

# Millî Eğitim

## National Education

güz/autumn 2011 • yıl/year 40 • sayı/number 192

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

Yayımlar Dairesi Başkanı/Director Proxy of Publication Department

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Şube Müdürü/Department Manager

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 EŞİTGIN

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Aysun İLDENİZ

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye 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 : 5693

Sürelî Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 284

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

---

### *Hakem Kurulu/Advisory Board*

- Prof. Dr. Abdullah TOPÇUOĞLU • Selçuk Ün.v./Konya  
Prof. Dr. Abdullah UÇMAN • Mimar Sinan Ün.v./İstanbul  
Prof. Dr. Adil TÜRKOĞLU • Adnan Menderes Ün.v./Aydın  
Prof. Dr. Ahmet KIRKILIÇ • 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.v./Ankara  
Prof. Dr. Ersoy TAŞDEMİR • Erciyes Üniversitesi/Kayseri  
Prof. Dr. Erkan PERŞEMBE • Ondokuz Mayıs Ün.v./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 • Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Van  
Prof. Dr. M. Çağatay ÖZDEMİR • Gazi Üniversitesi/Ankara  
Prof. Dr. Mustafa ERGÜN • Afyon Kocatepe Ün.v./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.v./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.v./İst.  
Prof. Dr. Saim SAKAOĞLU • Selçuk Üniversitesi/Konya  
Prof. Dr. Şükrü Haluk AKALIN • TDK/Ankara  
Doç. Dr. Mehmet KORKMAZ • Gazi Üniversitesi/Ankara  
Prof. Dr. Vehbi ÇELİK • Fırat Üniversitesi/Elazığ
- 

---

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

- Prof. Dr. Aylin GÖRGÜN BARAN  
Prof. Dr. Zekeriya ULUDAĞ  
Prof. Dr. İlker YILMAZ  
Prof. Dr. Nevzat KAVCAR  
Prof. Dr. Nazan AKSOY  
Prof. Dr. Songül ALTINIŞIK  
Prof. Dr. Ayhan AYDIN  
Prof. Dr. Z.Fulya TEMEL  
Prof. Dr. Firdevs GÜNEŞ  
Prof. Dr. Hayati AKYOL  
Prof. Dr. Burhan AYKAÇ  
Prof. Dr. Ahmet MAHİROĞLU  
Doç. Dr. Melek KALKAN  
Doç. Dr. Refik BALAY  
Doç. Dr. Aysun GÜROL  
Doç. Dr. Abdulkadir EMEKSİZ  
Doç. Dr. Metin ÖZARSLAN  
Doç. Dr. Erdal TOPRAK  
Doç. Dr. Yüksel KELEŞ  
Doç. Dr. Özden TEZEL  
Yrd. Doç. Dr. Güven ÖZDEM  
Yrd. Doç. Dr. Selahattin ÖZYURT  
Yrd. Doç. Dr. Ebru OĞUZ  
Yrd. Doç. Dr. Cemalettin İPEK  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin ÜNLÜ  
Yrd. Doç. Dr. Aysun GÜROL  
Yrd. Doç. Dr. Demet H. ÖZERBAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Demirali ERGİN  
Yrd. Doç. Dr. İsmail KARAKAYA

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

## Editor'den ...

Değerli okurlarımız,

Bilindiği gibi Millî Eğitim dergisinin yayınlanma amacı; "Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak." şeklinde tanımlanmıştır. Bu sayımızda yine amaçlarımız doğrultusunda; eğitim ve öğretimle ilgili uygulamaları, sorunları tartışan ve bu sorunlara çözüm önerileri getiren hepsi birbirinden değerli makalelere yer veriyoruz.

İlk iki makalede okulların nasıl demokratik ve katılımcı mekânlar haline dönüştürülebileceği tartışılıyor. Makalelerde, demokrasiyle ilgili kavramların öğrenciler tarafından nasıl algılandığı sorgulanırken elde edilen sonuçlar ilgililerin dikkatlerine sunuluyor. Yasemin Yavuzer, okullarda saldırganlık ve şiddet konusunu işliyor. Öğrencileri şiddete sevk eden sebepler üzerinde duran araştırmacı, okullarda ortaya çıkan saldırganlık ve şiddet içerikli davranışların ortaya çıkmasında ve önlenmesinde öğretmen ve yönetimin belirleyici rollerini ortaya koymayı amaçlıyor.

Nüfus sayımlarının en önemli amaçlarından birisi de elde edilen verilere dayalı olarak planlamalar yapmaktır. Yüksel Kavak; "Türkiye'de Nüfus ve Eğitim: Uzun Vadeli (2010-2050) Nüfus Projeksiyonları ve Eğitim Sistemine Yansımaları" başlıklı makalesinde nüfus hareketlerine paralel eğitim planlamalarında dikkat edilmesi gereken hususlara dikkat çekerek, gelecekte bizi bekleyen muhtemel eğitim ve öğretim örgütlenmesi ile ilgili sorunları mercek altına alıyor.

Eğitimle ilgili sorunları ve çözüm önerilerini branşlar düzleminde, teoriye ve uygulamalara yönelik olarak ele alan birbirinden değerli diğer makaleleri sayımızın sayfalarında bulacaksınız. Bir sonraki sayıda buluşmak dileğiyle...

## Editorial

Dear readers;

As it is known the Journal of National Education is published to put forward and discuss the scientific academic and theoretical level of education, teaching and social science knowledge, practice, problems and recommendations, and ensure delivery them to the parties. In this issue, in line with our aims; we are publishing valuable articles which discuss issues and propose solutions about practices and problems of education and teaching.

It is discussed how schools become democratic and participatory places in the first two articles. It is questioned how the concepts related to democracy are perceived by the students and the results are relevant to the attention of concerned people. Yasemin Yavuzer, discusses the subject of violence and aggression in schools. The researcher emphasizes the reasons of violence and aims to demonstrate the decisive role of management and teachers in the emergence of aggressive and violent behaviours and the prevention of them.

One of the most important aims of census is to make plans based on the obtained data. Yüksel Kavak; with its article titled "Population And Education In Turkey: Long-Term (2010-2050) Population Projections And Repercussions On Turkish Education System" draws attention to the issues that educational planning must be considered parallel to the movement of population, and focuses on the possible problems about education and teaching organization that await us in the future.

You will find valuable articles from each other about the problems and solutions related to education branches that address as for the theory and practices on our journal's pages.

Hope to meet you in our next issue...

# İçindekiler / Table of Contents

---

Okulların Demokratik ve Katılımcı Öğrenim Ortamlarına Dönüştürülmesi  
**Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER • 7**

*Transforming of Schools To Democratic And Participative Learning Environment*

İlköğretim Öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi  
**Salih Zeki GENÇ-Fatih GÜNER  
Pınar PALA  
Gülümser ACAR KOCAOĞLU • 26**

*Examining The views Of Primary School Students Towards “Democracy Education And School Council Project”*

Okullarda Saldırganlık/Şiddet:Okul ve Öğretmenle İlgili Risk Faktörleri ve Önleme Stratejileri  
**Yasemin YAVUZER • 43**

*Violence And Aggression In Schools:Risk Factors Related To Teachers And Schools And Prevention Strategies*

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarında Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi  
**Fuat TANHAN-Ece ŞENTÜRK • 62**

*Investigatlon Of Inside Some Socio-Demographic Variables Teachers’ Attitudes Toward Unsolicited Student Behavior Classroom*

Ortaöğretim Öğrencilerinin Öznel İyi Oluş Durumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi  
**Dr.Fahri SEZER • 74**

*The Analysis Of Subjective Well-Being Of Secndry School Students’ In Terms Of Some Variables*

Türkiye’de Nüfus ve Eğitim:Uzun Vadeli (2010-2050) Nüfus Projeksiyonları ve Eğitim Sistemine Yansımaları  
**Yüksel KAVAK • 86**

*Population And Education In Turkey: Long-Term (2010-2050) Population Projections And Pefercussions On Turkish Education System*

Okul Öncesi Eğitim Alan Çocukların Ebeveynlerinin Çocuk Kitabı Seçme Ölçütlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi  
**A.Oğuzhan KILDAN  
Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ • 105**

*The Determination Of Preschool Children’s Parents’ Criteria For Selecting Children’s Books*

4-5. Sınıflarda Türkçe Dersinin Sınıf mı  
Yoksa Türkçe Öğretmeni mi Tarafından  
Okutulması Gerektiğine Yönelik Görüşler

**Hatice DEMİRBAŞ-Seher ULUTAŞ**  
**Semra BAYRAKTAR-Betül KORKMAZ**  
**İnci TÜRKER • 121**

*The Opinions About The Turkish Courses  
At the 4th And 5th Grades Should Be  
Given By Class Teachers Or Branch  
Teachers*

“Gökçen Kız Çeşmesi” Adlı Çocuk  
Öyküsünün Greimas’ın Eyleyenler  
Modeline Göre İncelenmesi  
**Zeynep ÇETİNKAYA • 135**

*An Analysis Of “Gökçen Kız Çeşmesi”  
Childrens’ Story According To Greimas  
Actant Model*

Vitamin Eğitsel Destek Hizmetine İlişkin  
Öğretmen Algıları  
**Özgen KORKMAZ-Mustafa AYGÜN • 146**

*Teachers’ Perceptions Toward The  
Vitamin Education Support Service*

Osmanlı Devletinde Okul Öncesi Eğitim  
**İbrahim Caner TÜRK • 160**

*Preschool Education In Ottoman Empire*

Su Okulu: Fen ve Teknoloji Dersi Öğret-  
menlerinde Su Farkındalığı Oluşturmaya  
Yönelik Bir Uygulama  
**Ercan AKPINAR**

**Evren KÜÇÜKCANKURTARAN**  
**Gül ÜNAL ÇOBAN-Eylem YILDIZ**  
**Can ÖZTÜRK-Yusuf YILMAZ**  
**Abdulkadir KARADENİZ**  
**Ömer ERGİN • 174**

*Water School: An Application For  
Creating Water Awareness Of Science  
Teachers*

Çoğul Zekâ Kuramı İle Öğretimin 7.Sınıf  
Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Ve  
Kalıcılık Düzeylerine Etkisi  
**Sare ŞENGÜL-Nurcan ALTUNTAŞ • 193**

*The Effect Of Learning Process Accrding  
To Multiple Intelligences Theory On 7th  
Grade Students’ Success And Retention  
Level In Mathematics*

**Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 208**

*Publication Principles Of The Journal Of  
National Education*

# OKULLARIN DEMOKRATİK VE KATILIMCI ÖĞRENİM ORTAMLARINA DÖNÜŞTÜRÜLMESİ

## (Demokratik Okul Yönetimi)

Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER\*

### Özet

Demokratik değerlerin bireylere aktarılması erken yaşlarda okullarda verilen eğitimle güç ve hız kazanmaktadır. Bu çerçevede okullarda sürdürülen eğitimlerin ve gerçekleştirilen etkinliklerin önemi yadsınmaz bir gerçektir. Eğitim kurumlarının bu görevi başarıyla yerine getirmeleri bir yandan bu kurumların ve kurumlarda yer alanların (yönetici, öğretmen, öğrenci ve diğer çalışanlar) niceliği ve niteliği ile doğrudan ilişkilidir. Bu bağlamda, demokratik okul yapısının oluşturulması; okul yöneticisinden, öğretmenlere ve diğer okul çalışanlarına kadar tüm bireylerin gerekli bilgi, beceri ve anlayışla donanmış olması, öğrencilere verilecek teorik demokrasi eğitimi yanında demokrasi uygulamalarına fırsat verecek okul ortamının yaratılması gerekmektedir. Konu ile ilgili olarak özellikle Avrupa Konsey'i önemli çalışmalara vesile olmaktadır. Konsey, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (DVE) Projesiyle, üye ülkelerde demokratik yurttaşlık bilincinin geliştirilerek toplumda insan haklarına saygının ve demokrasi kültürünün içselleştirilmesi amacıyla 2002 yılında "Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Tavsiye Kararları" nı yayımlayarak üye ülkelere, Demokratik Yurttaşlık Eğitimi, eğitim politikaları ve reformları arasına alması konusunda çağrıda bulunmuştur. Bu amaç doğrultusunda Konsey'e üye ülkeler tarafından gerekli önlemler alınmakta ve birçok proje hayata geçirilmektedir. Bu çalışmada, konuya ilişkin kavramlara açıklık getirmek amacıyla öncelikle demokrasi kavramı irdelenmiş ardından demokratik vatandaşlık, demokrasi eğitimi ve demokratik okul yönetimi kavramları üzerinde durulmuştur. Avrupa Konseyi'nin çalışmaları ışığında özellikle demokratik okul yönetimi konusunda üye ülkelerdeki çalışmalardan örnekler verilmiş ve bu bağlamda Türkiye'de sürdürülen çalışmalara yer verilmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Demokrasi, demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık, demokratik okul

### Giriş

Yirminci yüzyılda bilgi ve iletişim teknolojilerindeki önemli gelişmeler, küreselleşme ile ortaya çıkan çok yönlü değişim dinamikleri, yirmibirinci yüzyılın başlaması ile birlikte, sadece belirli bir coğrafi bölge veya toplumla sınırlı kalmayıp tüm dünya ölçeğinde; yalnızca belirli bir alanda değil, teknolojik, ekonomik, toplumsal, siyasal, yönetsel ve kültürel olarak tüm alanlarda sürmekte ve tüm dünya ülkelerini etkilemektedir.

\* Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü

Tüm dünya ülkeleri bu yeni gelişmelerin sınır tanımayan etkileriyle baş etmek durumuyla karşı karşıya kalmakta ve hayatta kalabilmek adına önlemler almaktadır. Alınan önlemlerin bir kısmı da eğitim bilimleri alanında yoğunlaşmaktadır. Eğitim sisteminde demokratik yapıların oluşturulması, öğrenme-öğretme sürecini geliştirmeye yönelik değişik politika ve uygulamaların gerçekleştirilmesi, eğitim programının gözden geçirilmesi ve yenilenmesi ile öğretim tekniklerinin geliştirilmesi gibi farklı alanlarda bu çalışmalar gerçekleştirilmektedir.

Toffler'in (1992) "ilkçağlarda güçlü olan, endüstri çağında zengin olan kazanırdı; bilgi çağında ise bilgili olan kazanacaktır" sözünden hareketle değişen dünyanın ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri insanlara kazandırmak da önemli bir gereklilik arz etmektedir.

Özellikle, eğitim politikaları öğrenci merkezli yönde değiştiği günümüzde öğrencilerin kendilerini ifade edebilmeleri daha önemli hale gelmiştir. Bu nedenle, bireye önem veren, öğreneni merkeze alan, insani ve evrensel değerlere dayalı, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmaktadır (Çalık ve Sezgin, 2005).

Demokrasinin günümüz toplumları için bir yaşam biçimi olarak kabul edilmesi, bu yaşam biçimine uygun bireylerin yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. Çünkü demokrasi ancak onu anlamış ve benimsemiş bireylerce yaşatılabilir ve geliştirilebilir. Demokrasinin ihtiyaç duyduğu farklılıklara duyarlı, eleştirel düşünebilen, yaratıcı, hak ve özgürlüklerin farkında, bilinç düzeyi yüksek, sorumluluklarının bilincinde olan yurttaşların yetiştirilmesinde ise kurumsal eğitimin rolü büyüktür. Özellikle, tüm bu değerlerin bireylere kazandırılmasında okullar önemli bir görev üstlendiğinden, okullar demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde kilit bir role sahiptir.

Dolayısıyla, demokratik değerlerin hayata geçirilmesi, uygulamaya konması açısından okulların da demokratik bir yapı ve işleyişe sahip olması gerekmektedir. Öğrenciler ancak eğitimle haklarını, sorumluluklarını ve demokratik hayatın niteliklerini öğrenir ve kişiliklerini geliştirebilirler. Eğitim programında yer alan derslerin yanı sıra okul yaşamında öğrenciler pratik uygulamalarla demokratik karar verme ve sorun çözüme becerileri kazanabilirler bu da öğrencilerin demokrasiye olan inancı güçlendirip yaşamın her alanında aktif katılma isteklerini artırabilir. Dolayısıyla, demokratik hayat tarzının okullarda yaşanılır hâle getirilmesi bir zorunluluktur. Okul, bir anlamda eğitim yaşantıları merkezidir. Bu bağlamda, eğitimin demokratikleşmesi; demokrasi bilincinin, demokratik yönetim anlayışının içselleştirilmesi ve uygulanması ile mümkün olabilir.

Demokratik yaşam tarzının okul seviyesinde ya da okul aracılığıyla öğrencilere kazandırılmasına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Türkiye'de uygulanmakta olan Okul Meclisi Projesi yapısı ve işleyişiyle örnek olacak bir proje haline gelmiştir. Bu çalışma ile birlikte Avrupa ülkelerindeki diğer uygulamalara yer vermek konunun önemine dikkat çekmek açısından oldukça önemlidir.

### **I. Demokrasi Kavramına Kısa bir Bakış**

Uzun bir tarihsel sürecin ürünü olan demokrasi kavramı, ilk kez Antik Yunan döneminde karşımıza çıkmaktadır. Bu dönemden günümüze değin insanlar hep ideal bir yönetim düzeni arayışı içerisinde olmuşlardır. Zira tarih boyunca



demokrasinin muhtelif şekiller altında gelişmeler göstermiş olması da bu arayışı açıkça göstermektedir. Öyleki, Aristoteles'ten günümüze kadar doğrudan demokrasi, yarı doğrudan demokrasi, temsili demokrasi, liberal demokrasi ve modern demokrasi gibi şekillerle karşımıza çıkmıştır. Harvard Üniversitesinde siyaset bilimcisi Samuel P.Huntington demokrasi tarihini; "yavaş ve kesintisiz bir ilerleme olmayıp, ilerleyen geri çekilen, sonra toparlanan ve tekrar yükselen bir dalgalar dizisi" şeklinde ifade eder (TDV, 1999, 62). Dolayısıyla demokrasi kavramı durağan olmayıp, sürekli kendini yenileyen bir kavramdır. Kendini sürekli olarak yenileyen bu kavram, değişen olaylar ve sorunlar karşısında fonksiyonlarını ve değerler hiyerarşisini devreye sokarak birçok sorunun kendiliğinden çözümlenmesine olanak vermektedir. Kısaca, demokrasi karşılaştığı sorunlara yine kendi içerisinde çözümler bularak varlığını sürdürmektedir.

Yirminci yüzyılın başlarından itibaren demokrasi tüm dünyada yayılmaya başlamıştır. Amerikalı ünlü siyaset bilimcisi Dahl'da (1993) 21.yüzyılda demokrasinin Batı dünyasında benimsenen ve uygulanan bir öğreti olmaktan çıkıp dünyada önemli bir güç kazandığını ileri sürmektedir. Dahl'a göre (1993:23), "demokrasi fikri dünya çapında başarı elde etmekten uzak olsa da, son elli yıl içinde demokrasinin modern anlamıyla, bir siyasal fikir, amaç ve ideoloji olarak hemen hemen evrensel bir güç kazanmıştır". Özellikle Birinci Dünya Savaşından sonra demokrasinin tüm dünyada yaygınlık kazanması açık bir şekilde görülmektedir. 1980 sonrasında da, sosyalist rejimlerin yıkılarak demokrasiye sarılmaları, bu demokratik sistemin artık dünyanın hemen her yerinde tercih edilir olduğunun bir göstergesidir. Öyleki, Moğolistan'dan Tayvan'a; Senegal, Gabon ve Kongo'dan Angola'ya kısaca dünyanın birçok yerinde demokrasi mayası genişleyerek tutmaya devam etmektedir (TDV, 1999, 7). Demokratik fikirlerin gerçek dünyaya uygulandıklarında, ideal ölçülerinin gerisine düşeceğini savunan görüşlere rağmen demokrasi içerdiği unsurlardan dolayı çoğu ülke insanı için tercih edilmeye ve gerek siyasal bir sistem gerek bir yaşam tarzı olarak benimsenmeye devam edilmektedir. "Amerika'da Demokrasi" adlı eseri ile günümüze dek sosyal bilimlerde gündemde kalmayı başaran Alexis de Tocqueville'i demokrasiyi engellemeye çalışmanın Tanrı'nın iradesine karşı koymak anlamına geleceği ve milletlerin kendilerine biçilen bu ilahi kaderi en iyi toplumsal nimet olarak görmeleri gerektiği yönündeki ifadesiyle demokrasinin ideal bir rejim olmaktan çok karşı konulamaz bir rejim olduğu hususunun altını çizer (Tocqueville, 1994:7).

Demokrasinin her yerde ve ideal bir demokrasi tipinin her zaman geçerli kavramsal bir tanımını yapmak ise zordur. G.Sartori bu zorluğu şu şekilde ifade eder; "insanlar 1940'lara gelinceye değin, ister beğensinler ister beğenmesinler, demokrasinin ne olduğunu biliyorlardı; o tarihten beri hepimiz demokrasiyi beğendiğimizi ondan hoşlandığımızı ileri sürüyoruz ama artık onu ne biliyor, ne anlıyor ve ne de üzerinde anlaşılıyor" (Sarıbay, 1998, 92). Uygulamalarda ideal bir demokrasi tipinin ortaya çıkmasının mümkün olmadığını ileri süren Dahl'da, bu sebepten dolayı demokrasinin tanımının yapılmasının zorluğuna dikkat çeker. Sonuçta, kişiler ya da toplumlar, bir idealin ölçüsü olarak düşündükleri demokrasiyi kendilerine göre belli değer yargıları, tercihler ve istekler çerçevesinde yorumlayarak farklı tanım ya da yorumlar çıkarabilmektedir.

O halde, nasıl oluyor da kendini sürekli olarak yenileyen ve tüm dünyada hızla yayılan bu kavram, toplum yaşamının vazgeçilmez bir unsuru olarak karşımıza çıkıyor ya da geçmişten günümüze kadar gelişimini ve kalıcılığını sürdürüyor? Bu

sorulara cevap verebilmek için demokrasinin içerdiği unsurlara göz atmak faydalı olacaktır.

İlk olarak demokrasinin sahip olduğu unsurlar tüm ülke insanı için evrensel ve vazgeçilmez niteliktedir, öyle ki, demokrasinin kendine özgü değerler evreni, onu bir yönetim ve yaşama biçimi olarak küreselleştirmiştir (Çukurçayır, 1999, 252). Demokratik değerler içerisinde halk egemenliği, özgürlük ve eşitlik gibi kavramlar bulunmaktadır. Demokrasinin temeli olan özgürlük ve eşitlik ilkelerinin bir rastlantı ya da etnosantrik önyargıların bir ürünü olmadığını ileri süren Fukuyama'ya göre, bu kavramlar daha çok insan doğasının temel özelliklerini ifade etmektedir. Dolayısıyla, demokrasi içerdiği unsurlardan ötürü farklı bölgelerde ve farklı halklarda tercih edilen bir yaşam tarzıdır. Demokrasinin ilk ögesi olan halk egemenliğinin gerçekleşebilmesi ya da diğer bir deyişle demokrasinin halk egemenliğine dayalı olabilmesi için bazı temel gerekleri vardır. Bunlar kısaca şu şekilde özetlenebilir: halk egemenliği, demokrasinin hukuk düzenine dayanması, çoğunluğun yönetimi, azınlık hakları, temel insan haklarının güvence altına alınması, özgür ve adil seçimler, kanun önünde eşitlik, anayasal devlet, toplumsal, ekonomik ve siyasi çoğulculuk, hoşgörü, işbirliği ve uzlaşmadır (Kuzu, 1992, 336). Dahl'da genellikle herhangi bir ülkenin demokratik niteliğini göstermek açısından ölçü olarak kullanılan özelliklerin; özgür ve adil bir seçim sistemi; seçimle iş başına gelen temsilciler; her vatandaş için seçme hakkı; seçilme hakkı; fikir ve ifade özgürlüğü; örgütlenme özgürlüğü ve alternatif bilgi edinebilmek, olduğunu ifade eder (Bayraktar, 1999,155) .

Demokrasinin diğer bir ögesi ise özgürlüktür. Özgürlük, bilinçli karar verme gücü, bireylerin somut bir özgür alana sahip olması, toplumun çeşitliliği, düşüncelerin, yaklaşımların, çıkarların çokluğu gibi değerler ile yaşar (Çukurçayır, 1999, 257). Özgür birey ve aktif vatandaş kimliği ile demokrasiler varlığını sürdürebilir. Demokrasi-birey ilişkisinin önemli olduğunu vurgulayan bir düşünürü göre, demokrasinin ütopyik alandan reel alana indirilmesi, kafalarda bir ideal haline dönüşen imgesel gerçekliğin toplumsal gerçekliğe dönüşmesinde demokrasi-birey ilişkisinin arzulan frekansı tutturmaları ile mümkündür (Doğan, 1997, 5). Çünkü demokrasilerde birey unsuru önemlidir. Kollektif kimlikler bireysel kimliğin üzerine gelir; ancak aslolan sorunlarıyla, tercihleriyle ve haklarıyla özgür bireylerdir (Dağı ve Polat, 1999, 14). Bireye tanınan özgürlükler ise sivil ve siyasal özgürlükler başlığı altında toplanabilir. Toplumsal hayatın çeşitli alanlarında bireyin özgürce etkinlikte bulunma özgürlüğü, düşünce özgürlüğünü, kendini ifade özgürlüğü, başkaları ile serbestçe iletişim de bulunma özgürlüğü sivil özgürlükler başlığı altında sunulabilir. Bunun yanında halkın aktif olarak devlet yönetimine katılmalarına olanak sağlayan özgürlükler ise siyasal özgürlük içerisine girmektedir. Katılım unsuru bu alanda ortaya çıkar ve bireyin kendini gerçekleştirebilmesine olanak sağlar. Katılım ile kast edilen sadece seçim zamanında oylama işlemine katılmak değildir. Katılım, seçim zamanı dışında, halkın siyasal eylemlerini, siyasi partilerde yürüttüğü faaliyetleri ve sivil toplum örgütleri içerisindeki çabaları kapsar (Dağı ve Polat, 1999, 25). Eşit katılım şansının sağlandığı yönetimlerde, toplumsal uzlaşmanın bağlayıcılığı ve meşruluğu da o kadar yüksek olmaktadır (Çukurçayır, 1999, 259). Dolayısıyla, demokrasi bir rejim meselesi ya da sadece seçim zamanlarında oy verme işleminden ibaret olmayıp, katılım ve müzakere sürecini içermektedir (Ted, 2007, 9). Güçlü demokrasi kuramcılarında Benjamin Barber, yapmaktan çok izlemek durumunda olan yurttaşların, bekçi rolünü oynadıklarını ve kötü bir filmi izlerken uykuyla dalan seyircilerden fark-

lı olmadıklarını söyleyerek güçlü demokrasilerin seyirci yurttaşlar ile değil etkin yurttaşlar tarafından gerçekleştirilebileceğini ileri sürer (Çukurçayır, 1999, 261).

