocabulary Test Book* (Küçük Fransızca Kelime Hazinesi Test Kitabı) adlı çalışma, İngilizcede en çok konuşulan 200 kelimeyi içermektedir. Word, toplam kelimenin ilk 3 kelimesinin, İngilizcenin % 10’una denk geldiğini bildirir ve şöyle devam eder (Aksoy, 1936:5):

İlk 10 kelime tekrarlanma ile beraber İngilizcenin % 25’ini; ilk 100 kelime % 58,8’ini; ilk 500 kelime % 82’sini; ilk 1.000 kelime % 89,6’sını; ilk 2.000 kelime ise % 95’ini teşkil etmektedir. Kitapta yer alan 2.000 kelime, 3 yıl eğitim görececek öğrencilere göre tertip edilmiştir.

Diğer bir çalışma, West tarafından 1936 yılında yayımlanan, *The General Service List* adlı araştırmadır. Çalışma ilk kez, *The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language* (Bir Yabancı Dil Olarak İngilizcenin Öğretimi İçin Kelime Hazinesi Seçimi Üzerine Ara Raporu) adlı çalışmada bir bölüm olarak yayımlanmıştır. (Faucet ve diğ.,1936). Aynı liste, 1953 yılında genişletilerek *A General Service List of English Words* (İngilizce Kelimelerin Genel Hizmet Listesi) adıyla müstakil olarak yayımlanmıştır. 1959’da ise 4. baskısı yapılmıştır (West, 1959). Beş milyon kelimenin sayımıyla hazırlanan liste, yazılı metinlerden oluşturulmuştur. Listede farklı anlamda kullanılan kelimeler gösterilmiş, kelimelerin sıklığı verilmiş ve bunların yüzdelik değerleri de gösterilmiştir. Listenin hazırlanma amacı ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenenlere kaynaklık etmektir (Bauman, 1996).

Kucera ve Francis’e ait başka bir çalışma da 1967 yılında yapılmıştır. *Computational analysis of present-day American English* (Günümüz Amerikan İngilizcesinin Sayısal Analizi) adlı çalışma, on beş farklı alandan metin derleme yoluyla oluşturulmuştur. Kelimeler alfabetik sırayla ve sıklığa göre dizilmiştir. Kelime listelerinde bir kelime şöyle bulunur: “4381-15-490 but”. Bu açıklama “But” kelimesinin kelime havuzunda 4.381 kez kullanıldığı ve bu kelimenin on beş edebî türde ve 500 örneklemin 490’ında bulunabileceği anlamına gelmektedir.

Hidmarsh (akt.: Bouman, 1996) tarafından hazırlanan, 4.470 kelimelik “Cambridge English Lexicon” adlı liste diğer bir çalışmadır. Liste, West, Thorndike-Lorge ve Kucera-Francis’in çalışmalarından ve hazırlayıcının deneyimlerine dayanarak oluşturulmuştur.

Akademik bir kelime hazinesi hüviyeti gösteren, West’in hazırlamış olduğu *The General List*’in ilk 2.000 kelimesi dışında akademik düzeyde en sık kullanılan 800 kelimedenden meydana gelen bir diğer çalışma da, “The University Word List” adlı araştırmadır (Bauman, 1996).

Shepherd tarafından, 1987 yılında kolejlere yönelik olarak hazırlanan, “College Vocabulary Skills” adlı araştırma, iki seviyelidir. Öğrencilere, temel kelime öğrenme programında 200, ileri kelime öğrenme programında 258 olmak üzere toplam 458 kelime öğretimi amaçlanmıştır.

Kayda değer farklı bir çalışma da, Rebeca Sitton tarafından 2005 yılında hazırlanan *Elementary Spelling Program* (Temel Heceleme Programı) adlı araştırmadır. Anaokulundan 8. sınıfın sonuna kadar toplam 1.200 kelimenin öğrencilere kazandırılması hedeflenmiştir. Kelimelerin sınıf düzeylerine göre seviyelendirilmesi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (www.sittonspelling.com):

Tablo-1 Sınıf Seviyelerine Göre Öğretilecek Kelimeler

Sınıf Seviyesi	Kelime Sayısı	Açıklama
Okul öncesi	-	Öğretilecek kelimelerin tespiti öğretmene bırakılmıştır.
1. Sınıf	38	En sık kullanılan ilk 36 kelime ve <i>she, her</i> kelimeleri.
2 Sınıf	112	Sıklık Listedeki 37-150 arasındaki kelimeler (<i>she, her</i> hariç).
3 Sınıf	100	Sıklık listesindeki 151-250 arasındaki kelimeler.
4 Sınıf	150	Sıklık listesindeki 251-400 arasındaki kelimeler.
5 Sınıf	200	Sıklık listesindeki 401-600 arasındaki kelimeler.
6 Sınıf	200	Sıklık listesindeki 601-800 arasındaki kelimeler.
7 Sınıf	200	Sıklık listesindeki 801-1.000 arasındaki kelimeler.
8 Sınıf	200	Sıklık listesindeki 1.001-1.200 arasındaki kelimeler

1. sınıf düzeyinde bulunan 36 kelimenin yanı sıra, 54. sırada bulunan *she* ve 64. sırada bulunan *her* zamirleri de, diğer zamirlerle birlikte verilmek için bu kısma alınmıştır. Programın hedefi, her sınıf seviyesinde tespit edilmiş kelimeleri, yazılı ve sözlü olarak öğrencilere aktif biçimde kullanılabilmektir.

Bahsedilebilecek diğer bir araştırma da Fry’a aittir. Fry, 1997 yılında hazırladığı *1000 Instant Words* (1000 Güncel Kelime) adlı çalışmasında, İngilizcede sıklığı yüksek kelimeleri öğretmenler, program geliştirmeciler ve benzer araştırmacılar için hazırlamıştır. Listede en yaygın kelimeler sıklık doğrultusunda düzenlenmiştir. Birçok kelimenin bir kerede öğretilmemesi için liste beş bölüme ayrılmıştır. Liste “The American Heritage Dictionary”nın beş milyon kelime sayımına dayalıdır.

Demircan (1990), batı dilleri arasında Fransızca ve Almanca üzerine yapılmış kelime çalışmalarının da bulunduğunu söyler. Aksan (2000), Kühn’ün Almanca kelime sıklığı hususunda araştırmalar yaptığını belirtir.

1953 yılında başlayan ve sözlü dili ele alan çalışmalar sonucu Fransızcanın sıklık çizelgesi hazırlanmıştır. Credif tarafından “Temel Fransızca” sayımında sıklık ölçüsünün yanına kullanım genliği ölçüsü de eklenmiştir (Demircan, 1990:176). Kullanım genliğinden kasıt kelimelerin birçok alanda kullanılmasıdır. Fransa’da yapılan çalışmalarda gerek temel kelime hazinesinin belirlenmesi, gerekse Fransızcanın sıklık listelerinin hazırlanmasında önemli sonuçlara varılmıştır. 3.500 kelimelik “Temel Fransızca” (le français fundamental) hazırlanmıştır. En sık rastlanan öğelerin en önce öğretilmesi gerektiği ilkesinden hareket eden, bu eserin verilere değerlendirilen yöntemler oluşturulmuştur (Kurudayıoğlu, 2005:54).

Bilgisayar teknolojisi ve yazılımlarındaki gelişmelerle birlikte kelimelerin yazılı ve sözlü dildeki kullanımları değişik şekillerde toplanarak sayısal dökümleri yapılmaktadır. Bu bağlamda, disiplinler arası çalışmanın bir sonucu olarak “derlem” (corpus) çalışmaları yapılmaktadır. Derlem (bütüncü, corpus) belli prensipler çerçevesinde özel veya genel amaçlı metin ya da konuşma, parça ya da bütünlüklerinin, üzerinde yapılacak araştırmaya uygun işaretlemelerle beraber bir araya getirilmesinden oluşan bütündür. Özellikle Batı dillerinde son 10-15 yılda tüm araştırmacıların kullanımına açık derlem oluşturma çalışmaları meyvelerini vermiş; “İngiliz Ulusal Derlemi” (British National Corpus), “Çek Ulusal Derlemi” (Cermák) gibi 100 milyon sözcükle hem sözel hem yazılı dili temsil eden kapsamlı derlem oluşturulmuştur (Say ve başk. 2002). Oflazer (2006:16), İngiliz Ulusal Derlemi’nde % 90 oranında yazılı dil; % 10 oranında ise sözlü dil kullanılarak derlem oluşturulduğunu belirtmektedir. “İngiliz Ulusal Derlemi” yazılı ve sözlü İngiltere İngilizcesinde kullanılmakta olan 100 milyon kelimelik bir projedir. Bu proje İnternet üzerinden bütün dünyaya açıktır (<http://www.natcorp.ox.ac.uk>).¹ Dünyadaki derlem çalışmalarının öncüleri arasında şunlar gösterilebilir:²

Derlem Üzerine Genel Linkler:

- [The ACL/NLP/CL Universe](#), a list of corpora
- [ELRA](#) (European Languages Resources Association) Corpora
- [Linguistic Data Consortium \(LDC\): Corpora Catalog](#). Online-search via [LDC online](#)
- [ECI/MCI](#) European Corpus Initiative multilingual corpus.
- [Slavic Corpora](#) at the University of Tübingen
- [The Child Language Data Exchange System \(CHILDES\)](#) corpora database
- [Electronic Text Center](#), University of Virginia
- [TRACTOR](#), TELRI Research Archive of Computational Tools and Resources
- [Spoken corpora](#), a list collected by project B5 of SFB 441
- **Boşnakça Derlem**
- [The Oslo Corpus of Bosnian Texts](#)
- **Hırvatça Derlem**
- [Croatian National Corpus](#), CNC
- [The Bible](#) in Croatian

¹ Derlem dilbilim hakkındaki kaynaklar üzerine ayrıntılı bilgi için bk.:
<http://www.cis.doshisha.ac.jp/kkitao/Japanese/library/resource/corpus/corpus/htm#general>

² <http://www.sfb441.uni-tuebingen.de/c1/corpora-engl.html>.

Çekçe Derlem

- [Institute of the Czech National Corpus](#)
- [Prague Dependency Treebank](#)

İngilizce Derlem

- [Penn-Helsinki Parsed Corpus of middle English](#), University of Pennsylvania
- [The Brooklyn-Geneva-Amsterdam-Helsinki Parsed Corpus of Old English](#)
- [The Penn Treebank](#), University of Pennsylvania
- [BNC](#) The British National Corpus
- Brown Corpus: [Online-search](#) via LDC
- [ICAME](#) International Computer Archive of Modern and Medieval English (Brown, LOB, Helsinki, etc.)
- [The CRATER corpus and browser](#)
- [COBUILD](#)
- [ICE](#) International Corpus of English
- [The Lampeter Corpus of Early Modern English Tracts](#)
- [The Oxford Text Archive](#)
- [The SUSANNE Corpus and Analytic Scheme](#), [ftp site](#) to obtain the corpus
- [CHRISTINE](#), structurally annotated spoken English
- [Project Gutenberg](#), literary texts (English)
- [Digital Library](#), University of Pennsylvania, literary texts

Fransızca Derlem

- [The French Collection at University of Virginia](#) (Online Suche)
- [Project for American and French Research on the Treasury of the French Language \(ARTFL\)](#) (Trésor de la Langue Française), University of Chicago
- [Bibliothèque Universelle](#), Association des Bibliophiles Universels (ABU), electronically available texte
- [ATHENA](#) French texts
- [Etude linguistique de la communication parlée \(Lancom\)](#)
- [Corpus électroniques linguistiquement annotés](#), TALANA
- [CORFRANS](#) Corpus de référence annoté pour la syntaxe en français
- [GlossaNet](#), concordancer for French newspaper texts
- [Balzac](#), Comédie Humaine
- [Rabelais](#)
- [TactWeb](#) online search in French corpora of newspaper texts
- [Base Textuelle Frantext](#), Institut National de la Langue Française: French Literature

Almanca Derlem

- [Bibliotheca Augustana](#) by Ulrich Harsch, Fachhochschule Augsburg, among others Alt-, Mittel- Frühneu- and Neuhochdeutsch (literary texts)
- [Corpora of the IDS](#) (Institut für deutsche Sprache)
 - [WWW Interface](#) for COSMAS corpus queries
 - [German help](#) for the query language
 - [Telnet access](#) to COSMAS (Login: cosmas-demo, Password: none)

◆ Bayram Baş / zay Karadağ

- [Projekt Gutenberg](#) in Germany (German literary texts)
- [BAS](#) Bayerisches Archiv fr Sprachsignale: Corpora of spoken language.
- [Institut für angewandte Kommunikations- und Sprachforschung](#) (LIMAS Corpus)
- [Negra Corpus](#), a syntactically annotated corpus of German newspaper texts.

Yunanca Derlem

- [Perseus Project](#), Tufts University
- [Bibliotheca Augustana](#) von Ulrich Harsch, Fachhochschule Augsburg, among others ancient Greek texts
- [Thesaurus Linguae Graecae](#), University of California
- [Library of Congress](#), Greek and Latin classical texts

İtalyanca Derlem

- [Italian literature](#), Center for Advanced Studies, Research and Development in Sardinia (CRS4)
- [TactWeb](#) online search in Italian corpora of newspaper texts

Japonca Derlem

- [Japanese Language Resources](#) (in Japanese)
- [Japanese Business News Text](#), available via [Linguistic Data Consortium](#)
- [Callhome Japanese Transcripts](#), also available via [Linguistic Data Consortium](#)

Norveğe Derlem

- [The Oslo Corpus of Tagged Norwegian Texts](#) (online search)

Polish Corpora

- [Adam Przepirkowski's Toy Corpus](#) (online search)
- [Polish and English Language Corpora for Research and Apeeplications \(PELCRA\)](#)

Portugese Corpora

- [Processamento computacional do portugus](#) with a list of corpora, lexical resources, terminological data bases, tools, etc. and online search in corpora
- [Tycho Brahe](#) parsed Corpus of historical Portugese
- [Mark Davies'](#) page with Portugese and Spanish texts

Rusa Derlem

- [Uppsala-Korpus](#) (modern russian texts), online-search via [TUSNELDA](#)

Slovenca Derlem

- [CORPUS of TEXTS in SLOVENIAN](#) CORTES
- [nl.ijs.si](#) Natural Language Server with WWW concordance service
- [Leposlovje](#), Slovenian literature

İspanyolca Derlem

- [Real Academia Española](#)
- [Mark Davies'](#) page with Portugese and Spanish texts

İsveğe Derlem

- [Bank of Swedish](#) (with online-search)
- [Projekt Runeberg](#), literary texts (Swedish among others)
- The [Swedish spoken language corpus](#) at Göteborg Univeristy
- [Göteborg written language corpora](#) at Göteborg Univeristy

Batı’da yapılan çalışmalara yönelik bahsedebileceğimiz diğer çalışmalar, 1991 yılında Scott K. Backer, Deborah C. Simmons ve Edward J. Kameenui tarafından değerlendirilmiştir. Yazarlar “Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research” adlı makalelerinde (<http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED386860.pdf>), kelime hazinesi üzerine yapılan araştırmaları, *birincil çalışmalar* ve *ikincil çalışmalar* olarak iki grupta toplamıştır. Araştırma, 1985-1991 yılları arasında yapılmış, 17 birincil çalışma ve 7 ikincil çalışmanın değerlendirilmesinden meydana gelmiştir. Bu çalışmaların *künyeleri*, *kelime hazinesi boyutları*, *katılımcıları* ve *amaçları*, yayımlandıkları yıllara göre tablo hâlinde aşağıda sıralanmıştır:

Tablo-2 Kelime Hazinesi Üzerine Yapılan Birincil Çalışmalar

Yazar	Kelime Hazinesi Boyutu	Katılımcılar	Amaç
Lorsbach, T.C. & Gray, J.(1985). <i>The development of encoding processes in learning disabled children. Journal of Learning Disabilities</i> , 18(4), 222-227.	Uzun dönemli hafıza için uyarıcı atfların seçilmesi ile yapılan süreç	2 ile 6. sınıf arasında öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 72 öğrenci	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin kodlama tercihlerini kıyaslamak.
Sinatra, R.C., Berg, D., & Dunn, R. (1985). <i>Semantic mapping improves reading comprehension of learning disabled students. Teaching Exceptional Children</i> , 17(4), 310-314.	Yazılı metin içerisinde bilginin hatırlanması ve organizasyonu	Öğrenme güçlüğü çeken ilkokul ve ortaokuldan 3 öğrenci	Semantik haritalandırma yaklaşımının öğrenim güçlüğü olan öğrencilerin okuma kavrayışını nasıl ilerletebileceğini göstermek.
Boucher, C.R. (1986). <i>Pragmatics: The meaning of verbal language in learning disabled and non-disabled boys. Learning Disability Quarterly</i> , 9(4), 285-294.	Semantik ve pragmatik bakımdan kişiler arası iletişimde uzman olma	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 5. ve 6. sınıftan 10 öğrenci	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan öğrencilerin özel dil farklılıkları olup olmadığını belirlemeyi ve dinleyici temelinde bu gruplar arasındaki her değişimi tanımlamak.

Yazar	Kelime Hazinesi Boyutu	Katılımcılar	Amaç
Conodus, M.M, Marshall, K.J., & Miller, S.R. (1986). Effects of the keyword mnemonic strategy on vocabulary acquisition and maintenance by learning disabled children. Journal of Learning Disabilities 19(10), 609-613.	Bireysel kelimelere dair öğrenci bilgisini artırma	Öğrenme güçlüğü olan 12 yaş grubunda 64 öğrenci	Anahtar kelimelerle ve hafızayı geliştirici tekniklerle kelime hazinesini geliştirme yöntemlerini incelemek.
Stahl, S.A., & Erickson, L.G. (1986). The performance of third grade learning disabled boys on tasks at different levels of language: A model-based exploration. Journal of Learning Disabilities , 9(5), 285-290.	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde dil problemlerinin sebepleri	1 ilâ 3. sınıf seviyesinde 38 öğrenci	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin dil problemlerinin sebeplerini açıklamak için birçok dil ve okuma çalışmasında bulunan öğrencilerin performansını kıyaslamak.
Swanson, H.L. (1986). <i>Do semantic memory deficiencies underlie learning readers' encoding process?</i> . Journal of Experimental Child Psychology , 41, 461-488.	Semantik hafıza	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 52 öğrenci	Semantik hafıza noksanlıklarının öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin kodlama süreçleriyle ilgili olup olmadığını belirlemek.
Griswold, P.C., Gelzheiser, L.M., & Shepherd, M.J. (1987). Does a production deficiency hypothesis account for vocabulary learning among adolescents with learning disabilities? Journal of Learning Disabilities , 20(10), 620-626.	Öğrencilerin kelimelerin anlamlarını öğrenmek için kullandıkları stratejiler	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 8. sınıf seviyesinde 76 öğrenci	Kelime tanımlarını ezberlemek için uygun stratejiler üretme, öğrenciler arasındaki kelime hazinesi farklılıklarının başarısızlık sebebi olup olmadığını incelemek.
Highnam, C., & Morris, V. (1987). <i>Linguistic stress judgments of language learning disabled students</i> . Journal of Communication Disorders , 20(2), 93-103.	Lengüistik ifadelerdeki vurgu ve semantik yorumun uygunluğu	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 9 yaş seviyesinde 20 öğrenci	İfadelerde lengüistik vurgu ve semantik yorumun uygun kullanımını fark etme yeteneği ile ilgili olarak öğrenciler arasındaki farklılığı incelemek.
Johnson, G., Gersten, R., & Carnine, D. (1987). Effects of instructional design variables on vocabulary acquisition of LD students: A study of computer-assisted instruction. Journal of Learning Disabilities , 20, 206-212.	Bireysel kelimelere ait öğrenci bilgisini artırma	9 ile 12. sınıf seviyesinde öğrenme güçlüğü olan 25 öğrenci	Kelime anlamının ediniminde bilgisayar yardımıyla kelime hazinesini eğitiminin iki metodunun etkilerini karşılaştırmak.
Walker, s.C., & Poteed, J.A. (1989). Influencing memory performance in learning disabled students through semantic processing. Learning Disabilities Research , 5(1), 25-32.	Hafıza performansı, derin kodlama ve etkili geri çağırma	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan 4. ve 5. sınıf seviyesinde 60 öğrenci	Hatırlama üzerine yapılan hafıza testinden elde edilen verilerle öğrenciler arasındaki farklılıkları araştırmak ve işlem seviyesi ile yeniden elde etme arasındaki karşılıklı etkileşimi incelemek.

Yazar	Kelime Hazinesi Boyutu	Katılımcılar	Amaç
Mastropieri, M.A., Scruggs, T.E., & Fulk, B.J. (1990). <i>Teaching abstract vocabulary with the keyword method: Effects on recall and comprehension. Journal of Learning Disabilities</i> , 23(2), 92-107.	Bireysel kelimelerde öğrenci bilgisini artırma	6 ile 8. sınıf arasında öğrenme güçlüğü olan 25 öğrenci	Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin anahtar kelime metodu kullanarak somut ve soyut kelimelerin anlamını eşit olarak iyi bir şekilde öğrenip öğrenmediklerini ve elde ettikleri kelime hazinesini semantik olarak yeni örneklerle adapte edip etmediklerini tespit etmek.
Reinking, D., & Rickman, S.S. (1990). The effects of computer mediated texts on the vocabulary learning and comprehension of intermediate-grade readers. <i>Journal of Reading Behavior</i> , 22(4), 395-411.	Bireysel kelimelerde öğrenci bilgisini artırmak için bilgisayar yardımlı stratejiler	6. sınıf seviyesinde normal ve başarılı 60 öğrenci	Orta seviyeli sınıf okuyucularının kelime hazinesi öğrenimi ve kelimeyi kavrayışlarının bilgisayar yardımlı iki tip stratejiden etkilenip etkilendiğini belirlemek.
Shore, W.J., & Durso, F.T. (1990). <i>Partial knowledge in vocabulary acquisition: General constraints and specific detail. Journal of Educational Psychology</i> , 82, 315-318.	Kelime ediniminde kısmi bilgi	Psikoloji sunum sınıfından 132 gönüllü	Öğretilecek kelimeler hakkında detaylı bilgiler vermek ve öğrencilerin kelime bilgisi seviyelerini değerlendirmek.
Simmons, D.C. & Kameenui, E.J. (1990) The effect of task alternatives on vocabulary knowledge: A comparison of students with learning with disabilities and students of normal achievement. <i>Journal of Learning Disabilities</i> , 23(5), 291-297.	Kelime hazinesi bilgisinde ödev formunun etkileri	Öğrenme güçlüğü olan ve olmayan, 10-12 yaş seviyesinde 48 öğrenci	Farklı öğrencilerle kelime hazinesi öğrenimi üzerine yapılan çalışmaların etkisini incelemek.
White, T.G., Graves, M.F. & W.H. (1990). <i>Growth of reading vocabulary in diverse elementary schools: Decoding and word meaning. Journal of Educational Psychology</i> , 82(2), 281-290.	Okuma kelime hazinesi ve sosyo-ekonomik statüler	Farklı kültür ve sosyo-ekonomik statü seviyelerine sahip üç okulda sayıları 47 ile 91 arasında değişen, 1 ilâ 4. sınıf öğrencileri	1. sınıftan 4. sınıfa kadar öğrencilerin kelime hazinesinin boyutlarını ve gelişimini tahmin etmek.
Johnson, G., Gersten, R., & Carnine, D. (1987). Effects of instructional design variables on vocabulary acquisition of LD students: A study of computer-assisted instruction. <i>Journal of Learning Disabilities</i> , 20, 206-212.	Bireysel kelimelere ait öğrenci bilgisini artırma	9 ile 12. sınıf seviyesinde öğrenme güçlüğü olan 25 öğrenci	Kelime anlamının ediniminde bilgisayar yardımıyla kelime hazinesi eğitiminin iki metodunun etkilerini karşılaştırmak.
Bos, C.S., & Anders, P.L. (1990). Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. <i>Learning Disability Quarterly</i> , 13(1), 31-42.	Kelimelerin öğrenci bilgisini ve okuma kavrama becerilerini artırması	Öğrenim güçlüğü çeken 61 lise öğrencisi	Üç bilgiye dayalı interaktif kelime hazinesi stratejilerinin etkinliğinin kıyaslanması.

◆ Bayram Baş / Özyay Karadağ

Yazar	Kelime Hazinesi Boyutu	Katılımcılar	Amaç
Fawcett, A.J., & Nicolson, R.I. (1991). <i>Vocabulary training for children with dyslexia</i> . Journal of Learning Disabilities , 24(6), 379-383.	Öğrencilerin bireysel kelimelere dair bilgilerini artırmak için anne-babalarını kullanma	11 ilâ 14 yaşındaki 13 disleksili ergen	Disleksili çocukların diğer çalışmalarda kaydedilenlere benzer çalışma etkileri gösterip göstermediğini tespit etmek.

Tablo-3 Kelime Hazinesi Üzerine Yapılan İkincil Çalışmalar

Yazar	Kelime Hazinesi Boyutu	Katılımcılar	Amaç
Graves, M.F. (1986). <i>Vocabulary learning and instruction</i> . In E.Z. Rothkopf (Ed.), Review of research in education , 13, 49-89.	Kelime hazinesi öğrenimi ve eğitimi	Okul çağındaki öğrenciler	Kelime hazinesinin boyutlarını, kelime bilgisinin derinliğini ve kelime bilgisinin nasıl değerlendirileceğini açığa çıkarmak. Okuma kavrayışında, kelimelerin öğretiminde ve okullarda yer alan eğitimde kelime hazinesinin etkilerini tartışmak.
Kameenui, E.J., Dixon, D.W., & Carnine, D. (1987). <i>Issues in the design of vocabulary instruction</i> . In MçGç McKeown & M.E. Curtis (Eds.), The nature of vocabulary acquisition (pp.129-145). Hillsdale, NJ: Erlbaum.	Kelime hazinesi eğitimi	En azından minimum seviyede okuma becerisine sahip öğrenciler	Okuma eğitimi konteksi içerisinde kelime hazinesi öğrenimi ile okuma kavrayışı arasındaki bağı tartışmak ve kelime hazinesine gelişimi ve okuma kavrayışı için kapsamlı bir eğitimsel programı amaçlamak.
McKeown, M.G., & Beck, I.L. (1988). <i>Learning vocabulary: Different ways for different goals</i> . Remedial and Special Education , 9(1), 42-46.	Kelime hazinesi eğitimiyle kelime hazinesi hedeflerini eşleştirmek	Okul çağındaki öğrenciler	Etkili kelime hazinesi eğitiminin özelliklerinin dizaynını tartışmak, kelime hazinesi eğitim dizaynını etkileyen meseleleri açığa çıkarmak ve kelime hazinesi edinimi için eğitimsel bir model tavsiye etmek.
Paul, P.V., & O'Rourke, J.P. (1988). Multimeaning words and reading comprehension: Implications for special education students. Remedial and Special Education , 9(3), 42-52.	Çok anlamlı kelimeler ile okuma kavrayışı arasındaki ilişki	Düşük performanslı öğrenciler	Okuma materyallerindeki polysenik kelimelerin önceliğini göz önünde bulunduran genel bulguları sunmak, kelime hazinesi eğitimi ile okuma kavrayışı arasındaki ilişkileri tartışmak ve öğretmen yönlendirmeli, teori tabanlı eğitimsel tekniklerin örneklerini vermek.
Anderson, R.C., & Nagy, W.E. (1991). <i>Word meanings</i> . In R. Barr, M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (Vol.2, pp.690-724). New York: Longman.	Teorik kelime bilgisi modelleri	Bütün yaş gruplarından, normal başarı odaklı kişiler	Kelime bilgisi hakkında insanların bilgisinin doğasını tartışmak ve kelime anlamının nasıl elde edildiği ve okuma kavrayışında kelime anlamının nasıl kullanıldığını tartışmak.

Yazar	Kelime Hazinesi Boyutu	Katılımcılar	Amaç
Baumann, J.F. & Kameenui, E.J. (1991). <i>Research on vocabulary instruction: Ode to Voltaire</i> . In J. Flood, J.J.D. Lapp, & J.R. Squire (Eds.), Handbook of research on teaching the English language arts (pp.604-632). New York: MacMillan.	Kelime hazinesi eğitimi	Çalışmalar, normalden üstün başarılıya ve dezavantajlılardan öğrenme güçlüğü olanlara çok çeşitli bir nüfusla ilgilidir. Anaokulu ve 1. sınıf seviyesinden çok az olmak üzere, 3. sınıftan kolej seviyesine kadar öğrenciler.	Kelime hazinesi eğitimindeki araştırmayı kapsayan teorik ve pedagojik meseleleri, kelime hazinesini en iyi şekilde öğretebileceğimiz yolları ve kelime hazinesi öğretimi hakkında neleri bilip neleri bilmediğimizi tartışmak
Beck, I., & McKeown, M. (1991). <i>Conditions of vocabulary acquisition</i> . In R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & P.D. Pearson (Eds.), Handbook of reading research (Vol.2, pp.789-814). New York: Longman.	Kelime hazinesi edinimi	Çok çeşitli popülasyon	Kelime hazinesi ediniminde eğitimin rolünün ne olduğunu, bir kelimenin anlamını bilmenin ne demek olduğunu, kelime hazinesinin boyutları ve gelişmesi hakkında ne bildiğimizi ve kelime bilgisinin nasıl ölçüleceğini tartışmak.

2. Türkiye’de Söz Varlığı Üzerine Yapılan Temel Araştırmalar

Batı’da Thurndike ile 1921 yılında başlayan kelime hazinesi çalışmalarının, ülkemizdeki seyri pek geç olmamıştır. 1926 yılında Maarif Vekâleti Talim ve Terbiye Dairesinin hazırladığı, *İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Rapor*’da yer alan tespitler şöyledir:

Elifba kitaplarının ne kadar kelimeyi hâvî olması mühim meseledir. Eskiden heman her memlekette elifba okutmakla çocuğa lisanın bütün kelimelerini okumak imkânı temin edilmek istenirdi. Bugün bütün terbiyeciler çocuklara okutulacak kelimelerin çocuk lisanında yaşayan kelimelere münhasır kalınmasını iddia etmekte müttefiktirler. O hâlde çocuk lisanında yaşayan kelimelerin bir listesini tertip etmek fevkalade ehemmiyeti haiz bir meseledir. Amerika’da son zamanlarda ilk mekteplerin her sınıfında hangi kelimelerin okutulup imlâsı hazmettirileceği mütehasıslar tarafından ilmi usüllerle tespit edilmiştir. Yapılan tetkiklere nazaran orada sekiz senelik iptidaiye mektebini bitiren çocukların hazmetmeleri lâzım gelen kelimelerin miktarı dört bin olarak tespit edilmiştir ki bu hesaba göre her sınıfta talebenin öğreneceği kelimelerin adedi beş yüzü geçiyor. Her muallimin elinde her sene çocuklara hangi kelimeleri öğretmek, hangi kelimelerin imlâsını hazmettirmek mecburiyetinde olduğunu gösterir bir liste bulunursa muallim mesaisini muayyen bir sahada teksif imkânı elde etmek suretiyle muvaffakiyete doğru mühim bir adım atmış olur. Böyle bir liste aynı zamanda ilk mekteplere elifba ve kıraat kitapları yazacak müellifler için de kıymetli bir rehber vazifesini görmüş olur. Vekâlet-i celilenin bu meseleyi ilmi bir heyete havale buyurmasını arz ve teklif ederiz.

Raporda, çocukların eğitiminde başta olmak üzere, elifba ve kıraat kitaplarının da yararlanılacak kelime listelerinin oluşturulmasının ne kadar önemli bir mevzu olduğu belirtilmiştir. Amerika’da yapılan çalışmalara atıf yapılarak, orada belirlenen ve öğrencilere kazandırılacak 4.000 kelimenin, sekiz yıllık bir eğitimde, sınıf başına 500 kelime öğretmek suretiyle, öğretmenlere bir liste hazırlanması teklif edilmiştir.

Günümüzden seksen yıl evvel, çocuklara okutulacak kitapların, belirlenmiş kelime listelerine göre hazırlanmasına dikkat çekilebilmiştir. Rapor, yaptığı tespitlerle çocuk eğitiminde kelime hazinesinin önemini vurgulamış, çocuk kitaplarının seviyelendirilmesine dair sınırlılıkları koymuş, ne yazık ki uygulamaya geçememiştir.

Kelime hazinesi üzerine ülkemizde yapılmış ilk araştırma, Ömer Asım Aksoy tarafından, 1936 yılında hazırlanan, *Bir Dil Öğrenmek İçin En Lüzumlu Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü* adlı çalışmadır. Aksoy, Mr. Bridge'nin Türkiye'de yaptığı 15.000 kelime sıklığına sahip bir listeyi, araştırmacıdan temin etmiştir. Yakup Kadri'nin *Yaban*, Reşat Nuri Güntekin'in *Kızılıcak Dalları* romanları ile Türk Tarih Kurumunun tarih kitabını kaynak alan Aksoy; Bridge'den temin ettiği romanlardan ve tarih kitabından çıkardığı üç farklı kelime listesini değerlendirmeye sunmuştur. Ayrıca üç listeyi karşılaştırmak suretiyle, üçünde de ortak olanlara *genel kelimeler*, ikisinde ortak olanlara *yarı genel kelimeler*, sadece birinde bulunanlara da özel kelimeler adını vererek üçlü bir tasnif yapmıştır. Aksoy (1936), sıklık ve ortaklığa göre hazırladığı listelerini, Thurndike ve Hilliyer'in bulguları ile karşılaştırmış ve sonuçları listelemiştir. Aksoy'un çalışması, ilk olma açısından önem taşımaktadır. Türk çocuklarına, yabancı dilden kelime çevirme yoluyla öğretim yapılabilmesine doğal bakan Aksoy, bu yönüyle eleştirilere açık kalmıştır.

Vedide Baha Pars ve Cahit Baha Pars, 1954 yılında hazırladıkları *Okuma Psikolojisi ve Okuma Öğretimi* adlı kitaplarına, ilkökul birinci sınıflarda kullanılabilecek kelime listesi eklemiştirler. Thurndike'in listesine atıfta bulunan araştırmacılar; yedi milyon kelime kullanılarak hazırlanan böyle bir listenin, kendileri tarafından yapılabilmesinin imkânları dâhilinde olmadığını belirtmişler ve Thurndike'in listesinde yer alan ilk bin kelimeyi, birinci sınıflarda kullanmak üzere değerlendirmeye almışlardır.

Pars ve Pars (1954:87-88), "Bu listelerde en çok geçen kelimeler, insanın tabii ihtiyaçlarından doğan ve bilhassa ilk bin kelime bahis mevzuu olduğu zaman, aşağı yukarı her medenî cemiyete en çok geçen kelimeleri teşkil etmesi ihtimali bakımından, büyük farklar göstermeyecekleri" düşüncesindedirler. Araştırmacılar gerek dillerin bünyelerindeki özellikler ve gerek sosyal ve kültürel farklar yüzünden doğan ayrılıkları göz önünde tutarak, seçtikleri ilk bin kelimedenden bazılarını terk ettiklerini belirtmişlerdir. Pars ve Pars, çıkardıkları kelimelerin yerine, *anadili*, *hayat bilgisi* ve *aritmetik* derslerinde zaruri olabilecek kelimeler koymuşlar ve yeni bir liste hazırlamışlardır. Araştırmacılar, verdikleri listedeki kelimelerin teker teker değil, bir mana ifade edecek şekilde cümleler hâlinde verilmesine ve bunlardan meydana gelecek *fıkralar ve hikâyelerle* birçok uygulama yapılabilmesine işaret ederler.

Kelime hazinesi hususunda bir diğer çalışma Mustafa Nihat Özön'e aittir. Özön, 1954 yılında İlköğretim dergisinde, üç sayı ara ile kaleme aldığı *Kelime Hazinesi* adlı makalelerde, 1. ve 3. sınıflar için kelime listesi oluşturmuştur. Özön (1954a; 1954b) hayat bilgisi ünitelerinden tespit ettiği kelimeleri, kullanışlı hâle sokabilmek için isim, sıfat ve fiil şeklinde gruplamış ve her grubu alfabetik olarak dizmiştir. Özön (1962), aynı dergide sonraki yıllarda yayımladığı başka bir makalesinde, kelime hazinesinin geliştirilmesi gerektiğini vurgulamış ve bu yönde öneriler getirmiştir.

Ülkemizde kelime hazinesi üzerine yapılmış ilk kapsamlı araştırma, 1960 yılında, Joe Pierce'nin başkanlığı altında, Millî Savunma Bakanlığı, Millî Eğitim Bakanlığı, Amerikan Askerî Yardım Heyeti, Amerikan İktisadî Yardım Heyeti ve

Georgetown Üniversitesi işbirliği ile gerçekleştirilmiştir. Türk Ordusu Temel Okuma-Yazma Programı’nda kullanılacak kitapların hazırlanmasına yönelik gerçekleştirilen araştırma, Türkçe ve İngilizce olarak *Türkçe Kelime Sayımı* (A Frequency Count of Turkish Words) adıyla basılmıştır.

Okuma yazma programının yavaş hareket etmesini, öğrenci sayısının fazla olmasına ve hedef kitlenin tanınmamasına bağlayan Pierce (1960), kendi başkanlığındaki bir heyetle okuma yazma bilmeyenlerin kelime hazinelerini belirlemiştir. Tespit edilen kelimeler, hazırlanan ilk okuma yazma kitabında kullanılmış ve on dört er eğitim okulunda yapılan uygulamalar başarı ile sonuçlanmıştır.

Çalışma hem yazılı hem sözlü dilden malzeme alınarak oluşturulmuştur. Türkçenin genel dilini tespit edebilmek için, yazılı malzeme olarak, kısa hikâyeler, romanlar, gazeteler, askerî sahra talimnameleri, dinî kitaplar, şiirler ve okullarda okutulan ders kitaplarından da metinler derlenmiştir. Sözlü malzeme iki yolla elde edilmiştir. İşçilerinin % 75’i okuma yazma bilmeyen bir berber dükkânına, gizlice konulan ses alma aygıtı ile serbest konuşma adı altında takdim edilen birinci malzeme toplanmıştır. Birinciye oranla daha büyük olan ikinci malzeme ise, Türk ordusunda okuma yazma bilmeyen bazı erlere soru sormak ve verdikleri cevapları kaydetmek yoluyla oluşturulmuştur.

Konuşma dilinden elde edilen 138.025 kelimelik malzeme ile bir kelime havuzu oluşturulmuştur. Sözlü malzeme üzerine yapılan analizde, günlük konuşmalarda 3.715 kelime kullanıldığı ve bunun % 90’ının yaklaşık ilk 700 kelimeye karşılık geldiği tespit edilmiştir. Metinlerden elde edilen toplam 103.485 kelimelik yazılı malzeme havuzundan, 6.005 farklı kelime çıkmıştır. Bu kelimelerin % 90’ını yaklaşık ilk 1.500 kelime oluşturmuştur. Konuşma ve yazı dilinden elde edilen veriler karşılaştırılmış ve tüm malzemede bulunan yapım ve çekimleri de sıklıklarına göre değerlendirilmiştir.

Kelime Hazinesi Araştırması adıyla yayımlanan ve Ömer Harit tarafından, 1971 yılında yapılan bir diğer çalışma, 6-7 yaşındaki çocukların üretici kelime hazinelerini ölçmeye yöneliktir. Samsun ve Ankara illerinde gerçekleştirilen araştırmada, bu illerde bulunan ilkokulların sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alınarak oluşturulmuş üç kümede, birinci sınıf öğrencilerinden yazılı materyal toplanmış ve elde edilen bulgular sıklık doğrultusunda listelenmiştir. Kelime listeleri, alfabetik olarak ayrılmış, kelime kullanım sıralarında dilimler hâlinde yüzdelerle değerlendirilmiştir.

Davaslıgil (1980), İstanbul’da farklı sosyo-ekonomik çevrelerden gelen birinci sınıf öğrencilerinin gelişiminde, okulun etkisini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada; üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen ve alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerle iki grup oluşturmuştur. İki grupta yer alan ellişer öğrenciye dört test uygulayan araştırmacı, üst sosyo-ekonomik düzeyden gelen öğrencilerin kelime hazinelerinin, alt sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilere göre daha zengin olduğunu tespit etmiştir.

1981 yılında yaptığı bir araştırma da, Zehra Yaşın, ilkokul ve üniversite öğrencilerini, hece-cümle, kelime-cümle, morfem-kelime, hece-kelime ve hece-morfem oran ve miktarları bakımından incelemeye tabi tutmuş; sonuç olarak sadece hece-cümle münasebetinin, dil gelişimini ölçme bakımından yeterli güvenilirliği taşıdığı kanaatine varılmıştır (akt.: Çiftçi, 1991:17-18)

Doç.Dr. Nihat Bilgen tarafından yapılan kelime hazinesi konusundaki başka bir çalışmada, ilkokulun ilk üç sınıfı dikkate alınmıştır. Bilgen, 1, 2, ve 3. sınıfların Türkçe, Matematik ve Hayat Bilgisi kitaplarındaki kelimeleri sayıp bir kelime listesi oluşturmuştur. Yazarların, “Çocuklar bu kelimeleri ve bu ifade kalıplarını kullanıyorlar.” tahmini ile hazırladıkları kitapların kelimelerini içeren bu çalışmada kelimelerin kullanım sıklıkları da verilmiştir (Tosunoğlu, 1998:7).³

Dökmen ve Dökmen (1988) tarafından yapılan bir araştırmada; ilkokul 1.sınıf Türkçe kitabı, 3. sınıf Hayat Bilgisi kitabı ve 5. sınıf Sosyal Bilgiler kitaplarının her birinden tesadüfî olarak altmış cümle seçilmiş, kelime-cümle, hece-cümle, morfem cümle, hece-kelime, morfem-kelime ve hece-morfem oranları tespit edilip, sınıflar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır.

Subklew, Aksarı ve Köksal (1988:1-6), Almanya'nın, Hessen eyaletinde, 1-4. sınıflar arasında eğitim gören öğrenciler için bir kelime listesi hazırlamışlardır. Araştırmacılar, 6-10 yaşlarındaki çocukların farklı ortamlarda ve rollerde değerlendirilmesi neticesinde böylesi bir listenin hazırlanabileceğini belirtmiş, ancak böyle bir çalışmanın zaman alacağını bahane ederek bu yola başvurmamışlardır. Çalışmada, Almanya'da yabancı çocuklar için hazırlanmış olan temel kelime hazinesinin tercüme edilmesiyle hazırlanan kelime listesi, Almanya'da Türk çocuklarına yönelik hazırlanan ders kitaplarından elde edilen kelime listesi ile karşılaştırılmıştır. Tercüme edilen liste ayrıca, 4 ve 5. sınıfta eğitim gören 262 öğrenci üzerinde de değerlendirilmiştir. Araştırma, aktif ve pasif kullanımlar için 2.144 kelime, ünitelere göre tasnif edilmiş kelime listeleri ve imla çalışmalarında kullanılacak kelime listelerinden meydana gelmiştir.

Musa Çiftçi tarafından, 1991 yılında yapılan, *Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması* adlı çalışmada, iki yüz elli üniversite son sınıf öğrencisinden birer otobiyografi ve belirleyecekleri herhangi bir türde kompozisyon yazmalarını istemiştir. Bu yolla elde ettiği malzemeyle 60.095 kelimelik bir havuz oluşturan araştırmacı, bulgular sonucunda, öğrencilerin 3.916 farklı kelime kullandıklarını tespit etmiştir. Çiftçi, otobiyografilerdeki ve kompozisyonlardaki farklı kelimeleri ve ortak kelimeleri de belirlemiş ve öğrencilerin 1.273 genel aktif kelime kullandığı sonucuna varmıştır.

Akıncı, 1992 yılında yaptığı bir araştırmada, belirlediği kelime listesindeki kelimelerin bilinip bilinmediğini tespit etmek için farklı gruptaki kişilere anket uygulamıştır. Ankete verilen cevaplar doğrultusunda, anlamları bilinen ve konuşmada kullanılan, anlamları bilinen ancak konuşmada kullanılmayan kelimeler, “+” işaretleri ile gösterilmiştir.

³ Tosunoğlu (1998) yaptığı araştırmada, Nihat Bilgen'e ait bir çalışmadan söz etmiş, ancak çalışmanın künyesini belirtmemiştir ve Bilgen'in araştırmasına yönelik, “Tahmine dayalı ve sözü edilen yaşlardaki çocuklara ait olmayan kelimelerden oluşan, sözü edilen listeye temel kelime serveti olarak yaklaşmanın doğru olmayacağı kanaatindeyiz.” yorumunu yapmıştır. Tosunoğlu (1999) başka bir çalışmasında, Bilgen'e atıfta bulunmuş ve mezkur çalışmanın Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın kütüphanesinde bulunduğunu söylemiştir. Yaptığımız taramada, bahsedilen yerde böyle bir çalışmaya rastlanmamıştır. Çiftçi (1991:), yapmış olduğu yüksek lisans tezinde, kelime hazinesi üzerine yapılan çok önemli çalışmalarla ilgili açıklamalar yaparken şöyle bir dipnot düşmüştür: “Bu konuda ilkokul ders kitaplarını esas alan bir büyük çalışmayı –hâlen MEB müsteşarı- Sayın Doç.Dr. Nihat Bilgen'in yaptığını, hocam Prof. Dr. Sadık Tural'dan öğrendimse de, görmek mümkün olmadı.

Kırca, 1992 yılında yapmış olduğu bir araştırmada, MEB’in 4 ve 5. sınıflar için hazırlanmış olduğu Türkçe ders kitaplarındaki metinleri, kelime hazinesi açısından değerlendirmiş, kelime sıklığına ve türlerine göre listelemiştir.

Büyükkantarcıoğlu (1992), farklı sosyal katmanlardan gelen 3 ve 5. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada, sosyo-ekonomik katmanlar arasında ölçüt-dil ve kelime açısından değerlendirmeler yapmış ve anlamlı farklılıklar tespit etmiştir.

Tosunoğlu (1998), okul öncesinde eğitim gören 135 öğrenciden ses kaydı almak yoluyla, 842 cümleye ulaşmış ve cümlelerden de 3365 toplam kelime elde etmiştir. Araştırmacı cümle uzunlukları ile kelime kullanımından yola çıkarak, okul öncesi öğrencilerinin bir cümlede kullandığı kelime ortalamalarını değerlendirmiş ve kelimelerin türlerini de belirlemiştir.

Koçak (1999), Sağlık Meslek Lisesinde eğitim gören 3. sınıf öğrencilerinden seçtiği 75 kişilik gruptan, yazılı anlatım yoluyla toplam 16.075 kelime elde etmiş ve bunlardan 2.443’ünün farklı olduğunu belirtmiştir.

Ülkemizde bugüne dek yapılan en kapsamlı kelime hazinesi çalışması İlyas Göz’e aittir. Göz (2003), *Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı* adlı çalışmasında, basın, hikâye, bilim, popüler bilim, güzel sanatlar, biyografi, hobi, din, okul kitabı ve muhtelif eserlerden seçtiği metinlerle 1.006.306 kelimelik bir havuz oluşturmuş, 22.693 farklı kelimeyi sıklıklarıyla birlikte listelemiştir. Mevcut listeler sıklık sırasına ve alfabetik olarak ayrı ayrı verilmiştir. Ayrıca, birden fazla anlamı olan kelimelerin listesi ve TDK İmlâ Kılavuzu’nda bulunmamasına rağmen kelime hazinesi havuzunda değerlendirmeye alınan kelimelerin listesi de çalışmaya eklenmiştir.

Ülkemizde çocukların kelime hazineleri üzerine yapılmış en kapsamlı çalışmalar Karadağ (2005) ve Kurudayıoğlu (2005)’na aittir.

Karadağ, I. kademe (1-5. sınıf) öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmiştir. Bu çalışmada ilköğretim birinci kademe okuyan öğrencilerin kelime hazinesiyle ilgili olarak Türkiye genelinde 14 yerleşim birimindeki 17 ilköğretim okulunda, toplam 3.135 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırılmış ve elde edilen verilerden sınıf seviyelerine göre, kelimelerin sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuştur. Aynı zamanda bu çalışmada ilköğretim birinci kademe için yazılan MEB ve Berk Yayın Evine ait Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan kelimeler sıklıklarına göre listelenmiş ve bu kelimelerle, ilgili olduğu sınıf öğrencilerinin kelime hazinesi karşılaştırılmıştır. Söz konusu çalışmada Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesinin öğrencilerin kelime hazinesine uygunluğu araştırılmış ve sonuçta ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime hazinesi yönünden % 50-% 60 arasında öğrencilerin kelime hazinelerine uygun olmadığı ortaya konmuştur.

Kurudayıoğlu ise aynı yöntemle, II. kademe (6-8. sınıf) öğrencilerinin kelime hazinelerini tespit etmiştir. Çalışmada ilköğretim ikinci kademe okuyan öğrencilerin kelime hazinesiyle ilgili olarak Türkiye genelinde 14 yerleşim birimindeki 14 ilköğretim okulunda, toplam 1.726 öğrenciye yazılı anlatım uygulaması yaptırılmış ve elde edilen verilerden sınıf seviyelerine göre, kelimelerin sıklık ve yaygınlık listeleri oluşturulmuştur. Aynı zamanda bu çalışmada ilköğretim ikinci kademe için yazılan MEB ve Elit Yayınevine ait Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde kullanılan kelimeler sıklıklarına göre listelenmiş ve bu kelimelerle, ilgili olduğu sınıf öğrencilerinin

kelime hazinesi karşılaştırılmıştır. Söz konusu çalışmada Türkçe ders kitaplarının kelime hazinesinin öğrencilerin kelime hazinesine uygunluğu araştırılmış ve sonuçta ders kitaplarında yer alan metinlerin kelime hazinesi yönünden yaklaşık % 50 oranında öğrencilerin kelime hazinelerine uygun olmadığı ortaya konmuştur.

Baş (2005), tarafından çocuk dergileri üzerine yapılan çalışmada, 5 farklı çocuk dergisinde bulunan temel kelime hazinesi, deyim ve atasözleri tespit edilmiştir. Dergilerin kelime hazineleri, Karadağ (2005) ve Kurudayıoğlu'nun (2005) verileri ile karşılaştırılmış ve çocuk dergilerinin % 43 oranında öğrencilere uyum sağladığı tespit edilmiştir.

Güzel, Karadağ ve Kurudayıoğlu (2005) tarafından yapılan çalışmada, ilköğretim 5. sınıf ders kitaplarının kelime hazinesi bakımından niceliği belirlenmiş ve ortak kelime kazandırma bakımından yeterlikleri ölçülmüştür.

Ünsal (2005)'in çalışması konuşma dili üzerine yapılan sınırlı araştırmalardan biridir. Araştırmacı, ilköğretim 5. ve 8. sınıflar ile ortaöğretim 11. sınıfların sözlü anlatımlarındaki kelime hazinelerini belirlemiştir. Çalışma, üst, orta ve alt sosyoekonomik düzey olmak üzere üç grup okulda yapılmıştır. Her sınıftan 30 öğrenci olmak üzere toplam 90 öğrencinin sözlü anlatımlarındaki kelime hazinelerini ortaya koymak amacıyla, örneklem grubu, anı, otobiyografi ve serbest konu olmak üzere üç farklı türde konuşturulmuş ve konuşmaları ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Öğrenciler hazırlıksız konuştukları için konuşma süreleri 5-7 dakika ile sınırlı tutulmuştur. Araştırmanın sonucunda, okulların sosyoekonomik düzeyine göre öğrencilerin kelime hazinelerinin farklılaştığı tespit edilmiştir.

Çıplak (2005), 5., 8. ve 11. sınıfların kelime hazinesini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada, her sınıf düzeyinden 30 olmak üzere toplam 90 öğrenciyle uygulama yapmıştır. Öğrencilere, "anı yazma, atasözü açıklama ve serbest konuda düşüncelerini yazma" olmak üzere üç farklı konuda kompozisyon yazdıran araştırmacı, 5, 8 ve 11. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime hazinelerini belirlemiştir.

İpekçi (2005), ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin aktif olarak kullandıkları kelimeleri belirlemek; kelime serveti ile sosyoekonomik durum ilişkisini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada, 88 ilköğretim 7. sınıf öğrencisine farklı aralıklarla serbest konulu iki kompozisyon yazdırmıştır. Araştırmanın sonucunda, anne-babanın eğitim düzeyi ile okulöncesi eğitiminin öğrencilerin kelime hazinesini ve cümle uzunluklarını olumlu yönde etkilediği görülmüş; fakat gelir düzeyinin öğrencilerin kelime hazinesi ve cümle uzunlukları üzerinde herhangi bir rol oynamadığı tespit edilmiştir.

Cesur (2005) çocuk edebiyatı eserleri ile sosyoekonomik düzeyin çocuğun kelime hazinesi üzerindeki etkisini ve 3-8. sınıf öğrencilerinin kullandıkları kelimeleri belirlemeyi hedeflediği çalışmasında 30 kişilik öğrenci grubuna çocuk edebiyatı kitapları okutmuştur. Ön test ve son test uygulamalarında hayallerin anlatıldığı bir kompozisyon yazdırılmıştır. Sonuçta, çocuk edebiyatı eserlerinin ve sosyoekonomik düzeyin öğrencilerin kelime hazinesi üzerinde etkili olduğu görülmüştür.

Yalçın (2005), ilköğretim birinci ve beşinci sınıf Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı unsurlarını eğitsel açıdan değerlendirmiştir. 2003-2004 eğitim ve öğretim yılında MEB tarafından önerilen ilköğretim 1. ve 5. sınıflara ait iki adet Türkçe ders

kitabındaki metinlerde bulunan kelimelerin; tekrarlı ve tekrarsız sayıları, söz varlığı içerisindeki dağılımları, kullanım sıklıkları ve kökenleri tespit edilmiştir. Sonuçta, ilk-öğretim 1. ve 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin, söz varlığı açısından yeterli olmadığı, metinlerdeki söz varlığının, çocuğun yaşına ve buna bağlı olarak şekillenen zihinsel gelişim sürecine uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Yığıttürk (2005)’ün, 9. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini tespit etmek için yaptığı araştırmada; Kırşehir ilinin farklı noktalarından seçilen liselerdeki toplam 250 öğrenciden alınan yazılı malzeme değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca, iki farklı yayınevine ait 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının da kelime hazinesini oluşturulmuş ve lise öğrencileri ile ders kitapları, farklı kelime ve yaygın kelime kullanımı açısından karşılaştırılmıştır.

Yazı (2005) tarafından, 10. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesini tespit etmek için yapılan araştırmada; Ankara ilinin farklı noktalarından seçilen liselerdeki toplam 200 öğrenciden alınan yazılı malzeme değerlendirilmiştir. Araştırmada ayrıca, üç farklı yayınevine ait 10. sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitabının da kelime hazinesi oluşturulmuş ve lise öğrencileri ile ders kitapları, farklı kelime ve yaygın kelime kullanımı açısından karşılaştırılmıştır.

Avkapan (2006), Kırşehir ilindeki sekiz farklı okulun 11. sınıf öğrencilerinden belirlediği gruba yazılı anlatım çalışması yaptırmış ve öğrencilerin kelime hazinelerini belirlemiştir. MEB ve Şimşek yayınlarının 11. Sınıf Türk Dili ve Edebiyatı ders kitaplarındaki metinlerin kelime hazinelerini de belirleyen araştırmacı bu verilerle öğrencilerin kelime hazinesini karşılaştırmıştır.

Karadağ ve Kurudayoğlu (2006), yeni İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda hazırlanan, MEB’e ait 1-5. sınıf ders kitaplarının kelime hazineleri üzerine yaptıkları bir araştırmada, kitaplarla öğrenciler arasında % 37-43 değerleri arasında ortaklık olduğunu tespit etmişlerdir.

Kurudayoğlu ve Karadağ (2006), başka bir araştırmalarında ortak kelime kazandırma açısından ilköğretim sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarını değerlendirmişlerdir.

Ülkemizde doğrudan kelime hazinesi üzerine yapılan diğer bir çalışma, Süleymanoğlu (2006)’na aittir. Araştırmacı, sanat eserlerinden, gazete ve dergilerden, toplum, devlet, ekonomi ile ilgili eserlerden ve türlü ders kitaplarından derlediği kelimelerle 500000 kelimelik bir havuz oluşturmuştur. Değerlendirmeler sonucunda toplam 297.059 kelimelik bir *ters sıklık sözlüğü* hazırlanmıştır. Ters sıklık sözlüğünde yer alan kelimeler sıklıklarıyla birlikte listelenmiştir. Çalışmanın sonunda bütün kelimeler alfabetik olarak verilmiştir. Bu listede yer alan kelimelerin kök biçimleri koyu renklerle gösterilmiş, çekimlenmiş halleri de hiçbir ek silinmeden dizilmiştir.

Çocuk kitaplarının söz varlığına ilişkin ilk çalışma Baş’a (2006) aittir. Bu çalışma son 20 yılda hazırlanan roman, hikâye, masal, destan ve efsane türündeki çocuk kitaplarının söz varlığını tespit edebilmek ve elde edilen sonuçları ilköğretim öğrencilerinin kelime hazineleri ile karşılaştırarak ortaya koyabilmek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, 100 çocuk romanı, 100 çocuk hikâyesi, 100 çocuk masalı, 54 çocuk destanı ve 14 çocuk efsane kitabından alınan 200 efsaneden 100.000’er kelime alınarak 500.000 kelimelik bir tahkiyeli metin havuzu oluşturulmuştur. Çalışmada

her türün ve genel olarak tahkiyeli türlerin kelime hazineleri, deyim, atasözü ve ikileme kullanımları gösterilmiştir.

Temur (2006)'un 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin yazı dilindeki kelime hazinesi üzerine yaptığı araştırma farklı değişkenleri kapsamaktadır. Araştırmanın amacı, öğrencilerin yazılı anlatımlarında hangi kelimeleri ne sıklıkta kullandıklarını saptamak ve yazılı anlatımlarında kullandıkları kelimeleri, cinsiyet, okul öncesi eğitim, anne-babanın eğitim düzeyi ve mesleği, ailenin ekonomik durumu, kardeş sayısı, öğrencinin kaçınıcı kardeş olduğu, evde veya okulda gazete okuma sıklığı kitap okuma sıklığı, yazı türü değişkenleri açısından incelemektir.

Arslan Kutlu (2006), ilköğretim 6. sınıf (2004 basımlı), 7. sınıf (2000 basımlı) ve 8. sınıf (2002 basımlı) Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerdeki söz varlığını tespit etmiştir. Sınıflar arası karşılaştırmalarda, sınıf seviyesinin artışı ile metinlerin söz varlığında belirli bir oranda artış olduğu, ancak söz varlığının bazı birimlerinde bu artışın söz konusu olmadığı, hatta azalmaların görüldüğü görülmüştür.

Türkçe için yapılan ilk derlem çalışması olmasından dolayı önemli olan, Say ve Oflazer (<http://www.ii.metu.edu.tr/~corpus>), başkanlığında yürütülen "ODTÜ Türkçe Derlem" (METU Turkish Corpus) projesi tamamlanmıştır. ODTÜ Türkçe Derlem 2 milyon sözcük içeren 1990 sonrası Türkçe metin örneklerinden oluşmaktadır. ODTÜ Türkçe Derlemdeki sözcükler 10 farklı metin türünden alınmıştır. Her bir kaynaktan en fazla iki örneklem kullanılmıştır. Her örneklem 2.000 sözcük içermekte veya örneklem takip eden cümle sonlandığında sonlandırılmıştır. ODTÜ Türkçe Derlem dünyanın her yerinden araştırmacılar için sadece araştırma amacıyla kullanılmak kaydıyla ücretsiz olarak temin edilebilmektedir.

Sözlü dil üzerine bugün itibari ile devam etmekte çok önemli bir çalışma da, "ODTÜ Sözlü Türkçe Derlemi Projesi - (ODT-STD)" dir. Projenin amacı, yüz yüze ya da çeşitli iletişim araçlarıyla (örn., telefonda ve kitle iletişim araçları) gerçekleşen Türkçe konuşmalardan oluşacak 1 milyon sözcüklük bir veritabanını dilbilimsel yöntemlerle çözümlenerek günümüz Türkçesinin bilgisayar ortamında izlenmesini ve taranmasını sağlayacak bilimsel bir kaynak oluşturmaktır. Sözlü Türkçe Derlemi adıyla anılacak olan bu kaynak, diğer bir deyişle, sözlü derlem (İng. spoken corpus), dil ve dille ilgili alanlarda araştırma ve çalışmalar yapan bilim insanlarının kullanımına sunulacaktır. ODT-STD' de konuşmalar EXMARaLDA programları yardımıyla yazıya dökülecek, bu yazılar ses/görüntü kayıtları ile birlikte eşzamanlı olarak izlenebilecek ve konuşma Türkçesinin çeşitli söylem özellikleri işaretlenecektir (İng. tagging). Böylelikle, örneğin, derlemde hitap biçimleri, istekte bulunma, teşekkür etme vb. dil kalıplarını kullanım ortamları içinde incelemek mümkün olacaktır (<http://std.metu.edu.tr/>). Projenin tanıtım sürümü kullanıma açıktır. *Sözlü Türkçe Derlemi Tanıtım Sürümü* (std_demo) ticari olmayan amaçlarla araştırmacıların inceleme ve kullanımına hazırdır. Derlemde çeşitli ses kayıtları ve Radyo ODTÜ'nün arşivinden toplam 18 konuşmadan oluşan bir seçki sunulmuştur. Std_demo'da kayıtlar, sadece temel çeviri yazı ve bazı söylem özellikleri bakımından çözümlenmiş hâledir.

Aşık (2007)'ın yabancılara Türkçe öğretiminde en kısa zamanda doğru kelimeleri öğretmek ve yabancı dil öğretimine katkıda bulunmak amacıyla yaptığı araştırmada sözlü Türkçenin kelime sıklığı belirlenmek istenmiştir. Bu amaç doğrultu-

sunda Türkiye’nin çeşitli illerinde yer alan meydan, market, berber, okul, eğlence ortamı, sinema, tiyatro gibi otuz farklı mekândan bin adet ses kaydı alan Aşık, çalışmasının sonunda sözlü Türkçeye ait kelime sıklığını belirlemeye çalışmıştır.

Pilav (2008), üniversite birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarındaki söz varlığını tespit etmek amacıyla yaptığı çalışmasında üç üniversitenin dokuz fakültesinden toplam 450 öğrenciye yazılı anlatım çalışması yaptırarak toplam 106.030 kelimelik bir havuz elde etmiştir. Araştırmacı elde ettiği metin havuzunu kelime hazinesi, deyim, atasözü ve ikileme açısından değerlendirmiştir.

Ülkemizde söz varlığı üzerine bugün itibariyle yapılmış son araştırma, İpek Eğilmez’e (2010) aittir. Araştırmacı, alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyi dikkate alarak belirlediği 4. sınıf öğrencilerinin söz varlığını tespit etmiştir. Sosyo-ekonomik düzeye göre okullar arasında karşılaştırmalar yapan araştırmacı, bulgularını aynı sınıf seviyesindeki ders kitabının söz varlığı ile de mukayese etmiştir.

Sonuç ve Öneriler

Yurt dışında doksan yıl önceye giden söz varlığı araştırmaları, ülkemizde de yaklaşık aynı geçmişe sahiptir. Batı’da Thorndike ile başlayan söz varlığı araştırmaları, günümüzde iki koldan ilerlemektedir. Birincisi, söz varlığının kelime, deyim, atasözü vb. unsurları üzerine farklı hedef kitlelerine yönelik yapılan özel amaçlı çalışmalardır. Diğeri ise *derlem* adı verilen, sözlü ya da yazılı dilden parçalar hâlinde toplanıp bir araya getirilmiş büyük malzeme üzerinde yapılan bütüncül araştırmalardır. Dünyanın birçok ülkesinde özellikle devlet projesi biçiminde yapılmış derlem çalışmaları mevcuttur. Ülkemizdeki derlem çalışmalarının, diğer ülkelere oranla arzu edilen düzeyde olduğunu söylemek güçtür.

Yurt dışındaki söz varlığı araştırmaları sözlü ve yazılı dili ayrı ayrı ve bir arada içerecek biçimde, çok farklı seviyedeki gruplar üzerinde ve eğitim sürecine doğrudan aktarılabilir tarzda yapılmaktadır. Türkiye’deki söz varlığı araştırmalarında, nicel açıdan az olmaları dışında, ortak bir yöntem bulunmadığı için sonuçlarının karşılaştırılmasında da büyük problemler gözükmektedir.

Ülkemizde konuşma dili üzerine son elli yılda üç adet çalışma yapılmıştır. Konuşma dilinden malzeme toplama zorluğu, araştırmacıları yazılı dil üzerine çalışmaya yönlendirmektedir. Yazılı dilden hazır alınan ya da hedef kitleye yazılı anlatım yaptırmak suretiyle oluşturulmuş malzeme üzerinde, söz varlığı tespitine yönelik araştırmalar son yıllarda artış göstermiştir. Okul öncesi dönemden üniversiteye kadar örgün eğitimin tüm hedef kitesine hitap eden araştırmalar mevcuttur. Ancak bunların büyük kısmının örneklemini küçüktür. Yapılan çalışmaların çok büyük kısmı, lisansüstünde tez olarak hazırlanmış akademik araştırmalardır.

Yurt dışında, ana dil öğretimi çerçevesinde ve ana dil derslerinde kullanılmak üzere, ders kitaplarındaki metinlerin oluşturulması, hedef kitleye yönelik okuma kitaplarının hazırlanması vb. durumlar için hazırlanmış, söz varlığı listeleri mevcuttur. Örgün eğitimin ilk sınıfından itibaren öğretilmesi amaçlanan söz varlığı unsurları listeler hâlinde belirlenmiştir. Maalesef ülkemizde, ders kitaplarının ya da eğitim ortamında okuma / dinleme malzemesi olarak kullanılacak yazılı materyallerin, hangi söz varlığı listelerine uygun hazırlanacağına yönelik bir ölçüt bulunmamaktadır.

Tüm bu açıklamalar doğrultusunda şu öneriler yapılabilir:

1. Söz varlığı araştırmalarında, özellikle *yöntem* konusunda tam bir anlaşma söz konusu değildir. Yöntem problemi, sonuçların karşılaştırılmasını engellemekte ve doğal olarak araştırma verilerinin eğitim sürecine aktarımını ötelemektedir. Bu sebeple, söz varlığı üzerine çalışan araştırmacıların bir araya gelerek, ortak bir yöntem belirleyecekleri bilimsel toplantılara zemin hazırlanmalıdır.
2. Söz varlığı üzerine söylemler, önemli birkaç araştırma dışında, nicel temellidir. Bu nicel verilere, nitel yöntemlerle ulaşılmış olsa bile, aktarma, kestirme, yordama ve tavsiyeler yine nicel noktada iki nokta arasına bir çizgi çekilmek suretiyle sabitleştirilmektedir. Araştırmalarda elde edilen bulgular nicel olarak düşünülmemeli, eğitim ortamına nitel olarak aktarılmalı ve değerlendirilmelidir.
3. Konuşma dilindeki söz varlığı unsurlarının tespitine yönelik araştırmalar yok denecek kadar azdır. Araştırmacılar, konuşma açısında, her yaş seviyesini ve her ortamı dikkate alacak şekilde yapılacak söz varlığı çalışmalarına yönlendirilmelidir.
4. Okul öncesinden orta öğretimin sonuna kadar, her sınıf seviyesinde öğretilmesi hedeflenen kelime, deyim, atasözü, ikileme vd. söz varlığı unsurlarının listeleri hazırlanmalı, bu yönde oluşturulacak ölçütler öncelikle ders kitapları, bunun yanında çocuk edebiyatı yazarları ile paylaşılmalıdır.
5. Dünya her geçen gün gelişmekte, bununla birlikte dil de değerışmektedir. Özellikle yazılı dil üzerine yapılan söz varlığı tespitleri belirli aralıklarla yenilenmelidir.
6. Ülkemizdeki bireylerin söz varlığı seviyelerinin tespiti ve artırılması için devlet projeleri hazırlanmalı, bu yönde özellikle de Millî Eğitim Bakanlığı ile üniversitelerimiz ortak bilimsel çalışmalar yürütmelidir. Zira bir coğrafyayı vatan yapan ana husus *dildir*, dilin ana göstergesi de sahip olduğu söz varlığını işleme ve geliştirme biçimidir.

Kaynakça

- AKINCI, Mustafa H. (1992). **Temel Söz Varlığımız ve Örneklendirilmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AKSAN, Doğan. (2000) **Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dil bilim**. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- AKSAN, Doğan. (2002). **Anadilimizin Söz Denizinde**. Ankara: Bilgi Yayınevi.
- AKSAN, Doğan. (2004). **Türkçenin Sözvarlığı**. Ankara: Engin Yayınevi.
- AKSOY, Ömer Asım. (1936). **Bir Dili Öğrenmek İçin En Lüzümlü Kelimeler ve Bu Kelimelerin Belirtme Usulü**, Gaziantep: Gaziantep Halkevi Dil, Edebiyat, Tarih Şubesi Yayınları.
- AŞIK, Ufuk. (2007). **Yabancılar İçin Temel Türkçe Söz Varlığının Oluşturulması**. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- AVKAPAN, Altan. (2006). **Orta Öğretim 11. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- BAKER, Scott K. vd. (2005). *"Vocabulary Acquisition: Synthesis of the Research."* <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED386860.pdf>.
- BAŞ, Bayram. (2005). *2005 Yılında Yayımlanmış Bazı Çocuk Dergilerindeki Söz Varlığı Üzerine Bir Değerlendirme. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi-Kongre Kitabı*. (Ed.: Hüseyin KIRAN). C.2. 28-30 Eylül 2005. Ankara: Anı Yayıncılık.
- BAŞ, Bayram. (2006). **1985-2005 Yılları Arasında Çocuk Edebiyatı Sahasında Yazılmış Tahkiyelî Metinlerin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- BAŞTÜRK, Mehmet. (2004) **Dil Edinim Kuramları ve Türkçenin Anadili Olarak Edinimi**. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- BAUMAN, John. (1996). *"Vocabulary Resources for Material Writers".The Materials Writers Newsletter*. Vol. IV, No.3, October. <http://jbauman.com/mat.art.html>
- British National Corpus**, Oxford University Computing Services, <http://www.natcorp.ox.ac.uk>
- BÜYÜKKANTARCIOĞLU, Nalân. (1992). *İstanbul'daki Üç İlkokulda Farklı Sosyal Katmanlardan Gelen Üçüncü ve Beşinci Sınıf Öğrencilerinde Ölçüt-Dil Sözcük Dağarcığı Farklılıkları. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (8) 3, 227-237, Ankara.
- CESUR, Oğuz. (2005). **(Kastamonu İlinde Bir İnceleme) Pansiyonlu İlköğretim Öğrencileri Üzerinde Kelime Serveti Araştırması**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÇIPLAK, Mustafa. (2005). **Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi**, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- ÇİFTÇİ, Musa. (1991). **Bir Grup Yükseköğrenim Öğrencisi Üzerinde Kelime Serveti Araştırması..** Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- DAVASLIGİL, Ümit. (1980). *Farklı Sosyo-ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişimine Okulun Etkisi. İstanbul Üniversitesi Pedagoji Enstitüsü Pedagoji Dergisi* (1) 167-186.
- DEMİRCAN, Ömer. (1990) **Yabancı Dil Öğretim ve Yöntemleri**. İstanbul: Ekin Eğitim-Yayıncılık ve Dağıtım.
- DÖKMEN, Üstün ve Zehra Dökmen. (1988). *İlkokul Kitaplarındaki Dili ve Türkçeyi Kullanma Becerisinin Psikolojik Bir Yaklaşımla Değerlendirilmesi. Türk Dilinin Öğretimi Toplantısı*. 1-3 Ekim 1986. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.