Demokrasinin bir diğer önemli ilkesi eşitlik ilkesidir. Demokrasilerde, halkın bütününün yasalar önünde eşitliği temel bir ilkedir. Yasalar önünde herkes din, dil, ırk, cinsiyet, eğitim düzeyi ve servet farkı gözetilmeksizin eşittir ve bu eşitlik anayasalar ile güvence altına alınmıştır.

Sonuç olarak, demokrasi, bir yaşam biçimi; bir toplum modeli ve son olarak bir yönetim şekli olarak (Dürr, 2005, 22) tanımlanmakta, birlikte yaşama imkânının temel unsurlarından biri olması nedeniyle bütün toplumlarda giderek daha fazla kabul görmekte; toplumdaki farklılıkların bir arada yaşama isteğini artırdığı oranda da devletler ve toplumlar için bir amaca dönüşmektedir. Bu özelliği nedeniyle demokrasinin gerektirdiği hayat tarzı, onun değer ve ilkelerinin yeni kuşaklara kazandırılması önem kazanmaktadır. Bundan dolayı demokrasi, birçok gelişmiş ülkede eğitimin amaçları arasına alınmıştır.

## II. Demokrasi Eğitimi ve Demokratik Vatandaşlık Kavramı

Birçok ülkede eğitim ile demokrasi arasındaki tamamlayıcılık ilişkisine özel bir önem verilmektedir. Demokrasi ile eğitim arasındaki bağı, çağdaş eğitim felsefecilerinden John Dewey “*Demokrasi ve Eğitim*” isimli kitabında şu şekilde dile getirir; “*bir demokrasi eğer varlığını sürdürmek istiyorsa ülkedeki eğitim sistemi, toplum ve toplumsal gelenekler konusunda belli bilgileri öğretmek zorunda ve yurttaşların hem hoşlandıkları hem de kendi ülkelerinin yönetime katılabilecekleri niteliklerle donatılmalarını sağlamalıdır*” (Dewey, 1916). Yani demokrasinin varlığı, tüm vatandaşlara yönelik kapsamlı bir demokrasi eğitiminin verilmesine sıkı sıkıya bağlıdır.

Ünlü Fransız sosyolog Tourain’de (2002, 270); demokratik yaşayışın gerektirdiği davranışı gösteremeyen insanlarla kurulmak istenen düzenin aksayacağına dikkat çekerek verilecek demokrasi eğitimiyle demokratik davranışların kalıcı hâle getirilip toplumda ortak demokrasi kültürünün oluşturulması gerektiğini söyler.

John Stuart Mill ise “*Temsili Yönetim Üzerine Düşünceler*” adlı eserinde bir rejimin özelliği ile o rejimin insanların nitelikleri arasındaki ilişkiyi şu şekilde dile getirir; “*Yetişkin kişilerin kendi çıkarlarını gözetebilme yeteneğine sahip olmak anlamında hayatlarını kendi başlarına sürdürme yeteneğine sahip olmaları gerekmektedir. Olabildiği ölçüde, özellikle de kendileri ve başkaları açısından büyük önemi bulunan kararlarda, ahlaken özerk olmalıdır. Alternatif eylem biçimlerini, ellerinden gelen en iyisini yaparak, sonuçlarını dikkate alarak ve kendisiyle diğerlerinin hak ve özgür yükümlülüklerini göz önünde tutarak ölçüp biçmek anlamında sorumlu davranmalıdırlar ve ahlaki yargılara ulaşabilmek için, başkalarıyla özgür ve açık tartışmaya girme yeteneğine sahip bulunmalıdır*” (Mill, 1958, 37).

Bu niteliklerin bireylere kazandırılması ise demokrasi eğitimi ile mümkün olacaktır. Bunun için yaratıcı, düşünmeye sevkedici, sorgulayıcı bir demokrasi eğitimi gereklidir. Gerçekten de, edilgen bir kabullenmeyi telkin etmenin yollarını arayan otoriter toplumların aksine, demokratik eğitimin hedefi, bağımsız dünyaya bakışlarında sorgulayıcı ve çözümlenici olan ve yine de demokrasinin kuralları ile pratiklerini derinlemesine bilen vatandaşlar yetiştirmektir.

Çağdaş çoğulcu demokrasilerde vatandaş; hakları güvence altında ve sosyal sorumluluk sahibi olan, kanunları oluşturan ve bunlara saygı duyan, özgür düşünen

ve konuşan, eleştirebilen, özgüvenli, hak ve sorumluluklarını bilen, başkalarının haklarına saygı duyan, farklılıkları kabul eden kişidir.

Aristo, David Hume, John Locke ve John Stuart Mill gibi filozoflar tüm yazılarında yalnızca siyasi katılım yoluyla kazanılan bilgilere sahip vatandaşlara değil aynı zamanda onların demokrasiye katılmalarına olanak sağlayacak gerçek bilgilere sahip vatandaşlara ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir (Flew, 2000: 4). Bu çerçevede, demokratik vatandaşlık kavramı, kamusal politikaları sorgulayan, sosyal ve siyasal hayata aktif katılım sağlayan, görevleri kadar hak ve özgürlüklerini de bilen ve bunları kullanan vatandaşa işaret etmektedir. Bu vasıflara sahip bireylerde, demokratik anlayışa sahip toplumların üyeleri olarak sadece ulusal ve yerel seçimlerde oy kullanmaya giden yurttaşlar olmaktan çıkıp demokrasiyi yaşama ve yaşatma ayrıcalığına sahip, hak ve özgürlüklerinin bilincinde sorumluluk sahibi bireyler olmaktadır.

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (DVE), hukukun üstünlüğü, demokrasinin korunması ve geliştirilmesi amacıyla, öğrencilerin demokratik yaşamda aktif bir rol oynamaları, farklılığa değer vermeleri, toplumda demokratik haklarını savunmaları ve sorumluluklarını yerine getirmeleri bağlamında bilgi, beceri, anlayış ile donatarak, tutum ve davranışlarına şekil vermeyi amaçlayan eğitim, öğretim, yayma, bilgi, uygulama faaliyetleri anlamına gelmektedir (<http://>, 2010). Diğer bir deyişle, demokratik vatandaşlık eğitimi; gençleri ve yetişkinleri içinde yaşadıkları toplumda kendi hak ve sorumluluklarını kullanmalarını ve demokratik yaşama daha aktif olarak katılmalarını sağlamak üzere daha donanımlı hale getirmeyi amaçlayan bir dizi aktivitelerden oluşmaktadır (CoE, 2005, 24).

Bu tanımdan yola çıkarak Demokratik Vatandaşlık Eğitimi; (CoE, 2005, 24):

- a) Hayatboyu öğrenme deneyimidir,
- b) Nihai amacı bireyleri ve toplulukları sivil ve siyasi hayata katılım için hazırlamaktır,
- c) Haklara saygı ve sorumlulukların kabul edilmesine dikkat çekmektir,
- d) Kültürel ve sosyal farklılıklara değer vermektir.

Bu dört özellik eğitim politikalarının ana amacının demokratik vatandaşlık eğitimi olduğu gerçeğini gözler önüne serer. Özellikle, hayat boyu öğrenme fikrini esas alan demokrasi eğitimi, çok yönlü bir yaklaşım olup karşılıklı etkileşim içerisinde politik, yasal, sosyal ve kültürel alanlarla bağlantılıdır ve tüm yurttaşların demokratik süreçlere katılımını sağlayarak toplumda demokrasi kültürünün oluşturulmasına yöneliktir.

1949 yılında toplanan IV. Millî Eğitim Şûrasında Demokratik Eğitim: *“Bireyin kişiliğine ve onuruna saygı gösteren, cinsiyet, ırk ve mezhep farkı gözetmeksizin herkesin yetenek ve istidadına göre gelişmesine imkân sağlayan eğitim”* şeklinde tanımlanmaktadır (MEB, 1991, 58).

1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 11. Maddesi ise Türk Milli Eğitimi'nin temel ilkelerinden biri olarak “Demokrasi Eğitimi”ni şu şekilde özetler (MEB, 1984: 2006):

*“Güçlü ve istikrarlı, hür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve devamı için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun ve manevi değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılıp geliştirilmesine çalışılır; ancak, eğitim kurumlarında Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine aykırı siyasi ve ideolojik telkinler yapılmasına ve bu nitelikteki günlük siyasi olay ve tartışmalara karışılmasına hiçbir şekilde meydan verilmaz”.*

Bu madde ile vatandaşlarımıza “demokrasi bilinci”nin kazandırılması ve toplumumuzda özgür, demokratik toplum düzeninin gerçekleştirilmesi ve sürdürülmesi hedeflenmiştir.

Demokrasi eğitimi; bireylerin demokratik davranışları yaşantıları yoluyla kazanmalarını içeren bir süreçtir. Bu sürecin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi birbiriyle ilintili iki yolla mümkündür; İlki, demokratik değerlerin bilgi aktarılarak öğretilmesini, ikinci ise formel öğrenme sürecinde yaşayarak öğrenilmesini sağlar. Demokrasi eğitimin temel hedefi demokrasi ilkelerinin hâkim olduğu bir atmosfer içinde, öğrencilerin demokrasiyi bizzat yaşayan, uygulayan bireyler olarak yetişmelerini sağlamaktır (Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Kitapçığı, 2004, 13).

Sonuç olarak, demokrasi eğitimi bütün modern demokrasilerde bir takım ortak değerler, kavramlar ve tutumlardan oluşmaktadır. Bu eğitimin içeriğinin oluşturduğu değerlerin ve ilişkilerin anlaşılması ve benimsenmesi için; öğrencilerin, öğretmen, veli ve okul yöneticilerinin yaratıcı, üretken ve etkin katılımcı olmaları gerekmektedir.

### III. Demokratik Okul Yönetimi

İlk ve en önemli eğitim topluluğu olan okullar; vatandaşlık ile ilgili sistematik bilgi edinilmesi ile demokratik yaşam tarzının erken yaşlarda uygulamasına olanak sağlayan; çeşitli ortakların birlikte çalıştığı yasal bir alan olarak tanımlanmaktadır (CoE, 2005, 26).

Dünyanın birçok ülkesinde teknolojik yenileşme, göç ve küreselleşmeyle kendini gösteren bir yüzyılda, okul müdürleri okul ve okullaşma ile yükselen beklentilerle yüz yüze gelmiş durumdadır. Dolayısıyla, okul liderlerinin rolleri ve onlardan beklentilerde değişmektedir (OECD, 2009). Öyleki, 21. yüzyılın eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için ilk ve ortaöğretimde okul müdürleri daha dinamik rol oynamak zorunda olup yukarıdan aşağıya yönergelerle okul yönetmekten daha fazla işler yapmak durumundadırlar.

OECD'nin (2009) “Okul Liderliğinin Geliştirilmesi” raporunda okulun değişen yönleri ve yöneticilerin son yıllardaki yönetim eğilimleri şu şekilde özetlenmiştir: *“Âdemi merkezleşme daha çok okul özerkliğini, öğrenci sonuçlarını, okulların daha fazla hesapverebilirliğini, bilgi temelli eğitim ve pedagojik süreçleri kullanmayı beraberinde getirmiştir. Aynı zamanda okullara çevreye ve topluma daha fazla katkı yapmak ve destekte bulunma sorumluluğunu yüklemiştir”.*

Bu kapsamda, okulda karar verme sürecinde okul içi ve dışı öğelerin katılımının sağlanması; öğretimin zenginleştirilmesi; okul ortamı kullanıcılarının rollerinin yeniden belirlenmesi; okulun amaçlarının (vizyon, misyon, ve temel değerler açısından) belirlenmesinde yönetici, öğretmen, uzman, öğrenci, veli ve toplum

katılımının sağlanması ve benimsenmesi konuları üzerinde yoğunlaşmalıdır. Özellikle, okulların öğrenci katılımı artıran ve öğrenci başarısını yükseltmeye yönelik yeni bir anlayışla geliştirilmesi ve yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Demokratik Okul Yönetiminin önemi Avrupa Konseyi'nin "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi" projesinde daha açık ortaya çıkmıştır (<http://www.coe.int/edc>, 2010). "Demokrasiyi Öğrenme ve Yaşama" sloganı ile demokrasi deneyiminin demokratik değer ve uygulamaların içselleştirilmesi bakımından okullara duyulan ihtiyaca dikkat çekilmiştir. Demokratik okullar olmadıkça, demokratik toplumlar olmayacağı görüşünden hareketle devam eden bu süreçte gelişime ve değişime açık olarak okulların fonksiyonlarının gözden geçirilmesi gerekmektedir<sup>1</sup> Okullarda demokrasi eğitiminin amacı, demokrasinin kavramsal olarak öğretilmesiyle birlikte demokrasi kültürünün oluşturulması ve hayata geçirilmesi olarak özetlenebilir. Bunu gerçekleştirmede en etkili yöntemse öğrencilerin kendi eğitim süreçlerinde rol almalarını sağlamaktır. Bu da öğrencilerin karar alma süreçlerine etkin katılımıyla mümkün olabilecektir. Bu bağlamda, demokratik yapıların oluşturulması aktif katılıma imkân veren en önemli unsurlardan biridir. Demokrasi eğitime okul yöneticilerinin, öğretmenlerin, öğrencilerin, müfettişlerin, ailelerin, yerel yönetimlerin ve sivil toplum örgütlerinin yani eğitimle ilgili tüm paydaşların katılımı oldukça önemlidir.

Günümüz okul liderleri okulları etkili yönetmek için sosyal, politik, ekonomik, teknolojik birçok faktörü göz önüne almak zorundadır. Bu faktörlerden birçoğu okul liderlerinin kontrolleri dışında olup sürekli değişmektedir. Okul yöneticisinin artık tek başına bu faktörlerle mücadele ederek, okulu etkili yönetmesi olanaksız hale gelmiştir. Bu nedenle, demokratik okul, demokratik değer ve kültürü özümsemiş yönetici, öğretmen ve çalışanların bir arada bulunmasını ve demokratik süreçlere öğrencilerin katılımını da gerektirmektedir (OECD, 2009).

OECD'nin (2009) son raporlarında "Okul Liderliğinin Geliştirilmesi" projesinde etkili okul yönetimi için öğretimsel liderlik önerilmektedir<sup>2</sup>. Türkiye ile birlikte 23 ülkenin katılımıyla 2008 yılında gerçekleştirilen Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması<sup>3</sup> (TALIS) (MEB, 2010) sonucunda okul müdürlerinin ağırlıklı

- 1 27-28 Ocak 2010, Sırbistan / Belgrad'da düzenlenen 7. Bölgesel Güney Doğu Avrupa Ağı Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi" konulu konferansta "Demokratik Okul Yönetimi" konusu üzerinde yoğunlaşmış olup konu ile ilgili olarak alanında uzman olarak çalışan kişilerin sunumlarına yer verilmiştir. Anılan konferansta Sivil Girişim idari Yöneticisi olan Sn. Miljenko Dereta "demokratik okullar olmadıkça, demokratik toplumlar olmayacağı" görüşünden hareketle bu sürecin sonunun olmadığını ve gelişime/değişime açık olarak okulların fonksiyonları ve işbirliğinin önemi üzerinde durmuştur. (Ayrıntılı bilgi için bakınız: Mine Gözübüyük TAMER'in konferans raporu: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne 15.02.2010 tarihinde sunulmuştur).
- 2 Öğretimsel liderlik, okul müdürleri için Amerika Birleşik Devletlerinde 1980'li yıllarda etkili okul hareketiyle geliştirilen bir kavramdır.
- 3 Uluslar arası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS), 23 OECD ülkesinde öğretmenlerin çalışma koşullarına odaklanan ve okullardaki öğrenme ortamını araştıran uluslararası bir çalışmadır. TALIS araştırmasında Türkiye'de ilköğretim müdürleri ve öğretmenleri diğer ülkelerde ortaokul müdürleri ve öğretmenleri araştırmaya dâhil edilmiş ve öğretme ve öğrenmenin boyutları belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıntılı Bilgi için bakınız TALIS Türkiye Ulusal Raporu, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara 2010

olarak günümüzün etkili okul liderlik paradigması olan öğretimsel liderlik anlayışını benimsedikleri ifade edilmektedir. Ancak okul müdürlerinin uygulama boyutunda hem yönetsel hem de öğretimsel liderlik davranışlarının her ikisini de birlikte uygulama eğiliminde oldukları vurgulanmaktadır. Anlayış ve uygulama arasındaki boşluğun uygulama alanında müdürlerin yönetsel iş yükünün ağırlığından kaynaklanabileceği ve bu doğrultuda okul müdürlerinin paylaşımcı liderlik tarzını benimsemeleri ve kullanmalarının önemli olduğu hatırlatılmaktadır.

**IV. Avrupa Konseyi ve Üye Ülkelerde Demokrasi Eğitimi-Demokratik Okul Yönetimi Konusunda Sürdürülen Çalışmalardan Örnekler**<sup>4</sup> 5 Mayıs 1949'da 10 Avrupa ülkesi tarafından kurulmuş olan ve 2010 yılı itibariyle üye ülke sayısı 47 olan Avrupa Konseyi (AK), üye ülkelerde demokrasinin yerleşme ve gelişmesi amacıyla nasıl eğitim verilmesi gerektiğiyle ilgili düzenlemeler yapmaktadır. Bu amacını gerçekleştirmek için öncelikle 1985 yılında "İnsan Hakları"nın öğretilmesiyle ilgili çalışmalara başlamış ve bu konuyla ilgili tavsiye kararları sunarak üye ülkelerin "İnsan Hakları" konusuna dikkatlerini çekmiştir. Bu tarihten sonra insan haklarıyla ilgili çeşitli projeler hazırlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Son zamanlarda ortaya çıkan "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi (DVE) Projesi" bunlardan biridir. Konsey, daha sonraki yıllarda bu derslerin verilmesi için eğitim sistemi içinde yeni projeler hazırlamıştır. Bunun yanı sıra, Konsey tarafından Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi projesi kapsamında birçok basılı materyal<sup>5</sup> hazırlanmıştır (<http://www.coe.int/edc>, 2010).

Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları eğitimi tüm üye ülkeler tarafından özellikle gençler olmak üzere herkesin eğitiminde gerekli bir unsur olarak kabul görmektedir. Bu aynı zamanda, Avrupa Konseyi'nin hukukun üstünlüğü, demokrasi ve insan haklarının yerleşme ve gelişmesi bakımından üstlendiği temel görevinin de ayrılmaz bir parçasıdır.

Bu çerçevede, Avrupa Konseyi aldığı bir kararla 2005 yılını "Eğitim Yoluyla Avrupa Vatandaşlık Yılı" ilân etmiş ve üye ülkeler arasında bu yılın demokrasi adına verimli geçmesi için daha önceki yıllarda yapılan projeleri hayata geçirmeyi hedeflemiştir. Avrupa Konseyi, bu doğrultuda "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi" Projesini (, 2010) başlatmıştır. Bu proje, Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerin devlet ve hükümet başkanları tarafından 10-11 Ekim 1997 tarihinde Strasbourg'da yapılan Avrupa Konseyi İkinci Zirvesi'nde oluşturulmuştur. Proje ile gençlerin ve yetişkinlerin demokratik hayatta aktif olarak yer almaları, toplumsal dayanışmanın oluşturulması, toplum içindeki haklarını kullanmaları, sorumluluklarını yerine getirmeleri amaçlanmaktadır. Projenin 1997-2000 yılları arasında kapsayan ilk dönemi kavramların tanımlanması ve demokratik vatandaşlık eğitiminin geliştirilmesine yönelik stratejilerinin geliştirilmesine ayrılmıştır.

2001-2004 yıllarını kapsayan ikinci aşamasındaysa projeye dönük etkinliklerin düzenlenmesi kararlaştırılmıştır. Bu etkinlikler; politika geliştirme, duyarlılığın

4 Bu başlık altında yer alan Avrupa Konseyine üye ülke örnekleri; David Kerr and Losito Bruno with Rosario Sanchez, Bryony Hoskins, William Smirmow and Janez Krek tarafından hazırlanan " Policy Tool for Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)" başlıklı materyalden alınmıştır. Şubat 2010

5 Bu materyallerin bir kısmına ait bilgilere kaynakça sonrasında Ek'te yer verilmiştir.

artırılması ve bir iletişim ağının kurulması olmak üzere başlıca üç alanda gerçekleştirilmiştir. Bu dönemde, aktif ve sorumluluklarını bilen bir vatandaş olmak için gerekli olan değer ve becerilerin saptanması ve bu becerilerin nasıl kazandırılacağı hususları belirlenmiştir. Sivil Toplum Kuruluşlarının işbirliğiyle uzmanlar, uygulayıcılar, diğer hükümetler arasında geniş iletişim ağı kurulmuştur. Okul ve toplumda yurttaşlık eğitimi çalışmalarıyla ilgili analizler yapılmıştır. 1997-2000 yılları arasında elde edilen sonuçların, somut uygulamalara ve politikalara aktarılması amacıyla Demokratik Vatandaşlık Eğitimi politikaları oluşturulmuş, iletişim ağları kurulmuştur. Kurulan iletişim ağıyla üye ülkelerin, Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ilgili gelişmelerden haberdar edilmesi ve ülkelerarası fikir alışverişinin sağlanması amaçlanmıştır.

2006-2009 yılları arasını kapsayan III. evrede ise önceki iki evrenin deneyimlerinden hareketle herkes için demokrasiyi yaşama ve öğrenme projesi başlatılmıştır. Bu dönemin üç eylem planı söz konusudur. İlki, sosyal bütünleşme ve demokratik vatandaşlık için eğitim politikasının geliştirilmesi ve uygulanması, ikincisi demokratik vatandaşlık ve insan hakları eğitiminde yeni roller ve temel öğretmen yeterlilikleri ve son olarak eğitim kurumlarının demokratik yönetimidir. Bu eylem planına istinaden çalışmalar gerçekleştirilmiştir.

2010-2014 yılları arasında ise dördüncü aşamanın başlayacak olması sebebiyle 15-16 Nisan 2010 tarihlerinde Fransa Strasbourg'ta bir değerlendirme konferansı düzenlenmiştir. Avrupa Konseyine üye birçok devlet eğitim kurumlarında özellikle de okullarda demokratik yönetimin desteklenmesi için önlemler almaktadır. Alınan önlemler, öğrenci konseyi ya da komitelerinin kurulması, eğitim kurumlarının konseyi ya da yönetim kurullarına öğrenci, aile, öğretmen ve eğitim dışındaki personelin seçimleriyle ilgili prosedürlerinin oluşturulması ve demokratik seçimlerin yapılması gibi paralel stratejilerle desteklenmektedir.

Bunun yanı sıra, Avrupa Konseyi'ne üye ülkeler, demokrasinin geliştirilmesi, yayılması ve doğru işlemesi için etkinlikler düzenlemektedir. Hırvatistan ve Avusturya Demokratik Vatandaşlık Eğitiminin politik öncelik yapılması adına çeşitli önlemler almışlardır. Demokratik Girişim adıyla ulusal bir kampanya 2007/08 tarihlerinde Avusturya'da düzenlenmiştir. Bu kampanya sonucunda vatandaşlık eğitimi sekizinci sınıfların müfredatına yeni bir konu olarak eklenmiştir. Ayrıca bu kampanya ile gençlerin aktif vatandaşlığını teşvik etmek için Demokratik Vatandaşlık Eğitiminin Avusturya okul sistemine daha güçlü bir şekilde bütünleşmesini desteklemek amaçlanmıştır. Buna ek olarak, vatandaşlık eğitimi yeni öncelikli bir alan olarak öğretmenlerin başlangıç ve hizmet-içi eğitimlerine ilave edilmiştir (Kerr, 2010, 10). Hırvatistan'da ise İnsan Haklarının Korunma ve Geliştirilmesine yönelik olarak 2008-2011 yılları arasını kapsayacak üç yıllık süreli bir ulusal program başlatılmıştır.

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi ilişkin farkındalığın artırılmasına yönelik olarak Portekiz ve Norveç'teki çalışmalar örnek verilebilir. Son iki yıldır Portekiz Milli Eğitim Bakanlığı ile Avrupa Konseyi işbirliğinde düzenlenen bir forum yapılmaktadır. Forumlara çok sayıda sivil toplum kuruluşu katılmış olup birçok öneri sunulmuştur. Bu öneriler kamuya açık olarak internette mevcut olup Demokratik Vatandaşlık Eğitimi politika ve uygulamalarını desteklemektedir. Norveç'te ise "Ulusal Okul Seçimleri" ulusal bir proje olup toplumda ve özellikle gençler arasında demokratik vatandaşlık konusunda farkındalığı arttırmayı amaçlamaktadır. Proje



gereğince, her yıl ulusal seçimlerden birkaç hafta önce, lise öğrencilerinin seçimlere katılması istenir. Okullara milletvekilleri davet edilir ve tartışmalar gerçekleştirilir. %90'nın üstünde lise öğrencisi bu okul seçimine katılır. Sonuçlar televizyon ve diğer medya araçları vasıtasıyla ülke genelinde açıklanır.

Demokratik Vatandaşlık Eğitimi konusunda yapılan yasal düzenlemelere örnek olarak: İspanya'da 2006'da çıkarılan yeni eğitim yasasında "Vatandaşlık Eğitimi"nin bir konu ve temel bir yeterlilik olarak eğitim programlarına dâhil edilmesi ve yetişkin eğitiminin ana amaçlarından biri olarak demokratik vatandaşlığın gelişiminin kabul edilmesi verilebilir. Yasal mevzuat ile uygulamalar arasındaki boşluğun kapatılması adına İsveç'te ulusal amaç ve kılavuzlar geliştirilmiştir. Bu amaçlar öğretmen eğitimi, yeterlik gelişimi, kurslar, seminer ve konferanslar, pilot projeler yoluyla hayata geçirilmektedir.

Slovenya'da ise 1990'lardan itibaren hayata geçirilen ve ilköğretim okul çağındaki 5 ile 16 yaş arası tüm öğrencileri kapsayan Öğrenci Parlamentoları başlıklı bir girişim bulunmaktadır. Öğrencilerin kendileriyle ilgili tüm konuları tartışıp düşüncelerini ifade ettikleri bu süreç sınıfta başlayıp parlamentoda son bulmaktadır. Öğrenciler kendi çalışmaları ile ilerleyerek mahalli ve bölgesel düzeyde, okul aracılığıyla ve akranları tarafından demokratik bir yolla seçilirler. Sonunda, ulusal düzeyde, demokratik yollarla seçilen bir grup öğrenci gündemdeki konuları Parlamento'da tartışmak üzere seçilirler ve önde gelen kurumlar ve hükümete sunmak üzere bir sonuç bildirisi sunarlar.

Aktif katılımın geliştirilmesi ve desteklenmesi adına Litvanya'da Eğitim ve Bilim Bakanlığı ile bir Sivil Toplum Kuruluşu (Aileler için Eğitim, İşbirliği ve Büyüme) arasında bir işbirliği anlaşması imzalanmıştır. Anlaşmanın ana amacı ailelerin eğitime katılımlarını teşvik etmek, işbirliğini kurmak ve güçlendirmektir. Romanya'da ise Eğitim Çalışmaları Enstitüsü okul ortamında uygulamada sürdürülecekleri çocukların hak ve sorumlulukları konusunda bir proje sürdürmektedir.

Son olarak, 2008 yılında Norveç Oslo'da Kültürlerarası Diyalog, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Enstitüsü kurulmuştur.

Türkiye'de de eğitim sisteminin bütünlüğü içinde konuya gereken önem verilmektedir. Bu kapsamda öğretim programları ve uygulamalarını demokrasiye duyarlı hâle getirmek amacıyla çalışmalar yapılmaktadır. Bunun gereği olarak ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfına kadar demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel ilke, beceri ve değerler Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi derslerinde ara disiplin olarak verilmektedir. Ayrıca orta öğretimde de bütün okul türlerinde haftada birer saat olmak üzere "Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi" dersi seçmeli olarak verilmektedir.

Hâlen her tür ve seviyedeki okullarımızda sürdürülen demokrasi eğitiminin iki bölüm hâlinde gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. Bunlardan birincisi, demokrasinin teorik olarak öğretimi; ikincisi ise, demokrasiyi yaşayarak, okul ortamındaki gerçek yaşantılardan yararlanarak öğretimidir. İkinci yöntem şüphesiz ki demokrasi bilincini, yalnızca yasalar ve kurallar anlamında değil; bir davranış modeli olarak da öğrencilere kazandırdığından daha çok eğitsel değere sahiptir. Öğrenci katılımıyla hem demokrasi eğitiminin, hem de okulun kalitesi artacaktır.

Demokrasi kültürünün yaygınlaştırılması için programlar ve ders kitapları boyutunda yapılan çalışmalar çok önemli olmakla birlikte, hedeflenen düzeye ulaşmak için yeterli değildir. Bu nedenle çeşitli adlar altında uygulanan farklı projelerle bu çalışmaların daha etkili olmasına gayret edilmektedir.

Bu projelerden biri, ülkemizde 2001 yılından itibaren yürütülmeye başlanan Demokratik Vatandaşlık Eğitimi projesi olup projenin koordinatörlüğünü Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı üstlenmiştir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 17 Şubat 2004 tarih 1558 sayılı ve Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi konulu genelgesinde (Genelgesi, 2010) ifade edildiği gibi çocuklarımıza, çoğulculuk, katılımcılık; farklı din, inanç ve düşünceler ile bireyin hak ve özgürlüklerine saygı; hoşgörü ve diyaloga açıklık; seçme, seçilme, oy kullanma vb. demokratik değer, tutum ve becerileri kazandırmak; okullarımızda ve toplumumuzda demokrasi kültürü ve bilincini geliştirmek amacıyla "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" (/ttkb/DemEgtOkMecProjesi, 2010) hazırlanmış; Proje, 13.01.2004 tarihinde Türkiye Büyük Millet Meclisi Başkanlığı ile Bakanlığımız arasında imzalanan protokolle uygulamaya konulmuştur.

Projenin başlangıçta çocuklarımıza, daha sonra da demokratik hayatımıza kazandıracağı dört temel amacı (, 2010) belirlenmiştir. Bunlar;

1. Yerleşik bir demokrasi kültürü ve bilincinin oluşturulması,
2. Tolerans-hoşgörü, çoğulculuk, farklılıklara rağmen insanların huzur ve barış içerisinde bir arada yaşabileceği, tartışma adabı, düşünen, sorgulayan, analiz ve sentez yapma kabiliyeti olan bireylerin, Büyük Atatürk'ün "fikri hür, irfanı hür, vicdanı hür" olarak nitelediği cumhuriyet vatandaşlarının yetiştirilmesi.
3. Kendi kültürünü özümsemiş, ayakları kendi ülkesinin toprağına basan ancak dünyaya ve global değerlere açık nesillerin yetiştirilmesi.
4. Seçme seçilme ve oy kullanma kültürünün kazandırılmasıdır.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri projesi kapsamında işlenecek konular; demokrasi eğitimi ve önemi, ailede demokratik yaşam, okulda demokratik yaşam, toplumda demokratik yaşam, insan hakları ve yönetim ve yaşam biçimi olarak demokrasi olmak üzere 6 ana başlık altında verilmektedir (/ttkb/DemEgtOkMecProjesi/İslenecekKonular, 2010).

Projenin alt başlıkları arasında "öğretim programlarının yeniden yapılandırılması", "eğitsel materyaller üretilmesi", "öğretmen yetiştirme", "mevcut mevzuatın incelenmesi", "okullarda yeni oluşum yapılarının kurulması", "uluslararası seminer düzenlenmesi", "insan hakları konusunda kamuoyunun duyarlılığının sürekli kılınması" şeklinde alt başlıkları bulunmaktadır.

Projenin alt başlıkları için yapılan çalışmalara bakıldığında; en büyük değişimin öğretim programlarında yapıldığı söylenebilir. Öğretim programlarında demokrasi ve insan hakları konularına oldukça ağırlık verilmiştir. Bunun gereği olarak ilköğretimin birinci sınıfından sekizinci sınıfa kadar demokrasi, insan hakları ve vatandaşlık eğitimi ile ilgili temel ilke, beceri ve değerler Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen ve Teknoloji, Hayat Bilgisi derslerinde ara disiplin olarak verilmektedir. Bu sayede dersler, yeri geldikçe insan hakları ve demokrasi konusuyla ilişkili olarak işlenmeye başlamıştır. Örneğin, ilköğretim dördüncü sınıf Fen Bilgisi

dersi, “Madde ve Değişim” öğrenme alanı, “Maddeyi Tanıyalım” II. ünitesi içinde Madde ve Değişim dersi ile ilköğretim beşinci sınıf Matematik Dersinin “Ölçme” öğrenme alanında, “Zamanı Ölçme” Ünitesi Vatandaşlık ve İnsan Hakları ara disiplini ile ilişkilendirilmiştir (<http://ttkb.meb.gov.tr/program>, 2011).

Ayrıca orta öğretimde de bütün okul türlerinde haftada birer saat olmak üzere “Demokrasi ve Vatandaşlık Eğitimi” dersi seçmeli olarak verilmektedir. Aynı zamanda öğretmenlerin bu konuyla ilgili farkındalıklarının artırılması için çeşitli tarihlere hizmet içi eğitim kursları düzenlenmekte, bunlardan birkaç tanesi uluslararası boyut taşımaktadır.

2003–2004 öğretim yılından beri uygulanmakta olan Proje, her yıl 42 bin eğitim kurumumuzda uygulanmakta olup bu kapsamda yaklaşık 13 milyon öğrenci çeşitli şekillerde, demokrasinin uygulamalarını öğrenmektedir.

Proje kapsamında öğrenciler kendi özgür iradeleriyle toplumsal problemler için yapıcı, şiddetten uzak, katılımcı ve barış içinde çözümler üretmektedirler. Böylelikle demokratik ilkelerin, kurumların ve işleyişlerin önemi daha fazla kavranmaktadır. Proje ile ülke genelinde, okul meclisleri tarafından eğitim ve okul yaşantısını ilgilendiren; başarı düzeyi, ulaşım sorunları, sağlıklı beslenme, barınma, zararlı alışkanlıklardan korunma, spor imkânları gibi konularda kararlar alınır ve bu kararlar uygulanır. Öğrencilerin bu yolla demokrasi ile ilgili kavramları yalnızca teorik olarak değil davranış olarak da kazanmaları sağlanmaktadır. Projenin sonunda, öğrencilerde, demokrasi, seçme-seçilme ve oy kullanma kültürünün yerleşmesi, kendi sorunlarını kendi bakış açılarıyla ele almaları katılım ve hoşgörü anlayışını da içerecek şekilde işlevsel demokrasi bilincinin oluşturulması amaçlanmaktadır.

Projenin uygulamasının etkililik derecesinin tespit edilmesi amacıyla 81 ilde ve her okul türünde projeyi uygulamakla sorumlu öğretmen ve yöneticilerden örneklem yoluyla alınan geri bildirimler, projenin demokrasi kültürü açısından öğrenciler üzerindeki etkisi hakkında çarpıcı sonuçlar içermektedir. Bu sonuçları demokrasi kültürü ve değerlerinin benimsenmesi ve demokrasi uygulamaları ile ilgili becerilerin geliştirilmesi açısından iki başlık altında toplamak mümkündür (<http://ttkb.meb.gov.tr/okulmeclisleri>, 2010).

Bir diğer proje, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı ile Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığınca ortaklaşa hazırlanan “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Projesi” dir. Sivil toplum kuruluşları, üniversiteler ve diğer birimlerin katkısıyla hazırlanan, Avrupa Birliğinin mali, Avrupa Konseyinin de teknik desteği ile yürütülmesi planlanan projenin 11 Kasım 2009 tarihinde bilgilendirme çalışmayı düzenlenmiştir. Söz konusu çalıştayda; “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Dersi Programının Hazırlanması”, “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitim Materyallerinin Hazırlanması”, “Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Konusunda Farkındalığın Artırılması” ve son olarak “Demokratik Okul Kültürünün Oluşturulması” çalışma grubu olmak üzere dört ayrı çalışma grubu oluşturularak her bir grubun çalışma konularına ilişkin bir yol haritası çıkarılmıştır<sup>6</sup>. Bu projenin liderliği altında yeni uygulamaya konulan Hayat Boyu Öğrenmenin Desteklenmesi, özellikle Kız Çocuklarının Okullaşmasının Arttırılması ve Okul Öncesi Eğitiminin

6 Ayrıntılı bilgi için bakınız: Mine Gözübüyük TAMER’in çalıştay raporu: Dış İlişkiler Genel Müdürlüğüne 13.11.2009 tarihinde sunulmuştur.

güçlendirilmesi projelerinin eğitim sistemimize önemli katkılar sağlaması umut edilmektedir.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Farklı ülkelerde farklı model ve uygulamaları görülse de içerdiği evrensel unsurlardan dolayı hemen hemen bütün ülkeler demokrasi kültürünü vatandaşlarına kazandırmayı devlet politikası haline getirmişlerdir.

Öğrencilerle öğretmenler arasındaki ilişkileri geliştirmek, okul yönetiminde öğrencilere olumlu roller vermek, fikirlerinin dikkate alındığını ve saygı gördüklerini hissettirmek, öz güvenlerini sağlamak, öğrenci katılımını teşvik etmek bu çerçevede okul yönetimine ve gelecekteki siyasal yaşama etkin olarak katılımı sağlamak demokratik bir kültürün oluşturulması açısından gereklidir. Bu kapsamda, son yıllarda birçok ülkede okul yönetiminde öğrenci katılımını artırmak ve demokrasi eğitimini etkinleştirmek amacıyla "Öğrenci Meclisleri" oluşturulmaya başlanmıştır. Öncelikle üniversitelerde başlayan bu oluşum, zamanla ortaöğretim ve ilköğretim düzeyine indirgenmiştir.

Öğrencilerin okul içi ve dışındaki faaliyetlere aktif katılımlarını teşvik etmek amacıyla, okul ve sınıflarda demokratik bir ortam geliştirilmelidir. Sınıfların ve okulun yönetimi konusunda öğrencilere sorumluluk verilmeli, kendilerini ilgilendiren konularda alınacak kararlara katılımı sağlanmalıdır. Öğrencilere birey olarak değer verilmelidir. Öğrencilerin düşüncelerini ifade edebilmelerine olanak sağlanmalıdır. Öğrencilere eleştiri kültürü kazandırılmalıdır.

Eğitimde demokrasi eğitiminin istenen düzeye gelebilmesi için öncelikle okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin demokrasi kültürünü içselleştirmeleri ve yaşam biçimi haline getirmeleri gerekmektedir. Bu kapsamda, yaşam boyu eğitim imkânlarından yararlanma hususu ön plana çıkmaktadır çünkü bu süreç, okul yöneticilerinden tüm okul personelinin bilgi, tutum ve anlayışlarına yansiyacak bir süreçtir.

Demokratik okul yönetiminde, önemli bir role sahip olan okul yöneticilerinin bu konudaki yeterlilikleri ve duyarlılıkları da oldukça önemlidir. Okullarda demokratik ortamın oluşturulması, bu bağlamda tüm okul personeli ile birlikte çalışılması ve öğrencilerin de bu süreçte dâhil edilmesi bir takım bilgi, beceri ve yeterliliğe sahip olunmasını da zorunlu kılmaktadır. Uluslararası Öğretme ve Öğrenme Araştırması (TALIS) raporunun ülkemizle ilgili öneriler kısmında (MEB, 2010: 168); okul yöneticilerinin eğitim düzeylerinin öğretmenlerden daha düşük olmasının müdahale edilmesi gereken bir durum olduğu ifade edilmektedir. Türk Eğitim sisteminin geliştirilmesi yönünde okul müdürlerinin seçimi ve atanmasında öğrenim düzeyine ilişkin daha güçlü özendiriciler yerleştirilmesi ve mevcut yöneticilerin öğrenim düzeylerinin artırılması için girişimler yapılması önerilmektedir.

Bunun dışında, eğitim sistemimizin mevzuat kısmında demokrasi eğitimini gerçekleştirmeye dönük bazı ifadelerin yer almasına rağmen, uygulamada demokrasi eğitiminin istenen düzeyde olmadığı görülmektedir. Bu kapsamda, demokrasi eğitimi açısından sorun oluşturabilecek yasalar, yönergeler, yönetmelikler, genelgeler, öğretim programları, ders kitapları ve materyaller, öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi, ölçme ve değerlendirme, yetişkin eğitimi, öğretme ve öğrenme stratejileri vb. nin yeniden gözden geçirilmesi gerekmektedir. Bu kapsamda, yasal düzenlemelerin

◆ Mine Gözübüyük Tamer

etkin bir şekilde uygulamaya konulması, yasal mevzuat ile uygulamalar arasındaki boşluğun kapatılması adına eksikliklerin ya da aksayan yönlerin tespit edilmesi, aktif katılımın teşvik edilmesi adına olası işbirliklerin belirlenmesi, sürdürülen çalışmaların izlenmesi ve değerlendirilmesi, önem taşımaktadır.

Özetle, demokratik okul yönetiminin başarılı ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi için;

- Aile ve Öğrenci kurumlarının oluşumunu içeren mevzuatın gözden geçirilmesi ve daha demokratik okul ortamlarının oluşturulabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılması,

- Okul-Aile ve öğrenci işbirliğinin geliştirilmesine yönelik önlemlerin alınması ve bu amaç doğrultusunda faaliyetlere/ etkinliklere yer verilmesi

- Okul yöneticileri başta olmak üzere öğretmen ve diğer ilgililerin demokratik okul yönetimi konusunda görev ve sorumluluklarının kapsamının belirlenmesi

- Başta okul yöneticileri olmak üzere konuya ilişkin hizmet-içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilerek konunun önem ve gerekliliğin vurgulanması

- Okul organizasyon ve idaresinde yerleşik standartların gözden geçirilmesi

- Okul yöneticilerinin rolleri, görevleri ve sahip olması gereken yeterliliklerin yeniden gözden geçirilmesi

- Okul yöneticilerinin atanma kriterleri ve seçim usulünün yeniden gözden geçirilmesi

- Öğrencilerin üzerine düşen sorumlulukların belirlenmesi

- Okulun fiziksel donanımının uygun hale getirilmesi

- Okul geliştirme ekibinin kurulması ve kurulacak bu ekibin üyelerinin kimlerden oluşacağını belirlenmesi, görev tanımlarının yapılması

- Aileleri okul yaşamına katabilme de okul politikalarının oluşturulması

- Okul yöneticiliği için lisans programının yeniden gözden geçirilmesi

- Demokratik okul yönetimi konusunda başarılı çalışmaların paylaşılması, mesleki işbirliğinin gerçekleştirilmesi, demokratik okul yönetimi konusundaki anlayış ve uygulamaların gözler önüne serilmesi, bu konuda karşılaşılan sorunların çözümüne yönelik atılması gereken adımlar ile alınması gereken önlemlerin tartışılması gibi konuların yer alacağı yıllık müdürler konferansının yapılması;

- Demokratik okul yönetimi konusunda toplumda duyarlılığın artırılması, farkındalığın yükseltilmesi adına çalışmaların yapılması

- Eğitimde liderlik konulu konferansların üniversitelerde ve Milli Eğitim Müdürlüklerinde düzenli bir şekilde yapılması gibi hususlar gözden geçirilmeli ve gerekli önlemler alınmalıdır.

**Kaynakça**

- ALTUN, Sadegül, BÜYÜKÖZTÜRK Şener ve YILDIRIM, Kamil. (2010) **TALIS Türkiye Ulusal Raporu**, MEB Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü, Ankara 2010
- APPLE, W. Michael ve BEANE, J.A. (1999). **Democratic Schools. Lesson from the chalk face**. Buckingham: Open University Press
- BACKMAN, Elisabeth and BERNARD, Trafford. (2005). **European Year of Citizenship Through Education (Democratic Governance of School)**. Council of Europe.
- BAYRAKTAR, Gonca. (1999) Demokrasinin Önündeki Engel Zihniyet: Toplum Mühendisliği. **Yeni Türkiye Dergisi**
- Council of Europe (CoE), (2005). **Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools**. France
- ÇALIK, Temel ve SEZGİN, Feridun. (2005). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. **Kastamonu Eğitim Bilimleri Dergisi** 13 (1).
- ÇUKURÇAYIR, M. Arif. (1999). Demokrasi ve İnsan Hakları. **Türk Demokrasi Vakfı Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Yayınları**, Ankara.
- DAHL, Robert. (1993) **Demokrasi ve Eleştirileri**. Çev.: Levent Köker, Türk Demokrasi Vakfı, Ankara.
- DAĞI, İhsan ve POLAT, Necati. (1999). Demokrasi ve İnsan Hakları. **Türk Demokrasi Vakfı Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi Projesi Yayınları**, Ankara.
- Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Kitapçığı**, (2004). TBMM Basımevi, Ankara
- DEWEY, John. (1996). **Demokrasi Eğitimi**. Başarı Yayıncılık. İstanbul.
- DOĞAN, İsmail. (1997). **Değişen Türkiye’de Bilim ve Kültür**. İmaj Yayınevi, Ankara.
- DÜRR, Karlheinz (2005). **The Scool: A Democratic Learning Community**. Council of Europe, November.
- FLEW, Anthony. (2000). **Education for Citizenship**. Institute of Economic Affairs.
- KERR David and LOSITO Bruno with ROSARIO Sanchez, BRYONY Hoskins, William Smirnow and Janez Krek. **Policy Tool for Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)**. Strasbourg, 8 February 2010
- KUZU, Burhan. (1992). Demokrasi ve Resmi İdeoloji. Ankara Üniversitesi, **Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi**, Sayı 1-2, Ocak- Haziran
- M.E.B. (1991). **IV. Milli Eğitim Şurası**. Tıpkı Basım. İstanbul
- M.E.B. (2006). **Milli Eğitim Şuraları**, Ankara, TTKB Yayınları.
- M.E.B. (1984). **Eğitim Temel Kanunu**. Ankara
- MILL, John Stuart. (1958). **Consideration on Representative Government**. New York: Forum Books.
- OECD (2009). **Creating Effective Teaching and Learning Environments; First Results from Talis**, Paris.
- SARIBAY, A. Yaşar.& KEYMAN, Fuat. (1998). **Küreselleşme ve Sivil Toplum ve İslam**. Vadi Yayınları, Ankara.
- TED, Huddleston (2007). **Effectife practice in democratic school governance in European Schools**. Citizenship Foundation, London.

◆ Mine Gözübüyük Tamer

TOCQUEVILLE, Alexis De. (1994). **Amerika'da Demokrasi**. Çev. İhsan Sezal ve Fatoş Dilber. Yetkin Yayınları, Ankara.

TOFFLER, Alvin. (1992). **Yeni Güçler ve Yeni Şoklar**. Çev. Belkıs Çorakçı. Altın Yayınları, İstanbul.

TOURAIN, Alain. (2002). *Demokrasi Nedir?* Liberte Yayınevi. İstanbul.

Türk Demokrasi Vakfı (1999). *Demokrasi Nedir? Derlemeler*, **TDV Yayınları**, Ankara

<http://.> "2009 Avrupa Konseyi, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi hakkındaki Avrupa Bildirisi Taslağı". Erişim Tarihi: 10.08.2010

„ Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi projesi kapsamında hazırlanan basılı materyaller. Erişim Tarihi: 10.08.2010

„ "Demokratik Vatandaşlık Eğitimi" Projesi detayları Erişim Tarihi: 10.08.2010.

. Erişim Tarihi: 12.08.2010

<http://ttkb.meb.gov.tr/okulmeclisleri/yönerge> "Amaç, Kapsam, Dayanak ve Tanımlar için: Millî Eğitim Bakanlığı Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Yönergesi" ve "İşlenecek Konular". Erişim Tarihi: 12.08.2010ve matematik1\_5 programı" Erişim Tarihi: 09.05.2011

<http://ttkb.meb.gov.tr/program>. " fen\_prog\_klavuz4 ve matematik1\_5 programı" Erişim Tarihi: 09.05.2011

**EK**

**Avrupa Konseyi Yayınlarından Seçmeler;**

*Okullardaki Demokratik Vatandaşlık Eğitiminin Kalite Güvencesi için Bir Araç* (Tool for Quality Assurance of Education for Democratic Citizenship in Schools (2005); vatandaşlık eğitimi ile eğitim kalitesi arasındaki ilişkiden bahsederek, demokrasi ve insan haklarının öz-değerlendirmeye dayalı, metodolojik rehber sunan okul gelişimi açısından nasıl geliştirileceğini araştırır. Bu araç temel olarak karar alıcılara<sup>7</sup>, program geliştirme uzmanlarına, okul idarecilerine ve müfettişlere hitap etmektedir.

*Demokratik Okul Yönetimi* (*Democratic Governance of Schools* (2007), demokrasi ve insan hakları eğitimine bir bütün olarak okul yaklaşımının önemini dile getirmektedir. Temel olarak okul müdürleri ile öğretmenlere yönelik olmak kaydıyla, bu konu ile ilgilenen herkes için faydalı olan, tavsiye ve yol gösteren bir yayındır. Bu yayında, demokratik okul yönetiminin neden gerekli olduğu etik, politik ve sosyal nedenlerle açıklanmaktadır. Ayrıca, demokratik okul yönetiminin başlıca yararlarına ise disiplini kolaylaştırma, öğrenmeyi kolaylaştırma, çatışmaları azaltma, okulun rekabet gücünü artırma, kalıcı demokrasilerin geleceğini güvence altına alma başlıkları altında yer verilmiştir.

*Tüm Öğretmenler Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimini Nasıl Destekleyebilir: Yeterliliklerin Geliştirilmesi için Bir Çerçeve* (*How All Teachers Can Support Citizenship and Human Rights Education: A Framework for the Development of Competences* 2009) adlı yayın demokratik ve insan hakları eğitimini sınıfta uygulama açısından öğretmenlerce ihtiyaç duyulan alanlarda temel yeterlilikleri ortaya koymaktadır. Bu araç tüm öğretmenlere yönelik olarak hazırlanmıştır. Ayrıca sınıf içerisinde öğretmenlerin, Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimine ilişkin sahip olması gereken önemli yeterlilikler belgesi hazırlanmaktadır. Bu kapsamda, 15 temel öğretmen yeterliliği geliştirilmiş olup diğer branş öğretmenleri içinde bu yeterliliklerin kazandırılması için çalışmalar yürütülmektedir. Avrupa Konseyinin bu çalışmaları doğrultusunda alı-

7 Hangi seviyede olursa olsun (örneğin bakan, kamu çalışanı ve devlet memuru, danışmanlar, kıdemli öğretmenler ve müfettişler) DVE/İHE den sorumlu herkes ( Avrupa Konseyi, DVE Politikaları hakkındaki tüm çalışmalarda bu şekilde ele alınmaktadır)

nan kararlar daha sonra her bir ülkenin eğitim politikalarında uygulamaya konulmaktadır.

*Sürdürülebilir bir Demokrasi İçin Okul-Toplum ve Üniversite İşbirliği* (School-Community-University Partnerships for a Sustainable Democracy: Education for Democratic Citizenship in Europe and the U.S 2009) başlıklı yayındır. DVE/İHE ortaklık modellerinden bahsederek eleştirel olarak mercek altına alır. DVE/İHE ortaklık mekanizmalarını araştırmakta; ortaklıkların nasıl kurulacağı ve nasıl başarılı olacağı üzerinde yoğunlaşmaktadır.

*Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi için Politika Aracı Karar Alıcılar İçin Stratejik Destek* (Policy Tool for EDC/HRE: Strategic Support for Decision Makers 2010). Bu yayın, DVE/İHE konusunda daha etkili karar alınmasını teşvik etmede ve politika hakkında karar alıcıları stratejik/uygun destek sunmaktadır. Bu araç, DVE ile İHE'nin ne olduğuna diğer bir deyişle farklı eğitim ve öğretim aşamaları bakımından genel eğitimden mesleki eğitime ve yüksek öğretime ilköğretime ne anlam taşıdığına ilişkin olarak açıklık getirmektedir.

*Demokratik Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi için Politik Araç 2010* (Policy Tool for Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)). Karar alıcılar için stratejik bir destek sunan bir yayındır. DVE/HRE'nin ne olduğunu tanımlamakta hayat boyu öğrenme açısından diğer bir deyişle farklı eğitim ve öğretim kademelerinde/türlerinde-örgün-yaygın eğitim, genel eğitimden mesleki eğitime, yüksek öğretimden yetişkin eğitime- olmak üzere karar ala bakımından yaşam boyu öğrenme açısından ne olduğunu ortaya koyar. Ayrıca, politika oluşturulması, uygulanması ve gözden geçirilmesine ve sürdürülebilirliği ilişkin bir DVE/İHE için politik bir döngü ortaya koymaktadır.



# TRANSFORMING OF SCHOOLS TO DEMOCRATIC AND PARTICIPATIVE LEARNING ENVIRONMENT (Democratic School Governance)

**Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER\***

## Abstract

Transferring of the democratic values to individuals is gaining strength and speed through education given in the schools in the early years. Within this framework, the importance of the activities put into practice and ongoing education in schools are undeniable fact. Successful fulfillment of this task by the educational institutions is directly related to on the one hand these institutions and the quality and quantity of staffs (managers, teachers, students and other employees) working in this institutions. In this context, school environment should be created to give opportunity for democracy practices besides theoretical democracy education in school, all individuals including the school administrator, teachers and other school employees required knowledge, skills and understanding to be equipped and democratic school structure should be built up. Particularly Council of Europe conveys to important works related to the this issue. With Democratic Citizenship Education (DCE) project, Council of Europe called its members to take the "Democratic Citizenship Education" into their educational policies and reforms by publishing the "Democratic Citizenship Education Recommendation" in 2002 in order to internalize of respect for human rights and democracy culture by developing . For this purpose necessary measures has been taken by member countries to the Council of Europe and many projects are implemented. In this study, firstly the concept of democracy is focused to clarify issues related issue and after that democratic citizenship, democracy, education and democratic school management concepts are emphasized. In the light of Council of Europe's studies, some examples of works are given from the member countries especially on democratic school management and in this context sustained works in Turkey are presented.