- DUVERGER, Maurice. (1973). **Sosyal Bilimlere Giriş**. (çev.: Ünsal Oksay). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- FAUCET, L., West, M., Palmer, H. & Thorndike, E.L. (1936). **The Interim Report on Vocabulary Selection for the Teaching of English as a Foreign Language**. London: P.S. King.
- FRY, Edward. (1997). **1000 Instant Words, The Most Common Words for Teaching, Reading, Writing and Spelling**. Chicago,USA: Contemporary Publishing Group.
- GÖZ, İlyas. (2003). **Yazılı Türkçenin Kelime Sıklığı Sözlüğü**. Ankara: TDK Yayınları.
- GÜZEL, Abdurrahman, Özay Karadağ, Mehmet Kurudayıoğlu. (2005). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi Bakımından Niceliği ve Ortak Kelime Hazinesi Kazandırması Bakımından Yeterlilikleri*. **XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi-Kongre Kitabı**. (Ed.: Hüseyin Kıran). C.2. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi. 28-30 Eylül 2005. Ankara: Anı Yayıncılık.
- HARIT, Ömer. (1971) **Kelime Hazinesi Araştırması**. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın 103, Araştırma Bölümü.
- HARIT, Ömer. (1971) **Kelime Hazinesi Araştırması**. Ankara: MEB Planlama Araştırma ve Koordinasyon Dairesi, Yayın 103, Araştırma Bölümü.
- HARRIS, Albert J. ve Edward R. SIPAY. (1990) **How to Increase Reading Ability, A Guide to Developmental & Remedial Methods**. New York and London: Longman (ninth edition)
<http://www.cis.doshisha.ac.jp/kkita/Japanese/library/resource/corpus/corpus.htm#general>
<http://www.natcorp.ox.ac.uk>
- İPEK EĞİLMEZ, Nigar. (2010). **İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı**. Bursa: Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- İPEKÇİ, Ali. (2005). **İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma**. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KARADAĞ, Özay ve Mehmet Kurudayıoğlu. (2006). *2005 Türkçe Programına Göre Hazırlanmış İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarının Kelime Hazinesi*. **XV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi**, Muğla Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, 13-15 Eylül 2006.
- KARADAĞ, Özay. (2005). **İlköğretim I. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- KIRCA ZENGİN Nesrin. (1992) **İlkokulun Dört ve Beşinci Sınıflarında Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Üzerine Araştırmalar-I Türkçe Ders Kitapları**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KOÇAK, Hikmet. (1999). **Sağlık Meslek Lisesi Öğrencilerinin Kelime Hazinesi İle İlgili Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet ve Özay Karadağ. (2005). *Kelime Hazineleri Çalışmaları Açısından Kelime Kavramı Üzerine Bir Değerlendirme*. **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. (25), 2005-2.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet ve Özay Karadağ. (2006). *Ortak Kelime Hazinesi Kazandırmada İlköğretim Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarının Durumu*. **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, C.7, S.2, s.335-343.
- KURUDAYIOĞLU, Mehmet. (2005). **İlköğretim II. Kademe Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- KUTLU, Hilal A. (2006). **MEB İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Söz Varlığı Açısından Değerlendirilmesi**. İstanbul: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

- Maarif Vekaleti Talim ve Terbiye Dairesi (1926). **İlk Mektep Kitapları Tetkik Komisyonunun Elifba Kitapları Hakkındaki Raporu**. İstanbul: Millî Matbaa.
- ODTÜ Sözlü Türkçe Derlemi Projesi. <http://std.metu.edu.tr/>
- OFLAZER, Kemal. (2006) **Bilişim Tabanlı Dil Bilimi Üzerine Ufuk Turu**. Bilgisayar Destekli Dil Bilimi Çalıştayı Bildirileri. (14 Mayıs 2005). Ankara: TDK Yayınları.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat. (1954a). *Kelime Hazinesi*. **İlköğretim**. XIX(367) 5-6.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat. (1954b). *Kelime Hazinesi*. **İlköğretim**. XIX(370) 5-7.
- ÖZÖN, Mustafa Nihat. (1962). *Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi*. **İlköğretim**. XXVIII(506) 18-19-32.
- PARS, Vedide Baha ve Cahit Baha Pars. (1954). **Okuma Psikolojisi ve İlkokuma Öğretimi**. İstanbul: Maarif Basımevi.
- PIERCE, Joe E. (1960). **Türkçe Kelime Sayımı (A Frequency Count of Turkish Words)**. Ankara: MEB Yayın Müdürlüğü Basılı Eğitim Malzemeleri Hazırlama Merkezi.
- PİLAV, Salim. (2008). **Üniversite Birinci Sınıf Öğrencilerinin Söz Varlığı Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- SAY, Bilge ve Kemal Oflazer (2010). **ODTÜ Türkçe Derlem Projesi**. (<http://www.ii.metu.edu.tr/~corpus>).
- SAY, Bilge, Umut Özge ve Kemal Oflazer. (2002) *Bilgisayar Ortamında Bir Derlem Geliştirme Çalışması*. **Akademik Bilişim 2002**, 6-8 Şubat 2002, Selçuk Üniversitesi.
- SHEPHERD, James F. (1987). **College Vocabulary Skills**. Hough Mifflin Company: Boston, USA.
- SITTON, Rebecca. (2005). **Spelling Source Series**. www.sittonspelling.com.
- SUBKLEW, Erna, M.Fevzi Aksarı ve Tayfur Köksal. (1988) **Kelimeler**. Weisbaden: Der Hessische Kultur Minister.
- SÜLEYMANOĞLU, Hayriye Memoğlu. (2006). **Türkçenin Ters Sıklık Sözlüğü**. Ankara: Kurmay Kitap Yayın Dağıtım.
- TEMUR, Turan. (2006). **İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazı Dilindeki Kelime Hazinelerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- THORNDIKE, Edward L ve Irving Lorge. (1972). **The Teacher’s Word Book Of 30.000 Words**. New York: Teachers College-Columbia University.
- TOSUNOĞLU, Mesiha. (1998). **İlköğretim Okuluna Başlayan Öğrencilerin Okuma Yazmayı Öğrenmeden Önceki Kelime Serveti Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi).
- TOSUNOĞLU, Mesiha. (1999). *Kelime Servetinin Eğitim Öğretimdeki Yeri ve Önemi*. Ankara: **Millî Eğitim Dergisi** (144).
- Türkçe Sözlük**. (2005). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- ÜNSAL, Hayriye. (2005). **İlköğretim 5 ve 8. Sınıflar İle Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Aktif Kelime Hazineleri / Afyon Merkez Örneği**. Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- WEST, Michael. (1959). **A General Service List of English Words**. London: Longmans.
- YALÇIN, Süleyman Kaan. (2005). **İlköğretim 1. ve 5. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığı Unsurlarının Eğitsel Açından Değerlendirilmesi**. Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YAZI, Zafer. (2005). **Orta Öğretim 10. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).
- YİĞİTTÜRK, Hasan. (2005). **Orta Öğretim 9. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Hazinesi Üzerine Bir Araştırma**. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi).

THE ESSENTIAL STUDIES ON WORD PROPERTY IN TURKEY AND ABROAD

Bayram BAŞ*

Özyay KARADAĞ**

Abstract

The aim of this article is to introduce the essential studies on word property which have been made in Turkey and abroad. The most of these studies are on written word frequency which is the most substantial component of word property. The studies on spoken language are so rare compared to ones on written language. In this study field, first study in abroad has been seen in 1921 while it has been started in 1926 and first research was made in 1936 in Turkey. It has been also some studies with restricted sample according to target groups among the studies on word property in abroad. The basic significance of these studies is that they have been made considering levels. The words have been specified as list with respect to each school grade. In Turkey, the researches on students, course books, children books, spoken language and written texts have been generally made with the aim of determination. Some researchers have suggested word lists with respect to school grades. There are not only studies on vocabulary but also a couple of studies on using the other components of word property like idiom, proverb and repetition. In this study, it has been also mentioned of basic corpus studies in Turkey and abroad.

Key Words: Word property, vocabulary, word frequency, corpus

* Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Primary School Teaching

** Cumhuriyet University Faculty of Education, Department of Turkish Teaching

TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI BÖLÜMÜNDEN MEZUN ÖĞRETMEN ADAYLARIN “EDEBİYAT” HAKKINDAKİ METAFORLARI

Nermin YAZICI*

Özet

Bu çalışmada Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü mezunlarının “edebiyat” kavramına ilişkin kullandıkları metaforların incelenmesi hedeflemektedir. Metaforlar bir şeyi başka bir şeye göre anlama kavuşturan yapılardır ve bir dilsel etkinlik olarak edebiyatın temel kavramlarındandır. Eğitimi ve öğretimi yapacakları alana (edebiyat) ilişkin, bu alandan mezun öğretmen adaylarının metafor kullanımlarını ele alan bu nitel çalışmanın örneklemini Başkent Üniversitesi’nde Ortaöğretim Alan Öğretmenliği Tezsiz Yüksek lisans programında yer alan 77 öğretmen adayından oluşmaktadır. Katılımcılardan kendilerine verilen “edebiyat benzer, çünkü” şeklindeki açık uçlu ifadeyi tamamlamaları istenmiş ve birden fazla metafor kullanabilecekleri belirtilmiştir. Çalışmanın bulguları “edebiyat”ı betimlemek için kullanılan metaforların olumlu içerik taşıdığını, kavramın kimi özelliklerinin ön plana çıkarıldığını ve metafor seçiminde cinsiyet farklılıklarının olabileceğini göstermektedir.

Anahtar Sözcükler: *Metafor, algı, edebiyat, eğitim, öğretmen adayları*

Giriş

Aristoteles’ten günümüze kadar bir süs ya da sadece bir dil meselesi olarak algılanan metafora (Yun. metaphora; benzetme, teşbih, eğretilme, istiare, deyim aktarmı, mecâz), son yarım yüzyılda bilim felsefecileri ve dilin toplumsal kullanımı konusunda inceleme yapanların daha kuşkucu biçimde yaklaştığını belirten Sennett (2005), fiziksel bir sürecin ya da toplumsal bir olgunun zihinsel bir modelini oluştururken, düşünmenin tek yolunun metaforlarla düşünmek olduğu bir noktaya gelindiğine inanmaya başlanıldığını belirtmektedir. Çağdaş Metafor Teorisi de metaforun sadece bir dil, sözcük sorunu olmadığını; insanın düşünme sürecini, zihinsel etkinliğini yönlendiren, biçimlendiren, yapılandıran bir araç olarak ele alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Bu gelişmelerin etkisiyle edebiyat ve dilbilim kapsamında ele alınan metafor çalışmaları disiplinler arası çalışmaların merkezine yerleşmiş; son yıllarda hem sosyal bilimlerde hem de örgüt analizlerinde artan ilginin konusu ve merkezi olmuştur (Çelikten, 2006).

Metaforun, bir tür şeyi başka bir tür şeye göre anlamak ve tecrübe etmek olduğunu söyleyen Lakoff ve Johnson (2005) tecrübelerimizi yapıya kavuşturan bir etkinlik olarak metaforun, gerçekliği kurmadaki işlevine dikkat çeker ve insanın düşünme sürecinin metaforik olduğunu belirtir. Metafor kullanımı, genel olarak dünyayı kavrayışımıza yardım eden bir düşünme ve görme biçimidir (Morgan, 1998).

* Yrd. Doç. Dr., Eğitim Fakültesi Başkent Üniversitesi,

Bireyin yüksek düzeyde soyut, karmaşık veya kuramsal bir olguyu anlamada ve açıklamada işe koşabileceği güçlü zihinsel araçlardır (akt. Çelikten: Yob, 2003). Dolayısıyla metaforlar, durumların ve olayların algılanma biçimini etkilediği için gerçekleri yeniden tanımlamak ve problem durumlarını yeniden kavramsallaştırmayı teşvik etmek için kullanılabilirler (akt. Cerit: Goldstein, 2005). Literatürde, eğitim bilimleri alanında yer alan kimi çalışmalara (Balcı, 2001; Saban, 2004; Cerit, 2008; Töremen-Döş, 2009) bakıldığında bir kavrama ilişkin algılamaları betimlemede yararlanacağımız metaforların dil açısından önemli bir araştırma konusu olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın temel varsayımı, insanın var oluş koşullarıyla ilişkisini düzenleyen düşünsel yapıların aktarımında ya da inşasında önemli rol oynayan metaforların, öğretmen adaylarının alanlarına ilişkin algılamalarını betimlemek açısından da önemli bir değişken olabileceğidir. Araştırmanın temel amacı ise yukarıda kısaca aktarılan kuramsal çerçeve ışığında, kendisi de son derece soyut ve geniş bir kavram olan “edebiyat”ın bu alanda eğitim almış kişilerce nasıl bir metaforik anlatıma büründürüldüğünün betimlenmesi ve “edebiyat” kavramıyla ilişkilendirilen metaforların incelenmesidir.

Metot

Araştırmanın örnekleme kolay ulaşılabilir örneklem yöntemidir (Patton, 1990; Şimşek ve Yıldırım, 2005). Araştırmaya, Başkent Üniversitesi’nde Ortaöğretim Alan Öğretimi Tezsiz Yüksek Lisans programında bulunan ve Türkiye’nin farklı Türk Dili Edebiyatı Bölümlerinden mezun 77 öğretmen adayı katılmıştır. 49 kadın, 28 erkek katılımcıdan oluşan öğretmen adaylarının 23’ü merkezdeki (Ankara:20, İzmir:3) üniversitelerden mezundur. Mesleki deneyimi eğitim sürecindeki sınırlı deneyime dayanan ve eğitim formasyonu programının hemen başında olan katılımcılardan, üzerinde “Edebiyat benzer, çünkü” şeklinde açık uçlu bir ifade bulunan formları doldurmaları istenmiş ve birden fazla metafor kullanabilecekleri söylenmiştir. Dağıtılan formlarda katılımcılardan cinsiyet, mezuniyet yılı ve mezun oldukları üniversiteleri belirtebilecekleri demografik sorulara da yer verilmiştir. Uygulama bir ders saati içinde gerçekleştirilmiş ve zaman sınırlaması yapılmamıştır. Veriler iki farklı amaç doğrultusunda analiz edilmiştir. Katılımcılardan elde edilen metaforlar öncelikle *nitelikleri* açısından sınıflandırılmış; ikinci bir analizde ise metaforların *kullanım gerekçeleri* açısından sınıflandırılması yapılmıştır. Sınıflamalar yüzdeler üzerinden verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Analiz sonuçları 77 katılımcının 60 farklı metafor kullandığı göstermiştir. Bu metaforların toplam kullanım sıklığı 100’ dür. (Bkz. Tablo 1.).

Katılımcıların kullandığı 60 metaforun tümü olumlu nitelik taşımaktadır. Kullanılan metaforların %67’si somut, %33’ü soyut kategorisi altındadır. Elde edilen bu kategoriler metaforun dil içindeki kullanım amacıyla örtüşmektedir ve bizim çalışmamızda da, bir şeyi başka bir şeye göre anlama; kimi zor kavram, olay, durum ya da olguları daha anlaşılır kılma işlevini üstlenen metaforun daha çok somutlaştırma eğilimiyle kullanıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın örneklem boyutunun sınırlılığı ve elde edilen metafor kategorileri dikkate alınarak tartışma bölümünde en yüksek sıklıkla ifade edilen “uzam” kategorisi, “hayat” ve “insan” metaforları ele alınmış, daha düşük sıklıkta kullanılanlar tartışmaya dahil edilmemiştir.

Tablo 1. Metaforların niteliksel sınıflaması

METAFOR	SIKLIK	f	K	E	SOYUT (%33)					SOMUT (%67)											
					Kavram (%25)		Eylemler (%8)		Canlı (%18)			Cansız (%49)									
					E	K	Durağan Eylem (%2)	Dinamik Eylem (%6)	İnsan (%9)	Hayvan (%2)	Bitki (%7)	Doğal Varlık (%29)	Kültürel Varlık (%20)								
Deniz	8	5	3																		
Okyanus	3	2	2																		
Nehir	3	1	2																		
Dünya	2	2	2																		
Orman	1	1	1																		
Ova	1	1	1																		
Liman	3	-	3																		
Lokanta	1	1	1																		
Bina	1	1	1																		
İnsan (6) yeni doğan bebek/ insan (2)	8	8	-																		
Sevgili	1	1	-																		
Kuş sürüsü	1	1	1																		
Ari	1	1	-																		
Ağaç	5	2	3																		
Nar	1	1	1																		
Gül	1	1	1																		
Güneş	3	2	1																		
Su	3	1	2																		
Yağmur	1	1	1																		
Gökkuşuğu	1	1	1																		
Işık	1	1	1																		
Bulut	1	1	1																		
Buzdağı	1	1	1																		
Duyar	1	1	1																		
Saat	1	1	1																		
Eimas	1	1	1																		
Oyuncaak	1	1	1																		
İlaç	1	1	1																		
Ekmek	1	1	1																		
Çorba	1	1	1																		

◆ Nermin YAZICI

+ + + + + + +

Baharat	1	-	1	
Şarap	1	1	-	
Beyaz bir kağıt	1	1	-	
Heykel	1	1	-	
Resim	1	1	-	
Güzel bir tablo	1	1	-	
Ayna	2	1	1	
Hayat	9	5	4	+
Aşk	2	1	1	+
Rüya	2	1	1	+
(iyi söylenmiş bir) yalan	1	-	1	+
Masal	1	-	1	+
Evlilik	1	1	-	+
Annelik	1	1	-	+
Mevsimler	1	1	-	+
Zaman	1	1	-	+
Sonsuzluk	1	-	1	+
Spor	1	-	1	+
Bigbang	1	-	1	+
Yolculuk	1	1	-	+
(Yüksek maaşlı) emeklilik	1	-	1	+
(Çoğunluk içinde) yalızlık	1	-	1	+
Su içmeye	1	1	-	+
Kırlarda suluksuz gezme	1	1	-	+
Meyve bahçesinde dolaşma	1	-	1	+
Akıntıya karşı kürek çekme	1	-	1	+
Karlı havada aç kurtlardan kaçma	1	-	1	+
Fırtınalı havada liman arama	-	1	-	+
Güzellik karşısında susma	1	-	1	+
Kendini keşfetme	1	1	-	+
TOPLAM	100	49	28	

Tablo 1.de görüldüğü gibi somut/cansız varlıklar kategorisi en belirgin yığılımı (%49) oluşturmaktadır. Bu sınıflamada tabloda da metaforların yanında "uzam" olarak işaret ettiklerimiz kategorik olarak anlamlı bir yığılım (%22) sergilemektedir. Edebiyat kavramının genişliği, içerdiği çeşitlilik ve dinamizm özellikle "doğal uzamlar"la (%18) ifade edilmekte, öyle ki bu uzamlar zaten oldukça büyük olmalarına rağmen çoğunda bu özelliklerini güçlendiren sıfatlarla bir arada kullanılmaktadır: "engin deniz", "uçsuz bucaksız deniz"; "sonsuz büyüklükte bir okyanus", "uçsuz bucaksız bir okyanus"; "uçsuz bucaksız ova", vb. Doğal uzam kategorisi altında en yüksek sıklıkla belirtilen metafor "deniz" (%8)'dir.

Metaforlar içinde en yüksek sıklığı alan "hayat" (%9) olmuştur. Bu metaforun edebiyatı yansıtan bir alan olması, onun çeşitliliğine uygunluğu ve hem alan hem zamansal genişliği nedeniyle sıklıkla seçildiğini düşündürmektedir. Benzer şekilde "hayat" metaforundan sonra ikinci en yüksek sıklığı, "insan" (%8) metaforu almaktadır. Edebiyat kavramı onu üreten, var eden; çok yönlü ve karmaşık varoluşuyla insan öznesine benzetilmektedir. Burada, veri analizinde en yüksek sıklıkları alan "hayat" ve "insan" metaforlarının aralarındaki güçlü anlamsal ilişki dikkat çekicidir. Edebiyatı üreten insan ve onun varoluş zemini olarak "hayat"ın "edebiyat" metaforu olarak seçilmesi metaforik olarak kullanımından ziyade edebiyatın kaynağını tanımlama yönelimi içerdiğini düşündürmektedir.

"İnsan" metaforu kullanımında son derece dikkat çekici olan ve sadece bu metafor üzerinde açıkça görülebilen bir nokta da metaforun cinsiyete duyarlı bir dağılım göstermesidir. Bu metafor yalnızca kadın katılımcılar tarafından kullanılmıştır. Tablo 1'de de görüleceği gibi kategori oluşturan metaforların çoğunda cinsiyetler arasında benzer kullanım sıklıkları gözlenmektedir. Örneğin okyanus, deniz, ırmak gibi metaforlar hem erkek hem de kadın katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Benzer şekilde "hayat" metaforu 9 kez kullanılmış ama neredeyse cinsiyetler arasında eşit dağılmıştır (K: 5, E: 4). Bu kadar sık kullanılan "insan" metaforunun erkek katılımcılar tarafından hiç tercih edilmemesi dikkate değerdir. Ayrıca "insan" metaforu iki farklı kadın katılımcı tarafından "yeni doğan bebek" ve "yeni doğan insan" şeklinde kullanılmış ve bu kullanımlar "insan" metaforu olarak değerlendirilseler de Tablo 1.'de ayrı biçimde gösterilmiştir. Kadın adayların kullandığı "annelik", "evlilik" gibi yaşamın devamlılığını, sürekliliğini işaret eden metaforlar da dikkate alındığında metafor seçiminde cinsiyet farklılıklar olduğu öne sürülebilir.

Tablo 2. Metafor Gerekeç Kategorileri ve Metaforlar

Metafor Gerekeç Kategorileri	Metaforlar
Çeşitlilik/Farklılık	nehir (3), deniz (7) , okyanus (2), ova, orman, dünya, bulut, gökkuşağı, insan (3), ağaç (3), nar, meyve bahçesi, kuş sürüsü, güzel bir tablo, kağıt, hayat (7), mevsim, evlilik, lokanta, ilaç, baharat, karışık çorba
Snursuzluk/Genişlik	Alan okyanus (3), deniz (6), ova, aşk, hayat, dünya, zaman, güneş, masal
Dinamizm/Hareketlilik	Zaman yolculuk, hayat, güneş, duvar, nehir (2), masal, emeklilik, sonsuzluk
Kaynak	Değişim okyanus, nehir, dünya, aşk, sevgili, yeni doğan bebek, bulut, evlilik, deniz, insan
Öğretici/Eğitici /Aydınlatıcı	Gelişim gül, insan (2), ağaç (2), spor, meyve
	Hayat Kaynağı su içmek, su (2), yağmur, ağaç, güneş (2), ekmeç, deniz, ilaç, liman (2), oyuncak
	 ışık, annelik, yağmur, güneş (2) Estetik
	Güzellik/Etkileyicilik güzel bir tablo, sevgili, kendini keşfetme, şarap, mevsim, kırlarda soluk
	İnsan Üretimi/Özgünlük suz gezmek, orman, güneş, baharat, spor, aşk, big bang, elmas, güzellik karşısında susma
	Kurnaca aşk, bina, heykel, keğit, arı, meyve, elmas, çoğunluk içinde yalnızlık
	Estetik kendini keşfetme, masal, yalan
	Yansımaya rüya (2), hayat (5), saat, insan (2), bulut, heykel, ayra (2), resim
	Giz rüya (2), insan (3), buzdağı
	Estetik İfade akıntıya karşı kürek çekme, karlı bir havada aç kurtlardan kaçma, fırtınalı havada liman arama, güzellik karşısında susma, kırlarda soluksuz gezmek

Araştırmanın önemli amaçlarından bir diğeri de katılımcıların "edebiyat" kavramı için kullandıkları metaforları neden tercih ettiklerine ilişkin bilgilerin analizidir. Bu amaçla araştırmada metaforların niteliksel kategorizasyonunun yanısıra bu metaforların seçilmesine ilişkin gerekçeler de kategorize edilmiştir (Bkz. Tablo 2.). Bu sayede gerekçeler arasındaki benzerlikler kategorize edilebilmiş ve metafor seçimindeki motivasyonlar belirginleştirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi farklı metaforlar benzer gerekçelerle kullanılmakta ve aynı zamanda tek bir metafor da özelliklerinin genişletilmesiyle aynı anda farklı gerekçeleri barındırabilmektedir (metaforların yanındaki sayılar kullanım gerekçelerinin sıklığını göstermektedir).

Tablo 2'de yer alan gerekçe kategorilerine ve bu kategorilerin içerdiği metaforlara bakıldığında, gerekçeler arasında bir hiyerarşinin bulunduğu gözlenmektedir. Edebiyat kavramı için bilindik/geleneksel nitelikler (içeriğinin çeşitliliği, genişliği, sınırsızlığı; köklü bir geçmişten geleceğe uzanan kalıcılığı, sürekliliği; üretildiği toplumsal koşulları içeren değişim ve gelişimi; pedagojik rolü; insanın ruhsal ihtiyaçlarına kaynaklık etmesi, vs.) alışıldık ya da kanonik olarak nitelendirilebileceğimiz metaforlarla sunulmaktadır. Ör.: *Edebiyat engin denizlere benzer, çünkü sonsuz bir bilgi birikimidir. Öğrenilenin ucu bucağı yoktur. Her gün yeni bilgi; her yeni bilgide farklı duyuş vardır.* Bu analizde elde edilen belki de en dikkat çekici bulgu edebiyatın daha az fark edilebilir yanlarına değinen kimi katılımcıların soyutlama düzeyi daha yüksek metaforlar kullanmaları olmuştur. Edebiyatın hem bir mücadele alanı, hem varlığı koruyan bir sığınak hem de bireyselleşme alanı olduğunu anlatan metaforlar eylem anlatan yüksek düzeyli soyutlama içermekte ve daha rafine edilmiş metaforlarla sunulmaktadır. Ör. *Edebiyat akıntıya karşı kürek çekmeye benzer; çünkü bu zorluğu üstlenmek cesaret ve büyük emek ister. Edebiyat karlı bir havada aç kurtlardan kaçmaya benzer; çünkü edebiyat fırtınalı havada liman aramaktır. Edebiyat çoğunluk içersinde yalnızlığa benzer, çünkü edebiyatı anlayan yok denecek kadar azdır.*

Sonuç ve Öneriler

Verileri sınırlı bir örneklemden alınan ve bu nedenle bir ön çalışma olarak değerlendirilmesi gerektiğini düşündüğümüz çalışmamızın sonuçlarının dikkatle genellenmesi gerekmektedir. Benzer çalışmaların daha büyük örneklerle daha geçerli sonuçlar üreteceği açıktır. Söz konusu kısıtlılıklar nedeniyle bu araştırmada taşra ve merkez üniversitelerden mezun adaylar arasında metafor kullanımları açısından bir karşılaştırma yapmak da mümkün olmamıştır.

Eğitim aldıkları ve eğitimini verecekleri alanla ilgili metafor üretmesi istenen katılımcı grubunun farklı alanda eğitim almış benzer demografik özellik taşıyan bir başka grupla karşılaştırılmasını hedefleyen olası çalışmaların alan eğitiminin katkısı ya da niteliği açısından kimi önemli verilere ulaşmaya olanak sağlayacağı düşünülmektedir. Gelecekte yapılması önerilen bu çalışmalarda niteliksel yöntemlerin yanı sıra niceliksel yöntemlerin de kullanılmasının gerek yöntem gerekse bulgu zenginliği açısından yararlı olacağı öne sürülebilir.

◆ Nermin YAZICI

Kaynakça

- BALCI, A., (2001), “Öğrenci, Öğretmen ve Velilerin Okul Kavramlaştırmaları; Okul’un Metaforik Analizi”, **X. Ulusal Eğitim Bilimleri Sempozyumu**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- CERİT, Y., (2008), “Öğretmen Kavramı ile İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen ve Yöneticilerin Görüşleri”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6 / 4, 693-712.
- ÇELİKİTEN, M. (2006), “Kültür ve Öğretmen Metaforları”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 21, 269-283.
- LAKOFF, G., Johnsson, M., (1980), **Metaphors We Live**, Chicago: University of Chicago Press.
- LAKOFF, G., M. Johnson, (2005), **Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil**, [Çev: G. Y. Demir], İstanbul: Paradigma Yayınları.
- MORGAN, G., (1998), **Yönetim ve Örgüt Teorilerinde Metafor**, [Çev: G. Bulut], İstanbul: MESS Yayınları.
- PATTON, M. Q., (1990), **Qualitative Evaluation and Research Methods**, California: Sage Publication.
- SABAN, A., (2004), “Giriş Düzeyindeki Sınıf Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Kavramına İlişkin İleri Sürdükleri Metaforlar”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2 / 2, 131-155.
- SENNETT, R., (2005), **Otorite**, [Çev: Kamil Durand], İstanbul: İmge Yayınevi.
- TÖREMEN, F. İ. Döş, (2009), “İlköğretim Öğretmenlerinin Müfettişlik Kavramına İlişkin Metaforik Algıları”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (KUYEB) Dergisi**, (Educational Sciences: Theory & Practice), 9, (4), 1973-2012

THE METAPHORS ABOUT LITERATURE OF CANDIATE TEACHERS ‘ GRADUATES FROM DEPARTMENT OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE

Nermin YAZICI*

Abstract

This study aims at analyzing metaphors on the concept of "literature" by graduates of Turkish Language and Literature Departments. Metaphor, the use of a word instead of another, as a language act is one of the basic concepts of literature. In this study, on the use of metaphors by teachers-to-be, qualitative research method has been applied. Sampling is made up of 77 teachers-to-be who attend to Başkent University, Master's Program Without a Thesis on Secondary Education Department. The participants, having been asked to complete the open ended expression: "literature is similar to..... because.....", were informed that they could use more than one metaphor. Results indicate that metaphors used to define "literature" are of positive content; that some features of the concept are highlighted; and that there may be gender differences in the choice of metaphors.

Key Words: Metaphor, perception, literature, education, teachers-to-be

* Assistant Prof. Dr., Faculty of Education, Başkent University, Ankara,06810, Turkey

Osmanlı Devletinde Tarih Yazımının Tarih Öğretimi Üzerine Etkileri

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU*

Özet

Tarih yazım şekilleri, tarih öğretimini etkileyen önemli unsurlardan birisidir. Bu çerçevede, tarih yazım anlayışlarının niteliği, tarih öğretiminin ideolojik, içerik ve öğretim yöntemi boyutunu doğrudan etkilemektedir. Osmanlı dönemi tarih yazımı anlayışları incelendiği zaman, bunların Ümmetçi, Hanedan ve Milliyetçi tarih yazım şekilleri olduğu görülür. Bu üç tarih yazım şekli, Osmanlı'da tarih öğretimi anlayışının gelişiminde önemli rol oynamıştır. Ümmetçi anlayışın hakim olduğu dönemde İslam tarihinin, Hanedan döneminde Osmanlılık fikrinin ve Milliyetçi dönemde de Türklüğün ön plana çıkarıldığı görülmektedir.

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı dönemi tarih yazım şekilleri olan ümmetçi, hanedan ve milliyetçi tarih yazım anlayışlarının, bu dönem tarih öğretimini nasıl etkilediğini ortaya koymaktır. Bu çerçevede her bir tarih yazım anlayışının, ideolojik, içerik ve öğretim yöntemleri açısından tarih öğretime etkileri açıklanacaktır.

Anahtar Sözcükler: Tarih yazımı, Osmanlı Devleti, tarih öğretimi

Giriş

İnsanoğlunun geçmişi ve bu geçmişten günümüze kalan maddi ve manevi unsurların araştırılması olarak tanımlanan tarihe, farklı dönemlerde değişik anlam ve görevler yüklenmiştir. Bu görev ve anlamlar yaşanan dönemin şartları ve yaşama bakış tarzından doğrudan etkilenmiş ve tarih çalışmaları toplumların değişim seyrine paralel bir gelişim izlemiştir. Bu çerçevede insanların dünyayı algılayışları, tarihi yazımını ve öğretimini doğrudan etkilemiştir.

Tarih yazımının gelişimi incelendiğinde, insanoğlunun yeryüzüne çıktığı andan bugüne farklı tarih anlayışları ve yazım çeşitleri gelişmiştir. Toplumsal değişim ve gelişmeler tarih yazımının yanında, onun okullarda neden ve niçin öğretilmesi gerektiği konusundaki görüş ve düşünceleri de etkilemiştir. Bunun neticesinde eğitim kurumlarında ne tür tarih programlarının kullanılacağı, tarih öğretimi aracılığıyla nelerin kazandırılması gerektiği ve ne tür bilgi, beceri ve tutumların ön planda tutulması gerektiği, çağdan çağa değişim göstermiştir.

* Doç. Dr., Karadeniz Teknik Üniversitesi, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü, Tarih Eğitimi ABD, Söğütü-Akçaabat-Trabzon

Bu çalışmanın amacı, Osmanlı döneminde tarih yazımının tarih öğretimi nasıl etkilediği ortaya koymaktır. Bu amaçla ilk aşamada Osmanlı'da tarih yazım şekilleri ve özellikleri açıklanacaktır. Takiben Osmanlı'da tarih öğretimiyle ilgili gelişmeler hakkında bilgi verilecek ve son olarak tarih yazım şekillerinin tarih öğretimi ideolojik, içerik ve öğretim yöntemleri açısından nasıl etkilediği ortaya konacaktır.

Araştırmada tarihsel yöntem kullanılmış olup, Osmanlı'da tarih yazım şekillerinin gelişimi ve tarih öğretimine etkileri betimsel olarak açıklanmıştır.

Osmanlı Döneminde Tarih Yazımı ve Tarih Öğretimi:

Osmanlı'da tarih yazımının Ahmedî'yle başladığı iddia edilmektedir. Başka bir deyişle ilk Osmanlı tarihçisi Ahmedî'dir (1334-1413) (Göyünç 1977). Bilgin, divan şairi, hattat ve hekim gibi pek çok özelliği bünyesinde barındıran Ahmedî, Germiyanogulları Beyliği, Osmanlı ve Timurlular yanında çeşitli görevlerde bulunmuştur (Bayrak 1982). Mesnevi olarak hazırladığı İskendernâme isimli eserine 334 beyitlik Osmanlı tarihini eklemiştir (Bayrak 1982). Osmanlıda Ahmedî'yle başlayan tarih yazımı, farklı safhalardan geçmiştir. Enver Ziya Karal'a göre Osmanlı'dan Cumhuriyet'e Türk toplumunda tarih yazımı, aşağıdaki üç aşamadan geçmiştir (Karal 1977). Bunlar;

1-Dinsel (Ümmet) Tarih Anlayışı Dönemi

2-Hanedan Tarih Anlayışı Dönemi

3- Ulus (Milliyetçi) Tarih Anlayışı Dönemi

Osmanlı'nın kuruluşundan günümüze yukarıdaki üç tarih anlayışı, tarih yazımımızı ve tarih öğretimimizi doğrudan etkilemiştir.

1-Dinsel (Ümmet) Tarih Anlayışına Dayalı Tarih Yazımı:

Osmanlı Devleti'nde devletin kuruluşundan Tanzimat dönemine kadar ağırlıklı olarak dinsel ve ümmetçi bir tarih anlayışına dayalı tarih yazılmıştır. Bu yazım şekli İslam tarih yazım anlayışının özelliklerini yansıtmaktaydı. Bilindiği üzere, İslam tarih yazıcılığının başlangıcı Hz. Muhammet ve onun yakın çevresini konu edinen çalışmalarla başlamıştır (Şahin, 2008). Bu anlayışta geçmiş hikâyemsi ve rivayetçi bir tarzda yazılmaktaydı. Bu çerçevede, Tanzimat Dönemine kadar Osmanlı Devleti'nde tarih yazımı, istisnalar dışında ağırlıklı olarak İslam tarih anlayışından etkilenmiş ve ona göre şekillenmiştir.

Osmanlı Devleti'nde Tanzimat öncesi tarih yazımından bahsederken "Şehnameci" ve "Vakanüvis" gibi iki temel kavramın açıklanması gerekmektedir. Şehnamecilik Fatih Sultan Mehmet tarafından ihdas edilmiştir (Sertoğlu 1986). Emirinde katibler, tezhibciler ve minyatörcüler bulunan Şehnamecilerin görevi, padişahın şan ve zaferlerini kaydetmekti (Sertoğlu 1986). XVIII. yüzyıla gelindiğinde Şehnameciliğe ilaveten Osmanlı tarih yazımında Vakanüvislik denen yeni bir makam ihdas edilmiştir. Vakanüvislerin görevi devletçe kendilerine verilen belgeleri kaydetmekti (Sertoğlu 1986). Bu makamın ihdas edilmesinden itibaren tarih yazımına katkı sağlayan vakanüvisler belgelere ilaveten diğer kaynakları da kullanarak tarih yazmaya başlamışlardır (Sertoğlu 1986). Vakanüvisliğin resmi bir devlet görevi olması münasebetiyle, bu tarih yazıcılarının hazırlamış oldukları çalışmalar ağırlıklı olarak devletin bakış açısını yansıtmaktadır. Vakanüvisliğin bir ekmek kapısı olması sebe-

biyle, bu tarih yazıcılığı zaman zaman yozlaşmış ve bir övgü mekanizması hâline getirilmiştir (Turan 1977).

Tanzimat öncesi Osmanlı tarih yazımı incelendiği zaman, tarih yazımının edebî ağırlıklı olduğu görülür. Özellikle Şehnamelerde bu çok daha net bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Göyünç'e göre, Osmanlı toplumunda tarihçilik bir çeşit edebiyat tarihçiliğidir (Göyünç 1977). XIX. yüzyıla kadar eser veren yazarların bazıları hariç tutulursa, bu dönem Osmanlı tarihçileri olayları aktarmak, açıklamak ve eleştirmekle beraber yine de birer basit aktarıcı olarak kalmışlardır (Göyünç 1977). Başka bir deyişle XVI. yüzyıla kadar tarih yazımı istisnaların dışında hikâye ve destan tarzından öteye gide-memiştir (Yinanç 1940). Bu görüş Babinger tarafından da desteklenmiştir. Babinger'e (1992) göre Tanzimat öncesi özellikle erken dönem tarihçileri, padişahın ihtişamlı hayatını ve üstün meziyetlerini eserlerinde ön plana çıkararak ve neden-nasıl ilişkisine vurgu yapmayan eserler ortaya koymuşlardı. Bu dönem tarihçileri Osmanlı tarihi dışındaki olaylarla pek ilgilenmemiş olup, daha ziyade Osmanlı ve İslam tarihi yazmışlardır. Tanzimat'a kadar olan dönemde tarih yazımının bir diğer temel özelliği de hikâyeci ve nakilci oluşudur (Kafesoğlu 1962). Bu tür tarihçiliğin masaldan ayrıldığı tek nokta, hadiselerde yer ve zaman belirtilmesidir (Kafesoğlu 1962).

Tanzimattan önce Osmanlı Tarihçiliğinin bir diğer boyutu ise, gazavatname-ler, menakıb nameler, destanlar ve kahramanlık hikayeleridir. Bunlar daha ziyade halk arasında yaygın olup (Mercan 2003) halkın anlayabileceği bir nitelikteydi. Tarihi ve edebi yönü olan bu materyaller, halk arasında özellikle formal eğitim almamış topluluklar arasında ağızdan ağza dolaşmakta ve bu topluluklarda destansı bir tarih bilincini oluşturmaktaydı.

2-Hanedan Tarih Anlayışına Dayalı Tarih Yazımı:

XIX. yüzyılın başına gelindiğinde Osmanlı Devleti önemli problemlerle karşı karşıyaydı. Askerî yenilgiler ve sosyoekonomik alandaki problemler nedeniyle devlet zayıf düşmüştü. Devletin zayıf düşmesine paralel olarak Osmanlı kontrolündeki bir kısım gayrimüslim gruplar da bağımsızlıklarını elde etmek için mücadeleye başlamışlardır. Ülke içindeki bu grupları din, dil ve ırk ayrımı gözetmeksizin Osmanlı Hanedanı etrafında toparlamak için Osmanlılık fikri ortaya atıldı. Başka bir deyişle, bir Osmanlı milleti ve Osmanlı tarih bilinci yaratarak imparatorluğun devamı hedeflenmişti (Gencer ve Özel 1991). İşte bu dönemde Osmanlı tarih yazımında Hanedan tarih anlayışına dayalı tarih yazımı ön plana çıktı. Bu tarih yazım anlayışının gelişmesindeki bir diğer faktör, batılılaşma çabalarıdır. Bu yaklaşımla beraber dinsel tarih anlayışı ve vakanüvislik anlayışının dışına çıkılmaya başlanmıştı (Arıkan 1984). Hanedan tarih anlayışı yazımında dinsel tarih anlayışının dışına çıkılmaya başlanmışsa da, halifenin İslam âleminin lideri olması nedeniyle bu yaklaşımla tarih yazımı da devam etmiştir (Karal, 1977).

Tanzimat Döneminde devlet şeklinin batılı tarzda yapılandırılması Osmanlı tarihinin önemli dönüm noktalarından birisidir. Tanzimat Fermanı'nın ilanını takiben yeni kurumlar oluşturulmuş ve eğitimde dikkate değer gelişmeler yaşanmıştır. Yeni ihdas edilen kurumların memur ihtiyacını karşılamak amacıyla okullar açılmıştır. Buna ilaveten, bu okulların öğretmen ihtiyaçlarını karşılamak için de kız ve erkek öğretmen okulları kurulmuştur. Başka bir deyişle eğitim alanında da önemli yapılanmaya gidilmiştir.

Tanzimat'ı takiben tarih derslerinin geniş bir kitleye hitap etsin diye Sibyan mekteplerine konulduğunu görüyoruz (Akyüz 1994). Bu dönemde Avrupa'nın da etkisiyle beraber yeni tarih yazma yöntemleri Osmanlı tarih yazıcılığına girmiş ve tarih kitaplarındaki çeşitlilik oldukça artmıştı. Buna ek olarak, Tanzimat aracılığıyla geleneksel dönemden pragmatik döneme bir geçiş olmuştur (Behar 1996). Bundan önce, yukarıda da bahsedildiği üzere ulema, medrese eğitimi almakta ve varlıklı kişiler hariç tarih sözlü kültür aktarımı şeklinde nesilden nesile aktararak öğretilmekteydi (Öztürk ve Yılmaz, 2001). Bu dönem tarih eğitimi incelendiği zaman, hikâ-yeci tarih öğretimi anlayışının devam ettiği görülür. Tanzimatla beraber eğitimde önemli değişimler yaşanmasına karşın, tarih eğitimi hâlâ ağırlıklı olarak yönetici kitleye hitap etmekteydi.

Tanzimat Dönemiyle başlayan Hanedan anlayışına dayalı tarih yazımı, 1900'lere kadar devam ettiyse de XIX. yüzyılın son çeyreğinde Türkçülük anlayışının ortaya çıktığı görülür. Bu çerçevede sanat, kültür ve bilim faaliyetleri yönünden II. Abdülhamit dönemi Türkçülüğün doğduğu bir dönemdir (Öztürk ve Yılmaz, 2001). II. Abdülhamit döneminde eğitim alanında bir çok yenilik yapılmasına karşın, mevcut yönetime karşı özgürlük fikirlerini geliştirdiği iddiasıyla tarih derslerinin kaldırıldığını görüyoruz. Bu bağlamda, ilkokullardan Osmanlı tarihi ve ortaokullardan genel tarih dersleri kaldırılmıştır, ortaokullarda sadece Osmanlı tarihi dersleri kalmıştır (Tuncay 1977).

Tanzimat Dönemi tarih yazımından bahsederken iki isim ön plana çıkmaktadır. Bunlar Ahmet Cevdet Paşa ve Namık Kemal'dir. Ahmet Cevdet Paşa (1822-1895) idarecilik, bilim adamlığı, şairlik ve yazarlık yapmış olup iyi yetişmiş bir entelektüeldi. Önemli Osmanlı tarihçilerinden olan Hammer'den etkilenmiş ve arşiv kaynaklarına dayalı eserler ortaya koymuştur.

Cevdet Paşa, Tanzimat Dönemi tarihçilerinin en önemlilerinden biri olup, "Tarih-i Cevdet" isimli eseri en meşhur olanıdır. Bu eser Osmanlı tarih yazıcılığının dikkate değer çalışmalarından birisidir. Çalışma 1774 yılından başlayıp 1820'li yıllara kadarki dönemi kapsamaktadır. Geniş bir yazılı hatta sözlü malzemeye dayanan bu eserde, belgelerin bir kısmı bölüm sonlarında verilmiş olup, kısmen de olaylara yönelik eleştiri mevcuttur (Arıkan 1984). Çalışmada tarihî konuların yanında, moda, yangınlar ve salgın hastalıklar gibi farklı konulara da yer verilmiştir (Arıkan 1984). Bu çalışmaya yöneltilen en önemli eleştiri ise, onun Doğu kaynaklarına dayalı olarak hazırlanmasıdır.

Hanedan anlayışına göre eser veren diğer bir tarihçimiz Namık Kemal'dir (1840-1888). Tarihçilik, şairlik ve yazarlık gibi özellikleri bünyesinde barındıran Namık Kemal, vatan ve hürriyet şairi olarak da ünlenmiştir. Tanzimat Dönemi Hanedan anlayışı çerçevesinde Osmanlılık fikrinden etkilenmiş olup, zayıflayan imparatorluğa yeni bir ruh verilerek çağdaştırılması gerektiğine inanıyordu. Bu amaç için tarihin iyi bir çıkış noktası olabileceği düşüncesindeydi. "Tarih-i Osmanî" isimli eserinde, Osman Gazi'de başlayıp 1520 yılına kadar olan dönemde olan olayları anlattı. Eserlerinde imparatorluğun daha ziyade yükseliş dönemindeki şaşaalı olaylarını konu edinen yazar, milliyetperverlik ve vatanseverlik temalarını ön plana çıkarmıştı (Arıkan 1984). Eserlerini ilmiyetten ziyade mantıkî bir esasa dayandıran Namık Kemal, Osmanlılık ülküsünün devleti kurtarabileceği düşüncesindeydi.

Sosyokültürel alanda Tazimatla başlayan Osmanlı devletini hanedan etrafında birleştirme fikri, istenilen neticeyi vermedi. I. Meşrutiyetle (1876) idari ve haklar anlamında yeni bir yapılanmaya gidildiyse de, bu gelişme Osmanlı halklarını ortak değerlere ulaştıramamıştı (Karal 1977). Bu durum devletin asli unsurunu oluşturan Türk aydınları arasında yankı bulmuş ve ulusal anlayış filizlenmiştir. Bu yankının bir neticesi olarak, özellikle Ahmet Vefik Paşa (1823-1891) ve Süleyman Paşa'nın (1838-1898) çalışmalarında Türkçülük fikri açıkça görülmektedir.

Bu dönemde tarih ders kitaplarının sayısında artış yaşanmıştır. Özellikle Ahmet ve Süleyman Paşalar, okullarda okutulmak üzere tarih ders kitapları hazırlamışlardır. Bu çerçevede, Ahmet Vefik Paşa, okullarda okutulmak üzere Osmanlı tarihi yazmıştır. Buna ilaveten, Süleyman Paşa, askerî okullar için lise düzeyinde kullanılmak üzere tarih ders kitabı hazırladı.

Süleyman Paşa ise, Batılı tarihçilerin Türk tarihi hakkında yanlış ve kasıtlı bilgiler verdiklerini ve bu bilgilere dayalı eserlerin okutulmaması gerektiği görüşündeydi. Gelişmeler Osmanlı tarih yazımını etkilemişse de devletin ulusal anlayışa pek itibar etmemesi sebebiyle, ulusal tarih anlayışına göre tarih yazımının II. Meşrutiyet sonrasında özellikle cumhuriyet döneminde başlamasına neden olmuştur (Karal 1977).

XX. Yüzyılın başında Türk toplumunda tarih yazımına duyulan ilgi, bu alanla ilgili yeni bir kurumun doğmasına neden oldu. Bu kurum, 1909 yılında kurulan Tarih-i Osmani Encümeni'dir. İlk başkanı Abdurrahman Şeref olan bu kurum, geleneksel tarih yazıcılığı ile modern tarih yazıcılığı arasında bir geçiş olarak gösterilebilir. Bu kurum, temel bir Osmanlı tarihi yazmayı hedeflemekteydi. Buna ilaveten, ülke genelinde tarih yazımına malzeme olabilecek tarihî yerler, abideler ve camilerle ilgili bilgi ve belgeleri toplamak ve kullanmak Tarih-i Osmani Encümeni'nin görevleri arasındaydı. Bunlara ilaveten, bu kurum tarafından 1910 yılında Tarih-i Osmani Encümeni mecmuası isminde bir dergi kuruldu (Behar 1996). 1912-1931 yılları arasında yayın hayatını sürdüren bu dergi, Türk tarihinin yazımında önemli bir görev yüklenmişti.

3- Ulusal (Milliyetçi) Tarih Anlayışına Dayalı Tarih Yazımı:

XIX. ve XX. Yüzyılın ilk çeyreğinde yaşanan olaylar, Türk toplumunu derinden etkilemiştir. Askeri alanda alınan yenilgiler neticesinde Osmanlı Devleti aleyhine antlaşmalar imzalanmış ve Türk insanı unutamayacağı sıkıntılar çekmiştir. Bu olayların başlangıcı, 1815 Viyana Kongresinde Şark Meselesi'nin gündeme getirilmesine dayanmaktaydı. Özellikle, Kırım (1853-1856), 1877-1878 Osmanlı-Rus ve nihayet Balkan Savaşları (1912-1913) bu süreçte önemli rol oynamışlardır. Berlin Konferansı'nda Osmanlı Devleti'nin hasta adam olarak muamele görmesi; 1912 Londra Konferansı, Ermeni olayları, Yunanlıların Anadolu'yu işgali ve Serv Antlaşması Türk toplumunun dimağında silinmeyecek izler bırakmıştır (Copeaux 1998). Bu gelişmeler toplumu sarsmış ve milli duyguları tetiklemiştir. Bunun neticesinde, milliyetçi tarih anlayışına dayalı tarih yazımı ortaya çıkmıştır.

Milliyetçi tarih yazımının gelişiminde bir diğer husus İttihad ve Tearkkinin 1913 yılında iktidarı ele geçirmesidir. Bu olayla beraber siyasi Türkçülük iktidara gelmiş ve bunun neticesinde millî görüşlerin aktarımının en önemli vasıtalarından birisi olan tarih ve onun öğretimi önem kazanmıştır. Buna ilaveten, özellikle Osmanlı öncesi Türk tarihi ilgi çekmeye başlamış ve bu alanın yazımı ve araştırılmasıyla ilgili olarak çalışmaların sayısı artmıştır (Koçak 1999).

II. Meşrutiyet Döneminde filizlenen ve gelişen milli anlayış, Cumhuriyet dönemi tarih yazım ve öğretim anlayışını doğrudan etkilemiştir. Kurtuluş Savaşı'yla beraber, uzun bir süredir savaşlarda mağlup edilmiş ve aleyhine imzalanan antlaşmalarla hakları gasp edilmiş olan Türkler, büyük bir başarı elde etmişti (Demircioğlu, 2008). Bu başarıya ilaveten, Türk insanına sağlam bir geçmiş ışığı altında yeni bir kimlik verilmesi gerekiyordu. Atatürk'e göre bu kimliği cumhuriyet insanına kazandıracak olan tarih öğretimidir.

Osmanlı Döneminde Tarih Öğretimi:

Tanzimat Fermanını takip eden dönem, Osmanlı toplumunda eğitim açısından önemli değişim ve gelişmelerin yaşandığı bir dönem olmuştur. Bu değişim ve gelişmelerden birisi Saffet Paşa tarafından hazırlanan 1869 tarihli Maarif-i Umumiye Nizamnamesi'dir. Bu nizamnameyle beraber bir yandan eğitimin kurumsallaştırılması hedeflenirken, diğer taraftan halkın genelinin eğitimine yönelik önemli kararlar alınmıştı (Akyüz 2004). Alınan bu kararlardan birisi, Osmanlı'da tarih öğretimiyle ilgiliydi ve tüzük ilk ve ortaöğretim kurumlarında tarihin öğretimi öngörmekteydi. Bu çerçevede, Sıbyan mekteplerinde Osmanlı tarihi, Rüştiyelerde ise Osmanlı tarihine ilaveten, genel tarihin öğretimi kararlaştırılmıştı (Tuncay 2007; Safran 2002). 1869 öncesi Osmanlı halkının genelinin daha ziyade informal yolla öğrendiği tarih, bu tarihten itibaren ilk ve ortaöğretim düzeyinde formal eğitim alması öngörülen öğrencilere öğretilmeye başlandı. Bu çerçevede, XIX. Yüzyılın ikinci yarısı halkın geneline tarihin öğretiminin yaygınlaştırılması açısından bir dönüm noktasıdır.

II. Abdülhamit döneminde (1876-1909) gerek genel eğitim ve gerekse tarih eğitimi alanında önemli gelişmeler yaşanmasına karşın, 1904 yılında Sıbyan mekteplerinden tarih derslerinin kaldırıldığı görülmektedir (Sakaoğlu 1998). Buna ilaveten, Rüştiyelerde ise Fransız İhtilali'nin etkilerinin gençler arasında yayılmasını engellemek için, genel tarih dersleri kaldırıldı (Baymur 1964 aktaran Safran 2002). İlköğretim düzeyinde tarih derslerinin tekrar gündeme gelmesi ise, II. Meşrutiyetin ilanını takip eden dönemdir. İttihat Terakki'nin yönetime gelmesiyle beraber 1913-1914 eğitim ve öğretim yılında milliyetçi fikirlerin geliştirilmesi amacıyla yeni bir program yürürlüğe girmiş ve ilköğretim düzeyinde tarih derslerinin saatlerinde de artış yaşanmıştır (Sakaoğlu 1998).

1908'i takip eden dönemde eğitim, devleti kurtarabilecek araçlardan birisi olarak görülmeye başlandı. Bu çerçevede birçok düşünür ve aydın eğitimin nasıl yapılması gerektiği konusunda çalışmalar yapmışlardır. Bu düşünürlerden bazıları Ziya Gökalp, Satı Bey, İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve Ethem Nejat Beylerdir. Bu süreçte tarihçiler ve pedagojiyle ilgilenenler, tarihin metod ve yöntemi hakkında görüşler ortaya koymuşlardır. Buna ilaveten, Fransızcadan bir hayli tarih ders kitabı da Osmanlıcaya tercüme edilmiştir (Arıkan 1998).

1869 öncesi ve sonrası Osmanlı toplumunda tarih öğretiminin yapısı ve amaçlarını belirleyen en temel unsurların başında, tarih yazım anlayışları gelmektedir. Toplumların tarih yazım anlayışının şekillenmesinde rol oynayan faktörler, aynı zamanda tarih öğretimi anlayışının oluşmasında da önemli rol oynamaktadır. Bu sebeple, Osmanlı döneminde tarih öğretimi anlayışının gelişiminde yukarıda açıklanan Ümmetçi, Hanedan ve Milliyetçi tarih yazım şekillerinin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Bu tarih yazım anlayışları, Osmanlı tarih öğretimi ideolojik, içerik ve öğretim yöntemleri açısından etkilemiştir.

İdeoloji:

Tanzimat Dönemine kadar Osmanlı Devletinde tarih yazım anlayışına hakim felsefe dinsel (ümmet) anlayışdır. Bu anlayış, İslam Tarih yazım anlayışından doğrudan etkilenmiş ve geçmişin hikâyemsi ve rivayetçi bir anlayışla yazılmasını ön görmekteydi. Bu tarih yazım şeklinde, ideolojik açıdan tarih öğretiminin temel amacı, öncelikle İslam dininin gelişim sürecinde meydana gelen olayları nakletmekti. Buna ilaveten, bu dönem tarihçiliğinde XIX. Yüzyıla kadar devleti idare eden Padişahlar ve dönemlerinde meydana gelen olaylardan da bahsedilmekteydi. Ümmetçi tarih anlayışı, XIX. Yüzyıldaki Hanedan tarih yazım anlayışının önem kazanmasıyla geççerliliğini kaybetmişti.

XIX. Yüzyıl Osmanlı toplumu için önemli dönüşümlerin yaşandığı birasırdır. Bu dönemde toplumsal yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de önemli gelişmeler yaşanmıştır. Bu değişim ve gelişmelerin etkilendiği alanlardan birisi tarih öğretimidir. Tanzimat Döneminde devleti yıkmaktan kurtarmak ve imparatorluğu oluşturan farklı etnik unsurları bir arada tutmak hedeflenmişti. Bu çerçevede tarih yazımında Hanedan anlayışı gündeme gelmiş ve dinsel ve vakanüvislik esasına dayalı tarih yazımının dışına çıkılmaya başlanmıştır (Arıkan 1984).

Batılılaşmanın etkisi ve tek bir Osmanlı milleti oluşturma hedefi nedeniyle tarih yazımında dinsel anlayışın dışına çıkılmışsa da, Halifenin İslam âleminin lideri olması nedeniyle, İslam anlayışına dayalı tarih yazımı bu dönemde de devam etmişti (Karal 1977). Bu nedenle Hanedan anlayışı tarih öğretim ideolojisi, batılılaşma, tek bir millet oluşturma ve İslam tarihinin öğretimi üzerine yoğunlaşmıştı. Bu dönemde eğitimle ilgili önemli gelişmeler yaşanmasına ve eğitimin yaygınlaştırılmasına karşın, tarih öğretimi hala yönetici kitleye hitap ediyordu

XIX. Yüzyılın sonuna gelindiğinde Osmanlı toplumunun yaşadığı problemlerden dolayı, Türkçülük anlayışı aydınlar arasında yayılmaya başladı. Türkçülüğe ilginin artmasına paralel olarak, 1860'lardan sonra Türk tarihiyle ilgili çevirilerin yapılmaya başlandığı görülür (Safran 2002). 1908'de başlayan II. Meşrutiyet döneminde, tarih öğretiminin ideolojik yönünün ön plana çıkarıldığı görülür. Özellikle tarih dersleriyle öğrencilerin yönlendirilmesi ve milli kimlik kazandırmak amacıyla, İttihat ve Terakki hükümeti ilköğretim düzeyinde yeni bir program yürürlüğe koymuştur (Sakaoğlu 1998). Bu anlayışa paralel olarak padişahları kötöleyen ve devrimci paşaları öne çıkartan yeni bir ders kitabı da kullanılmaya başlanmıştır. (Sakaoğlu 1998). Başka bir deyişle özellikle İttihat ve Terakki döneminde milli kimliği geliştirmek amacıyla tarih öğretimi ideolojik açıdan yoğun şekilde kullanılmıştır. Bu dönemde tarih öğretimine hakim olan milliyetçi ve Türkçü anlayış, Atatürk döneminde de tarih eğitiminin şekillenmesinde anahtar rol oynayacaktır.

İçerik:

Tanzimat'a kadar Osmanlı toplumunda tarih öğretiminin içeriği, İslam tarihinin ana temaları, XIX. Yüzyıla kadar Osmanlı sultanları ve bu sultanların yaşadıkları önemli olayları kapsamaktaydı. Tanzimatla beraber, İslam tarihiyle ilgili konuların yanında, Osmanlılık fikrini yaygınlaştırmak amacıyla Osmanlı devletinin güçlü dönemlerine ilişkin eserlerin yazıldığı ve bu eserlerin tarih öğretiminde kullanıldığı

bilinmektedir. Buna ilaveten, genel tarihe ilişkin konular kısmen de olsa tarih öğretimine girmiştir.

1860'lardan itibaren Türk tarihine ilişkin çeviri ve telif eserlerin sayısında artış olduğu görülmektedir (Safran 2002). Bu dönemde, Türk ve Osmanlı tarihiyle ilgili çalışma yapan yazarlardan bazıları Namık Kemal, Ahmet Vefik Paşa ve Süleyman Paşadır. Süleyman Paşa İslam öncesi Türk tarihi kaleme alırken, Namık Kemal ağırlıklı olarak Osmanlılık esasına dayanan çalışmalar yapmıştı (Arıkan 1994). Buna ilaveten, Ahmet Vefik Paşa okullarda okutulmak üzere, bir Osmanlı tarihi kaleme almıştı (Arıkan 1994).

II. Meşrutiyetin ilanını takip eden dönem, tarih öğretimi açısından bir dönüm noktası sayılabilir. Bu dönemde önemli bir kısmı Fransızcadan çeviri olmak üzere tarihle ilgili pek çok kitap yazılmıştır (Arıkan 1998). 1908'in hemen ardından 1913-1914 yılına kadar, ilköğretim okullarında okutulan Osmanlı tarihi ders kitabı içerik açısından incelendiği zaman, eserde Osmanlı sultanlarının yaşamlarının tek tek anlatıldığı görülür (Sakaoğlu 1998). 1913-1914 eğitim ve öğretim yılında bu kitap yerine hazırlanan yeni bir kitap yürürlüğe girmiştir. Yeni kitapta Osmanlı tarihinin yanında, dünya tarihiyle ilgili konular da yer almaktadır (Sakaoğlu 1998). Bu dönem tarih ders kitap yazarları arasında en dikkat çekenlerden birisi Ali Reşat'tır (Arıkan 1998). Yazar farklı seviyelerde tarih ders kitabı hazırlamış olup, genel tarih isimli ders kitabında, tarihin tanımı, kaynakları, bölümleri ve diğer bilimlerle ilişkisi konusunda fikirler ortaya koymuştur (Arıkan 1998). Özetle, II. Meşrutiyeti takip eden dönemde, tarih derslerinde içerik olarak Osmanlı, Türk ve genel tarih konularıyla ilgili içerik okutulmuştur.

Öğretim Yöntemleri:

XIX. Yüzyılla beraber tarih yazım şeklinde değişim ve gelişmeler yaşansa da Tanzimat dönemindeki tarz devam etmiştir. Bu anlayışta öğretmen merkez konumda olup, öğrencinin vazifesi öğretmenin aktarmış olduğu tarihsel olgu ve olayları aynen öğrenmek ve sınavlar aracılığıyla geri vermektir.

II. Meşrutiyet dönemi eğitim alanında önemli değişimlerin yaşandığı bir dönemdir (Akyüz, 2004; Binbaşıoğlu, 2009). Bu dönemde tarih programları ve derslerin nasıl öğretilmesi gerektiğiyle ilgili çalışmaların sayısında artış vardır. Satı Bey ve arkadaşlarının çalışmaları sayesinde ilkokul tarih programı, orta kısma nazaran daha pedagojik bir anlayışla hazırlanmıştı (Safran 2002). Buna ilaveten, Pozitivist felsefe ve eğitim bilimleri alanında Batıda yapılan çalışmaların da etkisiyle, derslerde deney ve gözleme yer verilmesi gerektiği savunulmaya başlandı. Bu bağlamda, tarih öğretiminde de tarihi çevrenin kullanılması gerektiği ön plana çıktı.

1913-1914 eğitim ve öğretim yılından itibaren tarih programlarına ilk kez metod ve amaç kısımlarının girdiği görülmektedir (Sakaoğlu 1998). Buna ilaveten, özellikle Ali Reşat'ın hazırlamış olduğu genel tarih kitabı içinde tarih öğretiminin amaç ve felsefesiyle ilgili bilgiler tarih öğretime yol gösterici nitelikteydi. XX. asrın başında metod yönünden tarih öğretiminde yeni anlayışların ortaya çıkmasına karşın, yeni yaklaşımların tarih öğretimine pek yansımadağı anlaşılmaktadır. Başka bir deyişle bu dönemde tarih dersleri, vatandaşlık aktarımı esasına dayalı ve ağırlıklı olarak geleneksel ve öğrenci merkezlidir. Bu asrın ilk çeyreğinde Osmanlı'da tarih öğretimi alanına hakim olan öğretmen merkezli olgu aktarımı anlayışı cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

Cumhuriyet döneminde de tarihin vatandaşlık aktarımı olarak öğretilmesi anlayışı devam etmiştir. Buna ilaveten, nakilci bir anlayışla öğretilen tarih derslerinde öğrenciler, genelde pasif alıcılar olarak algılanmışlardır. Tarih öğretiminde öğrencileri aktif, üretken, yaratıcı ve problem çözen bireyler haline getirebilmek için, öğrencinin merkezde olduğu anlayışların kullanılması tavsiye edilmesine rağmen, günümüzde bazı eğitim kurumlarında tarih derslerinin öğretmenin merkezde olduğu geleneksel bir anlayışla yapıldığı görülmektedir (Demircioğlu, 2010).

Sonuç:

Osmanlı Devleti'nde ümmetçi, hanedan ve milliyetçi olmak üzere üç çeşit tarih yazım tarzı bulunmaktaydı. Tarih yazım şekilleri geçerli oldukları dönemdeki idari, toplumsal ve sosyal anlayışlardan etkilenmişler ve değişen şartlara göre birbirlerini takip etmişlerdir. Devletin kuruluşundan Tanzimat'a kadar hakim olan ümmetçi tarih yazım anlayışı, İslam tarih yazım şeklinin özelliklerini taşımakta olup, geçmiş hikayemsi ve rivayetçi bir tarzda yazılmaktaydı. Hanedan tarih anlayışına dayalı tarih yazımında ise, Osmanlı'daki farklı etnik ve dini gruplar bir potada eritilerek bir Osmanlılık ve Osmanlı tarih bilinci oluşturması asıl hedefti. Buna ilaveten, Osmanlı'nın son tarih yazım tarzı olan milliyetçi tarih yazımında ise, milli anlayış ve Türkçülük ön plandaydı.

Osmanlıdaki tarih yazım şekli sadece geçmişin kaleme alınmasını değil, aynı zamanda tarihin öğretimini de etkilemiştir. Bu çerçevede Osmanlı devletinde tarih öğretim anlayışı ideolojik, içerik ve yöntem açısından tarih yazımından etkilenmiştir. Ümmetçi tarih yazım anlayışının tarih öğretimine ideolojik yansımaları İslam tarih öğretimini ön plana çıkarırken, hanedan anlayışında tarih öğretimi Osmanlılık esasına göre yapılmaktaydı. Milliyetçi tarih yazım şeklinin tarih derslerine etkisi Türkçülük ideolojisine dayalı tarih öğretimi olmuştur. Tarih öğretimindeki içerik ise, tarih yazım felsefeleriyle doğrudan alakalıydı. Osmanlı dönemi tarih öğretimini öğretim yöntemleri açısından incelediğimiz zaman, özellikle ümmetçi ve hanedan anlayışına dayalı tarih yazım dönemlerinde tarihin olgu aktarımına dayalı geleneksel ve öğretmen merkezli bir şekilde öğretildiği görülür. Milliyetçi tarih yazım döneminde ise, tarih öğretimi gelenekselliğini korumakla beraber yeni pedagojik anlayışların tarih öğretimine yansıdığı görülür. Günümüzde ise tarih öğretimi alanında önemli mesafeler alınmasına karşın, bazı okullarda tarihin hala geleneksel ve öğretmen merkezli bir anlayışla öğretimının devam ettiğini görmekteyiz.

Kaynakça

- Arıkan, Z. (1984) "Tarihçilik ve Tarih Anlayışı", **Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Türkiye Ansiklopedisi**, İletişim Yayınları, İstanbul.
- Arıkan, Z. (1998). "Ders Kitaplarında Avrupa Tarihi", **Tarih Öğretimi ve Ders Kitapları**, Hazırlayan Salih Özbaran, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, s. 153-168.
- Akyüz, Y. (2004) **Türk Eğitim Tarihi**, Pegem A Yayınları, Ankara.
- Babinger, F. (1992) **Osmanlı Tarih Yazarları ve Eserleri**, Kültür Bakanlığı Yayını, Ankara.
- Bayrak, M. O. (1982) **Osmanlı Tarihi Yazarları**, Er-Tu Matbaası, İstanbul.
- Behar, B. E. (1996) **İktidar ve Tarih (Türkiye'de Resmi Tarih Tezinin Oluşumu (1929-1937))**, Afa Yay, İstanbul.
- Binbaşıoğlu, C. (2009) **Türk Eğitim Tarihi**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Copeaux, E. (1998). **Tarih Ders Kitaplarında (1931-1993) Türk Tarih Tezinden Türk İslam Sentezine**, Tarih Yurt Vakfı Yay, İstanbul.
- Demircioğlu, İ. H. (2008) "Türkiye'de Tarih Eğitiminin Tarihi", **Literatür Dergisi**, Güz, ss. 431-450.
- Demircioğlu, İ. H. (2010). **Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Gencer, A. İ. ve Özel, S. (1991) **Türk İnkılap Tarihi**, Der Yay, İstanbul.
- Göyünc, N. (1977) "Tarihçiliğimizin Dünü", **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Kafesoğlu, İ. (1963) "Tarih İlmi ve Bizde Tarihçilik", **Edebiyat Fakültesi Tarih Dergisi**, C. XIII, İÜ. Edebiyat Fakültesi Yay, s. 17-18.
- Karal, E. Z. (1977). "Tanzimat'tan Bugüne Tarihçiliğimiz", **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/143/15.htm>, 'Osmanlıdan Cumhuriyete Tarih Anlayışında Kurumsallaşma, Kemal KOÇAK, 18 Mart 2010.
- Mercan, İ. H. (2003) "Türk Tarihinin Kaynaklarından Olan Bazı Menakıb-Name ve Gazavatnameler Hakkında" **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, c. 6, s. 10, ss. 107-130.
- Öztürk, C. ve Yılmaz, A. (2001) "Türkiye'de Harf İnkılabından Önce Kullanılan İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları", **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, Edam Eğitim Danışmanlığı ve Araştırma Merkezi, İstanbul, s. 408-427.
- Safran, M. (2002) "Türk Tarihi Öğretimi ve Meseleleri", **Türkler**, c. 17, Yeni Türkiye Yayınları, Ankara, ss. 935-942.
- Sakaoğlu, N. (1998) "İlkokul Tarih Programları ve Ders Kitapları" **Tarih Öğretimi ve Ders Programları: Buca Sempozyumu**, Hazırlayan Salih Özbaran, Dokuz Eylül Yayınları, İzmir, ss. 143-152.
- Sertoğlu, M. (1986) **Osmanlı Tarih Lügati**, Enderun Kitabevi, İstanbul.
- <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/161/sahin.htm>, "Tarihin Sınıflandırılması", Tahir Erdoğan ŞAHİN, 25 Ekim 2008.
- Tuncay, T. (1977) "İlk ve Ortaöğretimde Tarih", **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Turan, Ş. (1977) "Tarihçiliğimizin Dünü", **Felsefe Kurumu Seminerleri**, Türk Tarih Kurumu Yayınevi, Ankara.
- Yinanç, M. H. (1940) **Tanzimat I**, MEB. Yay, İstanbul.

INFLUENCE OF HISTOGRAPHY ON HISTORY EDUCATION IN THE OTTOMAN EMPIRE

İsmail Hakkı DEMİRCİOĞLU*

Abstract

Historiography has influence on history education and the types of historiography have also influence on history education in terms of ideology, content and teaching methods. There are three different type of historiographies in the Ottoman Empire which are religious, dynasty and nationalist. The history of Islam had been given attention during the religious historiography period and creating an Ottoman identity by history education was the key aim of dynasty historiography view. Besides this, history education was under the influence of Turkism in the period of nationalist historiography period.

The purpose of this paper is to examine to what extent the types of historiographies which are religious, dynasty and nationalist influenced on history education during the Ottoman Empire. With this in mind, the influence of historiographies on history education will be explained in terms of ideology, content and teaching methods.

Key Words: Historiography, the Ottoman State, History Education

* Associate Prof, Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education, Secondary Social Science Education Department, Sogutlu-Akçaabat, 61335, Trabzon

İki Fetih Destanında Değerlerin İşlenişi

Ümmühan BİLGİN TOPÇU*

Özet

Destanlar edebiyatların en köklü ürünleridir. Kültürel değerlerin en zengin kaynakları olarak görülen destanların yenilerinin üretilip üretilmeyeceği tartışılmaktadır. Edebiyat dünyasında destan üreten anonimleşme sürecinin ortadan kalkmasının yeni destanların üretilmesini imkansızlaştırdığı görüşü yaygındır. Öte yandan destanların millî kültür ve estetik eğitimi açısından önemli kaynaklar olduğu da kabul edilmektedir. Bu ikinci görüşü paylaşan sanatçılarımızın yazdığı destanları edebiyat tarihi içerisinde bir yere oturtmadan önce bu ürünlerin geleneksel destana hangi noktalardan bağlanabileceğini tespit etmek gerekir. Bu çalışmada Fazıl Hüsni Dağlarca ve Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu'nun yazdığı iki fetih destanında bu unsurlardan "değerler" karşılaştırılarak ele alınmıştır. Çalışmada geleneğe bağlı değerler ve yazarın yaratıcılığını yansıtan yönler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Destan, İki Fetih Destanı, değer

Giriş

Destanlar başlangıçtan bugüne varlıklarını sürdürmüş türler. Büyük oranda milletlerin tarih öncesi devirlerini aydınlatan bu ürünlerin isimlerinin onlara benzer şekilde daha sonra oluşturulmuş ürünlerde de kullanılmasında tereddüt edilir. Destan devri kapanmıştır, dolayısıyla destan yazmaktan söz edilemez; başka bir ifadeyle destan isimlendirmesi, milletin şuuraltına inmiş değerleri yaşatan anonim mahsullere has kullanılmalı ve deforme edilmemelidir; modern edebiyatlarda destandan değil "destanî anlatım"dan söz edilebilir, görüşleri bu bağlamda dile getirilir. Batı'da ve bizde yazarı belli bu ürünler için kullanılan "yapma destan" isimlendirmesi yaygın kabul görmemiştir. Bizim Yenileşme Dönemimizin başından itibaren örneklerine rastladığımız ürünler de sadece "destan" olarak isimlendirilmektedir.