**Key Words:** Democracy, Democracy Education, Democratic Citizenship, Democratic Schools

\* Dr., Ministry of National Education, General Directorate of Foreign Affairs,

# İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN “DEMOKRASİ EĞİTİMİ VE OKUL MECLİSLERİ PROJESİ”NE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Salih Zeki GENÇ\*

Fatih GÜNER\*\*

Pınar PALA\*\*\*

Gülümser ACAR KOCAOĞLU\*\*\*\*

## Özet

İlköğretim çağındaki çocukların, birçok şeyi, göreyek ve bizzat yaşayarak öğrendikleri göz önüne alındığında 2004- 2005 eğitim- öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanan “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin önemi ortaya çıkmaktadır. Bu araştırmada, 2009- 2010 eğitim- öğretim yılında, Marmara Bölgesi’ndeki iki ilin (İstanbul ve Çanakkale) ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne ilişkin görüşleri incelenmektedir. Araştırmanın evrenini, sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması bakımından Marmara Bölgesi’nde ilk sırada (İstanbul) ve son sırada (Çanakkale) yer alan iller oluşturmaktadır. Evrenden rastgele (random) örnekleme yöntemiyle seçilen 14 ilköğretim okulunun 772 ilköğretim öğrencisi, araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada, ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile “öğrencilerin cinsiyetleri” arasında kızlar lehine anlamlı farklılık görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri, “öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları” değişkenine göre incelendiğinde, anneleri okuryazar olmayan öğrencilerin görüşleri ile anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri arasında, anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine anlamlı farklılık görülmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Demokrasi eğitimi, okul meclisleri, ilköğretim

## Giriş

Eğitimin toplumsal hedefinin demokratik bir toplum düzeni kurma ve eğitimin siyasal amacının da vatandaşların devlet düzenine bağlılığını sağlama olduğu dikkate alındığında eğitim ile demokrasi arasındaki ilişki açıkça ortaya çıkmaktadır (Bilhan, 1996, 225). Demokrasinin siyasi erkten, toplumun en küçük parçası olan bireye geçmesi ancak eğitimle mümkündür (Emir ve Kaya, 2004, 70).

\* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

\*\*\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü

Cumhuriyetle birlikte eğitimin konuları arasına giren demokrasi, zamanla eğitimin amaçları ve yöntemleri arasında da yer edinmeye başlamıştır (Özpolat, 2004). Tüm vatandaşlara ulaşma imkanı bulunan ilköğretim kurumlarında, çağın gerektirdiği bilgi, duygu ve beceriler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Ayrıca günümüzde ilköğretim kurumları bireylere, 'etkili insan' veya 'etkili vatandaş' olmak için gerekli olan bilgi, beceri ve tutumların yanında milli birlik ve beraberlik bilincini de kazandırmaktadır. İlköğretimin demokratik bir ülkenin geleceği olduğu ve bu kurumda atılan temellerin kalıcı olacağı açıkça ortadadır (Yeşil, 2002, 82).

Demokrasinin genç kuşaklara öğretilmesi, benimsetilmesi ve geliştirilmesi okulun görevleri arasındadır. Okuldaki demokrasi uygulamaları öğrencilerin demokratik davranış geliştirmelerini sağlamalıdır (Doğan, 2001). Benzer noktaya değinen Genç (2006) de, demokratik değerlerin bireylere kazandırılmasında başta aile olmak üzere örgün eğitim kurumlarına ve kitle iletişim araçlarına büyük görevler düştüğünü belirtmekte ve özellikle demokrasiyle alakalı edinilen bilgi, beceri ve tutumların davranışlara dönüştürülmesinde örgün eğitim kurumlarının görevlerinin yadsınmayacak derecede önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Günümüzde ilköğretim ve ortaöğretim programlarında hayat bilgisi, sosyal bilgiler, tarih, sosyoloji, demokrasi ve insan hakları gibi derslerde yer almakta olan demokrasi eğitiminde, uygulamadan çok kuramsal boyut ön plana çıkmaktadır. Fakat demokrasi bir değerler sistemi olduğundan yaşanmadan öğrenilememektedir. Bu sebeple demokratik hayat tarzının yaşanılır hale getirilmesi gereklidir (Özpolat, 2004). Hem "demokrasi eğitimi"nin, hem de "demokratik eğitim" in pratiği yapılarak bir yaşam biçimi halini alabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı ile Türkiye Büyük Millet Meclisi arasında 13 Ocak 2004'te imzalanan bir protokolle bazı pilot okullarda "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" uygulmaya konmuştur.

2004- 2005 eğitim- öğretim yılından itibaren ülke genelinde uygulanmaya başlanan bu projeye ilişkin yönerge, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununa, Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi ile Çocuk Haklarının Kullanılmasına İlişkin Avrupa Sözleşmesi'ne ve TBMM ile MEB arasında yapılan "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" protokolüne dayanılarak hazırlanmıştır (MEB, 2004).

"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi" gereğince, her okulda bütün öğrencilerin oylarıyla seçilen üyelerden meydana gelen "Okul Öğrenci Meclisi"; her ilde, Okul Öğrenci Meclisi başkanlarından oluşan "İl Öğrenci Meclisi"; 81 il öğrenci meclisi başkanlarının katılımıyla da "Türkiye Öğrenci Meclisi" oluşturulmaktadır. Proje, ilköğretim 2- 8. sınıflar ile ortaöğretim kurumlarına devam eden her öğrenciyi bir seçmen; ilköğretim ve orta öğretim kurumlarındaki her şube ile her birleştirilmiş sınıfı bir seçim bölgesi; her tür ve derecedeki her ilköğretim ve her ortaöğretim kurumunu da seçim çevresi olarak tanımlamaktadır (MEB, 2004). Bu uygulamanın gerçek demokratik hayatla aynılık ilişkisinin yaşanması için bir mevzuat çerçevesi esas alınmaktadır. Bu mevzuat çerçevesi seçim yasaları ve TBMM iç tüzüğü örnek alınarak hazırlanmıştır (Özpolat, 2004). Bu proje sayesinde öğrenciler daha okul sıralarında demokrasiyi, uygulamalı olarak öğrenerek gerçek yaşamlarında içselleştirebilir ve yeni nesillerin yaşayacağı Türkiye'de bir demokrasi bilinci geliştirebilir (Kıncal ve Uygun, 2006, 41).

"Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin, eğitim kurumlarımızın demokratikleştirilmesinde ve yeni kuşakların demokratik yaşam biçimini benimseyerek sosyalleşmelerinde etkin rol oynayabileceği düşünülmektedir. Bu yönüyle, ilköğretim çağındaki çocukların, birçok şeyi, görerek ve bizzat yaparak öğrendikleri göz önüne alındığında "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi"nin öneminin denli büyük olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ilköğretim I. kademe II. devre (4- 5. sınıflar) öğrencileri ile ilköğretim II. kademe (6, 7 ve 8. sınıflar) öğrencilerinin "demokrasi eğitimi ve okul

meclisleri projesi”nin çeşitli süreçlerine yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Araştırmada bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi” hakkındaki görüşlerinin dağılımı nasıldır?

2. Öğrencilerin “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi”nin yürütülmesi, propaganda süreci ve projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

3. Öğrencilerin “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi”nin yürütülmesi, propaganda süreci ve projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri sınıf düzeylerine bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

4. Öğrencilerin “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi”nin yürütülmesi, propaganda süreci ve projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri, öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

5. Öğrencilerin “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi”nin yürütülmesi, propaganda süreci ve projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri, öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

6. Öğrencilerin “demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi”nin yürütülmesi, propaganda süreci ve projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri, öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim biriminin türüne bağlı olarak farklılaşmakta mıdır?

#### **Sınırlılıklar**

Araştırma, Çanakkale ve İstanbul illerindeki toplam 14 ilköğretim okuluyla ve araştırmanın amacı kapsamında cevap aranan araştırma sorularıyla sınırlıdır.

#### **Yöntem**

##### **Araştırma Modeli**

Araştırma tekil ve ilişkisel tarama modellerinde tasarlanmıştır. Genel tarama modellerinden biri olan tekil tarama modelinde, ilgili olay, madde, birey, kurum, konu vb. birim ve duruma ait değişkenler, ayrı ayrı tanıtılmaya çalışılır. İlişkisel tarama modellerinde ise iki ve daha çok sayıdaki değişkenin birlikte değişim varlığı ve/veya derecesi belirlenmeye çalışılmaktadır (Karasar, 2007, 79- 81). Bu araştırma, tarama modeli kapsamında yürütülmüştür.

##### **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veri toplama yöntemlerinden yazışma tekniği kullanılmıştır. Yazışma, yazılı iletişim (karşılıklı yazı yazma) yoluyla veri toplama (soruşturma) tekniğidir. Çoğu kez yazışma tekniği, kullanılan araç adı ile de anılmaktadır: anket, test, mektup gibi (Karasar, 2007, 175- 176). Bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Bu çalışmadaki anket, araştırmacı tarafından konu ile ilgili literatür taramasından sonra hazırlanmış 5’li Likert tipinde bir ölçme aracıdır. Eşit aralıklı ölçek yapısına uygun olduğu varsayılan bu ölçme aracının aralıkları da; Tamamen katılmıyorum (1), Katılmıyorum (2), Kısmen Katılıyorum (3), Katılıyorum (4) ve Tamamen katılıyorum (5)’dir.

Anketin geliştirilmesi sırasında faktör analizi, geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Faktör analizi yapılmamadan önce sayının faktör analizi yapılamaya uygun olup olmadığını anlamak amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin testi uygulanmıştır. Test sonucunda 0.89 değeri elde edilmiştir. Bu değer 0.50’den yüksek olması, sayının uygun olduğunu göstermektedir. Ölçme aracının faktör yapılarına ayrışıp ayrışmayacağını anlamak amacıyla da Bartlett’s testi uygulanmıştır. Bu test sonucunda da  $X = 4700.91$ ,  $sd = 378$  ve  $p = 0.000$  değerleri elde edilmiştir. Bu sonuç ölçme aracının faktör yapılarına ayrılabilceğini göstermektedir. Araştırma

grubunun uygun büyüklükte olduğu ve ölçme aracının yapısının faktörlere ayrılabilmesi tespit edildikten sonra faktör analizine geçilmiştir. Faktör analizi binişik madde kalmayınca kadar tekrarlanmıştır. Faktör yükü 0.40'ın altında olan maddeler anketten çıkarılmıştır. Sonuç olarak üç boyuttan ve 28 maddeden oluşan bir ölçme aracı elde edilmiştir.

Ölçme aracının güvenilirliğinin bir göstergesi olan iç tutarlılığını belirlemek için Cronbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Ölçme aracının alt boyutlarının iç tutarlık (güvenirlik) katsayıları; "Projenin Yürütülmesi" alt boyutu için 0.79, "Propaganda Süreci" alt boyutu için 0.70 ve "Projede Karşılıklı Sorunlar" alt boyutu için ise 0.75 olarak bulunmuştur. Ölçme aracının tüm maddelerine ilişkin Cronbach Alpha katsayısı ise 0.84 olarak bulunmuştur. Elde edilen bu sayılar, ölçme aracının güvenilirliği için yeterli kabul edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemesinde SPSS 15.0 (Statistical Package for The Social Sciences) paket programından yararlanılmıştır. Değerlendirmelerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak benimsenmiştir. Sonuçta, veriler yüzde (%), frekans (f), t testi ve varyans (F) kullanılarak analiz edilmiş ve tablolaştırılarak yorumlanmıştır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini Marmara Bölgesi'nin iki ilinde öğrenim gören ilköğretim okulu öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, Marmara Bölgesi'nden Çanakkale ve İstanbul illerinin seçilmesinde, Dinçer, Öztaşlan ve Kavasoglu (2003)' nun yaptığı "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması" adlı çalışma etkili olmuştur. İstanbul'un, Marmara Bölgesi'nde sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi en yüksek il olması ve Çanakkale'nin de Marmara Bölgesi'nde sosyo-ekonomik gelişmişlik düzeyi en düşük il olması, araştırma evrenini oluşturmada göz önüne alınmıştır. Araştırmanın örneklemini ise Çanakkale il merkezine bağlı okullardan şans yoluyla seçilen Merkez İlköğretim Okulu, İstiklal İlköğretim ve Akçapınar İlköğretim Okulu ile Çanakkale'ye bağlı ilçelerden şans yoluyla seçilen 3 ilçenin (Biga, Ezine, Ecaabat) belde ve köylerinden rastgele (random yöntemiyle) belirlenen 4 okulun ilköğretim 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri (303 öğrenci) ve İstanbul'un şans yoluyla seçilen 4 ilçesindeki (Silivri, Şişli, Esenyurt, Sultangazi) rastgele seçilen 7 okulun ilköğretim 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıf öğrencileri (469 öğrenci) oluşturmaktadır.

Örneklem grup oluşturulurken örneklemin evreni temsil etmesi için evrende yer alan okullar, okulun bulunduğu çevre ve ailelerin sosyo-ekonomik durumları açısından dengeli bir şekilde üç gruba ayrılmıştır. Bu üç gruptan da rastgele (random) örnekleme yoluyla okullar seçilmiştir. Sosyo-ekonomik durumu üst düzeyde olan gruptan: Merkez İlköğretim Okulu (Çanakkale- Merkez), İstiklal İlköğretim Okulu (Çanakkale- Merkez), Hasan Özvarnalı İlköğretim Okulu (İstanbul- Silivri), Mecidiye İlköğretim Okulu (İstanbul- Şişli); sosyo-ekonomik durumu orta düzeyde olan gruptan: Geyikli İlköğretim Okulu (Çanakkale- Ezine), Gümüşçay İlköğretim Okulu (Çanakkale- Biga), Yeniceköy İlköğretim Okulu (Çanakkale- Biga), Bey- Koop. Ali Çebi İlköğretim Okulu (İstanbul- Esenyurt), Gazitepe İlköğretim Okulu (İstanbul- Silivri); sosyo-ekonomik durumu alt düzeyde olan gruptan ise: Akçapınar İlköğretim Okulu (Çanakkale- Merkez), Kumköy İlköğretim Okulu (Çanakkale- Ecaabat), Akören Ümit Aksun İlköğretim Okulu (İstanbul- Silivri), Yunus Emre İlköğretim Okulu (İstanbul- Sultangazi) ve Ali Cevat Özyurt İlköğretim Okulu (İstanbul- Sultangazi) rastgele seçilmiştir.

Örneklem dahilindeki okullar, bağlı oldukları yerleşim birimleri, yerleşim türleri ve öğrenci sayıları çizelge 1'de verilmiştir. Bu okullardan toplam 930 öğrenciye anket uygulanmış, uygulama sonucunda yapılan değerlendirmede hatalı ve eksik doldurulan araçlar belirlenip araştırma kapsamından çıkartıldıktan sonra geriye kalan 772 veri toplama aracı değerlendirilmiştir (Çizelge 1).

*Çizelge 1. Araştırma Kapsamındaki Okullar, Bağlı Buldukları Yerleşim Birimleri, Yerleşim Türü ve Öğrenci Sayıları İle İlgili Veriler.*

<b>Kurumun Adı</b>	<b>Bağlı Bulunduğu Yerleşim Birimi</b>	<b>Yerleşim Türü</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>
Merkez İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	İl Merkezi	52
İstiklal İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	İl Merkezi	47
Akçapınar İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Merkez	Köy	29
Gümüşçay Atatürk İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Biga	Belde	45
Yeniceköy İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Biga	Köy	37
Kumköy İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Ecaabat	Köy	43
Geyikli İlköğretim Okulu	Çanakkale/ Ezine	Belde	50
Hasan Özvarnalı İlköğretim Okulu	İstanbul/ Silivri	İlçe Merkezi	35
Gazitepe İlköğretim Okulu	İstanbul/ Silivri	İlçe Merkezi	45
Akören Ümit Aksun İlköğretim Okulu	İstanbul/ Silivri	Köy	137
Yunus Emre İlköğretim Okulu	İstanbul/ Sultangazi	İlçe Merkezi	40
Ali Cevat Özyurt İlköğretim Okulu	İstanbul/ Sultangazi	İlçe Merkezi	60
Mecidiye İlköğretim Okulu	İstanbul/ Şişli	İlçe Merkezi	80
Bey- Koop. Ali Çebi İlköğretim Okulu	İstanbul/ Esenyurt	İlçe Merkezi	72
<b>Toplam</b>			<b>772</b>

### **Bulgular**

Araştırmanın bu bölümünde ilk olarak örnekleme oluşturan öğrencilere ait bilgiler tablolaştırılmış, daha sonra da araştırmada cevap aranan sorulara ilişkin istatistiksel analizlere yer verilmiştir.

Çizelge 2’de, araştırma kapsamına alınan ilköğretim öğrencilerine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

*Çizelge 2. Araştırma Kapsamındaki Öğrencilere İlişkin Bilgiler.*

<b>Cinsiyet</b>	(f)	(%)
Kız	422	54.7
Erkek	350	45.3
<b>Toplam</b>	<b>772</b>	<b>100.0</b>

<b>Sınıf düzeyi</b>	(f)	(%)
4. sınıf	136	17.6
5. sınıf	165	21.
6. sınıf	219	28.4
7. sınıf	136	17.6
8. sınıf	116	15.0
<b>Toplam</b>	<b>772</b>	<b>100.0</b>

<b>Anne öğrenim durumu</b>	(f)	(%)
Okuryazar değil	31	4.0
İlkokul mezunu	425	55.1
Ortaokul mezunu	113	14.6
Lise mezunu	148	19.2
Üniversite mezunu	55	7.1
<b>Toplam</b>	<b>772</b>	<b>100.0</b>

<b>Baba öğrenim durumu</b>	(f)	(%)
Okuryazar değil	18	2.3
İlkokul mezunu	297	38.5
Ortaokul mezunu	161	20.9
Lise mezunu	209	27.1
Üniversite mezunu	87	11.3
<b>Toplam</b>	<b>772</b>	<b>100.0</b>

<b>Yerleşim birimi</b>	(f)	(%)
Köy	246	31.9
Belde	95	14.6
İlçe merkezi	332	43.0
İl merkezi	99	12.8
<b>Toplam</b>	<b>772</b>	<b>100.0</b>

Araştırmada elde edilen bulgular ise altı kategoride ortaya koyulmuştur.  
**Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşlerinin Dağılımı:**

Aşağıda öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne ilişkin görüşlerinin dağılımı yer almaktadır (Çizelge 2).

**Çizelge 2.**  
**Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”  
Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı.**

Projenin Yürütülmesine İlişkin İfadeler	Kesinlikle Katılıyorum		Kısmen Katılıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kesinlikle Katılmıyorum		Toplam			
	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)		
	1. Okulun toplumun küçük bir örneği olduğunu düşünüyorum.	417	54.0	157	20.3	119	15.4	31	4.0	48	6.2	772
2. Demokrasiyi sadece ders olarak değil, hayatın içinde öğreniyorum.	509	65.9	171	22.2	52	6.7	18	2.3	22	2.8	772	100
3. Okul meclisi temsilcilerinin seçimi için yapılan seçimin ülkemizdeki seçimler gibi yapıldığını düşünüyorum.	355	46.0	195	25.3	148	19.2	48	6.2	26	3.4	772	100
4. Seçimler, küçük olmamıza rağmen biz çocukların da büyüklerin yaptığı işleri yapabileceğimizi düşündürdü.	315	40.8	221	28.6	135	17.5	49	6.3	52	6.7	772	100
5. Sınıf temsilcisi olmak istediğimde, bende sınıf temsilciliğine adaylığımı koyabilirim.	513	66.5	122	15.8	72	9.3	32	4.1	33	4.3	772	100
6. Okul meclisine seçilen temsilcilerin okul idaresi ile öğrenciler arasında köprü görevi üstlendiğini düşünüyorum.	280	36.3	186	24.1	185	24.0	57	7.4	64	8.3	772	100
7. Okul temsilcisini seçerken, kimsenin baskısı altında kalmadan oyu istediğim adaya verdim.	581	75.3	100	13.0	43	5.6	19	2.5	29	3.8	772	100
8. Okul temsilcisi seçildikten sonra, benim oy vermediğim aday da olsa çoğunluğun seçtiği adaya saygı duyarım.	516	66.8	141	18.3	54	7.0	27	3.5	34	4.4	772	100
9. Okuldaki seçim sonuçları hakkında bilgilendirildim.	387	50.1	181	23.4	104	13.5	44	5.7	56	7.3	772	100
10. Okul temsilcisi verdiği sözleri sene sonunda yerine getirdi.	215	27.8	133	17.2	160	20.7	78	10.1	186	24.1	772	100
11. Seçimler okula karşı sorumluluk duygumun olduğunu hatırlattı.	397	51.4	167	21.6	137	17.7	36	4.7	35	4.5	772	100
12. Seçimler okulda alınan kararlar da benim de düşüncelerimin önemli olduğunu hissettirdi.	415	53.8	172	22.3	124	16.1	22	2.8	39	5.1	772	100
13. Seçimlerde başkalarının düşüncelerine saygı göstermem gerektiğini öğrendim.	515	66.7	165	21.4	52	6.7	14	1.8	26	3.4	772	100
14. Seçimlerde oyu diğerlerine göre daha iyi projeler sunan adaya verdim.	447	57.9	167	21.6	99	12.8	29	3.8	30	3.9	772	100



**Çizelge 2.**  
**Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi” Hakkındaki Görüşlerinin Dağılımı (Devamı)**

	Kesinlikle		Katılıyorrum		Kısmen		Katılmıyorum		Kesinlikle		Toplam	
	Katılıyorrum (f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)	(f)	(%)
15. Bu proje ile herkesin farklı düşüncelere sahip olabileceğini gördüm	430	55.7	178	23.1	116	15.0	23	3.0	25	3.2	772	100
<b>Propaganda (Seçim Hazırlığı) Sürecine İlişkin İfadeler</b>												
16. Okulumuzda okul meclisi temsilcilerinin seçimi öncesinde seçim takvimi, sandık kurulları ve adaylar panolara asılarak ilan edildi.	383	49.6	174	22.5	122	15.8	40	5.2	53	6.9	772	100
17. Okulumuzda seçimlerden önce adayları tanıtım çalışmaları yeterince yapılmaktadır.	397	51.4	198	25.6	104	13.5	50	6.5	23	3.0	772	100
18. Propaganda sürecinde adayların birbirlerini kötülemeden demokratik bir hava içerisinde çalışma yaptıklarını düşünüyorum.	320	41.5	172	22.3	174	22.5	45	5.8	61	7.9	772	100
19. Propaganda sürecinde öğrenciler hazırladıkları afiş ve duvar ilanlarını okul seçim kurulunca belirtilen yerlere astılar.	321	41.6	176	22.8	149	19.3	47	6.1	79	10.2	772	100
20. Okul temsilcisi seçilmeden önce, okul temsilcilerinin ne yapacakları konusunda bilgi aldım.	411	53.2	185	24.0	84	10.9	37	4.8	55	7.1	772	100
21. Propaganda çalışmaları sonucunda kendim için iyi olanı seçmeyi öğrendim.	453	58.7	149	19.3	110	14.2	32	4.1	28	3.6	772	100
<b>Projede Karşılaşılan Sorunlara Yönelik İfadeler</b>												
22. Okul Öğrenci Meclis toplantılarının düzenli ve amacına uygun yapılmadığını düşünüyorum.	289	37.4	142	18.4	162	21.0	63	8.2	116	15.0	772	100
23. Seçimler sırasında öğretmenlerimiz bizi vereceğimiz karar konusunda etkiledi.	222	28.8	164	21.2	133	17.2	69	8.9	184	23.8	772	100
24. Okul Öğrenci Meclisine büyük sınıflardan aday olan öğrencilerin seçilme ihtimalinin yüksek oluşunun “eşitsizlik” olduğunu düşünüyorum.	309	40.0	113	14.6	147	19.0	85	11.0	118	15.3	772	100
25. Okul Meclisleri projesinin seçim süreci ile sınırlı kaldığını düşünüyorum.	271	35.1	178	23.1	186	24.1	64	8.3	73	9.5	772	100
26. Mekan yetersizliği yüzünden Okul Öğrenci Meclisine oda ya da salon tahsis edilemediğini düşünüyorum.	253	32.8	153	19.8	175	22.7	58	7.5	133	17.2	772	100
27. Seçimlerde oyu mu okulda en çok tanınan öğrenciyeye verdim.	244	31.6	115	14.9	117	15.2	87	11.3	209	27.1	772	100
28. Propaganda sürecinde adayların yerine getiremeyecekleri sözler verdiğini ve öğrencilerin bu sözlere inanıp o adaylara oy verdiğini düşünüyorum.	365	47.3	121	15.7	151	19.6	59	7.6	76	9.8	772	100

Çizelge 2 incelendiğinde, ilköğretim öğrencilerinin demokrasi eğitimi ve okul meclisleri projesi ile ilgili görüşlerinin farklı oranlarda olduğu görülmektedir. İlköğretim öğrencilerinin “tamamen katılıyorum” şeklinde katıldıkları görüşlerin yüzdelikleri yüksek olanlarına bakıldığında, “Okul temsilcisini seçerken, kimsenin baskısı altında kalmadan oyumu istediğim adaya verdim” (% 75.3), “Okul temsilcisi seçildikten sonra, benim oy vermediğim aday da olsa çoğunluğun seçtiği adaya saygı duyarım” (% 66.8), “Seçimlerde başkalarının düşüncelerine saygı göstermem gerektiğini öğrendim” (% 66.7), “Demokrasiyi sadece ders olarak değil, hayatın içinde öğreniyorum” (% 65.9) ifadeleri göze çarpmaktadır.

Araştırmada, “katılıyorum” şeklinde görüş bildirilen ifadelerden yüzdelikleri diğer ifadelerle göre yüksek olanlardan “Seçimler, küçük olmamıza rağmen biz çocukların da büyüklerin yaptığı işleri yapabileceğimizi düşündürdü” (% 28.6), “Okulumuzda seçimlerden önce adayları tanıtm çalışmaları yeterince yapılmaktadır” (%25.6), “Okul meclisi temsilcilerinin seçimi için yapılan seçimin ilkemizdeki seçimler gibi yapıldığını düşünüyorum” (% 25.3) şeklindeki ifadeler göze çarpmaktadır.

Katılımcıların “kısmen katılıyorum” şeklinde görüş bildirdikleri ifadelerden dikkat çekici olanlar ise “Okul Meclisleri projesinin seçim süreci ile sınırlı kaldığını düşünüyorum” (% 24.1) ve “Okul meclisine seçilen temsilcilerin okul idaresi ile öğrenciler arasında köprü görevi üstlendiğini düşünüyorum” (% 24) şeklindeki ifadelerdir.

“Seçimlerde oyumu okulda en çok tanınan öğrenciye verdim” (% 11.3), “Okul Öğrenci Meclisine büyük sınıflardan aday olan öğrencilerin seçilme ihtimalinin yüksek oluşunun ‘eşitsizlik’ olduğunu düşünüyorum” (% 11) ve “Okul temsilcisi verdiği sözleri sene sonunda yerine getirdi” (% 10.1) ifadeleri de “katılmıyorum” şeklinde ifade edilen görüşler içerisinde göze çarpmaktadır.

“Seçimlerde oyumu okulda en çok tanınan öğrenciye verdim” (% 27.1), “Okul temsilcisi verdiği sözleri sene sonunda yerine getirdi” (% 24.1) ve “Seçimler sırasında öğretmenlerimiz bizi vereceğimiz karar konusunda etkiledi” (% 23.8) ifadeleri ise “tamamen katılmıyorum” şeklinde ifade edilen görüşler içinde oranlarının yüksekliğiyle göze çarpan ifadelerdir.

### Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşleri İle Öğrencilerin Cinsiyetleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular:

Aşağıda öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne İlişkin görüşlerinin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmektedir (Çizelge 3).

**Çizelge 3. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin Yürütülmesi, Propaganda Süreci ve Projede Karşılaşılan Sorunlarla İlgili Görüşlerinin Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Karşılaştırılması.**

Boyutlar	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Projenin Yürütülmesi	Kız	421	63.6390	8.48039	768	5.416	0.009*
	Erkek	349	60.0516	9.89820	688.991		
Propaganda Süreci	Kız	421	24.7387	4.00454	768	3.882	0.006*
	Erkek	349	23.4871	4.94254	666.315		
Projede Karşılaşılan Sorunlar	Kız	421	24.1045	6.39185	768	-1.082	0.943
	Erkek	349	24.6074	6.46147	738.784		

\* p< 0.05

Çizelge 3 incelendiğinde ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında 0.05 önem düzeyinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [t (772)= 5.416 p< 0.05]. Kız öğrencilerin projenin yürütülmesi ile ilgili görüşlerinin ortalamasının erkek öğrencilerin projenin yürütülmesine ilişkin görüşlerinin ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. ( $\bar{X}$  kız= 63.6390 ve  $\bar{X}$  erkek= 60.0516). Kız öğrenciler, “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin ifadeler hakkında erkek öğrencilere oranla daha olumlu düşünmektedirler.

Öğrencilerin projenin propaganda süreci ile ilgili görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında 0.05 önem düzeyinde kızlar lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (772)= 3.882, p< 0.05]. Kız öğrencilerin söz konusu projenin propaganda sürecine ilişkin görüşlerinin ortalaması da erkek öğrencilerin projenin propaganda sürecine ilişkin görüşlerinin ortalamasından yüksek olduğu ortadadır ( $\bar{X}$  kız= 24.7387 ve  $\bar{X}$  erkek= 23.4871). Bu durumdan, kız öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda süreci hakkında, erkek öğrencilere oranla olumlu yönde görüş bildirdikleri çıkarılabilir. Öğrencilerin projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir farklılık görülmektedir [t (772)= -1.082, p> 0.05]. Kız ve erkek öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara hakkında benzer görüşler bildirdikleri söylenebilir. Cinsiyet değişkeninin, öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlar hakkındaki görüşlerinden bağımsız olduğu söylenebilir.

#### Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşleri İle Öğrencilerin Sınıf Düzeyleri Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular:

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne ilişkin görüşlerinin öğrencilerin sınıf düzeylerine göre farklılaşp farklılaşmadığına yönelik bulgular yer almaktadır (Çizelge 4).

**Çizelge 4. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin Yürütülmesi, Propaganda Süreci ve Projede Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Öğrenim Gördükleri Sınıflara Göre Karşılaştırılması.**

Boyutlar	Varyans	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Analizi	Toplamı	Derecesi	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Projenin Yürütülmesi	Gruplar Arası	791.121	4	197.780	2.292	0.058
	Gruplar İçi	66196.634	767	86.306		
	Toplam Kareler	66987.755	771			
Propaganda Süreci	Gruplar Arası	67.688	4	16.922	0.836	0.502
	Gruplar İçi	15524.824	767	20.241		
	Toplam Kareler	15592.512	771			
Projede Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar Arası	594.851	4	148.713	3.646	0.006*
	Gruplar İçi	31287.608	767	40.792		
	Toplam Kareler	31882.460	771			

\* p< 0.05

Çizelge 4 incelendiğinde, öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (4-767) = 2.292, p > 0.05] ve öğrencilerin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (4-767) = 0.836, p > 0.05]. Öğrenciler hangi sınıf düzeyinde olurlarsa olsunlar “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin ifadelerle, benzer yönde katılım göstermektedirler. Fakat ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F (4-767) = 3.646, p < 0.05]. Farklılığın hangi sınıf düzeyleri arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın 5. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri lehine ve 8. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında da 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

#### **Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşleri İle Öğrencilerin Annelerin Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılığına İlişkin Bulgular:**

Çizelge 5’te ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne ilişkin görüşlerinin öğrencilerin annelerinin öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmektedir.

*Çizelge 5. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin Yürütülmesi, Propaganda Süreci ve Projede Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Öğrencilerin Annelerinin Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.*

Boyutlar	Varyans	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Analizi	Toplamı	Derecesi	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Projenin Yürütülmesi	Gruplar Arası	1031.854	4	257.963	3.000	0.018*
	Gruplar İçi	65955.901	767	85.992		
	Toplam Kareler	66987.755	771			
Propaganda Süreci	Gruplar Arası	88.891	4	22.223	1.099	0.356
	Gruplar İçi	15503.620	767	20.213		
	Toplam Kareler	15592.512	771			
Projede Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar Arası	168.355	4	42.089	1.018	0.397
Sorunlar	Gruplar İçi	31714.105	767	41.348		
	Toplam Kareler	31882.460	771			

\* p < 0.05

Çizelge 5 incelendiğinde, öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (4-767) = 3.000, p < 0.05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (4-767) = 1.099, p > 0.05]. Aynı şekilde öğrenci-

lerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [F (4-767)= 1.018, p> 0.05].

### **Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşleri İle Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumları Arasındaki Farklılığı İlişkin Bulgular:**

Çizelge 6’da ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne ilişkin görüşlerinin öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına yönelik bulgulara yer verilmektedir.

**Çizelge 6. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin Yürütülmesi, Propaganda Süreci ve Projede Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Öğrencilerin Babalarının Öğrenim Durumlarına Göre Karşılaştırılması.**

Boyutlar	Varyans	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Analizi	Toplamı	Derecesi	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Projenin Yürütülmesi	Gruplar Arası	1878.046	4	469.511	5.531	0.000*
	Gruplar İçi	65109.709	767	84.889		
	Toplam Kareler	66987.755	771			
Propaganda Süreci	Gruplar Arası	395.043	4	98.761	4.984	0.001*
	Gruplar İçi	15197.469	767	19.814		
	Toplam Kareler	15592.512	771			
Projede Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar Arası	140.370	4	35.092	0.848	0.495
	Gruplar İçi	31742.090	767	41.385		
	Toplam Kareler	31882.460	771			

\* p< 0.05

Çizelge 6 incelendiğinde, öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin babalarının öğrenim durumları arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (4-767)= 5.531, p< 0.05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın babaları okuyazar olmayan öğrenciler ile babaları üniversite mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine; babaları okuyazar olmayan öğrenciler ile babaları lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları lise mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine; babaları okuyazar olmayan öğrenciler ile babaları ortaokul mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları ortaokul mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine; babaları okuyazar olmayan öğrenciler ile babaları ilköğretim mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 6’ya bakıldığında, öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin babalarının öğrenim durumları arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [F (4-767)= 4.984, p< 0.05]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak amacıyla yapılan Tukey testi sonucuna göre de farklılığın babaları okuyazar olmayan öğrenciler ile babaları lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları lise mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine; babaları okuyazar olmayan öğrenciler ile babaları ortaokul mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları ortaokul

mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine; babaları ilköğretim mezunu olan öğrenciler ile babaları lise mezunu öğrencilerin görüşleri arasında babaları lise mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. İlköğretim öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrencilerin babalarının öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir [F (4- 767)= 0.848, p> 0.05].

**Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne Yönelik Görüşleri İle Öğrencilerin Okullarının Bulunduğu Yerleşim Biriminin Türü Arasındaki Farklılığa İlişkin Bulgular:**

Aşağıda ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”ne ilişkin görüşlerinin öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim biriminin türüne göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin bulgular yer almaktadır (Çizelge 7).

**Çizelge 7. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin Yürütülmesi, Propaganda Süreci ve Projede Karşılaşılan Sorunlar İle İlgili Görüşlerinin Okulun Bulunduğu Yerleşim Biriminin Türüne Göre Karşılaştırılması.**

Boyutlar	Varyans	Kareler	Serbestlik	Kareler	F	Önem
	Analizi	Toplamı	Derecesi	Ortalaması	Değeri	Düzeyi
Projenin Yürütülmesi	Gruplar Arası	1135.142	3	378.381	4.413	0.004*
	Gruplar İçi	65852.613	768	85.746		
	Toplam Kareler	66987.755	771			
Propaganda Süreci	Gruplar Arası	177.540	3	59.180	2.948	0.032*
	Gruplar İçi	15414.971	768	20.072		
	Toplam Kareler	15592.512	771			
Projede Karşılaşılan Sorunlar	Gruplar Arası	453.030	3	151.010	3.690	0.012*
	Gruplar İçi	31429.430	768	40.924		
	Toplam Kareler	31882.460	771			

\* p< 0.05

Çizelge 7 incelendiğinde, öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin türü arasında 0.05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir [F (3- 768)= 4.413, p< 0.05]. Tukey testi sonucuna göre de farklılığın okulları köyde bulunan öğrenciler ile okulları ilçe merkezinde bulunan öğrencilerin görüşleri arasında okulları köyde bulunan öğrencilerin görüşleri lehine; okulları köyde bulunan öğrenciler ile okulları il merkezinde bulunan öğrencilerin görüşleri arasında da okulları köyde bulunan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 7’ye göre öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin türü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [F (3- 768)= 2.948, p< 0.05]. Tukey testi sonucuna göre de farklılığın ilçe merkezinde okuyan öğrenciler ile il merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ilçe merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Çizelge 7’ye bakıldığında ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrencilerin

okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin türü arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir [ $F_{(3-768)}= 3.690, p< 0.05$ ]. Tukey testi sonucuna göre farklılığın beldede okuyan öğrenciler ile ilçe merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri arasında beldede okuyan öğrencilerin görüşleri lehine ve beldede okuyan öğrenciler ile il merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri arasında yine beldede okuyan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneri**

İlköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ve propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında kızlar lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Morera ve vd. (2006)’nin kızların demokrasi ile ilgili düşünceleri lehine farklılık ortaya koyan çalışmalarıyla ve Çalık (2002)’in “İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma” adlı çalışmasıyla da tutarlık göstermektedir. Ayrıca elde edilen bu sonuç, Özdemir (2009)’in “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Katkısı (Kütahya İli Örneği)” adlı çalışmasındaki “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi ile hedeflenen becerilerin hangi düzeyde kazanıldığına ilişkin görüşlerde kız öğrencilerin daha olumlu düşüncükleri” bulgusuyla da desteklenebilir niteliktedir. Öğrencilerin projede karşılaşılan sorunlarla ilgili görüşleri ile öğrencilerin cinsiyetleri arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ve propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Araştırmaya ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dahil edilmemesi bu durumun nedenleri arasında gösterilebilir. Elde edilen bu bulgu, Çalık (2002)’in çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir.

İlköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerinin sınıf düzeylerine göre farklılık göstermesi (5. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında 5. sınıf öğrencilerinin görüşleri lehine ve 8. sınıf öğrencileri ile 4. sınıf öğrencilerinin görüşleri arasında da 8. sınıf öğrencilerinin görüşleri lehine) de Kuncal ve Uygun (2006)’un “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi” adlı çalışmasındaki “sınıf düzeyi yükseldikçe demokratik değerlere ilişkin algılar ön plana çıkmaktadır” bulgusu ile tutarlık göstermektedir. Ayrıca, elde edilen bu bulgunun, Cotmore (2003)’un “Okul Meclisi’nin Çalışma Planı” adlı araştırmasındaki “büyük öğrencilerin meclis çalışmalarına daha duyarlı olduğu” bulgusuyla ve Sayın (2010)’ın “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi” adlı çalışmasındaki, “13- 14 yaş grubundaki 7- 8. sınıf öğrencilerinin sınıf temsilcisi ve okul meclisi çalışmalarının okulda demokratik ve siyasal kültür oluşturma bağlamındaki katkıları en olumlu algılayan öğrenciler oldukları” bulgusuyla da paralellik gösterdiği görülmektedir.

Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasındaki anlamlı farklılık, anneleri okuryazar olmayan öğrenciler ile anneleri üniversite mezunu öğrencilerin görüşleri arasında anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin görüşleri lehinedir. Bu bulgu, Kaldırım (2003)’in “İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları” isimli çalışmasıyla ve Özdemir (2009)’in çalışmasıyla tutarlık göstermektedir. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Aynı şekilde Öğrencilerin

“Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrencilerin annelerinin öğrenim durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bu bulgular, Kaldırım (2003)’ın ve Özdemir (2009)’in çalışmalarındaki anne- baba öğrenim durumlarına ilişkin bulgularla örtüşmemektedir.

Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri, öğrencilerin babalarının öğrenim durumlarına göre farklılık göstermektedir. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin babalarının öğrenim durumları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Elde ettiğimiz bu bulgu, Özdemir (2009)’in çalışmasındaki bulgularla ve Genç ve Kalafat (2007)’in “Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. İlköğretim öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrencilerin babalarının öğrenim durumları arasında ise anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin türü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın okulları köyde bulunan öğrenciler ile okulları ilçe merkezinde bulunan öğrencilerin görüşleri arasında okulları köyde bulunan öğrencilerin görüşleri lehine; okulları köyde bulunan öğrenciler ile okulları il merkezinde bulunan öğrencilerin görüşleri arasında da okulları köyde bulunan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin propaganda sürecine ilişkin görüşleri ile öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin türü arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın ilçe merkezinde okuyan öğrenciler ile il merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri arasında ilçe merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bulgulardan yerleşim birimleri küçüldükçe öğrencilerin projeye daha olumlu baktıkları söylenebilir.

İlköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nde karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ile öğrencilerin okullarının bulunduğu yerleşim birimlerinin türü arasında da anlamlı bir farklılık görülmektedir. Farklılığın beldede okuyan öğrenciler ile ilçe merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri arasında beldede okuyan öğrencilerin görüşleri lehine ve beldede okuyan öğrenciler ile il merkezinde okuyan öğrencilerin görüşleri arasında yine beldede okuyan öğrencilerin görüşleri lehine olduğu görülmektedir. Elde edilen bu bulgulardan beldelerde okuyan öğrencilerin sorunlara karşı daha duyarlı oldukları söylenebilir.

Sonuç olarak ilköğretim öğrencilerinin “Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi”nin yürütülmesi ve propaganda süreci ile ilgili ifadeler hakkında olumlu görüş bildirmelerine rağmen söz konusu projede karşılaşılan sorunlara ilişkin ifadeler de yüksek oranlarda “katıldıklarını” belirtmeleri dikkat çekici bir durumdur. Öğrencilerin sorunlara karşı bu kadar duyarlı olabilmeleri, projenin 4- 5 yıllık bir zaman diliminden itibaren uygulanıyor olmasına rağmen öğrenciler tarafından kısa sürede benimsendiğinin bir göstergesi şeklinde değerlendirilebilir.

Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi’nde öğrencilerin karşılaştığı sorunlar, ilerleyen yıllarda en aza indirgenebilir. Projenin devamlılığında ve proje kapsamında alınan kararların uygulanmasında ilköğretim kurumlarındaki öğrencilerin daha aktif olmalarına yönelik çalışmalar yapılarak sorunlar ortadan kaldırılabılır.



**Kaynakça**

- BİLHAN, Saffet (1996). **Eğitim Sosyolojisi**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- COTMORE, Richard (2004). "Organisational Competence: The Study Of A School Council In Action", **Children & Society**, 18 (1), 53- 65.
- ÇALIK, Dilek (2002). **İlköğretim Okullarında Demokrasi Eğitimi Üzerine Bir Araştırma (Manisa İli Örneği)**, Celal Bayar Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Manisa.
- DİNÇER, Bülent; ÖZASLAN, Metin ve KAVASOĞLU, Taner. (2003). "İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması", (Erişim Tarihi: 24.07.2010).
- DOĞAN, İsmail (2001). **Vatandaşlık, Demokrasi ve İnsan Hakları** (2. Baskı), Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- EMİR, Serap ve KAYA, Zafer. (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclislerine Yönelik Öğretmen Görüşleri". **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, 4 (8), 69- 89.
- GENÇ, Salih Zeki (2006). "Demokratik Kazanımların Gerçekleştirilmesinde İlköğretim Öğretmenlerinin Etkililiğinin Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim**, 171, 43- 54.
- GENÇ, Salih Zeki ve KALAFAT, Temel (2007). "Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları İle Problem Çözme Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi**, (2) 22, 10- 22.
- KALDIRIM, Elif (2003). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Alguları**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- KARASAR, Niyazi. (2007). **Bilimsel Araştırma Yöntemi** (17. Baskı), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KINCAL, Remzi Y. ve UYGUN, Selçuk (2006). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Uygulamalarının Değerlendirilmesi", **Milli Eğitim**, 171, 31- 42.
- MEB (2004). **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi Yönergesi**, (Erişim Tarihi: 22.06.2010).
- MORERA, Osvaldo F.; MAYDEU- OLIVARES, Albert; NYGREN, Thomas E.; WHITE, Rebecca J.; FERNANDEZ, Norma P. & SKEWES, Monica C. (2006). "Social Problem Solving Predicts Decision Making Styles Among Us Hispanics", **Personality And Individual Differences**, 41 (2), 307- 317.
- SAYIN, Pınar (2010). **Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi'nin Bir İlköğretim Okulunda Demokratik Siyasal Kültür Oluşturma Bağlamında Değerlendirilmesi: Bir Durum İncelemesi**, Çukurova Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- ÖZDEMİR, Hakan (2009). **İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerine Demokrasi Kültürü Kazandırmada Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesinin Katkısı (Kütahya İli Örneği)**, Dumlupınar Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kütahya.
- ÖZPOLAT, Abdulvahap (2004). "Demokrasi Eğitimi ve Okul Meclisleri Projesi", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 50, 11- 13.
- YEŞİL, Rüştü (2002). **Okulda ve Ailede İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi**, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

## EXAMINING THE VIEWS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS “DEMOCRACY EDUCATION AND SCHOOL COUNCIL PROJECT”

Salih Zeki GENÇ\*

Fatih GÜNER\*\*

Pınar PALA\*\*\*

Gülümser ACAR KOCAOĞLU\*\*\*\*

### Abstract

As taken into account that primary school children learn by seeing, by experiencing, the importance of democracy education and school council project” appears in which is started to be carried out nationally since 2004- 2005 education period. This survey aims to take the views of primary school students about “democracy education and school council project” in two provinces (İstanbul- Çanakkale) which were selected luckily in Marmara Region in 2009-2010 education period. In terms of socioeconomic development sequences; the provinces in Marmara Region which are in the first sequence (İstanbul) and in the last sequence (Çanakkale) form the univers of survey. The sampling of survey consists 772 students who are chosen randomly from 14 primary schools. While analyzed the findings, it is seen that there is an important difference in favor of girls among the students sexes about to be carried out “democracy education and school council project”. When the views of the primary school students on “democracy education and school council project” are examined according to the variable of the educational background of students’ mothers, there is a meaningful difference in favor of the ones whose mothers got graduated from a bachelor degree and the others whose mothers are illiterate.

**Key Words:** Democracy education, school councils, primary school

\* Asst. Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching,

\*\* Master’s Student, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute Of Social Sciences,

\*\*\* Master’s Student, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute Of Social Sciences,

\*\*\*\* Master’s Student, Çanakkale Onsekiz Mart University, Institute Of Social Sciences,

# OKULLARDA SALDIRGANLIK/ŞİDDET: OKUL VE ÖĞRETMENLE İLGİLİ RİSK FAKTÖRLERİ VE ÖNLEME STRATEJİLERİ\*

Yasemin YAVUZER\*\*

## Özet

Ülkemizde ve dünyada saldırganlık ve şiddet olaylarının günden güne arttığı ve okullara da yayıldığı görülmektedir. Anne-babalar çocuklarını okula gönderirken, onların şiddete maruz kalmasından veya bu tür olayların içinde bulunmasından endişe etmektedirler. Bu çalışmanın amacı, okullarda ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarının gerek ortaya çıkmasında gerekse önlenmesinde okul ve öğretmenlerin rollerini incelemektir. Bu amaçla, çalışmada okullarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışların boyutları, bu davranışların ortaya çıkmasında okul ve öğretmenlerle ilgili risk faktörleri ve bu bağlamda okullarda kullanılabilecek saldırganlık ve şiddeti önleme stratejileri betimlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Okullarda saldırganlık, şiddet, öğretmenlerin rolü, önleme stratejileri

## Giriş

Öğrenim çağındaki bir gencin en fazla zamanını geçirdiği ortamlardan biri okuldur. İyi ve mutlu bir toplum yaratmak için oluşturulan, eğitim ve öğretim etkinliklerinin gerçekleştirildiği yer olan okul, ergenlere çok yönlü sosyal destek sağlar ve onları toplumdandırır, yetiştirerek geleceğe hazırlar ve tekrar topluma sunar. Okulun basitleştirme, denge kurma ve temizleme olmak üzere üç temel işlevi vardır. Okulun basitleştirme işlevi, karmaşık bilgileri basitleştirmek; denge kurma işlevi, bireyi topluluktan toplum yaşamına ulaştırmak; temizleme işlevi, mevcut çevrede var olan işe yaramaz ve zararlı özellikleri olanaklar ölçüsünde ortadan kaldırarak temiz bir çevre hazırlamaktır (Tezcan, 1994: 246). Okulun bu işlevlerine rağmen okullarda istenmeyen öğrenci davranışları oluşmaktadır. Herhangi bir davranış istenen bir davranış mı yoksa istenmeyen bir davranış mı olduğu; davranışta bulunan kişinin, davranışın yöneltildiği kişinin ve davranışın olduğu ortamın özelliklerine bağlıdır. Bununla birlikte, “okuldaki eğitsel çabaları engelleyen her türlü davranışa” istenmeyen davranış denilmektedir (Başar, 1994). İstenmeyen davranışlar yıkıcı olmayan - yıkıcı olana kadar geniş bir davranış dağılımını kapsamaktadır. Saldırganlık ve şiddet içeren öğrenci davranışları da okullarda bu davranışlar kapsamında yer almaktadır (Öğülmüş, 1995).

\* Bu çalışma, Prof. Dr. Ömer Üre danışmanlığında tamamlanmış olan “Saldırganlığı Önlemeye Yönelik Psiko-Eğitim Programının Lise Öğrencilerindeki Etkisinin İncelenmesi” başlıklı doktora tezinin kuramsal bölümünden hazırlanmıştır.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü.

Bu çalışmanın amacı, okullarda ergenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarının gerek ortaya çıkmasında gerekse önlenmesinde okul ve öğretmenlerin rollerini incelemek ve bu bağlamda bazı önerilerde bulunmaktır.

### Saldırganlık ve Şiddet Nedir?

Saldırganlığın en basit ve oldukça kabul gören tanımlarından birisi, davranışçı yaklaşım açısından yapılan tanımdır. Bu tanıma göre, bir davranış başkasına zarar veriyorsa saldırgan davranış olarak nitelendirilir. Duygusal tanımlara göre saldırganlık, öfke duygusunun yol açtığı bir davranıştır. Güdüsel tanımlara göre bir davranışın saldırgan nitelikte olup olmadığını niyet belirler (Aktaş, 2001). Freedman, Sears ve Carlsmith (1989: 191), saldırganlığın en yalın tanımının “başkalarını inciten ya da incitebilecek her türlü davranış” olduğunu; ancak bu tanımın davranışta bulunan kişinin niyetini içermediğini; niyet dikkate alındığında ise saldırganlığın “başkalarını incitmeyi amaçlayan her türlü davranış” olarak tanımlanabileceğini belirtmektedirler. Saldırganlık kavramıyla birlikte kullanılan bir kavram da şiddettir (violence) ve çoğu zaman bu iki kavram birbirinin yerine kullanılabilir. Şiddet, “yaralamak ya da zarar vermek amacıyla kullanılan fiziksel güç” ya da “güç ve kuvvetin, başkalarını birtakım haklardan mahrum edebilecek şekilde adaletsiz bir biçimde kullanılması” olarak tanımlanmaktadır (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994). Bir başka şiddet tanımı şu şekildedir: “bir bireyin yaralanma ve ölümüne neden olan ya da gelişmesini engelleyen fiziksel, psiko-sosyal ve cinsel olarak uygulanan kasıtlı davranışlardır” (Özcebe, Üner ve Çetik, 2006). Saldırganlık ve şiddet tanımları incelendiğinde saldırganlığın şiddet ve zorbalık gibi kavramları içeren daha geniş bir kavram olduğu görülmektedir. Bu çalışmada saldırganlık ve şiddet kavramları birlikte ele alınmıştır.

Saldırganlığın nedenleri hakkındaki kuramlar vurguladıkları konuya göre çeşitlilik göstermektedir. Freud, McDougall, Lorenz gibi pek çok araştırmacı doğuştan insanlarda saldırganlık dürtü ya da içgüdülerinin bulunduğunu ileri sürmüşlerdir (Freedman, Sears ve Carlsmith, 1989: 194). Bandura (1977) ise, çocukların saldırgan davranışları başkalarını gözleyerek ve model alarak öğrendiklerini belirtmektedir. Bunun tersi de doğrudur. Çocuklar saldırgan olmayan modelleri gözleyerek saldırgan olmamayı da öğrenirler. Saldırganlığın bireysel ve çevresel özelliklerin etkileşimi sonucunda oluştuğunu öne süren görüşler de bulunmaktadır. Bu görüşlere göre, bireysel özellikler, sosyal ve duygusal zorluklar, düşük benlik saygısı, akranları tarafından dışlanma ve akademik başarısızlık (Miller, 1994). Çevresel özellikler ise; yoksulluk, alt sosyo-ekonomik düzey, işsizlik, ailenin çocuklara yönelik denetim eksikliği, çocuklara sosyal desteğin sınırlı oluşu, çocuğa uygun model olma yetersizlikleri ve aile içi çatışmalardır (Coie vd., 1993). Günümüzde de ergenlerdeki saldırgan davranışların bireysel ve sosyal faktörlerin bileşimi sonucunda oluştuğu görüşü yaygındır.