Edebiyatçıların sahasıyla ilgili bu terminolojik soru(n)lara destanların kültürel bağlamdaki yerleriyle ilgili sorular da eklenebilir. Didaktik ve estetiğin sınırlarıyla ilgili tartışmalar destan bağlamında da ele alınır. Tartışmalar bir yana köken itibarıyla destanların toplumların estetik ihtiyaçlarını gidermenin yanında millî, insanî değerleri genç nesillere aktarmak amacıyla yaygın olarak kullanıldığı bilinmektedir.

Destan anlatma esasına dayanan bir tür; şiirse sezdirme. Üstelik destanın vazgeçilmez unsurlarından biri de millîlik vasfı. Onun önceliği çoğunlukla edebî olmak değil millî olmaktır. Bu mecburiyet "edebî" kavramıyla çelişiyor görünebilir. Ancak millî olanın tarihte veya ders kitabında değil de destanda aranmasının sebebi, onun estetik yönüdür ve bu da doğrudan edebî kavramıyla açıklanabilir. Burada "özel

* Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Bölümü Türk Dili Edebiyatı Öğretimi Progr. Öğretim Üyesi

◆ Ümmühan Topçu

edebî eser” nitelemesi akla gelir. “Destan, konu edindiği zaman mekân ve şahıs unsurlarına ait tarihî bağlardan kurtarılarak temsil yeteneği ve idealizm özelliği kazandırılmış bir özel tarih, bir özel sosyal psikoloji metni, estetik değeri ikinci planda görünse de, bir özel edebiyat eseridir.” (Tural, 2000:20) Sanatın soyut anlamda faydacı olmadığı kabul edilmekle birlikte destan ve lâtife bu yönden diğer sanat ürünlerinden farklıdır (Ülken, 1340,25-32/59-63). Siyasî ve sosyal dönüşümün yaşandığı dönemlerde “destan” özel bir misyon yüklenir. Henüz millî ruhun şekillenmediği devirlerde kendiliğinden teşekkül eden destanların, millî benlik arayışına giren toplumlarda “inşai” olabileceği ifade edilirken sanatçı ve aydınların destanları bu açıdan ele almaları istenir (Ülken, 1951,2). Hattâ bu değerleri toparlayacak şekilde uygun eser vermek için arkadaşlarıyla büyük bir Türk destanı yazma teşebbüsünde bulunanlar da vardır (Topçu, 2005).

Millî Edebiyatçılarla başlayıp Ülken’le farklı bir çizgiye taşınmak istenen destanların millî benliği şekillendirici yönü, Cumhuriyet’in ilk yıllarından itibaren pek çok yazar tarafından fark edilmiş, Ülken’in arzuladığı büyük uyanışa vesile olabilecek çapta eserler verilemese de, bu dönemde Kurtuluş Savaşı’nı anlatan pek çok epik destan kaleme alınmıştır. Pek çok destan şairi içerisinde Nazım Hikmet, Cahit Külebi, Attila İlhan, Fazıl Hüsnü Dağlarca, Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu gibi ünlü isimler vardır. Azımsanmayacak destan örneklerine rağmen modern edebiyatımızı ele alan edebiyat tarihçileri eserlerinde destanlara ayrı bir bahis açmamıştır.

Destanlara bir halkın insana, kendi toplumuna, çevresindeki halklara, tabiata devlet, hürriyet ve bağımsızlık, vatan kavramlarına, atalarına ve diline, yaratan, acıyan, esirgeyen, öğreten, başıslayan, yöneten yüce varlığa dair kabullerinin sindiği, dolayısıyla ortak benlik ve kimlik göstergelerinin izlerinin bu eserlerde aranabileceği düşünülür (Tural, 2000, 20-21).

Destanlar anlattıkları çekirdek olayın ötesinde millî kültürün en zengin kaynaklarıdır. Anonim destanlarda belli anlatım araçlarıyla bu kültür unsurlarına vurgu yapılır. Bu çalışmada, iki farklı yapma destan yazarının aynı konulu iki destanının değerler noktasında doğal destanlar gibi taşıyıcı olup olmadığı araştırılacaktır. Kurtuluş Savaşı konulu destanların çokluğu dolayısıyla, daha sınırlı işlenen (OKAY, 2005, 257) bir konuyu, İstanbul’un fethi konusunu işleyen destanlar ele alınmıştır. Bu eserlerin anlatım tekniği açısından destana uyup uymadığı, eserlerin okuyucuyu aynı noktalara yönelik yönelmediği anlaşılmaya çalışılacaktır.

Değer, milletlerin ürettiği yaşatmaya değer görerek çeşitli vasıtalarla tekrarladığı kavram ve kabuller olarak tanımlanabilir. Bu çalışmada destana bağlı kabuller de Türk destanlarında sıkça kullanılan motifler ve bunların kendine bağlı çağrışım sistemine denk düşmektedir.

Ele alınan eserler; Fazıl Hüsnü Dağlarca’nın İstanbul Fetih Destanı, 1953 yılında kaleme alınmış, diğer destansa Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu’nun 1984’te yayımlanan Destanlar Burcu kitabı içerisinde yer alan Feth-i Mübîn’idir. Araştırmada yazılış tarihi dikkate alınarak Dağlarca’nın destanına öncelik verilecektir.

İki Yazarda Destan Fikri:

Fazıl Hüsnü Dağlarca (1914-2008), kendine has çok renkli şiir atlası içerisinde destana özel yer ayıran şairlerimizdendir. Sanat anlayışı itibariyle toplumcu çizgide eserlerden çok ferdî duyulara yer veren Dağlarca, sanatın ve sanatçının keskin çiz-

gilerle tanımlanmasına karşıdır. O, bazen bütünüyle kendi dünyasının, bazen millletin, bazen de bütün insanlığın sesi olan şiirler yazmıştır. “*Bence şiirle hikâye de yazılır, roman da yazılır, felsefe de, coğrafya kitabı da.*” “*Belki yazılabilir ama yazılmalı mı?*” sorusuna “*Başarılı olduğu yerlere kadar evet.*” (Mutluay, 1974, 35) cevabını verir. Kısaca ferdi ve toplumsal ihtiyaçları gözeterek şiirler yazar. Böyle düşündüğü için son dönem şiirinin halktan kopuşundan yakınır. “*Şaşıyorum, ozan yoldaşlarım ulusal konulara çok duyarlısınız. Sanki yasaklanmışlar. O ülke ki ozanları ulusal konulardan uzaktadırlar, ülkelerinin yeni kuşakları ulus birliğine nasıl yakın olabilirler.*” (Dağlarca, 1999, 55)

Şiirlerinde toplumcu söylemin yoğun hissedildiği dönemler vardır. Dile getirdiği problemlerin yıllar içinde çözülüp çözülmediğini, memlekette bir şeylerin değişip değişmediğini soranlara verdiği cevapta çocuk şiirleri, destanlar ve toplumcu şiirleri fayda prensibi gözeterek yazdığını söyler: “*1) Çocuk şiirleri yazıyorum: Yarınki okuyucumu yetiştirmek için; 2) Destanlar yazıyorum: Ulusuma kendi bilincini, kendi kişiliğini anımsatmak için; 3) Toplum şiirleri yazıyorum: Yukarıda anlattığım duruma yine toplumdaki bir karşı ses yaratabilmek için.*” (Yazarsız, 1994, 42) Destan yazmanın sanatçının içinde yetiştiği topluma karşı sorumluluğu olduğunu düşünür.

Dağlarca, destan yazmaya şöyle karar verir: Bir arkadaşı, destanların asker üzerindeki etkisini anlatarak Dağlarca’dan destan yazmasını rica eder. Bu ricayla kaleme aldığı Üç Şehitler Destanı çok beğenilir. Bu eserin okuma yazma bilmeyen çamaşırcı kadınla Amerikan Koleji mezunu ablasını gözyaşlarına boğmasını (Dağlarca, 1999, 58) hem kendinin destana yatkınlığı hem de destan türünün etkisi açısından anlamlı bulur; bu tespit bir anlamda yeni destanların da kapısını açar. “*Bunun kökeni ne, diye sordum kendi kendime: Ailemizde bütün erkeklerin asker oluşu, babamın babasının ta yeniçeri ağasına kadar dayanan bir geçmişimizin bulunması; o tarihte on dört yıl subaylık yapmış olmam, belki de ilk kitabımdaki gece şiiri... kim bilir neler beni Üç Şehitler’e hazırlamıştır.*” (Ertop, 1994, 35 aktaran) Büyük olayları, günleri kutlamaktan mutluluk duyan şair, bu eserlerle gençlerin omuzlarında “bayraklar gibi” kalmayı amaçlar (Dağlarca, 1999, 58).

Çanakkale Destanı için “*Diyebilirim ki Çanakkale Savaşları üzerine yazılmış bütün yapıtlar birdenbire yok olsa, bu savaşın tanıklığını benim sevgili Çanakkale Destanı’m yapabilir.*” (Dağlarca, 2000, 47) der. Bu, bir anlamda destanlarına doğrudan didaktik bir misyon yüklediği anlamına gelir. Şair, bu iddialı ifadelerin aksine zaman zaman destan yazmanın ağır bir sorumluluk olduğunu da dile getirir: “*Çanakkale Savaşları da İstanbul’un Fethi de yurdumuzun en büyük devrimsel olaylarından. Onları değerlendirebilmek onların gerçeğini kendi boyutlarıyla yazabilmek çok güçtür.*”

“*Ben bu iki büyük işe nasıl girişebildiğime şaşmaktayım. Sanırım şundan giriştim; kimseler bu işin bir görev olduğu bilincinde değil. Kuleli Lisesi’nde Harbiye’de okumam, on beş yıl subaylık yapmam benim yüreğimdeki yeryüzü gözlerini ulusal gözlerle bütünlümeme sağlamıştır.*” (Dağlarca, 2000, 54)

Modern edebiyat tarihimiz destana çok az yer verse de, ağırlıklı olarak Kurtuluş Savaşı’nı anlattığı pek çok destanıyla, modern edebiyatımızda “destan şiirini” temsilcisinin Dağlarca olduğu (Enginün, 2003, 77) görüşü şairin teorik arka planıyla da desteklenir.

Milliyetçi edebiyatın tanınmış şairi Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu (1929-1992) ise kalemini bu türe vakfetmiş bir destan şairidir. Ona göre gerçek şiir, destan-

◆ Ümmühan Topçu

dır. Çocukluğunda dinlediği Mehmet Akif ve Namık Kemal şiirleriyle epik tarzla tanışır; ilkokul sıralarında okuduğu millî duyarlılığı canlandıran şiirlerle bu yapı desteklenir. Bu konuyla ilgilendikçe Türk destan kültürünün zenginliğine rağmen bu ürünlerin işlenmemiş olduğunu fark eder; bütün bu etkiler onu destan yazmaya iter. “Hiçbir şiir Ulubatlı Hasan’ın Bizans surlarına bayrak dikmesi, Genç Osman’ın kelle koltukta ‘Allah, Allah’ diyerek Bağdat’a girmesi, Malazgirt’te Türk ordusunun kendisinden dört kat üstün düşman kuvvetlerine karşı zafer kazanması kadar güzel olamaz. Ben bunun için destana hayranım ve destan yazıyorum.”(Gültepe, 2000, 452)der.

Destan yapısıyla ilgili de görüş belirten Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu’na göre bu eserler millî maziden beslenmeli, milletlere yön veren hadiseleri anlatmalı, millî kimliği şekillendiren kişilere dayanmalı, millî coğrafyada geçmelidir. Üslup gençleri coşturucu olmanın ötesinde, onlara ülkü de kazandırmalıdır. Metinler dili ve anlatımıyla olayın geçtiği zamana bağlanabilmelidir. Destanlarda konuşma dili esas alınırken dilin kültürel malzeme yönünden zengin olmasına dikkat edilmelidir. Millî vezin heceyle yazılmalı, didaktik unsurlara yer verilmelidir. Bu çerçevede destan şairinin Türkçeyi, tarihi ve kültürümüzü ayrıntılarıyla bilmesi gerekmektedir.(Yılmaz, 2000, 10-12).

Özetle modern edebiyatçılarımızın kendine has şartları ve dinamikleri olan destana sırtını dönmesi iki şairi de rahatsız eder; Dağlarca için destan yazmak yeri geldiğinde göz ardı edilemeyecek millî bir görevdir, Gençosmanoğlu ise kendi şiirini destan etrafında şekillendirir.

İki Fetih Destanında Değerlerin İşlenişi:

Anonim destanlar tarih öncesinden süzülüp gelen kültür unsurlarıyla değer kazanırlar. Bir milleti en uzak noktadan yakalayabilen bu ürünler, bu sayede toplumlarda aidiyet kültürünü besler. Yapma destanlar da bu teorik ve kültürel zeminde şekillenir.

İstanbul Fetih Destanı:

Kitaplarını kişileştirerek onların sorularını cevapladığı bir dizi sohbet kaleme alan Dağlarca, İstanbul Fatih Destanı için şunları söyler:“İstanbul’un Fatih Sultan Mehmed tarafından alınması, bence coğrafyamıza Türk damgasının vurulmasının kesin sonucunu sağlamıştır. Seni yazmadan önce ‘Fatih’in Gemileri’ni dile getirmiştım. Çok ilgi görmüştü. Hemen okul kitaplarına alınmıştı. (...)Yapıtı fethin 500. yıldönümüne yetiştirmek isteği doğurmuştu içime. 5-10 yıl süreyle arada sırada çalıştım senin için.”(2000:50)

Kurgusunda sinema unsurlarına yer verdiğini açıkladığı İstanbul Fetih Destanı’nda Dağlarca; gerçekle düşü, gerçekle anıyı, gerçekle gerçekdışını üst üste görüntülediğini belirtir (2000: 52). Metinde “Türklüğün uzak geçmişinden bugüne taşıdığı kültür unsurları”na atıflar vardır. Bunlar kültürün başlangıçtan bugüne bir bütün olarak kabul edildiğinin işaretleridir. Yazar da bunu ifade eder:

“Uzak devirlerden çoğala çoğala
Şehadetlerle gelmiş, gazalarla büyümüş”(14)

Oğuz Kağan Destanı’nda “Güneş bayrak gök kurıgan” ifadeleriyle dile getirilen “cihan hakimiyeti fikri” metinde Türklükle özdeşleştirilirken bu fikir “devir açmak” ifadesiyle de doğrudan İstanbul’un fethine bağlanır:

*“Gönümüzde Orta Asya’nın susuzluğu
Ve bir yeryüzü arzusu gök kadar
Devirlerden yeni devirlere göçelim.”(16)
“Bir türkü Ortaasya’dan beri duymuşuz.
Anamızın sütünden bayraklara kadar
Yüce bir fetihle büyümüşüz.”(47)*

Dağlarca, bu ilk ürünlerden sadece fikir almakla kalmaz; destanın ilerleyen bölümlerinde iki yerde asırlar öncesinin söyleyiş özelliğini tazeleyerek metinler arası bir yaklaşımla Göç Destanı’nı kucaklar:

*“Bir sabah ferman ile uyandık İstanbul kıyılarında
Bir sabah duyuldu Sultan Mehmet:
-Gemilerim karadan yürütülsün!
Dağlar taşlar inledi
-Emret” (40)
“Biz insan kardeşlerinin denizler aşan oyunu önünde, etraftan
Cümle hayvanlar çağrışıyorlardı:
Saadet, saadet”(43)*

Metinde Türk destanlarının ortak figürü olan “bozkurt” a da yer veren şair, onun kılavuz olarak yeniçeriye göründüğünü ifade ederken de eski destanların soluk almasını sağlamıştır:

*“Ve bozkurt görünmüş yeniçeriye
Büyümüş
Büyümüş
Uykusu tepelerin” (31)*

En eski kültür unsurlarının destanın sonlarında yine cihan hakimiyeti fikrine bağlarken bu defa çok güçlü başka bir motifi sezdirir; “kızıelma”:

*“Ortaasya neresi
İstanbul neresi deme sen
Ele sığan bir elmadan başka nedir ki
Yer yuvarlağımız” (56)*

Türklerin dağlar aşarak İstanbul önlerine geldiğini belirten ifadeler de vardır. “Türklerin göçebe geçmiş” ne bu atf, metinde yapabileceklerine bir kanıt gibi kullanılır:

*“Bu tepeler ne ki
Öyle dağlarda düşünmüşüm ki”(23)*

İslâm inancının Türk kültürüne kattıkları da destanda ağırlığınca işlenmiştir. Dağlarca’da inanç unsurları ayrı bir araştırma konusu olabilecek yoğunluktadır. Burada genel kabullerin dışında, bir inancı ilk eserlerinden itibaren eserlerinde yoğun bir şekilde işlediği söylenmekle yetinilecektir. “Dağlarca anlatımı”na uygun olarak anlatılan değil sezdirilen İstanbul Fetih Destanı’ndaki inanç unsurları, şairin geleneksele en yakın söylemleridir. Metinde şair, fethin Allah’ın birliği fikrini yaymak amacına dikkat çeker:

◆ Ümmühan Topçu

"Gönlümüz Hakka yönelmiş
Yüzümüz sulara doğru"(13)
".../İnsanın birliği/ Allah'ın birliğine doğru" (34)

Destanda İslam Peygamberince İstanbul'un ve onu fethedecek komutanın övülmüş olmasına atıflar vardır:

"Konstantinapl...Adın yabancı değil
Hazreti Muhammet'ten beri...Konstantinopl
Atlarım bilir seni, kılıçlarım bilir
Bir kurtuluş diye çağlardan" (22)
"Tanrı sözü muştun İstanbul
Fethin tanrı sözü"(23)

"Besmele" bir motif olarak metinde pek çok yerde kullanılmıştır:

"Siz yeniçerilerim sipahilerim
İşitiyor musunuz
Tepelerin parlıyan çizgisinde Bismillah,
Dalgalarda Hu"(14)
"Dalgalar önünde davoran Hu çek
Var besmeleyle tepelere karşı"(18)
"Toprakta besmelesi
Bir ulu kurtuluşun"(26)

Şair kahramanları anlatırken ise "besmele"yi sıfat gibi kullanır:

"Kavuşundan palasına dek,
Bir besmele bir rüzgar..." (32)
"Uzaklıklar uçuşuyordu Bismillahlarla
Yere büyük bir güç ekiliyordu
Vardı ellerimizde bereket."(42)

Dağlarca destanda "kader" konusunda ise birbiriyle çelişebilecek fikirlere yer verir:

"Geçir de ellerini yeniçerim ilk aydınlığın yedi renginden
Sil de kaderi

Yeniden yaz"(19) derken şair, yeniçerinin gücünü bir mübalağa ile anlatır. Bu mübalağa içinde kader kavramı da erir. Oysa bir başka yerde teslimiyetçi kader anlayışına da yer vermiştir.

*“Kişi yellere çevrilmiş
Aşamaz ki, taşamaz ki Hu deyip
Kişi sığılmış bir kadere kardeşim
Ölçülü boyu eni hep*

*Varırsın bir al uykudan
Muhammed’in günlerine
Gelir şehitler, şehitler, şehitler
Alıp giderler seni hep” (35)*

İnanç noktasında metinde dikkat çeken bir yön de İslâm öncesi Göktürk Yazıtları’na da giren, Türk’ün Tanrı tarafından korunup gözetildiği fikrinin bu destanda iki yerde tekrarlanmış olmasıdır:

*“Bilirsin Tanrım bilirsin
İstanbul
Göğdem
Bir Yurt olmaktadır*

*Duyarsın
Dağ
Taş
Uykumu*

*Ve seversin
Beni
Sen
Yerden göğe”(37)
“Allah’ın toprağı geçit veriyordu
Türk’ün koluna hürmet”(43)*

İstanbul, destanın ana figürüdür. Dağlarca doğal olarak söylemek istediklerinin büyük bir kısmını da onun etrafında dile getirmiştir. Şair, şehri kendi üslubuna uygun soyut tanımlar yanında somut benzetmelerle de anlatır:

*“İstanbul denen bir gemi
Yedi yelkeninden yedi iklim görünür”(27)
“Balta gürültüleri değil, kazma sesleri değil,
Masallarca bir cümbüş yapıyordu arzu ve kuvvet,
Tarihin bir musiki gibi aktığı yerde”(41)
“İstanbul,
Anadolunun burcu
Utkum
Batı göklerine çekilen bayrak”(56)*

◆ Ümmühan Topçu

Şehitler içinse İstanbul, sevgilidir; bir ülküdür, erişilmeden uğruna ölünen-
dir(24,20). Sadece Türkler için değil bütün Müslümanlar için İstanbul, davetkâr fakat
erişilmez bir ahudur(7).

*“Çağırır güneyi kuzeyi
Çağırır doğuyu batıyı, söylencelerden
Yalnız mıyım
Seviyor musunuz
Ki hepsi bu:
Türküler ki memleket havasıdır
Ki yaşamak İstanbul’a benzer.”(21)*

Destanda bir yerde daha kullanılan bu çağrı, aynı zamanda Türk için ilâhî bir
buyruktur:

*“Irmağın kuşun aktığı varsa
Nasil bir çizdiği varsa
Olayların da bir yönü var
Çağlar boyu yürüdüğümüz ulaştığımız*

*“İşte ta nereden geldim
Duydum da bin yıldır
Senin beni çağırdığını.(58)*

İstanbul’un Fethi Dağlarca için dünya tarihinin en önemli olaylarından biri-
dir. O devir açılması, karanlığın dağılması gibi farklı ifadelerle bunu sık sık vurgular:

*“İşte zamanların karanlığı, gece gibi”(5)
Gönlümüzde Orta Asyanın susuzluğu
Ve bir yeryüzü arzusu gök kadar
Devirlerden yeni devirlere göçelim.”(16)
“Daha daha öteye karanlıklardan
Geçelim”(15)
“Yeni bir çağdan yeni bir insana sevgiler”(17)
Atlarım bilir seni, kılıçlarım bilir
Bir kurtuluş diye çağlardan” (22)
“Aydınlığa susuzum”(23)
“Çağlar geçer elden ayaktan
Yavaşça açılır bakışlar anlarda”(27)
derken de aynı çağrışımından yararlanır.
Bizans ağzından da aynı olaya bakar:
“Yanmakta Orta Zaman
...
Gece üzerinde hayal olmuş bir devir.”(49)*

İnsan ve diğer canlı cansız varlıklara doğüstü güçler atfedilmesiyle destanlarda sıkça karşılaşırız. Teşhisle özellikle kahramanın atının konuşturulması bu çerçevede görülür (Çobanoğlu, 2003, 95). Kahramanlarla onların yanı başındaki bazı hayvan ve araçlar bu destanî metinlerde insanlarla bütünleştirilir. Bu, bir anlamda ilâhî desteğin tezahürüdür. Türk kültüründe bu anlatımlarda at, dikkat çekecek bir ağırlığa sahiptir: İstanbul'un Fetih Destanı'nda da at ve silahla ilgili vurgular dikkat çekecek ölçüdedir.

"Bir al bir yağız bir ak bir doru

Karışmış alın yazımız

Bir al bir yağız bir ak bir doru

Ölüm atları bizden geride"(29)

"Atlar gürzler kılıçlar toplar

Uyumuş ak uykusunu

Atlar gürzler kılıçlar toplar

Uyanmış ak uykusundan"(26)

Destan kahramanı "Sultandır" ve bir şiir atını denize süren sultana ayrılmıştır:

"Sürmüş bembeyaz atını dalgalara Sultan Mehmet

...

Sultan atta çılgın

Sultanın atı denizde"(38)

Kahramanların çeşitli yırtıcı kuşlara benzetilmesi onların savaşçılıklarının bir işareti olmanın yanında mitolojik döneme bir atıf olarak da algılanabilir (Çobanoğlu, 2003, 91). Destanda bu bir sonsuzluk arayışı olarak dile getirilir:

"Su olup yürüyelim gayrı

Kartal olup uçalım"(15)

İlk epik anlatımlardan itibaren kahramanla özdeşleştirilen silah, Dağlarca'da bazen benzetme unsuru olarak da kullanılır:

"Gürz ayaklı

Kalkan elli

Sancaktar olduğu

sancak duruşundan belli"(32)

Yedi sayısı destanda birçok yerde tekrarlanmıştır. Türk edebiyatında pek çok kez kullanılan "yedi tepeli şehir" ifadesi metni diğer metinlere bağlar.

"Yedi bilinmez üzerine açılmış

Yedi tepe"(6)

"Geçir de ellerini yeniçerim aydınlığın yedi renginden"(19)

"İstanbul denen gemi

Yedi yelkeninden yedi iklim görünür"(27)

"İçen kim sipahiler

◆ Ümmühan Topçu

Yedi tepe üstünde al bir susuzluk”(29)

“Felek alın yazımı hayra yormuş

Yedi tepem mutlu”(50)

“Uyumuştı yedi tepe sınırsız

Kaderin pırıltısında”

Gelenek ve metinler arası bağla açıklanabilecek bu unsurların yanında Dağlarca'nın metne ilave ettiği değerler de vardır. Ona göre İstanbul, Türk tarihinde bir ülkünün adıdır: Fetih, millet olarak asırlar öncesinden Batı'ya yöneldiğimizin somut kanıtıdır. Yazar da bunu birkaç yerde ifade eder:

“Beş yüz davul

Sallanır bu fetihle gök yer

Beş yüz davul

Doğu'dan batıya haber”(17)

“Güzelliği sıcaklığı masal masal

Bir masala gider havada aşk.

Doğudan batıya yolculuk mu”(19)

Dağlarca, dolaylı kültürel malzeme aktarımının yanında doğrudan bazı değerleri “öğretmeye” de çalışır: Destan Önü'nde ,

“Saz sesleri gelir din uğruna çarınha gerileceklerden

...

Ayırt edilemez Doğu ve Batı

*Hayaller dolusu cenaze, düşüncelerden”(8)*sözleriyle belki de o şanlı geçmişe yakışmayan sayfalara yer verme ihtiyacı hisseder. Destanın başındaki mısralar, bu olayları şaire hiçbir şeyin unutturtamayacağını ifade eder. Destanın başındaki mısralar, bu olayları şaire hiçbir şeyin unutturtamayacağını ifade eder. Destanın başındaki mısralar, bu olayları şaire hiçbir şeyin unutturtamayacağını ifade eder.

Bunun dışında millete atfedilen değerlerin tamamı olumludur: *“(…)O güne dek orduda geçen çalışmalarım, Türk erinin özellikleri destana katılmıştır, eklenmiştir.”(1999, 56)* diyen Dağlarca, değerler konusunda gerçekçidir. Kardeşlik, birlik, kudret, güç, kahramanlık, hoşgörü, eşitlik, adalet, özgürlük özellikle vurgulanan kavramlardır. Bu sayılanların aynı zamanda evrensel değerler olması, Türk milletinin büyüklüğünü zihinlere kazımak için özellikle seçilmiş olmalıdır:

“Daha daha öteye karanlıklardan

Geçelim

Kardeşliğe aşka

Kapanmış kapıları açalım”(15)

(Destanın bir yerinde çağ açıp kapatmayı çağrıştıracak bir ifadeyle şair, yenileriye seslenir:)

“Sil de kaderi yeniden yaz”(19)

“Getirdiğim güçler ki haktır, sevgidir

Dünyanın ilk gününden son gününe”(16)

“Beş yüz davul,

Doğruya, güzele, iyiye der”(17)

“Beş yüz davul varlığı ilan edip gider.”(17)

“Uzaklıklar uçuyordu Bismillahlarla

Yere büyük bir güç ekiliyordu

Vardı ellerimizde bereket.”(42)

“İniverdik uyumuşların önüne, karadan gemilerle

Kesildiler serapa nur, serapa hayret

Açıldı onlara Doğudan

Bize Batıdan ebediyet”(44)

“Yeryüzünün yarısı gök

Önünde şehit şehit durmuşuz

Yeryüzünün yarısı İstanbul,

Almışız.”(47)

Destanın sonuna doğru bunların hemen hepsi bir yeniçeriye hitapla Bizans kişileştirilerek tekrarlanır:

“Ellememişler yemişlerimi kutlu bahçelerde

Bir tek nefes dokunmamışlar canuma

Yaşlı tarih görmemiş böylesini

Tören yapmışlar kadersiz sultanıma

Gönülleri ne büyük

Azıcık ilişmemişler dinime , imanuma

...

Ezan sesleri yanında çanlar

Yürüyordu aydınlığa bir yeniçeri”(51)

“Biz sultan Mehmet

Deriz ki

Özgürsünüz

Anadan

Allaha kadar”(53)

“Soluklarımızca soluklarımızca insanlık

Ne güzel sevgisi canın uluslara karşı

Uzanırken fetihlere usun

Ve ne güzel sokaklarda

Ban sen o... Biz siz onlar”(55)

“Soyları birleştiren bir sevgi ardında”(59)

“Geçmişin karanlığı dağılmıştı sultanla kul arasında

◆ Ümmühan Topçu

*Bir kardeşlikle can üzre
Artık evler değildi eğilen insana karşı
Saraylardı hem*

*Sonsuzluğun saltanatından
Kuvvetle adaletle denizler kadar
Söyledi vaktini Fatih dalgalara
Duyardı hem” (60)*

“Türkçe katında yaşama”ya özel bir değer veren Dağlarca, bu destanda da söz arasında bunu bir kere daha vurgulamayı ihmal etmez:

*“Türkçeyle dolmuştu sokaklarım, ormanlarım
Havada oylumu vardı bir sonsuzluk türküsünün*

...

*Vardım gizine
Türkçenin evren gürültüsünün” (52)*

Şairin bu destanında soyutlamalara da yer vererek destanlarda alışılmadık bir “şiir unsuru” kullanır. Mavi ve yeşil renklere yüklediği bir değer vardır. Sonsuzluk, sınırsızlık, hürriyetle bağdaştırılabilen “mavi” ve daha uhrevî bir kavram olarak “yeşil” destana Dağlarca’nın kattığı iki özel motiftir.

*“Çıktık İstanbul düzüne
Bir sonsuz
Yeşille
Bağrımız doldu.”(14)
“İnanmışım yaprak yeşili kadar.*

...

Susuzum maviliğe rüzgara” (23)

*“Allah bir
Bir ki maviliğiyle yeşilliğiyle tek
İstanbul’um” (30)*

“Ve taşlara çarpan kılıçlarda

Parıltısı

Parıltısı

Sevginin mavilik kadar”(31)“...

Gülümser bir gök maviden

Sanki ister gülmeni hep”(35)

“Bir sevgi ki uzak, yeşil

cümle kullar üzerine incecik”(35)

“Çağırır mavilik, çağırır ve durdurur mavilik”(39)

"Yer var yeşil var, yaşamak var havalarda

...

Bir masmavi gök var" (45)

"Havanın mavisinde, denizin yeşilinde" (47)

"Hava bir yeşille bismillah gibiydi

Gökyüzü bir bahardı hem." (59)

Tekrarlar, destanlar ve ardından sözlü geleneğin en önemli anlatım araçlarından biridir. İrticalî kültürde bunların söyleyene zaman kazandırmak yanında dinleyenin anlatımla bağıni tazeleyen, metnin alt anlamını destekleyen, zihni besleyen bir yanı vardır. Bu yönleri onların yapma destanlarda da aynı yoğunlukla kullanılmalarını sağlamıştır. Sadece bizim destanlarımızda değil Batı epik kültüründe de tekrarlar çok önemli bir yer tutar. Bir paragraflık tekrarlar yanında belli kişilerle kaynaşmış olarak kullanılan sıfatlara bu metinlerde rastlamak mümkündür. Dağlarca'nın destanlarında da tekrarların önemli bir yeri var; üstelik bu tekrarlarda bir çeşitlilik dikkati çeker. Tamamı serbest tarzda yazılmış İstanbul Fetih Destanı'nda bu tekrarlar bir yanıla ahengi destekleyip akıcılığı sağlarken diğer yanıla anlama ciddi bir vurgu yapar. Hattâ Dağlarca'nın destan anlatımının en önemli aracının tekrar olduğu söylenebilir. Eserde farklı tekrar unsurları görülür: Mısra sonu ve mısra başı yanında metne dağılmış kelime tekrarları, bütün mısranın tekrarı, çekim unsuru ve yardımcı kelimelerin tekrarı gibi çok farklı unsurlar tekrar amaçlı kullanılır. "Bismillah", "Biz Sultan Mehmet/ Deriz ki...", "...yeniçeri" ...vb. tekrarlar aynı zamanda metnin anlamını da güçlü şekilde etkilemektedir.

Ara değerlendirme olarak Dağlarca'nın bu eserde klasik destan anlatımlarının vurguladığı değerleri ağırlıkla kullandığını ancak bunlara yeni daha evrensel değerler kattığını söyleyebiliriz.

Feth-i Mübîn:

Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu'nun Feth-i Mübîn'i, Gençosmanoğlu'nun küçük destanlarından biri. Destanlarda Uyanmak kitabının küçük bir bölümüdür. Bu metin kitaptaki otuz dokuz farklı şiirden yazarın "destan" olarak isimlendirdikleri arasında değil; ancak doksan beş mısralık Bamsı Beyrek Destanı'na göre daha uzun: Eserde yüz on mısra kronolojik bir düzenlemeyle kaleme alınmış. Feth-i Mübîn, başlık şeklinde değil yan sayfada yazılan "4 Mart 1453...Edirne...", "23 Mart 1453-Edirne'den Hareket", "Yolda", "6 Nisan 1453 Türk Ordusu Doğu Roma kapılarında", "Atlar...Atlılar...Yayalar" bölümlerinden oluşmuş.

Destan anlamını destekleyecek motiflere gelince, milliyetçi yazar Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu'nun da metinde Dağlarca gibi "İslâmiyet öncesi destan kültürüne dair motifler" kullandığı görülür. Ergenekon ifadesi bir yerde doğrudan kullanılırken bir yerde de "dağ eritime" sözüyle çağrıştırılır:

"Dizliye diz çöktürüp, başlıya baş eğdirip'

Dağlar eritip demir kapılar söküp gelen"

"Hasılı Türk'tü bu, 'Cund Allah' denilendi bu

"Allah bir' uğruna Ergenekon'dan çıkıp gelen" (120)

◆ Ümmühan Topçu

Kısa bir destan olmasına rağmen eserde üç yerde “kızılma” ifadesi geçer. Bu, geleneğe yaslanmanın ötesinde yazarın özel vurgusuna da işaret eder.

*Kızılma'nın ki hasat çağdır
Uyanır milletin nabzında atan”(110)
“Tuğlar yöneldikde kızılma'ya
Hilâldi ufuktan şala yürüyen”(114)
Selam ...Kızılma'nın kapılarında bugün
Tevhîd sancaklarına doğan tanlar üstüne”(122)*

İnanç noktasında Feth-i Mübîn, Dağlarca'nın destanına göre daha açık mesajlara sahiptir. Metinde İstanbul'la ilgili hadis-i şerif'e atıflar vardır. Dağlarca'nın destan uzunluğu düşünülürse çok daha kısa olan bu metinde hadisin daha fazla vurgulandığı söylenebilir:

*“Kutsî hadislerle nurdan açılır
Karadan, denizden, surdan açılır
Vakt eriştiğinde birden açılır...
Alın yazım, baht-ı hümayunumdur” (111)
“Neydi ki Muhammed muştularından
Sekiz yüz ellinci yıla yürüyen”(114)
“Atlılar bilmekte ve at sezmekte ki
Bu bir müjde, bir Peygamber çağrısı”(117)
“Peygamber müjdesi hürmetine, yalın kılıç
Asya'nın ortasında vatan bırakıp gelen”(119)
“Övülmüş sevilmiş, muştulanmış Alp-Eerenler
Rüzgâr kanatlı eşkin atlarla sekip gelen”(119)*

Dağlarca'da “bismillah” dikkat çekecek bir vurguya sahiptir. Gençosmanoğlu ise bu kavrama paralel olarak üç yerde “tekbir”, bir yerde “Allah bir' uğruna” bir yerde ezan bir yerde de “Gülbang-ı Mumammedî” ifadesi kullanılır.

Değerler noktasında Feth-i Mübîn'de altı çizilen hususları da şöyle ifade edebiliriz:

*Neydi ki bin dört yüz elli üç yılı
En derin köklerden dala yürüyen”(114) ifadelerinde Türklüğün köklü geçmişine atıf vardır.*

Bu fetih de o kök üzerine dallanışın bir parçasıdır. Aynı değeri pekiştiren başka bir ifade de şiirin devamında verilir:

*“Soylu oğullardır, has peteklerden
Gül açan aylarda bala yürüyen” (115) şair burada da Türk cihangirliğini ve asaletini övmüştür; ağırlık ise cihangir olmaktadır.
“Dipsiz deryasına dalıp gönlünün*

Allah'a yol bula bula yürüyen" (115) ifadesinde Allah rızası için yapılan bir fetih yani cihat fikri dolaylı olarak anlatılmıştır. Aynı fikri destekleyecek başka ifadeler sonraki bölümlerde de verilir:

*Athlar bilmekte ve at sezmekte ki
Bu bir müjde bir peygamber çağırısı"(117)
"Peygamber müjdesi hürmetine yalınkılıç
Asya'nın ortasında vatan bırakıp gelen"(119)*

Destanların önemli motiflerinden biri kahramanların yanı başında güçleri ve azimleriyle sahiplerini yücelten hayvan ve araçlar vardır. Türk destanlarında ve epik anlatımlarında ilk akla gelen atlardır. Feth-i Mübîn'de metnin girişinde Sultan'a yakışan bir at tasviri vardır:

*"Cins at bakla kırı,eyer sultanî
Üzengiler altun, süvari Sultan"(109)
"Varna cenginin gâzi atlarında...
Neydi ki sağırdan nala yürüyen"(114)*

Ve nihayet metinde "Atlar...Atılar...Yayalar" diye başlayan bir bölüm vardır.

*"Rüzgar kanatlı eşkin atlar" (119)
"And olsun alaca karanlıkta sûra doğru
Yağız yeri kiyir kiyir eşenler üstüne...
Nallarından geceye kıvılcımlar saçarak
Soluk soluğa durmadan koşanlar üstüne...*

...

*Ve karın boşlukları gürleyerek şahlanan
Apışlarından köpükler taşanlar üstüne "(122)*

Çok fazla abartılmadan işlenen bu motif Türk destan geleneğine yakışan ağırlıkta metinde yerini alır.

Tekrarlar ve dinî atıflar da düşünüldüğünde Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu'nun, Türklüğe ait Ergenekon ve "kızılelma" atıflarına rağmen ağırlıklı olarak İslâmî bir söylem kullandığı görülür. Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu için İslâm, Türklükle bir ivme kazanmıştır ve bu destanla o da buna vurgu yapmıştır.

Destanlar olay ve kahraman eksenli olabilir. Ele alınan iki destan da olay eksenlidir. Her halükarda epik destan geleneğinde kahramanlar özel bir vurguyla işlenir. Kahramanlıkları, zekâları ile destanda sivrilirler. Bu destanlarda "Sulan Mehmet" diğer isimlere göre daha fazla kullanılsa da dikkat çekecek bir üstünlüğe sahip işlenmemiştir ve bu kasıtlı yapılmış gibidir: Dağlarca serdengeçti, akıncı, sipahi, sancaktar, yeniçeri, Sultan Mehmet vurgularını neredeyse eşit olarak destana dağıtarak bir anlamda savaş kahramanları arasında da bir eşitlik gözettiğini dolaylı olarak ifade etmiştir.

Gençosmanoğlu da,
"İlim irfan asker...sıradağlarca...

◆ Ümmühan Topçu

Omuz omuza, kol kola yürüyen "ifadeleriyle bir dayanışmaya işaret eder. Bunu yaparken devrin önemli bilgin, din adamı, komutanlarının özel isimlerinden yararlanır. Dağlarca'nın da Gençosmanoğlu'nun da yöneten ve yönetilene birleştiren bir birlik fikrine işaret etmeleri destan ruhuna uygundur.

Tekrarlar Feth-i Mübîn'de de önemli bir yer tutar; ancak İstanbul Fetih Destanı'ndaki kadar yoğun ve çeşitli değildir. Bu metinde "hümayundur", "-a yürüyen", "and olsun", "-ler üstüne" gibi bazı ifadelerin tekrarı da ahenk ve anlamı aynı oranda destekler.

Gençosmanoğlu bu eserinde yeni ve geleneksel destan değerlerini dönüştüren değerlere yer vermek yerine geleneksel olanı yeni bir terkiplerle sunmuştur.

Sonuç:

Destanlar başlangıçlarından bugüne değer eğitiminin aracı olarak da görülen "özel edebî metinler"dir. Bu çalışmada edebî metinde değerlerin sunumu konusu modern edebiyatın iki yazarının İstanbul'un fethini konu alan iki destanda araştırılmış; Fazıl Hüsnü Dağlarca'nın İstanbul Fetih Destanı ile Niyazi Yıldırım Genosmanoğlu'nun Feth-i Mübîn'inde geleneğe bağlanabilecek unsurlarla yazarların eser üzerinden değer üretimleri tespit edilmiştir.

Destan motiflerinde İslâmiyet öncesi Türk destanları her iki metinde de önemli bir çağrışım kaynağı olarak görülmüştür. Göç, Ergenekon Destanlarına atıflar yanında cihan hakimiyeti fikri ve kızıllema motifi iki destanda da kullanılmıştır. Bu, her iki metni İslâmiyet öncesi destan geleneğine bağlar.

Fethi hazırlayan inanç, ufak tefek farklılıklara rağmen her iki destanda da çok net ifade edilmiştir. Bunun fethiye yansıması iki metinde de aynı şekilde okunmuş, İslâm peygamberinin müjdesinin Türkler üzerindeki itici gücü eserlerde vurgulanmıştır.

Bu fetihle Ortaçağ'a son verildiği kabulü her iki destanda da ifade edilmekle birlikte Dağlarca'nın destanında çok daha vurgulu işlenmiştir.

Akılcılık ve birlik ruhu, yine her iki destanın önemli değerleridir. Epik destan geleneğine uygun olarak kahramanlık ve cesaret her iki destanda da övülmüş, olay eksikli kurgulanmış iki destanda da birlik ruhu işlenmiştir.

Bu ortak yönler dışında, hacmin etkisi göz önünde bulundurulsa da Dağlarca'nın destanının değerlerin çeşitliliği ve bunlara vurgu yönünden daha zengin olduğu rahatlıkla söylenebilir.

Konu, malzeme, işlenen değerler büyük oranda ortak olmasına rağmen iki edebî eser, birbirinden oldukça farklı lezzetler sunabilmektedir. Benzerliklerin çoğu bir geleneğe bağlı olmaktan kaynaklanır; bu destan geleneğidir. Metinler çok net çizgilerle Türk epik destan geleneğine bağlıdır. Geleneksel anlatımlara doğrudan atıflar yanında dağ eritme, bozkurt, at gibi, en eski destanlara bağlı motiflerin kullanımı da bu kapsamda değerlendirilebilir. İnanca bağlı kabuller de her iki şairde çok yoğun olarak işlenmiş bağlayıcı unsurlardır. Tarihî gerçekliğe atıflar, kahramanı tespit ve tanıtmaya rağmen bireye değil millî varlığa yapılan vurgu da Türk destan kültürünün önemli bir özelliğidir. Yine zengin bir yardımlaşma, dayanışma anlatımı bu iki destanı da geleneğe bağlar. Kısaca "epik destan değerler sistemi" bu iki metne hakimdir.

Destanî malzeme bu iki eserde büyük oranda ortaktır. *“Kolay hatırda kalmayı sağlayan (...)sentaktik paralellerin destan inşasında temel yapı görevi gören ‘formül ve temaların oluşumunda da ana unsur olduğu rahatlıkla söylenebilir.”* (Çobanoğlu, 2003, 97) Tekrarlar destanların en önemli ifade araçlarıdır. Bu aracın Dağlarca ve Gençosmanoğlu’nca etkin olarak kullanıldığı ve çeşitlendirildiği söylenebilir. Aynı şekilde bu tekrarların iki eserde de anlamı vurgulayacak şekilde kullanıldıkları görülür.

Bu metinlerin edebî yaratıcılık yönünden farklılık gösteren noktaları da çok açıktır. Millîlik vasfını sağlayan ortak unsurlar işleyişle farklılaşırken bunun yanı sıra yazarlar kendilerine has buluşlarla metni zenginleştirir, farklı değerlere vurgu yapar, farklı değerler millî olanla bağdaştırır. Ağırlık itibarıyla millîliğe vurguyu önemseyen Gençosmanoğlu’nun aksine Dağlarca destanda millî ile evrensel olanı bağdaştırmış, kahramanlık, özgürlük, gibi kavramların yanında eşitlik, hoşgörü, gibi değerlere de yer vermiştir. Bunun yanı sıra destanlarda çok da görülmeyecek şekilde Dağlarca, soyutlamalara yer vermiş, renklerle sonsuzluk arzusu gibi bir değer üretmiştir ve bu da destanın diğer değerleriyle bağdaştırılabilecek bir ürettir.

Modern Türk edebiyatında destanlar kendi geleneğinden beslenen ve şairlerin gücü nispetinde kendini yenileyen türlerdir. Sınır ve imkânlarının tespiti genç şairlerin dikkatini bu alana yöneltecektir. Daha ayrıntılı ele alınarak değerlendirilmeleri hem edebiyat tarihimiz hem de kültürümüz açısından önemlidir.

◆ Ümmühan Topçu

Kaynakça

- 1994 , “Dağlarca 84 Yapıt 80 yaş” (Yazarı belli değil),**Varlık** (1043, Ağustos, s. 42)
- ÇOBANOĞLU, Özkul (2003),**Türk Dünyası Epik Destan Geleneği**, Akçağ Yay., Ankara
- DAĞLARCA, Fazıl Hüsnü(1999), **Yapıtlarımla Konuşmalar I**, Doğan Kitap.
- DAĞLARCA, Fazıl Hüsnü (2000), **Yapıtlarımla Konuşmalar II**, Doğan Kitap.
- DAĞLARCA, Fazıl Hüsnü 1987), **Çanakkale Destanı,İstanbul Fetih Destanı**, İstanbul.
- ENGİNÜN, İnci (2003), **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı**, Dergah Yay.
- ERTOP, Konur (1994), “26 Ağustos’ta Dağlarca’ya Saygı Kurtuluş Savaşı Destanları” **Varlık** (1403,) Ağustos, s.35.
- GENÇOSMANOĞLU, Niyazi Yıldırım (1984), **Destanlarda Uyanmak**, Cönk Yay.
- GÜLTEPE, Kazım (2000), “Destanları Yapanlar ve Yazanlar” **Türk Kültürü**, Ağustos 38-2(448) s.452).
- KURDAKUL, Şükran (1982), “Fazıl Hüsnü’nün Şiirleri”, **Çağdaş Eleştiri**, 1(4,44-47)
- MUTLUAY, Rauf (1974), “Şiirin Gücü ve Şairin Görevi”, **Yargılar Konuşmalar Seçme Şiirler**, Cem Yay., İst., s.35
- NAYIR,Yaşar Nabi (1969), **Şiir Sanatı**, Varlık Yay.,İstanbul, s..158
- OKAY, Orhan, 2005, **Batılılaşma Dönemi Türk Edebiyatı**, Dergah Yay., İstanbul, s.257.
- TOPÇU, Ümmühan (2005), “Hilmi Ziya Ülken’de Türk Rönesansı Arayışı ve Destan”, **Millî Folklor**, S.65, s.102-105
- TURAL, Sadık (2000),**Tarihten Destana Akan Duyarlılık**, Atatürk Kültür Merkezi Başk. Yay., Ankara
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (1340), “Anadolu Örfü ve Destanlar”, **Anadolu Mec.**, S.1-2, s.25
32/59-63
- ÜLKEN, Hilmi Ziya (1951), “Destanlar Efsaneler”,**Yeni Sabah**, 12 Kasım:2
- ÜNLÜ, Mahir –ÖZCAN, Ömer (1990), **20.Yüzyıl Türk Edebiyatı**, İnkılap Yay., İstanbul
- YILMAZ, Arif (2000), **Niyazi Yıldırım Gençosmanoğlu**, Atatürk Kültür Merkezi Başk.Yay., Ankara.

THE GIVING OF VALUES IN TWO CONQUEST EPOPEES

Ümmühan BİLGİN TOPÇU*

Abstract

Epopées literatures are the most fundamental works. The issue of whether the new epopees can be generated or not is disputed.

The anonymous process of the epopees has been disappearing in the world of literature and this is making impossible of generating new epopees. Besides, it is accepted that the epopees are the significant sources of national culture and aesthetics education.

It is necessary to determine that how new products can be linked to traditional epopees before it can be placed into history of literature which is generated by the writers who agree on above ideas...

In this work, these elements of above ideas, elements of loyalty to traditional epopees and creativity of the writers are searched through the two conquest epopees which are written by Fazıl Hunsu Daglarca and Niyazi Yıldırım Gencosmanoğlu....

Key Words: epopee, two conquest epopees, values

* BAŞKENT ÜNİVERSİTY Faculty of Education, Secondary Education Social Fields Teaching Department, Turkish Language and Literature Education Program

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİ İLE SINIF ÖĞRETMENLERİNİN ÖRGÜTSEL ÖĞRENME ENGELLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Özlem Bektaş ÖZTAŞKIN*

Rıdvan KÜÇÜKALİ**

Özet

Küresel dünya gittikçe karmaşıklaşmakta ve dinamik bir görünüm kazanmaktadır. Toplumların ve örgütlerin gelişmeler ışığında kendilerini yeniden yapılandırmaları, değişikliklere ayak uydurmaları, iş ve çalışma yaşamını öğrenmeye açık hale getirmeleri, bireysel öğrenmeler kadar örgütsel öğrenmelere gerektiği kadar önem vermeleri zorunluluk haline gelmektedir. Bu bütün içerisinde öğrenen organizasyon olarak okullar, okulları bu boyuta taşıyan öğretmenler son derece önemli bir rol oynamaktadır. Bu çalışmamızda sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel öğrenme engellerine ilişkin görüşlerini tespit etmek ve branşlara göre yetersiz görülen durumları karşılaştırma amaçlanmaktadır. Örneklem olarak Erzurum Merkez Aziziye, Palandöken, Yakutiye ilçelerinden rasgele seçilen 10 ilköğretim okulunun her birinde görev yapan, Sosyal bilgiler öğretmenlerine ve Sınıf öğretmenlerine (4-5) veri toplama aracı olarak Örgütsel Öğrenme Engellerini tespit etmek için 40 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Sonuç olarak; Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre, hem eğitimsel hem de örgütsel deneyim akışı içerisinde planlama, işbirliği, bilgi paylaşımı, ekip çalışması, mesleki gelişim ve iletişim yapısı açısından farklılıklar bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Örgütsel öğrenme engelleri, sosyal bilgiler

Giriş

Hızla gelişen ve değişen dünyada, toplumların ve örgütlerin bu gelişmeler ışığında kendilerini yeniden yapılandırmaları, değişikliklere ayak uydurmaları, iş ve çalışma yaşamını öğrenmeye açık hale getirmeleri, bireysel öğrenmeler kadar örgütsel öğrenmelere de gerektiği kadar önem vermeleri zorunluluk haline gelmektedir. Gelecekte var olmak isteyen ve diğer toplum ve örgütlerin önüne geçmek isteyen organizasyonlar, kendi içerisinde yer alan elemanlarını bilgi açısından donanımlı ve sürekli öğrenen kişiler olmaya teşvik etmek zorundadırlar. Öğrenme kapasitelerini en yüksek düzeye çıkarmak isteyen öğrenen örgütler için anahtar nokta “öğrenmek için öğrenmedir”. Öğrenmede; bilgi, gerçekleştirilebilirlik, isteklilik unsurları, stratejik bir önem arz eder (Gökalp, 2005, 2).

* Yrd. Doç. Dr. *Erzincan Üniversitesi, Tercan Meslek Yüksekokulu, Erzincan*

** Yrd. Doç. Dr. *Atatürk Üniversitesi, Edebiyat Fakültesi, Erzurum*

Değişim ve gelişim öğrenen organizasyonların temel amacıdır. Bu amaçları gerçekleştirebilmek için örgütü her yönüyle değişim ve gelişim koşullarına adapte etme çabası içerisinde olmak gerekmektedir. Bu adaptasyon süreci iki şekilde gerçekleşmektedir; içsel ve dışsal. “Örgütün sürekli değişen çevreyle başa çıkması, örgütün ana misyonu ve ona ulaştırılacak örgüt yapısı, ödüllendirme sistemleri, otorite sistemi gibi araçlarını seçmesi, üyelerin amaçlarına ne derece ulaştıklarını belirlemeye yarayan kriterlerin ve uygun bilgi ve kontrol sistemlerini oluşturması, amaçlara ulaşmadığı takdirde gerekli düzeltme işlemlerine gidilmesi ile ilgili faaliyetleri dışsal, örgüt içerisinde kullanılan ve haberleşme metodunun teşhisine yarayan dil ve kavramların oluşturulması ve teşhisi, örgütün içerisindeki üyeler ve gruplar için oluşturulmuş kriterlerin statü, mevki gibi örgüt içi durumu belirleyen kriterlerin güç kazanma, koruma ve kaybetme kurallarının açıklanması, dostluk, arkadaşlık, sevgi gibi kişilerarası sosyal ilişkilerin tanımlanması ve ödüllendirme ve cezalandırma gerekçelerinin belirlenmesi ise içsel adaptasyon ile ilgilidir” (İrmiş, 1995, 97). Örgüt elemanları örgütsel beklentileri doğrultusunda, devamlı olarak örgüt hakkında duygu, düşünce ve eylemlerinde değişiklik yaparlar. Bu değişiklikler, örgütsel faaliyetlere, teori ve sistemlere yansırarak kurumlaştığında örgütsel öğrenme gerçekleşmiş olur. Çevredeki belirsizlik arttıkça örgütlerin bu belirsizlikleri ortadan kaldırmak için öğrenme ihtiyaçları da artar. Örgütsel öğrenmenin önemli bir amacı da bu ihtiyaçlar çerçevesinde örgütün çevreye uyumunu sağlamaktır (Öncül, 1995, 25).

Öğrenen örgütlerde örgüt kültürü büyük önem taşır. Edgar ve Schein’e göre örgüt kültürü; “dışsal adaptasyon ve içsel uyum problemleri ile başa çıkmak için belirli bir grup tarafından ortaya çıkarılmış, keşfedilmiş olan ve bu problemleri algılamaları, düşünmeleri ve hissetmeleri için yeni üyelere doğru bir yol bularak öğretilen örgüt için kıymetli varsayımlar modeli” (İrmiş, 1995, 97), “iş ve işlev bölümü yapılarak bir otorite, sorumluluk hiyerarşisi içinde, ortak ve açık bir maksat ya da amacın gerçekleştirilmesi için bir grup insanın faaliyetlerinin ussal eşgüdümü”. Chester I. Bernard’a göre ise; “iki ya da daha fazla kişinin bilinçli olarak eşgüdümlemiş eylemleri ya da güçlerinden oluşan bir sistem” tanımlanmaktadır. Her örgüt kendi çalışmalarına bağlı olarak bir takım çıktılar üretir ve bu çıktılar başka örgütler tarafından kullanılabilir. Yani bir örgütün çıktısı, başka bir örgütün girdisi olabilir (Karcioğlu, 1997, 41). Ayrıca örgüt çalışanlarının, içinde buldukları örgüte olan güvenleri de çok önemlidir. Örgütsel güven, bireyin risk içeren durumlarda dahi örgütün kendisini etkileyecek uygulama ve politikalarına karşı olumlu beklentiler taşımasını ve kendisinin örgüt tarafından desteklenmesini gerektirir. Bireyin algısı örgütün sağladığı desteğe göre değişir. Örgüt elemanları yöneticilerin doğru sözlü ve sözünün arkasında duracağına yönelik olumlu inanca sahiptir. Örgütsel güven, örgüt elemanlarının birbirine bağlılıklarını gerektirir. Bu da başarı verimliliğini, işbirliğini, dayanışmayı, değişimi ve dönüşümü artırmakta etkili olmaktadır (Arslan, 2009). Birlikte yapılan bu tür çalışmalar sinerjiyi ortaya çıkaracak özelliklere sahip olmalıdır. Bu anlamda sinerjinin temel dinamiklerini karşılıklı anlama ve anlaşma, açık iletişim, karşılıklı güven, karşılıklı destek, bireylerarası farkların etkili yönetimi, takımın seçici kullanımını, liderlik şeklinde sıralayabiliriz. Çalışanlar gerçek düşüncelerini rahatlıkla söyleyebildikleri, saydamlığın bulunduğu, işbirliğinin ve yakın dostluğun kendilerine sunulduğu ortamlarda açığa çıkardıkları söylenebilir. Bu durum çalışanları, deneyimlerini ve sezgilerini ortaya koymalarına, kuşkularını açık bir şekilde dile getirmelerine imkân sağlayarak yeni hedef ve projelerin ortaya çıkmasını teşvik etmektedir (Töremen, 2010). Bu da sürekli kişilerin kendilerini yenilemeleriyle müm-

kün olacaktır. Bu da sürekli bir eğitime mümkün olmaktadır. Sürekli öğrenen insanlar öğrenen örgütlerin gelişimsel yönünü oluşturur. Dinamik ve güçlü stratejilerin sürekli öğrenme ile birleştirilmesi ile örgütün güncelliği önem kazanmaktadır. Aynı zamanda bilgi üreten, kavrayan ve uygulayan örgütteki bireylerin, öğrenme kabiliyet ve performansları, çağcıl gereklerle özdeşleşerek bulunduğu durumundan daha öteye geçme fırsatını sağlar. Sürekli öğrenme kapsamında öğrenen toplum; verimlilik, toplumsal değişim, örgütün geliştirilmesi, öğrenme ağları, eğitilmiş toplum, yurttaşlık ve hakkaniyet gibi kavramları içine alır (Duman, 2003). Bu çerçevede örgütler; teknoloji, küreselleşme, rekabet, değişim ve hız fonksiyonlarını elde etmek için mücadele etmek zorundadırlar (Töremen, 2002).

Ayrıca örgüt sağlığı, örgütün psiko-sosyal durumunu gösterir. Çalışanların motivasyonunu sağlayan psiko-sosyal araçları şu şekilde sıralayabiliriz. Çalışmada bağımsızlık, sosyal katılım, değer ve statü, gelişme ve başarı, çevreye uyum, öneri sistemi, psikolojik güvence, sosyal uğraşlar (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2001). Örgüt sağlığında örgütlerin sağlıklı veya sağlıklı olmayan değişim ve yenileşme için bir belirtidir (Buluç, 2008). Kısaca sağlıklı bir eğitim kurumu; “teknik, yönetsel ve kurumsal düzeylerini uyumlu bir bütün haline getirmiş, anlamsal ve araçsal ihtiyaçlarını başarıyla karşılayan dıştan gelen yıkıcı etkilerle baş eden ve enerjisini kendi misyonuna yönlendiren öğrenen bir kurumdur (Altun, 2001)”. Bunun yanı sıra örgüt için hayati öneme sahip bir unsur olan örgütsel iletişimi de unutmamak gerekir. Örgüt içinde iletişimin ast ve üstlerle diyaloglar çerçevesinde çeşitli konularda görüş ve düşüncelerini iletme arzusunun iyi bir atmosferde gerçekleşmesi, çalışanları daha etkin ve verimli olmaya sevk eder. Örgütsel iletişimi engelleyen faktörler; kültürel farklılıklar, yeterince geri beslemenin olmayışı, statü farkı, mesaj alıcının motivasyon ve ilgi eksikliği, fazla bilgi yüklenmesi, elektronik iletişimden kaynaklanan sorunlar, fiziksel koşullar, güvensizlik, örgütsel hatalar, kişisel farklılıklar (Bakan ve Büyükbeşe, 2004) olarak sınıflandırmıştır.

Tabi ki bunların yanı sıra öğrenen organizasyonlarda öğrenmenin sağlanabilmesinde lider rolü ve stilleri son derece büyük önem taşımaktadır. Yenilenen ve gelişen aynı zamanda kendini geleceğe taşımayı amaçlayan bir örgütte liderin temel görevi öğrenmeyi bir örgüt kültürü haline getirmek, tüm organizasyonun öğrenmeye, araştırmaya ve yeniliklere daha olumlu bakmasını sağlamaktır. Öğrenen organizasyon olarak okullarda ise liderler, tasarımcı, yönetici ve öğretmenlik rollerini birlikte üstlenmektedir. Lider bunu gerçekleştirmek için tüm öğrenme modellerini gerekiyorsa işe koymak zorundadır. Bu şekilde gereken her türlü liderlik özellikleriyle donatmış liderler, öğrenme ortamlarını da başarıyla oluşturabilirler (Tuna ve Çakırer, 2008, 260).

Örgütün işleyişi ve örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesinde örgütsel iletişim ve iletişimin niteliği önemlidir. Örgütsel iletişim, örgütün devamlılığına ve hızla değişen toplumsal düzene, teknolojik gelişmelere, içerisinde yer aldığı çevreyle aralarında gerekli ilişkilerin kurulup devam ettirilmesine, çevresine uyum sağlamasına ve sürekli değişmesine imkân veren bir süreçtir. Bunun için örgütler tek yönlü iletişim yerine çift yönlü iletişimi sağlamak zorundadırlar. Ancak bu şekilde bu değişim ve gelişmelere ayak uydurabilirler (Bayrak, 1995, 35).

Örgütler kendilerini yenileyemedikleri zaman güçlerini kaybederler. Bunda en büyük etken örgüt yöneticilerinin yetersizliğidir. Bunun için öncelikli olarak örgüt yöneticilerinin kendilerini yenilemeleri gerekir. Bu durum örgüt içerisinde yetersizleşen kişileri ortaya çıkartmaktadır.

Türkmen'e göre yönetimde yetersizleşen kişilerin sergiledikleri bazı tutum ve davranışlar ise şunlardır;

- ▶ Örgütün baskısı altında kendini ezik hissetmek,
- ▶ Tasarruf düşüncesinin temel misyon haline gelmesi,
- ▶ Örgütü çalışanlardan koruma ihtiyacı içinde olma (güvensizlik),
- ▶ Algılama ve kavramada yetersizleşme,
- ▶ Değişimin yönetimi ve yeni yöntemlerin uygulanmasında başarısızlık,
- ▶ Düşük performans ve genel standartların altında kalma,
- ▶ Başarısızlığı kendi dışındaki faktörlere bağlama,
- ▶ Örgütün imajını geliştirme ve temsil etme yeteneğinin olmaması veya kalmaması,
- ▶ Değişime ayak direme veya değişimi şiddetle savunma,
- ▶ Biçimsel göstergelere aşırı önem verme (1995, 75).

Problem Durumu

Öğrenen örgütler olarak okullarda görev yapan öğretmenlerin öğrenen örgüt felsefesini uygulayabilmeleri için "öğrenen örgütler" özelliklerine ilişkin örgütsel bağlılık, örgütsel sosyalleşme, kolaylaştırıcı liderlik, takım çalışması, örgütsel güven, sinerji, örgütsel kültür, sürekli eğitim, örgütsel değişim, örgüt sağlığı, örgütsel iletişim gibi boyutlara dahil olmaları gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin branş durumlarının okulla ilişkilerini ve beklentilerini etkilediği öngörülmektedir. Bu bakıştan çalışmamızda örgütsel öğrenme engellerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırılmıştır. Özellikle sınıf öğretmenleri ile sosyal bilgiler öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre kendilerini daha fazla yenilemeleri gerektiği düşünülmektedir. Okullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenlerinin örgütsel öğrenme açısından bakış açılarına göre güçlü ve zayıf boyutlarının incelenerek hem örgütsel öğrenmede yaşanan engellerin tespit edilmesi hem de "öğreten okul" dan "öğrenen okula" geçişte farklılıkların tespit edilerek engellerin kaldırılmasına imkan sağlayacağı düşünülmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı Örgütsel Öğrenme Engellerine (ÖÖE) ilişkin etkenleri dikkate alarak Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve Sınıf öğretmenlerinin görüşlerini karşılaştırmaktır. Araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerin ve Sınıf öğretmenlerinin öğrenen örgüt olarak okul içerisinde gelişim ve değişim boyutundaki engelleri nelerdir?
2. Okul yaşamının bir parçası olarak mesleki fikirleri paylaşmada Sosyal bilgiler öğretmenlerin ve Sınıf öğretmenlerinin rolü nedir?
3. Okulun ortak amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ve Sınıf öğretmenlerinin rolü nedir?

Yöntem

Bu araştırmada, betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli (Survey) kullanılmıştır. Örgütsel öğrenme alandaki literatür tarandıktan sonra araştırmanın kuramsal yapısı oluşturulmuştur. Araştırmada; Karen E. Watkins and Victoria J. Marsick tarafından geliştirilen ve Nejat Basım, Harun Şeşen, Cem Harun Meydan (2010) tarafından tasarlanan "Dimensions of the Learning Organization Questionnaire" ölçeği, Michel O'Brain'in geliştirmiş olduğu ve Chris Townsend tarafından uyarlanmış "Learning Organizations Personal Practices Profile (2010)" ölçeği, Nezahat Güçlü ve Hakan Türkoğlu (2003)'nun geliştirmiş olduğu "Okul Müdürlerinin Öğrenen Organizasyona İlişkin Algılarının Analizi" ölçeğinden yararlanılmıştır. Gerekli veriler

oluşturulmuş olan anket yardımı ile toplanmıştır. Araştırma soruları 2010–2011 bahar döneminde okul yönetimlerine verilerek, onlardan okullardaki sosyal bilgiler öğretmenleri ile 4. ve 5. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerine dağıtılmaları istenmiştir. Öğretmenlere verilen anketler bir hafta sonra toplanmıştır. Buradan elde edilen sonuçlar betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak değerlendirilmiştir.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2010–2011 eğitim-öğretim yılında Erzurum Merkez Aziziye, Palandöken, Yakutiye ilçelerinde bulunan 79 ilköğretim okulundan rasgele seçilen 10 ilköğretim okulu oluşturmaktadır. Bu okullarda Aziziye merkez ilçede 16, Palandöken merkez ilçede 47, Yakutiye merkez ilçede 66, toplam 129 sosyal bilgiler öğretmeni görev yapmaktadır. Ayrıca bu ilçelerde 4. ve 5. sınıfı okutan sınıf öğretmeni olarak ise Aziziye merkez ilçede 157, Palandöken merkez ilçede 245, Yakutiye merkez ilçede 318, toplam 720 sınıf öğretmen görev yapmaktadır. Bu okullar ve öğretmenler evreni temsil edecek sayıdadır. Araştırmanın örneklemini seçtiğimiz bu ilköğretim okullarında görev yapan 30 sosyal bilgiler öğretmeni ile 50 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verisini elde etmek için geliştirilen anket bu okullarda görev yapan 100 öğretmene dağıtılmış 95 anketin dönüşü sağlanmış olup, bunlardan 80 anket değerlendirmeye alınmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracını geliştirmek için önce ilgili literatür taranmıştır. Elde edilen bilgilere dayanarak araştırmaya yönelik anket geliştirilmiştir. I. Bölümde Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Sınıf öğretmenlerine 4 soruluk kişisel bilgiler sorulmuştur. II. Bölümde Örgütsel Öğrenme Engelleri'ni tespit etmeye yönelik 7 bölümden oluşan 40 madde yer almıştır; *a.Süreklili Öğrenme*; 5 madde, *b.Diyalog ve Araştırma*;5 madde *c.Takım Halinde Öğrenme*; 5 madde; *d.Paylaşımçı Sistemler*; 5 madde; *e.Güçlendirilmiş Çalışanlar*; 5 madde, *f.Sistemler Arası Bağlantı*; 5 madde, *g.Destekleyici Liderlik ve Paylaşılan Vizyon*;10 maddeden oluşturulmuştur. Verilerin çözümlenmesinde, Likert tipi 5'li derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Öğretmenlerin verdikleri yanıtların puanları, "kesinlikle katılmıyorum"(1), "katılmıyorum"(2), "kararsızım"(3), "katılıyorum"(4) ve "kesinlikle katılıyorum"(5) olarak puanlanmıştır. Verilerin analizinde frekans (f), yüzde (%) ve aritmetik ortalama (x) ve standart sapma (ss) değerleri kullanılmış, sonuçlardan elde edilen puanlar ile cinsiyet, sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasındaki ilişki, ilişkisiz (Bağımsız) örneklem t-testi (Independent Samples t-test) ile analiz edilmiştir. Analizlerde $p < .05$ ve $p < .01$ anlamlılık düzeyi kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır.

Araştırmada yer alan ÖÖE ölçeğinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach %) değeri ,900'dır. Kullandığımız bu anket Cronbach % değeri $0.60 \geq$ olduğu için güvenilirdir.

Bulgular

Bu kısımda elde edilen verilere göre okul yöneticileri ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğrenen organizasyona ilişkin görüşleri tablolaraştırılarak yorumlanmıştır.

Kişisel Bilgiler;

1. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin; % 36,7'si kadın, % 63,3'ü erkektir. Sınıf öğretmenlerinin; % 40'ı kadın, % 60'ı erkektir.
2. Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet yıllarına göre; 1–5 yıl arası % 22, 5–10 yıl % 16, 10–15 yıl % 25, 15–20 yıl % 11, 20 yıl üstü ise % 26'dır.
3. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları ise; 20–30 arası % 26, 30–40 arası % 28, 40–50 arası % 20, 50 üstü ise % 26'dır.