### Okullarda Saldırganlık ve Şiddet

Okullarda saldırganlık ve şiddetin görüntüsü, bir öğrencinin bir kişiye (öğrenci, öğretmen, yönetici gibi) küfür etmesinden, fiziksel zarar vererek sözlü tehditte bulunmaya, okul koridorunda iterek düşürmeye, kavgaya, silahla bir başka kişiyi tehdit etmeye, tecavüz etmeye/tecavüze teşebbüse, bıçakla yaralamaya veya öldürmeye ya da uyuşturucu / alkol alarak okula gelmeye kadar uzanan farklı biçim-

ler alabilir (Goldstein, 1994; DiCanio, 1993). ABD'deki okullarda bu tür davranışlar 1980'lerden sonra artmaya başlamıştır. Olweus (1991) 7-16 yaşlarındaki 130.000 öğrenciyi inceleyerek gerçekleştirdiği çalışmasında, öğrencilerin %5-9'unun düzenli olarak saldırıya ve şiddete uğradığını rapor etmiştir. İngiltere'de yapılan bir başka çalışmada 11-16 yaşlarındaki 4700 gencin % 75'inin fiziksel olarak saldırıya uğradığı saptanmıştır.

Ülkemizde yapılan araştırmalar da okullarda saldırganlık ve şiddet olaylarının dikkat çekici oranda olduğunu ortaya koymaktadır. (Öğülmüş, 1995; Pişkin, 2003; Karaman-Kepenekçi ve Çinkır, 2003; Durmuş ve Güran, 2005; Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2009). Özcebe vd. (2006) Ankara ilinde üç farklı lisede son üç ay içinde öğrencilerin %16.1'inin şiddete maruz kaldığını, %8.8'inin şiddet uyguladığını, %20.6'sının hem şiddete maruz kaldığını hem de şiddet uyguladığını ve herhangi bir nedenden dolayı öğrencilerin şiddet olayı ile karşılaşma oranının %45.5 olduğunu saptamışlardır. Türkiye Büyük Millet Meclisi Araştırma Komisyonu Raporuna (2007) göre, 2006-2007 öğretim yılında son üç ay içerisinde ortaöğretim kurumlarına devam eden öğrencilerin %22'sinin fiziksel, %53'ünün sözel, %26,3'ünün duygusal ve %15,8'inin cinsel şiddet ile karşılaştığı saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin %35,5'inin fiziksel, %48,7'sinin sözel, %27,6'sının duygusal ve %11,7'sinin cinsel şiddet uyguladığı saptanmıştır.

Okullarda ortaya çıkan saldırganlık türlerini Moeller (2001), çeşitli kategorilerde sıralamıştır. Bunlar;

1-*Düşük Düzeyde Saldırganlık*: Kötü sözler söyleme, itme, dürtme, olumsuz sözler içeren duvar yazıları yazma ve hırsızlık yapma gibi davranışları kapsamaktadır.

2-*Taşınmaz Mala Karşı Saldırganlık (Vandalizm)*: Okulda kullanılan mallara kasıtlı olarak zarar verme, yangın çıkarma gibi okullarda ciddi zararlar ortaya çıkaran eylemler olarak tanımlanmaktadır.

3-*Tehditler*: Öğrencinin diğer bir öğrenciyi açık bir şekilde tehdit etmesi durumunu içerir. Öğretmenlerin raporuna göre okullarda çok fazla yaşanan durumlardan bir tanesidir.

4-*Fiziksel Saldırganlık*: Alay etme, zorbalık, cinsel saldırı, tecavüz, tartışma, kavgaya etme, silah taşıma ve kullanma tehdidi ya da kullanma, çocuk kaçırmaya, rehini alma, bombalama ve bıçaklama gibi davranışlar fiziksel saldırganlık kapsamındadır.

Tolan ve Guerra (1994) ise, okullarda saldırganlık ve şiddet davranışlarının psikopatolojik, yağmacılık, durumsal ve ilişkisel olmak üzere dört grupta tanımlanmaktadır. Psikopatolojik şiddet, sıklıkla ölümle sonuçlanan ve okul yöneticilerinin daha çok okulun dışında tutulmasını istedikleri şiddeti temsil etmektedir. Yağmalama, bazı kazançlar elde etmek için yapılan, fiziki yaralamayı, saldırıyı, silahlı soygunu ve tecavüzü içeren şiddet türüdür. Şiddetin psikopatolojik ve yağmalama türleri, erken ve yoğun müdahaleyi gerektirir. Bu tür şiddet davranışlarını muhtemelen okul temelli şiddet önleme programları engelleyemez. Durumsal şiddet olağan dışı durumlara bir cevap olarak, ilişkisel şiddet ise kişiler arası tartışmalardan ortaya çıkmaktadır. Durumsal ve ilişkisel şiddet okullarda daha yaygın olarak görülmektedir (Akt: Breunlin vd. , 2002).

### Okullarda Saldırganlık Ve Şiddeti Artıran Okulla İlgili Risk Faktörleri

Gencin veya çocuğun saldırganlık ve şiddet davranışı gösterme ihtimalini artıran risk faktörleri toplumsal (yoksulluk gibi), ailesel (olumsuz ebeveyn modeli gibi), okulla ilgili (düşük öğrenci katılımı, sosyal aktivitelerin yetersizliği, adaletsiz uygulamalar ve öğretmen tutumları gibi), ve bireysel faktörler (gelişimsel zorluklar, antisosyal davranışlar, akademik başarısızlık, okula uyum sağlayamama gibi) olmak üzere dört grupta özetlenebilir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994).

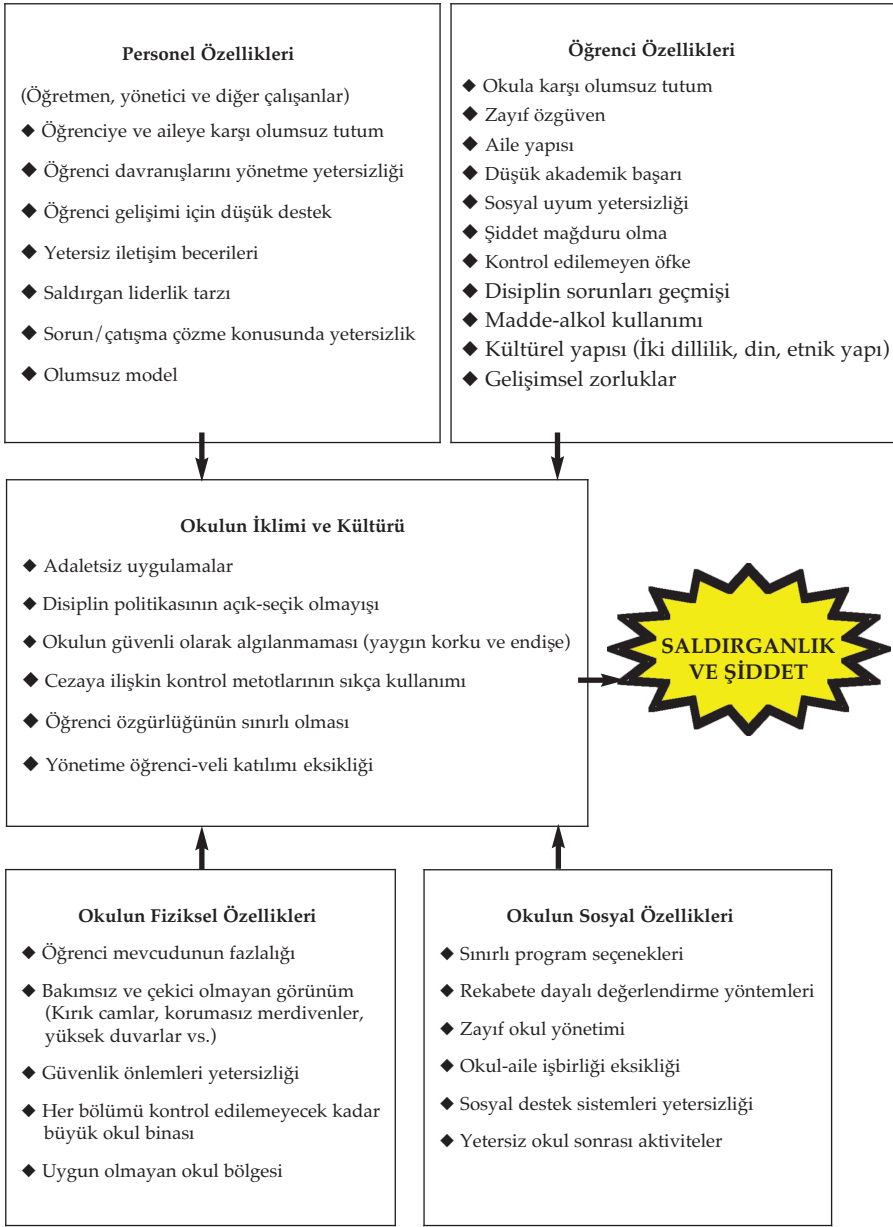
Ergenlik dönemi çocukluktan yetişkinliğe doğru bir geçiş dönemi olarak kabul edilir. Bu dönem sırasında organizmada gerçekleşen fizyolojik ve biyolojik değişiklikler, bu çağa bir çocuk olarak giren bireyi, dönemin sonunda genç bir yetişkine dönüştürür. Bu dönemde "ben kimim" sorusu önemli hale gelir. Ergen bu soruya cevap arayarak kimliğini kazanmaya çalışır. Bu kazanımı sağlamak için yaşadığı karmaşa yüzünden bir takım olumsuz davranışlar gösterebilir. Bu davranışlar zaman zaman saldırganlığa dönüşebilir. Bu dönemde saldırganlık çoğunlukla bir kişiyi ya da bir nesneyi tahrip edip onu incitmeye yöneliktir. Ergenlik döneminin başında saldırgan davranışlar çete kavgalarına karışma ve bıçak vb aletler kullanmayı da kapsayan daha çok şiddet ve zorbalık içeren faaliyetler gerçekleştirmeye kadar gidebilir. Ergenlik döneminin ortalarında tipik saldırgan davranışlar, bir çeteye katılmak, çete üyeleri ya da başka arkadaşları ile birlikte hırsızlık yapmak, okuldan kaçmak ya da yasal olmayan oluşumlara katılmak gibi davranışları içermektedir (Lopez ve Emmer, 2002). Ergenlik döneminin sonunda saldırganlık büyük ölçüde küfür, hiciv, karikatür gibi sözel ve yazılı saldırganlığa dönüşebilir (Aydın, 2005). Ögel, Tari ve Eke (2006) suç, şiddet ve madde kullanımı gibi davranışların ortaya çıktığı ve sorun halinde yaşandığı dönemin daha çok 15-17 yaş grubu olduğunu ve sonraki yıllarda bu tür davranışların azaldığını belirtmişlerdir. Bu yaş grubunun ergenlik dönemindeki değişimlerden etkilenmesi, yaşadığı değişimlere uyum sağlamaya çalışması, kimlik arayışı, hayal kırıklığına karşı toleranslarının düşük olması ve engellenmeyle karşılaştıklarında bununla nasıl başa çıkacaklarını bilmemeleri ve sosyal becerilerinin zayıf olması, sorunları ve çatışmaları çözmede, öfkelerini kontrol etmede, iletişim kurmada problem yaşamalarına yol açabilmektedir (Namka, 1997; Weir, 2005; Morganett, 2005: 183). Buradan hareketle ergenlik döneminde yaşadıkları çok yönlü değişim ve gelişim nedeniyle sıkıntılı bir dönem geçiren ergenlerin, bu dönemde sıklıkla çeşitli problem durumlarıyla karşı karşıya geldikleri ve bu gelişimsel zorlukların saldırganlığa neden olabileceği söylenebilir.

Okul da öğrencilerin saldırgan ve şiddet davranışlarını artıran risk faktörlerine sahip olabilir. Okulun fiziksel yetersizlikleri, personel ve öğrenciler arasındaki ilişkilerdeki yetersizlik, öğrenci mevcudunun fazlalığı, katı kurallar, sıkı disiplin, program seçeneklerinin sınırlı olması, adaletsiz uygulamalar ve öğrenci özgürlüğünün sınırlandırılması ile okullardaki şiddet olayları arasında yüksek düzeyde bir ilişki

◆ Yasemin Yavuzer

bulunmuştur (Miller, 1994). Bunun tersi de doğrudur. Olumlu okul davranışları ile okul özellikleri arasında da anlamlı bir ilişki vardır (Moeller, 2001: 279). Bu özellikler şunlardır: *a.Etkili sınıf yönetimi*: Dersleri planlamak, kazanımlar için yeterli zaman ayırmak, bir etkinlikten diğer etkinliğe geçişi düzenlemek ve istenmeyen davranışla hemen fakat sessizce baş etmek. *b.Açık ve net okul kuralları*: Davranışsal beklentilerin açıkça ifade edilmesi, olumlu model olma ve istenilen davranış için olumlu geribildirim. *c.Okul değerlerinin sürekliliği*: Okul değerlerinin tüm çalışanlar tarafından desteklenmesi.

Özetle; okulun iklimi ve kültürü, öğrenci ve okul çalışanlarının özellikleri, okulun fiziksel ve sosyal özellikleri okullarda saldırganlık ve şiddet içeren davranışların ortaya çıkmasında etkili olmaktadır. Okullarda saldırganlık ve şiddeti artıran risk faktörleri ve bu faktörlerin ilişkileri Şekil 1’de verilmiştir.



Kaynak: Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici, 2009.

Şekil 1: Okullarda saldırancılık ve şiddeti artıran risk faktörleri



## Okullarda Saldırganlık, Şiddet ve Öğretmenlerin Rolü

Okullarda saldırganlık ve şiddeti artıran risk faktörlerinden biri de öğretmen özellikleridir. Öğretmen doğrudan ya da dolaylı olarak saldırgan davranışlara neden olabilir (Finley, 2003) ve saldırganlığın hedefi haline gelebilir. Tutarsız uygulamalara, açık olmayan kurallara ve ceza yaklaşımına sahip öğretmenler saldırgan davranışlarla daha çok kurban olarak karşılaşmaktadırlar. Ülkemizde de zaman zaman öğretmenlerin saldırganlık ve şiddet içeren davranışlarla kurban olarak karşılaştıklarına ilişkin haberlere rastlanmaktadır. Bu haberlerden birisi “Hatay’ın İskenderun ilçesinde okulların açıldığı ilk gün, bir öğretmen disiplin cezası vererek okuldan uzaklaştırdığı iki öğrencisinin silahlı saldırısı sonucu ayağından yaralandı” (nethaber, 13 Şubat 2007) haberidir. Diğer bir haber de, “İstanbul Maltepe’deki bir lisenin öğretmen odasındaki su sebiline kimyasal madde attıkları ve bir öğretmenin zehirlenmesine neden oldukları öne sürülen 9 öğrenci, savcılıkça serbest bırakıldı” (, 13 Haziran 2007) şeklinde medyada yer almıştır. Genellikle otoriter öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin ilgisiz ya da saldırgan olma eğiliminde oldukları belirtilmektedir (Gander ve Gardiner, 2001). Ayrıca, Weagraff ve Donaldson (1998) öğretmenlerin öğrencilerine yönelik sözel şiddeti yaygın olarak kullandıklarını, bu nedenle öğrencilerin istenmeyen davranışlarından öğretmenlerin de sorumlu tutulabileceğini belirtmişlerdir (Akt: Yöndem ve Bıçak, 2008).

İstanbul’da 13 okulda 799 öğrenciyle yapılan şiddetin okula bağlı nedenleri ve alınabilecek önlemler konulu bir araştırma, okuldaki şiddetle öğretmenin tutumu arasında çok yakın ilişki bulunduğunu göstermektedir. Mertoğlu vd. (2008) tarafından yapılan araştırmanın sonuçlarına göre, olumsuz öğretmenlerin görev aldığı okulda, öğrencilerin şiddet algısı artmaktadır. Okul yöneticisinin davranışı, okulun imkanları, öğrencinin okula aidiyet duygusu, şiddeti etkileyen diğer faktörler arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçlarına göre en önemli faktörün öğretmenin tavrı olduğu saptanmıştır. Araştırmacılar, okulun fiziki şartları, araç gereçleri, müfredat programı ne kadar iyi olursa olsun, eğer öğretmen yeteri kadar donanımlı değilse, iletişim becerilerine sahip değilse, sınıf yönetimini bilmiyorsa, öğrenciyi tanıımıyorsa okullarda şiddet olaylarının önlenemediğini belirtmektedirler. Araştırma bulgularından biri de, öğrencilerin olumlu ve olumsuz öğretmenleri tanımlama şekilleridir. Öğrencilere göre olumsuz öğretmen, onlara karşı sabırsız, sınıfta herkese eşit davranmayan, onlarla sık sık alay eden, sınıfta sebepsiz yere azarlayan öğretmendir. Öğrencilere göre olumlu öğretmen ise, okulla ilgili ve okul dışı sorunu olduğunda danışabildiği, anlayamadığı konuyu çekinmeden sorabildiği, başarı için onu cesaretlendiren, fikirlerine saygı duyan, derste onu seven öğretmendir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yetersiz alan bilgisi ve iletişim becerileri, saldırgan liderlik tarzları, adaletsiz uygulamaları, öğrenci davranışlarını yönetme yetersizlikleri ve öğrenci gelişimi için düşük destek gibi özelliklere sahip olması okullarda saldırganlık ve şiddet davranışlarına neden olmaktadır.

Öğretmenlerin iletişim becerilerine sahip olması yalnızca öğretmen-öğrenci arasındaki değil, aynı zamanda öğrenci-öğrenci arasındaki iletişimin de sağlıklı olmasına katkıda bulunmaktadır. Venter ve Poggenpoel (2006), Güney Afrika Cumhuriyeti’nde öğrencilerin saldırganlık eğilimlerini ve nedenlerini inceledikleri araştırmada, öğrencilerin saldırganlık davranışlarını eğitim ortamında akranları ile ilişkide öğrendikleri, eğitimcilerin ve öğretmenlerin öğrencilerle kuracakları etkili bir iletişimle akran grubu içerisindeki öğrencilerin sosyalleşmelerine ve saldırganlık eğil-

imlerinin azalmalarına yardımcı olabilecekleri bulgularını elde etmişlerdir. Ayrıca, öğretmenlerinin saldırganlık davranışına sık sık başvurduğunu ve istediği sonuca ulaştığını gözlemlemek, sınıf içinde saldırganlığa göz yumduğunu fark etmek öğrencilerin saldırganlık davranışlarını daha kabul edilebilir bulmalarına ve daha kolay ifade edebilmelerine de fırsat vermektedir (Hawkins ve Herrenkohl, 2004: 265). Öğretmenlerin şiddete ve öğrencilerin yıkıcı davranışlarına nasıl tepki verdikleri, bu tür olayları ve davranışları nasıl algıladıkları da saldırganlık ve şiddet üzerinde büyük bir rol oynamaktadır (Bon, Faircloth ve LeTendre, 2006).

Öğretmenler saldırganlık davranışlarının artmasına neden olsalar da şiddeti de içeren davranış problemlerinde öğrencilerini etkileyebilecek ya da yönlendirebilecek önemli bir potansiyele sahiplerdir. İstenmeyen davranışta bulunan öğrenciler ancak fiziksel ve psikolojik tehdit hissetmedikleri ya da güvenli hissettikleri, desteklendikleri ve amaçları ya da günlük aktiviteleri hakkında bazı tercihlere sahip oldukları bir çevrede değişebilirler (Pullis, 1994: 126). Öğretmenler özellikle kendi sınıflarında olumlu bir atmosfer oluşturarak, öğrencilerini başarmaya yönlendirerek ve davranışlarıyla uygun bir model olarak şiddet içermeyen bir okul atmosferi oluşturmaya katkıda bulunabilirler.

Öğretmenler etkin problem çözme becerileri ve iletişim becerilerine sahip olduklarında sınıfta demokratik bir ortam oluşturabilmekte ve öğrencilerin kendilerini engellenmeden ifade etmelerine olanak tanımaktadırlar. Böylece öğrenciler de kendilerini fark ettirmek için saldırgan davranışlara ihtiyaç duymamaktadırlar. Öğretmenler sosyal ve duygusal yeterliliklerini kullandıklarında öğrencilerine model olmakta, öğrencilerine hoşgörülü, kabul edici ve ilgili davrandıklarında da onların okula karşı olumlu tutumlar geliştirerek okula duygusal bağlarla bağlanmasını sağlamaktadırlar. Okula bağlılığı geliştirmek akademik başarıyı da beraberinde getirmekte ve öğrencilerin topluma uyumlu bireyler olarak yetişmelerine katkıda bulunmaktadır (Moeller, 2001).

*Öğretmenler bu potansiyellerinin ne kadar farkındadırlar?* Bu soruyu yanıtlayabilmek için ilgili araştırma sonuçlarına bakmak gerekmektedir. Zindi (1994) öğrencilere “Öğretmenler zorbalığı durdurmak için ne yaparlar?” sorusunu sorduğunda % 41’i öğretmenlerinin asla bir şey yapmadığını, %33’ü ara sıra bir şeyler yaptıklarını ve sadece %18’i ise hemen hemen daima zorbalığı durdurmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Buna karşılık aynı çalışmada öğretmenler hemen hemen daima zorbalığı durdurmaya çalıştıklarına ilişkin seçeneği öğrencilerden üç kat daha fazla işaretlemişlerdir. Finley (2003), Michigan’da bir okulda öğretmenlerin okul şiddeti konusundaki algılarını belirlemek üzere yaptığı çalışmada, öğretmenlerin okul ortamı konusunda endişelerinin bulunduğunu, problemlerin oluşumları esnasında ilgilenmenin yanı sıra önleyici bir rol üstlenmeleri gerektiğini kabul etseler de bu konuyla ilgili hiçbir önlem almadıklarını belirlemiştir. Tünnüklü ve İllez (2006), öğretmenlerin, öğrencilerin çatışma çözme stratejilerini incelemeyi amaçladıkları araştırmalarında, öğretmenlerin öğrenci çatışmalarını çözmek için kullandıkları stratejilere ilişkin öğrenci, öğretmen ve yönetici görüşleri arasında farklılıklar bulunmuşlardır. Öğretmenlerin hiçbiri kendisinin yıkıcı çatışma çözme stratejilerini kullandıklarını belirtmezken; öğrencilerin %17’si öğretmenlerin bu tür stratejileri kullandıklarını belirtmiştir. Benzer biçimde, öğretmenlerin %82’si kendilerinin yapıcı çatışma çözme stratejilerini kullandıklarını belirtirken; öğrencilerin sadece %53’ü belirtmiştir. Bununla birlikte kullanılan çatışma çözme stratejilerine bakıldığında en

çok öne çıkan strateji, “konuşma, tecrübelerini aktarma ve öğüt verme”dir. Aynı zamanda yöneticiler, öğretmenlerin öğrenci çatışmalarıyla karşılaştıklarında, sorunla başa çıkmaya çalışmak yerine, sıklıkla yönetime yansıtma yolunu seçtiklerini vurgulamışlardır. Bu çalışmada öğretmenlerin, öğrencilerin çatışmalarını yapıcı ve işbirlikli şekilde yönetmelerine sınırlı düzeyde katkıda buldukları saptanmıştır. Yavuzer, Gündoğdu ve Dikici (2009), araştırmalarında Niğde ilindeki ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan 142 öğretmenin okullardaki şiddet olaylarının nedenleri ve önleme yolları ile ilgili görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma bulgularına göre, öğretmenler öğrencinin ailevi nedenlerini (aile içi şiddet, ilgi eksikliği ve kontrol yetersizlikleri gibi) okullarda görülen şiddetin başlıca nedeni olarak görmekte, okullardaki şiddet olaylarının diğer nedenleri olarak da basın-yayın organları, internet ve okul yöneticilerinin disiplinle ilgili uygulamalarının yetersizliğini göstermektedirler. Okullardaki şiddet olaylarının nedeni olarak, öğretmenlerden sadece sekiz tanesi öğretmenlerin mesleki yetersizlikleri ve dört tanesi de öğrencinin öğretmenenden şiddet görmesini belirtmişlerdir. Alınabilecek önlemler olarak en çok okullardaki rehberlik servislerinin daha etkili çalışmasını ve okullardaki disiplin kurallarının işletilmesini önermişlerdir. Bu önerileri sırasıyla okul-aile işbirliğinin artırılması, öğrenciler için sosyal faaliyetlerin artırılması, ailenin şiddet konusunda eğitilmesi ve güvenlik önlemleriyle ilgili öneriler izlemektedir. Yalnızca dört öğretmen “öğrencilere birer birey olarak saygı gösterilmeli” derken bir öğretmen öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmeleri, bir öğretmen de öğretmenlerin öğrencilere uygun model olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Akpınar ve Dilci (2007) okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında, öğretmenler öğretmen ve okul yöneticilerinin olumsuz davranışlarının öğrencileri şiddete yönlendirmede bir etken olduğu görüşünde kararsız kalmışlardır. Araştırma bulguları birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin okullardaki şiddet olayları için aileyi, medyayı ve yöneticileri suçladıkları, önlemler konusunda da başkalarına sorumluluk yükledikleri ve muhtemelen sorumluluklarının farkında olmadıkları ya da sorumluluk almaktan kaçıyor olabilecekleri şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda okullarda saldırganlık ve şiddeti önleme çalışmalarında hem farkındalık hem de bilgi ve sınıf yönetimi, problem çözme ve iletişim gibi becerileri kazanmaları böylece saldırganlığa karşı koruyucu faktörler arasında yer almaları için öğretmenlerin de çalışmalara dahil edilmesi gerektiği söylenebilir.

### **Okullarda Saldırganlık ve Şiddeti Önleme**

Okullarda saldırganlık ve şiddete neden olan faktörlerin belirlenmesi şiddeti azaltacak ya da durduracak önlemlerin alınmasında oldukça önemlidir. Şiddet tek faktöre bağlı bir eylem değildir. Şiddeti oluşturan ve tetikleyen faktörlerin çeşitliliği okullarda alınacak önlemlerin de çeşitliliğini gerektirmektedir. Bu önlemleri kısa dönemli ve uzun dönemli stratejiler olmak üzere iki grupta toplayabiliriz. Kısa dönemli stratejiler çevresel düzenlemeler ve okul-yönetim temelli stratejilerdir. Uzun dönemli stratejiler ise eğitim ve program temelli stratejiler ile okul sonrası alternatif etkinliklerdir.