Kişisel veriler başka bir çalışmada değerlendirilecektir.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Ve Sınıf Öğretmenlerinin Örgütsel Öğrenme Engellerine İlişkin Görüşleri

Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin ve Sınıf Öğretmenlerinin ÖÖE'ne İlişkin Görüşleri

	Branş durumları	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği		Sınıf Öğretmenliği		Sosyal Bilgiler Öğretmenleri Sınıf testi		
		ss	X	ss	X	t	p	
	Maddeler							
a. Süreklili Öğrenme	1	Örgüt elemanları, yapılanlardan ders alabilmek için hatalarını açıklıkla tartışır.	1,07	3,43	1,29	3,10	1,184	,240
	2	Örgüt elemanları, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları kişileri yeteneklerine göre rahatlıkla tanımlayabilir.	,504	2,23	1,04	3,18	-4,645	,000**
	3	Örgüt elemanları yeni öğrendiklerini birbirleriyle paylaşırlar.	,702	3,70	1,12	3,42	1,224	,224
	4	Örgüt elemanları, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görür.	,88	1,90	1,12	2,56	-2,737	,008**
	5	Örgüt elemanlarına öğrenmeleri için yeterli zaman tanınır.	,78	3,00	,89	3,34	-1,719	,090
b. Diyalog ve Araştırma	6	Örgüt elemanları, birbirine dürüst ve açık bir şekilde geri dönüş verir.	,93	3,50	1,14	3,08	1,701	,093
	7	Örgüt elemanları, konuşmaya başlamadan önce karşısındakinin görüşünü sorar.	,85	3,56	1,10	3,36	,879	,382
	8	Örgüt elemanları, "neden" sorusunu açıklıkla sorabilir.	,86	3,26	1,01	3,30	-,150	,881
	9	Örgüt elemanları, birbirine saygılıdır.	,72	3,60	1,11	3,46	,616	,540
	10	Örgüt elemanları, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcar.	,77	2,40	,98	2,76	-1,717	,090
c. Takım Halinde Öğrenme	11	Yöneticiler kendi bölümlerini önceden belirlenmiş olan, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme serbestisi ne sahiptir.	,72	2,43	,91	2,94	-2,585	,012*
	12	Yöneticiler tüm üyelerine buldukları pozisyona bakılmaksızın eşit davranır.	,85	3,63	,83	3,00	3,267	,002**
	13	Yöneticiler hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanırlar.	,70	2,70	,78	2,28	2,411	,018*
	14	Yöneticiler elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler.	,48	2,10	1,29	2,46	-1,458	,149
	15	Tüm örgüt üyeler, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emindirler.	,52	2,00	,83	2,90	-5,280	,000**
d. Paylaşım Sistemleri	16	Kurumum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar.	,56	2,43	,91	3,02	-3,162	,002**
	17	Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir.	,76	3,03	,78	2,46	3,185	,002**
	18	Kurumum, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar.	,89	2,53	,96	2,80	-1,224	,225
	19	Kurumum, problemlerden elde ettiği derslerin tüm çalışanlar tarafından öğrenilmesini sağlar.	,89	3,40	,99	3,16	1,082	,282
	20	Kurumum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirilmesini yapar.	,61	3,03	1,00	2,88	,755	,452
e. Güçlendirilmiş Çalışanlar	21	Kurumum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar.	1,14	2,26	1,30	2,34	-,255	,800
	22	Kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar.	,73	1,86	,98	2,66	-3,832	,000**
	23	Kurumum, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde, kontrol sahibi olmalarını sağlar.	,776	2,86	,92	3,14	-1,355	,179
	24	Kurumum, kabul edilebilir risk alan çalışanları destekler.	,67	1,43	1,09	2,54	-4,995	,000
	25	Kurumum, farklı bölümlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapar.	,63	3,06	,79	2,84	1,328	,188

◆ Özlem Bektaş Öztaşkın / Rıdvan Küçükali

f. Sistemler Arası Bağlantı	26	Kurumum, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder.	,72	3,60	,94	2,92	3,389	,001
	27	Kurumum, tüm çalışanları astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder.	,63	1,26	,94	3,08	-9,305	,000
	28	Kurumum, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur.	,49	1,36	,97	2,52	-6,033	,000
	29	Kurumum, ortak ihtiyaçların karşılamak için farklı organizasyonlar ve kurumlarla birlikte çalışır.	1,074	3,50	,89	3,02	2,156	,034*
	30	Kurumum, çalışanlarının bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder.	,77	2,40	1,11	2,76	-1,556	,124
g. Destekleyici Liderlik ve paylaşılan Vizyon	31	Liderler, öğrenme fırsatları ve eğitim için gelen talepleri genellikle desteklerler.	,81	3,53	,90	3,40	,661	,510
	32	Liderler, kurumun hedefleri, gelecekte ilgili planlar ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır.	,74	3,70	,95	3,22	2,353	,021*
	33	Liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir.	,85	2,56	1,05	3,10	-2,342	,022*
	34	Liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar.	,94	2,73	1,08	2,04	2,897	,005**
	35	Liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar.	1,26	2,66	,94	3,36	-2,792	,007**
	36	Kurumum, çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik eder.	,50	1,53	,72	2,86	-8,767	,000**
	37	Kurumumda ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur.	,70	1,70	,99	2,54	-4,056	,000**
	38	Kurumumuzun amaçları açıktır ve doğrudur.	,66	3,66	,89	3,32	1,847	,069
	39	Kurumumuzun amaçları çalışanlarının amaçları ile uyumludur.	,55	2,20	,74	3,12	-5,857	,000**
	40	Kurumumuzun elemanları kurumun amaçlarına inanmaktadır.	,81	1,43	1,30	2,34	-3,423	,001**

* $p < .05$, ** $p < .01$

Tabloya göre tüm faktörlerin genel aritmetik ortalaması =2,94, standart sapması ise; ss=,468'dir. Bu dağılımdaki ortalamalar öğretmen tasnifine göre sosyal bilgiler öğretmenlerinde =2,68, ss=,27, sınıf öğretmenlerinde ise; =2,91, ss=,49'tür. Geliştirilen ÖÖE ölçeğine göre sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir.

Örgüt elemanları, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları kişileri yeteneklerine göre rahatlıkla tanımlayabilir [t(78)=-4,645, p(,000)<01], Örgüt elemanları, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görür [t(78)=-2,737, p(,008)<01], Yöneticiler tüm üyelerine buldukları pozisyona bakılmaksızın eşit davranır [t(78)=3,267, p(,002)<01], Tüm örgüt üyeleri önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emindirler [t(78)=-5,280, p(,000)<01], Kurumum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar [t(78)=-3,162, p(,002)<01], Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir [t(78)=3,185, p(,002)<01], Kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar [t(78)=-3,832, p(,000)<01], Liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar [t(78)=2,897, p(,005)<01], Liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar [t(78)=-2,792, p(,007)<01], Kurumum, çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik eder [t(78)=-8,767, p(,000)<01], Kurumumda ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur [t(78)=-4,056, p(,000)<01], Kurumumuzun amaçları çalışanlarının amaçları ile uyumludur [t(78)=-5,857, p(,000)<01], Kurumumuzun elemanları kurumun amaçlarına inanmaktadır [t(78)=-3,423, p(,001)<01], düzeyinde, Yöneticiler kendi bölümleri-

ni önceden belirlenmiş olan, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme serbestisine sahiptir [t(78)=-2,585, p(,012)<.05] Yöneticiler hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanırlar [t(78)=2,411, p(,018)<.05], Kurumum, ortak ihtiyaçların karşılamak için farklı organizasyonlar ve kurumlarla birlikte çalışır [t(78)=2,156, p(,034)>.05], Liderler, kurumun hedefleri, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşır [t(78)=2,353, p(,021)<.05], Liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir [t(78)=-2,342, p(,022)<.05], düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermektedir.

Boyutlara göre değerlendirildiğinde ise;

a-Sürekli Öğrenme boyutunda; 2.madde sadece sosyal bilgiler öğretmenleri (2,23) tarafından engel olarak görülürken 4.madde her iki grupta da (1,90-2,56) tarafından bir engel olarak görülmüştür.

b-Diyalog ve Araştırma boyutunda; 10.madde her iki grupta da (2,40-2,76) engel olarak görülmüştür.

c-Takım Halinde Öğrenme boyutunda; 11.madde (2,43-2,94), 13.madde (2,70-2,28), 14.madde (2,10-2,46), 15.madde (2,00-2,90) her iki grupta da engel olarak görülmüştür.

d-Paylaşımçı Sistemler boyutunda; 16.madde sadece sosyal bilgiler öğretmenleri (2,43), 17.madde (2,46) ve 20.madde (2,88) sadece sınıf öğretmenleri (2,40) tarafından engel olarak görülürken 18.madde (2,53-2,80), her iki grup tarafından engel olarak görülmüştür.

e-Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunda; 21.madde (2,26-2,34), 22.madde (1,86-2,66), 24.madde (1,43-2,54) her iki grup tarafından engel olarak görülürken, 23.madde sadece sosyal bilgiler öğretmenleri (2,86) tarafından, 25.madde sadece sınıf öğretmenleri (2,84) engel olarak görülmüştür.

f-Sistemler Arası Bağlantı boyutunda; 26.madde sadece sınıf öğretmenleri (2,92), 27.madde sadece sosyal bilgiler öğretmenleri (1,26) tarafından engel olarak görülürken, 28.madde (1,36-2,52) ve 30.madde (2,40-2,76) her iki grupta da engel olarak görülmüştür.

g-Destekleyici Liderlik ve Paylaşılan Vizyon boyutunda ise; 33.madde (2,56), 35.madde (2,66) ve 39.madde (2,20) sadece sosyal bilgiler öğretmenleri, 34.madde (2,73-2,04), 36.madde (1,53-2,86), 37.madde (1,70-2,54), 40.madde (1,43-2,34) her iki grup tarafından engel olarak görülmüştür.

Branşlar arasındaki değerler karşılaştırıldığında;

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinde; 4.maddede örgüt elemanlarının, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görmesi (1,90), 10.maddede örgüt elemanlarının, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcaması (2,40), 11.maddede yöneticiler kendi bölümlerini önceden belirlenmiş olan, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme serbestisine sahipliği durumu (2,43), 13.maddede yöneticilerin hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanması (2,70), 14.maddede yöneticilerin elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirilmesi (2,10), 15.maddede tüm örgüt üyelerinin, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emin olması (2,00), 16.mad-

dede kurumun, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlaması (2,43), 21.maddede kurumun, çalışanların inisiyatif almasını onaylaması (2,26), 22.maddede kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunması (1,86), 23.maddede kurumun, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde, kontrol sahibi olmalarını sağlaması (2,86), 24.maddede kabul edilebilir risk alan çalışanları desteklenmesi (1,43), 27.maddede tüm çalışanların astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik etmesi (1,26), 28.maddede alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurması (1,36), 30.maddede Kurumun, çalışanlarının bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik etmesi(2,40), 33.maddede liderlerin, astlarını yetiştirmek için çaba göstermesi (2,56), 34.maddede liderlerin, sürekli olarak öğrenme için fırsat araması (2,73), 35.maddede liderlerin, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlaması (2,66), 36.maddede çalışanlar arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik etmesi (1,53), 37.maddede ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerin sorulması (1,70), 39.maddede kurumun amaçlarının çalışanlarının amaçları ile uyumlu olması (2,20), ve 40.maddede elemanların kurumun amaçlarına inanması (1,43), hususlarının yeterli düzeyde gerçekleşmediği göze çarpmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde; 4.maddede örgüt elemanları, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görmesi (2,56), 10.maddede örgüt elemanlarının, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcaması (2,76), 11.maddede yöneticilerin kendi bölümlerini önceden belirlenmiş olan, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme serbestisine sahiplik durumu (2,94), 13.maddede yöneticilerin hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanması (2,28), 14.maddede yöneticilerin elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirilme durumu (2,46), 15.maddede tüm örgüt üyeler, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emin olması (2,90), 17.maddede kurumun, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla vermesi (2,90), 20.maddede kurumun, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapması (2,88), 21.maddede kurumun, çalışanların inisiyatif almasını onaylaması (2,34), 22.maddede kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunması (2,66), 24.maddede kurumun, kabul edilebilir risk alan çalışanları desteklemesi (2,54), 25.maddede kurumun, farklı bölümlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre sıralama yapması (2,84), 26.maddede kurumun, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik etmesi (2,94), 28.maddede kurumun, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurması (2,52), 30.maddede kurumun, çalışanlarının bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik etmesi (2,76), 34.maddede liderlerin, sürekli olarak öğrenme için fırsat araması (2,04), 36.maddede kurumun çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik etmesi (2,86), 37.maddede kurumda ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerin sorulması ve dikkate alınması (2,54), 40.maddede kurumun elemanlarının kurumun amaçlarına inanması (2,34), hususlarının yeterli düzeyde gerçekleşmediği göze çarpmaktadır.

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde en düşük değerler; 4.maddede örgüt elemanlarının, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görmesi (1,90), 15.maddede tüm örgüt üyelerinin, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emin olması (2,00), 22.maddede kurumun, çalışanlara görev verir-

ken çeşitli seçenekler sunması (1,86), 24.maddede kurumun, kabul edilebilir risk alan çalışanları desteklemesi (1,43), 27.maddede kurumun, tüm çalışanları astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik etmesi (1,26), 28.maddede kurumun, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurması (1,36), 36.maddede kurumun, çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik etmesi (1,53), 37.maddede kurumda ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerin sorulup ve bu görüşlerin dikkate alınması (1,70), 40.maddede kurumun elemanlarının kurumun amaçlarına inanması (1,43), olarak ortaya çıkmıştır. *En yüksek değerler ise*; 3.maddede örgüt elemanlarının yeni öğrendiklerini birbirleriyle paylaşması (3,70), 32.maddede liderlerin, kurumun hedeflerini, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşması (3,70), olarak sıralanmaktadır.

Sınıf Öğretmenlerinde en düşük değerler; 13.maddede yöneticilerin hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanması (2,28), 14.maddede yöneticiler elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirmesi (2,46), 21.maddede kurumun, çalışanların inisiyatif almasını onaylaması (2,34), 34.maddede liderlerin, sürekli olarak öğrenme için fırsat aramaları (2,04), olarak ortaya çıkmıştır. *En yüksek değerler ise*; 3.maddede örgüt elemanlarının yeni öğrendiklerini birbirleriyle paylaşması (3,42), 8.maddede örgüt elemanlarının, "neden" sorusunu açıklıkla sorabilmesi (3,46), olarak sıralanmaktadır.

Tartışma

Bu araştırmada hem sosyal bilgiler öğretmenlerine hem de sınıf öğretmenlerine göre; örgüt elemanları olarak öğretmenlerin öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteğin sağlanması ve ödüllendirilmesi durumu yetersizlik göstermektedir. Öğretmenler eğitim-öğretim dönemi içerisinde gerek kurum müdürleri gerekse denetim sonuçlarında çalışmalarını teşvik edici bir takım desteklere gereksinim duymaktadırlar. Ödüllendirme ve teşvik öğretmenleri sonraki süreçte gerçekleştirecekleri işlerde motivasyonlarını ve performanslarını doğrudan etkilemektedir. Okul müdürleri olumlu davranışların pekiştirilmesi ve takdir edilmesi konusunda dikkat etmelidirler. Öğretmenlerin çalışmalarının fark edilmesi ve bunun yöneticileri tarafından dile getirilmesi öğretmenleri manevi olarak üst düzey gelişimsel özelliklere doğru itmektedir. Ancak çalışmamızda bu duruma gereken önemin verilmediği görülmüştür. Balcı'ya göre, eğitim ve öğretim ortamlarında "ceza" yerine, çağdaş yönetim biçiminin "yönetimsel disiplin aracı" olan "ödül" anlayışı benimsenmelidir. Öğretmenlerin sağlıklı bir ortamda başarılı bir şekilde çalışabilmesi, çalışma ortamındaki "huzur ve iyi ilişkiler" in oluşturulmasına bağlıdır (1991, 125). Kocabaş ve Karaköse'ye göre ise, öğretmenlerin en yoğun olarak yaşadığı problemlerden birisi okul içindeki olumlu hareketlerinin yeterince takdir edilmemesidir. Yapılan hatalar diğer öğretmenlerin bulunduğu ortamda küçük düşürücü eleştirilerle değerlendirilmemeli, ceza gibi yöntemlere başvurulmamalı, çalışanlar arasında eşitlik ilkesi her zaman dikkate alınmalıdır. Okul müdürleri, örgütsel motivasyonlarını artırıcı ve doyuma ulaşabilmelerini sağlayıcı iki yönlü iletişimi sağlıklı bir şekilde sağlayarak sorunlara eğilmelidir. Aynı zamanda öğretmenlerin meslekî gelişimlerini, yeni bilgi ve beceriler edinmelerine yardımcı olarak onları cesaretlendirmeli, bu tür çabalarına destek olmalı ve ilgi göstermelidir (2006, 10).

Örgütsel öğrenme kapsamında bireylerin yaptıkları işi sürdürmeye ve çalışmaya iten içsel motivasyonun yanı sıra öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yöneti-

ci, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır. Motivasyonun olumsuz yönetici tutumları ile gerçekleşmemesi örgüt içinde çalışanların pek çok sorunla karşı karşıya kalmalarına sebep olacağı gibi öğretmenlerin stres yaşamalarına ve tükenmişlik sendromu geliştirmelerine yol açmaktadır (Yazıcı, 2009, 40). Akşit'e göre, yöneticiler özellikle geri bildirim görüşmelerinde astların geçmiş başarıları ile ilgili olarak iyi-kötü, olumlu-olumsuz gibi bireyin gelişimini, kendini yenilemesini ve özgüvenini olumsuz etkileyecek yargısal terimler kullanmamalıdır. Süreçte değerlendirme yapılırken geçmiş performans üzerinde durulmaktansa, personele yeterli olmadıkları alanlarda nasıl gelişme sağlayabilecekleri hakkında bilgiler verilmesi daha iyi sonuçlar ortaya çıkmasını sağlayacaktır (2006, 92).

Çalışmamızda her iki grup branş öğretmenine göre de kurum yöneticisi alınan kararlarda çalışanların moralinin göz önünde bulundurulması, elemanların kurumun amaçlarına inanması, ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerin sorulup ve bu görüşlerin dikkate alınması, yöneticilerin elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirmesi ve çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunması, kurumun çalışanların inisiyatif almasını onaylaması hususlarına yeterince dikkat etmemektedirler. Oysa, toplam kalite sürecindeki bir kurumun işgörevlilerin moral ve motivasyon düzeylerini arttırmak asıl hedeflerinden birisi olmalıdır (Çelik ve Duran, 2011,16). Satıcı ve Dayan'ın yaptığı araştırmaya göre; "yeterli ve adil bir ücret dağılımı, kişisel gelişim ve saygı, başarılı olanların takdir edilmesi, adil bir disiplin düzeni, açık iletişim, kararlara etkin katılım, çift yönlü bilgi alışverişi, başarılı olanlara yükselme olanaklarının açık olması" gibi faktörler öğretmenlerin motivasyonunu arttırmaktadır. Okul içerisinde öğretmenlerin kararların alınma sürecine eşlik ettirilmeleri örgütsel bağlılığı ve motivasyonun artışı ve öğretmenlerin yönetsel sürece katkısı sağlanmaktadır (2010, 10). Özellikle okul temelli yönetim yaklaşımında bu süreçte alınan kararlarda öğretmenlere daha fazla söz verilmesi moralin yükselmesinde önemli bir etken olarak yerini almaktadır (Summak ve Roşan, 2006, 323). Nitekim Mete'nin yaptığı araştırmada yöneticilerin okullarda alınan kararlara öğretmenleri yeterli düzeyde katmadığı, takım çalışmalarını desteklemediği, kritik kararlarda öğretmenlere söz hakkı verilmediği sonucu çıkmıştır. Ayrıca yine öğretmenlere okul çalışmalarının düzenlenmesi için tam yetki verilmemekte, öğretmenlerin okul için yaptığı başarılı çalışmalar diğer kişilere duyurulmamakta, öğretmenlere yaptığı çalışmalardan dolayı gerekli dönütler verilmemekte, öğretmenlerin öğrencilerinden daha fazla verim almak için yaptığı çalışmalarda risk almaları engellenmektedir. Araştırmada söz konusu engeller öğretmenlerde olumsuz algılara sebep olurken aynı zamanda kendilerini yenilemelerini, başarılı işler yapmak için yeterince çaba göstermelerini, öğrenci ve okula adanmalarını, öğrencilerin eğitim durumlarına müdahalelerini olumsuz etkilemekte olduğu ifade edilmiştir (2004, 7). Çubukçu ve Girmen'in yaptığı araştırmada ise; öğretmenlerin %50.8 okulda her ilgili kendisini ilgilendiren konularda karar verme süreçlerine katılmaktadır. Ancak öğretmenlerin sadece %23.8 "tüm personel bir takım ruhu içinde çalışır" ifadesine katılmaktadır (2006, 133).

Çalışmamızda her iki grup branş öğretmenine göre de kurumun çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik etmesi durumu zayıf olarak görülmektedir. Okul yöneticisi öğretmenlerin okuldaki işbirliğini sinerjiye dönüştürebilmek için öğretmenlerin okul içerisindeki çalışma gurupları içerisinde

yer almasını sağlayarak takım çalışmasını cazip hale getirmelidir. Okul yöneticisi, okulundaki personeli ile düzenli olarak görüşmeler yapmalı onların görüşlerini, önerilerini ve beklentilerini almalı ve bu görüşler doğrultusunda grup etkinlikleri düzenleyerek okul içerisindeki sinerjiyi arttırmalıdır (Çankaya ve Aküzüm, 2010, 60). Örgüt çalışanlarının beklentileri doğrultusunda tatmin edilmeleri, çalışanların kuruma karşı olan bağlılığını ve inancını arttıracaktır. Bu durumda örgüt içerisindeki olumlu sinerjinin oluşması sağlanmış olacaktır. Bunun içinde örgüt liderleri çalışanların tatminini arttıracak stratejiler oluşturmalı ve bu yönde de çaba sarf etmelidirler (Yavuz ve Karadeniz, 2009, 508). Paylaşılan ortak bir vizyon ve amaç duygusu, çalışanlar arasında sinerji ve güç oluşturduğu gibi tüm bireylerin bir bütün olarak örgütsel öğrenme sürecine katılması, örgütsel beyin özelliğinin kazandırılmasına yardımcı olmaktadır. Birbirini tamamlayan örgüt üyeleri ile birlikte öğrenme, uygulama ve sinerji artmaktadır (Çalık, 2011, 128).

Araştırmanın konusu kapsamında yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri ile sınıf öğretmenlerinin görüşleri karşılaştırıldığında bazı farklar olduğu görülmektedir. Her iki öğretmen grubu da “örgüt elemanlarının yeni öğrendiklerini birbirleriyle paylaşması” konusunda hemfikirdirler. Ancak genel olarak aralarında farklılıklar incelendiğinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf öğretmenlerine göre beklentilerinin daha yüksek olduğu söylenebilir. Burada temel faktörün sosyal bilgilerin çalışma alanının sosyal, kültürel ve güncel yaşamla daha ilişkili olması ve organizasyon içerisindeki örgütsel öğrenmeye ilişkin engellerin daha kolay tespit edilebilmesi neden olarak görülmektedir.

Çalışmamızda sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kurumun, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlaması yeterli değildir. Şimşek ve Altınkurt’un yaptığı çalışmada okul müdürlerinin iletişim becerilerinin “orta”; diğer boyutlarda “etkili fakat geliştirilmesi gereken” düzeyde iletişim becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin örgütün etkililiğini sağlayabilmek için iletişim becerilerini geliştirmeleri gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca çift yönlü iletişim sürecinin geliştirilmesi açısından öğretmenlerin de kendilerini geliştirmeleri gerektiği belirlenmiştir (2009,13).

Eğitimde iletişim son derece önemlidir. İletişimin sağlıklı bir şekilde sağlanmadığı yerlerde örgüt içi ve örgütün içerisinde yer aldığı çevre ile ilişkinin sağlanması çok zor olmaktadır. Örgütün devamlılığı açısından da bu dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bunun içinde eğitim liderleri okul içi ve okul dışı iletişimi çok iyi sağlamalıdır. İletişimde başarılı olamayan yöneticinin okulda demokratik bir iklim oluşturması mümkün değildir. “Liderler, okul ortamında herkes tarafından paylaşılan ortak amaç duygusu oluşturur. Etkili iletişim iyi bir vizyon oluşturmayla kurulabilir. Bu bakımdan okul yöneticisinin iletişimcilik rolündeki başarısı, büyük ölçüde güçlü bir vizyon oluşturmasına bağlıdır (Yörük ve Kocabaş, 2010, 12)”. Aşağıdan yukarıya iletişim ile astlar belirli gereksinimlerini karşılayabildikleri gibi üstlerine düşünce ve duygularını da iletebilmektedirler. Bu, astlarda güçlü katılım duygusu oluşturmaktadır(Yiğit, 2002, 20).

Celep’in yaptığı çalışmaya göre okullarda çift yönlü iletişimin yeterince sağlanmadığı belirtilmiştir ve yöneticilerin, eğitim ve öğretim etkinlikleri ve bu etkinliklerin artırılması konusunda öğretmenlere yeterli bilgi vermedikleri gözlenmiştir. Ayrıca öğretmenler de özellikle eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşle-

rini, kişisel sorunlarını ve çalışma arkadaşlarının sorunlarını yöneticilere iletmedikleri tespit edilmiştir. Kısacası “emirlerini yazılı olarak bildiren, emrin yerine getirilme gerekçesini açıklamayan, okulun uygulanan ve gelecekteki eğitim ve öğretim etkinlikleri ile iş başarısı konusunda bilgi vermeyen, görevinde yeterince başarı gösteremeyen öğretmene yol gösterici bilgi vermeyen, resmi iletişime önem veren, öğretmenlerle iyi arkadaşlık ilişkisi kuramayan yöneticilere karşı, öğretmenlerin kişisel veya görevle ilgili sorunlarını rahatlıkla iletemedikleri, eğitim ve öğretim etkinlikleri konusundaki görüşlerini bildirmekten çekindikleri” sonucuna varılmıştır (Celep, 2010, 1).

Okullar demokratik yaşamın merkezî alanları olması nedeniyle okul yöneticilerinin tartışmalara yapıcı ve anlayışla katılma davranışlarını geliştirmeleri gerekmektedir (Helvacı, 2010, 408). Bu yapıcı anlayışın sağlanması açısından çalışmamıza baktığımızda sınıf öğretmenlerine göre kurumları, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesine, sosyal bilgiler öğretmenlerine göre ise kurumları astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmesine yeterince teşvik edememektedir.

Dönüşümcü liderlik anlayışında liderler, kendilerine bağımlı astlar yaratmak yerine bağımsız, eleştirel düşünebilen yenilikçi astlar yaratmayı hedeflemektedirler (Töremen ve Yasan, 28). Çalışmamızda sınıf öğretmenlerine göre yöneticiler elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirme ve görüşlerinin sunulması hususuna yeterince önem vermemektedir.

Yönetimin esas görevleri, “herkesi cezbeden bir misyon, esnekliğe ve özerkliğe vurgu yapan bir yapı, katılımcılığı ödüllendiren ancak risk almayı cezalandırmayan bir örgüt kültürü” oluşturmaktır (Gümüştekin ve Emet, 2010, 7). Çalışmamızda sosyal bilgiler öğretmenlerine göre yöneticilerin, astlarını yetiştirmek için çaba göstermesi, kabul edilebilir risk alan çalışanlarını desteklenmesi yetersiz olarak görülmüştür. Yapılan bir başka çalışmada ise okul yöneticilerinin, öğretmenlerin profesyonel gelişimlerini sağlamak üzere altı stratejiyi kullanabilecekleri belirtilmektedir. Bunlar; a) öğretim ve öğrenim etkinliklerine vurgu yapma, yoğunlaşma, b) eğitimciler arasındaki işbirliği girişimlerini destekleme, c) eğitimciler arasındaki eğitimsel işbirliğini geliştirme, d) programların yeniden ele alınmasını destekleme ve teşvik etme, e) öğretim alanındaki gelişme ve ilerlemelerden personelin geliştirilmesi yönünden yararlanma ve yetişkinlerin öğretimi ilkelerine başvurma, f) eğitimle ilgili alınan kararlardan eylemsel araştırmalarla bilgilendirme başlıkları altında incelenmektedir (Can, 2007, 232).

Okul yöneticisi öğretmenlerin okulun örgütsel amaçlarını gerçekleştirmeye sevk etmeli, öğretmenler arasında fikir birliği oluşmalı ve okulun temel amaçlarıyla bütünleşme sağlamalıdır (Karadağ, Başaran ve Korkmaz, 2009, 43). Ancak sosyal bilgiler öğretmenlerine göre kurumun amaçları çalışanlarının amaçları ile yeterince uyumlu değildir. Sınıf öğretmenleri ise kurumlarının farklı bölümlerin vizyonları arasında ihtiyaca göre yeterince sıralama yapamadığı görüşündedirler.

Sosyal bilgiler öğretmenlerine göre liderlerin, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlaması durumu yetersiz olarak görülmüştür. Wong’a göre “okul müdürlerinin eğitsel liderler olarak geleceğe ilişkin kestirimlerde bulunmaları ve önleyici tedbirler almaları; örgütsel liderler olarak okuldaki herkes için kazan/kazan durumunu korumaları, stratejik liderler olarak işleri önem sırasına

göre ele almaları, organize etmeleri ve görevlendirme yapmaları, anahtar rol ve görevleri belirlemeleri; kültürel liderler olarak değerlere önem vermeleri; insani liderleri olarak sinerji oluşturmaları, işleri kolaylaştırmaları, birleştirici olmaları; topluluk lideri olarak ise kendilerini, diğer kişileri ve okulu eleştirmeleri, eksikliklerini tamamlamaları ve geliştirmeleri gerekmektedir” (Summak ve Karadağ, 2009, 137). Kurumların geleceği personelin kendisini geliştirmesi ile doğrudan ilgilidir. Öyle ki kurumsal olarak yöneticilerde bu gelişimi sağlayabilmek içinde çaba sarf etmek zorundadır (İlğan, 2010, 136).

Örgütsel uyumda birey, çalıştığı örgütle özdeşleşir, ortak hedef ve değerleri paylaşır ve örgüt adına çaba harcamaya istekli hale gelir (Çalık, 2011, 13). Çalışanlar arasında bilgi paylaşımını arttırmak öğrenen organizasyon sürecinin önemli aşamalarından biridir (Çakır ve Yükseltürk, 2010, 509). Yöneticilerin “paylaşımçı olma, öğretim liderliği sağlama, kaynakları yönetme, ahlaki liderlik örneği sunma ve ortak vizyonla diğerlerine liderlik etme” özelliklerini yenilikçi bakış açısıyla sürekli tutmaları önemlidir. Öğretmenlerin eğitim öğretim uygulamaları hakkında bilgilendirilmeleri ve meslektaşlarıyla bilgi beceri ve kaynakları paylaşmaya teşvik edilmeleri gereklidir (Can, 2007, 231). Bu açıdan baktığımızda çalışmamızda sosyal bilgiler öğretmenlerine göre örgüt elemanlarının gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşması “yeterli” bir durumken sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde kurumun, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla vermesi ve öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapması hususunun “yetersiz” olduğu göze çarpmaktadır.

Sonuç

Sınıf öğretmenleri yapmış olduğumuz bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine göre daha olumlu görüş bildirmişlerdir. Buna göre daha önceden belirlemiş olduğumuz boyutlar doğrultusunda şu sonuçlara ulaşılmıştır;

a-Süreklili Öğrenme boyutunda; “Örgüt elemanları, gelecekte yapacakları görevlerde ihtiyaç duyacakları kişileri yeteneklerine göre rahatlıkla tanımlayabilir” maddesi sadece sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından, “Örgüt elemanları, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görür ve ödüllendirilirler” maddesi her iki grupta tarafından olumsuz olarak algılanmıştır.

b-Diyalog ve Araştırma boyutunda; “Örgüt elemanları, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcar” maddesi her iki grup tarafından olumsuz olarak algılanmıştır.

c-Takım Halinde Öğrenme boyutunda; “Yöneticiler kendi bölümlerini önceden belirlenmiş olan, hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme serbestisine sahiptir”, “Yöneticiler hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanır”, “Yöneticiler elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirirler”, “Tüm örgüt üyeleri, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emindirler” maddeleri her iki grup tarafından olumsuz olarak algılanmıştır.

d-Paylaşımçı Sistemler boyutunda; “Kurumum, öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlar” maddesi sadece sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından, “Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla

verir, diğerleriyle bilgi alışverişinde gelişmiş teknolojiden yararlanırım”, “Kurumum, çalışanların yetenekleri ile ilgili güncel bir veri tabanı tutar ve onların mevcut ile beklenen performansları arasındaki farkları ölçecek ölçeklere sahiptir”, “Kurumum, öğrenme için harcanan kaynakların ve zamanın değerlendirmesini yapar” maddeleri sadece sınıf öğretmenleri tarafından “Kurumum, kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla verir, diğerleriyle bilgi alışverişinde gelişmiş teknolojiden yararlanırım” maddesi her iki grup tarafından olumsuz olarak algılanmıştır.

e-Güçlendirilmiş Çalışanlar boyutunda; “Kurumum, çalışanların inisiyatif almasını onaylar”, “Kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunar”, “Kurumum, kabul edilebilir risk alan çalışanları destekler” maddeleri her iki grup tarafından, “Kurumum, çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duyacakları kaynaklar üzerinde, kontrol sahibi olmalarını sağlar” maddesi sadece sosyal bilgiler öğretmenleri, tarafından, “Kurumum, farklı bölümlerin vizyonları arasında ihtiyaç göre sıralama yapar” maddesi sadece sınıf öğretmenleri olumsuz olarak algılanmıştır.

f-Sistemler Arası Bağlantı boyutunda; “Kurumum, çalışanların geniş çaplı bir perspektifle düşünmesini teşvik eder” maddesi sadece sınıf öğretmenleri tarafından, “Kurumum, tüm çalışanları astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik eder” maddesi sadece sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından, “Kurumum, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurur” ve “Kurumum, çalışanlarının bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik eder” maddeleri her iki grupta olumsuz olarak algılanmıştır.

g-Destekleyici Liderlik ve Paylaşılan Vizyon boyutunda ise; “Liderler, astlarını yetiştirmek için çaba gösterir”, “Liderler, kurumun faaliyetlerinin benimsenen değerlerle uyumlu olmasını sağlarlar” maddesi sadece sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından, “Liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat ararlar”, “Kurumumda ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerimiz sorulur ve bu görüşlerimiz dikkate alınır”, “Kurumumuzun elemanları kurumun amaçlarına inanmaktadır” maddeleri her iki grupta olumsuz olarak algılanmıştır.

Sosyal bilgiler ve sınıf öğretmenlerinin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda olumlu ve olumsuz değerler şu şekilde ortaya çıkmıştır:

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinde en düşük değerler;

- Örgüt elemanlarının, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi desteği görüp ve ödüllendirilmesi,
- Tüm örgüt üyelerinin, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emin olması,
- Kurumun, çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunması,
- Kurumun, kabul edilebilir risk alan çalışanları desteklemesi,
- Kurumun, tüm çalışanları astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik etmesi,
- Kurumun, alınan kararlarda çalışanların moralini göz önünde bulundurması,
- Kurumun, çalışanları arasında sinerji yaratarak kurumun vizyonuna katkı yapmayı teşvik etmesi,

- Kurumda ileriye yönelik planlar hazırlanırken görüşlerin sorulup ve bu görüşlerin dikkate alınması,
- Kurumun elemanlarının kurumun amaçlarına inanması.

En yüksek değerler;

- Örgüt elemanlarının yeni öğrendiklerini birbirleriyle paylaşması,
- Liderlerin, kurumun hedeflerini, gelecekle ilgili planları ve hedefleri hakkında güncel bilgileri paylaşması.

Sınıf Öğretmenlerinde en düşük değerler;

- Yöneticilerin hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanması,
- Yöneticilerin elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşlerini gözden geçirmesi,
- Kurumun, çalışanların inisiyatif almasını onaylaması,
- Liderlerin, sürekli olarak öğrenme için fırsat araması.

En yüksek değerler;

- Örgüt elemanlarının yeni öğrendiklerini birbirleriyle paylaşması,
- Örgüt elemanlarının, "neden" sorusunu açıklıkla sorabilmesi.

Öneriler

- Örgüt elemanlarına, öğrenmelerini geliştirecek her türlü maddi ve manevi destek gösterilmeli ve ödüllendirilmeli,
- Kurumlar çalışanlara görev verirken çeşitli seçenekler sunmalı,
- Kurumlar kabul edilebilir risk alan çalışanları desteklemeli,
- Tüm çalışanlar, astlarının fikirlerini karar noktalarına getirmeye teşvik edilmeli,
- Alınan kararlarda çalışanların morali göz önünde bulundurulmalı,
- Çalışanlar arasında sinerji yaratılarak kurumun vizyonuna katkı yapmaya teşvik edilmeli,
- İleriye yönelik planlar hazırlanırken görüşler sorularak dikkate alınmalı,
- Elemanların kurumun amaçlarına inanması için dikkat edilmesi gereken hususlara özen gösterilmeli,
- Örgüt elemanları, karşılıklı güven ortamı sağlamak için zamanını harcamalı,
- Yöneticiler kendi bölümlerini önceden belirlenmiş olan hedefler ve ihtiyaçlar doğrultusunda düzenleme serbestisine sahip olmalı,
- Yöneticiler hem görevlerine hem de grubun nasıl çalıştıklarına odaklanmalı,
- Yöneticiler elde edilen bilgilere ya da grup tartışmalarına göre görüşleri gözden geçirmeli,
- Tüm örgüt üyelerinin, önerilerinin üst düzey yöneticiler tarafından dikkate alınacağından emin olmasına çalışılmalı,

◆ Özlem Bektaş Öztaşkın / Rıdvan Küçükali

- Kurumlar öneri sistemleri ya da çeşitli toplantılarla iki yönlü bir iletişim ortamı sağlamalı,
- Kurumların amaçları çalışanlarının amaçları ile uyumlu olmalı ve çalışanlarının çalışma azmini artırmalı,
- Kurumlar çalışanların inisiyatif almasını onaylamalı,
- Kurumlar çalışanlarının bir problemi çözerken tüm kurum içinden cevap ve destek almasını teşvik etmeli,
- Kurumlar kişilerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi kolayca ve hızla sağlayarak diğerleriyle bilgi alışverişinde gelişmiş teknolojiden yararlanmalı,
- Liderler, sürekli olarak öğrenme için fırsat aramalı.

Kaynakça

- AKŞİT, Fisun (2006). “Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri (Bigadiç İlköğretim Öğretmenleri Örneği)”, **Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi**, 2, 76–101.
- ALTUN, Akbaba Sadegül (2001). **Örgüt Sağlığı**, Nobel Yayın Dağ., Ankara.
- ARSLAN, Mehmet Metin (2009). “Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Güven Algıları”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 5(2), 274–288.
- BAKAN, İsmail ve BÜYÜKBEŞE, Tuğba (2004). “Örgütsel iletişim ile İş Tatmini Unsurları Arasındaki İlişkiler: Akademik Örgütler İçin Bir Alan Araştırması”, **Akdeniz İ.İ.B.F. Dergisi**, (7), 1–30.
- BALCI, Esergül (1991). “Öğretmenlerin Sosyal Statüsü ve Ödüllendirilmesi”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 61, 121–128.
- BAYRAK, Sabahat (1995). **Örgütlerde Etkili İletişim ve İletişim Yönetimi (Bir Uygulama)**, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- BULUÇ, Bekir (2008). “Ortaöğretim Okullarında Örgütsel Sağlık ile Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Arasındaki İlişki”, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, Güz,6(4), 571–602.
- CAN, Niyazi (2007). “İlköğretim Okulu Yöneticisinin Bir Öğretim Lideri Olarak Yeni Öğretim Programlarının Geliştirilmesi ve Uygulanmasındaki Yeterliliği”, **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 3(2), 228–244.
- ÇAKIR, Recep ve YÜKSELTÜRK, Erman (2010). “Bilgi Toplumu Olma Yolunda Öğrenen Organizasyonlar, Bilgi Yönetimi ve E-Öğrenme Üzerine Teorik Bir Çözümleme”, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(2), 501–512.
- ÇALIK, Temel. “İşgörenlerin Örgüte Uyumu (Örgütsel Sosyalizasyon)”, http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2003_cilt1/sayi_2/163-178.PDF, 04.12.2011
- ÇALIK, Temel. **Öğrenen Örgütler Olarak Eğitim Kurumları**, yordam.manas.kg/ekitap/pdf/Manasdergi/sbd/sbd8/sbd-8-09.pdf, 04.12.2011
- ÇELİK, Mücahit ve DURAN, Hacı (2011). “Toplam Kalite Yönetimi ve Örgütsel Başlılık, Adıyaman Emniyet Müdürlüğü Örneği”, **Akademik Bakış Dergisi**, Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler E-Dergisi, 24, 1–22.
- CEMALOĞLU, Necati (2007). “Okul Yöneticilerinin Liderlik Stilleri ile Yıldırma Arasındaki İlişki”, **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 33, 77–87.
- CELEP, Cevat. **İlkokullarda Yönetici-Öğretmen İletişimi**, <http://193.140.216.63/19928CEVAT%20CELEP.pdf>, 19.05.2010

- ÇANKAYA, İ. Halil ve AKÜZÜM, Cemal (2010). "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin İletişim Kurma Düzeyleri ile Yöneticilerinin Destekleyici Liderlik Rollerini Arasındaki İlişki", **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 14, 49-57.
- ÇUBUKÇU, Zuhale ve GİRMEN, Pınar (2006). "Ortaöğretim Kurumlarının Etkili Okul Özelliklerine Sahip Olma Düzeyleri", **Sosyal Bilimler Dergisi**, 16, 121-136.
- DUMAN, Ahmet. (2003). "Bazı Eğitim Bilimi Kavramlarına İlişkin Genel Bir Değerlendirme", **Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Bahar, 10, 1-10.
- DUYGULU, Ercan (2003). "Örgütsel Etkinlik Kriterlerinin Örgütsel Başarıdaki Rolü", **İş-Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi**, 5(1), 3-27.
- GÖKALP, Nuri (2005). "Öğrenme ve Etkin Öğrenme", **Journal of İstanbul Kültür University**, <http://www.iku.edu.tr/TR/ikugunce/C3S1Sosyal/1.pdf>, 19.05.2010
- GÜMÜŞTEKİN, Gülten Eren ve EMET, Canan (2010). **Güçlendirme Algularındaki Değişimin Örgütsel Kültür ve Bağlılık Üzerinde Etkileşimi**, <http://sbe.dpu.edu.tr/17/90-116.pdf>, 04.12.2011
- HELVACI, M. Akif (2010). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışı Gösterme Düzeyleri", **ZfWT**, 2(1), 391-410.
- İLĞAN, Abdurrahman. **Carl Glickman'ın Gelişimsel Denetim Modeli**, <http://efd.mehmetakif.edu.tr/arsiv/02012008dergi/dosyalar/01-15.pdf>, 19.05.2010
- İRMİŞ, Ayşe (1995). **Örgüt Yapısı Açısından Örgüt Kültürü ve Bir Uygulama**, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum: Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KARADAĞ, Engin, BAŞARAN, Arif ve KORKMAZ, Tuğba (2009). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Algıladıkları Liderlik Biçimleri ile İş Doyumları Arasındaki İlişki", **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 12(21), 32-45.
- KARAKÖSE, Turgut ve KOCABAŞ, İbrahim (2006). "Özel ve Devlet Okullarında Öğretmenlerin Beklentilerinin İş Doyumu ve Motivasyon Üzerine Etkileri", **Eğitimde Kuram ve Uygulama**, 2(1), 3-14.
- KARCIOĞLU, Fatih (1997). **Özelleştirme ve Örgüt İklimi (Çimento Fabrikalarında Bir Uygulama)**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmış Doktora Tezi
- KOCABAŞ, İbrahim ve KARAKÖSE, Turgut. **Okul Müdürlerinin Tutum ve Davranışlarının Öğretmenlerin Motivasyonuna Etkisi (Özel ve Devlet Okulu Örneği)**, <http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005cilt3/sayi1/79-93.pdf>, 16.05.2010
- METE, Yar Ali (2004). "İlköğretim Okullarında Öğretmenlerin Güçlendirilmesi", **XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı**, 6-9 Temmuz, İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya <http://www.pege.ma.net/dosya/dokuman/18.pdf>, 19.05.2010
- ÖNCÜL, Mehmet Sadık (1995). **Örgüt Geliştirme (Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi'nde Bir Uygulama)**, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi
- SABUNCUOĞLU, Zeyyat ve Tüz, Melek. (2001). **Örgütsel Psikoloji**, Ezgi Kitabevi, Bursa.
- SATICI, Aytaç, SATICI, Özlem ve DAYAN, Songül. **Genel Liselerde Görev Yapan Öğretmenleri Motive Eden Faktörler (Trabzon İli Örneği)**, <http://oc.eab.org.tr/egtconf/pdfki-tap/pdf/643.pdf>, 20.05.2010
- SUMMAK, M. Semih ve KARADAĞ, Nazife (2009). "Okul Merkezli Yönetim Sürecinde Görev Alan Okul Müdürlerinin Rollerini", **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, Yıl: 2, 3, 130-140.

◆ **Özlem Bektaş Öztaşkın / Rıdvan Küçükali**

- SUMMAK, M. Semih ve ROŞAN, Şükrü (2006). "Okul Temelli Yönetimin İlköğretim Okullarında Uygulanabilirliğine İlişkin Öğretmen ve Yönetici Tutumlarının İncelenmesi (Gaziantep Örneği)", **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi(Kefad)**, 7(2), 317-334.
- ŞİMŞEK, Yücel ve ALTINKURT, Yahya (2009). **Endüstri Meslek Liselerinde Görev Yapan Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin İletişim Becerilerine İlişkin Görüşleri**, Akademik Bakış, 17, Temmuz-Ağustos- Eylül, <http://www.akademikbakis.org/17/9/meslek.Pdf>, 19.05.2010
- TÖREMEN, Fatih. "Okul Yönetiminde Bir Tür Yaratıcılık: Sinerji", **Fırat Üniversitesi Sos. Bil. Enst. Dergisi**, 11(1), 201-212.
- TÖREMEN, Fatih. (2002). "Eğitim Örgütlerinde Değişimin Engel ve Nedenleri", **Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Elazığ, 12(1), 185-202.
- TÖREMEN, Fatih ve TEZCAN, Yasan (2010). "İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Dönüştürücü Liderlik Özellikleri (Malatya İli Örneği)", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 28(II), 27-39.
- TUNA, Özlem ve ÇAKIRER, Mehmet Akif (2008). "Öğrenen Organizasyon: Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi, Ahmet Necdet Sezer Uygulama ve Araştırma Hastanesi'nin Öğrenen Organizasyon Olabilme Potansiyelinin İncelenmesi", **Afyon Kocatepe Üniversitesi, İ.İ.B.F. Dergisi**, C.X (II), 257-272.
- TÜRKMEN, İsmail(1995). "Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde İşletme Yöneticilerinin Yetersizleşmesi", **Verimlilik Dergisi**, MPM Yayını, 4, 75-96.
- YAVUZ, Cavit ve KARADENİZ, Cemile. B. (2009). "Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi", **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, The Journal of International Social Research, Fall, 2 (9), 507-519.
- YAZICI, Hikmet (2009). "Öğretmenlik Mesleği, Motivasyon Kaynakları ve Temel Tutumlar: Kuramsal Bir Bakış", Ocak, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 17(1), 33-46.
- YİĞİT, Rana(2002). "İyi Bir Lider Olmanın Yolları", C.Ü. **Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi**, 6(1), 17-21.
- YÖRÜK, Sinan ve KOCABAŞ, İbrahim. **Eğitimde Demokratik Liderlik ve İletişim**, <http://web.firat.edu.tr/sosyalbil/dergi/arsiv/cilt11/say1/225-234.pdf>, 19.05.2010

COMPARISON OF THE VIEWS OF TEACHERS OF SOCIAL STUDIES AND TEACHERS OF PRIMARY SCHOOLS ABOUT ORGANIZATIONAL LEARNING IMPEDIMENTS

Özlem Bektaş ÖZTAŞKIN*

Rıdvan KÜÇÜKALİ**

Abstract

Global world is getting more and more complicated and having a dynamic appearance. It is necessary for societies and organizations to restructure themselves, keep up with the changes, make business and working life open to learning and turn into organizational learning institutions. In this context, schools as learning organizations and teachers who participate in this process play a significant role. It is aimed in this study to detect the views of teachers of social studies and teachers of primary schools, and to compare insufficiencies in different branches about organizational learning impediments. Teachers working in the primary schools in Aziziye, Palandöken and Yakutiye were randomly selected and were given a questionnaire of 40 items prepared Organizational Learning Impediments scale. According to social sciences teachers and primary teachers, there are differences within both educational and organizational experience sharing with respect to planning, collaboration, knowledge sharing, team work, professional development and communication structure.

Key Words: Organizational learning; impediments, social studies

* Asst. Prof. Dr. Tercan Vocational School, Erzincan University, Erzincan

** Asst. Prof. Dr. Faculty of Literature, Atatürk University

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMLARI (1924-2005) VE DERS KİTAPLARINDA (2005-2010) HARİTA OKUMA BECERİSİ

Fatma ÜNAL*

Mehmet ÜNAL**

Özet

Sosyal bilgiler konularının işlenmesinde kullanılan en önemli araçlardan biri haritalardır. Haritalar, sosyal bilgilerin hemen hemen bütün konularını açıklamada yardımcı olan araçlardır.

Bu çalışmada, harita okuma becerisinin Türkiye Cumhuriyeti tarihindeki (1924-2005) sosyal bilgiler öğretim programlarında ve 2005-2010 yıllarında kullanılan sosyal bilgiler ders kitaplarında nasıl yer aldığı araştırılmıştır. Araştırma sonuçları sosyal bilgiler öğretim programlarında harita okuma becerisine ve haritalarla aktarılmaya çalışılan bilginin nasıl elde edileceğine ilişkin ayrıntılı açıklamaların olmadığını, ders kitaplarında haritaların öğretim programına, öğrencilerin bilişsel düzeylerine ve harita çizim ilkelerine göre verilmediğini, bu konuda herhangi bir model ve anlayışın bulunmadığını göstermiştir. Araştırma sonunda tespit edilen sorunlara dayalı olarak önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal bilgiler, harita, harita okuma, harita kullanma, mekân algılama becerisi

Giriş

Disiplinlerarası çalışmaların öneminin gittikçe arttığı günümüzde, sosyal bilimlerin inceleme alanı daha da genişlemektedir. Sosyal bilimlerin inceleme alanına giren her konunun bütünleyici bir şekilde algılanabilmesi ve yorumlanabilmesi için o olgunun zaman ve mekân kurgusu içinde anlamlandırılması vazgeçilmez bir kural niteliğindedir. Sosyal bilimci, sosyal olguları açıklamaya çalışırken açıklamaya çalıştığı olguları zaman bütünlüğünden arındırarak inceleyemez. Bu noktada da tarih biliminden ve tarihin diğer alt disiplinlerinden yararlanır. Sosyal bilimciler; genel olarak sosyal olguları incelerken mekândan ziyade zamana vurgu yaparlar. Hâlbuki mekân da en az zaman kadar sosyal olguların incelenmesinde dikkate alınması gereken bir değişkendir. Sosyal bilimci, açıklamaya çalıştığı olguları, mekânın konumlanışından bağımsız olarak inceleyemez ve bu noktada olguları açıklamaya çalışırken o olguların içinde yer aldığı çevreyi de inceler ve çevre ile insan arasındaki ilişkiye bakar. Mekân ve insan arasındaki ilişki daima çift taraflı olmuştur.

* Dr., Yenimahalle Hazar İlköğretim Okulu, Ankara

** Yenimahalle Zeynep Salih Alp Anadolu Meslek ve Meslek Lisesi, Ankara

Mekânın kendi dinamikleri insanın sosyal hayatını etkilerken insanın bizzat kendi eylemi de mekânın kurgulanması ve yeniden üretilmesi sürecinde önemli bir yere sahiptir (Özkan, 2003, 11). Bu süreçte mekânın doğru algılanması gerekir. Mekânı algılama becerisi sadece ortamda olan unsurları fark edip söyleme, onların niceliği ve niteliklerini tanıma ile ilgili değildir. Özellikle mekânın farklı şekillerde ifade edilmesinde yani en basit anlamıyla çizilmesinde mekânı algılama becerisi çok önemlidir. Mekânı algılama becerisi gelişmiş bir insan, mekânla ilgili çizimleri iyi okuyabilir ve mekâna ait bilgileri kullanarak kâğıt üzerinde çeşitli çizimler yapabilir ve bir yeri, kâğıt üzerine çizilmiş hâli ile karşılaştırabilir. Sonuçta varlıklar arasındaki ilişkiyi daha kolay kavrayabilir; buna bağlı olarak da coğrafi kavramları algılaması, bunlar arasındaki ilişkilerle, bunların sebep ve sonuçlarını açıklayabilmesi mümkün olur.

Sosyal bilgiler dersi için mekânı algılama becerisini kazandırmak çok önemlidir. Çünkü mekânı algılama, kişinin çevresinde gördüğü varlık, nesne ve üç boyutlu olay ve olguları kâğıda çizmeyi veya kâğıttaki çizimlere bakıp gerçek şekli canlandırabilmeyi mümkün kılar. Bugün Türkiye’de sosyal bilgiler öğretimini olumsuz yönde etkileyen faktörlerden biri de hiç şüphesiz, okullarda öğretim programına ve öğrenci seviyesine uygun yeterli çeşit ve miktarda öğretim araç gerecinin bulunmaması, bulunmaların ise yeterince kullanılmamasıdır. En sık kullanılan iki araç, ders kitabı ve haritadır. Ayrıca, Sığan (1997) ve Toprak (1993) tarafından elde edilen bulgular, öğretmenlerin mevcut ders kitaplarını, Millî Eğitim Temel Kanunu’nda belirtilen amaçları gerçekleştirecek nitelikte bulmadıklarını göstermektedir. Bu araştırmanın konusu olan haritalar, sosyal bilgiler dersinin vazgeçilmez araçlarındandır.

Haritalar, insanlık tarihinin başından bu yana insanın yaşadığı çevreyi dolayısıyla yeryüzünü tanıma çabalarının ürünüdür. Harita Genel Komutanlığı’na göre harita; insanoğlunun yaşadığı veya ilgilendiği alanın tamamında veya bir kısmında yer alan fiziksel detayların, bu detaylarla ilgili bilgilerin veya bu alanda meydana gelen olgularla ilgili bilgilerin, genellikle düz bir yüzey üzerinde, belli bir ölçekte gösterimidir. Detaylar ve bilgiler sembollerle gösterilip yönlendirme ve bir referans sistemine göre konumlandırma da yapılmaktadır. Harita Genel Komutanlığına göre haritalarda aranan başlıca özellikler şunlardır:

Doğruluk: Haritanın doğruluğu deyince o haritanın meydana getirilmesi işlemlerindeki doğruluk ifade edilir. Bunlar ise hesaplardaki projeksiyon sistemindeki Jeodezik, Fotogrametrik, Topografik ve Kartografik doğruluklardır.

Tamamlık (Noksansızlık): Küçük ölçekli haritalardaki arazi parçası küçük görüldüğünden her detayı göstermek mümkün olmamaktadır. Harita ölçeği büyüdükçe gösterilen detay da o oranda fazlalaşır. Detay ise; yollar, kanallar, binalar, şehirler, sanayi alanları ve bitki örtüsü ile ilgili konulardır. Bunlar gerek tabiat, gerekse insan kuvvetiyle çok sık değişir ve geliştirilir. Bu olaylar ise bilhassa küçük ölçekli haritaların yaşanmasına sebep olur ki, bu da bu tip haritaların revizyonunu diğer deyimle en yeni duruma getirilmesini gerektirir. Bu konu ise ekonomik ve gayeye uygun olarak harita bilgilerinin sağlanması ve uygun röprodüksiyon metotlarının uygulanması ile gerçekleştirilebilmektedir.

Gaye (Amaca) Uygunluk: Haritalar hangi gayeye göre yapılacaklarsa ona uygun projeksiyon sistemi ve ölçek seçilir. Gayeye uygun seçilen bu projeksiyon sis-

temi haritanın şekil ve ebat faktörlerini meydana getirir. Teknik gaye için yapılan harita ve plânlar büyük ölçeklidirler. Buna karşılık coğrafya haritaları küçük ölçekli olup kullanıcılara yüzölçümü bozulması yapmaması nedeniyle kolayca mukayese imkânı verirler. Jeodezi, astronomi ve denizcilik amacı ile kullanılan haritalarda açı doğruluğunun olması gereklidir. Arazide kullanılan haritalar küçük ve kolay kullanılır ebatta, duvar haritaları ise büyük ebatta olmalıdır.

Açıklık ve Anlaşılabilirlik: Bir haritada, detayların belirtildiği özel işaretler ve renkler ile görüntü meydana getirmektedir. Açıklık ve anlaşılabilirlik için özel işaretlerin mümkün olduğu kadar aslına uygun bir şekilde belirtilmesi, renklerin de birbirine uygun düşecek tonlardan seçilmesi ve konulara uygun renk tonlarının kullanılması temel prensiptir.

Kolay Okunabilirlik: Harita özel işaretleri bir insanın rahatça görebileceği büyüklükte ve okumayı kolaylaştırıcı aralıkta olmalı ve ayrıca haritalar özel işaretlerle boğulmamalıdır. Bir haritanın okunabilme niteliği özel işaretlerinin uygun dağılımına, yazı ve baskısının mükemmelliğine bağlıdır.

Nefaset/Güzellik (Estetiklik): Bir haritaya genel olarak bakıldığında verdiği iyi tesir o haritanın güzellik (estetiklik) ölçüsüdür. Bu iyi tesir ise harita içindeki bütün elemanların birbirine uyumlandırılması suretiyle sağlanır. Renk tonlarının zevkli bir şekilde uygun seçimi, yazı puntolarının uygun büyüklükte oluşu, harita üzerindeki yerleştirme ve iyi bir baskı tekniği güzellik için esas olan unsurlardır (www.hgk.mil.tr/hgk/genel/genelharitacilik.pdf).

Harita, dünyanın bütününe veya bir parçasının kuş bakışı görünüşünün belirli bir oran dâhilinde küçültülerek bir düzlem üzerine geçirilmiş şekline denir. Haritadan en iyi şekilde faydalanabilmek için haritanın unsurlarını bilmemiz ve bunları iyi analiz etmemiz gerekir. Haritanın başlıca unsurları; haritanın ismi, işaretler (lejant), meridyen ve paralel daireleri, ölçek, çerçeve ve anahtar harita (lokasyon haritası) dır (Kolukısa, 2003, 72).

Haritalar, bilginin içeriğini tanımlamada önemli rol oynar. Haritalar tablolara benzer şekilde sayısal bilgileri gösterebilir. Ama bir harita bir tablonun yaptığından daha fazlasını yapabilir. Bir harita bilginin nereye ait olduğunu da gösterir, böylece o yerin iklim ve yeryüzü şekilleri, dini ve dili, ekonomik ve sosyal durumu, anlaşmazlıkları ve yardımlaşmaları, ilişkileri ve bağımsızlıkları hakkında da bilgi verir. Verilerin haritaya işlenmesi, verilerin mekânlaştırılmasıdır. Haritalar sadece analiz sonuçlarını göstermek için ya da konuya renk katmak için kullanılmaz. Haritalar, verilerin analizi ve sınıflandırılması için gerekli araçlardır. Haritaya işlenmiş veriler, örüntüleri ve ilişkileri ortaya çıkarabilir ve böylece tablo ve metinlerdeki verilerin açığa çıkarmayacağı yorumları sunar.

Harita üzerinde çalışmanın psikolojik önemi şöyle ifade edilebilir: Haritayı inceleyen ve harita üzerinde çalışan çocuk, önce renkleri ve çizgileri ve şekilleri tanımak, bunların ifade ettikleri anlamları bilmek zorundadır. Bu işaretleri gördüğünde bunların anlamını aklına getirecektir. Renkler onun estetik duygularını da harekete geçirecektir. Harita öğrenciyi kendi kendine çalışmaya, kendi kendini yetiştirmeye götüren değerli araçtır. Bunlar üzerinde çalışan öğrenci aynı zamanda bilgilerin nasıl kazanıldığını, nasıl öğreildiğini de öğrenir (Baymur, 1954, 111-112).

Üzerinde durulması gereken önemli bir durum da bireyin ihtiyaçlarını karşılayan doğru amaçlar ile eğitsel ilkelere uygun olarak materyallerin tasarlanması, geliştirilmesi, kullanılması ve faydalarını ortaya koyan araştırmalar yapılmasıdır. Ancak bu şekilde bireysel farklılıklara cevap veren ve her konu alanı için etkili bir biçimde kullanılabilen materyaller ortaya çıkmış ve yaygın biçimde kullanılmış olabilir (Yalın, 2002, 13).

Genel olarak işaret edilen ve her ders için esas kabul edilebilecek bu durumun, sosyal bilgiler dersleri için de kabul edilmesini zorunlu kılan birçok sebep vardır. Bu sebepler arasında en önde geleni, sosyal bilgiler dersi içeriğinde elle tutulur gözle görülür şekillerin ve konuların fazla oluşudur. Buna rağmen dersin öğretiminde görsel araçlardan özellikle de haritalardan yeterince faydalanılamamaktadır. Uluslararası sınavlarda ülkemizin aldığı sonuçlar bu görüşü desteklemektedir. Örnek olarak verilecek olursa uluslararası eğitim başarılarını belirleme kuruluşu (IEA)'nın Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi'ne (PIRLS); aralarında Türkiye'nin de bulunduğu 35 ülke katılmaktadır. 2001 tarihinde yapılan bu sınavda Türkiye 35 katılımcı ülke arasında 28. sırada yer almıştır. Türkiye'nin standart puanı 449'dur. Türkiye'nin puanı uluslararası ortalamadan 51 puan (yaklaşık yarım standart sapma) daha düşüktür.

PIRLS sınavında sorulan sorulardan bazılarında öğrencilerin; metin, harita, şekil, şema ve fotoğraflar gibi değişik türlerde verilen materyallerde:

- Metinde açıkça yer alan ifadelerden çıkarımlar ya da eşleştirmeler yapmaları,
- Metin, tablo, harita ve resim içeren bir broşürün ilgili bölümlerini bulabilmeleri ve istenilen bilgiyi buradan çıkarabilmeleri,
- Metnin tamamına ilişkin metinden alınmış örneklerle desteklenen genel bir tepki vermeleri istenmiştir. Bu tür sorulardan birisi harita okuma becerisine yöneliktir. Harita okuma becerisi ile ilgili soruya verilen uluslararası doğru cevap ortalaması % 82 iken Türkiye'nin doğru cevap ortalaması % 72'dir (MEB EARGED, 2003, 1-13).

Uluslararası eğitim başarıları ile ilgili diğer bir çalışma da PISA'dır. Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA), önde gelen endüstrileşmiş ülkelerdeki 15 yaş çocuklarının kazandıkları bilgi ve beceriler üzerinde üç yıllık araştırmalarla yapılan bir tarama (survey) araştırmasıdır. PISA çerçevesinde cevaplanmaya çalışılan sorulardan bazıları şunlardır:

- On beş yaş grubundaki öğrenciler günlük hayatta karşılaşacakları karmaşık okuma materyallerini okuduklarında ne ölçüde anlayabilmektedir?
- On beş yaş grubundaki öğrenciler bilgi toplumunda karşılaşılabilecekleri sorunların üstesinden gelmeye ne ölçüde hazır olarak yetiştirilmişlerdir?

PISA 2003 uygulamasında; Türkiye'nin de içinde olduğu 41 ülkedeki çeyrek milyonun üzerinde öğrenciden yararlanılmıştır. Bu öğrencilere okullarında matematik, okuma, fen bilimleri ve problem çözmedeki becerilerini ortaya koyacak iki saatlik bir sınav uygulanmıştır. Uygulamaya 30 OECD ülkesinin tamamı ve 11 OECD üyesi olmayan ülke katılmıştır. Türkiye PISA 2003'e katılan ülkeler arasında matematik, okuma, fen bilimleri ve problem çözme başarıları yönünden 28. sırada bulunmaktadır (MEB EARGED, 2005, 1-5). PISA'daki sorulardan ikisi harita okuma becerisine yöneliktir. Harita okuma becerisi ile ilgili sorulara verilen dağılım yüzdeleri aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 1. PISA’da Tatil 1. Sorunun Puanlama Şekli ve Öğrencilerimizin Puanlamaya Göre Dağılım Yüzdeleri

Soru 1	Puanlama şekli ve öğrencilerimizin puanlamaya göre dağılım yüzdeleri	
Puanlar	Tanımlar	Cevap Yüzdesi (%)
0	Yanlış	70,7
1	Doğru	26,3
9	Boş	3

Tablo 2. PISA’da Tatil 2. Sorunun Puanlama Şekli ve Öğrencilerimizin Puanlamaya Göre Dağılım Yüzdeleri

Soru 2	Puanlama şekli ve öğrencilerimizin puanlamaya göre dağılım yüzdeleri	
Puanlar	Tanımlar	Cevap Yüzdesi (%)
0	Yanlış	84,7
1	Kısmi Doğru	2,8
2	Tam Doğru	8,2
9	Boş	4,4

Tablo 1 ve 2’den anlaşıldığı gibi sorulardaki doğru cevap yüzdesi oldukça düşüktür.

Uluslararası sınavlarda ülkemizin aldığı bu sonuçlar; harita okuma ve kullanma açısından ne kadar yetersiz olduğumuzu göstermektedir. Ülger (2003), Demiralp (2006), Öcal (2007) ve Ünal (2008) tarafından yapılan araştırmalarda bu sonuçları desteklemektedir. Harita okuma ve kullanmadaki yetersizliğin asıl nedeni ise öğretim programları ve ders kitaplarıdır. Bu araştırmada 1924-2005 sosyal bilgiler öğretim programlarında ve 2005-2010 yıllarında kullanılan ders kitaplarında harita okuma becerisinin nasıl yer aldığı tespit edilmesi amaçlanmış ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri sunulmuştur.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, sosyal bilgiler öğretim programları (1924-2005) ve sosyal bilgiler ders kitaplarında harita okuma becerisinin değerlendirilmesi için tarama modeli esas alınarak yapılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olan şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanma-

ya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez (Karasar, 2005, 77).

Verilerin Toplanması

Bu araştırmada verilerin toplanmasında belge tarama yöntemi kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir. Belge tarama, belli bir amaca dönük olarak, kaynakları bulma, okuma, not alma ve değerlendirme işlemlerini kapsar (Karasar, 2005, 183). Tarama araştırmacısı, nesnenin ya da bireyin doğrudan kendisini inceleyebileceği gibi, önceden tutulmuş çeşitli kaynaklara (yazılı belge ve istatistikler, resimler, ses ve görüntü kayıtları vb.) eski kalıntılar ve alandaki kişilere başvurarak, elde edeceği dağılık verileri, kendi gözlemleri ile bir sistem içinde bütünleştirerek yorumlamak durumundadır (Karasar, 2005, 77). Veriler toplanırken araştırma konusuyla ilgili öğretim programı, kitap, makale, tez, proje raporu vb. basılı bilimsel kaynaklardan yararlanılmış; elde edilen bilgiler araştırmanın amaçları çerçevesinde değerlendirilerek düzenlenmiştir.

Bulgular ve Sonuçlar

1. Öğretim Programlarında Harita Okuma Becerisi

1924 İlk Mekteplerin Müfredat Programı

Cumhuriyet döneminin ilk müfredat programı olma özelliğini taşıyan 1924 tarihli İlk Mekteplerin Müfredat Programına göre üçüncü sınıfta coğrafya dersi haftada iki saattir. Bu sınıftaki coğrafya konularının özünü yakın çevre ilkesi teşkil etmektedir. Konuların anlatımında kuru bilgi verilmesinden ziyade, öğrencilerin gözledikleri çevrenin hareket noktası olarak seçilmesi istenmektedir. Bu sınıftaki harita okuma ile ilgili ders konuları şunlardır: “Okulun yakın çevresi hakkında coğrafi bilgiler, plan, harita ve yön kavramları (sınıfın plânı, mektebin plânı, mektebin bulunduğu mahallenin plânı, şehrin veya köyün plânı, harita fikri. Doğu, Batı, Kuzey, Güney hakkında amelî malumat), yakın çevrenin yeryüzü şekilleri” (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1924, 26). Konuların listesi şeklinde hazırlanan bu programda uygun araçların kullanılması tavsiye edilmiştir.

1926 İlk Mekteplerin Müfredat Programı

1926 programına göre dördüncü sınıfta coğrafya dersi haftada iki saattir. Programda, bu sınıfa ait derste “harita ve plan” konusuna yer verilmiştir. Bu programın araç listesinde; öğretmenin çizeceği ve öğrencilere çizdireceği haritalar ile çizim şeklindeki taslak ve kesitlere yer verilmiştir. Programda harita öğretimi için gösteri yöntemi önerilmiş ve aşağıdaki noktalara dikkat edilmesi gerektiği belirtilmiştir:

“Tedrisat esnasında harita istimal edilecek (kullanılacak) eğer mektepte talep edilen harita yoksa muallim kendisi renkli tebeşirle siyah tahtaya çizecektir” (İlk Mekteplerin Müfredat Programı, 1926, 81). “Tarih dersinin coğrafya dersi ile muvazi gitmesine dikkat edilecektir. Tedrisat esnasında harita istimal edilecek, eğer mektepte matluba muvafık harita yoksa muallim kendisi renkli tebeşirle siyah tahtaya kroki çizecektir.” (İlk Mektep Müfredat Programı, 1930, 77).

1936 İlkokul Programı

1936 programında, tarih öğretiminde harita kullanımına yönelik açıklamalardan biri şöyledir:

“Tarih dersinde öğretmen, coğrafi amillerle tarihî vak’alar arasındaki sıkı ilgiye çocukların dikkatini çekmeli; insanların coğrafi tesirle altında nasıl harekete mecbur kaldıklarını, bu amiller üzerinde nasıl müessir olmaya çalıştıklarını göstermelidir. Öğretmen tarih ve coğrafya dersleri arasında sıkı bir münasebet tesis etmeli, tarihî vak’aların izahında haritalardan da istifade etmelidir.” (İlkokul Programı, 1936, 130). Tarih dersinin araç listesinde tarih haritalarına yer verilmiştir.

1936 programındaki coğrafya dersi amaçlarından biri “Öğrencilere harita fikri vermek, çocukları haritadan anlar ve istifade eder bir hâle getirmek” olarak belirtilmiştir (İlkokul Programı, 1936, 139).

1936 programında coğrafya dersinin öğretimi ile ilgili açıklamalardan bir tanesi de “Çocuklara harita fikri vermek, haritadan istifade eder bir hâle getirmek için plan fikrini kuvvetlendirmekten işe başlanmalıdır...” şeklindedir (İlkokul Programı, 1936, 140). Bu açıklamada plan konusundan başlanarak harita bilgisinin çocuklara kazandırılması istenmektedir. Bu açıklamanın devamında ise harita kullanma ve okuma becerisinin çocuklara nasıl kazandırılacağı uzun uzun anlatılmaktadır. Burada, plan fikrinin geliştirilmesine daha ilk devre sınıflarında başlanması ve bunun kum havuzu yardımıyla yapılması istenmektedir. Öğrencilere harita okuma becerisinin kazandırılması için önerilen yöntem ve teknikler gösterip yaptırma, gösteri ve yaparak yaşayarak öğrenme şeklinde belirtilmektedir.

“Bilhassa ilk devrede sınıftan başlayarak okulun, etrafındaki yapıların ve sokakların ve okul ile ev arasındaki yolların kumda küçük ölçekte yeniden meydana getirilmesine önem verilmeli ve aynı zamanda vücuda getirilen numuneye uygun olmak sureti ile basit planlar yaptırılmalıdır...” (İlkokul Programı, 1936, 140).

Ayrıca, çocuklarda harita fikrinin kuvvetlenmesi için onlara da haritalar yaptırılmasının gereği belirtilmektedir. Bunun için coğrafya dersinde kullanılan araçlar içinde, 1926 programına bir ilâve olarak kum masası veya havuzu, bulunulan kasabanın veya şehrin planı, ülkenin büyük ölçekli haritası, atlaslar, yerküre, beş kıtanın haritası ve grafiklerle birtakım coğrafi bilgilerin canlandırılabilceği boş haritalar yer almaktadır (İlkokul Programı, 1936, 142-144).

Programda, dördüncü sınıf coğrafya dersinde “harita ve plan” konusuna yer verilmiştir. Plan ve harita bilgisi konusunda yeryüzü şekillerinin öğretiminde gözlem-incelemelere önem verilmesi ve somuttan soyuta gidilmesi istenmektedir.

“Okulun bulunduğu şehrin civarında müşahedeler yaparak ve bunları kum masasında, kum havuzunda veya okul bahçesinde meydana getirerek yeryüzünün arızaları, akar ve durgun suları, denizleri, sahilleri hakkında çocuklar tam bir kavrayışı kazandıktan sonra harita ve plan fikri genişletilip takviye edilecektir” (İlkokul Programı, 1936, 144).

1948 İlkokul Programı

1948 programı harita okuma becerisine yönelik amaç, açıklama, konu ve araç listesi yönünden 1936 programının nerdeyse aynısıdır. Bu programda önerilen yöntem ve teknikler de gösterip yaptırmadır. 1936 programına ek olarak aşağıdaki açıklamalara yer verilmiştir:

“Yolların, dağların, vadilerin ve diğer engebelerin haritalar üzerinde nasıl gösterildikleri anlatılmalı ve çocukların haritalarına başvurularak bildikleri tabiat engebelerinin haritada yeri buldurulmalıdır... Fiziki haritalarda deniz seviyesindeki yerler ile çeşitli yüksekliklerin hangi renklerle gösterildiğini anlatarak çocuklar harita okumaya alıştırmalıdır... Çocuklarda harita fikrinin kuvvetlenmesi için onlara harita da yaptırılmalıdır. Bir ülkenin veya bir kıt’anın en göze çarpan girinti ve çıkıntıları, kırık çizgilerle, kabataslak gösterilmeli, bunun için böyle basit çizgilerle dağlar, akarsular, göller ve denizler konmalı ve önemli şehirlerin yerleri işaret edilmelidir...” (İlkokul Programı, 1948, 140-141).