1.Çevresel düzenlemeler(Güvenlik önlemleri) : Okul çevresinde yapılacak düzenlemeler veya değişikliklerle okul güvenliğini sağlamak kısa dönemli stratejilerdendir ve okuldaki bütün öğrencilere yöneliktir. Amaç, şiddet davranışlarını okul dışında tutmak ve şiddeti kontrol altına almaktır. En yaygın güvenlik önlemi, öğrencilerin

toplulu halde buldukları ve hareketin fazla olduğu yerlerde (okul önü, bahçe, kantin, koridorlar vb.) öğrencileri izlemektir. İzleme işi güvenlik kameraları, güvenlik görevlileri veya okul personeliyle yapılabilir (Coben vd., 1994; Brown ve Brown, 1996; Hoang, 2001; Breunlin, vd., 2002). Öğrenciler izlendiklerini bildikleri zaman olumsuz davranışlarda bulunmaktan çekinirler aynı zamanda ailelerin okulu internet üzerinden izlemelerine olanak tanımak, çocukların şiddete karşı olma duygularını canlandırır ve şiddetle ilgili tutumlarını gözden geçirmelerini sağlar (Schwartz, 1996). İstanbul'da 349 okulun girişine kamera koyulduktan, 163 okulda da okul içi görüntüleme sistemi oluşturulduktan sonra şiddet olaylarında azalma olduğu bildirilmektedir (Ntvmsnbc.com, 2006).

Güvenlik önlemleri olarak silahların okuldan uzak tutulması için, metal dedektörler, alarm sistemleri ve manyetik öğrenci geçiş kartları kullanılabilir (Brown ve Brown, 1996), bina etrafına yüksek duvarlar inşa edilebilir (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994), sistemli ve rastgele aramalar yapılabilir. Bu yaklaşımlar kesin ve acil bir şekilde şiddeti önleyebilir. Ancak, şiddeti önlemek için tek başına kullanıldığında öğrenciler açısından okulu bir cezaevine dönüştürme riski bulunmaktadır.

Bir diğer güvenlik önlemi de, şiddet davranışları ortaya çıkmadan, şiddete eğilimli gençlerin özelliklerini belirlemek, onların profilini çıkarmak ve onlara yardım etmektir. Şiddet olaylarının çoğunda erken uyarı işaretleri görülür (Schwartz, 1996; Alexander, 2002). Bunlar: sosyal olarak içe kapanma, aşırı izolasyon ve yalnızlık duyguları, aşırı reddedilme duyguları, şiddet mağduru olmak, dalga geçilme, okula ilginin azalması ve akademik başarının düşük olması, şiddeti yazılar ve resimler ile anlatma, kontrol edilemeyen öfke, fevriyet, vurma, sindirme davranışları gösterme, disiplin öyküsü, önceki şiddet ve saldırgan davranış hikayeleri, farklılıklara toleransın olmaması, ön yargılı olmak, madde ve alkol kullanımı ve çetelere bağlı olma ciddi uyarı işaretleridir. Ancak bu işaretler başka sorunların da habercisi olabilirler. Bu yüzden eğitimciler ve aileler tarafından dikkatle yorumlanmalı, öğrencileri etiketlemeden, ifşa etmeden, eğitim programlarıyla ve rehberlik hizmetleriyle bu öğrencilere gereken yardım yapılmalıdır. Bu yaklaşım masum öğrencileri incitebileceği (Kopka, 1997) ve bu tür öğrencilerin profili olduğu henüz kanıtlanmadığı (Furtell, 1996) için eleştirilmektedir.

Bir diğer güvenlik önlemi de büyük okulları küçültmektir (Klonsky, 2002). Diğer bir deyişle okuldaki öğrenci mevcudunu azaltmaktır. Mevcut az olduğunda sınıf öğretmenlerine düşen öğrenci sayısı da az olmaktadır. Dolayısıyla öğretmen ve öğrenciler birbirlerini daha iyi tanırlar ve kimin nasıl davranacağını daha iyi bilirler. Bu tür okullarda öğrenciler enerjilerini okul etkinliklerine daha fazla yönlendirir ve daha fazla meşgul olurlar.

2. *Okul-Yönetim temelli stratejiler:* Bu tür stratejiler, daha çok disiplin kurallarının işletilmesi şeklinde bütün öğrencilere yöneliktir ve hoş görülmeceği mesajı vererek saldırganlık ve şiddeti caydırır. MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin, 12. Maddesinde ceza ve cezayı gerektiren bazı davranışlar şöyle ifade edilmiştir:

“...b)Okuldan Kısa Süreli Uzaklaştırma,... kavga, darp etmek ve yaralama olaylarına karışmak... c)Okuldan Tasdikname ile Uzaklaştırma,... okulun bina, eklenti ve donanımları ile okula ait taşınır veya taşınmaz mallarına zarar vermek, okula yaralayıcı, öldürücü silâh ve patlayıcı maddeler getirmek veya bunları bulundurmak.... ç)Örgün Eğitim Dışına Çıkarma,... okulun bina, eklenti ve donanımlarını, okula ait taşınır veya taşınmaz mallarını kasıtlı olarak tahrip etmek, okul içinde ve dışında yaralayıcı, öldürücü her türlü alet, silah, patlayıcı maddeleri kullanmak suretiyle herhangi bir kimseyi yaralamaya teşebbüs etmek, yaralamak, öldürmek, maddi veya manevi zarara yol açmak, kişi veya kişilere her ne sebeple olursa olsun eziyet etmek; işkence yapmak veya yaptırmak, cinsel istismar ve bu konuda kanunların suç saydığı fiilleri işlemek, çete kurmak, çetede yer almak, yol kesmek, adam kaçırmak; kaç-kaç ve gasp yapmak, fidye ve haraç almak,....” (MEB Mevzuat Bankası, 2007).

Kısa süreli okuldan uzaklaştırma cezası aynı öğrenciler için sık sık uygulandığında bu öğrenciler için iki risk ortaya çıkabilir. Öğrencilerde başarısızlık ve okula yönelik olumsuz tutum gelişebilir (Breunlin vd., 2002). Diğer bir deyişle, kısa süreli okuldan uzaklaştırma cezası okullarda şiddeti durdurmaya ya da azaltmaya çalışırken, başarısızlık ve okula yönelik olumsuz tutum oluşturması nedeniyle şiddet davranışlarını artırabilir. Okuldan tasdikname ile uzaklaştırma özellikle çetelerin dağıtılmasında etkilidir. Çete üyeleri farklı okullara aktarılabilir. Örgün eğitim dışına çıkarma cezası öğrencinin açık öğretim dışında devam zorunluluğu olan okul/kurumlara kayıt yaptırmamak üzere okuldan tasdikname ile uzaklaştırılmasını gerektiren ceza-yı ifade etmektedir. Yoğun risk altındaki gençlerin örgün eğitim sistemi içinde tutulması suça yönelimini önlemek açısından çok önemlidir (Aydın, 2006). Örgün eğitim dışına çıkarılan gençlerin çok ciddi suçlara yöneldikleri bilinen bir gerçektir. Ancak, bu tür öğrencilerin ihtiyaç duyduğu özel ilgi ve eğitsel çalışmaların geleneksel okullarda istenilen düzeyde karşılanması mümkün olmayabilir. Bu gençler için alternatif okullar açılabilir. ABD’de bu okulların örnekleri bulunmaktadır. Bu okullara öğrencilerin geliş nedenleri şunlardır: 1) Alkol-uyuşturucu bulundurmamak, kullanmak, satmak, 2) Silah bulundurmamak, kullanmak, 3) Sürekli akademik başarısızlık, 4)Yıkıcı sözlü davranış, 5) Fiziksel saldırı ya da kavga, 6) Hamilelik-ailevi nedenler. Bu okullarda risk altındaki öğrencilerin okul başarılarında ve özgüvenlerinde ciddi bir gelişme olduğu ve davranışsal sorunlarında bir azalma meydana geldiği gözlenmiştir (Aydın, 2006).

Ayrıca, iyi ve doğru davranışlar ödüllendirilerek şiddet önlenmeye çalışılabilir. Burada amaç, okul atmosferine bir değişiklik getirerek öğrencilerde normal ve doğru davranışı yapılandırmaktır. Bunun için okullardaki onur kurulları işlevsel hale getirilebilir. MEB Ortaöğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliğinin 9. Maddesinde ödüllendirilecek davranışlar ve ödüller şöyle ifade edilmiştir:

“a) Türkçe’yi doğru, güzel ve etkili kullanarak örnek olmak, b) Bilimsel projeler ile sosyal etkinliklere katılmak, bu çalışmalarda liderlik yapmak, yapılan etkinliklerde eğitime katkıda bulunmak ve üstün başarı göstermek, c) Okul araç-gereç ve donanımları ile çevreyi koruma ve gözetmede davranışlarıyla örnek olmak, ç) Görgü kurallarına uymada ve insan ilişkilerinde örnek olmak, d) Trafik kurallarına uymada örnek davranışlar sergilemek, e) Bilişim araçlarını kullanmada iyi örnek olacak davranışlar sergilemek, f) Okula ve derslere düzenli olarak gelmek, bu yönde arkadaşlarına iyi örnek

olmak, g) Yaşlı, yetim, öksüz, güçsüz, engelli ve benzeri durumdaki öğrencilere yardım amacıyla yürütülen toplum hizmetlerinde görev almak gibi davranışlarından örnek oluşturacak bir ya da birkaçını gösteren davranış puanı indirimli öğrencileri; öğretim yılı içinde herhangi bir ödül alıp almadığına bakılmaksızın öğrenci, öğretmen veya okul yönetiminin teklifi, onur kurulunun uygun görüşü doğrultusunda onur belgesi ile ödüllendirilir. Bir öğretim yılı içinde iki ve daha fazla onur belgesi alan öğrencilere okulun onur listesinde yer verilir” (MEB Mevzuat Bankası, 2007).

Ortaöğretim kurumlarında yalnızca olumsuz öğrenci davranışlarının gözlenmesi ve cezalandırılması yerine yukarıda sayılan olumlu davranışların da gözlenmesi ve ödüllendirilmesinin okuldaki olumlu davranışları artırmada etkili olabileceği söylenebilir.

3. *Eğitim ve Program Temelli Stratejiler*: Okullarda şiddet önlemeye yönelik mevcut programların saldırganlık ve şiddeti veya risk etmenlerini azalttığı deneysel olarak kanıtlanmıştır. Deneysel çalışmalar genel olarak değerlendirildiğinde; saldırganlığı azaltmaya yönelik uygulamaların çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bunlar arasında danışman hız alan ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlarla yapılan grupla psikolojik danışma, grup rehberliği, çeşitli eğitim programları ve psikodrama uygulamaları sayılabilir. Bu uygulamaların, öfke kontrolünü artırdığı ve dışa yönelik öfke ya da saldırganlığı azalttığı (Kellner ve Tutin, 1995; Kellner ve Bry, 1999; Akgül, 2000; Dykeman, 2001; Cenkseven, 2003; Herrmann ve McWhirter, 2003; Campel, 2004; Tekinsav-Sütçü, 2006; Genç, 2007; Yorgun, 2007) bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, şiddet karşıtı (Uysal, 2003), zorbalık karşıtı (Kartal ve Bilgin, 2007), sosyal beceri (Sarica, 2008) çatışma çözme beceri eğitimi programlarının (Breunlin vd., 2001; Uysal, 2006; Güner, 2007; Gündoğdu, 2009) ve iletişim becerileri eğitiminin (Rutherford, Mathur ve Quinn, 1998; Frey, Hirschstein ve Guzzo, 2000; Ando vd., 2007) saldırgan davranışları azalttığı saptanmıştır.

Bu programlar öfke denetimi, iletişim becerileri, problem çözme ve düşünme becerilerinin öğretilmesini sağlamaktadır. Bu becerilerin öğretilmesinin nedeni insanların saldırganlık ve şiddete, davranışsal alternatiflere sahip olmadıkları zamanlarda başvurdukları (Breunlin vd., 2002) yönündeki görüştür. Bazı saldırganlık ve şiddet eylemlerinin aşırı öfke ve kontrol eksikliğinden kaynaklandığı ve yetersiz öfke kontrolünün, daha önceki deneyimlerden öğrenilmesi (Eron ve Huesmann, 1984 ) nedeniyle, bireyi şiddet eylemleri açısından riske attığı bir gerçektir. Kızgınlık duygusunu uygun bir şekilde ifade etmeyi bilmenin, sorun çözme, çatışma çözme, iletişim becerilerine sahip olmanın, empatik olmanın saldırganlığı kontrol etmede ve önlemede büyük bir role sahip olduğu belirtilmektedir (Korkut, 2004). Okullar yürüttükleri önleme çalışmalarında, öğrencilerin antisosyal davranışlara katılma konusunda gelen teklifleri uygun bir şekilde reddetmesini sağlamak için öğrencilerin hayır deme becerilerini geliştirmeyi de amaçlamaktadırlar.

Ögel, Tari ve Eke (2006), gençlerde saldırganlık ve şiddeti önleme çalışmaları arasında sağlıklı gençlik gelişimi için temel yetkinlikler diye de belirtilen beş temel yetkinliğin önleyici bir işlevi olduğundan bahsetmektedirler. Bu temel yetkinlikler ve ilgili kavramlar şunlardır; (1) *Olumlu Kimlik*: olumlu benlik algısı, umutlu olmak, geleceğe dair hedefler, (2) *Kendine Yeterlik*: kendine yeterlik, etkili başa çıkma yöntemi, affetme üslubu, (3) *Özdenetim*; duygusal, davranışsal ve bilişsel özdenetim, (4) *Sosyal İlişki Becerileri*; sorun çözme becerileri, empati, çatışma çözümüleme, samimi olabilme kapasitesi, (5) *İnanç Sistemi*: tavırlar, normlar, değerler, ahlaki tutum.

Terzi (2007), okullarda saldırganlık ve şiddeti önlemede çocukların ve ergenlerin sahip olmaları gereken yetkinliklerden birinin de kendini toparlama gücü olduğunu belirtmektedir. Fraser, Richman ve Galinsky (1999) kendini toparlama gücünü “zor koşullar altında olumlu ve beklenmedik başarılar kazanma ve sıra dışı koşul ve durumlara uyum sağlama becerisi” olarak tanımlamaktadırlar (Akt: Terzi, 2007). Öğülmüş (2001), kendini toparlama gücüne sahip bireylerin özellikleriyle suç işleyen bireylerin özelliklerinin birbirine ters olduğunu, bu nedenle bireylerin kendini toparlama güçlerini geliştirmeyi amaçlayan programların, suç ve şiddet davranışlarını da azaltacağını belirtmektedir.

Dolayısıyla, saldırganlık ve şiddeti önleme programları, sorun ve çatışma çözme becerileri, akran arabuluculuğu, akran dayanışması, öfke denetimi, empati, bir duruma uygun cevapları verebilmek için o durumu doğru olarak anlama, davranışlarının sonuçlarını bilme, tahrik kontrolü, farklılıklara tahammül etme, karar verme, hayır deme ve problem çözme becerileri, olumlu rol modelleri seçme, öz saygıyı geliştirme ve stres yönetimi (Miller, 1994; Brown ve Brown, 1996; Schwartz, 1996; Hoang, 2001; Ögel, Tarı ve Eke, 2006) gibi yaşam becerilerinin kazandırılmasını amaçlamalıdır.

Acker (2007), önleme programlarını üç grupta ele almaktadır: (1) Birincil önleme programları: Antisosyal ve saldırgan davranışı azaltmayı, sosyal davranışı öğretmeyi amaçlayan ve bütün öğrencilere yönelik önleme programlarıdır. Okul çapında birincil önleme aktiviteleri çatışma çözme, duygusal okur-yazarlık ve öfkeyle başa çıkma becerilerini içerir. (2) İkincil önleme programları: Bütün öğrencilerden ziyade saldırganlık ve şiddet içeren davranışlar gösterme riski taşıyan belirli öğrencileri hedef alan programlardır. Bunlar küçük gruplarla yürütülen, iyileştirici ve danışmanlık içeren programlardır. (3) Üçüncül önleme programları: Anti-sosyal ve suçlu davranışlar gösteren öğrencileri hedef alan programlardır. Bunlar aileleri, eğitimcileri, yöneticileri ve destek personelini içeren, yoğun ve kişiye özgü müdahalelerdir. Başka bir deyişle, saldırganlık ve şiddeti önleme programları; bütün öğrenciler (Breunlin vd., 2002) ya da risk altındaki öğrenciler, öğretmenler, yöneticiler, okul personeli ve veliler (Coben vd., 1994) için düzenlenen çok geniş kapsamlı eğitim programlarıdır. Bu programlar, şiddet davranışlarına karşı güvenli ve olumlu okul atmosferi oluşturarak koruyucu faktör olarak rol oynamaktadırlar (Morrison, Furlong ve Morrison, 1994; Walker, 1995; Mayer, 2001). Okul çalışanlarıyla, öğrenciler arasında güven verici ve destekleyici bağların kurulması (olumlu okul atmosferi) okullardaki şiddeti önlemede önemli bir husustur. Bu programlarla sınıfta, okulda ve okul bölgesinde bireylerarası ve gruplar arası etkileşimin güvenli ve barışçıl olması sağlanmaya çalışılmaktadır.

4. *Okul Sonrası Alternatif Etkinlikler*: Şiddeti azaltmada önerilen önlemlerden biri de öğretmen-öğrenci, öğrenci-öğrenci ilişkilerinin geliştirilmesi amacıyla okul sonrası alternatif etkinlikler hazırlanıp uygulanmasıdır. Özellikle anne ve babası çalışan çocuklara ve gençlere alternatif etkinlikler sunulduğunda bu etkinlikler yoluyla kendilerini ifade etme ve enerjilerini boşaltma imkânı bulurlar (Brown ve Brown, 1996; Patten ve Robertson, 2001).

### Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, okullarda ergenlerin saldırıcılık ve şiddet içeren davranışlarının ortaya çıkması ve önlenmesinde okul ve öğretmenlerin rolleri incelenmeye çalışılmıştır. Okullarda saldırıcılık ve şiddet son yıllarda ülkemizde de çözülmeye çalışılan önemli sorunlardan biridir. İlgili alan yazında okullarda saldırıcılık ve şiddeti artıran risk faktörlerinin toplumsal, ailesel, bireysel ve okulla ilgili faktörler olduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır.

Ergenlik, çocukluk ve erişkinlik arasında çeşitli fizyolojik, psikolojik ve sosyal değişikliklerin yaşandığı bir geçiş dönemi olması nedeniyle ergenin düşüncelerinde, duygularında ve davranışlarında dengesizliklere yol açan fırtınalı ve stresli bir dönemdir. Dönemin zorluklarından biri de ergenlerin öfke denetimi, çatışma çözme, problem çözme ve iletişim gibi yaşam becerilerindeki yetersizliklerdir. Bu dönemde çeşitli sorunlarla karşılaşan ergen, gelişimsel zorluklar ve yaşam becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle saldırıcılık davranışlara başvurabilir. Bu bağlamda ergenlerin gelişimsel özellikleri dikkate alınarak yaşam becerilerindeki yetersizliklerini giderecek önlemler alınmalıdır.

Okullardaki saldırıcılık davranışlar için risk faktörlerinden biri de okul ve çalışanlarının özellikleridir. Özellikle öğretmenlerin öğrenciye ve aileye karşı olumsuz tutum, öğrenci davranışlarını yönetme yetersizliği, öğrenci gelişimi için düşük destek, yetersiz iletişim becerileri ve saldırıcılık liderlik tarzı gibi özelliklere sahip olması okullarda saldırıcılık ve şiddet içerikli davranışları artırmaktadır. Tersinden bakıldığında ise okullarda koruyucu faktörleri harekete geçirme ve öğrencilerin saldırıcılık/şiddet içeren davranışlarını önleme konusunda öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmenler öğrenci gelişimini destekleyerek, çatışma çözme, öfke kontrolü gibi becerileri kazandırarak, öğrencilerini başarıya güdüleyerek ve davranışlarıyla olumlu model olarak saldırıcılık ve şiddeti önlemede önemli bir potansiyele sahiptirler. Şiddet-öğretmen ilişkisini konu edinen araştırma yazını incelendiğinde öğretmenlerin bu potansiyellerinin farkında olmadıkları ya da sorumluluk almaktan kaçınıyor olabilecekleri görülmektedir. Bu potansiyelin farkına varmaları, gerekli bilgi ve becerileri kazanmaları için öğretmenlere de yönelik programlar hazırlanmalı ve uygulanmalıdır.

Birçok okul, saldırıcılık ve şiddet davranışlarıyla mücadeleyi bir güvenlik faaliyeti olarak değerlendirmektedir. Bununla ilgili son zamanlarda okulların kameralarla donatılması, okul önlerinde polis devriyelerinin dolaşması, sık sık öğrencilerde üst aramalarının yapılması, saldırıcılık çocukların okuldan uzaklaştırılması vb uygulamalar bu alanda alınan tedbirler olarak yaygın bir şekilde gündeme gelmektedir. Güvenlik önlemleri acil tedbirler olarak şiddeti önlemede etkili olabilir ancak saldırıcılık ve şiddet içerikli davranışlar öğrenilmiş davranışlardır. Çocuklar ve gençler olumsuz davranışları öğrenebiliyorlarsa saldırıcılığın alternatifi olan olumlu davranışları da öğrenebilirler. Güvenlik önlemleri olumlu davranışların öğrenilmesini sağlamaz, sadece geçici olarak şiddetin ortaya çıkmasını engeller. Aynı zamanda güvenlik önlemleri tek başına kullanıldığında olumsuz davranışların bastırılmasına, ilk fırsatta da ortaya çıkmasına neden olur. O halde, saldırıcılık ve şiddet içeren davranışların önlenmesinde alınacak tedbirler eğitim ve program temelli olmalıdır. Ayrıca, eğitim temelli önleme programlarının hazırlanıp uygulanabilmesi için okul psikolojik danışmanlarının gerekli yeterliklere sahip olması sağlanmalıdır.



### Kaynakça

- Acker, V. (2007). Antisocial, aggressive, and violent behavior in children and adolescents with in alternative education settings: Prevention and intervention. *Preventing School Failure*, 51 (2): 5-10.
- Akgül, H. (2000). *Öfke Denetimi Eğitiminin İlköğretim II.Kademe Öğrencilerinin Öfke Denetimi Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akpınar, B. ve Dilci, T. (2007). Eğitim programları bağlamında okulda şiddet olgusuna yönelik öğretmen görüşleri. *Eğitim Araştırmaları (EJER)*, 29: 1-11.
- Aktaş, V. (2001). *Çocuklarda saldırganlık ile olumsuz niyet yükleme eğilimleri arasındaki ilişkiler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Alexander, C. M. (2002). Helping school counsellors cope with violence. *USA Today Magazine*, 130: 52-53.
- Ando, M., Asakura, T., Ando, S. ve Simons-Morton, B. (2007). A psychoeducational program to prevent aggressive behavior among Japanese early adolescents. *Health Education & Behavior*, 34 (5): 765-776.
- Aydın, B. (2005). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. 2. Baskı Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Aydın, İ. (2006). Öğrenciye uygun okul şart. *Radikal İnternet Baskısı* (01. 04. 2006) Erişim Tarihi: 20.04.2006 <http://www.radikal.com.tr/haber.php?haberno=183091>
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy. Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84 (2): 191-215.
- Başar, H. (1994). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları No:13.
- Breunlin, D. C., Cimmarusti, R. A., Bryant-Edwards, T. L., ve Hetherington, J. S. (2002). Conflict resolution training as an alternative to suspension for violent behaviour. *Journal of Educational Research*, 95 (6): 349-358
- Brown, J. A. ve Brown, R. C. (1996). Using technology to reduce public school violence, *International Journal of Instructional Media*, 23 (2): 131-135.
- Bon, S. C., Faircloth, S. C. ve LeTendre, G. K. (2006). The school violence dilemma. *Journal of Disability Policy Studies*, 17 (3): 148-157.
- Campell, M. P. (2004). *The Efficacy of Anger Management Program for Middle School Students With Emotional Handicaps*. Phd. Walden University.
- Cenkseven, F. (2003). Öfke yönetimi becerileri programının ergenlerin öfke ve saldırganlık düzeylerine etkisi. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2 (2): 153-167.
- Coben, J. H., Weiss, H. B., Mulvey, E. P. ve Dearwater, S. R. (1994). A primer on school violence prevention. *Journal of School Health*, 64 (8): 309-313.
- Coie, J. D., Watt, N. F., West, S. G., Hawkins, J. D., Asarnow, J. R., Markman, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B. ve Long, B. (1993). The science of prevention: a conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48: 1013-1022.
- DiCanio, M. (1993). Classroom violence, *The Encyclopedia of Violence: Origins, Attitudes, Consequences*. New York: Facts on File.
- Durmuş, E. ve Gürkan, U. (2005). Lise Öğrencilerinin Şiddet ve Saldırganlık Eğilimleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3): 253-269.

- Dykeman, B. (2001). Cognitive-behavior treatment of expressed anger in adolescents with conduct disorders. *Education*, 121 (2): 298-300.
- Eron, L. D. ve Huesmann, L. R. (1984). The Relation of Prosocial Behavior to the Development of Aggression and Psychopathology. *Aggressive Behavior*, 10: 201-211.
- Finley, L. L. (2003). Teachers' Perceptions of School Violence Issues: A Case Study. *Journal of School Violence*, 2 (2): 51-66.
- Freedman, J. L., Sears, D. O. ve Carlsmith, J. M. (1989). *Sosyal Psikoloji* (Çeviren: Ali Dönmez). İstanbul: Ara Yayıncılık.
- Frey, K. S., Hirschstein, M. K. ve Guzzo, B. A (2000). Second step: Preventing aggression by promoting social competence. *Journal Of Emotional And Behavioral Disorders*, 8 (2): 102-112.
- Furtell, M. H. (1996). Violence in the classroom: A teacher's perspective (Ed. A.M. Hoffman). *School Violence and Society*, 3-19, Westport, CT: Praeger.
- Gander, M. J. ve Gardiner H. W. (2001). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Çev. Bekir Onur). 4.Baskı, Ankara: İmge Kitabevi.
- Genç, H. (2007). *Grupla öfke denetimi eğitiminin lise 9.sınıf öğrencilerinin sürekli öfke düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Goldstein, A. (1994). School violence (I): Aggression of toward persons and property in America's schools. *The School Psychologist, (Division of School Psychology)*, 48 (1): 6-24.
- Gündoğdu, R., (2009). *Yaratıcı drama temelli çatışma çözme programının ergenlerde öfke, saldırganlık ve çatışma çözme becerisine etkisi* Yayınlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Güner, İ. (2007). *Çatışma çözme becerilerini geliştirmeye yönelik grup rehberliğinin lise öğrencilerinin saldırganlık ve problem çözme becerileri üzerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hawkins, J. D. ve Herrenkohl T. I. (2004). Prevention in the school years *Early Prevention of Adult Antisocial Behaviour*. Ed. David P. Farrington ve Jeremy W. Coid. UK: Cambridge University Pres.
- Herrmann, D. S. ve McWhirter, J. J. (2003). Anger & aggression management in young adolescents; an experimental validation of the SCARE program. *Education And Treatment of Children*, 26 (3): 273-302.
- Hoang, F. Q. (2001). Addressing school violence. *FBI Law Enforcement Bulletin*, 70 (8): 18-24.
- Karaman-Kepenekçi, Y. ve Çınkır, Ş. (2003). Öğrenciler arası zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 34: 236-253.
- Kartal, H. ve Bilgin, A. (2007). İlköğretim öğrencilerine yönelik bir zorbalık karşıtı program uygulaması: Okulu zorbalıktan arındırma programı. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (2): 207-227.
- Kellner, M. H. ve Tutin, J. (1995). A school- based anger management program for developmentally and emotionally disabled high school students. *Adolescence*, 30 (120): 813-825.
- Kellner, M. H. ve Bry, B. H. (1999). The effects of anger management groups in a day school for emotionally disturbed adolescents. *Adolescence*, 34 (136): 645-651.
- Klonsky, M. (2002). How smaller schools prevent school ve Cviolence. *Educational Leadership*, 59 (5): 65-70.
- Kopka, D. L. (1997). *School Violence: A Reference Handbook*. Santa Barbara, CA: ABC-CLIO.
- Korkut, F. (2004). *Okul Temelli Önleyici Rehberlik ve Psikolojik Danışma*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Lopez, V. A., ve Emmer, E. T. (2002). Influences of beliefs and values on male adolescents' decision to commit violent offenses. *Psychology of Men & Masculinity*, 3: 28-40.