1968 İlkokul Programı

1962 öncesi ilkokul programlarında tarih, coğrafya, yurt/yurttaşlık bilgisi adlarıyla yer alan bağımsız ve sosyal bilgiler kapsamına giren dersler 1962 tarihli İlkokul Programı Taslağı’nda “toplum ve ülke incelemeleri” adı altında toplanmıştır. 1968 tarihli İlkokul Programı’nda ise bu dersin adı “sosyal bilgiler” olmuştur. Bu ders, 1962 tarihli programda yer alan toplum ve ülke incelemeleri dersi gibi disiplinlerarası bir yapıya sahiptir.

1968 programında sosyal bilgiler dersi amaçları dört bölümden oluşmaktadır. Bu bölümlerden biri olan “Çevreyi, yurdu ve dünyayı tanıma yeteneklerini geliştirmek yönünden” başlığı altında “Gerekli plan, kroki ve harita bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hâle gelirler” amacına yer verilmiştir. (İlkokul Programı, 1968, 65).

Programda harita konusu ilk olarak dördüncü sınıfta birinci ünite olan “İlimiz ve Bölgemiz” de geçmektedir. Sosyal bilgiler dersinin araçları arasında tarih haritaları (basılmış ve çocuklar tarafından hazırlanmış), yerküre, düzlem küre, Türkiye haritası, beş kıtanın haritası ve okulun bulunduğu kasaba veya şehrin planı yer almaktadır (İlkokul Programı, 1968, 71-81). Ayrıca öğretmen ve öğrenciler tarafından yapılabilecek araçlara ait listede kabartma haritalar ve kum masası bulunmaktadır (İlkokul Programı, 1968, 309).

1998 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

4-7. sınıflara ait 1998 programın uygulanması ile ilgili açıklamalarda harita okuma ile ilgili olanlar şunlardır (İlköğretim Okulu Ders Programları Sosyal Bilgiler, 2000, 10):

“35. Programda araç listesinde belirtilen harita, yer küre, video kaset, film, film şeridi, slaytlar vb. Eğitim Araçları Donatım Merkez Müdürlükleri ile Film Radyo ve Televizyonla Eğitim Başkanlığından sağlanarak konuların işleniş sırasında yeri geldikçe etkili bir şekilde kullanılır. Konularla ilgili bulunabilen eğitim araç ve gereçlerinden –bilgisayar, CD ve disketlerden- yararlanır...”

37. Konuların özelliklerine göre ilgili haritalar ve atlaslar üzerinde gerekli çalışmalar yapılır. Ayrıca gerekli bilgiler, dilsiz haritalar üzerine işlenir.

38. Ders kitaplarında yer alan istatistiki bilgiler ile bunlara dayalı olarak hazırlanan harita, grafik ve şemaların en son verileri içermesine dikkat edilir ve çalışmalar buna göre yapılır.”

Programın genel amaçları içerisinde Sosyal Bilgiler dersinde “Plan, kroki, harita ve grafik bilgileri kazanarak onlardan yararlanabilir hâle gelirler.” İfadesi yer almaktadır (İlköğretim Okulu Ders Programları Sosyal Bilgiler, 2000, 12).

İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında plan, kroki ve harita konusu ilk olarak dördüncü sınıfta verilmektedir. Aşağıda bu konuların bulunduğu ünitelere ait ilgili özel amaçlar verilmiştir.

Ünite 2: Yakın Çevremiz

Özel Amaçları: “Yakın Çevremiz” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi, yakın çevreyi tanıyabilme, yakın çevreyi tanımanın önemini kavrayabilme, adres bilgisi, adres bilgisi ile ilgili bilgileri kullanabilme, yön bilgisi, yön bulma yöntemleri bilgisi, yön bulabilme, kroki bilgisi, krokinin yararlarını kavrayabilme, kroki çizebilme, ölçek çeşitleri bilgisi, plan bilgisi, planın kullanım alanlarını tanıyabilme, sınıf planını yapabilme, ölçek ve planın önemini kavrayabilme (Tebliğler Dergisi,1998, 539).

Ünite 3: İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım

Özel Amaçları: “İlimiz ve Bölgemizi Tanıyalım” ünitesinde geçen kavramların anlam bilgisi, harita çeşitleri bilgisi, harita okumayla ilgili temel işaretler bilgisi, haritalardan yararlanmanın önemini kavrayabilme, haritada yön bilgisi, atlas kullanım bilgisi, atlastan yararlanmanın önemini kavrayabilme, atlas kullanabilme, atlas kullanmaya istekli oluş, ilimiz ve bölgemizi gösteren haritayı okuyabilme (Tebliğler Dergisi,1998, 540).

Yukarıda verilen amaçlar dışında 5, 6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi ünitelerinin bazılarında da ünite ile ilgili haritaları okuyabilme amacına yer verilmiştir.

Sosyal bilgiler dersinde kullanılabilecek araç ve gereçler listesinde “Harita ve Levhalar” başlığı altında “Asya-Avrupa, Hun ve Kavimler Göçü, Büyük Selçuklu Devleti, İstiklâl Savaşı Haritası, Moğol Devleti ve Parçalanması, Orta Asya’da Kurulan Türk Devletleri, Orta Çağda İslam İmparatorluğu, Osmanlı Devleti’nin Kuruluşu-Yükselişi, Osmanlı Devletinin Gerilemesi, Tarih Öncesi Anadolu ve Yakın Doğu Uygarlığı, Timur Devleti, Türkiye Selçuklu Devleti, Türklerin Ana Yurdu ve Göçler, Birinci Dünya Savaşı Avrupa ve Osmanlı Devleti, Afrika Fiziki ve Siyasi Haritası, Asya Fiziki ve Siyasi Haritası, Avrupa Fiziki ve Siyasi Haritası, Dünya Fiziki ve Siyasi Haritası, Güney Amerika Fiziki Haritası, Kuzey Amerika Fiziki Haritası, Kıbrıs Haritası, Okyanusya Fiziki Haritası, Türkiye Fiziki Haritası, Türkiye Mülki İdare Bölümleri, Türkiye Tarım Ürünleri Haritası ve Yerküre” araç ve geçlerine yer verilmiştir (İlköğretim Okulu Ders Programları Sosyal Bilgiler, 2000, 45).

2005 İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı

Bu programın uygulanması ile ilgili açıklamalardan bazıları şunlardır(MEB, 2005, 7-8):

“Üniteler işlenirken doğrudan verilecek beceriler üzerine alıştırmalar yapılmalıdır. Dokuz temel becerinin yanı sıra öğrencilerin zaman ve kronolojiyi algılama, mekânı algılama, değişim ve sürekliliği algılama ve sosyal katılım gibi sosyal bilgiler becerilerini kazanmaları üzerinde özellikle durulmalıdır. Bu beceriler alt aşamaları ile birlikte öğretmen kılavuzunda verilmiştir. Kaynak kullanımı ve kanıt değerlendirme dayalı sosyal bilgiler eğitiminde öğrencilerin sebep-sonuç ilişkisi kurmaları ve kanıta dayalı akıl yürütmeleri sağlanmalı, kanıtların sınırlılıkları ve tarihin farklı yorumlarının olabileceği fark ettirilmelidir.”

“Öğretmen fotoğraflar, haritalar, filmler, CD-ROM’lar, tarih ve sosyal bilgiler benzeşim (simülasyon) programları, çoklu ortam (multimedya) ve hipermedya gibi araçlar; telekomünikasyon hizmetlerini (internet gibi) imkânları ölçüsünde sosyal bilgiler dersinin bir parçası yapmalıdır. Gezi düzenleyemediği mekânlara, sınıf içinde internet yardımıyla, sanal alan gezileri yaptırmalıdır.”

Sosyal bilgiler dersinin genel amaçlarından harita ile ilgili olan aşağıda verilmiştir.

“7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir.” (MEB, 2005, 9).

İlköğretim sosyal bilgiler dersi öğretim programında yön ve kroki konusu ilk olarak dördüncü sınıfta verilmektedir. Aşağıda bu konuların bulunduğu ünite ve ilgili kazanımları verilmiştir.

Ünite 3: Yaşadığımız Yer

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

1. Çeşitli yöntemlerle çevresindeki herhangi bir nesnenin kendisine göre bulunduğu yönü bulur.

2. Çevresinde gördüklerini şekil ve şemalarla anlatır.

3. Çizdiği şekil ve şemalarda kullandığı sembolleri açıklayan bir bölüm oluşturur.

4. Çevresindeki bir yerin krokisini çizer (MEB, 2005, 16).

“Yaşadığımız Yer” ünitesinin doğrudan verilecek becerisinin mekânı algılama olduğu belirtilmiştir. Mekânı algılama becerisi ile ilgili olarak programda şu açıklamaya yer verilmiştir:

“Sosyal bilgiler 4-5. sınıflarda mekânı algılama becerisinin ilk aşamaları olan kroki ve taslak çizimler oluşturma, nesne veya olguları sembollerle ifade etme ve hazırlanmış krokilerden faydalanabilme ve küre kullanma becerileri üzerinde durulacaktır.”

“Mekânı Algılama Becerisini Geliştirmek için ne yapılabilir?”

Öncelikle öğrencilerinizden çevrelerine ait zihin haritaları oluşturmalarını isteyin. Örneğin yaşadıkları mahalleyi, köylerini, yaz aylarında gittikleri bir yeri veya bildikleri herhangi bir yeri zihinlerindeki hâliyle çizmelerini isteyin. Zihin haritaları kişiye özel olmaları nedeniyle öğrencilerinizin ön bilgilerini yoklamanız ve onları daha iyi tanımanız için iyi bir araç olacaktır. Öğrenciler ise bu eğlenceli faaliyetle kendilerine has ürünler ortaya koyacaklar, öte yandan çevreleri ile ilgili basit çizimler yapma becerilerini geliştireceklerdir. Zihin haritalarında semboller kullanmaları ve bu sembolleri açıklayan bir işaretler kutusu oluşturmaları gerekmektedir. Öğrencilerinizden yaşadıkları yer veya okul çevresinin krokisini çizmelerini, adreslerini tanımlarken kroki kullanmalarını, bir yere giderken önce o yerin plan veya haritasını incelemelerini isteyebilirsiniz.

Ünitelerle ilişkili olarak yapacağınız gezilerde krokilerden faydalanabilirsiniz. Örneğin bir tarihî mekân gezisinde, bir fabrika gezisinde, belediye binası gezisinde

veya müze gezilerinde krokiler kullanarak öğrencilerinizin farklı konuları işlerken bu becerisini pekiştirebilirsiniz. Yine diğer etkinliklerinize kroki çizme ve okuma ile zihin haritaları oluşturma ile ilgili bölümler ekleyebilir, bu sayede hem etkinliğinizi zenginleştirebilir hem de bu becerinin daha iyi öğrenilmesini sağlayabilirsiniz.” (MEB, 2005, 59-60).

5. sınıf programının 3. ünitesi olan “Bölgemizi Tanıyalım” da harita ile ilgili şu kazanıma yer verilmiştir:

“Türkiye’nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanır.” Bu kazanım ile ilgili bir açıklamaya yer verilmemiştir.

6. sınıf programında harita ile ilgili yer verilen kazanımlar ve üniteler şunlardır:

Ünite 2: Yeryüzünde Yaşam

Bu ünitenin sonunda öğrenciler;

1. Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

2. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıt’aların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.

3. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’de görülen iklim türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.

4. Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye’deki iklim tiplerinin dağılımında, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar (MEB, 2005, 18).

“Yeryüzünde Yaşam” ünitesinin doğrudan verilecek becerisinin harita okuma ve atlas kullanma olduğu belirtilmiştir. Harita okuma ve atlas kullanma becerisi ile ilgili olarak programda şu açıklamalara yer verilmiştir:

“İlköğretim 4 ve 5. sınıflarda basit şekiller ve kroki çizme, sembol kullanma ve bu sembollerle açıklayan bir bölüm oluşturma becerileri üzerinde durulmuştur. Soyut düşünme becerisinin geliştiği 6 ve 7. sınıflarda ise haritaların diğer öğeleri üzerinde durularak ölçek ve değişen ayrıntılar, harita çeşitlerini tanıma, harita üzerinde verilen bilgiyi okuma-anlama ve yeni bilgiler aktarma üzerinde durulacaktır. Bu beceri kazandırılırken kullanılacak harita ve atlaslar öğrencilerin günlük hayatlarında karşılaşabilecekleri ve pratik olarak kullanabilecekleri türden olmalıdır.

Harita okuma becerisini geliştirmek için neler yapabiliriz?

İlk aşamada öğrenciler haritalarda kullanılan standart sembollerini tanımalıdır... İkinci aşamada renkler ile ilgili çalışmalara da geçilebilir... Bu aşama geçildikten sonra bir alanın farklı ölçeklerle çizilmiş haritalarının birbirinden farklı görüldüğü kavratılmalıdır. Farklı ölçeklerdeki haritalarda değişen ayrıntıların öğrenciler tarafından fark edilmesi gerekir. Öğrencilerin herhangi bir konuda çalışma yaparlarken çalışmalarına uygun haritalar seçmeleri ancak bu yolla mümkün olur. Bunun için her sınıfta ve hemen her üniteye adı geçen alan ile kullandığınız harita ilişkisini kurun. Örneğin; komşularımız ile ilgili bir konu işleniyorsa öğrencilerinizden okulunuzdaki harita seti içinden uygun olanı seçmelerini isteyebilirsiniz... Öğrencilerin basit anlamda harita üzerine bilgiler aktarabilmeleri ve harita üzerinde çalışabilmeleri bu becerinin son aş-

masını oluşturur. Önce öğrencilerinize fotoğraflar kullanarak taslak çizimler yaptırabilirsiniz... Bu çalışmaların ardından dilsiz haritalar üzerinde koordinatlarını verdiği-niz şekilleri veya özellikleri çizmelerini isteyin..." (MEB, 2005, 55-58).

4. sınıfta bir ünite verilecek mekânı algılama becerisi ile 6. sınıfta yine bir ünite verilecek yer verilen harita okuma ve atlas kullanma becerisinin hangi kazanımlarla nasıl ilişkilendirilmesi gerektiği belirtilmediği gibi bu ifadelerin "doğrudan verilecek beceri" şeklinde, kazanımlardan bağımsız verilmesi ayrıca dikkati çekmektedir. Nitekim bu durum programda iddia edildiği gibi benimsenen yapılandırıcılık (oluşturmacılık) yaklaşımına da uygun değildir. Programın genelinde göze çarpan bu özelliğin hangi dayanaklara ya da ölçütlere göre yapıldığı da belirsizdir. Ayrıca programda derslerde kullanılabilecek bir araç ve gereç listesine yer verilmemiştir.

2. Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Haritalar

Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ve 2005-2010 yıllarında kullanılan 4, 5, 6 ve 7. sınıfların sosyal bilgiler ders kitaplarında haritaların verilmesi/işlenmesi aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir. Haritaların doğruluğu ile ilgili incelemede Millî Savunma Bakanlığı Harita Genel Komutanlığı'nın atlası esas alınmıştır. Tabloda haritanın çeşidi ile doğruluk-tamamlık, amaca uygunluk, kolay okunma-açıklık ve estetik özelliklerine uygunluk durumu değerlendirilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler 4. Sınıf Ders Kitabında Haritaların Verilişi / İşlenişi

4. sınıf	Harita adı	Harita çeşidi		Haritanın uygunluğu
		Siyasi	Fiziki	
Ders kitabı	Türkiye Siyasi Haritası	*		Harita özelliklerine tam olarak sahip değil
	Türkiye Fiziki Haritası		*	
	Avustralya Haritası	*		
	Hollanda Haritası	*		
	Türkmenistan Haritası	*		
	Güney Kore Haritası	*		
	Tunus Haritası	*		
Çalışma kitabı	Türkiye Dilsiz Haritası	*		
	Dünya Dilsiz Haritası	*		

Tablo 3 incelendiğinde ders kitabında siyasi ve fiziki harita özelliği taşıyan haritalara, çalışma kitabında ise iki adet dilsiz haritaya yer verildiği görülmektedir. Haritaların hiçbirisi tam anlamıyla doğruluk-tamlık, amaca uygunluk, kolay okunma, estetik özelliklerine sahip değildir. Bunun yanında sadece Türkiye Fiziki Haritası'nın ölçüğü verilmiştir (Sosyal Bilgiler 4 Ders Kitabı, 2009, 74-75). Ayrıca ders ve çalışma kitaplarındaki haritalarda yön oku yoktur. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında haritalar kullanılmamıştır.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler 5. Sınıf Ders Kitabında Haritaların Verilişi / İşlenişi

5. sınıf	Harita adı	Harita çeşidi			Haritanın uygunluğu
		Siyasi	Fiziki	Diğer	
Ders kitabı	Ankara-Adana Karayolu Haritası			*	Harita özelliklerine tam olarak sahip değil
	Türkiye İdari Haritası	*			
	İç Anadolu Bölgesi Haritası		*		
	Türkiye ve Komşu Ülkeler Haritası	*			
	Türkiye Kabartma Haritası		*		
	Türkiye Fiziki Haritası		*		
	Türkiye Nüfus Haritası			*	
	Türkiye Deprem Kuşakları Haritası			*	
	Türkiye Bölgeler Haritası	*			
	Türkiye İthal ve İhraç Ürünleri Haritası			*	
	Almanya Haritası	*			
	Mısır Haritası	*			
	Japonya Haritası	*			
	Brezilya Haritası	*			
	Özbekistan Haritası	*			
Çalışma kitabı	Türkiye Dilsiz Haritası	*			
	Akdeniz Ülkeleri Dilsiz Haritası	*			

Tablo 4 incelendiğinde ders kitabında siyasi, fiziki, ulaşım, nüfus, deprem ve ticaret haritalarına, çalışma kitabında ise iki adet dilsiz haritaya yer verildiği görülmektedir. Haritaların hiçbirini tam anlamıyla doğruluk-tamlık, amaca uygunluk, kolay okunma, estetik özelliklerine sahip değildir. Bunun yanında sadece Türkiye Kabartma Haritası, Türkiye Nüfus Haritası ve Türkiye Deprem Kuşakları Haritası'nın ölçeği verilmiştir (Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı, 2009, 77, 85, 90). Ayrıca ders ve çalışma kitaplarındaki (Türkiye nüfus haritası dışındaki) haritalarda yön oku yoktur. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında haritalar kullanılmamıştır.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Haritaların Verilişi / İşlenişi

Tablo 5 incelendiğinde ders kitabında siyasi, fiziki, ulaşım, nüfus, deprem ve ticaret haritalarına, çalışma kitabında ise siyasi, iklim ve iki adet dilsiz haritaya yer verildiği görülmektedir. Haritaların hiçbirini tam anlamıyla doğruluk-tamlık, amaca uygunluk, kolay okunma, estetik özelliklerine sahip değildir. Bunun yanında ders kitabındaki Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları Haritası, TİKA Haritası ve 2005

6. sınıf	Harita adı	Harita çeşidi			Haritanın uygunluğu
		Siyasi	Fiziki	Diğer	
Ders kitabı	Dünya Kıta ve Okyanuslar Haritası	*			Harita özelliklerine tam olarak sahip değil
	Türkiye'nin Matematik Konumu Haritası	*			
	Farklı Ölçeklerde İstanbul Haritaları (3 adet)	*			
	Anadolu ve Mezopotamya Uygarlıkları Haritası	*			
	Asya Hun Devleti Haritası	*			
	Kavimler Göçü Haritası	*			
	Köktürk Devleti Haritası	*			
	Uygur Devleti Haritası	*			
	Emevi-Abbasi Devletleri Haritası	*			
	Karahanlı Devleti Haritası	*			
	Gazneli Devleti Haritası	*			
	Büyük Selçuklu Devleti Haritası	*			
	Türkiye Maden ve Endüstri Haritası			*	
	Dünya Nüfus Haritası			*	
	Dünya Kişi Başına Düşen Gelir Haritası			*	
	TİKA Haritası	*			
	Türk Dünyası Haritası	*			
	Dünya Siyasi Haritası	*			
	2005 Yılına Ait Kuş Gribi Haritası			*	
Çalışma kitabı	Dünya Kıta ve Okyanuslar Dilsiz Haritası	*			
	Türkiye Haritası	*			
	Marmara Bölgesi Haritası	*			
	Türkiye İklim Haritası			*	
	Orta Asya Dilsiz Haritası	*			
	İslam İmparatorluğu Haritası	*			

Yılına Ait Kuş Gribi Haritası (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6, 2009, 48, 133, 179) ile çalışma kitabındaki Dünya Kıta ve Okyanuslar Dilsiz Haritası ve İslam İmparatorluğu Haritası'nın ölçeği verilmemiştir (Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabı 6, 2009, 32, 62). Ayrıca ders ve çalışma kitaplarındaki (altı harita dışındaki) haritalarda yön oku yoktur. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında haritalar kullanılmamıştır.

Tablo 6. Sosyal Bilgiler 7. Sınıf Ders Kitabında Haritaların Verilişi / İşlenişi

7. sınıf	Harita adı	Harita çeşidi			Haritanın uygunluğu
		Siyasi	Fiziki	Diğer	
Ders kitabı	Türkiye Nüfus Yoğunluğu Haritası			*	Harita özelliklerine tam olarak sahip değil
	Türkiye Nüfus Artış Hızı Haritası			*	
	Anadolu Beylikleri Haritası	*			
	Haçlı Seferleri Haritası	*			
	Osmanlı Devleti Kuruluşu Haritası	*			
	Osmanlı Devleti Genişleme Haritası	*			
	İslam Dünyasından Bilimsel Gelişmelerin Avrupa'ya Geçiş Yolları Haritası	*			
	Coğrafi Keşifler Haritası	*			
	Kral Yolu Haritası	*			
	İpek Yolu Haritası	*			
	Akdeniz Çevresi Ülkeleri Dilsiz Haritası	*			
	Birinci Dünya Savaşı Başında Avrupa Haritası	*			
	Birinci Dünya Savaşında Dünya Haritası	*			
Çalışma kitabı	Afrika-Asya-Avrupa Dilsiz Haritası	*			
	Gelibolu Yarımadası Haritası		*		
	Türkiye İdari Dilsiz Haritası	*			

Tablo 6 incelendiğinde ders kitabında siyasi ve nüfus haritaları ile bir adet dilsiz haritaya, çalışma kitabında ise siyasi ve fiziki haritalar ile bir adet dilsiz haritaya yer verildiği görülmektedir. Haritaların hiçbiri tam anlamıyla doğruluk-tamlık, amaca uygunluk, kolay okunma, estetik özelliklerine sahip değildir. Bunun yanında ders kitabındaki Haçlı Seferleri Haritası, Osmanlı Devleti Kuruluşu Haritası, Osmanlı

Devleti Genişleme Haritası, İslam Dünyasından Bilimsel Gelişmelerin Avrupa'ya Geçiş Yolları Haritası, Coğrafi Keşifler Haritası, Akdeniz Çevresi Ülkeleri Dilsiz Haritası ve Birinci Dünya Savaşında Dünya Haritası (Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 6, 2009, 57, 58, 66-67, 106, 108, 125, 164-165) ile çalışma kitabındaki Afrika-Asya- Avrupa Dilsiz Haritası ve Türkiye İdari Dilsiz Haritası'nın ölçeği verilmemiştir (Sosyal Bilgiler Çalışma Kitabı 6, 2009, 63, 143). Ayrıca ders ve çalışma kitaplarındaki (dört harita dışındaki) haritalarda yön oku yoktur. Ölçme ve değerlendirme çalışmalarında haritalar kullanılmamıştır.

Ders kitaplarında haritaların verililişinin/işlenişinin inceleme sonuçlarına göre; daha çok siyasi ve fiziki harita özelliği taşıyan haritalara yer verildiği, haritaların harita özelliklerine uygun olmadığı, öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine göre verilmediği, bu konuda herhangi bir model ve anlayışın bulunmadığı, ders kitaplarındaki metinlerde haritaya ilişkin yönlendirmenin yapılmadığı sadece öğretmen kılavuz kitaplarında haritanın incelenmesine ilişkin öğretmene yönergenin yazıldığı tespit edilmiştir. Bu durumu Ünal (2008), Buğdaycı ve Bildirici (2009) ile Ulusoy ve Gülüm (2009) tarafından yapılan çalışmalarda destekler niteliktedir. Buğdaycı ve Bildirici (2009) ayrıca derslerde kullanılan haritaların (duvar haritaları ve eğitim araçlarındaki (ders kitabı, atlas vb.) haritaların) üretim ve tasarım açısından yetersiz olduğu, bazı haritaların izinsiz kullanıldığı, uzman olmayan kişiler tarafından hazırlanan haritaların yanlışlıklarla dolu olduğu, haritaların kopyalanarak önemli bir etik sorunu da ortaya çıkardığını belirtmişlerdir.

Tartışma ve Öneriler

1924-2005 sosyal bilgiler öğretim programlarında ve 2005-2010 yıllarında kullanılan ders kitaplarında harita okuma becerisini geliştirecek nitelikte açıklama ve haritalara yer verilmediği tespit edilmiştir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda mekân algılama ile harita okuma ve atlas kullanma dersin temel becerileri arasında gösterilmiştir. Bu yönüyle 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı harita okuma ve atlas kullanma becerisini göz ardı eden eski programlardaki önemli bir eksikliği gidermiş görünmektedir. Ancak bu beceri ile sadece bir üniteyi (6. sınıf Yeryüzünde Yaşam Ünitesi) doğrudan verilecek beceri şeklinde ilişkilendirmesi, becerinin hangi kazanımlarla nasıl kullanılacağına ilişkin bir çerçeve vermemesi ve üstelik diğer ünitelerde becerinin rolü hakkındaki belirsizlikler; 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın eksiklikleri olarak görülmektedir. 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda eski programlarda olduğu gibi ünite-konularda geçen haritaların kullanımını/tespitini öğretmene bırakmaktadır. Ancak gerek ders kitabı yazarlarının gerek öğretici konumundaki öğretmenin inisiyatifine bırakılan harita okuma ve kullanma konusunda; programda belirtilen genel amaca ulaşamayacağı açıktır. Nitekim 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'na göre hazırlanan ders kitaplarında kullanılan haritalar da yine öğretim programına ve öğrenci seviyesine uygun değildir. Bu durum değişenin sadece programda geçen ifadeler olduğunu, harita okuma/kullanmada herhangi bir değişikliğin olmadığını ortaya koymaktadır. Bunun yerine ünite/kazanımlar özelinde harita okuma/kullanılabilirliği belirlenmeli, bu haritaların nasıl kullanılacağı ile ilgili öğretmenlere rehberlik edilmelidir. Böylece harita okuma/kullanılabilirliğin rastgele/tesadüfi değil planlı olmasına katkıda bulunulabilir. Bunun yanında haritaların ölçme araçlarında kullanılmasına ilişkin çalışmalar yapılmalıdır. Böylelikle tam anlamıyla öğretim programında belirtilen "Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.)

kullanır, düzenler ve geliştirir.” amacına ulaşılabilceği ve uluslararası sınavlardaki başarının arttırılabileceği unutulmamalıdır.

Programda amaç/kazanım, içerik ilişkisine dayalı gerekli araç-gereçler (*harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.*) açıkça belirtilmelidir. Araç-gereçlerin özellikleri ile tanımlaması yapılmalı, örnekleri verilmelidir. Pilot uygulama yapılırken programın öngördüğü araç-gereçler hazırlanmalı ve kullanılmalıdır. Araç-gereç üretimi, programın uygulanmasından sonraya bırakılmamalıdır.

Ders kitapları, öğrencinin öğrenme yaşantılarına kaynaklık eden yazılı ve basılı araç-gereçlerden biridir. Ülkemiz şartlarında ders kitabı öğrenci için başlıca kaynak özelliği taşımaktadır. Diğer taraftan öğretmen dersin öğretiminde mesleki yayınları takip etmekle birlikte, ağırlıklı olarak öğrenci için hazırlanmış ders kitabını belirleyici bir kaynak ve araç olarak kullanmaktadır. Bu anlayış bilgi, kavram, beceri, değer ve tutum ile ilgili amaç/kazanımların kazandırılmasını/kazanılmasını ders kitabındaki veriliş biçimleri/işlenişi ile sınırlandırmaktadır. Bu durumda öğretmen ders kitabında verilen bilgi, kavram, beceri, değer ve tutumların öğrenme/öğretme etkinliklerinde kullanılması kolaylığını tercih etmektedir.

Ders kitaplarında konuların işlenişinde verilen haritaların konuya, öğrenci seviyesine ve hatta harita çizim ilkelerine aykırı olduğu göz önüne alındığında, sosyal bilgiler için vazgeçilmez temel bir beceri olan harita okuma ve kullanmanın bu şekilde kazandırılmayacağı açıktır. Ders kitaplarında kullanılan haritalar konuya, öğrenci seviyesine, harita çizim ilkelerine ve özellikle harita-metin ilişkisine dikkat edilerek verilmelidir.

Haritaların kullanılabilirliği için uygun haritaların hazırlanması gerekmektedir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı; başta MSB Harita Genel Komutanlığı olmak üzere, Türk Tarih Kurumu, Türk Dil Kurumu, TİKA, TÜRKSOY, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi ve diğer yüksek öğretim kurumları ile işbirliği yapılmalıdır.

Kaynakça

- AKKUŞ, Akif (1990). **Harita Bilgisi**, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Konya.
- Atlas (1993). MSB Harita Genel Komutanlığı Yayınları, Ankara.
- BAYMUR, Fuat (1954). **Coğrafya Öğretimi**, İnkılâp Yayınları, İstanbul.
- BUĞDAYCI İ. ve İ. Ö. BİLDİRİCİ (2009). “*Harita Kullanımının Coğrafya Eğitimindeki Yeri*”, **12. Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı**, TMMOB Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, Ankara.
- DEMİRALP, Nurcan (2006). **Coğrafya Öğretiminde Gösteri Yöntemi Kullanılarak Harita ve Küre Kullanım Becerilerinin Geliştirilmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- DOĞANAY, Hayati (2002). **Coğrafya Öğretim Yöntemleri**, Aktif Yayınevi, İstanbul.
- ERTÜRK, Selahattin (1986). **Eğitimde Program Geliştirme**, Yelkenkaya Yayınları, Ankara.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı** (1924). Maarif Vekaleti İlk Tedrisat Dairesi, Matbaa-i Amire, İstanbul.
- İlk Mekteplerin Müfredat Programı** (1926). Milli Matbaa, İstanbul.
- İlkmektep Müfredat Programı** (1930). Devlet Matbaası, İstanbul.
- İlkokul Programı** (1936). T.C. Kültür Bakanlığı Devlet Basımevi, İstanbul.

- İlkokul Programı** (1948). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- İlkokul Programı** (1968). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- İlkokul Programı Taslağı** (1962). MEB İlk Öğretim Genel Müdürlüğü Program Geliştirme Bürosu Yayınları No: 1, Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- İlköğretim Okulu Ders Programları Sosyal Bilgiler** (2000). Milli Eğitim Basımevi, İstanbul.
- KARASAR, Niyazi (2005). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KOÇAK, Kemal (1996). "Eğitim Araçlarının Eğitimdeki Yeri ve Önemi". **Çağdaş Eğitim Dergisi**, Kış 1996, S. 223, ss. 14-17.
- KOLUKISA, Enver A. (2003). **Coğrafyaya Giriş Matematik Coğrafya**, Ankara.
- MEB (1973). **Ortaokul Sosyal Bilgiler, Fen Bilgisi ve Matematik Müfredat Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (1995). **Ortaokul Programı**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (4-5. ve 6-7. sınıflar)**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB EARGED (2003). **PIRLS Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi 2001 Ulusal Rapor**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- MEB EARGED (2005). **PISA 2003 Projesi Ulusal Nihai Rapor**, Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Orta Okul Programı** (1949). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Ortaokul Programı** (1938). Devlet Basımevi, İstanbul.
- Ortaokul Programı** (1962). Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- ÖCAL, Adem. (2007). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde 6. Sınıf Öğrencilerinin Mekansal Biliş Becerilerinin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖZKAN, Özkan D. (2003). "Kimin Haritası?: Sosyal Bilimler ve Haritacılık", **9. Harita Teknik Kurultayı**, Harita ve Kadastro Mühendisleri Odası, Ankara.
- SİĞAN, Cuma (1997). **İlkokulda Sosyal Bilgiler Dersinin Etkiliğini Azaltan Faktörlerin Araştırılması**, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Sosyal Bilgiler Kitap Setleri (4, 5, 6 ve 7. sınıflar)** (2009). Milli Eğitim Yayınları, Ankara.
- ŞAHİN YANPAR, T. ve S. YILDIRIM. (1999). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Tebliğler Dergisi (1998-2487). **Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı**.
- TOPRAK, Tekin (1992). **İlkokul Ders Kitaplarının Öğretim Programlarına Uygunluğunun Değerlendirilmesi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ULUSOY, K. ve K. GÜLÜM (2009). "Sosyal Bilgiler dersinde Tarih ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları", **Ahi Evran Üniversitesi Eğitim fakültesi Dergisi**, Ağustos 2009, S. 2, ss. 85-99.
- ÜLGER, Fatma (2003). **İlköğretim Okulu 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kavramlarının Kazanılmışlık Düzeyi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ÜNAL, Fatma (2008). **İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Yurdumzun Komşuları ve Türk Dünyası Ünitesinde Geçen Haritaların Kullanılabilirlik Düzeyi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- YALIN, Halil İ. (2002). **Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- www.hgk.mil.tr/hgk/genel/genelharitacilik.pdf, "Genel Haritacılık ve Haritaların Özellikleri", 21 Şubat 2010.

MAP LITERACY SKILL IN THE CURRICULA OF SOCIAL STUDIES (1924-2005) AND TEXTBOOKS (2005-2010)

Fatma ÜNAL*

Mehmet ÜNAL**

Abstract

Maps are one of the most important tools used in the processing of the subjects in social studies. Maps are tools assisting in the explanation of almost all subjects in social studies.

In this study, we searched for how map literacy was included in the curricula of social studies in the Republic of Turkey (1924-2005), and in the social studies textbooks used between 2005-2010. Study results demonstrated that there were no detailed explanations as to map literacy in social studies curricula and how the information intended to be transmitted through maps will be obtained, maps were not given in textbooks according to the curricula, and students' cognitive levels and principles of map drawing, and there were no models and approaches on this subject. Recommendations were included based on the results found at the end of the study.

Key Words: Social studies, map, map literacy, map usage, space perception skills

* Dr., Yenimahalle Hazar Primary School Ankara

** Yenimahalle Zeynep Salih Alp Anatolian Vocational and Vocational High School, Ankara

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA ÖRGÜTSEL SESSİZLİK: TURİZM LİSANS EĞİTİMİ KURUMLARI ÖRNEĞİ

Mahmut DEMİR*
Şirvan Şen DEMİR**

Özet

Bu çalışmanın amacı, turizm lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin mevcut durumu koruma, beklenti, kuruma bağlılık ve yönetime destek durumlarının örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Konuyla ilgili yapılan literatür taramasından elde edilen bilgilerle bir anket geliştirilmiştir. Elektronik posta aracılığıyla çalışmanın amacına uygun özellikte olan toplam 201 katılımcıya anket uygulanmıştır. Elde edilen veriler PASW istatistik programı ile analiz edilerek açıklayıcı faktör analizi ile verilerin yapısal geçerliliği yapılmıştır. Faktörler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla korelasyon analizi yapılmıştır. Sonraki aşamada faktör gruplarının bağımlı değişkenler üzerindeki etkisinin ölçülmesi amacıyla regresyon analizi yapılmıştır. Sonuçta oluşturulan 12 hipotezden 9'unun kabul edildiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Turizm, akademisyen, eğitim, lisans, örgütsel sessizlik

Giriş

Yükseköğretim Kurumları, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 3/c maddesinde "Üniversite ile yüksek teknoloji enstitüleri ve bunların bünyesinde yer alan fakülteler, enstitüler, yüksekokullar, konservatuarlar, araştırma ve uygulama merkezleri ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı meslek yüksekokulları ile bir üniversite veya yüksek teknoloji enstitüsüne bağlı olmaksızın ve kazanç amacına yönelik olmamak şartı ile vakıflar tarafından kurulan meslek yüksekokulları" olarak tanımlanmaktadır. Yükseköğretim Kurumları yalnızca bilimsel çalışma yapılan ve öğrencilerin eğitim gördüğü yerler değil, aynı zamanda ülkesel ve bölgesel düzeyde kalkınma ve gelişime öncülük etme, yaşam standartlarının yükselmesine katkı sağlama ve genel olarak refah düzeyinin artmasına yönelik çalışmalar da yapabilme misyonuna sahip yerlerdir.

Yükseköğretim Kurumları akademik ve idari faaliyetlerin yürütülmesi amacıyla, akademik ve idari olarak farklı statüde çalışan insan kaynaklarına sahiptir. İnsan kaynaklarının görev, yetki ve sorumlulukları ile birbiriyle olan ilişkileri, atama ve terfi işlemleri, disiplin ve sicil işlemleri gibi durumlar kurum kanunu, ilgili yönetmelik ve yönergelerle düzenlenerek, gerekli yetkinin kullanma hakkı kurum amiri (rektör) ve onun atadığı ya da atanmasını sağladığı diğer yönetici ve birim amirleri-

* Yrd. Doç. Dr. Muğla Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu

** Dr. Muğla Üniversitesi, Turizm İşletmeciliği ve Otelcilik Yüksekokulu

ne verilmiştir. Dolayısıyla Yükseköğretim Kurumlarında öncelikle kurum üst düzey yöneticisi olarak rektörlerin ve onların temsilcisi olarak birim amirlerinin oldukça geniş yetki kullanım hakları söz konusudur. Bu durum, Yükseköğretim Kurumlarında insan kaynakları açısından çalışma ortamında belirli bir şekilde kutuplaşmaların oluşmasını tetiklemektedir. Özellikle rektörlük seçimleriyle birlikte başlayan süreçte kadrolaşma, terfi beklentisi, istenilmediği halde başka birimlere ve hatta başka şehirdeki Yükseköğretim Kurumuna görevlendirmeler, geçmiş döneme ilişkin iç hesaplaşma, mevcut konumunu kaybetme korkusu gibi pek çok durum çalışanların psikolojik olarak baskı altında olmalarına, etkinlik ve verimliliklerinin düşmesine neden olabilmektedir.

Çalışanların gerek yasal düzenlemeler, gerekse yönetici yetki kullanımından dolayı örgüt içinde beklenti ve çıkar sağlama ya da mevcut durumun korunması amacıyla yapılan adaletsizlikler, etik dışı davranışlar ve her türlü baskı karşısında tepkisiz kalmaları örgütsel düzeyde önemli bir tehlike olarak görülmektedir. Yönetimsel gücün etkisiyle sessiz kalan çalışanlar olduğu gibi bilinçli olarak susmayı tercih edenlerin de olması kişisel beklentilerin örgütsel hedeflerin önüne geçtiğini göstermektedir. Örgütlerde sağlanan olanakların algılanması kişilere göre farklı olsa da, çalışanlar üzerinde yarattığı etki düzeyi, aynı zamanda yönetimin gücü ve becerisini de ortaya koymaktadır. Hatta yönetsel uygulamaların, sunulan maddi ve manevi olanaklardan daha etkili olduğu yönünde araştırma sonuçları da bulunmaktadır (Van Scotter, 2000:80; Rhoades ve Eisenberger, 2002:699; Meyer ve Smith, 2000; Van Knippenberg ve Sleebos, 2006).

Örgütlerde sessiz kalmak kadar, tepki vermek de zor bir karardır. Çünkü çalışanların sessiz kalması ya da sesini duyurması yalnızca kendi iç dünyasında kurgulayıp ortaya koyabileceği bir durum değil, aynı zamanda diğer çalışanlar, yönetim, örgütsel yapı, iş ahlakı, örgütsel kültür gibi pek çok açıdan değerlendirilerek sergilenebilecek bir davranıştır. Örgütsel sessizlik gerek çalışanlar, gerekse kurumlar için oldukça farklı sonuçlar ortaya çıkarabilen bir davranış şeklidir. Dolayısıyla kurumlar kadar çalışanlar da olumsuz etkilenebilmektedir. Ancak, örgütlerde egemen olan kültür, sessizlik davranışının çalışanların mevcut durum ve koşullardan memnun olunduğundan bir göstergesi olarak da değerlendirilmektedir.

Literatür Taraması

Örgütsel Sessizlik

Örgütlerde bireylerin birbiriyle olan ilişkilerinin sonucunda farklı davranış şekillerinin oluşması normal bir durum olarak kabul edilmektedir. Bu iletişim ve ilişki sürecinde yakınlaşmalar olduğu gibi karşıt durumların oluşması da söz konusu olabilmektedir. Doğal olarak bu süreç, bireylerin birbirlerini anlama, algılama ve değerlendirmesi bakımından yaşanan durum ve olayları içermektedir. Çalışanların gerek kişisel, gerekse örgütsel hedefleri gerçekleştirmek için iletişim ve ilişkilerinin rolü oldukça fazladır. Ancak örgütlerde bireylerin zaman zaman iletişim kurmada zorlandıkları, çekindikleri ya da başka nedenlerden dolayı diğer çalışanlara mesafeli yaklaştıkları da bilinen bir gerçektir (Demir, 2010).

Örgütsel sessizlik ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı boyutlarıyla incelenen bu konu, bireylerin örgüt içinde çeşitli neden ve amaçlardan dolayı duygu, düşünce ve eylem olarak duyarsız davranışları olarak açıklanmıştır (Demir, 2010; Morrison

ve Milliken, 2000; Pinder ve Harlos, 2001; Saville-Troike, 1985; Wilmer, 1996). Örgütsel sessizlik ile ilgili araştırmalarda genel olarak, aktif, bilinçli, kasıtlı ve amaçlı bir davranış olarak ele alınarak incelenen (Çakıcı ve Çakıcı, 2007) sessizlik, Morrison ve Milliken (2000) tarafından çalışanların kişisel ve örgütsel gelişim ile ilgili bilgi ve düşüncelerini bilinçli şekilde saklama olarak tanımlanırken, Pinder ve Harlos (2001) örgüt içinde bireylerin kendi çıkarlarını da düşünerek işyerindeki kişisel değerlendirmelerini yöneticilere sözlü ya da yazılı ifadeden kaçınma olarak ifade etmektedir. Bowen ve Blackmon (2003)'ün bireylerin örgüt içinde hakim olan genel duruma ters düşebilecek düşünce ve eylemlerinde gönülsüz davranışları olarak ele aldığı örgütsel sessizlik, her ne şekilde ve amaçla olursa olsun çalışanların olaylar, durumlar ve uygulamalar karşısında tepkisizliğini göstermektedir.

Örgütsel sessizlik davranışının sergilenmesinde farklı nedenlerin olabileceği öne sürülen çalışmalarda bazı kuramlar üzerinde durulduğu görülmektedir. Festinger'in bilişsel çelişki kuramında, örgüt içinde bireylerin planlarıyla ilgili çelişki yaratabilecek biliş, duygu ve davranışlardan kaçınarak mevcut durumu korumaya yönelik bir çaba içinde olmaları ifade edilmektedir (Aronson, 1997; Bayram, 2010:7). Bireyin bazı amaçlarını gerçekleştirmek adına inanç ve davranışlarını değiştirme yoluna giderek örgüt içinde sessiz kalması, bilişsel çelişki kuramı içinde değerlendirilmektedir. Bireylerin inançları ile davranışları arasındaki uzaklık çelişki duygusunu ortaya çıkarmaktadır. Benzer bir yaklaşımla Ajzen (2002) bireyin sergileyeceği bir davranışın, o davranışa yönelik niyetine göre değişebildiğini ifade etmektedir. Planlı eylem kuramı olarak bilinen bu yaklaşımda, davranışa yönelik inanç ve tutumlar bireyin kendi duygu ve düşüncelerinden olduğu gibi diğer kişilerden de etkilenebilmektedir.

Örgüt içinde bireyler, sessizlik davranışı ile kazanacakları ya da kaybedeceklerinin muhasebesini yaparak duruma göre karar verebilmektedir. Fayda-maliyet analizi olarak bilinen bu kurama göre kişisel çıkarların engellenmesi ya da kaybedilenlerin fazla olma ihtimali durumunda sessizleşmenin aktif olarak görüleceği öne sürülmektedir (Milliken vd., 2003; Dutton vd. 1997). Çalışanların kariyer planı içinde terfi beklentilerinin gerçekleşmemesi ve işini kaybetme riski öngörülen bir bedel olarak (Çakıcı, 2007:145-162) değerlendirildiği için örgüt içinde konuşma ya da sessiz kalma davranışına karar verilmektedir. Bu konuda diğer bir yaklaşım Vroom'un Bekleyiş Kuramıdır. Bu kurama göre bireyin kişisel özellikleri ve beklentilerine göre davranışları şekillenmektedir (Eren, 1998). İstenilen bir sonucun gerçekleşmesi, istenilmeyenlerin engellenmesi durumunda bireyin tahmini olumlu yönde ise, bu tutuma yönelik davranışın oluşması görülür (Premeaux ve Bedeian, 2003; Van Dyne vd., 2003). Yükseköğretim kurumlarında görev yapan bazı akademisyenlerin, özellikle kadro ve unvan ile ilgili beklentilerinin gerçekleşmesi amacıyla kişisel özelliklerine ters düşmesine rağmen yaşanan olumsuzluklar karşısında sessiz kaldıkları görülmektedir. Bununla birlikte özellikle üst yönetimin sahip olduğu sınırsız yetki, çalışanların istemedikleri halde yer değişikliği, kadro alamama korkusu, ders yükü baskısı ya da ders verilmeme korkusu gibi bazı durumların oluşması örgütsel sessizliği tetikleyebilir.

Yükseköğretim kurumlarında yapılan rektörlük seçimlerinin öncesi ve hemen sonraki süreçte idari görev, kadro ve unvan beklentisi, ayrıcalık tanınma, saygınlık yaratma gibi bazı durumların sağlanması amacıyla, kişisel özelliklerine ters düşse de genel eğilimin olduğu tarafta yer alarak toplumsal baskı veya endişenin yaratmış

olduğu örgütsel sessizlik, bir süre sonra, beklentilerin karşılanmaması nedeniyle gruplaşmalar ve örgüt içinde kutuplaşmalara neden olabilmektedir. Noelle-Neumann'ın (1974:44) geliştirdiği ve sessizlik sarmalı olarak bilinen kurama göre; birey, toplumsal baskı ya da korku nedeniyle yalnızlık duygusuna kapılma endişesiyle kendi düşüncelerine aykırı da olsa çoğunluğa katılma eğilimindedir. Bireyler azınlık içinde kalmaları durumunda toplum ya da örgüt içinde çoğunluğun yarattığı etkiyi göstermeyeceği için kendi düşünce ve eylemlerini gizleyerek sessizlik sarmalı içinde yer alırlar. Aksi halde dışlanma durumuyla karşı karşıyadır (Çakıcı, 2007; Bowen ve Blackmon, 2003). Bu bağlamda bireyler, ortama uyum gösterme davranışını geliştirerek kendini uyarlama eğilimindedir. Bu kurama göre, bireyler durumun gereklerine göre davranışlarını uyumlaştırmak için çaba göstererek yalnız kalmak istemezler (Çakıcı, 2007; Premeaux ve Bedeian, 2003).

Örgütsel sessizliğin kişisel ve kurumsal boyutta zararlarının olduğu yapılan çalışmalarda açıkça ortaya konulmaktadır (Van Dyne vd., 2003; Milliken vd., 2003; Premeaux ve Bedeian, 2003; Pinder ve Harlos 2001). Bu çalışmaların yalnızca bir kısmında örgütsel sessizliğin nedenleri üzerinde durulurken, genelde örgütsel boyuttaki sonuçlar üzerine araştırmalar yapılmıştır. Örgütsel ve kişisel faktörlere dayandırılan sessizliğin temelinde terfi ve kadrolama ile ilgili kişisel çıkarların zarar görmemesi, örgüt içinde huzuru bozan kişi olarak algılanmama, konuşmanın hiçbir yararı olmadığı gibi zararının olması düşüncesi, yalnız kalma ve dışlanma korkusu vb. nedenler yatmaktadır (Çakıcı, 2008; Premeaux ve Bedeian, 2003; Van Dyne vd. 2003). Çakıcı (2008)'da yapmış olduğu çalışmasında örgütsel sessizliği beş faktör grubu altında toplamış ve bunları; (1) yönetsel ve örgütsel nedenler, (2) iş ile ilgili korkular, (3) deneyim eksikliği, (4) izolasyon korkusu ve (5) ilişkileri zedeleme korkusu olarak ifade etmiştir. Çakıcı (2007:149)'nın aktif, bilinçli, kasıtlı/amaçlı bir eylem yaklaşımıyla incelediği örgütsel sessizlik davranışını Demir (2010:583), 4 boyutta "yönetsel destek", "güven duygusu", "çalışanlarla ilişkiler" ve "duyarsızlık" olarak inceleyerek kariyer beklentisi ile ilişkisini ortaya koymuştur.

Jensen (1973:249) örgütsel sessizliğin beş tane ikili işlevi olduğunu öne sürmektedir. Buna göre örgütsel sessizlik; (1) insanları bir araya getirdiği gibi birbirinden uzaklaştırabilir (2) ilişkilere zarar da verebilir, katkı da sağlayabilir (3) hem bilgi sağlar, hem de gizler (4) derin düşünmenin ya da düşünce yokluğunun belirtisi olabilir (5) hem kabullenme, hem de muhalefet etme olabilir. Pinder ve Harlos (2001)'un ifade ettiği gibi örgütsel sessizlik davranışı birey açısından olumlu ya da olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir.

Örgütsel adaletsizliğin görüldüğü çalışma ortamında, sessiz kalmanın kişisel çıkarların sağlanması için çalışanların beklentilerine cevap verse de, örgütsel boyutta zararları daha fazla olabilmektedir (Cropanzano ve Randall 1993; Hubbell ve Chory-Assad, 2005; Meyer vd., 2002). Aynı örgüt içinde terfi eden bir kişinin ileriki dönemlerde benzer olaylarla karşılaşması örgütün geleceği açısından son derece riskli bir durum yaratmaktadır. Örgütsel sessizliğin günümüz yönetim modelleri içinde benimsenmesi söz konusu olamaz. Buna rağmen, bazı kurumlarda özellikle yönetsel yetersizliğe sahip örgütlerde çalışanların sessizlik davranışı içinde olmaları nedeniyle bu tür sorunların yaşandığı bilinmektedir.

Yükseköğretim Kurumlarında Örgütsel Sessizlik

Yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlerin diğer kurum ya da sektör çalışanlarına göre bir takım farklı özellikleri söz konusudur. En belirgin özellik, farklı unvan, görev ve pozisyonlarda öğrencileri eğitim, öğretim, uygulama, araştırma, yönetme ve geliştirme gibi değişik işlevlere de sahip olmasıdır. Bununla birlikte, bireysel gelişim kişisel çabalara bağlı olduğu kadar yönetimin takdirine de bağlıdır. Dolayısıyla kurum içinde hiyerarşik bir yapı ve kurum kültürü de hakimdir. Bu açıdan yaklaşıldığında değişik kadrolarda görev yapan akademisyenlerin örgüt içinde görülen olumsuzluklar ya da adaletsizliklere karşı sessiz kalmalarının temelinde öncelikle mevcut durumun korunması amacıyla geçici bir süre ya da süreklilik olarak tepkisiz kalma düşünceleri bulunmaktadır. Çalışmada bu amaçla geliştirilen bazı hipotezler “bilinçli sessizlik”, “çoğunluğa uyma” ve “duyarsız kalma” şeklinde farklı örgütsel sessizlik davranışı açısından ele alınarak aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

H_{1a}: Akademisyenlerin mevcut durumlarını koruma düşüncesi “bilinçli sessizlik” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{1b}: Akademisyenlerin mevcut durumlarını koruma düşüncesi “çoğunluğa uyma” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{1c}: Akademisyenlerin mevcut durumlarını koruma düşüncesi “duyarsız kalma” davranışı üzerinde etkilidir.

Akademisyenliğe özgü kişisel beklentiler, her meslek grubunda olduğu gibi Yükseköğretim Kurumları çalışanlar için de önemli sonuçlar doğurmaktadır. Özellikle akademik ya da idari beklentilerin karşılanması yöneticilerle olan ilişki ve iletişime bağlı olarak değişebilmektedir. Fayda-maliyet analizi yaparak belirli bir davranışın olumlu ya da olumsuz olarak sergilenmesine karar veren birey, beklentilerinin gerçekleşebilme durumuna göre hareket edebilmektedir. Akademik beklentilerin gerçekleştirilmesi birey üzerinde psikolojik bir baskı unsuru oluşturarak örgütsel sessizlik davranışının görülmesine neden olabilmektedir. Akademik beklentilerin bir sonucu olarak görülen örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisine yönelik ölçümlerin yapılması amacıyla oluşturulan hipotezler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

H_{2a}: Akademisyenlerin akademik beklentileri “bilinçli sessizlik” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{2b}: Akademisyenlerin akademik beklentileri “çoğunluğa uyma” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{2c}: Akademisyenlerin akademik beklentileri “duyarsız kalma” davranışı üzerinde etkilidir.

Örgütsel sessizlik, bireylerin mevcut durumlarını korumak ya da kişisel beklentilerini karşılamak amacıyla örgütsel sorunlara ilişkin endişe, görüş ve düşüncelerini ifade etmedikleri (Milliken vd., 2003; Vakola ve Bouradas, 2005) gibi kuruma olan bağlılıkları nedeniyle örgüte zarar verme endişesi taşıması açısından da konuşmama gerektirebilmektedir. Kurumsal bağlılık örgütsel bağlılıktan farklı olarak, özellikle kurumun ulusal ve uluslararası saygınlığının birey üzerinde yaratmış olduğu psikolojik ve motivasyonel etki nedeniyle gerektiğinde sessiz kalmanın daha uygun

olabileceğini göstermektedir (Detert ve Burris, 2007; Milliken ve Morrison, 2003). Örgütsel sessizliğin bireyin kurumuna olan saygınlığı nedeniyle oluşması bağlılığının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. Bu kapsamda oluşturulan hipotez aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

H_{3a}: Akademisyenlerin kuruma bağlılıkları “bilinçli sessizlik” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{3b}: Akademisyenlerin kuruma bağlılıkları “çoğunluğa uyma” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{3c}: Akademisyenlerin kuruma bağlılıkları “duyarsız kalma” davranışı üzerinde etkilidir.

Bireylerin örgüt içinde grup ya da ekip halinde hareket etmeleri ortak çıkarların oluşmasına neden olabilmektedir. Özellikle aynı ekip içinden yönetim kademesinde görev alan bireyin yapmış olduğu uygulamalar yanlış olsa da, başlangıçta üyeler tarafından verilen destek nedeniyle diğerleri de olumlu bir yaklaşımda bulunarak, yönetimin yanında yer alabilir. Bu durum ortak hedefler olduğu sürece örgütsel sessizliğin etkin bir şekilde devam etmesine neden olabilmektedir. Yönetime olan destek kişisel çıkarları engellediği durumda, farklı sonuçlara neden olabilecek şekilde tepkiler doğurabilir. Yönetime olan desteğin örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla oluşturulan hipotezler aşağıdaki şekilde ifade edilmiştir;

H_{4a}: Akademisyenlerin yönetime destek olma düşüncesi “bilinçli sessizlik” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{4b}: Akademisyenlerin yönetime destek olma düşüncesi “çoğunluğa uyma” davranışı üzerinde etkilidir.

H_{4c}: Akademisyenlerin yönetime destek olma düşüncesi “duyarsız kalma” davranışı üzerinde etkilidir.

Turizm Lisans Eğitim Kurumlarında Bir Araştırma

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmanın amacı, turizm lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin mevcut durumu koruma, beklenti, kuruma bağlılık ve yönetime destek durumlarının örgütsel sessizlik davranışı üzerindeki etkisini araştırmaktır. Bu amaca yönelik olarak elde edilen verilerin analizi yapılarak bulguları ortaya koymak ve daha önce yapılmış çalışmalarla karşılaştırılarak bir değerlendirme yapmaktır. Örgütlerde yaşanan sorunların çözümünde bireylerin katılımı ve katkısı oldukça önemlidir. Ortaya çıkarılmayan ve çözülemeyen küçük sorunların örgütün geleceğini tehlikeye atacak şekilde daha büyük sonuçlar doğurmaması için zamanında tespit edilerek müdahale edilmesi gerekir. Bu nedenle örgütsel sessizlik, daha büyük sorunlara neden olabilecek bir durumun yaratılmaması açısından üzerinde önemle durularak çözülmesi gereken konuların başında gelmektedir. Örgütlerin geleceği, başarısı ve verimliliği açısından olduğu kadar bireylerin çalışma ortamı huzuru ve sağlığının sağlanması bakımından örgütsel sessizlik davranışına neden olan etkilerinin kaldırılması, örgüt içinde düzeyli ve açık bir iletişim sisteminin kurulması oldukça önemlidir. Bu çalışma örgütsel sessizlik davranışının nedenleri ve etkilerinin ortaya çıkarılması nedeniyle de ayrı bir önem taşımaktadır.

Araştırma Yöntemi

Çalışma Yükseköğretim Kurumlarında görev yapan akademisyenler üzerine yapılan bir alan araştırması şeklinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan literatür taramasından elde edilen bilgilerle, Demir (2010), Morrison ve Milliken (2000), Pinder ve Harlos (2001) ile Çakıcı ve Çakıcı (2007)'nin çalışmalarından yararlanılarak bir anket oluşturulmuştur. Turizm lisans yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademisyenlere elektronik posta aracılığıyla ulaşılmıştır. Elektronik posta gönderilirken alıcı kısmında “gizli” seçeneği işaretlenerek alıcıların birbirilerini görmemeleri sağlanmış ve anketler özel bir araştırma kuruluşu üzerinden ulaştırılmıştır. Ankette katılımcıların demografik özelliklerine yönelik olmak üzere 4 adet kapalı uçlu ve Likert tipi ölçekte 21 adet bağımsız ve 3 adet bağımlı değişken sorusu olmak üzere toplam 28 adet soru yer almaktadır. Likert ölçeğine göre hazırlanan sorular, 5-kesinlikle katılıyorum seçeneğinden 1-kesinlikle katılmıyorum seçeneğine doğru beşli aralıkta sıralanmıştır.

Araştırmada bazı kısıtlamalar yapılmıştır. Öncelikle lisans eğitimi veren Yükseköğretim kurumları içinde henüz fakülteleşme sürecine girmemiş ve yüksek- okul düzeyinde faaliyetlerini sürdüren turizm okullarında uygulama yapılmasına karar verilmiştir. Bunun temel nedeni, bu okulların yeni yapılanma sürecinde olmaları, kadro gereksinimleri olduğu kadar akademisyenlerin ilgisi ve yöneticilerinin “müdür” olarak doğrudan rektör tarafından atanmasıdır. İkinci kısıtlama, profesör unvanına sahip akademisyenlerin birçok haklarının sağlanmış olmasına bağlı olarak kurum içindeki olumsuzluklara daha kolay tepki verebilmesi nedeniyle kapsam dışında tutulmasıdır. Ocak 2010-Şubat 2011 tarihleri arasında yapılan bu çalışmada ulaşılan bilgilere göre Türkiye’de turizm lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında, internet sayfalarında yer alan bilgiler dikkate alındığında yaklaşık 450 akademisyen (bazılarının turizm alan dışı olduğu tahmin edilmektedir) bulunmaktadır. Başlangıçta elektronik posta adreslerine ulaşılan 405 akademisyene anket yollanmıştır. Bu anketlerin 68’i katılımcıların elektronik posta hesaplarının dolu, yanlış yazılmış ya da eski kullanılmayan ya da iptal edilmiş olması nedeniyle sistem hatası vermiştir. İlk turda 337 anketten 108’i cevaplanmış olarak geri dönmüş olup, geri kalanına ikinci tur anket yollanmış ve 66 anket daha elde edilmiştir. Son olarak cevaplayanların adresine tekrar gönderilen anketlerden de 27’si doldurulmuş olarak geri dönmüştür. Toplam 337 anketten %59’u geri dönmüş olup, bu oran kabul edilebilir düzeydedir (Friedman ve Goldstein, 1975:770; Sekaran, 2000:234).

Çalışmada elde edilen veriler sosyal bilimler için geliştirilmiş olan “PASW Statistics 18” paket programı ile analiz edilmiştir. İstatistiksel olarak veriler tanımlayıcı ve çıkarımsal istatistik açısından ele alınmıştır. Öncelikle, demografik soruların frekans dağılımları ele alınmış ve tablo 1’de gösterilmiştir. İkinci aşamada verilerin güvenilirliği test edilmiştir. Değişkenleri daha sağlıklı bir şekilde belirlemek amacıyla, verilere faktör analizi uygulanmıştır. Daha sonra ilgili faktörlerin birbiri ile olan ilişkilerini ölçmek için korelasyon analizi ve bu faktörlerin bağımlı değişken üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla da regresyon analizi yapılmıştır.

Araştırma Bulguları

Araştırmada çıkarımsal istatistiksel bulgularından önce tanımlayıcı ve durum tespiti olarak katılımcıların özelliklerine ilişkin frekans dağılımları yapılmıştır. İkinci aşamada çalışmanın genel güvenilirlik analizi test edilmiş olup, ulaşılan sonuçlara

göre faktör analizi uygulanmıştır. Faktörler arasında ilişki düzeyini belirlemek amacıyla korelasyon analizi gerçekleştirilmiş olup ardından bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisine yönelik regresyon analizi yapılarak ulaşılan bulgular ortaya konulmuştur.

Sayısal ve Yüzdesel Dağılım

Katılımcıların demografik özelliklerini gösteren bilgilere göre çoğunluğun 26-40 yaş aralığında olduğu görülmektedir (%85). Katılımcılar içinde % 33 ile yardımcı doçent kadrosunda ve %32 ile araştırma görevlisi kadrosunda bulunanlar ilk iki sırada yer almaktadır. Demografik özellikler incelendiğinde katılımcıların %58'i erkeklerden ve %63'ünde evli olduğu görülmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Yaş	Sayı	Yüzde	Ünvanı	Sayı	Yüzde
25 ve altı	11	5,47	Doçent	4	1,99
26-30	30	14,93	Yrd. Doçent	68	33,83
31-35	72	35,82	Dr.	7	3,48
36-40	68	33,83	Öğretim Görevlisi	38	18,91
41 ve üstü	20	9,95	Araştırma Görevlisi	66	32,84
Toplam	201	100,00	Okutman	13	6,47
			Uzman	5	2,49
			Toplam	201	100,00
Cinsiyet	Sayı	Yüzde	Medeni Durumu	Sayı	Yüzde
Kadın	84	41,79	Bekar	73	36,32
Erkek	117	58,21	Evli	128	63,68
Toplam	201	100,00	Toplam	201	100,00

Çıkarımsal İstatistiksel Bulgular

Genel olarak verilere uygulanan güvenilirlik düzeyleri sosyal bilimler için kabul edilen oranın (0,70) (Nunnally, 1978:245) üzerinde gerçekleşmiştir ($\alpha=,84$ ve $p<,001$). KMO ölçümünün 0,815 düzeyinde olması faktör analizi yapılabilmesi açısından önemli olan istatistiksel bulgulardır. Faktör analizi için KMO değerinin 1'e yakın olması istenir (Büyüköztürk, 2002:119; Erdoğan, 2003:352; Özdamar, 1999:241; Sekaran, 2000:308). Araştırmada sonuçların daha belirgin bir şekilde ortaya konulması amacıyla (Hair, Anderson, Tatham ve Black, 1998) faktör analizinde yükleme oranları 0,40'dan az olan değişkenlere tablo 2'de yer verilmemiştir. Faktör analizi tablosundan da görüldüğü gibi dört grupta toplam 21 değişken genel yapıyı %66 oranında açıklamaktadır.

"Mevcut durumu koruma" olarak belirlenen ilk faktör 7 değişken ile açıklanmaktadır. Bu faktörün özdeğeri 6,150; tanımladığı fark yüzdesi 28,097; ortalama değer 4,30; F değeri 5,152; güvenilirlik derecesi ,87 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olarak gerçekleşmiştir. Akademisyenlerin mevcut durumlarını korumak olarak algıladıkları en önemli değişkenin "geçici görevlendirilme korkusu" olduğu görülmektedir. 2547 sayılı kanunun 13/b-4 maddesinin rektörlere tanıdığı yetkiler arasında bir başka birime, bireyin isteğine bakılmaksızın görevlendirme endişesi örgüt içinde sessizlik davranışının sergilenmesine neden olabilmektedir. İdari görevde bulunanların yetkilerini kaybetme riski, rahat çalışma ortamının bozulmaması, akademik ve idari iş yükü-

nün artmaması ve uzmanlık alanına saygı değişkenleri ile ifade edilen mevcut durumun korunmasına yönelik düşünceler bireylerin örgütsel sessizlik davranışında önemli olan etkenler olarak görülmektedir. İkinci faktör “akademik beklenti” olarak belirlenmiş ve 5 değişken ile açıklamaktadır. Özdeğeri 2,869; tanımladığı fark yüzdesi 13,473; ortalama değer 3,81; F değeri 24,131; güvenilirlik derecesi ,90 ve $p < ,01$ düzeyinde anlamlı olarak gerçekleşmiştir. Akademik beklentilerin, özellikle akademik ve idari kadro olarak algılanması akademisyenler için oldukça anlamlı bir sonuç ortaya koymuştur. Örgütsel sessizlik davranışının sergilenmesinde beklentilerin karşılanabilme olasılığının önemli bir etkisi olduğu ifade edilebilir. Bu faktörü açıklayan değişkenlerin kadro beklentilerinin dışında, bireylerin kendi istekleri ile yer değişikliği beklentisi, araştırma ve projelerde görev alabilme düşüncesi ile esnek çalışma saatlerine ilişkin beklentiler, örgüt içinde sessiz kalma davranışının önemli unsurları olarak görülmektedir.

Tablo 2. Faktör Analizi Sonuçları

FAKTÖR GRUPLARI	FY	ÖZD	TFY	ORT	F	A	p
MEVCUT DURUMU KORUMA		6,150	28,097	4,30	5,152	,87	,001
Geçici görevlendirilme korkusu	,819						
Yetkilerini kaybetmemek	,796						
Rahatlığın bozulması	,741						
Çalışma ortamı huzuru	,727						
Akademik olmayan iş yükü	,720						
Uzmanlık alanına saygı	,707						
Zorunlu ders yükü	,593						
AKADEMİK BEKLENTİ		2,869	13,473	3,81	24,131	,90	,001
Unvan-kadro beklentisi	,849						
İdari-kadro beklentisi	,842						
İstenilen yere görevlendirilebilme	,830						
Araştırma/projelerde görev alabilme	,787						
Esnek çalışma saatleri	,748						
KURUMA BAĞLILIK		2,655	12,454	3,90	22,834	,77	,001
Etik değerler	,845						
Vicdani sorumluluk	,823						
Aileden biri olarak görme	,688						
Arkadaş ilişkileri	,640						
Ortak değerler	,516						
YÖNETİME DESTEK		2,169	10,488	3,66	13,634	,72	,001
Yönetimin yanında olma	,798						
Sorumluluk alma	,727						
Akademik destek	,690						
İş birliği ve ortak çalışma	,522						

Kaiser-Meyer-Olkin Ölçümü=0,815 ve $p < ,001$; Toplam farkın (varyansın) açıklanma oranı %66

Üçüncü faktör “kuruma bağlılık” olarak belirlenmiştir. Bu faktörü en iyi açıklayan iki değişkenin etik değerler ile vicdani sorumluluk olduğu görülmektedir.

Akademisyenler, kurumun saygınlığının etik değerlerle ölçülebileceğini ortaya koyarak sessiz kalmanın da önemli bir davranış olduğunu belirtmişlerdir. Kuruma karşı sorumlulukların da sessiz kalma davranışı sergilenmesinde önemli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bireylerin kendisini kurumun bir parçası olarak değerlendirmeleri ve ortak değerlere sahip olmaları örgütsel sessizlik açısından önemli etkenlerdir. Toplam 5 değişken ile açıklanan bu faktörün özdeğeri 2,655; tanımladığı fark yüzdesi 12,454; ortalama değer 3,90; F değeri 22,834; güvenilirlik derecesi ,77 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olarak gerçekleşmiş olması, örgütsel sessizlik davranışında kuruma bağlılığın önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Diğer yandan, “yönetime destek” olarak belirlenen dördüncü faktör 4 değişken ile temsil edilmektedir. Bu faktörün özdeğeri 2,169; tanımladığı fark yüzdesi 10,488; ortalama değer 3,66; F değeri 13,634; güvenilirlik derecesi ,72 ve $p<,01$ düzeyinde anlamlı olarak gerçekleşmiştir. Bireylerin gerek kurum üst yönetimi, gerekse birim yönetimini kendilerine yakın hissetmeleri başlangıçta sessiz kalarak destek verdikleri şekilde yorumlanabilir. Ancak yönetsel uygulamaların bireyler tarafından benimsenmesinin sonucunda yönetimin yanında olma isteği en önemli unsur olarak görülmektedir. Bununla birlikte kurum içinde sorumluluk alarak yönetime verilen desteğin açıkça ortaya konulması örgütsel sessizlik açısından ulaşılan bulgulardandır. Akademik anlamda destek ile işbirliği ve ortak çalışmalar yönetime verilen destek olarak örgütsel sessizlik davranışında önemli etkenler olarak görülmektedir.

Tablo 3. Faktörlerin Bağımlı Değişkenler ile İlişkisi

Değişkenler	Ort.	SS	1	2	3	4	5	6	7
1-Mevcut Durumu Koruma	4,30	0,46	1						
2- Akademik Beklenti	3,81	0,75	,427*	1					
3- Kuruma Bağlılık	3,90	0,55	,087	,075	1				
4- Yönetime Destek	3,66	0,57	,194*	,285*	,067	1			
5- <i>Bilinçli Sessizlik</i>	3,82	0,41	,753*	,762*	,581*	,562*	1		
6- <i>Çoğunluğa Uyuma</i>	3,86	0,44	,676*	,116	,462*	,593*	,684*	1	
7- <i>Duyarsız Kalma</i>	3,92	0,44	,581*	,147	,450*	,130	,544*	,595*	1

* $p<,01$

Çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini belirlemeden önce bu değişkenler arasındaki ilişkilerin ortaya konulması gerekmektedir. Tablo 3’de görüldüğü gibi “mevcut durumu koruma” amacıyla sessizlik davranışının bilinçli bir şekilde yapıldığı değişkenler arasındaki pozitif doğrusal yönlü ilişkinin anlamlı olmasından anlaşılmaktadır ($r=,753$ ve $p<,01$). “Mevcut durumu koruma” adına yapılan sessizlik davranışı çoğunluğa uyuma ($r=,676$ ve $p<,01$) ve olaylara duyarsız kalma ($r=,581$ ve $p<,01$) şeklinde de görüldüğü korelasyon analizinden anlaşılmaktadır. “Akademik beklenti”nin yalnızca bilinçli sessizlik davranış olarak sergilenmesi oldukça anlamlı bulunmuştur ($r=,762$ ve $p<,01$). Bilinçli sessizlik davranışı ile yüksek düzeyde pozitif bir ilişkisi olan “akademik beklenti”nin çoğunluğa uyuma ve duyarsız kalma şeklinde gösterilen sessizlik davranışı ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı tespit edilmiştir. “Kuruma bağlılık” her üç sessizlik davranış türü ile orta düzeyde pozitif doğrusal yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişkiye sahiptir (Tablo 3). Bu durum, kuruma bağlılık olarak sessiz kalmanın üç farklı şekilde de gösterilebileceğini ortaya koymaktadır (Tablo 3). Diğer yandan “yönetime destek” verme

bilinçli davranış ve çoğunluğa uyma şeklinde gerçekleşebilirken duyarsız kalarak destek vermenin anlamsız olduğu görülmektedir (Tablo 3).

Çalışmada bağımsız değişkenlerin (mevcut durumu koruma, akademik beklenti, kuruma bağlılık ve yönetime destek) bağımlı değişkenler (bilinçli davranış, çoğunluğa uyma ve duyarsız kalma) üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla regresyon analizi yapılmıştır.

Tablo 4. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisi

BAĞIMSIZ DEĞİŞKENLER	BAĞIMLI DEĞİŞKENLER (ÖRGÜTSEL SESSİZLİK)					
	Bilinçli Sessizlik		Çoğunluğa Uyma		Duyarsız Kalma	
	β	t	β	t	β	t
Mevcut Durumu Koruma	,243	6,478*	,197	5,595*	,323	8,643*
Akademik Beklenti	,205	5,350*	,014	1,541	,039	1,468
Kuruma Bağlılık	,086	2,296**	,093	2,409**	,171	3,956**
Yönetime Destek	,126	2,887**	,314	9,510*	,036	1,669
F	142,379		172,938		198,223	
R ²	,65		,68		,72	
Düzeltilmiş R ²	,63		,62		,53	
*p< ,01						
**p< ,05						

Regresyon analizi tablosunda da görüldüğü gibi bağımsız değişkenlerin bilinçli sessizlik davranışını %65 oranında açıkladığı görülmektedir (R²=,65). “Mevcut durumu koruma” ile “akademik beklenti” faktörlerinin bilinçli sessizliği önemli düzeyde etkilemesinin diğer iki bağımsız değişkene göre daha anlamlı olduğu anlaşılmaktadır. Bireylerin beklentilerini gerçekleştirebilmek için bilinçli bir şekilde örgütsel sessizlik içinde oldukları görülmektedir. Aynı şekilde sahip olunan olanakların kaybedilmemesi de önemli bir neden olarak değerlendirilmektedir. “Çoğunluğa uyma” şeklinde gerçekleşen sessizlik davranışını en fazla “yönetime destek” faktörü etkilemektedir (t=9,510 ve p<,01). Yönetimsel uygulamaların çoğunluk tarafından kabul görmesi, yönetimin işini kolaylaştırması örgütsel sessizlik olarak görülmektedir. “Mevcut durumu koruma” faktörü çoğunluğa uyma davranışını önemli düzeyde etkileyen ikinci bağımsız değişken olarak gerçekleşmiştir. “Çoğunluğa uyma” faktörü üzerinde “kuruma bağlılık” faktörünün de etkili olduğu görülürken (t=2,409 ve p<,01) “akademik beklenti” faktörünün anlamlı bir etkisinin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır (t=1,541 ve p>,05). Örgütlerde bireylerin “mevcut durumu koruma” amaçlı davranışlarının duyarsız kalma davranışını önemli düzeyde etkilemesi de söz konusudur (t=8,643 ve p<,01). Aynı şekilde duyarsız kalma davranışı üzerinde kuruma bağlılık faktörünün de etkisi olduğu görülürken diğer iki bağımsız değişkenin anlamlı bir etkisinin olmadığı saptanmıştır. Bağımsız değişkenlerin duyarsız kalma davranışını etkilemesi regresyon analizi ile %72 oranında açıklanmaktadır.

Tablo. 5. Hipotezlere ilişkin ölçüm sonuçları

Hipotezler	r	t	Sonuç
H _{1a} : Mevcut Durumu Koruma → Bilinçli Sessizlik	,753*	6,478*	Desteklendi
H _{1b} : Mevcut Durumu Koruma → Çoğunluğa Uyma	,676*	5,595*	Desteklendi
H _{1c} : Mevcut Durumu Koruma → Duyarsız Kalma	,581*	8,643*	Desteklendi
H _{2a} : Akademik Beklentiler → Bilinçli Sessizlik	,762*	5,350*	Desteklendi
H _{2b} : Akademik Beklentiler → Çoğunluğa Uyma	,116	1,541	Desteklenmedi
H _{2c} : Akademik Beklentiler → Duyarsız Kalma	,147	1,468	Desteklenmedi
H _{3a} : Kuruma Bağlılık → Bilinçli Sessizlik	,581*	2,296**	Desteklendi
H _{3b} : Kuruma Bağlılık → Çoğunluğa Uyma	,462*	2,409**	Desteklendi
H _{3c} : Kuruma Bağlılık → Duyarsız Kalma	,450*	3,956**	Desteklendi
H _{4a} : Yönetime Destek → Bilinçli Sessizlik	,562*	2,887**	Desteklendi
H _{4b} : Yönetime Destek → Çoğunluğa Uyma	,593*	9,510*	Desteklendi
H _{4c} : Yönetime Destek → Duyarsız Kalma	,130	1,669	Desteklenmedi

*p < ,01 ve **p < ,05

Çalışmada öngörülen hipotezlerin sonuçlarına ilişkin bilgiler tablo 5’de yer almaktadır. Toplam dört faktör grubu altında 12 hipoteze ilişkin sonuçlar incelendiğinde 9 tanesinin desteklendiği 3 tanesinin desteklenmediği görülmektedir. Özellikle bireylerin akademik beklentilerine yönelik davranışlarında, örgüt içinde çoğunluğun davranışına uymadıkları ve olaylara duyarsız kalma eğiliminde olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde yaşanan olumsuz olaylar ve adaletsiz uygulamalara karşı, yönetime destek amacıyla duyarsız kalınmayacağı için bu yöndeki hipotezde desteklenmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Örgütsel sessizlik davranışı, Yükseköğretim Kurumlarında farklı şekillerde görülürken bunların temelinde de farklı nedenler bulunmaktadır. Özellikle akademisyenlerin örgüt içinde yalnız kalma korkusu ve kişisel beklentilerinin karşılanmasına yönelik çabalar doğal olarak gruplaşmaya iterken, farklı düşüncede olan bireylere karşı da bir önyargı oluşturabilmektedir. Örgütsel sessizlik, örgüt kültürünün bir parçası olarak ortaya çıkabilmektedir (Demir, 2010; Morrison ve Milliken, 2000). Ulaşılan bulgular örgütsel sessizlik davranışında yerleşik kültürün belirgin bir şekilde etkisini gösterdiğini açıklamaktadır. Bu durum Pinder ve Harlos (2001)’un, örgüt içinde kişisel çıkarların öncelikli olarak düşünüldüğü yönündeki görüşünü desteklemektedir. Bireylerin normal şartlarda tepki gösterilen adaletsiz uygulamalara karşı sessizlik davranışını sergilemesi, istediklerini elde etme adına olumlu bir sonuç verirken kurum açısından değerlendirildiğinde sorunların katlanarak büyümesi anlamına gelmektedir

Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, bireylerin örgütsel sessizlik davranışının temelinde yatan “mevcut durumu koruma” düşüncesinin bilinçli sessizlik davranışı olarak ortaya çıktığını göstermiştir. Bununla birlikte, örgüt içinde çoğunluğun eğilimine uyma davranışı göstererek veya olaylara duyarsız kalarak da mevcut durumu koruma yoluna gidildiği belirlenmiştir. Bununla ilgili öngörülen hipotezle-

rin desteklenmesi, bireylerin sahip olduğu olanakları kaybetmemek ve en azından mevcut durumu korumak için farklı şekillerde örgütsel sessizlik davranışını gösterdiğini ortaya koymuştur. Akademik beklentiler daha farklı bir sonuç ortaya çıkarılmıştır. Bireylerin bu tür beklentileri karşılamak adına daha açık bir şekilde ve planlı olarak hareket ettikleri ve bilinçli olarak sessizlik davranışında buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Bu amaçla oluşturulan hipotez desteklenirken, çoğunluğa uyma ve duyarsız kalma şeklindeki davranışlara ilişkin hipotezler desteklenmemiştir. Bu durum bireylerin akademik ve idari kadro, unvan beklentileri ve çeşitli şekillerde oluşan isteklerini gerçekleştirmek için diğer çalışanlarla birlikte hareket etmediklerini göstermekte ve istek ve beklentilerin kişisel özellik taşıdığını açıklamaktadır.

Bireylerin kuruma olan bağlılıkları bazı davranışların gösterilmesinde bir engel teşkil edebilmektedir (Premeaux ve Bedeian, 2003; Saville-Troike, 1985; Pinder ve Harlos, 2001). Etik değerlerin akademisyenler tarafından daha iyi algılanması ve sorumluluklarının bilincinde ve kendilerini örgütün bir parçası olarak görmeleri, kişisel çıkarlar kadar örgütsel çıkarlarının da önemli olması nedeniyle sessizlik davranışında buldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Kuruma bağlılık ile örgütsel sessizlik davranışı ilişkisine yönelik hipotezlerin desteklediği görülürken, oluşan bağlılığın sessiz kalmada bireyleri etkilediği tespit edilmiştir. Diğer yandan, bireylerin yönetime destek vermeleri ya bilinçli ve planlı bir şekilde gerçekleşmekte ya da çoğunluğa uyma davranışı şeklinde ortaya çıkmaktadır. Örgüt içinde yaşanan olaylara ya da gelişen durumlara karşı duyarsız kalma şeklinde yönetime destek olma söz konusu olmamaktadır. Yönetime destek konusunda oluşturulan hipotezlerden olaylara duyarsız kalma şeklinde ifade edilen davranış istatistiksel olarak da desteklenmemiştir.

Kurumlarda, özellikle mevcut durumun korunması ve akademik beklentilerin temelinde örgütsel hedeflerden çok kişisel çıkarlar rol oynamaktadır. Diğer yandan kuruma bağlılık ve yönetime destek konularında kişisel çıkarlar olmakla birlikte örgütsel hedef ve çıkarlarda düşünülmektedir. Bu çalışmada, bazı katılımcıların endişe taşıdıklarını ifade etmiş olmaları örgütsel sessizlik konusunun yükseköğretim kurumlarında önemli bir sorun olduğunu göstermektedir. Örgütsel sessizlik davranışının altında farklı kutuplaşmaların olması her yönetim değişikliğinde geçmiş olayların tekrar gündeme getirilmesi akademisyenlerin her ne şekilde olursa olsun belirli bir baskı altında olduğunu göstermektedir. Bunun temelinde sınırsız yetkinin keyfi ve dengesiz kullanılması olduğu ifade edilebilir. Bu çalışmada elde edilen veriler ve ulaşılan sonuç yalnızca turizm lisans eğitimi veren yükseköğretim kurumlarına özgüdür. Örgütsel sessizliğin önemli bir sorun olarak görüldüğü yükseköğretim kurumlarında daha kapsamlı bir çalışmanın yapılarak daha özgür, huzurlu ve sağlıklı bir çalışma ortamının yaratılması hem bireysel hem de örgütsel düzeyde önemli sonuçlar ortaya çıkarabilir.

Kaynakça

- AJZEN, Icek (2002). "Perceived Behavioral Control, Self-Efficacy, Locus of Control, and the Theory of Planned Behavior", **Journal of Applied Social Psychology**, 32(4), 665-683.
- ARONSON, Elliot (1997). "A Theory of Cognitive Dissonance by Leon Festinger", **The American Journal of Psychology**, 110(1), 127-137.
- BAYRAM, T.Yalçın (2010). "Üniversitelerde Örgütsel Sessizlik", **Abant İzzet Baysal Ün. SBE (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi)**, Bolu.
- BOWEN, Frances ve BLACKMON, Kate (2003). "Spirals of Silence: The Dynamic Effects of Diversity on Organizational Voice", **Journal of Management Studies**, 40(6), 1393-1417.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002). **Veri Analizi El Kitabı**, Ankara: Pegem A. Yayıncılık.
- CROPANZANO, Russell ve RANDALL, Marjorie L. (1993). "Justice in the Workplace: a Historical Review". In: Cropanzano, R. (Ed.), **Justice in the Workplace: Approaching Fairness in Human Resource Management**. Erlbaum, Hillsdale, NJ, 3-20.
- ÇAKICI, Ayşehan (2007). "Örgütlerde Sessizlik: Sessizliğin Teorik Temelleri ve Dinamikleri", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16(1), 145-162.
- ÇAKICI, Ayşehan (2008). "Örgütlerde Sessiz Kalınan Konular, Sessizliğin Nedenleri ve Algılanan Sonuçları Üzerine Bir Araştırma", **Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 17(1), 117-134.
- ÇAKICI, Ayşehan ve ÇAKICI, A. Celil (2007). "İşgören Sessizliği: Konuşmak mı Zor, Sessiz Kalmak mı Zor?", **15. Ulusal Yönetim Ve Organizasyon Kongresi Kitabı, Sakarya Üniversitesi**, 389-400.
- DEMİR, Mahmut (2010). "Algılanan Adalette Örgütsel Sessizlik Davranışının Kariyer Beklentisine Etkisi", **11. Ulusal Turizm Kongresi Bildiri Kitabı**, Kuşadası, 577-589.
- DETERT, James R ve BURRIS, Ethan E. (2007). "Leadership Behavior and Employee Voice: Is The Door Really Open?", **Academy of Management Journal**, 50(4), 869-884.
- DUTTON, Jane E., ASHFORD, S.J., O'NEILL, R., HAYES, E. ve WIERBA, E. (1997). "Reading the Wind: How Middle Managers Assess the Context for Selling Issues to Top Managers", **Strategic Management Journal**, 18(5), 407-423.
- ERDOĞAN, İrfan (2003). **Pozitivist Metodoloji**, Ankara: Erk yayını.
- EREN, Erol (1998). **Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi**, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- FRIEDMAN, Hershey H. ve GOLDSTEIN, Larry (1975). "Effect of Ethnicity of Signature on the Rate of Return and Content of a Mail Questionnaire", **Journal of Applied Psychology**, 60, 770-771.
- HAIR, Joseph F., ANDERSON, Ralph E., TATHAM, Ronald L. ve BLACK, William C. (1998). **Multivariate Data Analysis**, 5th ed. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- HUBBELL, Anne P. ve CHORY-ASSAD, Rebecca M. (2005). "Motivating Factors: Perceptions of Justice and Their Relationship with Managerial and Organizational Trust", **Communication Studies**, 56(1), 47-70.
- JENSEN, Vernon J. (1973). "Communicative Functions of Silence", **ETC. A Review of General Semantics**, 30, 249-257.
- MEYER, John P. ve SMITH, Catherine A. (2000). "HRM Practises and Organizational Commitment: Test of a Mediation Model", **Canadian Journal of Administrative Sciences**, 17(4), 319-332.

- MEYER, John P., STANLEY, D.J., HERSCOVITCH, L. ve TOPOLNYTSKY, L. (2002). "Affective, Continuance, and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates, and Consequences", **Journal of Vocational Behavior**, 61(1), 224-247.
- MILLIKEN, Frances J., MORRISON, E.W. ve HEWLIN, F.P. (2003). "An Exploratory Study of Employee Silence: Issues that Employees Don't Communicate Upward and Why", **Journal of Management Studies**, 40(6), 1453-1476.
- MILLIKEN, Frances J. ve MORRISON, Elizabeth W. (2003). "Shades of Silence: Emerging Themes and Future Directions for Research on Silence in Organizations", **Journal of Management Studies**, 40(6) 1563-1568.
- MORRISON, Elizabeth W. ve MILLIKEN, Frances J. (2000). "Organizational Silence: A Barrier to Change and Development in a Pluralistic World", **Academy of Management Review**, 25(4), 706-725.
- NOELLE-NEUMANN, Elisabeth (1974). "The Spiral of Silence: a Theory of Public Opinion", **Journal of Communication**, 24 (2), 43-51.
- NUNNALLY, Jum C. (1978). **Psychometric Theory**, New York, McGraw-Hill.
- ÖZDAMAR, Kazım (1999). **Paket Programlar ile İstatistiksel Veri Analizi**. Eskişehir: Kaan Kitabevi.
- PINDER, Craig C. ve HARLOS, Karen P. (2001). "Employee Silence: Quiescence and Acquiescence as Responses to Perceived Injustice", **Research in Personnel and Human Resources Management**, 20, 331-369.
- PREMEAUX, Sonya F. ve BEDEIAN, Arthur G. (2003). "Breaking the Silence: The Moderating Effects of Self-Monitoring in Predicting Speaking Up in the Workplace", **Journal of Management Studies**, 40(6), 1537-1562.
- RHOADES, Linda ve EISENBERGER, Robert (2002). "Perceived Organizational Support: A Review of the Literature", **Journal of Applied Psychology**, 87(4), 698-714.
- SAVILLE-TROIKE, Muriel (1985). "The Place of Silence in an Integrated Theory of Communication". In: D. Tannen ve M. Saville-Troike (Eds), **Perspectives on Silence** (pp.3-18). Norwood, NJ: Ablex Publishing Co.
- SEKARAN, Uma (2000). **Research Methods for Business: A Skill Building Approach**, New York: John Wiley & Sons, Inc.
- VAKOLA, Maria ve BOURADAS, Dimitris (2005). "Antecedents and Consequences of Organizational Silence: An Empirical Investigation", **Employee Relations**, 27(5), 441-458.
- VAN DYNE, Linn, ANG, Soon ve BOTERO, Isabel C. (2003). "Conceptualizing Employee Silence and Employee Voice as Multidimensional Constructs", **Journal of Management Studies**, 40(6), 1359-1392.
- VAN KNIPPENBERG, Daan ve SLEEBOS, Ed (2006). "Organizational Identification versus Organizational Commitment: Self-Definition, Social Exchange, and Job Attitudes", **Journal of Organizational Behavior**, 27(5), 571-584.
- VAN SCOTTER, James R. (2000). "Relationships of Task Performance and Contextual Performance with Turnover, Job Satisfaction, and Affective Commitment", **Human Resource Management Review**, 10(1), 79-95.
- Yükseköğretim Kanunu, No: 2547.
- WILMER, Harry A. (1996). "Silence: Something We Rarely Hear, Which Does Not Exist", **Journal of The American Academy of Psychoanalysis**, 23, 723-730.

ORGANIZATIONAL SILENCE AT THE INSTITUTIONS OF HIGHER EDUCATION: A STUDY AT INSTITUTIONS OF TOURISM BACHELOR'S DEGREE-GRANTING

Mahmut DEMİR*

Şirvan Şen DEMİR**

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effects of academics' current status at the university, expectations, organizational commitment and support to management as silence factors on the organizational silence behaviour at the Institutions of Tourism Bachelor's degree-granting. A literature review was conducted for research model and then questionnaire was developed from the studies in the literature. Data were collected from participants (201 employees) via e-mail and were analyzed with PASW statistical programs. Structural validity of the data have revealed with the explanatory factor analysis. It was tested using a correlation analysis to determine the relationship among factor groups and using a regression analysis to determine the effects of independent variables on dependent variables. As a result, 9 of 12 hypotheses have been supported.

Key Words: Tourism, academics, education, undergraduate, organizational silence

* Asst. Prof. Dr. Muğla University, School of Tourism and Hotel Management

** Dr. Muğla University, School of Tourism and Hotel Management

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayfer YILDIRIM ERİŞKİN*

Seda YAZAR KIRAÇ**

Yaşar ERTUĞRUL***

Özet

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma eğitimi uygulaması içinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmanın öğelerinden olan eğitim ortamını, okul yönetimini, rehber öğretmenleri ve kendilerini kaynaştırma uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesidir. Betimsel bir çalışma olan bu çalışmada 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılında Millî Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından düzenlenen 30 saatlik Özel Eğitim Seminerlerine katılan 1500 sınıf öğretmenine 30 sorudan oluşan bir anket uygulanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenleri: Sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerini kabul ettiklerini ve kaynaştırma uygulamalarına olumlu yaklaştıklarını ancak eğitim ortamlarının kaynaştırma uygulamaları için uygun olmadığını, hem kendilerinin hem de okul yönetiminin kaynaştırma, BEP ve özür türleri hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını; okul yönetiminin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları için gerekli olan önlemleri almadıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak, yasal dayanağı oluşturulmuş olan kaynaştırma uygulamalarının etkili ve işlevsel uygulamalara dönüşmesinde, kaynaştırma öğrencileriyle çalışan personelin yaşadığı sorunların belirlenerek önlemler alınmasında, mevzuatta gerekli düzenlemelere gidilmesinde, hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında ve etkili çözümler üretilmesinde elde edilen bu bulguların yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

***Anahtar Sözcükler:** Kaynaştırma, sınıf öğretmeni, eğitim ortamı, okul yönetimi, kendini değerlendirme, destek eğitim hizmetleri, özel eğitim danışmanlığı*

Giriş

Sosyal bir varlık olan insan, doğası gereği ait olduğu toplumun kabulüne gereksinim duymaktadır. Bu nedenle de bulunduğu toplumun isteklerini yerine getirmeye çalışır. Yetersizliği olan bireyler toplum tarafından kabul görmeye en çok ihtiyacı olan fakat çoğu zaman buna ulaşamayan bireylerdir. Çünkü toplumun isteklerini, değerlerini ve sorumluluklarını yerine getirmekte zorlanmaktadırlar. Oysa eşit

* MEB Gökkuşuğu İlköğretim Okulu, Yenimahalle

** MEB Nurçin Sayan İlköğretim Okulu, Çankaya

*** MEB Pursaklar Millî Eğitim Müdürlüğü

fırsatlar sağlandığında bu bireylerde toplumun isteklerini, değerlerini ve sorumlulukları yerine getirerek toplum tarafından kabul görecektir. Bunun sağlanabilmesi içinde eğitime gereksinim vardır.

Eğitim çeşitli şekillerde ifade edilmektedir. Bir tanıma göre eğitim, “bireylerin toplumsal gelişimlerinin ve kişisel yeteneklerinin en üst düzeyde gelişmesini sağlamak için seçilmiş ve planlanmış etkinlikler sürecidir. Diğer bir tanıma göre ise, “Bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” (Akt. Batu, 1998)

Özel eğitim ise, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir (MEB, 2006).

Kaynaştırma uygulamalarına geçişin nedenleri insan hakları, demokrasi alanında yaşanan gelişmeler ve eşitlik düşünceleridir. Böylece yetersizlikten etkilenen bireyin ayrıştırılmış özel eğitim yerine, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitim alması esasına dayanan kaynaştırma uygulamaları gerçekleşmiştir (Gottlieb ve Leyser, 1996). Eğitimde fırsat eşitliği düşünölmeye başlandığında karşımıza normalleştirme ilkesi çıkmaktadır. Normalleştirme, yetersizliği olan bireyin normal hale getirilmesi değildir; yetersizliği olan bireye göre çevresel düzenlemelerin yapılmasıdır. Diğer önemli bir ilke olan bütünleştirme ise, bireyin bir toplumun üyesi olmasını ve topluma tamamlayıcı olarak katılmadığında eksik kalacağını ifade eden bir olgudur. Tamamlama anlamıyla bütünleştirmede, yetersizlikten etkilenmiş bireylerin katkılarıyla toplumsal yaşamda zenginleşme olacağı ve onların katkısı olmaksızın toplumsal yaşamın eksik kalacağı ileri sürölmektedir. Dolayısıyla birey yetersizlikten etkilenebilir ancak değersiz değildir (Özyürek, 1990).

Bütünleştirmenin eğitimdeki boyutu olan kaynaştırma, gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya engelli öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşuluyla engelli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitilmesidir. Destek özel eğitim hizmetleri ise, kaynaştırılan özel eğitime ihtiyacı olan birey ve/veya kaynaştırma sınıfı öğretmenine sağlanan özel eğitim hizmetleridir. Bunlar kaynak oda eğitimi, sınıf içi yardım ve özel eğitim danışmanlığıdır (Özyürek, 1990; Kırcaali-İftar, 1998).

Türkiye’de 1980’li yıllarda uygulanmaya başladığı kabul edilen kaynaştırma uygulamaları göz atıldığında, kurumların nitelik/nicelik olarak yetersizliği, programı yürütecek öğretmenlerin nitelik/nicelik olarak sınırlılığı, öğretmenlere destek vermesi gereken özel eğitimcilerin yeterince bulunmayışı gibi sorunlar olduğu dikkati çekmektedir (Diken, 1998; Sucuoğlu, 1996; Uysal, 1995). Yasalarda kaynaştırmaya yönelik pek çok yaptırım bulunmasına rağmen (MEB, 1973; MEB, 1997; OZİDA, 2005; MEB, 2006) uygulamalarda aksayan çok fazla nokta olduğu gözlenmektedir. Bu uygulamaların verimliliğini etkileyecek olan en önemli unsurlardan birinin de öğretmenlerin tutumları olduğu düşünölmektedir. Yapılan araştırmalar, kaynaştırma uygulamalarında öğretmenlerin, okuldaki diğer eğitimcilerin ve yöneticilerin özel eğitime ihtiyacı olan ve kaynaştırma programına katılması gereken çocuklara karşı olumlu tutum içinde olmalarının ve sınıflarına engelli öğrenci kabul etme konusunda istekli olmalarının, kaynaştırma eğitiminin başarılı bir şekilde yürütölebilmesi için

çok önemli olduğunu göstermektedir (Çakıroğlu Wilbrandt, Aydoğan ve Kılınc, 2008; Sucuoğlu, 2006; Avcı ve Ersoy, 1999; Scruggs ve Mastropieri, 1996). Bu bağlamda öğretmenlerin tutumları kaynaştırma uygulamalarında hayati bir öneme sahiptir. 2000'li yıllarda da bu araştırmalarda kaynaştırma uygulamalarına ilişkin dile getirilen sorunların devam ettiğini gösteren bulgular dikkate alındığında yeni çözüm önerileri getirilebileceği düşünülerek mevcut durum hakkında yeni bir araştırma yapmaya gereksinim duyulmuştur. Bu araştırmadan elde edilen sonuçların, etkili kaynaştırma uygulamalarının yapılmasını sağlayacak düzenlemeler konusunda eğitimcilere ve kanun yapıcılara yol göstereceği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, kaynaştırma uygulamaları içinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmanın öğelerinden olan eğitim ortamına, okul yönetimine, rehber öğretmenlere ve kendilerine ilişkin değerlendirmelerinin incelenmesidir.

Yapılandırılmış eğitimin engelli bireylerin hayatındaki önemi dikkate alındığında, kaynaştırmanın başarıyla uygulanmasında öğretmenlerin rolünün büyük olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri, uygulamanın başarısını etkileyen etmenleri iyileştirme açısından oldukça önemlidir.

Yöntem

Araştırma Modeli: Bu araştırma kaynaştırma uygulamalarına katılan öğrencilerle çalışan sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin değerlendirmelerini incelemek amacıyla tarama modelinde planlanan betimsel bir çalışmadır.

Katılımcılar: Araştırma grubunu oluşturmak üzere 2008-2009 Eğitim Öğretim Yılında Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim Kurumları Genel Müdürlüğü ve Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından Ankara'da düzenlenen 30 saatlik Özel Eğitim Seminerlerine katılan 1500 sınıf öğretmenidir. Kaynaştırma öğrencisi olmayan veya anketi eksik yanıtlayan katılımcılar elenmiş ve 1400 sınıf öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Katılımcıların 1005'i kadın, 395'i erkektir. Araştırmanın evreni Ankara ilinde 2008-2009 Eğitim Öğretim yılında görev yapan toplam 11888 sınıf öğretmenidir. Bu nedenle araştırmaya katılan sınıf öğretmeni sayısının evreni temsil ettiği söylenebilir.

Veri Toplama Aracı: Sınıf öğretmenlerinin, eğitim ortamını, okul yönetimini, rehber öğretmenleri ve kendilerini kaynaştırma uygulamalarına ilişkin değerlendirmeleri amacıyla; araştırmacılar tarafından alan yazın incelenerek bir anket (Ek-1) geliştirilmiştir. Anketin, kapsam geçerliğini belirlemek için üç uzman görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların %70-80 oranında uyuşma gösterdikleri maddelerde eleştirilere göre düzeltmeler yapılmıştır. Sonuçta veri toplama aracı dört bölümden ve toplam otuz sorudan oluşmuştur. Katılımcıların her bir soruya evet ya da hayır seçeneklerine göre yanıt vermeleri istenmiştir.

Uygulama: Özel eğitim seminerlerine katılan sınıf öğretmenlerinden seminer bitiminde anketleri yanıtlamaları istenmiştir. Anketler katılımcıların yanıtlamayla bitirmelerinin ardından aynı gün geri toplanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi: Elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılmış ve istatistiksel çözümlemeler için SPSS 13.00 paket programından yararlanılmıştır. Anketteki tüm yanıtlar için yüzde (%) hesaplamaları yapılmıştır.

Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarının yapıldığı eğitim ortamlarını değerlendirmeleri istendiğinde aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarının Yapıldığı Eğitim Ortamlarını Değerlendirmeleri

EĞİTİM ORTAMLARINI DEĞERLENDİRME	UYGUN	UYGUN DEĞİL
	%	%
Sınıfın fiziki yapısı	39	61
Sınıf mevcudu	32	68
Sınıf içi düzenlemeler	9	91
Engel gruplarına göre okul içi düzenlemeler	5	95
Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı	31	69

Buna göre Tablo 1’de görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin %91’i, kaynaştırmanın sağlıklı bir şekilde uygulanması için gerekli olan sınıf içi düzenlemelerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %95’i, okul içi düzenlemelerin kaynaştırma için uygun olmadığını belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı söz konusu olduğunda ise öğretmenlerin %69’u, dağılımın uygun olmadığını belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin kendilerini değerlendirmeleri ile ilgili bulgulara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Kendilerini Değerlendirmeleri

SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KENDİLERİNİ DEĞERLENDİRMELERİ	EVET	HAYIR
Kaynaştırma uygulamalarına istekli olma ve öğrenciyi kabul etme	%79	% 21
Kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile işbirliği ve bilgi alışverişinde bulunma	%88	%12
Her bir kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlama	%53	%47
Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olma	%37	%63
Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı	%32	%68
Kaynaştırma öğrencilerinin özür grupları hakkında yeterli bilgiye sahip olma	%30	%70
Sınıfın diğer öğrencilerini özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri konusunda bilgilendirme	%71	%29
Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü ve uyumu için diğer öğrencilerle düzenli toplantılar yapma	%56	%44
Kaynaştırma programı uygulamalarına başlamadan önce kaynaştırma öğrencisine sosyalleşme ile ilgili etkinlikler düzenleme	%43	%57
Kaynaştırma öğrencisine uygulanan programı düzenli olarak gözleyip değerlendirme	%39	%61
Kaynaştırma programına alınan öğrenciyi kurallar hakkında bilgilendirme	%57	%43

Tablo 2 incelendiğinde, sınıflarına kaynaştırma öğrencilerini kabul eden öğretmenlerin oranının %79 olduğu görülmektedir. Ayrıca velilerle işbirliği ve bilgi alışverişi yapan öğretmenler grubun %88'ini oluşturmaktadır. BEP ve kaynaştırma hakkında bilgisinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin grubun sadece %37'sini oluşturduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde öğretmenlerin yalnızca %30'u özür türleri ve özellikleri hakkında bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin %53'ü kaynaştırma öğrencileri için BEP hazırladığını belirtmektedir. Öğretmenlerin %71'i sınıfın diğer öğrencilerini kaynaştırma öğrencisi hakkında bilgilendirmektedirler. Ancak kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü ve uyumu için diğer öğrencilerle düzenli toplantılar yaptığını belirten öğretmenler grubun %56'sını oluşturmaktadır. Öğretmenlerin %43'ü kaynaştırma programı uygulamalarına başlamadan önce kaynaştırma öğrencisine sosyalleşme ile ilgili etkinlikler düzenlediklerini belirtmektedir. Kaynaştırma öğrencisine uygulanan programı düzenli olarak gözleyip değerlendiren öğretmenler ise grubun %39'unu oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında okul yönetimini değerlendirmelerine ilişkin bulgulara Tablo 3'de yer verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Yönetimini Değerlendirmeleri

OKUL YÖNETİMİNİ DEĞERLENDİRME	EVET	HAYIR
Kaynaştırma Uygulaması ve BEP hakkındaki bilginin yeterliliği	%43	%57
Kaynaştırma ve BEP hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi için gereken hazırlıkların yapılması	%48	%52
BEP birimi ve kaynaştırma ekibinin kurulması	%58	%42
Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağılımı	%38	%62
Kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştıracak önlemlerin alınması	%15	%85
Öğrencileri olan sınıf öğretmenlerinin birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik edilmesi	%42	%58
Öğretmenlerle kaynaştırma programının uygulanması ve aksaklıkları hakkında düzenli toplantıların yapılması	%32	%68

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin %57'si kaynaştırma uygulamaları ve BEP hakkındaki bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağılımının olmadığını belirten öğretmenler ise grubun %62'sini oluşturmaktadır. Okul yönetiminin BEP ekibi kurduğunu belirten öğretmenlerin oranı %58'dir. Bulgular arasında dikkat çeken diğer bir durum okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştıracak önlemleri almamış olduğunu katılımcıların %85'inin belirtmesidir. Ayrıca okul yönetiminin, öğretmenlerle kaynaştırma programının uygulanması ve aksaklıkları hakkında düzenli toplantılar yapmadığını belirten öğretmenler grubun %68'ini oluşturmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında rehber öğretmenleri değerlendirmelerine ilişkin bulgulara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Rehber Öğretmenleri Değerlendirmeleri

REHBER ÖĞRETMENLERİNİ DEĞERLENDİRME	EVET	HAYIR
Kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenleriyle düzenli toplantıların yapılması	%49	%51
Davranış ve sınıf kontrolü konusunda öğretmenlere bilgi verilmesi	%53	%47
Kaynaştırma üyelerini özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve özür grupları hakkında bilgilendirme toplantılarının yapılması	%46	% 54
Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hakkında okul yönetimi ve öğretmenlere bilgi verilmesi	%55	%45
Kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle bilgi alışverişi ve duyguların paylaşımını içeren düzenli toplantıların yapılması	%48	% 52
BEP hazırlama komisyonunda aktif görevin alınması	%55	%45
Kaynaştırma öğrencisinin gelişiminin takip edilmesi	%52	%48

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların ancak yarısı (%53); okullarında rehber öğretmenlerin davranış ve sınıf kontrolü konusunda öğretmenlere danışmanlık yaptığını; kaynaştırma uygulamaları ve BEP hakkında okul yönetimi ve öğretmenlere bilgi verdiğini (%55) ve kaynaştırma öğrencisinin gelişimini takip ettiğini (%52) belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Özel eğitime ihtiyacı olan çocukların ayrı okullarda eğitim görmeleri, engelli bireyin ailesinin toplumdan ayrıştırıldığı izlenimini doğurmuş ve bu da sivil toplum örgütlerinin, ilgili üniversitelerin ve kanun yapımcıların ilgisini çekmiştir. Bu kuruluşların işbirliği ile Türkiye’de eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla özel eğitime ihtiyacı olan bireyler çeyrek asırdır kaynaştırma uygulamalarına katılmaktadır. Buna rağmen kaynaştırma uygulamalarından istedik düzeyde yararlanamadığı çeşitli araştırma sonuçlarıyla ortaya çıkmıştır (Diken, 1998; Kargın, 2004; Batu, 1998; Baykoç Dönmez, Aslan ve Avcı, 1997; Lewis, ve Doorlang, 1987). Yapılan bazı araştırmalarda ise sınıf öğretmenleri, engelli öğrencileri eğitime konusunda hazırlıksız yakalandıklarını hissettiklerini belirtmişlerdir (Schumm ve Vaughn, 1991).

Bu araştırmada, kaynaştırma uygulamaları içinde yer alan sınıf öğretmenlerinin, kaynaştırmanın öğelerinden olan eğitim ortamını, okul yönetimini, rehber öğretmenleri ve kendilerini yapılan uygulamalara ilişkin değerlendirmeleri istenmiştir ve elde edilen bulgularda diğer araştırmalara benzer sonuçlara rastlanılmıştır. BEP ve kaynaştırma hakkında bilgisinin yeterli olduğunu düşünen öğretmenler grubun sadece %37'sini oluşturmaktadır. Aynı şekilde öğretmenlerin yalnızca % 30'u özür türleri ve özellikleri hakkında bilgilerinin yeterli olduğunu düşünmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer bulgulara bakıldığında BEP birimi kurulması zorunlu olmasına rağmen okul yönetimlerinin BEP ekibi kurduğunu belirten öğretmenlerin oranı %58'dir. Bu oranın bu kadar düşük olmasının sebebi okul yönetimi ile öğretmenlerin koordineli hareket etmemeleri olabilir. Çünkü katılımcıların % 68'i, okul yönetiminin öğretmenlerle kaynaştırma programının uygulanması ve aksaklıkları hakkında düzenli toplantıları yapmadığını belirtmiştir. Akla gelen diğer bir düşünce ise mevzuatta zorunlu olan bir uygulamayı okul yönetimi dikkate almamakta ve yasal yükümlülüğünü yerine getirmemektedir. Yükümlülüklerin yerine getirilememesinde okul yöneticilerinin kaynaştırma ve BEP uygulamaları hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını da akla getirebilir. Keza katılımcıların % 57'si okul yöneticilerinin kaynaştırma uygulaması ve BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Türkiye'de kaynaştırma uygulaması hakkında yapılan bilgilendirme yöntemleri ve bunların etkililiği ile ilgili olarak, Tekin (1994), Akçamete ve Kargın (1994), Şahbaz (1997), Kayaoğlu (1999), öğretmen tutumları ilgili olarak da Atay (1995) ve Diken (1998) çalışma yapmışlardır. Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitim konusunda öğretmenleri yetiştirmek amacı ile çeşitli hizmet içi eğitim programları düzenlemektedir ancak bu hizmetler öğretmenlerin yalnızca özürülü çocuklara bakışlarında olumlu yönde gelişmeler sağlamaktadır. Öğretmenler çalışma ortamlarına bu bilgileri uyarlayabilmek için almaları gereken destek hizmetlerden yoksun kalmaktadır (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999). Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri de destek eğitim hizmetlerinden yararlanamadıklarını belirtmişlerdir.

Kaynaştırma yoluyla eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini destek özel eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmi ve özel; tüm eğitim kademelerinde sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB, 2006). 2000'li yıllarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin, genel eğitim sınıflarında akranlarıyla birlikte eğitimleri giderek daha fazla kabul edilmekle birlikte uygulamada çeşitli engellerle karşılaşmakta ve bu engeller nedeniyle istedik gelişmeler elde edilememektedir. İlgili alan yazına baktığımızda bu engelleri; olumsuz öğretmen tutumları, uygun personel ve destek servislerinin olmayışı, genel ve özel eğitimin farklı algılanışı, fiziksel çevrenin yetersizliği başlıklarında incelemek mümkündür (Sucuoğlu ve Kargın, 2006; Yıkımsı ve Gözün, 2004). Yurt dışında da kaynaştırma uygulamalarının durumu ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğu, öğretmenlerin engelli öğrenciyeye karşı olumsuz görüşlere sahip olduğunu (Jenkinson, 1997) ve bu tutumların engelli öğrencinin engelinin doğasından ve şiddetinden etkilendiği sonucunu vermektedir. Bu konuyla ilgili olarak elde edilen sonuçlar öğretmenlerin en çok öğrenme yetersizliği olan ve hafif engelli olan öğrencilerin kaynaştırılmasını tercih ettiklerini göstermektedir. (Jenkinson, 1997; Minke, Bear, Deemer ve Griffın, 1996). Öğretmenlerin kaynaştırmada en az tercih ettikleri öğrencilerin ise ağır engeli olan ve zihinsel geriliği olan öğrenciler, duygusal bozuk-

luğu olan çocuklar ve davranış problemleri olan çocuklar olduğu bulunmuştur. Öğretmenler, kendilerine ek bir sorumluluk getireceklerini düşündükleri belirli engel gruplarındaki öğrencilerin kaynaştırılmasına karşı olumsuz görüş bildirmektedir (Soodak ve arkadaşları, 1998). Fakat diğer araştırmalardan farklı olarak bu araştırmada sınıflarına kaynaştırma öğrencilerini kabul eden öğretmenlerin oranı % 79 bulunmuştur. Öğretmenlerin bu soruya yüksek oranda olumlu yanıt vermelerinin nedeni araştırmacıların katılımcılara kaynaştırmaya ilişkin yasal sorumlulukları konusunda daha önceden hizmetiçi eğitim vermesi olabilir.

Türkiye’de kaynaştırmaya devam eden öğrenci sayısı giderek artmakla birlikte, temelde yaşanan sorun, özel gereksinimli öğrencilere ve öğretmenlere genel eğitim sınıflarında hiçbir özel eğitim desteği sağlanamamasıdır. Böylesi bir yerleştirmeye özel gereksinimli öğrenci ile sınıf öğretmeni karşı karşıya kalmakta ve yaşanan sorunları sınıf öğretmeni tek başına aşamamaktadır. Nitekim alanda yapılan araştırmalardan elde edilen bulgularda da öğretmenlerin kaynaştırmayı desteklemelerine karşın, özel eğitim desteğine ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Batu, 1998; Baykoç-Dönmez, Avcı ve Aslan, 1997). Bu nedenle burada kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinin neler olduğunu belirtmek yararlı olacaktır (Kargın, 2004). Günümüzde destek hizmetlerinin verilmesi özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde tüm engelli bireylere sağlanabilmekle birlikte okul ile merkez arasında yeterince eşgüdümlü çalışma mümkün olmamaktadır. Bu merkezler kaynaştırma destek eğitim hizmetlerinden biri olan Genel Eğitim Sınıfı öğretmenine Danışmanlık hizmeti sunabilirler. Danışman yardımcı genel eğitim sınıfında özel gereksinimli öğrenci, bir okul gününün tamamını genel eğitim sınıfında geçirir ve doğrudan özel eğitim yardımı almaz (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu hizmette özel eğitim danışmanı öğretmene öğretimi uyarlama, problem davranışlarla başa çıkma ve öğrencinin sınıfa kabulünü artırma konularında danışmanlık yapar. Ayrıca sınıf içinde materyalleri öğrencinin gereksinimlerine göre nasıl uyarlayacağı ya da hazırlayacağı, çeşitli malzemeleri nasıl kullanacağı konularında da öğretmene bilgi verir. Bu düzenlemede sınıf öğretmeni eğitimden birinci derecede sorumludur. Özel eğitim danışmanı kaynaştırmanın başarısını artırmak için öğretmene önerilerde bulunur ve öğretmen bu önerileri uygular (Lewis ve Doorlag, 1999). Bu destek hizmeti sınıf öğretmenin özel öğretmenlik bilgi ve becerilerinin gelişmesine yardım eder. Ayrıca öğretmenin, benzer sorunlarla ileride karşılaşması durumunda, sorunları kendi başına çözmeye becerilerini de geliştirir (Kırcaali-İftar ve Uysal, 1999). Genel eğitim sınıfı öğretmenine yapılan danışmanlık gerekli durumlarda öğretmene ve/veya özel gereksinimli öğrenciye destek hizmetlerin sağlanmasını gerektirmektedir. Daha önce de ifade edildiği gibi, öğretmene ve/veya öğrenciye gereksinim duyduğu danışmanlık hizmetinin sağlanmaması durumunda kaynaştırmadan yarar sağlamanın mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Temelde genel ve özel eğitim arasında, eğitim programını planlama ve uygulama bakımından büyük farklılıklar olmamasına karşın, genel eğitim okullarında görev alacak pek çok öğretmen, mesleki eğitimleri sırasında, özel eğitime ilişkin yetersiz bir donanımla mezun olmaktadır. Türkiye’de kaynaştırmanın hem yasal düzeyde, hem de uygulamada kabul görmesine karşın, öğretmen yetiştiren programların içerikleri incelendiğinde, özel eğitime ve kaynaştırmaya ilişkin derslerin bulunmadığı veya çok sınırlı olduğu dikkati çekmektedir. Bu durum uygulamada sıkıntı yaratmakta ve sınıflarında özel gereksinimli öğrenci bulunan öğretmenlerin

bilgi eksiklikleri hizmet içi eğitim programlarıyla giderilmeye çalışılmaktadır.

Uygulamada yaşanan bu sıkıntıyı ortada kaldırmak için tüm öğretmenlerin mesleki eğitimleri sırasında özel gereksinimli bireyler ve bu bireylerin kaynaştırma ortamında eğitilmelerine yönelik kuramsal ve uygulamalı dersler almaları gerekmektedir. Nitekim alanda yapılan araştırmalarda, genel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenler, kendilerini özel gereksinimli öğrenciler için hazırlıksız hissettiklerini ve işbirliği için de çok az zamanlarının olduğunu belirtmişlerdir (Baker ve Zigmond, 1995; Manset ve Semmel, 1997; Pivik, McComas ve LaFlamme, 2002; Scruggs ve Mastropieri, 1996).

Kaynakça

- Akçamete, G., Kargın, T. (1994). Hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(4), 13-19.
- Atay, M. (1995). Özürlü çocukların normal çocuklarla birlikte eğitim aldıkları kaynaştırma programına karşı öğretmen tutumları üzerine bir çalışma. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Avcı, N. ve Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamada dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.
- Baker, J. ve Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: Themes and implications from the five cases. *Journal of Special Education*,
- Batu, E.S. (1998). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve öneriler. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baykoç Dönmez, N., Aslan, N., Avcı, N. (1997). İlk ve ortaöğretim kurumu öğretmenlerinin engellilere ve kaynaştırmaya ilişkin bilgi ve görüşleri. I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongre Bildiri Kitabı. Eskişehir.
- Çakıroğlu Wilbrandt, E., Aydoğan, Y. ve Kılınç, F.E., (2008). Montessori Yöntemiyle Kaynaştırma Eğitimi. Okul Öncesi Dönemde Engelli Olan ve Olmayan Çocuklar İçin Kaynaştırma Eğitimi Projesi. Ankara.
- Diken, H.İ. (1998). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Gottlieb, J. ve Leyser, Y. (1996). Attitudes of school parents toward mainstreaming: change over decade. *Journal of Instructional Psychology*, 23(4), 257-265
- Jenkinson, J.C. (1997) *Mainstream or Special? Educating Students with Disabilities*. London: Routledge.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 5 (2) 1-13.
- Kayaoğlu, H. (1999). Bilgilendirme programının normal sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma ortamındaki işitme engelli çocuklara yönelik tutumlarına etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). Kaynaştırma ve destek hizmetleri. Süleyman Eripek (Ed). Özel Eğitim. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

◆ Ayfer Yıldırım Erişkin / Seda Yazar Kırac / Yaşar Ertuğrul

- Kırcaali-İftar, G. ve Uysal, A. (1999). Zihin özürülü öğrencilere özel eğitim danışmanlığı aracılığı ile uygulanan resimli fişlerle okuma yazma öğretiminin etkililiği. *Özel Eğitim Dergisi*, 2, 3-13.
- Lewis, R.B. ve Doorlang, D.H. (1987). *Teaching special students in the mainstreaming*. U.S.A: Merrill Publishing Company.
- Lewis, R.B. ve Doorlang, D.H. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Manset, G. and Semmel, M. I. (1997) Are inclusive programs for students with mild disabilities effective? A comparative review of model programs. *The Journal of Special Education*.
- MEB. (2006). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*.
- MEB, (2005). *Özel, Özel Eğitim Okulları Çerçeve Yönetmeliği*.
- MEB, (1997). 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname.
- MEB, (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*.
- Minke, K. M., Bear, G. G., Deemer, S. A., & Griffin, S. M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*.
- Özürlüler İdaresi Başkanlığı (OZIDA), (2005). 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun Hükmünde Kararnemelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun.
- Özyürek, M. (1990). *Özel eğitimde normalleştirmenin doğruları*. Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi. Bildiriler IV. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi. Ankara.
- Pivik, J., McComas, J., ve Laflamme, M. (2002). *Exceptional Children*.
- Schumm, J.S. ve Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreaming students: General classroom teachers perspectives. *Remedial and Special Education*, 18-27.
- Scruggs, T.E. ve Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995. A research synthesis. *Exceptional children*, 63 (1), 59-74
- Soodak, C.I., Podell, D.M. ve Lehman, L.R. (1998). Teacher, student and attributes as predictors of teachers responses to inclusion. *The Journal of Special Education*.
- Sucuoğlu, B. ve Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Morpa Yayınları.
- Sucuoğlu, B. (2006). *Etkili kaynaştırma uygulamaları*. Ankara: Ekinoks Yayınları
- Sucuoğlu, B. (1996). Kaynaştırma programlarında anne baba katılımı. *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (2), 25-43.
- Şahbaz, Ü. (1997). Öğretmenlerin özürülü çocukların kaynaştırılması konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırılmaya ilişkin tutumların değişmesinde etkililiği Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Bolu.
- Tekin. E. (1994). Bilgilendirme tekniklerinin 4. sınıf öğrencilerinin engele sahip bireylerin sosyal kabulleri üzerine etkileri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Ankara.
- Uysal, A. (1995). Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi. Eskişehir.
- Yıkmuş, A. ve Gözün, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi *Özel Eğitim Dergisi*, 5 (2), 65-77.

Ek-1

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARINI
DEĞERLENDİRMELERİ FORMU**

Değerli Katılımcı,

Kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde önemli bir yerinizin olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle kaynaştırma uygulamalarının başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kaynaştırma ile ilgili değerlendirmelerinizin belirlenmesine yönelik oluşturulan aşağıdaki sorulara isminizi belirtmeden cevap vermeniz beklenmektedir.

Teşekkürler

**Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarının Yapıldığı Eğitim
Ortamlarını Değerlendirmeleri**

1. Sınıfın fiziki yapısı kaynaştırma için uygun mudur?
A) Evet B) Hayır
2. Sınıf mevcudu kaynaştırma için uygun mudur?
A) Evet B) Hayır
3. Sınıf içi düzenlemeler kaynaştırmaya uygun yapılmış mıdır?
A) Evet B) Hayır
4. Engel gruplarına göre okul içi düzenlemeler yapılmış mıdır?
A) Evet B) Hayır
5. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımı uygun mudur?
A) Evet B) Hayır

**Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Kendilerini
Değerlendirmeleri**

6. Kaynaştırma öğrencisini sınıfınıza kabul eder misiniz?
A) Evet B) Hayır
7. Kaynaştırma öğrencilerinin aileleri ile işbirliği ve bilgi alışverişinde bulunur musunuz?
A) Evet B) Hayır
8. Her bir kaynaştırma öğrencisi için BEP hazırlar mısınız?
A) Evet B) Hayır
9. Kaynaştırma uygulamaları ve BEP hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?
A) Evet B) Hayır

10. Kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara dağılımının uygun olduğunu düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

11. Kaynaştırma öğrencilerinin özür grupları hakkında yeterli bilgiye sahip olduğunuzu düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

12. Sınıfın diğer öğrencilerini özel gereksinimli öğrenciler ve özellikleri konusunda bilgilendirir misiniz?

A) Evet

B) Hayır

13. Kaynaştırma öğrencisinin sınıfa kabulü ve uyumu için diğer öğrencilerle düzenli toplantılar yapar mısınız?

A) Evet

B) Hayır

14. Kaynaştırma programı uygulamalarına başlamadan önce kaynaştırma öğrencisine sosyalleşme ile ilgili etkinlikler düzenler misiniz?

A) Evet

B) Hayır

15. Kaynaştırma öğrencisine uygulanan programı düzenli olarak gözleyip değerlendirir misiniz?

A) Evet

B) Hayır

16. Kaynaştırma programına alınan öğrenciyi kurallar hakkında bilgilendirir misiniz?

A) Evet

B) Hayır

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Okul Yönetimini Değerlendirmeleri

17. Okul yönetiminin kaynaştırma uygulaması ve BEP hakkındaki bilgilerinin yeterli olduğunu düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

18. Okul yönetiminin kaynaştırma ve BEP hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi için gereken hazırlıkları yaptığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

19. Okul yönetimi BEP birimi ve kaynaştırma ekibinin kurulmasını sağladı mı?

A) Evet

B) Hayır

20. Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencilerinin sınıflara eşit dağılımını sağladığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

21. Okul yönetiminin kaynaştırma uygulamalarını kolaylaştıracak önlemler aldığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

22. Okul yönetiminin kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenlerini birbirleriyle işbirliği içerisinde çalışmaya teşvik ettiğini düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

23. Okul yönetiminin öğretmenlerle kaynaştırma programının uygulanması ve aksaklıkları hakkında düzenli toplantılar yaptığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Uygulamalarında Rehber Öğretmenleri Değerlendirmeleri

24. Rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencileri olan sınıf öğretmenleriyle düzenli toplantılar yaptığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

25. Rehber öğretmenin davranış ve sınıf kontrolü konusunda öğretmenlere bilgi verdiğini düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

26. Rehber öğretmenin kaynaştırma üyelerini özel gereksinimli öğrencilerin özellikleri ve özür grupları hakkında bilgilendirme toplantılarını yaptığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

27. Rehber öğretmenin kaynaştırma uygulamaları ve BEP hakkında okul yönetimini ve öğretmenleri bilgilendirdiğini düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

28. Rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencilerinin aileleriyle bilgi alışverişi ve duyguların paylaşımını içeren düzenli toplantılar yaptığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

29. Rehber öğretmenin BEP hazırlama komisyonunda aktif görev aldığını düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

30. Rehber öğretmenin kaynaştırma öğrencisinin gelişimini takip ettiğini düşünüyor musunuz?

A) Evet

B) Hayır

ASSESSMENTS OF INCLUSION PRATICES BY GENERAL EDUCATION TEACHERS

Ayfer YILDIRIM ERIŞKİN*

Seda YAZAR KIRAC**

Yaşar ERTUĞRUL***

Abstract

This study aims analyzing the assessment of inclusion elements such as educational environment, school management and guidance counsellor and self-assessment by general education teachers who are involved in inclusive education. In this descriptive study, questionnaires have been applied to 1500 general education teachers who attended the 30 hours special education seminar organized by Department of In-Service Training in the Directorate General for Primary Education in the Ministry of National Education in 2008-2009 school year. Outcomes of the study reveal that educational environments are not suitable for inclusion practices; that teachers admit inclusion students into their classes and show a positive attitude towards inclusion practices, however neither general education teachers themselves nor school managers have adequate knowledge concerning inclusion, Individual Education Programs (IEP) and types of disability; and that school managers and guidance counsellors fail to take required steps for inclusion practices. As a conclusion, it is considered that findings obtained can play a guiding role in translating the inclusion practices the legal ground of which has already been in place into effective and functional practices, in defining problems experienced by the relevant staff who work with the said students and taking required measures accordingly, in making required adjustments in the relevant legislation, in preparing the in-service training programs and in producing effective solutions.

Key Words: Inclusion, general education teachers, educational environment, school management, self-assessment, supplementary education services, special education consultancy

* Ministry of National Education Gökkuşluğu Primary School, Yenimahalle

** Ministry of National Education Nurçin Sayan Primary School, Çankaya

*** Ministry of National Education, Directorate of National Education, Pursaklar

SERBEST ETKİNLİK ÇALIŞMALARINI DERSİNE YÖNELİK SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ

Adem AYDIN*
Hasan BAKIRCI**
Mustafa ÜREY***

Özet

Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulamaya koyduğu "Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi" (SEÇD) ile birlikte ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikten en çok etkilenenler öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışma ile SEÇD hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak dersin öğretmenlerce algılanma durumları, ders sürecinde yaşanan sorunlar ve dersin öğretmen, öğrenci ve yöneticiye yüklediği sorumluluklar incelenmiştir. Çalışmada özel durum yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, Trabzon il merkezinde farklı ilköğretim okullarında görev alan 5 öğretmenin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi kapsamında değerlendirilerek mülakatlar sonucu elde edilen ifadeler kodlanıp temalandırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçları incelendiğinde; serbest etkinlik çalışmaları dersinin özellikle öğrenciler açısından olumlu bir etkiye sahip olduğu, öğretmen ve yöneticiye önemli bazı sorumluluklar yüklediği ve dersin uygulanmasında bazı eksiklikler gözlemlendiği katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Serbest etkinlik çalışmaları dersi, sınıf öğretmeni, öğrenci

Giriş

21. yüzyıla girdiğimiz bugünlerde birçok etken eğitim-öğretim faaliyetlerini amaç yönünden ve işlevsel yönden değişime zorlamıştır. İnsan hakları, bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler ve toplumun sosyo-ekonomik statüsündeki değişimler, eğitimden beklentilerin artmasını sağlamış ve geleneksel eğitim-öğretim anlayışına baskı yaparak eğitim-öğretim faaliyetlerini bireyin güncel yaşamına entegre etmeye zorlamıştır (Torkildsen, 1992). Okulların resmi öğretim programlarıyla bireyi tek başına, hayata hazır hale getiremeyeceği, hayatta karşılaşılabilecek sorunların neler olabileceği ve karşılaşılan bu sorunlara karşı nasıl davranış gösterileceği noktasında eksik kalabileceği iddiası pek çok araştırma tarafından dile getirilmiştir (Schorling, 1998; Karaküçük, 1999; Binbaşoğlu, 2000; Ağaoğlu, 2002). Özellikle bu eksikliklerin

* Doktora Öğrencisi, KTÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fizik Eğitimi ABD, TRABZON

** Arş. Gör.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi ABD, TRABZON

*** Arş. Gör.; KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi ABD, TRABZON

ortadan kaldırılarak toplum yaşamının gerektirdiği bir takım bilgi, beceri ve alışkanlıkların öğrencilere doğrudan yaşatılarak verilmesi fikri ağırlık kazanmış ve eğitim-öğretim faaliyetleri değişime zorlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2011 eğitim öğretim yılı ile uygulamaya koyduğu “Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi” (SEÇD) de değişen eğitim-öğretim anlayışı içinde önemli bir unsuru oluşturmaktadır. SEÇD, ülkemizde okul öncesi eğitim kurumlarında halihazırda uygulanmakta olan “Serbest Zaman Eğitimi” çalışmalarının bir devamı olarak görülmektedir. Bu durum, eğitim-öğretim faaliyetlerinin sürekliliğine ve işlevselliğine katkı sağladığı gibi örgün eğitim faaliyetlerinin yaygın eğitim faaliyetlerine temel oluşturmasına da katkı sağlamaktadır (Mosston & Ashworth, 2000). Okul öncesi kurumlarda uygulanan “Serbest Zaman Eğitimi”nin uzantısı olarak kabul edilen ve ilköğretime taşınan “Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi”nde öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda pek çok etkinliğe yer verilmektedir. Okul programının bir parçası olan bu etkinlikler, okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenlerin rehberliğinde yapılmaktadır. Serbest etkinliklerin öğrencilerin ilgi ve gereksinimlerini genişlettiği ve doyurduğu gibi, onları fiziksel ve ruhsal olarak geleceğe hazırladığı, iyi bir vatandaşlık eğitimi kazanmalarına da yardım ettiği pek çok araştırma tarafından dile getirilmektedir (Karaküçük, 1999; Binbaşıoğlu, 2000). Yapılan bu araştırmalar dikkate alındığında SEÇD’nin içeriğini “okulda sınıf içi ve sınıf dışı uygulamalarla, eğitimin amaçlarına uygun olarak öğrencilerin ilgi ve gereksinimleri doğrultusunda; sosyal, zihinsel, duygusal ve fiziksel olgunluğa erişmeleri için okul yönetiminin bilgisi ve öğretmenlerin rehberliğinde yapılan, planlı, programlı ve düzenli çalışmalar” (Binbaşıoğlu, 2000) şeklinde tanımlamak mümkündür.

“Bireyin eğitiminde kendisinin de görev alması gerektiği” düşüncesini temel alan SEÇD, geleneksel sınıf öğretimine karşı bir tepkinin sonucu olarak doğmuştur (Ağaoğlu, 2002). Eğitim alanında beklentilerin artması ve geleneksel eğitim-öğretim anlayışına karşı bir tepkinin sonucu olarak ortaya atılan SEÇD, ilköğretim okullarında haftalık ders çizelgelerinin de değişime uğramasını sağlamıştır. Yapılan bu değişikliğe yönelik eski ve yeni haftalık ders çizelgeleri EK-1’de sunulmaktadır. EK-1’deki tablo incelendiğinde SEÇD’nin ilköğretim birinci kademe sınıfları (1-5. sınıflar) için uygulandığı görülmektedir. 1., 2. ve 3. sınıfların zorunlu derslerinden Türkçe, Hayat Bilgisi, Rehberlik / Sosyal Etkinlikler dersleri haftada birer saat azaltılırken, haftalık 2 saat olan seçmeli dersler programdan kaldırılmıştır. Açığa çıkan toplam 5 saat ise SEÇD’ye aktarılmıştır. 4. ve 5. sınıflarda ise zorunlu derslerden Fen ve Teknoloji ile Rehberlik / Sosyal Etkinlikler birer saat azaltılırken, haftalık 2 saat olan seçmeli dersler programdan kaldırılmıştır. Açığa çıkan toplam 4 saat ise SEÇD’ye aktarılmıştır.

SEÇD’de, okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınmıştır. Bu ihtiyaçlar çerçevesinde;

“a. Sosyal, kültürel ve eğitici faaliyet olarak; folklor, müsamere, konser, müzik, monolog, diyalog, grup tartışmaları, güzel konuşma-yazma, kitap okuma, dinleme, sergi düzenleme, gezi-gözlem, inceleme, bilmece, bulmaca, atışma, sayışma, şarkı ve türkü söyleme, soru sorma, cevap verme, duygu ve düşüncelerini ifade etme, oyun, film izleme, bahçe etkinlikleri, bitki ve hayvan yetiştirme vb. etkinlikler uygulanır.

b. Seçmeli sanat ve spor etkinlikleri, bilişim teknolojileri, satranç ve tarım derslerinin programlarından öğrenci düzeyi de göz önünde bulundurularak yararlanılabilir.

c. 1-3. sınıflarda *Talim ve Terbiye Kurulunun 30.03.2000 tarihli ve 32 sayılı Kararıyla kabul edilen yabancı dil öğretim etkinlikleri ile 4 ve 5. sınıflarda seçmeli yabancı dil dersi öğretim programlarından yararlanılabilir.*

d. *Bu dersin saatleri ayrı ayrı veya blok olarak farklı günlerde uygulanabileceği gibi gerektiğinde tamamı bir gün içinde de uygulanabilecektir.*

e. *Serbest etkinlikler saati, zümre öğretmenler kurulunca hazırlanan aylık faaliyet planına göre uygulanır. Yapılan faaliyetler sınıf defterine yazılır.” şeklinde düzenlemeye gidilmiştir (MEB, 2011).*

Neden Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi?

Okullarda dersler kadar ders dışı etkinliklere de önem verilmesi gerektiği, bugün, belli başlı eğitim otoritelerinin üzerinde birleştikleri bir görüştür (Öztürk, 2009). Çağdaş eğitimde, okulda ders dışı serbest etkinlikler okul programlarının önemli bir kısmını oluşturmaktadır. Fakat bunlar programda ayrıntılı bir şekilde gösterilmediği için, birçok öğretmenin, yöneticinin hatta deneticinin gözünden kaçmaktadır. Okulun yalnızca öğretim programlarında yer alan ders konularının öğretildiği bir yer olduğu algısı, ders dışı etkinliklerin öneminin farkına varılmasını engellemektedir. Bu durumun ortadan kaldırılması derslerle birlikte ders dışı etkinliklerin de dahil edilebileceği kapsayıcı bir müfredat programı ile sağlanabilecektir. Bu bağlamda oluşturulabilecek ve okulda gerçekleştirilen faaliyetlerin bütününe kapsayabilecek bu program, gerçekten okulda derslerde ve ders dışı zamanlarda çocuğun ya da gencin öğrenmesini sağlayacak bir ortamı öğretmenlere ya da eğitimcilere sunmalıdır. Ancak böyle bir durumda okullar, ders içi ve ders dışı çalışmalarla birlikte bir bütünlük gösteren, eğitim-öğretimin gerçek anlamda hedefine ulaşmasına yardımcı olabilen kurumlar haline gelebilecektir. Bugün, okullarımızda ders dışı serbest etkinliklere yer ve önem verilmesi gerektiği öğretim programlarında belirtilmiş, hatta bu amaçla farklı yönetmelikler yayınlanmış olsa da bu konunun gayretli bir kısım eğitimcilerin çabaları dışında tam anlamıyla uygulandığı söylenemez. Özellikle son yıllarda sınav orijinli bir sistemin eğitim-öğretimin merkezine yerleştirildiği görülmektedir. Günümüzde, öğretmenlerin birçoğu ders dışı serbest etkinlikleri çoğu zaman öğrencilerin sınavlara hazırlıktaki açıklarını kapatmak için temel zorunlu derslerle doldurmaktadır. Ya da bunun tam tersi ders dışı serbest etkinliklerde öğrenciyi kendi haline bırakıp eğlence olmaktan öteye geçemeyen, öğrenme boyutunun tamamen ihmal edildiği bir ortam yaratılmaktadır. Oysa ders dışı serbest etkinlikler, okulda zorunlu temel derslerde yapılan etkinlikler kadar önemlidir. Hatta eğitim değerlerinin bu etkinliklerde daha çok olduğu söylenebilir. Bu nedenle öğrencilerin, eğitim amaçları doğrultusunda ders dışı serbest etkinliklere olan gereksinimleri zaruridir (Binbaşıoğlu, 2000).

Amaç

Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2011 eğitim öğretim yılı itibarıyla uygulamaya koyduğu Serbest Etkinlik Çalışmaları Dersi (SEÇD) ile birlikte ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde bir değişikliğe gidilmiştir. Bu değişiklikten en çok etkilenenler öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler olmuştur. Bu bağlamda yapılan çalışma ile SEÇD hakkında öğretmen görüşlerine başvurularak dersin öğretmenlerce algılanma durumları, ders sürecinde yaşanan sorunlar ve dersin öğretmen, öğrenci ve yöneticiye yüklediği sorumlulukların araştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaç kapsamında aşağıdaki problemlere cevap aranmıştır:

1. SEÇD öğretmenler tarafından nasıl algılanmaktadır?
2. SEÇD kapsamında yapılan uygulamalar nelerdir?
3. SEÇD'ye yönelik ihtiyaçlar konusunda öğretmenler ne düşünmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni:

Yapılan çalışmanın doğal ortama duyarlılık sağlaması, araştırmacının katılımcı rolü olması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, algıların ortaya konmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliği olması ve tümevarımcı bir analize sahip olması gibi özellikleri nedeniyle nitel araştırma yöntemlerinden Özel Durum Çalışması (Case Study) kullanılmıştır. Özel durum çalışmaları, belirli bir fenomene ait tek bir örneği (özel durumu) derinlemesine inceleyerek fenomene ışık tutmaya çalışan araştırmalardır. Her ne kadar özel durum çalışmaları hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinde kullanılsa da nitel araştırma yöntemleri açısından bakıldığında, özel durum çalışmaları bir veya birkaç durumu, olguyu ya da olayı sınırlı sayıda örneklem ile her yönüyle derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır. Araştırma sürecinde özel durum çalışmalarının doğası gereği ortam, birey veya süreçler bütüncül bir yaklaşımla araştırılarak süreçteki roller ve ilişkiler üzerine odaklanılmaya çalışılmıştır (Ekiz, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2009).

Katılımcılar:

Yapılan çalışmanın örneklem seçiminde, araştırma deseni çerçevesinde amaçlı örnekleme yoluna gidilerek, amaca yönelik daha fazla ve daha derin veriler elde edilmeye çalışılmıştır. Bu örneklemin temeli, araştırmanın amaçları doğrultusunda bir evrenin temsilci bir örneği yerine, amaçlı olarak bir ya da birkaç alt kesimini örnek olarak almaktır. Başka bir deyişle amaçlı örnekleme, evrenin soruna en uygun bir kesimini gözlem konusu yapmak demektir (Sencer, 1989). Amaçlı örnekleme seçiminde araştırma konusu için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl & Aslan, 2001).

Yapılan çalışmanın amacı gereği SEÇD'yi yürüten ve uygulamadaki süreçleri tam olarak yansıtabilecekleri düşünülen 5 sınıf öğretmeni araştırmaya dahil edilmiştir. Çalışmada daha fazla ve daha derin verilere ulaşabilmek için, Trabzon'a bağlı 4 farklı yerel bölgedeki (il, ilçe, belde, köy) ilköğretim okullarının farklı sınıflarında (1., 2., 3., 4. ve 5. sınıflar) görev yapan 5 sınıf öğretmeni ile çalışılmıştır. Katılımcılar araştırmacının yakından tanıdığı öğretmenler olup, gönüllülük çerçevesinde araştırmaya dahil edilmişlerdir. Araştırma etiği gereği araştırmaya katılan okul ve öğretmenlerin isimleri kullanılmamıştır. Okullar A, B, C, D şeklinde kodlanırken, öğretmenler ise Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 ve Ö5 şeklinde kodlanmışlardır. Okul ve katılımcılara ait özellikler Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1. Araştırmaya Dahil Edilen Katılımcıların Özellikleri

	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Cinsiyet	Bay	Bayan	Bay	Bayan	Bay
Mezuniyet	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Ziraat Fakültesi	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi
Hizmet Yılı	23	14	15	24	8
Görev Yeri	İl Merkezi (A)	İl Merkezi (A)	İlçeMerkezi (B)	Belde (C)	Köy (D)
Sınıf	2. sınıf	3. sınıf	1. sınıf	4. sınıf	5. sınıf

Araştırmacının Rolü:

Nitel araştırmaların en önemli özelliklerinden birisi katılımcılar ile araştırmacı arasındaki empatik anlayıştır. Araştırmacı ile katılımcılar arasında sağlanacak bu durum; araştırmacıyı, araştırdıkları gibi olmanın nasıl bir şey olduğunu anlamaya çalışmasına yardımcı olmaktadır. Aynı durum katılımcılar içinde geçerli olup araştırmacıyı, geçerken uğrayan, ziyaret etmek için gelmiş, her şeyi bilen birisi tanımlamasından kurtararak onun araştırmacı gözüyle durumu görmesini sağlamaktadır (Bogdan & Biklen, 2003). Bu bağlamda yapılan çalışmada araştırmacının katılımcıları tanıyıp tanımadığı ve katılımcıların çalışmaya gönüllü olarak dahil olması çalışmanın avantajları olarak görülmektedir. Çalışma sürecinde araştırmacı tarafından katılımcılara etik kurallar hatırlatılmıştır. Görüşmeler esnasında araştırmacı kendi varsayımlarını ve ön yargılarını araştırma sürecinde elde edilen verilerden ayrı tutmaya çalışmıştır. Araştırmacının kendi görüşleri, verilerin analizi sonrasında yorumlama esnasında devreye sokulmuştur.

Araştırmanın Geçerlilik ve Güvenilirliği:

Geçerlilik ve güvenilirlik ifadeleri nicel araştırmalar için daha uygun ifadelerdir. Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik ifadelerinin yerini inanılabilirlik, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ifadeleri almaktadır (Denzin & Lincoln, 1994). Bu bağlamda yapılan çalışmanın geçerlilik ve güvenilirliğini incelediğimizde, araştırmanın inanılabilirliğini sağlamak için araştırmacı üçgenlemesi ile beraber uzman incelemesine yer verilmiştir. Verilerin değerlendirilmesi farklı araştırmacılarca da onaylanmıştır. Bunun yanı sıra veriler uzman incelemesinden geçirilmiştir. Araştırmanın aktarılabilirliğinin sağlanabilmesi için amaçlı örnekleme yoluna gidilmiş ve mümkün olduğunca araştırma süreci okuyucuya detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır. Son olarak, yapılan araştırmada doğrulanabilirlik kriterinin sağlanabilmesi için, işlenmemiş veriler, bulgular, yorum ve öneriler kayıt altına alınarak tekrar tekrar denetlenmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Aracının Uygulanması:

Yapılan çalışmada yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından başlangıçta 12 soru belirlenmiştir. Araştırmacı bu soruları, farklı araştırmacıların görüşlerine sunmuş ve alınan dönütler doğrultusunda yeniden şekillendirmiştir. Araştırmacı, araştırma problemi başlığı altında üç problem durumu ve araştırma soruları olarak da 8 soru tespit etmiştir. Bu haliyle uzman incelemesine sunulan sorulara son hali verilerek sorular mülakat formuna dönüştürülmüştür.

Katılımcılarla yapılan mülakatlar sonrasında 3 soru birleştirilmiş ve soru sayısı 6'ya düşürülmüştür. Mülakat formunda yer alan sorular aşağıdaki gibi olup mülakatlar katılımcıların uygun olduğu bir zamanda, görev yaptıkları okulda gerçekleştirilmiştir.

1. SEÇD'nin içeriğine baktığınızda, bu dersi nasıl tanımlayabilirsiniz?
2. SEÇD'nin yönetici, öğretmen ve öğrencilere ne tür sorumluluklar yüklediğini düşünüyorsunuz?
3. SEÇD kapsamında ne tür uygulamalara yer vermektedir?
4. SEÇD kapsamında yapılan uygulamalarda ne tür sorunlarla karşılaşmaktasınız?
5. SEÇD'nin avantaj ve dezavantajları konusunda ne düşünüyorsunuz?
6. Daha etkin ve verimli bir SEÇD için neler önerebilirsiniz?

Verilerin Analizi:

Elde edilen mülakat verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Mülakat verileri elektronik olarak kaydedilmiş ve sonrasında araştırmacı tarafından transkript edilmiştir. Tüm bu çalışmalar sonrasında elde edilen ham veriler tekrar tekrar okunarak araştırma kapsamı dışında kalan veriler çıkartılarak veri indirgemesine gidilmiştir. İndirgenmiş verilerden sonra kodlamalara geçilmiştir. Kodlamalardan yapılan çıkarımlar sonucu oluşturulan ifadeler tema haline getirilerek okuyucu için anlamlı biçime dönüştürülmüştür. Elde edilen temalar ve kodlardan matris oluşturularak okuyucunun işi kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. Böylece her bir katılımcının her bir araştırma sorusu hakkındaki görüşleri okuyucular tarafından rahat görülebilecek şekilde tablolarla sergilenmiştir. Sergilenen verilerden anlamlı sonuçlar çıkarılmaya çalışılarak araştırma sonlandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen veriler, katılımcıların bakış açılarına dayalı olarak analiz edilerek sunulmuştur. Katılımcıların SEÇD konusundaki görüş ve düşünceleri bu bölümde sunulmaktadır. Ortaya çıkan görüş ve düşüncelerin her biri problem durumlarına göre ele alınarak bu görüş ve düşünceleri yansıtan matrislere ve betimlemelere yer verilmiştir. Elde edilen matrisler okunup betimlenerek okuyucuya kolaylık sağlanmaya çalışılmıştır.

Çalışmanın birinci problem durumu olan öğretmenlerin SEÇD'yi nasıl algıladığı ile ilgili katılımcılara, mülakat formunda yer alan 1. ve 2. sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların SEÇD'yi algılamalarına yönelik olarak sorulan "SEÇD'nin içeriğine baktığınızda, bu dersi nasıl tanımlayabilirsiniz?" sorusuna yönelik veriler Tablo 2'de sunulmaktadır.

Tablo 2. Katılımcıların "SEÇD'nin içeriğine baktığımızda bu dersi nasıl tanımlarsınız?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

TANIMLAMALAR	
Ö1	"Topluma sosyal anlamda uyumuş, konuşabilen ve kendini özgürce ifade edebilen bireyler kazandırma amaçlı uygulamaların yer aldığı bir derstir."
Ö2	"Serbest etkinlik çalışmaları, öğrencilerin öğrenmeleri gereken bilgi ve davranışları eğlenerek öğrenmesidir."
Ö3	"Okul ve çevre şartlarını dikkate alarak öğrencilerin hayata atıldıklarında işlerine yarayacak becerileri kazanmalarına yönelik olarak yapılan etkinliklerdir."
Ö4	"Çocukların okulu sevmeye ders ve bu doğrultuda yapılan etkinlik çalışmaları olarak tanımlayabiliriz."
Ö5	"Çocuklarımızın okulu daha çok sevmelerine, daha farklı sosyal ortamlarda iletişim kurmalarına, daha fazla sınıf etkinliklerine katılmalarına imkân veren ve okullardaki ders yükününün azaltılmasına yönelik etkinliklerdir."

Tablo 2 incelendiğinde; öğretmenler, SEÇD'nin öğrencinin topluma uyum sağlama, özgüven duyma, güncel yaşam deneyimleri kazanma, farklı sosyal ortamlarla iletişim kurma, etkinliklere katılım sağlama, ders yükünü azaltma ve okulu sevmeye gibi kazanımlara vurgu yapmaktadırlar.

Katılımcıların SEÇD'yi algılamalarına yönelik olarak sorulan "SEÇD'nin yönetici, öğretmen ve öğrencilere ne tür sorumluluklar yüklediğini düşünüyorsunuz?" sorusuna yönelik veriler Tablo 3'te sunulmaktadır.

Tablo 3. Katılımcıların "SEÇD öğretmen, öğrenci ve yöneticiye ne tür sorumluluklar yüklemiştir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar				
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Öğrenci Sorumlulukları	Ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme	+	+	+	+	+
	Etkinliklere katılmada istekli olma		+		+	
	Araştırmacı olma			+		+
Öğretmen Sorumlulukları	Okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama	+	+	+	+	+
	Etkinlikleri tasarlarken ailelerin ekonomik yapılarını dikkate alma	+	+	+		+
	Program geliştirme	+			+	
	Öğrencilerin derse katılımını sağlama		+			+
	Hazır etkinlikleri sınıf düzeyine uyarlama		+			
	Bireysel farklılıkları dikkate alma	+	+	+	+	+
	Okul dışı etkinliklerde idari izin alma		+			
	Okula karşı olumlu tutum geliştirecek etkinlikleri kullanma				+	
	Araştırmacı olma			+	+	
	Yeniliklere ve değişime açık olma				+	+
	Liderlik yapabilme	+				+
	Üretken olma					+
	İstekli olma					+
Yönetici Sorumlulukları	Programın oluşturulmasında öğretmenlere rehberlik etme	+	+		+	+
	Öğretim materyali desteği sağlama	+	+	+	+	+
	Uygulamadaki eksiklikleri belirleme	+	+		+	+
	Ders sürecini denetleme		+	+		
	Farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme	+	+	+	+	+
	İdari izin yazışmalarını sağlama	+	+	+		

Tablo 3 incelendiğinde, katılımcılar SEÇD'nin **öğrencilere getirdiği sorumluluklar noktasında ders araç-gereçlerini eksiksiz getirme** fikrinde ortak görüş bildirmişlerdir. SEÇD'nin daha çok öğretmene sorumluluk yüklediğini ifade eden katılımcılar, dersin **öğretmene getirdiği sorumluluklar noktasında ise; okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlama, etkinlikleri tasarlarken ailelerin ekonomik yapıları ile birlikte bireysel farklılıkları dikkate alma durumlarına vurgu yapmışlardır**. Katılımcılar, **yönetici sorumlulukları** olarak başta **öğretim materyali desteği sağlama ve farklı kurum ve kuruluşlarla iletişime geçme** gibi ifadelere vurgu yaparken, bir yandan da yöneticilere **programın oluşturulmasında öğretmenlere rehberlik edilmesi, uygulamada yaşanan eksikliklerin belirlenmesi ve ders süreçlerinin denetlenmesi** şeklinde sorumluluk yüklemişlerdir.

Çalışmanın ikinci problem durumu olan, SEÇD'de yapılan uygulamalara ilgili olarak katılımcılara, mülakat formundaki 3. soru yöneltilmiştir. Katılımcıların "SEÇD kapsamında ne tür uygulamalara yer vermektedir?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar Tablo 4'te sunulmaktadır.

Tablo 4. Katılımcıların "SEÇD kapsamında ne tür uygulamalara yer vermektedir?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar				
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Sınıf İçi Uygulamalar	Masal dinleme / anlatma	+	+	+		
	Fıkra dinleme / anlatma			+	+	+
	Hikâye dinleme / anlatma / yazma	+	+	+	+	
	Kukla oyunları		+		+	
	Drama çalışmaları	+	+	+	+	+
	Atasözleri	+				
	Kitap okuma			+		+
	Sayışmalar	+	+			
	Bilmece		+	+	+	+
	Bulmaca			+	+	+
	Güzel konuşma ve yazma	+				+
	Monolog		+			
Takviye etüt çalışmaları	+	+	+	+	+	
Sınıf Dışı Uygulamalar	Ziyaretler (Müze, kütüphane, alışveriş merkezi vb.)	+	+			
	Doğa yürüyüşleri				+	+
	Tiyatro	+	+			
	Sinema	+	+			
	Bitki yetiştirme	+		+		
	Sergi düzenleme					+
Birleştirilmiş Sınıf Uygulamaları	Film İzleme	+	+	+	+	+
	Belgesel İzleme	+	+	+		+
	Müzikal etkinlikler		+	+		+
	Folklor çalışmaları	+	+	+		
	Münazara grupları	+				+
	Tiyatro gösterisi			+	+	
Oratoryo çalışmaları					+	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların SEÇD kapsamında sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamalarına yer verdiği görülmektedir. Katılımcılar, **sınıf içi uygulamalarda** daha çok *hikâye dinleme / anlatma / yazma, drama çalışmaları, bilmece ve takviye etüt çalışmalarına* yer vermektedirler. **Sınıf dışı uygulamalarda** ise *ziyaretler (müze, kütüphane, alışveriş merkezi vb.), doğa yürüyüşleri, tiyatro, sinema, bitki yetiştirme ve sergi düzenleme* gibi çalışmalara yer vermektedirler. Katılımcılar bazı uygulamaların ise farklı sınıfların bir araya gelerek yaptığı çalışmalar olduğunu ifade etmektedirler. **Birleştirilmiş sınıf uygulamaları** olarak adlandırılacak bu faaliyetlerde ise daha çok *film ve belgesel izleme* gibi çalışmalara yer verilmektedir.

Çalışmanın üçüncü problem durumu olan SEÇD'ne yönelik ihtiyaçlar konusunda, katılımcılara, mülakat formunda yer alan 4., 5. ve 6. sorular yöneltilmiştir. Katılımcıların "SEÇD kapsamında yapılan uygulamalarda ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5. Katılımcıların "SEÇD kapsamında yapılan uygulamalarda ne tür sorunlarla karşılaşılıyorsunuz?" Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar				
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Öğrenci Kaynaklı	Etkinlik materyallerini sağlayamama	+	+	+		+
	Katılma isteksiz olma	+	+	+	+	+
	Bireysel farklılıklar	+				+
	Özgüven eksikliği			+	+	+
	Psiko-motor beceri eksikliği			+		
	Sorumluluk almaktan kaçınma		+		+	+
Öğretmen Kaynaklı	Bütün sorumluluğun öğretmene bırakılması	+	+	+	+	+
	Hazır etkinlikleri sınıf seviyesine çekememe		+			+
	Eğitim teknolojilerini kullanamama	+			+	
	Sınıf kontrolünü sağlamada zorlanma	+	+	+		
	Dersi takviye-etüt amaçlı kullanım	+	+	+	+	+
	Dersi önemsememe	+	+	+	+	+
Yönetici Kaynaklı	Öğretmeni yeterince bilgilendirmeme	+	+	+	+	
	Veliyi bilgilendirmeme		+		+	
	Sorumluluk almaktan kaçınma	+	+	+	+	
	İdari izin yazışmalarını takip edememe		+			
	Denetim yetersizliği			+	+	+
Okul Kaynaklı	Fiziki altyapı yetersizliği				+	+
	Okulun konumu			+	+	+
	Sınıf mevcutlarının kalabalık olması	+	+			
Bakanlık Kaynaklı	Belirli bir programın olmaması	+	+	+	+	+
	Programın esnek bırakılması		+	+	+	

Tablo 5 incelendiğinde; katılımcılar, uygulamada karşılaştıkları sorunları öğrenci, öğretmen, yönetici, okul ve bakanlık kaynaklı sorunlar olarak 5 farklı tema altında toplamaktadırlar. Katılımcılar yaşanan çeşitli sorunlardan *katılma isteksiz olma ve dersi ciddiye almama* durumlarını en fazla yaşanan **öğrenci kaynaklı sorunlar**

olarak belirtmişlerdir. Aynı şekilde *dersi önemsememe*, *dersin takviye-etüt amaçlı kullanımı ve ders sürecinde bütün sorumluluğun öğretmene bırakılması* durumlarını ise **öğretmen kaynaklı sorunlar** olarak ifade etmişlerdir. Katılımcılar, **yönetici kaynaklı sorunlar** olarak, daha çok *sorumluluk almaktan kaçınma* durumuna odaklanmışlardır. **Okul kaynaklı sorunlar** olarak, *fiziki altyapı yetersizliği, okulun konumu ve sınıf mevcutlarının kalabalık olması* gibi sorunlar üzerine odaklanan katılımcılar, *belirli bir programın olmaması ve programın tamamen esnek bırakılmasını* **bakanlık kaynaklı sorun** olarak ifade etmektedirler.

Katılımcıların “SEÇD’nin avantaj ve dezavantajları konusunda ne düşünüyorsunuz?” sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6. Katılımcıların “SEÇD’nin avantaj ve dezavantajları konusunda ne düşünüyorsunuz?” Sorusuna Vermiş Oldukları Cevaplar

Temalar	Kodlar	Katılımcılar					
		Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	
AVANTAJLAR	Öğrenci	Ders yükünün azalması	+			+	
		Günlük yaşam problemleriyle yüzleşme	+	+	+		+
		Sosyalleşmeyi sağlama	+	+			+
		Kendilerini rahat ifade etme				+	+
		Özgüven sağlama	+			+	+
		Daha fazla gözlem yapabilme imkânı sunma			+	+	+
		El becerisi geliştirme	+	+			
		Karne notu olarak kullanılmama	+	+	+	+	+
		Kendilerini daha iyi tanımalarına imkân sunma	+	+	+		+
		Okulu sevdirecek etkinliklerin olması			+		
		Aktif katılımın sağlanması		+		+	+
		İletişim becerisi geliştirme	+	+			
		Öğrenciye dinlenme imkânı verme	+	+	+		
		İlgisiz ve pasif öğrencileri derse katma	+			+	
	Yaratıcılıklarını sergileme imkânı sunma	+	+	+		+	
	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme	+	+	+		+	
	Araştırma yapmayı öğrenme	+				+	
	Öğretmen	Öğrenci katılımının artması		+		+	+
		Karne notu olarak kullanılmama	+	+	+	+	+
		Araştırmaya teşvik etme		+		+	+
Ders yükünün azalması		+			+		
DEZAVANTAJLAR	Öğrenci	Öğrenci yeteneklerini keşfetme imkânı sunması	+	+	+	+	+
		Materyal ihtiyacını karşılayamama	+	+	+	+	+
		Ders olarak algılamama	+	+	+	+	+
		Not almadığı için derse önem vermeme	+	+	+	+	+
	Öğretmen	Bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrencilerin etkinliği yapmada zorlanması			+		+
		Dersin içeriği ve kapsamı ile ilgili bir hizmet içi eğitim verilmemiş olması	+	+	+	+	+
		Pilot uygulamaları görmeden ani geçişin yapılması	+	+	+		
		Sorumluluğun tamamen öğretmene bırakılması	+	+	+	+	+
		Karne notu olarak kullanılmama	+	+	+	+	+
		Öğretmene ek yük getirmesi	+	+		+	
Dersin henüz çok yeni olması	+				+		
Sınıf ortamlarının eğitim teknolojileri açısından henüz tam donanuma ulaşmamış olması				+	+		

Tablo 6 incelendiğinde, katılımcılar SEÇD'nin getirdiği avantaj ve dezavantajları öğretmen ve öğrenci açısından ele almaktadırlar. SEÇD'nin **öğrenciye getirdiği avantajlar** incelendiğinde; *ders yükünün azalması, günlük yaşam problemleriyle yüzleşme, sosyalleşmeyi sağlama, kendilerini rahat ifade etme, özgüven sağlama, daha fazla gözlem yapabilme imkânı sunma, el becerisi geliştirme, karne notu olarak kullanılmama, kendilerini daha iyi tanımlama imkânı sunma, okulu sevdirecek etkinliklerin olması, aktif katılımın sağlanması, iletişim becerisi geliştirme, öğrenciye dinlenme imkânı verme, araştırma yapmayı öğrenme, yaratıcılıklarını sergileme imkânı sunma, eleştirel düşünme becerilerini geliştirme ve ilgisiz ve pasif öğrencileri derse katma gibi avantajların olduğu ifade edilmektedir. SEÇD'nin **öğretmene getirdiği avantajlar** incelendiğinde ise; *öğrenci katılımının artması, öğrenci yeteneklerini keşfetme imkânı sunması, araştırmaya teşvik etme, ders yükünün azalması ve karne notu olarak kullanılmama gibi avantajlara vurgu yapıldığı görülmektedir. Katılımcılar SEÇD'nin **öğrenciye getirdiği dezavantajlar** olarak, *materyal ihtiyacını karşılayamama, ders olarak algılanmama, not almadığı için derse önem vermeme ve bireysel farklılıklardan dolayı bazı öğrencilerin etkinliği yapmada zorlanmasında görüş bildirmişlerdir. SEÇD'nin **öğretmene getirdiği dezavantajlar** incelendiğinde ise, *dersin içeriği ve kapsamı ile ilgili bir hizmet içi eğitim verilmemiş olması, pilot uygulamaları görmeden ani geçişin yapılması, sorunluluğun tamamen öğretmene bırakılması, karne notu olarak kullanılmama, sınıf ortamlarının eğitim teknolojileri açısından henüz tam donanıma ulaşmamış olması, dersin henüz çok yeni olması ve öğretmene ek yük getirmesi gibi olumsuzluklara vurgu yapıldığı görülmektedir.****

Katılımcıların "Daha etkin bir SEÇD için ne önerebilirsiniz?" sorusuna yönelik vermiş oldukları cevaplar Tablo 7'de sunulmaktadır.

Tablo 7. Katılımcıların "Daha etkin ve verimli bir SEÇD için neler önerebilirsiniz?" Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Kodlar	Katılımcılar				
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5
Etkinlikler okul çevre şartlarına uygun olmalı	+	+	+	+	
Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı	+	+	+	+	
Süreç iyi planlanmalı		+	+		+
Son ders saatlerinde yapılmalı	+	+			
Etkinlikler grup çalışmaları olarak yapılmalı	+		+	+	+
Öğretmenler yeterince bilgilendirilmeli	+	+	+	+	
Yarı esnek bir program oluşturulmalı	+	+	+	+	+
Diğer derslerle ilişkilendirilmeli	+	+	+	+	+
Ders sürecine veli dahil edilmeli		+	+		+
Diğer kurumlarla işbirliği sağlanmalı	+	+	+		
Somut örnek içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı	+	+		+	+
Sınıf ortamları teknolojik donanım açısından zenginleştirilmeli			+	+	+
Okuldaki beden, resim ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı	+			+	+
Proje ödevleri ve performans görevleri bu ders saatine aktarılmalı	+	+	+	+	+

Tablo 7 incelendiğinde, katılımcılar SEÇD'nin daha etkin ve verimli yürütülebilmesi için bir takım önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcılar, *etkinlikler öğrenci seviyesine uygun olmalı, etkinlikler okul çevre şartlarına uygun olmalı, süreç iyi planlanmalı, etkinlikler grup çalışmaları olarak yapılmalı, son ders saatlerinde yapılmalı, öğretmenler yeterince bilgilendirilmeli, yarı esnek bir program oluşturulmalı, somut örnek içeren kılavuz kitaplar hazırlanmalı, ders sürecine veli dahil edilmeli, diğer kurumlarla işbirliği sağlanmalı, diğer derslerle ilişkilendirilmeli, sınıf ortamları teknolojik donanım açısından zenginleştirilmeli, okuldaki beden, resim ve müzik öğretmenleri sınıf öğretmenlerine yardımcı olmalı ve proje ödevleri ve performans görevleri bu ders saatine aktarılmalı* şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç

Genel olarak çalışmanın bulgularına bakıldığında, SEÇD'nin yönetici, öğretmen ve öğrenci açısından olumlu etki yaptığı sonucuna varılmıştır. Diğer taraftan SEÇD'nin yeni bir uygulama olması nedeniyle bir takım sorunları beraberinde getirdiği anlaşılmaktadır. SEÇD'nin içeriğinde yapılan uygulamaların neler olduğu, bu uygulamaların öğretmen, öğrenci ve yöneticiye ne gibi sorumluluklar getirdiği, uygulamalar esnasında karşılaşılan sorunların, avantaj-dezavantajlarının neler olduğu ve ders içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri tartışılmıştır.

Serbest etkinlik çalışması deyince ne anlıyorsunuz, diye sorulduğunda verilen cevaplara bakıldığında, öğretmenlerin yakın cevaplar verdikleri anlaşılmaktadır. Tanımların ortak noktasının *“Çocuklarımızın okulu daha çok sevmelerine, daha farklı sosyal ortamlarda iletişim kurmalarına, daha fazla sınıf etkinliklerine katılmalarına imkân veren ve okullardaki ders yükünün azaltılmasına yönelik etkinliklerdir.”* şeklinde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin serbest etkinlik çalışmasının amacına yönelik görüşleri incelendiğinde; bu yeni uygulamayla birlikte öğrencilerin okulu çok sevdikleri, sosyalleşmelerinin arttığı, ders yüklerinin azaldığı ve dersler ile günlük hayat arasında daha yoğun ilişki kurabildikleri sonucuna varılmıştır. Binbaşıoğlu (2000) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

SEÇD, öğretmen, öğrenci ve yöneticiye bir takım sorumluluklar yüklemiştir. Öğrenciye getirdiği sorumluluklara bakacak olursak; katılımcıların tamamına göre öğrenci sorumluluklardan birinin yapılacak olan etkinlikle ilgili *“eksiksiz araç-gereç getirme”* olduğu ifade edilmiştir (Tablo 3'e bakınız). Öğrencilere, yapılacak etkinlik ile ilgili görevler verildiğinde görevleri yerine getirmeleri beklenirken, öğrencilerin getirmedikleri anlaşılmaktadır (Tablo 3 bakınız). Bu durumun ise, ilköğretim birinci kademedeki öğrencilerin yaşlarının küçük olmasından dolayı sorumluluk duygularının az gelişmesinden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrencilerin bu sorumlulukları yerine getirmesinde aileye önemli görevler düşmektedir. Öğrencinin bu sorumlulukları tam olarak yerine getirmesi isteniliyorsa, öğrenci-öğretmen-aile dayanışması gerektiği sonucuna varılabilir. Burada belki de en önemli sorumluluk öğretmenlere düşmektedir (Schorling, 1998). Bu durum yapılan görüşmeler sonucu elde edilen verilerden rahatlıkla anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerle yapılan mülakatlardan elde edilen verilere göre, bu dersin yürütülmesinde en büyük sorumluluğun öğretmene düştüğü anlaşılmaktadır. Bu uygulamalarda öğretmenler, *öğretmenin okul ve çevre şartlarına uygun etkinlikler tasarlaması, etkinlikleri tasarlararken ailelerin ekonomik yapılarını ve öğrencilerin bireysel farklılık-*

ları dikkate alması (Tablo 3' bakınız) gibi kodlara daha çok vurgu yapmışlardır. Buradan anlaşılacağı üzere, bu dersin etkili yürütülmesi ve diğer derslere olumlu etkilerinin yansımaları için öğretmen çocukların yakın çevresini iyi analiz etmeli ve bu analiz çerçevesinde etkinliklerini tasarlayabilmelidir. SEÇD'nin yöneticiye yüklemiş olduğu en önemli sorumluluğun, *öğretim materyal desteği sağlanması ve farklı kurum ve kuruluşla iletişime geçmesi* gibi sorumluluklar olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu durum Gümüşeli (1996) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Gümüşeli (1996), ders süreçlerinin eğitim yöneticileri tarafından desteklenmesi gerektiğini ifade ederken, *öğretim materyali ve iletişim desteğine* vurgu yapmıştır.

SEÇD kapsamında yapılan uygulamalar incelendiğinde, uygulamaların sınıf içi, sınıf dışı ve birleştirilmiş sınıf uygulamaları şeklinde uygulandığı görülmektedir. Sınıf içi uygulamaların, *masal-fıkra dinleme/anlatma, atasözleri, şarkı söyleme, resim yapma, kitap okuma, drama* şeklinde sıralandığı ve bu etkinliklerin öğrenciler üzerinde olumlu etki yaptığı belirlenmiştir. Bu uygulamaların diğer derslerde yorulan öğrencileri dinlendirdiği, öğrencilerin genel anlamda okula ve derslere karşı motivasyonlarının artışına olumlu katkı sağladığı sonucuna varılmıştır. Sınıf dışı uygulamalarda ise öğretmenlerin genelde *müze ziyareti, gezi-gözlem, tiyatro gösterisi, alışveriş merkezi ziyareti* gibi etkinliklere yer verdikleri anlaşılmaktadır. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında ise *film izleme, belgesel izleme, müzikal etkinlikler ile folklor, münazara grupları, tiyatro gösterisi* gibi çalışmalara yer verilmiştir. Birleştirilmiş sınıf uygulamalarında yapılan bu etkinlikler ile öğrencilerin daha da sosyalleştiği, paylaşım duygularının geliştiği görülmüştür. Diğer taraftan öğrenciler bu uygulamalar aracılığıyla derslerde gördükleri bilgilerin günlük hayattaki kullanım alanlarını görme imkânı bulmuşlardır. Kısaca serbest etkinlik çalışmaları bu anlamda öğrencilerin yaparak-yaşayarak öğrenmelerine önemli katkılar sağlamıştır. Bu sonuç birçok çalışmanın sonucuyla paralellik göstermektedir (Karaküçük, 1999; MEB, 2007).

Serbest etkinlik çalışmaları kapsamında yapılan uygulamalardan kaynaklanan sorunlar okul, öğretmen, yönetici, öğrenci ve bakanlık kaynaklı olmak üzere beş tema altında toplanmaktadır. Bu sorunların büyük çoğunluğunun öğretmen, bir kısmının ise okul kaynaklı olduğu anlaşılmaktadır. Okul kaynaklı sorunlarla ilgili öğretmenler; serbest etkinlik çalışmalarına dair okulun *net bir programının olmadığını* belirtmişlerdir. Öğretmen kaynaklı sorunların ise; *bütün sorumluluğun öğretmeninde olması, öğretmenin etkinlikleri sınıf seviyesine indirgeyememesi, öğretmenin teknolojiyi kullanamaması, öğretmenin serbest etkinlik çalışmalarını amacı dışında algılanması* şeklinde olduğu görülmektedir. Buradan anlaşılacağı gibi öğretmenlerin bu çalışmaların içeriği ve uygulamaları hakkında hizmet içi kurslara ihtiyaç duydukları sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin serbest etkinlik çalışmalarını diğer dersleri tamamlama etkinliği olarak algılaması, bu uygulamaların amacı dışında kullanıldığını göstermektedir. Yöneticiden kaynaklanan sorunların ise *sorumluluk almaktan kaçınma, uygulamaların içeriği hakkında yeterince bilgi sahibi olmama ve öğretmenlerini yeterince bilgilendirememesi* olduğu belirlenmiştir. Bu sorunların giderilmesi için yöneticilerin de hizmet içi kurslara ihtiyacı olduğu söylenebilir. Öğrenci kaynaklı sorunlar incelendiğinde; bu sorunların giderilmesinde aileler ve öğretmene büyük görev düştüğü anlaşılmaktadır. Aileler çocuğunun materyal temin etmesine yardımcı olmalı, ailelerin öğrencilere destek olmaları gerektiği sonucuna varılabilir. Bunun yanında bu sorunların giderilmesinde öğretmene düşen görev öğretmenin sınıf hâkimiyetinin iyi olması gerektiği (Başar, 1999; Wolfgang, 2004) sonucu çıkarılabilir.

Çalışmada serbest etkinlik uygulamalarının öğretmen ve öğrenciye avantajların yanında dezavantajlar da getirdiği anlaşılmaktadır. Bu dersin öğrencilere daha çok avantaj getirdiği sonucuna varılmıştır (Tablo 6 bakınız). Bu avantajlar öğrencilere; *günlük yaşam problemleri ile yüzleşme, soysallaşma, özgüven sağlama, karne notu olarak kullanılmama, okulu sevmeye, paylaşım duygusunu geliştirme, yaratıcıklarını geliştirme, eleştirel düşünme* gibi kazanımlar getirdiği görülmüştür. Burada dikkat edilmesi gereken noktalardan biri de bu dersin “*karne notu olarak kullanılmamasının*” öğrencilerin üzerinde oldukça etkili olduğu anlaşılmaktadır. Bu soruda katılımcıların en çok bu kod üzerinde durdukları görülmüştür. SEÇD’ nin öğretmene getirdiği avantajları incelendiğinde (Tablo 6’ya bakınız); serbest etkinlik uygulamalarıyla öğrencilerin okulu daha çok sevdiği, öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanma fırsatı buldukları ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği sonucuna varılabilir. Bunun yanında etkinliklerin öğrenci açısından bir takım dezavantajlara sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu dezavantajların, avantajlar yanında önemsenecek düzeyde olmadığı sonucuna varılabilir. Özellikle serbest etkinlik uygulamaları sonrasında yapılan derslerde öğretmenlerin disiplin problemi ile karşılaşabilecek olması bu çalışmaların ara derslerde değil genellikle günün son saatlerinde yapılması gerektiği katılımcılar tarafından özellikle vurgulanmıştır. Aksi takdirde serbest etkinlik çalışmalarında yaşanan disiplin sorunu ve sınıf atmosferindeki olumsuz durum diğer derslerde başarıyı düşürecektir.

Serbest etkinlik çalışmaları yaklaşık üç aylık bir zaman diliminde yapılabilecek yeni bir uygulamadır. Bu süre göz önüne alınıp serbest etkinlik çalışmaları konusunda katılımcıların etkili uygulamalar için önerileri incelendiğinde; *etkinliklerin öğrenci seviyesi, etkinliğin okul ve çevre şartlarına uygun olması, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmesi ve esnek bir programın olması gerektiğini* belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise farklı olarak etkili uygulamalar için *sınıfların teknolojik açıdan zenginleştirilmesi ve velinin sürece dahil edilmesi gerektiğini* belirtmişlerdir. Tüm bu bilgiler ışığında serbest etkinlik çalışmalarında istenilen hedefe ulaşılması için; öğretmenlere bu konuda hizmet içi kurslar verilmesi, geliştirilecek esnek bir program dahilinde etkili-somut örnekler içeren bir kılavuz kitabın hazırlanması gerektiği sonucuna varılabilir.

Kaynakça

- AÇAOĞLU, Y. S. (2002). **Türkiye’deki Üniversitelerin Rekreasyon Programlarının Geliştirilmesi**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Samsun.
- BAŞAR, H. (2003). **Sınıf Yönetimi**, Anı Yayıncılık. Ankara.
- BİNBAŞIOĞLU, C. (2000). **Okulda Ders Dışı Etkinlikler**, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları: 3467, Ankara.
- BOGDAN, R. D. & BIKLEN, S. K. (2003). **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods** (4th ed.). New York: Pearson Education Group.
- ÇEPNİ, S. (2009). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş** (Genişletilmiş Dördüncü Baskı) Celepler Matbaacılık. Trabzon.
- DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (1994). **Handbook of Qualitative Research**, Sage Publications, California, USA.
- EKİZ, D. (2003). **Eğitim Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş**, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÜMÜŞELİ, A. İ. (1996). **İstanbul İlindeki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Öğretim Liderliği Davranışları**. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Araştırma), İstanbul.
- MOSTON, M. & ASHWORTH, S. (2000). **Beden Eğitimi Öğretimi**, Çeviri : Eda Tüzemen, Düzenleme; Gıyasettin Demirhan, Bağırhan Yayınevi, Sporsal Kuram Dizisi, 30. Ankara, s.1.
- MEB. (2011). tarihinde alınmıştır.
- MEB. (2007). Çocuk gelişimi ve eğitimi serbest zaman etkinlikleri, **Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi**. Ankara.
- ÖZTÜRK, Ş. (2009). **Okulda Eğitimle Bütünleştirilmiş Mekan Dışı Eğitim**. Milli Eğitim Dergisi, 181, 131-145.
- SCHORLING, R. (1998). **Orta Dereceli Okullarda Genel Öğretim Metodu**, Çeviren: E. Menemencioğlu, Nebioğlu Yayınevi, İstanbul.
- SENCER, M. (1989). **Toplum Bilimlerinde Yöntem**, Beta Basım, İstanbul.
- TAVŞANCIL, E. & ASLAN, E. (2001). **İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri**, Epsilon Yayıncılık, İstanbul.
- TORKILDSEN, G. (1992). **Leisure And Recreation Management**, Third Edition, s. 25.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2005). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Güncelleştirilmiş Beşinci Baskı, Seçkin Yayınları, Ankara.
- WOLFGANG, C.H. (2004) **Solving Discipline and Classroom Management Problems: Methods and Models for Today’s Teachers** Somerset, John Wiley & Sons Inc, Order Processing Dept.

EK-1

DERSLER	Tahim Terbiye Kurulunun 14.07/2005 Tarih ve 192 Sayılı Kararıyla Uygulanan Eski İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi (ESKİ)								Tahim Terbiye Kurulunun 20.07/2010 Tarih ve 75 Sayılı Kararıyla Uygulanmaya Başlanan Yeni İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgesi (YENİ)							
	SINIFLAR								SINIFLAR							
	1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
Türkçe	12	12	12	6	6	5	5	11	11	11	6	6	6	5	5	
Matematik	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	
Hayat Bilgisi	5	5	5	-	-	-	-	4	4	4	-	-	-	-	-	
Fen ve Teknoloji	-	-	-	4	4	4	4	4	-	-	3	3	4	4	4	
Sosyal Bilgiler	-	-	-	3	3	3	3	-	-	-	3	3	3	3	-	
T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük	-	-	-	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	-	2	
Yabancı Dil	-	-	-	3	3	4	4	4	-	-	3	3	4	4	4	
Dim Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	2	2	2	2	2	-	-	2	2	2	2	2	
Görsel Sanatlar	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	
Müzik	2	2	2	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	
Beden Eğitimi	2	2	2	2	2	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	
Teknoloji ve Tasarım	-	-	-	-	-	2	2	2	-	-	-	-	2	2	2	
Trafik Güvenliği	-	-	-	1	1	-	-	-	-	-	1	1	-	-	-	
Rehberlik / Sosyal Etkinlikler	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	1	1	1	
Zorunlu Ders Saati Toplamı	28	28	28	28	28	28	28	28	25	25	26	26	29	29	28	
Yabancı Dil	-	-	-	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	
Sanat Etkinlikleri	1	1	1	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	
Spor Etkinlikleri	1	1	1	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	-	-	
Bilişim Teknolojileri	1	1	1	2	2	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Satranç	1	1	1	1	1	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Düşünme Eğitimi	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Halk Kültürü	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Medya Okuryazarlığı	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Tarım	-	-	-	-	-	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	
Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Takviye ve Etit Çalışmaları	1	1	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
Seçilebilecek Seçmeli Ders Saati Sayısı	2	2	2	2	2	2	2	2	-	-	-	-	-	1	2	
SERBEST ETKİNLİK ÇALIŞMALARİ DERSİ	-	-	-	-	-	-	-	-	5	5	4	4	-	-	-	
TOPLAM DERS SAATİ	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	30	

THE VIEWS THE ELEMENTARY TEACHERS IN RELATION TO FREE ACTIVITY COURSE

Adem AYDIN*

Hasan BAKIRCI**

Mustafa ÜREY***

Abstract

There has been a change in the weekly course schedule with the "Free Activity Course" (FAC) that The Ministry of National Education put into practice as from the school year 2010-2011. Those who have been mostly affected by this change are the teachers, the administrators, and the students. In this context, in this study, the teachers' opinions on FAC were asked, and the perception of the course by teachers, the problems encountered during the course, and the responsibilities that the course put on the teachers, the administrators and the students were analyzed. The case study method was employed in the study. The study was carried out with the participations of 5 volunteer teachers performing their teaching profession in different schools in city center of Trabzon. The semi-structured interview was used as data collection tool. The data obtained were evaluated by means of content analysis, and the statements acquired derived from the interviews were tried to be explained by coding and thematizing them. As the results of the study are analyzed, it is apparent that the Free Activity Course has a positive effects, especially, in terms of the students; that it has put some significant responsibilities on the teacher and the administrator, and that some defects have been observed during the implementation of the course which has been mentioned by the participants, as well.

Key Words: Free activity course, elementary teacher, student

* Ph.D. Student, KTÜ, Institute of Educational Sciences, Department of Physic Teaching, TRABZON

** Resch. Asst., KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, TRABZON

*** Resch. Asst., KTU, Fatih Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, TRABZON

MUHİTTİN SADAK VE “MÛSİKÎ NAZARİYÂTI” ADLI KİTABINDA “MÛZİK İCRASININ KURALLARI” HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ

Kubilay KOLUKIRIK*

Özet

Bu makalede XX. Yüz yılın başında dünyaya gelmiş olan ve Türk müziğinin çok sesli bir yapıda icra edilmesi konusunda gayret sarf etmiş olan ancak müzik çevrelerince yeterince tanınmayan viyolonsel sanatçısı ve müzik teorisyeni Muhittin Sadak'ın “Müzik İcrasının Kuralları” hakkındaki düşünceleri, *Mûsikî Nazariyâtı* adlı kitabı çerçevesince tespit edilerek ortaya konulmaya çalışılmıştır. Türk müziği nazariyâtına da vakıf olan Muhittin Sadak, bu konuyu Batı müziği ilkelerine dayalı bir şekilde ortaya koymuştur. Onun bu konuda verdiği bilgiler müzik nazariyâtı konusunda araştırma yapanlara rehberlik edebilecek niteliktedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik, müziksel ifade, müzik cümlesi, vurgulama, müzik icrası

Giriş

Muhittin Sadak, *Mûsikî Nazariyâtı* adlı kitabında müzik nazariyatı hakkındaki düşüncelerine beş kısımda yer vermiştir. Bu beş kısımdaki konu başlıkları şunlardır: (Sadak, 83-85)

1-Müzik yazmak için kullanılan işaretler, 2-Gam ve Aralıklar, 3-Tonalite, 4-Ustül,

5-Müzik icrasının belirli kuralları.

Beşinci kısımda Muhittin Sadak, “Müzik icrasının belirli kuralları” başlığı altında şu konuları açıklamıştır:

1-Müzikal ifade, 2- Müzik cümlesi, 3-Müzikal vurgu,

4-Müzik vurgularını göstermeye delalet eden terimler,

5-Nüans, 6- Karakter.

Muhittin Sadak, beşinci kısma müzik icrasının belirli kurallarına ek niteliğinde “Beşinci Kısımın Tamamlayıcısı” adı altında bir bölüm daha ilave etmiştir. Bu bölüme “Tezyinât-ihtisâr” adını vermiştir. Bu kısımda şu konulara yer vermiştir:

1-Tezyinât-Apogiatür, 2- Çift Apogiatürler, 3- Grupetto, 4- Tril, 5- Mordant,

6-Kadans-Fiorutür, 7-Müzik imlasında kullanılan kısaltmalar.

* Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Üniversitesi Müzik ve Sahne Sanatları Bölümü Öğretim Üyesi

Mûzik imlası için gerekli olan nota şekilleri, aralıklar, makam kuralları ve bunların bir araya getirilip tanzimi ve tertibi önem arz eder ve mûzik kıraati için yeterlidir. Ancak icra edilen herhangi bir mûzik eserinde gerekli olan "tavır" ve "ifade" nin de bilinmesi gereklidir. Aksi halde o eser cansız ve donuk olur. Bestekârın fikrine tamamiyle nüfuz etme becerisine sahip olmuş bir sanatkâr, aynı eseri çalarken, kendisine has olan mûzik ifadesini ortaya koyması gerekir ki buna "mûzikal ifade" (expression musicale) denir. (Sadak, 83-85) Mûzikal ifade "mûzik cümlelerinin terkiibi" (phrasé), "şuyû-u mûsikîyye" (accentuation), "ânât" (nuance), "tûr" (character) kavramlarından meydana gelir.

Çalışmamızda Doküman Analizi yöntemi uygulanmıştır. Çalışmamızın evrenini Muhittin Sadak ve onunun *Mûsikî Nazariyâtı* adlı kitabı; örneklemini ise bu kitabın beşinci bölümü olan "Mûzik icrasının belirli kuralları" konusu oluşturmaktadır.

2-Muhittin Sadak

1900 yılında İstanbul'da doğdu, 1982'de aynı kentte öldü. 1919'da Galatasaray Lisesi'ni bitirdi. Sadak, Fen Fakültesi'ni tamamlamış olmasına karşın, bütün ömrünce Türkiye'de çok sesli müziğin tanıtılmasına çalıştı. Küçük yaşta özel mûzik öğrenimi gördü. Kısa zamanda viyolonsel çalmayı öğrenerek 1920'de ilk konserini verdi.

1917 yılında İstanbul'da kurulmuş olan Darülehân 1921 yılında kapatılmış ve 1923'te Batı müziği bölümüyle yeniden açılmıştır. (Say, 2000, 513) Muhittin Sadak Darülehân'ın 1923'teki kuruluşuna katıldı ve kurucularından biri oldu. Aynı yıl Konservatuar korosunu kurdu. 1944'te bu koro "İstanbul Belediye Korosu" adını aldı. (Say,1992, 1100-1101)

Sadak, kendi kendine nota öğrendi. Viyolonsel çalmayı da sadece kendi çabasıyla gerçekleştirdi. 1946'da İstanbul Şehir Orkestrası'nın Cemal Reşit Rey yönetimindeki konserinde Türkiye'de ilk kez viyolonsel konçertosu çalan kişi oldu. 1925 yılında İstanbul Konservatuarı'nda öğretmenken Atatürk'ün emriyle Ankara'ya çağrıldı. Belediye Operası'nın, sonra da Devlet Operası'nın kurulmasına katkılarda bulundu. Koro şefi olarak, koroyu batıdaki benzerlerinin düzeyine getirdi.

1959 yılında Demirhan Altuğ ile konservatuar şan bölümü öğrencilerinin katılımıyla İstanbul Şehir Tiyatrosu'nda opera denemelerine girişti. 1959-1960 sezonunda, Şehir Tiyatrosu binasında, Muhsin Ertuğrul'un da katkısıyla, İstanbul'da opera etkinlikleri "Tosça" operası ile başladı. Sadak'ın yönettiği bu ilk operada solist Leyla Gencer idi. Sadak, çok sesli müziği yaymak için "insan sesi" kullanılması gerektiğine inanıyordu. 1975'te Hıfzı Topuz ile televizyonda yaptığı bir konuşmada Türk müziği konusundaki görüşlerini şöyle özetlemiştir: (Say,1992, 1100-1101)

"Türk sanat musikisi deniyor, ben bunu anlamıyorum. Musiki zaten sanattır. Türk sanat musikisi ne demek? Türk musikisi denir buna. (...) Acaba şüphe mi ediyorlar? Yani bu musiki şeydir de, biz buna bir sanat ilave edelim mi diyorlar? (...) Osmanlı musikisinin yetiştirdiği musikînasları dinliyorum, güzel oluyor. (...) Bugün Dede Efendi'nin musikisinden, bugün bir Hafız Post'un musikisinden senfoni yapılmaz. Nasıl bugün Süleymaniye Camii'nin penceresini beğenmedim, bunu dört köşe yapayım denmezse Türk Sanat Musikisi dedikleri bu musiki de değiştirilemez. Deniliyor ki, bizim musikimiz çok geniştir; bizim musikimizdeki olan makâmât, ses itibariyle alafrangadan daha geniştir. Şöyle

◆ Kubilay Kolukıncık

de bir iddia var: Türk musikisi gibi bir musiki yoktur. Benim kanımca nasıl ki Türk musikisi diye bir musiki mevcut değildir; musiki çok seslidir, başka musiki yoktur demek ne kadar züppelikse, Türk musikisinde bulunan makamat, garp musikisinden daha geniştir iddiası da bir cehalettir.”

Yurdumuzda çoksesli müziğin gelişmesi ve benimsenmesi yolunda çalışmalarlarıyla dönemin önde gelen eğitimcileri arasında yer alan Muhittin Sadak'ın harf devriminden önce Osmanlıca Türkçesi ile basılmış *Mûsikî Nazariyatı* başlıklı bir müzik kitabı vardır.

3-Müzik İcrasının Kuralları:

Yeryüzünde kullanılmakta olan tüm dillerin kendilerine özgü bir alfabeleri olduğu gibi müziğin de “nota” adı verilen ve birtakım sembollerden oluşan kendine has bir alfabetesi vardır. Tarih içerisinde çeşitli devirlerde müziği yazmak için kullanılmış olan işaretlere “müzik yazısı” adı verilir. (Akdoğan, 2010, 120) “Ebcet nota yazısı”, “Ali Fkî müzik yazısı”, “Kantemiroğlu müzik yazısı” ve “Hamparsum müzik yazısı” gibi özgün bazı müzik yazılarını bunlara örnek olarak gösterebiliriz. (Ülkü Özgür vd., 1999, 19) Aşağıdaki şemalarda Türk müziğinde Safiyyüddin Urmevî (1216-1294)'nin duyurduğu “Ebcet nota yazısı” ve günümüz nota yazısındaki karşılığı gösterilmiştir. Ancak, adı geçen müzik yazıları, günümüzde kullanılmamaktadır.

PERDE ADI	I. SEKİZLİ	II. SEKİZLİ	PERDE	III. SEKİZLİ
RAST	A (ا)	YHa (یح)	GERDANIYE	Lhe (له)
ŞURİ	B (ب)	Yta (یط)	NİMŞEHNAZ	Lv (لو)
ZENGÜLE	C (ج)	K (ک)	ŞEHNAZ	kz (کز)
DUGAH	D (د)	Ka (کا)	MUHAYYER	LHa (لِح)
KURDİ	he (ه)	Kb (کب)	SUNBULE	bta (بط)
SEGÂH	V (و)	Kc (کج)	TİZ SEGÂH	m (م)
BUSELİK	Z (ز)	Kd (کد)	TİZ BUSELİK	ma (ما)
ÇARGAĞ	Ha (ح)	Khe (كه)	TİZ ÇARGAĞ	mb (مَب)
SABA	Ta (ط)	Kv (کو)	TİZ SABA	mc (مَح)
UZZAL	Y (ی)	Kz (کز)	TİZ UZZAL	md (مَد)
NEVA	Ya (با)	KHa (کح)	TİZ NEVA	mihe (مه)
BEYATİ	Yb (بب)	Kta (کط)	TİZ BEYATİ	mv (مو)
HİSAR	Yc (یح)	L (ل)	TİZ HİSAR	mz (مَز)
HUSEYİNİ	Yd (بد)	La (لا)	TİZ HUSEYİNİ	Mha (مَح)
ACEM	Yhe (به)	Lb (لب)	TİZ ACEM	Mta (مَط)
EVC	Yi (بو)	Lc (لِح)	TİZ EVC	n (ن)
MAHUR	Yz (بز)	Ld (لد)	TİZ MAHUR	na (نا)
GERDANIYE	YHa (یح)	Lhe (له)	TİZ GERDANIYE	Nb (نَب)



Günümüzde evrensel düzeyde kullanılan Avrupa müzik nota yazısı Türk müzik yaşamına II. Mahmut (1808-1839) dönemi ile girmiştir. Muhittin Sadak da *Mûsikî Nazariyâtı* adlı kitabında Avrupa müzik nota yazısını kullanmıştır. Muhittin Sadak'a göre müzik tenkidini tam bir surette müşahede ederek icra etmeye "müzik cümlelerinin terkihi" (phrase) denir. Bir müzik eseri lisanda olduğu gibi cümlelerden terkip edilir. Müzik cümlesi de melodik desenlerden (dessin melodique) müteşekkildir. Melodik desenlerden terkip edilen bir müzik cümlesine "periyod" (periode) denir. Müteaddid periyodların terkiibinden tam bir müzik fikri meydana gelir. Lisan'da olduğu gibi müzikte cümleleri birbirinden ayıran "nokta", "virgül", "noktalı virgül" ...gibi araçlar mevcut olmadığından, o müzik cümlesi ancak dikkatli bir şekilde tahlil edildiği zaman anlaşılabilir.

Bir müzik eserini tahlil etmek, o eseri oluşturan aynı zamanda işitilen ve bir-biriyle uyumlu (hem ahenk) olan çeşitli seslerin ötekine olan ilişkilerini anlamak demektir. Çeşitli seslerden oluşan akorları tahlil edebilmek için yalnız bestekârların bilmesi şart olmayan ve müzikle uğraşan her şahsın bilgi sahibi olması gereken "ahenk ilmi" kurallarına âşinâ olması gereklidir.

Sadak "Ahenk ilmi" ifadesi ile "armoni" kavramını kastetmiştir. Armoni, iki veya daha çok sesin aynı anda kulağa hoş gelecek biçimdeki uyumu demektir. Günümüzde "geleneksel armoni" olarak vasıflandırılan ve özellikle klasik çağ (1750-1820) ile romantik çağda (18010-1900) hâkim olan çok seslendirme yönteminin ilk örnekleri 1600 yıllarına dayanmaktadır.

Rönesans (1450-1600) ve barok (1600-1750) çağlarının en önemli çok seslendirme yöntemi olan ve "Birden çok sesi aynı zaman birimi içerisinde birleştirme kuralları" şeklinde tanımlayabileceğimiz "kontrapunt"taki "yatay çokseslilik" anlayışına karşıt olarak, aynı zamanda tınlayan seslerin "dikey" ilişkisine dayanan armonik çok seslendirme, bütün barok çağ boyunca kontrapunt ile iç içe kullanılmış olmasına rağmen, uygulanan yöntemin teknik yanı ile ilgili yazılı açıklamalar ilk olarak 1722 yılında Fransız bestecisi ve müzik kuramcısı Rameau tarafından yapılmıştır. "Armoni bilgisi" terimi ise G. A. Sorge'nin "Armoni Bilgisi" (Compendium harmonicum oder...) isimli kitabında kullanılmıştır. Böylelikle uygulamadaki armonik seslendirme, müzik yaşamına girişinden yaklaşık yüz sene sonra belirli bir kurama bağlanmaya başlamış ve Rameau'nun 1722 yılında başlayan kuramsal açıklamalarını diğer kuramcılarının açıklamaları takip etmiştir. (Cangal, 1999, 13)

Müzik cümlelerini tahlil ve tenkit ederek okuyup icra etmek, o müzik eserini hakkı ile ifade edebilmek demektir; zira ancak bu şekilde icra edilmiş olan müzik eserine gerekli olan ifade ortaya konulmuş olur.

◆ Kubilay Kolukıncı

Müzik cümlelerinin bazı notalarını Türkçe bir cümlenin kelimelere ayrılarak ifade edildiği gibi, birbirinden farklı olarak kuvvetli ve zayıf tarzda telaffuz etmek gereklidir. Müzik cümlelerine göz alıcılık veren, dinleyicilerin nazarı dikkatini celbeden ve bu “müzikal vurgulama”yı göstermeye delalet eden birtakım işaretlerle ifade edilen bazı tabirler vardır. Bu tabirlerden birisi, çeşitli seslerden oluşmuş bir ezginin üzerine konulup o sesleri birbirlerine bağlı olarak icra etmeye yardım eden “liyezon” işaretidir. Sadak’ın liyezon hakkında verdiği bilgiler günümüzde de geçerliliğini korumaktadır. Uzatma bağı aynı isim ve yükseklikteki notaların bağlı olarak okunacağını ifade ederken “deyim bağı”, birbirinden farklı yükseklikteki notaların bağlı (legato) olarak icra edileceğini gösterir. (Yavuzoğlu, 2010, 197) Bağlar, aynı sesi çıkaran ve çoğunlukla aynı adı taşıyan iki notanın sürelerini birbirine ekler. Bu durumda notaların uzunluklarının birbirine süre bakımından eşit olup olmaması önem taşımaz. Sonuçta ikinci notanın süresi birinci notaya eklenmiş olur. (Danhauser, 2006, 21) Aşağıda liyezon’a bir örnek görülmektedir:



Bağlı olan notalar telli sazlarla icra edilecek olursa bir yayda; sesle icra edildiği zaman bir nefeste icra edilir. Başka isimden olan iki notanın üzerine konulan liyezon, aşağıdaki örnekte görüldüğü gibi* birinci notada kuvvetli olan sesin, ikinci notaya doğru kuvvetinin sona ereceğini ifade eder.



“Müzikal vurgulama”yı gösteren işaretlerden bir diğeri “bir notanın altına veya üstüne konulan nokta”dır. Nokta seslerin teker teker bütünden ayrılmış, kesik kesik olarak icra edileceğini ifade eder. (Sadak, 70) Günümüz müzik literatüründe bu terim “staccato” kavramıyla ifade edilmektedir. Notaların, arasında “sus”lar varmış gibi kesik kesik seslendirilmesidir, (Kurt, 2004, 1; Yener, 2010, 33)



Biraz uzun olarak nota üstüne veya altına konulan noktalar da o seslerin bütünden ayrılmış fakat daha sert olarak çalınmasını ifade eder.

* Staccato ile ilgili yukarıdaki şekil de Cengiz Kurt’un **Bağlama Düzeni Metodu** adı kitaptan olduğu gibi alınmıştır



Nokta ve liyezon ikisi bir arada olarak notaların üstüne veya altına konulduğu zaman bu seslerin bütünden ayrılmış fakat bağlı olarak çalınmasını ifade eder. Telli ve yaylı çalgılarda icra edildiği zaman bu işaretlere "staccato-lie" adı verilir. Bu durumda belirtilen notaların bir yayla çalınması gerekir.



Esasen kuvvetli çalınması gereken çeşitli notaların bazıları diğerlerinden farklı olarak daha kuvvetli çalınması gerektiğini göstermek icap ederse, o notanın üstüne ve altına "Λ" şeklinde bir işaret konulur.



">" şeklindeki işaret bir notanın üstünde ve altında olduğu zaman o notanın sesinin kuvvetli ve ani olarak tenzil etmesi anlamına gelir.



Arpej işareti olarak tabir edilen "f" işareti çeşitli seslerden meydana gelmiş akorların önüne konulur ki seslerin teker teker kalından başlayarak inceye doğru gitmesini ifade eder.

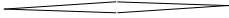


Muhittin Sadak müzikal vurguyu belirten işaretlerin tablosunu vererek, müzik eserlerinin ifadesine önemli bir tesiri olan bu terimlere son derece riayet edilerek icrada bulunulması gerektiğini belirtir. (Sadak, 71-72)

Muhittin Sadak bir müzik eserinin notalarını oluşturan müzik cümlelerinin notalarının ses itibarıyla birbirinden zayıf veya kuvvetli olarak icra ediliş tarzına "nüans" denildiğini belirtir. Bir müzik eserinde seslerin kuvvetini arttırmak ya da azaltmak için kullanılan çeşitli gürlük derecelerine "nüans" adı verilir. Konuşma dilinde sevinçli ya da üzüntülü hislerimizi ifade ederken anlatım şeklimiz normal konuşmadaki anlatım şekline farklılaşır. Aynen bunun gibi müziksel ifadede de seslerle anlatılan duyguların değişik anlatım biçimleri mevcuttur. (Yener, 2010, 31)

Bir müzik cümlesinin altına veya üstüne konulan "—————" şekli o seslerin tedricen arttığını gösterir. Bunun aksini ifade eden "—————" şekli konulduğu zaman seslerin tedrici olarak kuvvetlerinin azaldığını gösterir.

◆ Kubilay Kolukıncık

Bir müzik cümlesinin altına veya üstüne konulan “  ” işareti de seslerin giderek kuvvetlenmesini ve tedricen kuvvetlerinin azalmasını ifade eder.

Bir ses kuvvetli veya zayıf olur. Müzikte zayıf olan sese “piyano” kuvvetli olan sese ise “forte” denir. Bir ses çeşitli tarzda kuvvetli ya da zayıf olabilir. Seslerin çok zayıf veya çok kuvvetli olduğu zaman kullanılan kavramlar aşağıdaki gibidir.

- Pianissimo.....pp.....çok zayıf
Pianop.....zayıf
Mezzopiano.....mp.....orta derecede zayıf
Un poco piano....poco p.....biraz zayıf
Sotto voce.....sot: v. çok az bir seste
Mezza voce.....mez: v. çok az bir seste
Un poco forte.....poco fbiraz kuvvetli
Mezza forte.....mf.....orta kuvvetli
Forte.....f.....kuvvetli
Fortissimo.....ff.....çok kuvvetli

Bir veya birçok sesin kuvvetini tedricen azaltmak veya çoğaltmak gerekirse aşağıdaki tabirler kullanılır:

- Crescendo.....cres.....sesleri kuvvetlendirerek
Decrescendo.....deces.....sesleri zayıflatarak
Diminuendo.....dim.....iştirilecek şekilde
Calando.....cal.....iştirilecek şekilde
Morendo.....mor.....duyulmaz oluncaya dek
Perdendosi.....perd.....sesleri kaybettirerek
Smorzando.....smorz.....sesleri söndürerek

“Aydınlık” ve “karanlık” Resimde ne ifade ederse Müzikte de seslerin zıtlık derecelerini “nüans” ifade eder. Müzik eserlerinde bulunan nüans işaretini ve ilgili tabirleri mümkün olduğu kadar dikkat ve ehemmiyetle uygulamak gerekmele beraber, o eserin bazı cümlelerinde sehven mevcut olmayan “nüans” tabirlerini, yakıştığı yere koyarak icra etmek, bir sanatkârın yetenek derecesine bağlıdır.

Muhittin Sadak, bir müzik eserinin umumi ifadesine verilen renge “carecter” denildiğini belirterek müzik eserlerinin ifade edeceği sükûnet, ihtiras, hüznün veya mutluluğa göre, bestekâr tarafından yazılan ve o eserin rengini ve tavrını gösteren tabirleri aşağıdaki gibi göstermiştir: (Sadak, 73)

- | | |
|--------------------------------|-------------------------------|
| Amabil.....söylemli | Brillante.....parlak |
| Amoroso.....âşıkâne | Crapriccioso.....hoşça |
| Appassionato.....orta hiddetli | Con allegrezza.....keyifli |
| Ardito.....aktif | Con bravura.....cesaretli |
| Giocoso.....şen | Con delicatezza.....incelikle |
| Imperioso.....haşmetli | Con dolore.....hüzünlü |

Innocente.....masumane	Con grazio.....zerafetle
Lagrimoso.....gözüyaşlı	Con gusto.....güzel tabiatla
Malinconico.....düşünceli	Con tenerezza.....merhametli
Mesto.....kederli	Delicatamente.....merhametli
Nobile.....kibarca	Delicato.....merhametli
Patetico.....tesirli	Disperato.....merhametli
Pomposo.....şefkatli	Dolce.....tatlı
Religioso.....dindarâne	Dolcissimo.....çok tatlı
Rustico.....sade	Doloroso.....ızdıraplı
Semplice.....sade	Drammatico.....ızdıraplı
Teneramente.....şefkatlice	Energiko.....gayrı tatlı
Tranquillo.....rahat	Espressivo.....manidar
Tristamente.....mukadderane	Furioso.....hiddetli

Bir müzik eserini anlayarak icra etmek, onu tahlil edebilmek, gerekli olan vurgulamayı, tavrı ve ifadeyi verebilmek, birtakım kurallara münhasır olmakla beraber, bunları layığı ile ifâ edebilmek için uzun müddet müziğe çalışmaya bağlıdır. Bu gayret neticesinde elde edilecek tecrübe semeresiyle her müzik eserine layık olan ifadeyi meram ve tarz verilmiş olur.

Muhiddin Sadak beşinci kısmın tamamlayıcısı olarak müzik icrasının kuralları ile ilgili ek bir bölüm ayırmıştır. Bu kısımda müzik eserine dâhil edilen bazı süsleme uygulamaları hakkında bilgi vermiştir. O'na göre müzik bestesine ilave edilen süslemeler o esere çeşitlilik ve zarafet katar. Notalara ilave edilen süslemeler, ritme zarar vermeyip ilave edildikleri notaların kıymetinden istifade edilerek icra edilir. Müzik imlasında kullanılan başlıca süslemeler şunlardır:

1. L'appogiatüre,
2. Le grupetto,
3. Le tirille,
4. Le mordant,
5. La fioritür ou cadenza.

Appogiatürler esas notanın bir tam veya yarım ses yukarısında ya da aşağısında bulunur. Gösterdiği süre değeri kadar bağlandığı notadan alır.

Noktalı notaların önüne konulan appogiatürler o notanın süresinin 2/3'üne eşittir. Çift notadan ibaret olan appogiatürlerin birinci notası asıl notadan ses itibarıyla bir derece yukarı, ikinci notası da bir derece de aşağı olarak yazılır. Notalarının kuyruğu bir hat tarafından kesilmiş appogiatürler diğerlerinin aynı olup kıymetlerini ilgili olduğu notadan alırlar. Ancak gayet seri olarak çalınması gerekir. Sadak appogiatür hakkında bilgi verdikten sonra grupetto konusuna geçer.

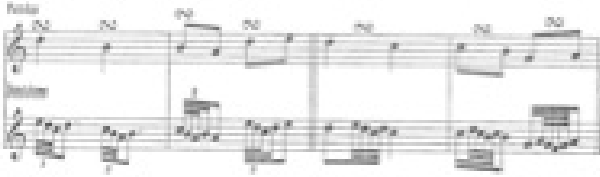
Bir notanın önüne veya arkasına konulan üç veya dört küçük notadan meydana gelen bir zümreye "grupetto" denir. Küçük notalarla yazıldığı gibi çoğunlukla: veya şeklinde gösterilir. Bu şekillerden birincisi konulduğu zaman grupettonun inici

◆ Kubilay Kolukıncık

olan notasından başlanılarak icra edilir. Şekil ikinci tarzda... görüldüğü zaman gruppetto en kalın notadan başlanarak çalınır.

Şekillerine gruppettoyu icra etme usulleri şunlardır:

- Gruppetto işaretleri notanın üzerinde ise gruppetto üç notadan meydana gelmiş olup asıl notadan evvel icra edilir ve zamanını da asıl notadan alır.
- Gruppetto işaretleri iki notanın arasında ise dört notadan oluşmuş olup, birinci notadan sonra, ikinci notadan önce olarak icra edilir.
- Bir noktalı notadan sonra gelen veya aynı sesi içeren iki nota arasında bulunan gruppetto da şu tarzda icra edilir.



Gruppetto şekillerinin üzerinde bulunan arızalar gruppetto'nun en ince notasına, altına konulan arızalar ise en kalın notasına aittir. Aynı zamanda üstüne veya altına gelen arızalar da en ince ve en kalın notalarında değişim meydana getirir. Hareketi seri olan müzik eserlerindeki gruppettoların canlı ve seri çalınması şarttır. Ancak yavaş çalınması gereken eserlerde de gruppettoların geniş olarak icra edilmesi gerekir.

Komşu iki notanın değiştirilerek süratle ve peş peşe tekrarlanmasına "trill" denir. "tr" harfleri ile gösterilir. Bu harflere çoğunlukla ufak bir münkesir hat ilave edilerek trill olacak notanın üzerine yazılır. Trill'in en ince notası arızalı ise "tr" harflerinin altındaki notanın üzerinde diyez veya bemol bulunur.

Muhittin Sadak trill'in üç kısma ayrıldığını belirtir: (Sadak,73)

- 1-Hazırlama (préparatione),
- 2-Darbâni trill, (Battement),
- 3-İntiha (terminaisoune).

Üç türlü hazırlama mevcuttur; bunlar trill'den önce konulan küçük notalarla icra edilir:

- 1-Trill hangi notadan yazılmış ise o sestten başlanır.
- 2-Trill yazılmış notanın bir derece kalın sesinden başlanarak icra edilir.
- 3-Yazılmış notanın bir derece tiz sesinden başlanarak icra edilir.

Trill darbani trill'in birbirine eşit olarak icra edilmesi gerekir; aksi halde çalınan eser bütün parlaklığını kaybeder. Hareketi ağır olan müzik eserlerinde trill'in bitirilmesi yavaş olarak yapılır.



Art arda gelen iki notanın seri olarak birbirine çarpılmasına "mordant" denir. İki notadan ibaret olan mordant'ın birinci notası sadık edileceği asıl notanın aynı olup, ikinci notası mordant'ın birincisinden bir derece ince olan notadır. Mordantlar küçük notalarla yazıldığı gibi "w" şeklinde notanın üzerine konularak gösterilir. Mordantlar zamanlarını asıl notadan alırlar.



Ritmin point d'orgue ile alakası esnasında bestekâr tarafından küçük notalar ile yazılan, bir tek çalgının icra etmesi gereken, usulsüz ve bir müzik cümlesine "kadans" (cadenza) denir. Usûlsüz olarak yazılmış olan kadans, icra edecek sanatkârın zevkine göre vereceği hareket tarzı ve vurgusu ile gerçekleştirilir.

Müzik imlası bazen kısaltılarak yazılır. Çifte usul çizgileri bir eserin sonunu göstermek için veya makamlar değişikliği söz konusu olduğunda kullanılır. Bu çizgilerin yanlarına iki nokta daha ilave edildiği zaman noktaların bulunduğu tarafın mükerrer olarak çalınması gerekir. Bu iki noktalı tekrar çizgiye "tekrar çizgisi" (barres de reprise) denir. Türk müziğinde buna "dolap" adı verilir. (Akdoğan, 2010, 125)

Tekrar edilen eserin son ölçüsü çalınmayıp, doğrudan doğruya ikinci kısma geçmek arzu edildiği zaman çizgiler şu tarzda yazılır.



Bazı müzik eserlerinin, marşlarda, valslerde, dans ve operâllerde olduğu gibi birçok defa tekrarı gerekirse eserin sonuna "de capo" (D.C.), ♮ işareti kullanılır. Eserin bittiği yere de son anlamına gelen "fin" kelimesi yazılır.



Muhittin Sadak, müzik icrasının kuralları konusundaki görüşlerini, müzik yazılımlarında zaman zaman kullanılan notalardaki kısaltma işaretlerini gösteren bir tablo ile tamamlamıştır. Notaların kısaltılması ile ilgili bu tablo için bkz. (Sadak,82)

Sonuç

“Müzik İcrasının Kuralları” konusu, müzik nazariyatının temel konularındandır. Her dilin kendine has kuralları vardır. Dilimizle ifade edemediğimiz duygu ve düşüncelerimizin nağmelerle anlatıldığı sanat olan müzik de evrensel bir dildir. Müzik icrasının da belli kuralları vardır. Müzik icrasının kuralları müziğin hem nazarî yönü ile hem de icra yönü ile ilgilidir.

Türk müzik kültürü çerçevesinde nazarî müziğe ilişkin çalışmaları olan birçok müzikolog bu konuda açıklamalarda bulunmuştur. Müzikologların çalışmaları, Türk müziğinin gelişmesine şüphesiz önemli katkılar sağlamıştır. Osmanlı Devleti’nin son yüzyıllarında yenilik hareketlerinin olduğu bilinmektedir. Bu yenilik hareketlerinin müzik alanında da olduğu bir gerçektir. XIX. ve XX. yüzyıllarda Batı müziği nazariyatı hakkında çalışmalar yapan birçok Türk müzik bilgini olmuştur. Bu müzik üstatlarından bazıları Türk müziği ile Batı müziğini, müzik nazariyatı açısından sentezlemeye çalışmışlardır. Bu çalışmaların Türk müziğinin teorik açıdan geliştirilmesine katkı sağladığı şüphesizdir. Muhittin Sadak da bu kapsamda değerlendirebileceğimiz bir müzik üstadıdır.

XX. yüzyılda yaşamış olan viyolonsel sanatçısı ve müzik nazariyatçısı olan Muhittin Sadak’ın hayatı ve müzikle ilgili düşünceleri yeterince bilinmemektedir. Muhittin Sadak ve onun “Müzik icrasının kuralları” konusundaki düşünceleri bu çalışma ile ortaya konulmuştur. Muhittin Sadak’ın *Mûsikî Nanariyatı* adlı kitabı harf İnkılâbından önce “Osmanlı Türkçesi” ile yazılmış bir eserdir. Bu çalışmayla onun “Müzik icrasının kuralları” konusundaki düşünceleri günümüz Türkçesi ile ortaya konularak, müzik hakkında araştırma yapan akademisyenlerin dikkatine sunulmuş oldu. Muhittin Sadak’ın müzik hakkındaki nazarî konuları Batı müziği kurallarına göre ele alarak incelemiş olduğu anlaşılmaktadır. Bu çalışma ile ortaya koymaya çalıştığımız Muhittin Sadak’ın düşünceleri günümüzde müzik eğitimi gerçekleştiren kurumlardaki akademisyenlere ve öğrencilere katkı sağlayacak ve rehberlik edebilecek niteliktedir.

Kaynakça

- A. Danhauser, Temel Müzik Kuralları**, (2006). Türkçe'ye uygulayan: İlhan Baran, Evrensel Müzikevi, Ankara.
- Akdoğan, Bayram, Türk Din Müzikleri Dersleri**, (2010). Bilge Ajans, Ankara.
- Cangal, Nurhan, Armoni**, (1999). Arkadaş Yayınevi, Ankara.
- Müzik Formları**, (2004). Arkadaş Yayınevi, Ankar.
- Emnalar, Atınc, Tüm Yönleriyle Türk Halk Müziği ve Nazariyâtı**, (1998). Ege Üniversitesi Basımevi, İzmir.
- Feridun, Muhammedali, İlk Müsikî Kitabı**, (1927). Şirketi Mürettekiye Matbaası, İstanbul
- Haciev, Paraşkev, Temel Müzik Teorisi**, (2007). Çeviri: Ahter Destan, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Kolukırcık, Kubilay, Abdülkâdir Merâğî ve Şerhu'l-Edvâr adlı eserinin XIV. Yüzyıl Türk Müzik Nazariyâtındaki Yeri**, (2009). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Ankara.
- Kurt, Cengiz, Bağlama Düzeni Metodu**, (2004). CKMİ Müzik Merkezi Yayınları, İkinci Kitap, Ankara.
- Özdemir, Memduh, Armoni**, (2001). Kanyılmaz Matbaacılık, İzmir.
- Özgür, Ülkü- Aydoğan, Salih, Müziksel İşitme Okuma**, (1999). Sözkese Matbaası, Ankara.
- Sadak, Muhittin, Mûsikî Nazariyâtı**, (tarihsiz) Akşam Matbaası, Sühûlet Kütüphanesi, İstanbul
- Sağır, Turan, Temel Müzik Teorisi**, (2004). Bemol Müzik Yayınları.
- Say, Ahmet, Müzik Ansiklopedisi**, (1992). Odak Ofset, Ankara, c. IV.
- Müzik Tarihi**, (2000). Müzik Ansiklopedisi Yayınları, Ankara.
- Yavuzoğlu, Nail, Uygulamalı Müzik Teorisi I**, (2010). İnkılâp Kitabevi.
- Yener, Serhat, Meslekî Müzik Eğitiminde Müzik Teorisi Eğitimi**, (2010). Pegem Akademi, Ankara..

MUHİTTİN SADAK AND HIS OPINIONS ABOUT “FULFILLMENT OF MUSIC RULES” IN HIS BOOK TITLED “THE DRIES OF MUSIC”

Kubilay KOLUKIRIK*

Abstract

This article deals with the views that Muhittin Sadak a violinist and music theoretician who lived in the XXth century, holds on “The Principles of Composing Music” within the framework of his book titled “Theories of Music”. He was unappreciated until after his death in music community despite his struggle to compose Turkish music in polyphonic fashion. Muhittin Sadak, who also had knowledge of the theoretic of Turkish music made a significant contribution to this topic in light of the Classical Music in that pieces of Turkish music were performed by adhering to the principles of the universal music. The information which is given by him will be a kind of guide for whom; will be research about music theory.

Key Words: Music, musical expression, musical phrase, accentuation, performance of music

* Assistant Prof. Dr., Nevşehir University, Department of Music and Performing Arts

ARKA SIRADAKİLER DİZİSİNDE YANSITILAN ÖĞRETMEN, ÖĞRENCİ, EBEVEYN KİMLİKLERİ VE ŞİDDET UNSURLARININ ÇÖZÜMLENMESİ

Remzi Y. KINCAL*

Çavuş ŞAHİN**

Sait TÜZEL***

Özet

Araştırmanın amacı, Arka Sıradakiler” adlı televizyon dizisinde yer alan öğretmen, öğrenci, ebeveyn (veli) kimliklerinin çözümlenmesi ve şiddet içerikli sahnelerin tespit edilmesidir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında dizinin izleyici kitle üzerindeki muhtemel etkilerinin ortaya konulabilmesi çalışmanın bir diğer amacını oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” yaklaşımı kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, ilgili dizi bölümleri “önceden hazırlanmış kod listesi” kullanılarak “içerik analizi” tekniğiyle çözümlenmiştir. Çalışma grubu, amaçlı örneklem belirleme yaklaşımlarından tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiş 9 bölümden oluşmaktadır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; “Arka Sıradakiler” dizisi, karakterler arasında zıtlıklardan yararlanarak iletilerini pekiştirmeyi amaçlayan bir anlatıdır. İncelenen 9 bölümde, 27 farklı türden suç ve şiddet olayı 111 kez ekrana yansıtılmıştır. Bu şiddet ve suç olayları karşısında yalnızca 3 kez hukukî bir uygulamaya gidilmiş; geri kalanlar ise karakterlerin kendi içlerindeki mücadeleleri ile çözümlenmiştir. Böylece suç ve şiddet hukukî bir yaptırımdan ziyade intikam ile sonuçlanan bir bağlamda ele alınmıştır. Ayrıca dizide uyuşturucu madde kullanımı, stereotipsel gösterimler ve değer yargılarına da geniş yer verildiği tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Medya etkisi, dizi film, televizyon, şiddet unsuru.

Giriş

Medya araçlarının yaygınlaşmasıyla birlikte, kültürün insanlar arasında sözlü olarak ya da model olma yolu ile aktarıldığı zamanlar büyük oranda geride kalmıştır. Radyo, televizyon ve son olarak da internet vasıtası ile yapılandırıcısı görülemeyen ileti akışı; evleri, ofisleri, zihinleri kısacası bireylerin yaşam ve düşünce alanlarını işgal etmiş, “medya kültürü” sorununu ortaya çıkarmıştır.

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

** Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

*** Arş. Gör.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü

XXI. Yüzyılda dünya, medya tarafından kontrol edilen ve teknolojiye bağımlı yaşam çizilen bir yer haline gelmiştir (Kellner ve Share, 2007: 4). Bireyler her geçen gün daha fazla oranda medya araçlarına ihtiyaç duymaktadır. Örneğin yaklaşık 75 yıl önce icat edilen televizyon kısa sürede yaşamın vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. 2003 *Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması* sonuçlarına göre evlerin %95'ine girmiş ve bireylerin sosyal yaşantılarında önemli bir yer edinmiştir (HÜNE, 2003).

Potter (2005)'a göre her medya aracı ortaya çıktıktan sonra belirli aşamalardan geçer. Bu aşamalar; doğuş, gelişme, çöküş ve uyum olmak üzere hiyerarşik bir sıra takip eder. Örneğin radyo aracı 1900'lü yılların ilk yarısında doğuş aşaması yaşamış ve yavaş yavaş yaygınlaşma süreci geçirmiştir. 1950'li yılların başından 1970'li yıllara kadarki süreç ise radyonun gelişme dönemidir ve bu yıllarda radyo aracı ve iletileri zirve yapmıştır. 1970'li yıllarda televizyonun yaygınlaşmasıyla birlikte ise radyo aracı bir çöküş dönemine girerek rağbet edilmez hale gelmiştir. Bu sürecin sonunda ise yeni düzen ve şartlara ayak uydurarak kendi kültürel tanımına yapan radyo aracı ve iletileri uyum sürecine girmiş ve varlığını yerine gelen medya aracının bıraktığı boşlukları doldurmak suretiyle devam ettirmiştir. Medya araçlarına yönelik bu hiyerarşik ilerleme çizgisi göz önünde bulundurulduğunda günümüz Türkiye'sinde televizyon aracının gelişme döneminin sonlarına yaklaşarak zirve dönemini yaşadığını söylemek mümkündür. Kısa süre içerisinde internetin bu aracın yerine alabileceği düşünülse de şu an için halen televizyon aracı ve ürettiği ürünler önem arz etmektedir.

Raymond Williams (2003)'a göre televizyon günümüzde kültürel bir kurum haline gelmiş durumdadır ve bu kurum çağımızın en büyük kültürel üretimini yapmaktadır (akt.: Özkök, 1982, 191). Günümüzde, orta büyüklükte bütçeye sahip olan bir sinema filmi veya dizi yüz milyonlarca izleyiciye ulaşabilmektedir (Hudson ve Ritchie 2006). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, bu ürünler, insanların düşüncelerini, tercihlerini etkileyen ve belirli konulardaki tavırlarını değiştiren; kişiler, mekânlar ile ilgili stereotipler oluşturan temel araçlar haline gelmiş durumdadır (Potter, 2005; Busby ve Klug, 2001). Filmler ve televizyon dizilerindeki oyuncuların davranışları, canlandırdıkları karakterlerin özellikleri seyredenlerin beklentileri, özelemleri ve ihtiyaçları ile paralellik oluşturduğunda, izleyiciler karakter ve olaylarla kendilerini özdeşleştirmekte ve bu doğrultuda hareket etmektedirler (Kim ve diğerleri, 2007). Üstelik günümüzde ünlü aktörlerin yer aldığı dizi ve filmlerde bu aktörler tarafından kullanılan takılar, eşyalar, arabalar, cep telefonları vb. araçlar büyük bir pazar oluşturarak tüketiciyi bu ürünleri kullanma konusunda manipüle etmektedir.

Potter (2005)'ın da ifade ettiği üzere televizyon "gerçeğin" görüntüsünü yansıtmış gibi algılanması, onu medya araçları içerisinde istisnai bir konuma taşımaktadır. Bu yönüyle akademik ortamda son yüzyılın en tartışmalı medya aracı olarak televizyonu göstermek mümkündür. Televizyon, hem birey ve toplum sorunlarının çözüm kaynağı olarak hem de bir sorun kaynağı olarak görülmektedir (Baran, 1997). Uygun süre ve amaca yönelik izlendiğinde izleyicisine önemli katkılar sağlamaktadır. Televizyon toplumun haber alması, eğitim, eğlence gereksinimlerinin karşılanması ve kamuoyu oluşturulması; topluma çeşitli mal ve hizmetlerin tanıtılması açısından etkili bir araçtır (Özer, 2004; Orhon, 2004; Williams, 2003; Uyuç ve Genç, 1998; Baran, 1997). İzleyicilerine; bilinmeyen, görülmeyen, tanınmayan, yerler ve durumlarla ilgili bilgi vermek suretiyle bireylerin ihtiyaç duyduğu bilgiyi daha az zaman ve para karşılığında elde etmesini sağlar (Potter, 2005). İzleyicilerin, bilgilenme

ve eğlenme gereksinimlerinin karşılanmasında önemli bir araç olan televizyon, amaçsız ve gerektiğinden fazla izlendiğinde çeşitli sorunlara sebep olabilir. Televizyonun bazı izleyiciler üzerinde bağımlılık oluşturma, izleyicilerde görülen obezite problemi, saldırganlık, cinsellik ve şiddet ile ilgili olumsuz etkilerinin yanı sıra göz ve ruh sağlığı ile ilgili de olumsuz etkileri tespit edilmiştir (Potter, 2005; Strasburger ve Wilson, 2002; Schmitz ve diğerleri, 2002).

Potter (2005, 61), medya iletileri tarafından kuşatılmış olduğumuz XXI. Yüzyılda hepimizin “gerçek dünya” ve “medya dünyası” olmak üzere iki farklı dünyada yaşadığımızı belirtir. Gerçek dünya, kendi yaşamımızda doğrudan tecrübe ettiğimiz kişisel deneyimlerimize dayanırken medya dünyası, doğrudan tecrübe etmediğimiz, medya tarafından aktarılan yaşantı ve deneyimlere dayanmaktadır. Günümüz bireyi yoğun olarak maruz kaldığı medya etkileri nedeniyle bu iki dünya arasında sıkışıp kalmış durumdadır. Uysal (2006, 123), ülkemizde gerçek dünya ile medyanın kurmaca dünyası arasındaki ayrımı kaybeden birçok yetişkin bireyin, dizi kahramanlarının cenaze namazını kıldığını, gerçek dünyada işlenen bir cinayetin failini merak etmek yerine dizideki kahramanın katilini öğrenebilmek için kanalın telefonlarını kilitlediklerini belirterek bu ayrımın toplumumuz tarafından tam olarak yapılmadığına dikkat çeker.

Televizyon, kullandığı görsel ve işitsel efektler sayesinde her yaşta bireyin gerçeklik algısını aşındırabilecek özelliklere sahiptir. Çocuklar için medya dünyası ile gerçek dünyanın ayrımına varamama, onların yeterli gelişimsel özelliklere sahip olmamasından kaynaklanan bir durum olarak görülse de yetişkinler için daha kötü olanı, yetişkinlerin, medya dünyasının yansıttığı gerçekleri sorgulamaksızın kabullenme eğilimlerinin medya okuryazarlığı becerilerinin geliştirilememiş olmasından kaynaklanıyor olmasıdır (Strasburger ve Wilson, 2002). Bu nedenle, kısaca medya araçlarından gelen iletileri eleştirel olarak değerlendirebilme ve bu araçlara yönelik iletiler oluşturabilme yeteneği olarak tanımlanan (Potter: 2005) medya okuryazarlığı becerilerinin ilköğretim birinci kademedden itibaren eğitim programları içerisine yerleştirilerek, bireylerin medya iletilerine karşı bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir.

Televizyonun gerçeklik algısını nasıl yapılandırdığıyla ilgili olarak yukarıda sayılan tüm olumsuz özelliklere karşın istenilen iletilere gerçek hayatta ulaşmanın imkânsızlığı ve iletilere ulaşmada daha az zaman ve para gerektirmesinden dolayı televizyon aracılığıyla bilgilenmek tercih edilmesi kolay ve pratik bir seçenek olarak karşımıza çıkmaktadır (Potter, 2005). Ancak bu yapılırken medya görüntülerinin ve iletilerinin gerçeğin kendisi değil, gerçeğin yanlı alınmış bir örnekleme olduğunun da farkında olunmalıdır (Shifman, 2007).

Televizyonun bireylerin tercihlerini sınırlandırdığı, yönlendirdiği ve hayatlarını etkilediği konusunda yaşanan tartışmalar devam etmektedir. 2009 yılında Radyo Televizyon Üst Kurulu tarafından yapılan araştırmaya göre, Türkiye’de günlük ortalama televizyon izleme süresinin 4,5 saat olduğu tespit edilmiştir (RTÜK, 2009). Toplumsal hayatın karmaşıklığı ve günlük iş temposu düşünüldüğünde, bu süreyi uyku dışında en çok zaman ayrılan aktivite olarak değerlendirmek mümkündür. Diğer yandan aynı çalışmada (RTÜK, 2009) haber programlarının ve dizi filmlerin en çok izlenen televizyon programları olduğu ortaya konulmuştur. Bu bulgu ışığında Türk halkının televizyonu “bilgi edinme” ve “eğlenme” amacı ile kullandığını söylemek mümkündür. Ancak en çok tercih edilen eğlence programı konu-

mundaki dizi filmlerin aynı zamanda en çok şikâyet alan programlar olması (RTÜK, 2009) bu programları tartışmaya açık hale getirmektedir.

Yapılan açıklamalardan hareketle bu çalışma, “Arka Sıradakiler” adlı televizyon dizisinde yer alan (1) öğretmen, öğrenci, ebeveyn (veli) kimliklerinin çözümlenmesi ve (2) şiddet içerikli sahnelerin tespit edilmesi amacıyla gerçekleştirilmektedir. Bu amaç doğrultusunda elde edilen bulgular ışığında (3) dizinin izleyici kitle üzerindeki muhtemel etkilerinin ortaya konulabilmesi çalışmanın diğer bir amacını oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırma deseninin ve grubunun nasıl belirlendiği, hangi veri toplama araçlarından yararlandırıldığı, verilerin hangi yöntem ve teknikler kullanılarak toplandığı ve analiz edildiği hakkında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada, nitel araştırma desenlerinden *durum çalışması* (case study) yaklaşımı kullanılmıştır. Durum çalışması yaklaşımı, bir olgunun kendi gerçek yaşam çerçevesi içerisinde derinlemesine çalışılmasına imkân veren bir araştırma desendir (Yin, 1984, 23). Film, video ve fotoğraf gibi görsel materyallerin incelenmesine uygun olan bu desenin (Berg, 2001, 79), “Arka Sıradakiler” adlı televizyon dizisinin içeriğinin olduğu şekliyle ortaya konularak derinlemesine incelenmesinin amaçlandığı bu çalışma için uygun olduğu düşünülmektedir.

Araştırma Grubu

Araştırma grubunu oluşturan dizi bölümleri, amaçlı örneklem yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemi kullanılarak seçilmiştir. Tipik durum örnekleme, araştırma konusundan hareketle yapılan bir ön inceleme sonucunda konuyu en iyi yansıtacağı düşünülen elemanların seçimini öngören örnekleme yöntemidir (Patton, 1987, 71). Bu yöntemde, ortalama durumların çalışılarak belirli bir alan hakkında fikir sahibi olunması amaçlanmaktadır (Berg, 2001, 72).

Bu açıklamalardan hareketle, araştırma tipik durum örnekleme yöntemi ile seçilen “Arka Sıradakiler” adlı televizyon dizisinin 1-3 (1. Periyot), 48-50 (2. Periyot) ve 96-98. (3. Periyot) bölümleri üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma grubuna dâhil edilen bölümler konu bütünlüğü arz etmesi amacıyla 3’er bölümlük periyotlar halinde incelenmiştir. Araştırmanın yapılmış olduğu Aralık 2009 tarihinde dizinin 98 bölümlük kısmının yayınlanmış olması nedeni 98. bölüm baz alınarak dizinin baştan, ortadan ve sondan 3’er bölümlük periyotlarına çalışma grubunu oluşturan 9 bölüm içerisinde yer verilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Verilerin analizi için hâlihazırda bir kod listesinin hazırlanmış olması durumunda verilerin kodlanması ve tespiti daha kolay olmaktadır (Berg, 2001, 83). Bu amaçla ilgili dizi bölümlerinin içerik analizinin yapılabilmesi için araştırmacılar tarafından oluşturulan “önceden hazırlanmış kod listesi” kullanılmıştır. Kullanılan kod listesi, karakter özellikleri ve dizide yer alan şiddetin türü ve sıklığı tespit etmek amacıyla hazırlanmış iki bölümden oluşmaktadır.

Karakterlerin temel geçiş olarak kabul edildiği çalışmalarda başlıca üç yapısal özellik üzerinde durulmaktadır. Bunlar fiziksel, sosyal ve psikolojik özelliklerdir (Egri, 1996, 59-65). Egri (1996)'nin temel karakter özellikleri üzerine kullandığı bu şablondan, kod listesinin birinci bölümü olan karakter özellikleri bölümünün oluşturulmasında da yararlanılmış ve kod listesi bu doğrultuda hazırlanmıştır.

İşlem

Araştırmacıların belirledikleri temel amaç çerçevesinde izledikleri işlem adımları şunlardır:

1. "Arka Sıradakiler" televizyon dizisinin 98 bölümünün ön bir incelemeden geçirilerek çalışma grubunun hangi örneklem yöntemiyle belirleneceğine karar verilmesi ve çalışma grubunun belirlenmesi.
2. Çalışma grubuna alınan ilgili bölümlerin incelenerek "önceden hazırlanmış kod listesi"nin oluşturulması.
3. Oluşturulan kod listesi kullanılarak ilgili bölümlerin "doküman taraması" yöntemiyle incelenmesi.
4. İçerik analizinin sağlıklı yapılabilmesi amacıyla kod listesi aracılığıyla elde edilen verilerin betimlenerek araştırma bulgularının raporlaştırılması.
5. Araştırma bulgularından yararlanılarak dizinin izleyici kitlesi üzerindeki muhtemel etkilerinin yordanması ve tartışılması.

Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler "içerik analizi" tekniği kullanılarak değerlendirilmiştir. İçerik analizi, verileri tanımlamayı ve verilerin içerisinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmayı amaçlayan bir tekniktir (Strauss ve Corbin, 1990, 62). Araştırmanın amaçları göz önünde bulundurulduğunda bu tekniğin araştırmanın amaçlarını gerçekleştirilmeye uygun bir teknik olduğu düşünülmektedir. Çalışmada "önceden hazırlanmış kod listesi" kullanıldığı için verilerin analizinde önceden belirlenen bir çerçeve ile sınırlı kalmış ve bu doğrultuda da tümevarımcı bir analiz gerçekleştirilmiştir. Kodlanan verilerden elde edilen sonuçlar araştırmanın amaçları doğrultusunda değerlendirilmiş, örnekler sunulmuş ve tartışılmıştır.

Bulgular ve Yorum

Çalışmada elde edilen bulgular 1-3. bölümler, 48-50. bölümler ve 96-98. bölümler olmak üzere 3 farklı grupta toplam 9 bölüm üzerinden çözümlenerek elde edilmiştir. Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgular sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ayrıca dizide geçen konuşmalardan doğrudan aktarımlarda bulunarak bulgular desteklenmeye çalışılmıştır.

Dizinin 1-3. Bölümlerinde Yansıtılan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Kimliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen:

Tablo 1, dizide yansıtılan öğretmen karakterleri açısından incelendiğinde, dizinin 1-3. bölümlerinde 6 öğretmen karakterinin yer aldığı görülmektedir. Bu 3 bölümlük kısımda öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarına yön veren baskın

tutumlar “umursamazlık”, “bıkkınlık” ve “görmezden gelmek”tir. Yine öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarını etkileyen diğer faktörler olarak “öğrencilere karşı duyulan korku” ve “öğrencilerin düzeltilemeyeceklerine olan güçlü inanç” yaklaşımı çıkmaktadır. Bu davranışların aksine öğrenciye karşı “sorunlarıyla ilgilenildiği takdirde problemlerin aşılabacağına duyulan inanç” ve “hoşgörü” tutumu ile yaklaşan 1 öğretmenin olduğu görülmektedir.

Müdür yardımcısı Zafer Bey’in okul müdürü Hulusi Beye gelerek okulda kılık-kıyafet yönetmeliğinin uygulanmadığı ve bir şeyler yapılması gerektiği ile ilgili şikâyeti üzerine Hulusi Bey’in verdiği şu cevap öğretmenlerin umursamaz davranışlarını yansıtır nitelikte görülebilir:

“Aman boş verin Zafer Bey keşke bu okulda tek sorun kılık kıyafet olsa...
Ama çok istiyorsanız yapın denetiminizi ama beni karıştırmayın bu işe...
” (Bölüm 1: dk. 7).

Tarih öğretmeni tarafından öğretmenler odasında söylenen şu sözlerin ise öğretmenlerin öğrencilere karşı olan korkularını ve umursamazlıklarını yansıttığı düşünülebilir:

“Bu öğrenciler bana dokunmasınlar da ne yaparlarsa yapsınlar. Sürekli artık arkama bakmaktan yoruldum bu okulda her an bir şeyler yapacaklar diye çok korkuyorum” (Bölüm 1: dk. 52).

Tablo 1. 1-3. Bölümlerde Yer Alan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Kimliklerine İlişkin Bulgular

Dizide Yer Alan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Özellikleri	f
Öğretmenlerin (n=6);	
Öğrenciye Karşı Davranışlarını Yön Veren Güç	
Umursamazlık	5
Bıkkınlık	5
Görmezden gelmek	5
Öğrencilerin düzeltilemeyeceğine olan güçlü inanç	4
Öğrencilere karşı duyulan korku	3
Otorite ve sert disiplin	1
Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenildiği takdirde problemlerin aşılabacağına duyulan inanç	1
Hoşgörü	1
Öğrenciye Karşı Olan Önyargıları	
Öğrencilerin suç ve şiddet ruhlarına işlemiştir	2
Öğrenciler sorunlu kişiliklerdir	4
Öğrenciler özlerinde temiz kişiliklerdir	1
Alışkanlıkları	
Sigara	4

Öğrencilerin (n=8);	
Davranışlarına Yön Veren Güç	
Hayatın adaletsizliğine karşı tepki gösterme	6
Korku ve endişe	1
Arkadaş grubunun içerisinde yer alma isteği	2
Ahlaki Ölçüleri	
Sergilediği davranışların doğruluğu yahut yanlışlığıyla ilgili sorgulayıcı değil	6
Sergilediği davranışların doğruluğu yahut yanlışlığıyla ilgili sorgulayıcı	2
Okula, Öğretmenlere ve Arkadaşlarına Karşı Tutumları	
Hoşgörülü ve anlayışlı	2
Saldırgan ve şiddet dolu	6
Alışkanlıkları	
Sigara	6
Alkol	4
İskambil, okey, bilardo, tavla oynama	6
Ebeveynin(n=5);	
Baba (n=2)	
Umursamaz	1
Şiddet Yanlısı	2
Cinsel Sapkınlık (ensest)	1
Sigara, Alkol Kullanımı	2
Anne (n=3)	
Şefkatli	3
Başına gelen durumları kabul etmiş	3

Zafer Bey'in arabası öğrenciler tarafından kundaklandığında polisin "şüphelendiğiniz birileri var mı?" sorusuna Zafer Bey'in verdiği cevap öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan gergin ilişkiyi yansıtmaya açısından önemli olarak değerlendirilebilir:

"Bu okuldaki tüm öğrenciler benim düşmanumdur. Hepsinden şikâyetçiyim. Onların yaptığını biliyorum. Bunların hepsi her şeyi yapar..."
(Bölüm 1: dk. 41).

Öğretmen davranışları ile ilgili bir diğer bulgu da öğretmenlerin öğrencilere karşı duydukları ön yargılardır. Öğretmenler arasında "öğrencilerin sorunlu kişilikler" olduğu ve "suç ve şiddet ruhlarına işlemiştir" önyargısının hâkim olduğu görülürken "öğrenciler özlerinde temiz kişiliklerdir" önyargısı ise 1 öğretmen karakterinde görülmektedir. Yine 4 öğretmenin sigara kullanırken ekrana yansıtılmış olması ve bu sahnelerin sık sık tekrarlanması çalışmanın bir diğer bulgusudur.

Kemal Bey okula yeni geldiğinde öğretmenler odasında okulu tanıtmak amacıyla yapılan konuşma okulun ortamını öğretmenlerin gözünden yansıtmaya açısından önemli görülebilir:

"Burası arabaların havaya uçurulduğu, bıçakların, satırların çekildiği bir yer her şeye hazırlıklı olun" (Bölüm 2: dk. 22).

Kemal Bey ile Hulusi Bey arasında, Kemal Beyin kütüphaneyi tekrar kullanma açma isteği nedeniyle yaşanan konuşmada Hulusi Bey'in öğrenciler hakkındaki düşünceleri şöyledir:

"Bu çocuklar kitaptan falan anlamaz onlar çalmaya, yıkmaya, bozmaya eğilimlidir. Sorunlu çocuklar onlar. Sizin onları düzeltmeniz imkânsız. Vazgeçin bence... Siz vazgeçmesiniz de zaten onlar sizi vazgeçirir" (Bölüm 2: dk 38).

Öğrenci:

Dizide yansıtılan öğrenci karakterleri ile ilgili olarak Tablo 1 incelendiğinde, 8 öğrencinin ilgili bölümlerde yer aldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin davranışlarına yön veren baskın gücün tepki gösterme olduğu söylenebilir; zira 6 öğrenci *"hayatın adaletsizliğine karşı tepki gösterme"* düşüncesi ile hareket etmektedir. Öğrencilerin davranışlarına yön veren diğer güçler olarak ise *"korku ve endişe"* ile *"arkadaş grubunun içerisinde yer alma isteği"* tespit edilmiştir.

Oktay ve Gamze karakterleri arasında geçen konuşmada Oktay'ın söylediği şu sözler dizide yer alan öğrenci karakterlerin büyük çoğunluğunu oluşturan (6 öğrenci) çete elemanlarının davranışlarına yön veren *"kendi adaletini kendi sağlama"* düşüncesini yansıtması açısından önemli görülebilir:

"... onlarda çok bizde hiç yok. Onlar her istediğine sahip ama biz... Biz ise anca seyrediyoruz. Bu dünya senin sandığımdan daha adaletsiz kızım! Ben bu adaleti sağlıyorum... Bunun için de her şeyi yaparım" (Bölüm 1: dk 62).

Arkadaş grubuna girme isteği içerisinde olan Pamuk lakaplı karakterin çete elemanları ile yaptığı şu konuşma, dizide yansıtılan *"arkadaş grubuna girmek için her şeyin yapılabileceği"* iletilisini destekler niteliktedir:

"...neden abi neden bari onu söyle. Aranıza girmek için adam döverim, haraç keserim ne isterseniz yaparım her iş gelir elimden... Bana bir şans verin size kendime kanıtlayayım" (Bölüm 1: dk 57).

Öğrencilerin büyük bir kısmının (6 öğrenci) sergiledikleri davranışların doğruluğu ya da yanlışlığına ilişkin herhangi bir kaygılarının olmadığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenlerine, arkadaşlarına ve okula karşı tutumlarında da *"saldırgan ve şiddet dolu"* öğrencilerin (6 öğrenci); *"hoşgörülü ve anlayışlı"* olan öğrencilere (2 öğrenci) oranla daha fazla olduğu söylenebilir. Öğrenciler arasında sigara (6 öğrenci) ve alkol (4 öğrenci) tüketen öğrencilerin yüksek oranda yer aldığı görülür ve bu sahneler sık sık tekrarlanarak ekrana yansıtılır. Öğrenciler arasında görülen diğer bir alışkanlık da okul bitiminde bir kafeye giderek iskambil, okey ve tavla oynamaktır.

Müdür yardımcısı Hulusi Bey'in saçlarını kesmesi konusunda uyardığı Özge karakterinin verdiği cevap okulda öğretmen ve öğrenci arasında yaşanan sorunlu ilişkileri yansıtır nitelikte değerlendirilebilir:

"Kesmessem ne olur! Okuldan mı atarsın!... Kesmiyorum ya ne yapabileceksen hiç durma yap. Aptal salak adam..." (Bölüm 1: dk 39).

Ebeveyn:

Dizide yansıtılan ebeveyn karakterleri ile ilgili olarak Tablo 1'e bakıldığında ise yansıtılan anne ve baba karakterlerinin birbirlerinin zıddı oldukları söylenebilir. Baba karakterleri; *"umursamaz"*, *"şiddet yanlısı"*, *"cinsel sapkınlık (ensest)"* tavırları ile

ekrana taşınmış, ayrıca sigara ve alkol tüketim alışkanlıkları sık sık ekrana getirilmiştir. Anne karakterlerinin ise; “şefkatli” ve “durumu kabullenmiş” tavırları ile ekrana taşınmış oldukları görülmektedir.

Oktay karakteri ile babası arasında, babanın şiddet uyguladığı sahnede geçen şu konuşma, dizide yansıtılan şiddet dolu aile ortamını yansıtması açısından önemli görülebilir:

“Oktay beyler teşrif ettiler sonunda!... Neredesin lan sen bu saate kadar... Yoksa yine o it kopuk arkadaşlarıyla mı sürtüyordun hayvan herif... Sen hiçbir zaman adam olmayacaksın. Ya bu evin kurallarına uyersin ya da abin gibi defolur gidersin...” (Bölüm 1: dk. 48).

Göreceli olarak, dizide olumsuz olarak kabul edilebilecek bir takım iletilere karşılık olumlu iletilerin de yer aldığı söylenebilir. Örneğin Oktay karakterini babasının sürekli olarak evden kovmasına karşın daha önce evden kaçan abisinin yaptığı uyarılar bu duruma örnek olarak gösterilebilir:

“Sakin evden kaçayım deme Oktay. Okuluna sarıl, derslerine ver kendini, bir daha kavgaya karışmanı istemiyorum... Evden ayrılınca anlamadım hayatın elinin babamın elinden ağır olduğunu...” (Bölüm 2: dk.33).

1-3. Bölümlerde Öğrencilerin İçerisinde Yer Aldığı Suç, Şiddet Olayları ve Cezalandırılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 2.

1-3. Bölümlerde Öğrencilerin İçerisinde Yer Aldığı Suç, Şiddet Olaylar	f	Süre
Öğrencilerin Maruz Kaldığı;	47	32dk 13sn
Ebeveyn Tarafından Cinsel Taciz	15	
Ebeveyn Tarafından Uygulanan Fiziksel Şiddet	7	
Öğretmen Tarafından Uygulanan Fiziksel Şiddet	3	
Okul Dışı Çetelerce Uygulanan Fiziksel Şiddet	7	
Okul Dışı Çetelerce Gasp ve Taciz	13	
Silahlı ve Bıçaklı Saldırı	2	
Öğrencilerin Gerçekleştirdiği;	32	38 dk 31sn
Kendi Aralarında Kavga	7	
Polisten Kaçma	4	
Öğretmeni Tehdit Etme	5	
Uyuşturucu Madde Kuryeliği	2	
Araç Kundaklama	1	
Korsan CD üretimi ve satışı	5	
Diğer Öğrencileri Gasp Etme	7	
Ebeveynine Maket Bıçağıyla Saldırma	1	
Evden Kaçma Girişimi	2	
Ebeveynini Zehirleme Girişimi	1	
Hırsızlık	2	
Suç Olayları Nedeniyle Alınan Cezalar	1	
Göz Altına Alınma	1	

Tablo 2’ye bakıldığında suç ve şiddet olaylarının öğrencilerin maruz kaldığı ve öğrencilerin gerçekleştirildiği olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Dizinin 3 bölümlük periyodu boyunca her iki grupta yer alan şiddet ve suç eylemlerinin nedenleri üzerinde çok fazla durulmamakta, yalnızca suçun ve şiddetin boyutlarına ilişkin betimlemeler yapılmaktadır. 1-3. bölümler boyunca öğrencilerin maruz kaldığı 47;

öğrencilerin gerçekleştirdiği 32 olmak üzere toplam 79 suç ve şiddet olayı ekrana getirilmiştir. Toplam 237 dakika 28 saniye süren 3 bölümde, 60 dakika 44 saniye şiddet ve suç olayı ekrana getirilmiştir. İlgili bölümlerin 4'te 1'inden fazla bir oranda suç ve şiddet sahneleri ekrana taşınmış olmasına karşın 1 kez hukuksal bir uygulamanın yapılmış olması; onun da ekrana yansıtılmamış olması çalışmanı bir diğer bulgusudur.

Ekrana getirilen suç ve şiddet olayları arasında öğrencinin ebeveyni tarafından cinsel tacize uğraması, gasp, taciz, ebeveyn tarafından uygulanan fiziksel şiddet en çok tekrarlanan suç ve şiddet unsurlarıdır. Öğrencilerin, "araç kundaklama", "hırsızlık" ve "uyuşturucu kuryeliği" gibi göreceli olarak büyük sayılabilecek suçlara karışırken ekrana getirildiği de görülmektedir.

Dizinin 48-50. Bölümlerinde Yansıtılan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Kimliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen:

Dizide yansıtılan öğretmen karakterleri ile ilgili olarak Tablo 3 incelendiğinde, 48-50. bölümler arasındaki 3 bölümlük periyotta, 5 öğretmen karakterinin yer aldığı görülmektedir. Bu bölümlerde ekrana yansıtılan öğretmenlerin öğrencilere karşı davranışlarına yön veren baskın tutumların dizinin ilk 3 bölümlük periyoduna göre yer değiştirmeye başladığı söylenebilir. "Hoşgörü" ve "öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenildiği takdirde problemlerin aşılacağına duyulan inanç" ilk bölümler ile kıyaslandığında daha çok öğretilimde (3 öğretmen) görülmeye başlamıştır. "Umursamazlık", "bıkkınlık", "görmezden gelmek" ve "öğrencilerin düzeltilemeyeceğine olan güçlü inanç" davranışlarının ise daha az öğretilimde (2 öğretmen) görülmeye başlandığı söylenebilir.

Öğretmenlerin öğrencilere karşı önyargılarına bakıldığında, "öğrenciler özlerinde temiz kişiliklerdir" yargısına sahip öğretmenlerin çoğunlukta (4 öğretmen) yer almaya başladığı görülmektedir. İlk 3 bölümün aksine olarak "öğrencilerin suç ve şiddet ruhuna işlemiştir" yargısını devam ettiren 1 öğretmen kalmıştır.

Öğretmenlerin kendi aralarındaki ilişkilere bakıldığında ise dizinin bu bölümlerinde karakterlerin davranışlarına yön veren güç olarak "karşı cinse duyulan aşk"ın öğretmen davranışlarını da etkilediği ve Kemal Bey'e âşık olan İngilizce öğretmenin bu yönde davranışlar sergilediği diğer öğretmenlerin de dolaylı yollardan bu duruma müdahil oldukları görülmektedir.

Tablo 3.

48-50. Bölümlerde Yer Alan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Kimliklerine İlişkin Bulgular

Dizide Yer Alan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Özellikleri	f
Öğretmenin (n=5);	
Öğrenciye Karşı Davranışlarını Yön Veren Güç	
Umursamazlık	2
Bıkkınlık	2
Öğrencilerin düzeltilemeyeceğine olan güçlü inanç	2
Otorite ve sert disiplin	1
Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenildiği takdirde problemlerin aşılabacağına duyulan inanç	3
Hoşgörü	3
Öğrenciye Karşı Olan Önyargı	
Öğrencilerin suç ve şiddet ruhlarına işlemiştir.	1
Öğrenciler özlerinde temiz kişiliklerdir.	4
Alışkanlıklar	
Sigara	3
Öğrencinin (n=12);	
Davranışlarına Yön Veren Güç	
Karşı cinse duyulan aşk	7
Arkadaşlarını koruma çabası	4
Arkadaş grubunun içerisinde yer alma isteği	1
İntikam	7
Güzel ve çekici görünme çabası	3
Ahlaki Ölçüler;	
Sergilediği davranışların doğruluğu yahut yanlışlığıyla ilgili sorgulayıcı değil	4
Sergilediği davranışların doğruluğu yahut yanlışlığıyla ilgili sorgulayıcı	8
Okula, Öğretmenlere ve Arkadaşlarına Karşı Tutum	
Hoşgörülü ve anlayışlı	8
Saldırgan ve şiddet dolu	4
Alışkanlıklar	
Sigara	6
Alkol	4
Ders çalışma, spor yapma, kitap okuma	6
İşkambil, okey, bilardo, tavlama	8
Ebeveynin(n=8);	
Baba (n=4)	
Sorumluluk Sahibi	3
Umursamaz	1
Anne (n=3)	
Sorumluluk Sahibi	3
Şefkatli	3
Dayı (n=1)	
İlgili ve Anlayışlı	1
Hoşgörülü	1

Öğrenci:

Dizinin ilgili bölümlerinde yansıtılan öğrenci karakterleri ile ilgili olarak Tablo 3 incelendiğinde, 12 öğrencinin ekrana yansıtıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin davranışlarına yön veren gücün ilk 3 bölümün aksine artık hayata karşı tepki göstermek yerine “karşı cinse duyulan aşk” ve “intikam” davranışlarıyla açıklanabileceği söylenebilir. Öğrencilerin davranışlarına yön veren diğer durumlar ise “arkadaşlarını koruma çabası” ile “güzel ve çekici görünme çabası”dır.

Saffet karakterinin annesi ile ağlayarak yaptığı şu konuşma karakterlerin davranışlarına yön veren “karşı cinse duyulan aşk” davranışının boyutlarını gösterir nitelikte görülebilir:

“Gamze beni sevmiyor anne... Neden sevmiyor beni anne... Ben sevilmecek bir adam mıyım? O kadar kötü bir adam mıyım? Ben onu mutlu edemez miyim? Neyim eksik benim? Neden onu mutlu edemiyorum? Ne yaptım onu elde edemiyorum... Onun aşkı için savaşmaktan yoruldum artık” (Bölüm 48: dk. 2).

Yine Buket karakterinin sözleri karakterlerin karşı cinse duydukları aşkın boyutlarını ve davranışlarına nasıl yön verdiğini yansıtmaya açısından önemli görülebilir:

“Sensiz de buralar çekilmiyor Oktay. Ama şunu bil ki seni kazanmak için savaşacağım. Sevgilim olman için elimden ne geliyorsa kimseden korkmadan yapacağım. Seni deli gibi seviyorum, sana aşığım, senin için her şeyi yaparım” (Bölüm 48: dk 3).

İlk 3 bölümün aksine 48-50. bölümlerde öğrencilerin yaptıkları davranışlar konusunda daha sorgulayıcı olduklarını söylemek mümkündür. Çünkü ilk 3 bölümde periyotta 2 öğrenci davranışlarının doğruluğu ve yanlışlığı konusunda sorgulayıcı davranırken 48-50. bölümlerde 8 öğrencinin davranışlarını sorgulamaya başladığı görülmektedir. Benzer bir şekilde öğrencilerin okula, öğretmenlerine ve arkadaşlarına karşı tutumlarında da “hoşgörü ve anlayışın”, “saldırıcılığa” karşı üstün duruma geçtiği ifade edilebilir. Ancak göreceli olarak olumlu değerlendirilebilecek bu davranışlar yalnız öğrencilerin konuşmalarında yer almakta, davranışlarına o denli yansımamaktadır. Bu nedenle olumlu konuşmalara karşı olumsuz davranışların dizinin bu periyodunda da devam ettiği söylenebilir. Oktay karakterinin şu konuşmanın arkasından yine bir suç olayına karışarak silah kullanması bu duruma örnek teşkil eder nitelikte görülebilir:

“İnsanlar siz karşı savunma yapmak, suçsuzluğunu kanıtlamak zorunda mı?... Kemal hocanın söylediklerini unuttunuz mu? Hiç kimse masum olduğunu kanıtlamak zorunda değil. Bir insanı suçlu yapıp sonrada ona hadi sen şimdi suçsuzluğunu kanıtla diyemezsiniz. Siz olanlardan söylenenlerden hiç ders almaz mısınız? Siz kim olduğunuzu sanıyorsunuz? Hâkim mi?” (Bölüm 50: dk. 66).

Öğrenci alışkanlıkları açısından bu periyot değerlendirildiğinde, sigara ve alkol kullanırken yansıtılan öğrenci sayısında ve sıklığında bir azalma olmadığı görülmektedir. Ancak öğrenciler arasında ders çalışma, kitap okuma, spor yapma gibi alışkanlıkların da görülmeye başladığı söylenebilir.

Ebeveyn:

Tablo 3 dizide yansıtılan ebeveyn karakterleri ile ilgili olarak incelendiğinde ise, ilk 3 bölümde yansıtılan anne, baba karakterlerinin yanına bir de dayı karakteri eklendiği görülmektedir. Bu dayı karakteri diziyeye sonradan *süper karakter* olarak giren edebiyat öğretmenidir. Bu karakterin öğretmen olarak örnek oluşturmasının yanı sıra ebeveyn olarak da örnek oluşturması amacı ile böyle bir kurgulamaya gidildiği düşünülebilir. Zira bu karakter dizide “*ilgili*”, “*anlayışlı*” ve “*hoşgörülü*” ebeveyn özelliklerini yansıtmaktadır. Yansıtılan “*baba*” karakterlerinin bu bölümlerde göreceli olarak daha olumlu yönde geliştiğini söylemek mümkünken anne karakterlerinin ise ilk 3 bölümde olduğu gibi halen “*şefkatli*” ve “*sorumluluk*” sahibi özellikleri ile yansıtılmaya devam edildiği görülmektedir.

İlk periyot ile kıyaslandığında dizinin bu periyodunda öğretmen, öğrenci ve ebeveyn kimliklerinde bir takım değişiklikler olduğu görülmektedir. Bu değişikliklerin ortaya çıkmasında *süper karakter* rolü ile ekrana yansıtılan edebiyat öğretmeni Kemal Güngör’ün etkili olduğu düşünülebilir. Bu karakter, etrafındaki öğretmen ve öğrencileri sergilediği davranışlar ile etkileyerek istediği yönde değiştirebilen, hoşgörülü, anlayışlı ve öğrenciler ile empati kurma becerisi yüksek bir karakter olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca bu periyotta öğretmen kimliğinin yanı sıra okula kayıt yaptıran yiyenin ebeveyni olarak da ekran yansıtılmaktadır. Böylece *süper karakter* özellikleri dizide yansıtılan örnek ebeveyn kimliği üzerinde de etkili olmaktadır denilebilir.

48-50. Bölümlerde Öğrencilerin İçerisinde Yer Aldığı Suç, Şiddet Olayları ve Cezalandırılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 4.

48-50. Bölümlerde Öğrencilerin İçerisinde Yer Aldığı Suç, Şiddet Olayları	f	Süre
Öğrencilerin Maruz Kaldığı;	6	12 dk 3 sn
Ebeveyn Tarafından Uygulanan Fiziksel Şiddet	2	
Okul Dışı Çetelerce Uygulanan Fiziksel Şiddet	4	
Öğrencilerin Gerçekleştirdiği;	10	13 dk 21 sn
Kendi Aralarında Kavga	8	
Hırsızlık	2	
Suç Olayları Nedeniyle Alınan Cezalar	0	

Tablo 4’e bakıldığında suç ve şiddet olaylarının öğrencilerin maruz kaldığı ve öğrencilerin gerçekleştirildiği olmak üzere yine 2’ye ayrıldığını görmekteyiz. 3 bölümlük dizi periyodu boyunca öğrencilerin maruz kaldığı 6; öğrencilerin gerçekleştirdiği 10 olmak üzere toplam 16 suç ve şiddet olayı ekrana getirilmiştir. Toplam 310 dakika 49 saniye süren bu periyotta 25 dakika 24 saniye şiddet ve suç sahnesi yer almasına karşın yaşanan suç olaylarına ilişkin hukuksal hiçbir uygulamanın gerçekleştirilmediği görülmektedir. İlk periyot ile karşılaştırıldığında dizinin bu periyodunda yer alan suç ve şiddet içerikli sahnelerin oldukça azaldığını söylemek mümkün gözükmemektedir. Ancak olay örgüsü halen suç ve şiddet olaylarının etrafında sergilenmeye devam etmektedir.

Dizinin 96-98. Bölümlerinde Yansıtılan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Kimliklerine İlişkin Bulgular

Öğretmen:

Tablo 5 dizide yansıtılan öğretmen karakterleri açısından incelendiğinde, dizinin 96-98. bölümlerinde 6 öğretmen karakterinin yer aldığı görülmektedir. Bu 3 bölümlük kısımda “öğrencilerin düzeltilemeyeceğine duyulan güçlü inanç”ın ve “öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenildiği takdirde problemlerin aşılabacağına duyulan inanç”ın eşit sayıda öğretmen karakterinin davranışlarına yön verdiğini söylemek mümkündür. Dizinin bu bölümlerinde de ilk periyottakine benzer şekilde öğretmenlerin kendi aralarında sık sık görüş ayrılıklarına düştükleri ve tartıştıkları görülür. Örneğin öğrenciye karşı sert ve otoriter olunması görüşünde olan Suna Hanım karakteri ile Kemal Bey karakteri sık sık karşı karşıya gelmektedirler:

“Kemal Bey maalesef! Öğrenci ile aranızdaki sonsuz hoşgörü sorunları çözmiyor... Gösterdiğiniz bu sonsuz hoşgörü bir işe yaramıyor. Öğrenciler birbirlerini yaralıyor, şiddete başvuruyor... Sizin yönteminiz işe yaramıyor Kemal Bey. Yarasaıydı durum böyle olmazdı” (Bölüm 97: dk. 81).

Tablo 5.

48-50. Bölümlerde Yer Alan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Kimliklerine İlişkin Bulgular

Dizide Yer Alan Öğretmen, Öğrenci ve Ebeveyn Özellikleri	f
Öğretmenin (n=6);	
Öğrenciye Karşı Davranışlarını Yön Veren Güç	
Umursamazlık	3
Öğrencilerin düzeltilemeyeceğine olan güçlü inanç	3
Otorite ve sert disiplin	2
Öğrencilerin sorunlarıyla ilgilenildiği takdirde problemlerin aşılabacağına duyulan inanç	3
Hoşgörü	3
Öğrenciye Karşı Olan Önyargı	
Öğrenciler sorunlu kişiliklerdir.	3
Öğrenciler özlerinde temiz kişiliklerdir.	3
Öğrencinin (n=12);	
Davranışlarına Yön Veren Güç	
Karşı cinsine duyulan aşk	7
Arkadaşlarını koruma çabası	5
İntikam	9
Ahlaki Ölçüler;	
Sergilediği davranışların doğruluğu yahut yanlışlığıyla ilgili sorgulayıcı değil	9
Sergilediği davranışların doğruluğu yahut yanlışlığıyla ilgili sorgulayıcı	3
Okula, Öğretmenlere ve Arkadaşlarına Karşı Tutum	
Hoşgörülü ve anlayışlı	12
Alışkanlıklar	
Ders çalışma, spor yapma, kitap okuma	6
İskambil, okey, tavla, bilardo oynama	8
Ebeveynin(n=6);	
Baba (n=2)	
Sorumluluk Sahibi	2
Anne (n=3)	
Şefkatli	3
Dayı(n=1)	
İlgili ve Anlayışlı	1
Hoşgörülü	1

Öğrenci:

Dizide yansıtılan öğrenci karakterleri ile ilgili Tablo 5 incelendiğinde ise, 12 öğrenci karakterin ilgili bölümlerde yer aldığı görülmektedir. 48-50. bölümlerde olduğu gibi bu bölümlerde de öğrencilerin davranışlarına yön veren gücün “karşı cinse duyulan aşk” ve “intikam” olduğu söylenebilir. 2. periyoda göre bu periyotta yer alan intikam alma teması daha da pekiştirilerek yer almaktadır (9 öğrenci). Dizide yer alan Kerem adlı karakterin intihar eden eski sevgilisinin intikamını almak için yaptığı şu konuşma, karakterleri harekete geçiren itici gücün hala “karşı cinse duyulan aşk” olduğunu göstermenin yanı sıra bu periyoda işlenen “intikam” temasını da vurgular nitelikte görülebilir:

“Senin intikamını alıcam Buket, Bize bunu yapanlar aynen ödeyecekler. Onlardan bize yaptıklarının hesabını sorucam” (Bölüm 96: dk. 62).

Öğrencilerin davranışına yön veren diğer bir güç ise “arkadaşlarını koruma çabası”dır. İncelenen bu son periyotta yer alan öğrenci karakterlerin yeniden yaptıkları davranışların doğruluğu yahut yanlışlığı konusunda sorgulayıcı olmamaya başladıkları görülmektedir (Davranışlarını sorgulayan 3 öğrenci yer alırken sorgulamayan 9 öğrenci yer almaktadır.) Yansıtılan öğrenci alışkanlıkları arasında son periyotta sigara içme ve alkol kullanma sahnelerine yer verilmezken ders çalışma, kitap okuma ve spor yapma alışkanlıklarına sahip öğrenci karakterlere (6 öğrenci) yer verilmektedir. Okul bitiminde iskambil, okey, tavlâ, bilardo oynama alışkanlığı ise devam etmekte ve sık sık bu görüntülere yer verilmektedir.

Ebeveyn:

Dizide yansıtılan ebeveyn karakterleri ile ilgili olarak Tablo 5’e bakıldığında ise, ekrana getirilen ebeveyn rollerinin anne, baba ve dayı örneğinden yansıtılmaya devam ettiği görülmektedir. Ancak bu son periyotta yansıtılan ebeveyn özelliklerinin göreceli olarak diğer 2 periyoda oranla daha pozitif olduğu söylenebilir. Ebeveynler; “sorumluluk sahibi”, “şefkatli”, “ilgili” ve “anlayışlı” özellikleri ile ekrana yansıtılmaktadır. Ancak ebeveynlerin de dizide yansıtılan aşk teması içerisine müdahil oldukları görülmektedir. Örneğin Saffet karakterinin annesi tarafından yapılan şu konuşma bu duruma örnek oluşturur niteliktedir:

“Oğlum için her şeyi yaparım o kız mecburen oğlumun sevecek onu üzme kimse için hakkı yok. Kimseye bunu yaptırmam” (Bölüm 96: dk. 39).

Dizinin 3. ve son periyodu olarak ele alınan 96-98. Bölümleri, bu bulgular ışığında genel olarak değerlendirildiğinde; dizinin genel seyri içerisinde öğretmen ve öğrenci karakterlerinin yeniden ilk periyotta yansıtılan göreceli olarak “olumsuz” değerlendirilebilecek davranışları sergiledikleri görülmektedir. Ebeveyn karakterlerinin ise tek bir grup altında toplanarak ilgili, şefkatli ve sorumluluk sahibi özellikleri ile yansıtıldığı söylenebilir.

96-98. Bölümlerde Öğrencilerin İçerisinde Yer Aldığı Suç, Şiddet Olayları ve Cezalandırılma Durumlarına İlişkin Bulgular

Tablo 6 incelendiğinde diğer 2 periyotta olduğu gibi suç ve şiddet olaylarının yine öğrencilerin maruz kaldığı ve öğrencilerin gerçekleştirdiği olmak üzere iki gruba ayrıldığı görülmektedir. 3 bölümlük dizi periyodu boyunca öğrencilerin gerçek-

leştirdiği 8; öğrencilerin maruz kaldığı 8 olmak üzere toplam 16 suç ve şiddet olayı ekrana getirilmiştir. Toplam 321 dakika 56 saniye süren 3 bölümde 33 dakika 19 saniye suç ve şiddet içerikli sahneye yer verilmesine karşın bu suçların hukuksal

Tablo 6.

96-98. Bölümlerde Öğrencilerin İçerisinde Yer Aldığı Suç, Şiddet Olayları

	f	Süre
Öğrencilerin Maruz Kaldığı;	8	17dk 2sn
Şantaj	2	
Zorla alıkoyma	2	
Okul Dışı Çetelerce Uygulanan Fiziksel Şiddet	3	
Bıçaklı Saldırı	1	
Öğrencilerin Gerçekleştirdiği;	8	16dk 17sn
İntihar	1	
Bıçaklı Saldırı	1	
Kendi Aralarında Kavga	3	
İşkence	1	
Korsan CD üretimi ve satışı	1	
Silahlı Saldırı	1	
Suç Olayları Nedeniyle Alınan Cezalar	2	27 saniye
Göz Altına Alınma	2	

yaptırımlarına toplam 27 saniye süren 2 sahnede yer verilmiştir. Yine incelenen bu son periyot ile ilgili olarak ekrana yansıtılan suçların göreceli olarak daha büyük suçlar olduğunu söylemek mümkündür. İlk iki periyotta öğrenciler arasında yaşanan kavgalar ağırlıktayken bu son periyotta şantaj, zorla alıkoyma, silahlı ve bıçaklı saldırı türünden suç ve şiddet olaylarının çoğunlukta olduğu görülmektedir.

Tartışma

Okul ortamı ve bu ortamda yaşanan bir takım olayların ele alındığı “Arka Sıradakiler” dizisinin oyuncu kadrosu büyük oranda öğretmen, öğrenci ve ebeveyn rolleri ile ekrana yansıtılmıştır. Yine dizinin olay örgüsünün öğrenciler ve öğrencilerin başlarından geçen olaylar etrafında şekilleniyor olması dizinin “okul ve gençlik dizisi” olarak değerlendirilebilmesine yol açmaktadır. Dizinin izleyici kitlesi üzerinde bir araştırma yapılmamış olması nedeniyle izleyicilerinin yaş aralığına ilişkin mevcut bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak değinildiği üzere dizinin “okul ve gençlik dizisi” türünde bir medya ürünü olmasından dolayı; öğrencilerin (12-18 yaş), öğretmenlerin ve ebeveynlerin, karakterler ve olaylar ile daha kolay özdeşlik kurabilecekleri varsayımından hareket ederek izleyici kitlesinin büyük kısmını oluşturdukları düşünülebilir. Dizinin her bölümünün başlangıcında ekrana yansıyan “*Bu dizi İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü tarafından hazırlanan okullarda şiddeti azaltma ve önleme eylem planından yararlanılarak hazırlanmıştır.*” ibaresi de bu görüşü destekler niteliktedir. Bu nedenle incelenen dizi bölümlerinden elde edilen bulgular ve sonuçlar büyük oranda öğrenci, öğretmen ve ebeveyn izleyici kitlesi üzerinden tartışılmış; yer yer de genel izleyici açısından da ele alınmıştır.

Dizinin 3 periyot halinde ele alınan 9 bölümlük kısmı, ekrana getirilen öğretmen, öğrenci ve ebeveyn özellikleri açısından değerlendirildiğinde; hem öğretmen hem öğrenci hem de ebeveyn karakterlerinin birbirleri ile ve kendi aralarında çatışma

içerisinde olduğu söylenebilir. Wellek ve Varren (1993, 24) anlatıda karakterlerin pozitif ve negatif yönlerinin ön plana çıkartılarak zıtlık oluşturulmasının; iyiyi-kötüden, güzeli-çirkinden, doğruyu-yanlıştan ayırmanın başlıca yolu olduğunu belirtir. Bu bakış açısı ile dizide yer alan “Kemal Güngör” karakterinin konuşmaları ile göreceli olarak dizide yer alan pozitif (olumlu ve istendik) ucu temsil ettiği düşünülebilir. Ancak sözlü olarak verilen bu iletiler dizideki karakterlerin davranışlarına yansımakta dolayısıyla da konuşmalarda verilen “olumlu” iletiler; davranışlar ile zıtlık oluşturmaktadır. Ancak Potter (2005)’ın ifade ettiği üzere televizyonun gücü hareketleri ve davranışları görüntülü olarak yansıtabilmesindedir. Dolayısıyla sözel olarak ortaya konulan iletiler davranışlarla pekiştirilmek yerine zıtlık oluşturacak şekilde tersi yönde sunulduğunda görsel olanın izleyici üzerinde etkisinin daha fazla olacağı düşünülebilir. Yani dizide yer alan bir takım “pozitif” iletiler karakterlerin davranışlarına yansımamakta yalnızca konuşmalarda yer almaktadır.

Dizinin 9 bölümlük 3 periyodunda yansıtılan şiddet ve suç olaylarına bakıldığında daha önce değinilen Wellek ve Varren (1993, 24)’in anlatıda pozitif uç anlayışıyla değerlendirilebilecek bir takım iletilere oranla bu görüntülerin yüksek oranda yansıtıldığı görülmektedir. Dolayısıyla hareketler ile konuşmalar arasındaki zıtlığın burada da devam ettiği söylenebilir. Yukarıda değinildiği üzere *Okullardaki Şiddeti Önleme Eylem Planı* çerçevesinde hazırlanmış dizide, ortalama her 7 dakikada en az bir şiddet ve/veya suç sahnesi ekrana getirilmiştir. Bu sahneler içerisinde silahlı saldırı, araba kundaklama, cinayet, gasp, hırsızlık gibi göreceli olarak büyük sayılabilecek suç ve şiddet olaylarının yer alması, ortaya konulan bu tezaadın bir başka boyutu olarak karşımıza çıkmaktadır. Televizyonda sıkıcılığı kırmak, izleyiciyi ekranda tutmak ve dağılan dikkati toplamak amacıyla şiddet ve cinselliğin sık sık ekran getirildiği değişik araştırmalarda defalarca ortaya konulmuştur (Sutton ve diğerleri, 2002: akt. Strasburger ve Wilson 2002; Greenberg ve diğerleri, 1993: akt. Potter, 2005). Dolayısıyla *Okullardaki Şiddeti Önleme Eylem Planı* çerçevesinde hazırlanmış dizide suç ve şiddetin bu oranlarda yer almasının nedeni reytinge dayalı televizyon sektörünün bu özelliğine bağlanabilir.

Dizinin incelenen 9 bölümünde 27 farklı türden suç ve şiddet olayının 111 defa ekrana getirilmiş olmasına karşın; bu şiddet ve suç olayları karşısında 3 defa hukukî bir uygulamaya gidilmiş olduğu çalışmanın bulgularına dayanılarak söylenebilir. Cinayet, zorla alıkoyma, şantaj gibi göreceli olarak büyük suçlar karşısında hukukî bir yaptırımın uygulanmaması *suç ve şiddet karşısında hukuk işlemez* iletisini destekler nitelikte görülebilir. Yine dizide yoğun şekilde görülen “intikam” teması *suç ve/veya şiddete maruz kaldığında hukukî yoldan hak aramak yerine kendi adaletini kendin sağlama* iletisini besler nitelikte değerlendirilebilir. Kalin (2004) medyada şiddet ve suç uygulayan tarafların kazanan ve kahraman olarak yansıtıldığını; gerçek hayatta ise kaybeden ve sonu hapis hane biten bir yaşama sahip olduklarını belirtir. Dolayısıyla şiddet ve suçu medyadan öğrenen birey bu kavramların gerçek anlamını ve sonuçlarını anlayamamakta suç ve şiddeti bir eğlence olarak algılamaktadır. Bu noktada Postman (1995, 112)’ın ifade ettiği üzere “televizyonun en önemli işlevi, eğlendirici temalar sunması değil, bütün temaların eğlence olarak sunulmasıdır” denilebilir. Bu bakış açısı ile televizyonda eğlence teması içerisinde yoğun şekilde yer alan suç ve şiddet unsurları, bireylerin suçu ve şiddeti bir eğlence aracı olarak görmelerine ve sonucundaki yaralanma, ölüm ve/veya mahkûm olma unsurlarını sağlıklı değerlendirememelerine neden olabilmektedir.

Potter (2005, 82) televizyonda basmakalıp davranışlar sergileyen bazı karakterler ile bir takım stereotipler oluşturulduğuna değinmektedir. Stereotipler hayatın daha kolay algılanmasını sağlasa da toplumda önyargılar oluşturarak "etiketle(n)meye" neden olmaktadır. Buradan hareketle çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında "okulda sorun çıkaran öğrencilerin aile hayatlarının sorunlu lebeveynlerinin alkol bağımlısı olduğu", "babaların sert ve şiddet yanlısı olmasına karşın annelerin şefkatli ve uysal olduğu", "üvey babaların kızlarına karşı ensest duygular beslediği", "günümüzde okul ortamlarında suç ve şiddetin kol gezdiği"ne yönelik stereotipsel iletiler yer aldığı görülmektedir. Medyanın bireyler üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, medyada yer alan stereotipsel gösterimler insanlara doğru veya doğru olmayan davranışları, cinsel rol ve değerleri ve dünya hakkındaki bilgileri öğreten bir yapıya dönüşür. Bireyler büyük bir sıklıkla bu tip gösterimler tarafından eğitildiklerinin ve yönlendirildiklerinin farkına dahi varamazlar (Kellner ve Share, 2007, 4). Dolayısıyla medya araçlarından gelen iletiler kişilerin bilgi yapılarını şekillendirmekte, onlara yön vermekte ve etkilemektedir. Bu etki hayatın içinde her alanda meydana gelmekte ve belirli bir süre sonra kişinin bilgi yapısını oluşturarak kişinin yaşam deneyimlerini, hayata bakış açısını, önyargı ve kabullerini oluşturmaktadır (Potter, 2005, 62).

Çalışmada stereotipsel gösterimlere yönelik olarak elde edilen bir diğer bulgu da yansıtılan öğrenci karakterlerin boş zaman alışkanlıkları ile ilgilidir. İlgili alan yazında boş zaman "bireyin hem kendisi hem de başkaları için bütün zorunluluklardan veya bağlantılardan kurtulduğu, kendi isteği ile seçeceği bir faaliyetle uğraşacağı zaman" olarak tanımlanmaktadır (Hacıoğlu ve diğerleri 2003, 16). Medya iletilerine maruz kalan birey, yaşamıyla medya iletilerinin sunduğu deneyimleri karşılaştırmakta ve büyük oranda deneyimlerinden vazgeçerek medya deneyimlerini benimsemeye yoluna gitmektedir (Tyner, 1993, 92). Bundan dolayı da medya yer alan temsillerin sorumluluk sahibi olması gereği ortaya çıkmaktadır. Ancak dizide boş zaman faaliyetleri olarak yansıtılan tek davranışın öğrencilerin okey, tavla, bilardo, iskambil oynaması olduğu görülmektedir. Bu faaliyetler de öğrencilerin boş zamanlarına değerlendirmelerine yönelik stereotipsel gösterimler olduğu düşünülebilir.

Dizide hem öğretmen, hem öğrenci hem de ebeveyn rolündeki karakterler ekrana sık sık sigara ve alkol kullanırken getirilmektedir. Strasburger ve Wilson (2002, 198) günümüzde televizyonda doğrudan sigara, alkol ya da uyuşturucu madde reklamları yapılmasının yasak olmasına karşın; filmlerde, dizilerde, kliplerde ve şarkılarda bu reklamların örtük ve belirli bir kontekste bağlı olarak sık sık yer aldığını belirtmektedirler. Reklam kuşağında yayınlanması yasak olan alkol, sigara gibi uyuşturucu maddelerin dizilerde ve filmlerde izleyicinin hayranlık beslediği karakterlerin elinde izleyiciye sunulmasının bireylerin bu maddeleri tüketim oranlarını arttırdığı değişik araştırmalarda ortaya konulmuştur (Christenson ve diğerleri, 2000; Garbner ve Ozyegin, 1997). Dolayısıyla gençlik ve okul dizisi olarak değerlendirdiğimiz "Arka Sıradakiler" adlı televizyon dizisinde bu sahnelerin sıklıkla tekrarlanıyor olmasının izleyici kitle üzerindeki muhtemel etkileri üzerinde durmak gerekmektedir.

Okul hayatının yansıtılması ve öğrenci karakterlerin ağırlıkta olmasına karşın dizinin ilk periyodunda ders çalışma, kitap okuma gibi alışkanlıklara hiç yer verilmemiş olması, ikinci ve üçüncü periyotta sınırlı oranda yer verilmiş olması; çalışmanın bir diğer bulgusu olarak karşımıza çıkar. Yukarıda yapılan açıklamalar da göz önünde bulundurulduğunda televizyonda yer alan karakterleri model alma eğiliminde olan muhtemel öğrenci izleyici kitlesine, dizinin "okul çok da ders çalışmaya ihtiyaç duymadan yürütülecek bir faaliyettir" iletisini verdiği düşünülebilir.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, günümüzde bireylerin uyku dışındaki etkin zamanlarının büyük çoğunluğunu medya karşısında geçirdikleri ortaya konulmaktadır. Durum böyle olunca da gerçek dünyada geçirdikleri zaman kadar da medya dünyasında zaman geçiren bireylerin genetik ana-babalarına eşlik eden “elektronik ana-babaları”, gerçek yaşamdaki arkadaşlarına eşlik eden “elektronik arkadaşları”, içlerinden çıkmadıkları anda onlara yol gösteren “elektronik danışmanları” ortaya çıkmaktadır (Strasburger ve Wilson, 2002). Dolayısıyla medyanın her yaşta bireyi etkileyebilen bu özellikleri göz önünde bulundurulduğunda; medya ürünlerinin kültürel konununun tespit edilmesi ve bu ürünlerin çözümlemelerinin yapılması önem arz etmektedir. Böyle bir bakış açısıyla gerçekleştirilen bu çalışmaya konu olan “Arka Sıradakiler” adlı televizyon dizisinde zıt kutuplardan yararlanılarak “iyi-kötü, doğru-yanlış” ayrımına gidilmeye çalışıldığı; ancak bu yapılırken pozitif ucun sözde kalarak yeterince temsil edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani pozitif ucu temsil ettiği düşünülen bir takım iletilerin sözel olarak dizide yer almasına karşın; negatif ucu temsil eden davranış ve iletilerin daha yoğun oranda ve televizyonun gösterim imkânlarından da yararlanılarak kurgunun içerisine yerleştirildiği görülmektedir. Televizyonu basılı yayından ayıran en önemli özellik olarak karşımıza çıkan olayları ve durumları gösterebilme özelliği de göz önünde bulundurulduğunda “Arka Sıradakiler” adlı televizyon dizisinde ekrana yansıtılan öğretmen, öğrenci ve ebeveyn karakterlerinin izleyici kitle üzerinde olumlu etkilerinden çok olumsuz etkilerinin olacağı düşünülmektedir. Yine şiddet ve suç sahnelerinin sıklığı ve şiddet ve suç bulaşan karakterlerin ceza almamasının izleyici kitle üzerinde olumsuz etkilerinin olduğu düşünülmektedir.

Bu açıklamalardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir;

Medya ürünlerinin –özellikle son dönemde popüler olan dizilerin- çözümlemesinin yapılması ve bu çalışmaların kamuoyu ile daha çok oranda paylaşılması, medya konusunda bilinçlenme açısından önem arz etmektedir. Bu nedenle ülkemizde az sayıda yapılan bu çalışmaların sayıları artırılabilir.

Medya araştırmaları çok boyutlu ve disiplinler arası yaklaşımlar ile gerçekleştirilebilecek çalışmalardır. Bu nedenle, sosyologlar medyanın toplumsal etkilerini, politika uzmanları medyanın politika kademi ve kamuoyu oluşturmadaki rolünü incelemelidirler. Yine edebiyatçılar medya verimlerini kültürel bir metin bağlamında değerlendirmeli; psikologlar medyanın insan davranışları üzerindeki etkisini araştırmalıdır ki; ülkemizdeki medya okuryazarlığı eğitimi çalışmaları sağlam kuramsal temellere oturabilsin.

Televizyonda her yaşta izleyici kitlesinin ekran karşısında yer aldığı saatlerde yayınlanan programlarda, şiddet ve suç unsurlarının gösterimine dair sınırlamalar getirilebilir.

Hemen hemen her evde yer alan televizyon ürünlerinin örtük iletilerinin denetlenmesi ve bu konuda yaptırım uygulanmasına yönelik RTÜK’ün görev ve yetkileri artırılabilir.

Bireylerin; medyanın sağladığı bilgilerden kendi bilgi yapılarını oluşturabilecek, medya ürünlerine karşı eleştirel bir bakış açısıyla okuma yapabilecek, medyanın hayatın gerçekliğini ne kadar yansıttığını tespit edecek beceri düzeyine ulaşabilmeleri için ülkemizde uygulanan medya okuryazarlığı programlarına ağırlık verilerek kamuoyunun medya konusunda daha duyarlı olması sağlanabilir.

Kaynakça

- BARAN, G. A. (1997). **İletişim Sosyolojisi**. Ankara: Afşaroğlu Matbaası.
- BERG, B. L. (2001). **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. Boston: Allyn and Bacon.
- EGRİ, I. (1996) **Piyas Yazma Sanatı**, (Çeviri: Suat Taşer). İstanbul, Papirüs Yayınevi.
- GARBNER G. ve OZYEGİN N. (1997) Alcohol, tobacco and illicit drugs in entertainment television, commercials, news, "reality shows", movies and music channels. **New York: Robert Wood Johnson Foundation**.
- HÜNE (2003)**Türkiye Nüfus ve Sağlık Araştırması 2003**. Devlet Planlama Teşkilatı ve Avrupa Birliği, Ankara: Türkiye.
- HACIOĞLU, N., GÖKDENİZ, A., DİNÇ, Y., (2003). **Boş Zaman ve Rekreasyon Yönetimi**. Ankara: Detay Yayıncılık.
- HUDSON, S. ve RITCHIE, J.R.B. (2006). "Film Tourism And Destination Marketing: The Case of Captain Corelli's Mandolin". **Journal of Vacation Marketing**, S. 12 (3), ss.256–268.
- KELLNER, D., ve SHARE, J. (2007). Critical Media Literacy, Democracy and the Reconstruction of Education. D. Macedo, ve S. R. Steinberg içinde, **Media Literacy: A Reader** (s. 3-23). New York: Peter Lang.
- LUSTED, D. (1991), **The Media Studies Book: A Guide for Teachers**. London: Routledge.
- ORHON, N. (2004). **Değişim Değeri Açısından Televizyon Haberleri-Teknolojik ve İdeolojik Boyutuyla Metalaşan Televizyon Haberleri**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- ÖZER, Ö. (2004). **Yetiştirme Kuramı: Televizyonun Kültürel İşlevlerinin İncelenmesi**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını.
- ÖZKÖK, E. (1982). **Sanat. İletişim ve İktidar**. Ankara: Tan Yayınları.
- PATTON, M. Q. (1987). **How to Use Qualitative Methods İn Evaluation**. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- POSTMAN, N. (1995), **Çocukluğun Yokoluşu**. (Çev. Kemal İnal.) Ankara: İmge Kitabevi.
- POTTER, J. (2005) **Media Literacy**. Third Eddition. CA: Sage Publications.
- RTÜK (2009) **Televizyon İzleme Eğilimleri Araştırması 2**, Ankara: Kamuoyu, Yayın Araştırma ve Ölçme Dairesi Başkanlığı.
- STRASBURGER, V. C. ve WILSON B. J. (2002). **Children, Adolescents and the Media**. Thousand Oaks, CA: Sage.
- STRAUSS, A. L. ve CORBIN, J. (1990). **Basic of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. Newbury Park, CA: Sage Publication.
- TYNER, K. (1993) **Media Literacy in a Digital Age**. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- UYGUCU, Ü., GENÇ, A. (1998). **Radyo Televizyon Haberciliği**, İstanbul.
- UYVAL, M. (2006), **"Medya ve Şiddet"**. **Toplumsal Bir Sorun Olarak Şiddet Sempozyumu**. 20-21 Mayıs Ankara: ss.121-129.
- WELLEK, R. ve VARREN, A. (1993). **Edebiyat Teorisi**. (Çev. Ömer Faruk Huyugüzel) İzmir: Akademi Kitabevi.
- WILLIAMS, R. (2003). **Televizyon, Teknoloji ve Kültürel Biçim**. (Çev. Ahmet Ulvi Türkbağ) Ankara: Dost Kitabevi.
- YİN, R. K. (1984). **Case Study Research : Design and Methods**. Beverly Hills, CA: Sage Publication.

İnternet Kaynakçası

<http://www.informaworld.com/smpp/ftinterface~content=a911311885~full-text=71324093>, "Movie-Induced Tourism: The Challenge Of Measurement And Other İssues" (2001). BUSBY, G. ve KLUG, J. Son Erişim Tarihi: 22.01.2010.

www.mediascope.org/pubs/supptt.pdf, "Substance Use in Popular Prime-Time Television" (Washington 2000). CHRISTENSON, P. G., HENRIKSEN, L. ve ROBERTS, D.

Son Erişim Tarihi 19.01.2010.

[http://drdouglas.org/drdpdfs/GSA_SIPR\(2007\).pdf](http://drdouglas.org/drdpdfs/GSA_SIPR(2007).pdf), "Public Policy and the Effects of MEdia Violence on Children" (2007) GENTİLE, A., SALEEM, M. ve ANDERSON, G. Son Erişim Tarihi: 19.01.2010.

<http://interact.uoregon.edu/MediaLit/mlr/readings/articles/kalin.html>, "Television, violence and children. Media Literacy Rewiew" (2004). KALİN, C. Son Erişim Tarihi: 01.02.2010.

http://www.ekoreajournal.net/free_pdf/4504/9KHM.pdf, "Effects of Korean Television Dramas On The Flow of Japanese Tourists". (Japonya 2007). Kim, AGRUSA, J., LEE, H. ve CHON, K. Son Erişim Tarihi: 01.02.2010.

<http://ijoc.org/ojs/index.php/ijoc/article/viewFile/11/34>, "Humor in the Age od Digital Reproduction: Continunuity and Change in İnternet-Based Comic Texts" (2007) SHIFMAN, L. Son Erişim Tarihi: 19.01.2010.

TEACHER, STUDENT AND PARENT IDENTITIES IN THE TV SERIES OF 'ARKA SIRADAKİLER' AND ANALYSIS OF VIOLENCE ELEMENTS

Remzi Y. KINCAL*

Çavuş ŞAHİN**

Sait TÜZEL***

Abstract

The purpose of this research is to analyze the teacher, student and parent characters taken place in the TV series called "Arka Sıradakiler" and to determine the scenes including violence. In accordance with this purpose, another purpose of the research is to present the possible effects of the TV series on the audience according to the findings obtained. In the study done by using the approach of 'case study' which is one of the qualitative research methods, related series episodes have been analyzed via 'content analysis' method by using 'readily prepared code list'. Study group consists of 9 episodes selected by typical case sampling method from among the purposeful sampling approaches.

According to the results obtained from the research, "Arka Sıradakiler" TV series has a statement way which aims at reinforcing messages benefiting from the contrasts among characters. In the 9 episodes analyzed, 27 different types of crime and violence events were displayed 111 times. Although it has been taken legal action only 3 times against these violence and crime events, the solution of other crime and violence events has become again displaying crime and violence. Therefore, crime and violence has been discussed as a phenomena resulting in revenge instead of taking legal action. In addition, it has been determined that taking drugs, stereotypical displays and value judgments take place extensively.

Key Words: Media-effect, TV series, television, violence

* Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

** Assistant prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching.

*** Res. Asst.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Turkish Education.

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, uluslar arası 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 sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler 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 bildirimlerde 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 uygulanık yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'nce incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'nce 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 eleştiri, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımlı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nca, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i 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. Özet başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmamıştır.

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 aydın 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 içinde yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; Çelik, 1998, 25)

d) Kişisel görüşmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli, ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlr

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için **APA standartlarına** uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Yayınlar Dairesi Başkanlığına hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayına kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin 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 subsections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(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 ' ahıslar 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 İssi, 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.