- Mayer, G. R. (2001). Antisocial behaviour: its causes and prevention within our schools. *Education and Treatment of Children*, 24 (4): 414-429.
- MEB Mevzuat Bankası (2007). *Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Ödül ve Disiplin Yönetmeliği*. Erişim Tarihi: 25.08.2010 [http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408\\_0.html](http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26408_0.html).
- Mertoğlu, M., Doğutaş, C., Cemalçılar, Z. ve Baydar, N. (2008). Şiddetin okula bağlı nedenleri ve alınabilecek önlemler stratejik önlemler konulu Ohio-İstanbul karşılaştırmalı bir araştırma. *VIII. Adli Bilimler Kongresi Çocuk ve Adli Tıp Bildiri Özetleri Kitabı*, 15-18 Mayıs 2008-Kocaeli, Ankara: Tubitak Yayınları, Yayın No:5847.
- Miller, G. E. (1994). School violence miniseries impressions and implications. *School Psychology Review*, 23 (2): 257-261.
- Moeller, T. G. (2001). *Youth Aggression and Violence: A Psychological Approach*. London: Lawrence Erlbaum Associates
- Morganet, R. S. (2005). *Yaşam Becerileri Ergenler İçin Grupla Psikolojik Danışma Uygulamaları*. 1. Baskı, Çev: Sonay Güçray, Alim Kaya, Mesut Saçkes, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Morrison, G. M., Furlong, M. J., ve Morrison, R. L. (1994). School violence to school safety: reframing the issue for school psychologists. *School Psychology Review*, 23 (2): 236-256.
- Namka, L. (1997). The dynamics of anger in children. 20.04.2006'da indirildi: [www.for Teachers the Dynamics Anger in Children.htm](http://www.for Teachers the Dynamics Anger in Children.htm).
- Nethaber. (2007, Şubat 13). *Disiplin cezası verilen iki öğrenci, öğretmenlerine silahla saldırdı*. Erişim Tarihi: 18 Şubat 2007 <http://www.nethaber.com/Toplum/11996/Disiplin-cezasi-verilen-iki-ogrenci-ogretmenlerine-SILAHLA>
- Nethaber. (2007, Haziran 13). *Öğretmenlerin suyuna kimyasal madde atan öğrenciler serbest*. Erişim Tarihi: 05 Temmuz 2007 <http://www.nethaber.com/Toplum/25077/Ogretmenlerinin-suyuna-kimyasal-madde-atan-ogrenciler-serbest>
- Ntvmsnbc.com (2006). *Okul önleri kamerayla denetlenecek*. 20.04.2006'da indirildi: <http://www.ntvmsnbc.com/news/366520.asp>
- Ögel, K., Tari, I. ve Eke, C. Y. (2006). *Okullarda Suç ve Şiddeti Önleme Klavuzu*. İstanbul, Yeniden Yayınları, No:7.
- Öğülmüş, S. (1995). Okullarda şiddet ve vandalizm. *Yayımlanmamış Araştırma Raporu*, Ankara Üniversitesi, E.B.F.
- Öğülmüş, S. (2001). Bir kişilik özelliği olarak yılmazlık. *I.Ulusal Çocuk ve Suç Sempozyumu: Nedenler ve Önlemler*. 29-30 Mart-Ankara.
- Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In Pepler, D. & Rubin, K. (Eds), *The Development and Treatment of Child Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Özcebe, H., Üner, S. ve Çetik, H. (2006). Adolesanlarda şiddet davranışları. *I. Şiddet ve Okul: Okul Ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Tedbirler Sempozyumu*. İstanbul. 28-31 Mart 2006, MEB, ÜNİCEF, Erişim Tarihi: 20.04.2006 <http://iogm.meb.gov.tr/sid-detveokul/>
- Patten, P. ve Robertson, A. S. (2001). *Focus on after-school time for violence preventio.*, ED455975, Erişim Tarihi: 04.20.2006 [www.eric.ed.gov](http://www.eric.ed.gov)
- Pişkin, M. (2003). Okullarımızda yaygın bir sorun: akran zorbalığı. *VII.Ulusal PDR Kongresi, Bildiri Özetleri*, s.125, Ankara: Cantekin Matbaası.
- Pullis, M. (1994). A model for helping teachers implement classroom-based anger intervention programs. *Anger, Hostility and Aggression: Assesment, Prevention and Intervention Strategies for Youth*, Ed: Michael Furlong, Douglas Smith, Brandon, Vermont: Clinical Psychology Publishing Co., Inc.

- Rutherford JR. Robert B., Mathur S. R. ve Quinn Mary M. (1998). Promoting social communication skills through cooperative learning and direct instruction. *Education and Treatment of Children*. 21 (3): 354-370,
- Sarıca A. K. (2008).*Sosyal beceri programının ergenlerin saldırganlık düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Schwartz, W. (1996). *An Overview of strategies to reduce school violence*. ERIC/CUE Digest No: 115, ED410321, Erişim Tarihi: 04.20.2006 www.eric.ed.gov
- TBMM Araştırma Komisyonu Raporu (2007). *Türkiye Büyük Millet Meclisi çocuklarda ve gençlerde artan şiddet eğilimi ile okullarda meydana gelen olayların araştırılarak alınması gereken önlemlerin belirlenmesi amacıyla kurulan meclis araştırması komisyonu raporu*. Ankara: Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Tekinsav-Sütçü, G. S. (2006). *Ergenlerde öfke ve saldırganlığı azaltmaya yönelik bilişsel davranışçı bir müdahale programının etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimsel Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, İzmir.
- Terzi, Ş. (2007). Okullarda yaşanan şiddeti önleyici bir yaklaşım: kendini toparlama Gücü. *Aile ve Toplum*, 3 (12): 73-82.
- Tezcan, M. (1994). *Eğitim Sosyolojisi*. 9.Baskı, Ankara: Zirve Ofset.
- Türnüklü, A. ve İllez, M. (2006). Öğretmenlerin, öğrencilerin çatışmalarını çözüm strateji ve taktiklerinin sosyal oluşturma perspektifinden incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (22):221-232.
- Uysal, A. (2003). *Şiddet karşıtı programlı eğitimin öğrencilerin çatışma çözümleri, şiddet eğilimleri ve davranışlarına yansımaları*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Uysal, Z. (2006). *Çatışma çözme eğitim programının ortaöğretim dokuzuncu sınıf düzeyindeki öğrencilerin çatışma çözme becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Venter, M. ve Poggenpoel, M. (2006) The Phenomenon of Aggressive Behavior of Learners in The School Situation. *Phenomenom of Aggressive Behavior*, 126 (2): 312-315
- Walker, D. (1995). School violence prevention. *ERIC Digest* No: 94, ED379786, Erişim Tarihi: 04.20.2006 www.eric.ed.gov
- Weir, E. (2005). Preventing Violence in Youth. *Canadian Medical Association Journal*, 172 (10): 1291-1292.
- Yavuzer, Y., Gündoğdu, R. ve Dikici, A. (2009). Teachers' perceptions about school violence in one Turkish city. *Journal of School Violence*, 8 (1): 29-41
- Yorgun, A. (2007). *The Effect of Violence Management Training on Violent Behaviors and Anger Control of Secondary School Students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yöndem, Z. D. ve Bıçak B. (2008). Öğretmen adaylarının öfke düzeyi ve öfke tarzları. *Uluslar Arası İnsan Bilimleri Dergisi* [Bağlantıda]. 5:2 Erişim Tarihi: 3 Ocak 2009 www.insanbilimleri.com
- Zindi, F. (1994). Bullying at boarding school: a zimbabwe study. *Research in Education*, 51:23-32.

## VIOLENCE AND AGGRESSION IN SCHOOLS: RISK FACTORS RELATED TO TEACHERS AND SCHOOLS AND PREVENTION STRATEGIES\*

---

Yasemin YAVUZER\*\*

### Abstract

In our country and in the world, aggression and violence are increasing day by day and spreading to schools, as well. While sending their children to school, parents fear for their children's being exposed to violence or being included in such events. The aim of this study is to show the roles of teachers and schools in both occurrence and prevention of adolescents' behaviors containing violence and aggression in schools. With this aim, dimensions of the behaviors containing aggression and violence in schools; risk factors related to teachers and schools in emergence of these behaviors; and in this context, aggression and violence prevention strategies which can be used in schools are defined.

**Key Words:** Aggression in schools, violence, roles of teachers, prevention strategies

---

\* This study was prepared from the theoretical part of the doctorate thesis titled "Investigation of the Effect on High School Students of the Psycho-Education Programs towards Preventing Aggression" which was completed under the advisory of Prof.Dr. Ömer Üre

\*\* Assistant Prof. Dr. Niğde University, Faculty of Education, Department of Educational Sciences

# SINIF İÇİ İSTENMEYEN ÖĞRENCİ DAVRANIŞLARINA YÖNELİK ÖĞRETMEN TUTUMLARININ BAZI SOSYO-DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Fuat TANHAN\***

**Ece ŞENTÜRK\*\***

## Özet

Bu araştırma sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının bazı sosyo demografik değişkenler açısından incelenmesi amacı ile yapılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı 60 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 361 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Araştırmada “Kişisel Bilgiler Formu” ve “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SİDÖTÖ)” olmak üzere iki ayrı veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin genel tutumunun orta düzeyde bir tutumu yansıttığı belirlenmiştir. Bunun yanında öğretmen tutumları çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo ekonomik düzeyi (SED), öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni halleri, mesleki kıdemleri, branşları, mezun oldukları fakülte gibi değişkenler açısından incelenmiş ve sadece cinsiyetin öğretmen tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka yol açtığı bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İstenmeyen davranış, tutum, sınıf yönetimi.

## Giriş

Sınıf ortamları farklı sosyal ve psikolojik öğeler barındırır. Her sınıf kendine has bir ilişkiler ağına sahiptir. İstenmeyen öğrenci davranışları sınıfın özgün sosyo-psikolojik ilişki ağı içinde üretilir ve bu davranışlar öğrenme öğretme süreçlerini olumsuz etkiler. İstenmeyen öğrenci davranışları her sınıf ortamında görülebilir (Arwood, Marrow, Lane ve Joliette, 2005). Sınıf yöneticisi olarak öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarının istendik yönde değiştirilmesinde önemli yere sahiptir (Curwin ve Mendler, 1998). Yapılan araştırmalar istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme boyutu ile sınırlı kalmıştır. Oysaki istenmeyen davranışların istendik yönde değiştirilmesinde sahip olunması gereken beceriler kadar öğretmenin istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin tutumları da önemlidir. Öğretmenler, istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları olumsuzlaştıkça objektifliklerini yitirmekte ve sergilemeleri gereken becerileri sergileyememektedirler. Bu nedenledir ki öğretmenler sınıf yönetimi süreçlerinde akademik etkinliklerden çok istenmeyen davranışları yönetmek için daha fazla zaman ayırırlar (Rosen, Taylor, O’Leary ve Sonderson, 1990).

Hemen her eğitim ortamında çeşitli önem derecelerinde sorun yaratan pek çok istenmeyen öğrenci davranışına rastlanır. Ancak bu davranışların önemi ve biçimi eğitimi etkileyen değişkenlere göre farklılık gösterir. Çünkü bir davranışın olumlu veya olumsuz algılanma biçimi, sınıf ortamının o andaki özelliğine göre değişebilir

\* Yrd. Doç. Dr. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Psikolojik Danışma ve Rehberlik ABD

\*\* Sınıf Öğretmeni, Milli Eğitim Bakanlığı Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Van.

(Öztürk, 2003). İstenmeyen davranışın ne olduğu hususundaki farklılık, sınıf düzeyine, yürütülen etkinliğin türüne, çocukların yaşlarına bağlı davranışlarına, daha önceki yaşantılarına ve öğretmen beklentilerine dayanmaktadır (Balay, 2003). Ayrıca davranışın algılanma biçimi davranışı kimin yaptığına, davranışın kime yapıldığına, davranışın yapıldığı zamana ve yapılma biçimine göre de farklılık gösterebilir (Öztürk, 2003). Görüldüğü üzere, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına ilişkin olarak herkes tarafından kabul görecektir bir tanıma ulaşmak oldukça güçtür. Buna karşın, bu çalışma kapsamında Burden'in (1995) istenmeyen davranışlara ilişkin yapmış olduğu tanımdan hareketle, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışları şöyle tanımlanmıştır: *Öğrencinin kendisinin ve arkadaşlarının öğrenme süreçlerini engelleyen ve öğretmenin öğretimi sürecini olumsuz etkileyen her türlü davranış.*

Tutumlar, bireysel yönelimli olarak açığa çıkar ve davranışlar üzerinde etkili olurlar. Tutumların duyuşsal ögesi bilişsel öğeyle yakından ilişkilidir (Ellis, 2001). Bu yönüyle tutumlar bilişsel ve duyuşsal öğeleri barındıran davranışsal bir eğilim olarak karşımıza çıkar (Kağıtçıbaşı, 1996). Tutumların davranışı yordaması tutumları inceleyen araştırmaları olumsuz etkilemektedir. Bu açıdan öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları onların bu davranışları gidermede yönelecekleri davranışlar hakkında ipucu verir. Eğitimde öne çıkan yeni felsefeler istenmeyen davranışın nedenlerini anlamayı içeren yaklaşımlar öngörmektedir (Yurdakul, 2005; Tunç, 2009). Ancak çoğu öğretmen sınıfta kendisini rahatsız eden her türlü öğrenci davranışını istenmeyen davranış olarak nitelendirebilmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını, beklentilerini dikkate alınmadan istenmeyen davranışları önlemek mümkün değildir. Öğrencileri dikkate almadan bu bağlamdaki her girişim öğrencilerin kişilik gelişimini olumsuz etkileyebilecek durumları içinde barındırır. Öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen davranışlara yönelik tutumlarının ortaya konması, konuya ilişkin gerekli tutum değişiminin sağlanması ve sınıf içi eğitim öğretimin yapılandırılması açısından oldukça önemlidir. Buradan hareketle araştırmanın amacı, Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının belirlenmesi olarak belirlenmiştir. Bu amaca bağlı olarak araştırmanın alt amaçları şöyledir:

1-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

2-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları sosyo-ekonomik düzeye göre farklılaşmakta mıdır?

3-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?

4-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları branşa göre farklılaşmakta mıdır?

5-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları evli olup olmamaya göre farklılaşmakta mıdır?

6-Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları mezun olunan fakülteye göre farklılaşmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesini konu alan bu araştırma, mevcut durumu betimlemektedir. Var olan durumu betimlenmesini hedefleyen araştırmalar, genel tarama modelleri olarak bilinmektedir (Karasar, 1995). Bu nedenle araştırmanın modeli Araştırma kapsamında öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutumları bazı sosyo-demografik değişkenler ile olan ilişkisi de inceleneceğinden araştırmanın modeli, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelidir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Van ili belediye sınırları içerisinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı 60 devlet ilköğretim okulunda görev yapan 2017 öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu evrendeki alt grupların örnekleme temsilliğinin sağlanabilmesi amacıyla araştırma evreni öncelikle, olasılığa dayalı örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme (Balcı, 1997) ile üç sosyo-ekonomik düzeye (alt, orta, üst) ayrılmıştır. Van İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nde görev yapmakta olan, okulların çevresel koşullarını ve yapısını iyi bilen, Eğitim Müfettişlerinin görüşlerine dayalı olarak araştırma evreni alt, orta ve üst sosyo-ekonomik düzeyde tabakalandırılmıştır. Her tabakayı (alt evreni) temsil edecek sayıda olmak üzere seçkisiz örnekleme yoluyla alt örneklem seçilmiş, ardından bu alt örneklem birleştirilerek araştırmanın örneklemini oluşturulmuştur. Buna göre Van il merkezinde bulunan MEB'e bağlı devlet ilköğretim okullarında görev yapmakta olan toplam 372 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur ancak bunların 361'inden (190'ı erkek, 171'i kadın) veri toplanabildiği için örneklem sayısı 361 olarak ortaya çıkmıştır. Bu örnekleme ilişkin demografik veriler Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1: Öğretmenlerle İlgili Demografik Değişkenlere İlişkin Veriler**

Değişkenler	F	%
<b>SED</b>		
Üst	138	38,2
Orta	107	29,6
Alt	116	32,1
<b>Cinsiyet</b>		
Kadın	170	47,1
Erkek	191	52,9
<b>Medeni Hal</b>		
Evli	257	71,4
Bekâr	102	28,3
Kayıp Veri	1	,3
<b>Kıdem</b>		
0-3 yıl	79	21,9
4-6 yıl	93	25,8
7-11 yıl	94	26,0
12 yıl ve üstü	91	25,2
Kayıp Veri	4	1,1
<b>Branşlar</b>		
Sınıf Öğretmeni	191	52,9
Diğer Branşlar	165	45,7
Kayıp Veri	5	1,4
<b>Mezun Olunan Fakülte</b>		
Eğitim Fakültesi	283	79,5
Fen Edebiyat Fak.	49	13,8
Diğer	24	6,7
<b>Genel Toplam</b>	<b>361</b>	<b>100</b>



Tablo 1’de görüldüğü gibi örnekleme üç sosyo ekonomik düzeyden de benzer oranda öğretmen yer almıştır. Bu öğretmenlerin 170’i kadın (%47,1), 191’i ise erkektir (%52,9). Öğretmenlerin çoğu evlidir (%71,4). Örneklemedeki öğretmenlerin büyük çoğunluğu 11 yıl ve daha az kıdeme sahiptir (%74,5), yarısından fazlası da (%52,9) sınıf öğretmenidir. Yine Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenler çoğunlukla Eğitim Fakültesi’nden mezun olmuşlardır (%79,5).

### Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada veriler iki farklı araçla toplanmıştır. Bunlar “Kişisel Bilgiler Formu” ve araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan “Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği”dir (SIDÖTÖ). Öğretmenlerle ilgili demografik verilere ulaşmada Kişisel Bilgiler Formu kullanılmıştır. SIDÖTÖ Ölçeği ile de öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları belirlenmiştir.

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği (SIDÖTÖ) 16 maddeden oluşmaktadır ve bu maddelerin toplam kolerasyon değerleri 0.325 ile 0.585 arasında değişmektedir. Ölçek duyuşsal ve davranışsal olmak üzere iki faktörlü olup bu faktörlerden birincisi ölçeğe ilişkin toplam varyansın %31.144’ünü, ikinci faktör %11.07’sini açıklamaktadır. İki faktörün birlikte açıkladıkları toplam varyans ise %42.22’dir. Cronbach alfa iç güvenilirlik katsayısı birinci faktör için 0.82, ikinci faktör için ise 0.78 olarak hesaplanmıştır. Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeği’nin tüm maddeleri için hesaplanan iç güvenilirlik katsayısı (Cronbach alfa) ise 0.85’tir.

### İşlem ve Veri Analizi

Örneklemeden elde edilen toplam puanlar normal dağılım göstermiştir. Bu nedenle tutum için eşik değer aritmetik ortalama  $\pm$  standart sapma şeklinde belirlenmiştir. Ancak bu çalışmada bireylerin tutumları hakkında daha detaylı sonuçlar elde edebilmek için örnekleme sınıflandırma tekniklerinden “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” tekniğinden faydalanılmıştır. Bu yöntem örnekleme içerisinde örtük olarak bulunan uç bireylerin de ortaya çıkmasına olanak tanımıştır.

Demografik değişkenler ile toplam puanlar arasındaki ilişkinin incelenmesinde iki kategoriden oluşan değişkenler için “İlişkisiz Örneklem T Testi”, ikiden fazla kategoriden oluşan değişkenler için de “Tek Faktörlü Varyans Analizi” kullanılmıştır. Gözlenenler arası farkın fazla olduğu değişkenlerde ise parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Bu amaçla iki kategorili değişkenlerde “İlişkisiz Ölçümler İçin Mann Whitney-U Testi” ikiden fazla kategorili değişkenlerde “Kruskal Wallis-H Testi” uygulanmıştır. Tutum düzeylerinin demografik değişkenler boyutunda incelenmesinde “Çapraz Sorgulama Analizi” kullanılmış ve anlamlılık düzeylerinin tespiti için de “Kay Kare Testi’nden” faydalanılmıştır.

### Bulgular

Örneklemeden elde edilen toplam puanlara ilişkin dağılım Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve toplam puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir [ $K-S= .785, p \geq .05$ ]. Ayrıca Levene’s İstatistiğine göre de örneklemin homojen olduğu tespit edilmiştir. Buna göre örneklemedeki öğretmenlerin toplam tutum puanları ortalaması  $\bar{X}= 49,531$  olarak bulunmuştur.

Tutum düzeylerini ayrıntılı olarak incelemek amacıyla yapılan “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” sonucuna göre, öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı tutum düzeyleri Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2: İki Aşamalı Kümeleme Analizi Sonuçları

Kümeleme (Cluster)	n	Birleşik(%)	Toplam(%)	$\bar{X}$	ss
1-OlumsuzTutum	94	26,0	26,0	62,2862	5,06844
2-EşikTutum	205	56,8	56,8	48,2264	4,23685
3- Olumlu Tutum	62	17,2	17,2	34,5040	4,41532
Birleşik	361	100,0	100,0	49,5306	10,12188
Toplam	361		100,0		

Tablo 2’de de görüldüğü gibi yapılan kümeleme analizine göre örneklem üç alt kümeye ayrılmıştır. İkinci kümede yer alan bireylerin madde toplam puan ortalamaları (eşik değer)  $48,2264 \pm$  standart sapmadır. Bu değer, öğretmenlerin toplam tutum puanları ortalaması olarak bulunmuş olan 49,531 değerine yakın bir değerdir. Bu nedenle bu küme eşik grubu olarak kabul edilmiştir. Buna göre madde toplam puanı eşik değerinin üzerinde olan bireyler olumsuz tutuma sahip bireyler, eşik değerinin altında madde toplam puanına sahip bireyler ise olumlu tutuma sahip bireyler olarak tanımlanmıştır.

Örneklemede en fazla bireyin eşik grubunda (%56,8) yer aldığı görülmektedir. Buna göre örneklemedeki öğretmenlerin yarısından fazlasının istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları bakımından eşik tutum sınırında (olumlu-olumsuz tutum arasında) oldukları söylenebilir. Eşik grubunu, olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin oluşturduğu küme (%26) izlemektedir. Kümeler arasında en az oran ise olumlu tutuma sahip öğretmenlere aittir (%17,2). Sonuç olarak, sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenler, olumlu tutuma sahip öğretmenlerden daha fazla olduğu görülmektedir.

Bireylerin çoğunlukla tutumları yönünde davrandıkları düşünülmektedir (İnceoğlu, 2004). Bu anlamda öğretmenlerin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları, onların bu davranışları önleme ve giderme davranışlarına yansıtacaktır. Diğer bir deyişle olumlu tutuma sahip öğretmenler daha olumlu ve yapıcı yöntemleri tercih ederken olumsuz tutuma sahip öğretmenler daha çok olumsuz yöntemlere yönelmektedir.

Örneklemedeki öğretmenlerin yaklaşık dörtte birinin istenmeyen davranışlara yönelik tutumları bakımından olumsuz tutuma sahip olduğu görülmektedir. Olumsuz tutum yönünde elde edilen bu oran oldukça önemli görülmektedir. Çünkü olumsuz tutum, olumsuz davranışlara yönelmeye sebep olabileceğinden (Kağıtçıbaşı,1996), öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip olması eğitim açısından uygun olmayan davranışlar sergilemelerine neden olacaktır (Gözütok, 1993). Söz gelimi azarlama, küçük düşürme daha da önemlisi fiziksel cezalar verme gibi olumsuz öğretmen davranışlarının (Gözütok, 1993; Gözütok, Er ve Karacaoğlu, 2006; Alkan, 2007; Başçı, 2007) nedenleri olumsuz tutuma sahip olmayla açıklanabilir. Öte yandan ölçek maddelerinin ağırlıklı olarak tutumun duygusal boyutuna vurgu yapması nedeniyle olumsuz tutuma sahip olmanın olumsuz duygu durumunu daha çok yansıttığı ileri sürülebilir. Öğretmenlerin öğrenci davranışlarını değerlendirme ve onlara tepkiler oluşturmalarında davranışın kendilerinde yarattığı izlenim oldukça etkili olmaktadır (Külahlıoğlu, 2000). Bu açıdan bakıldığında öğrenci davranışlarından aşırı derecede rahatsız olma ya da bunlar karşısında aşırı öfkeye kapılma öğretmenin soğukkanlılığını yitirmesi ve böylece profesyonel kimliğini bir kenara iterek davranması ile sonuçlanabilir (Başaran, 1997; Balay, 2003). Böyle bir durumda davranış yönetimi öğretmenin kontrolü dışında kalacağından eğitimde amaçlanmayan olumsuz sonuçlara neden olabilir. Örneklemedeki öğretmenlerin yarısından fazlasının istenmeyen davranışlara yönelik tutum bakımından eşik sınırda yani olumlu-olumsuz tutum arasında bir yerde oldukları görülmektedir. Bu durum, öğret-

menlerin büyük çoğunluğunun gerektiğinde olumlu veya olumsuz tutum sergileyebilecekleri ihtimalini akla getirmektedir.

Olumlu tutuma sahip öğretmenler ise toplam örneklemin sadece %17,2'sini ifade etmektedir. Oysa Milli Eğitim Temel Kanunu (: 23 Eylül 2009) ve yeni yaklaşımlar (Yurdakul, 2005; Tunç, 2009) eğitimde olumlu tutumları öngörmektedir. Diğer kümelerin oranları göz önünde bulundurulduğunda bu değer oldukça düşündürücüdür. Bu bulgu aynı zamanda olumlu tutuma sahip öğretmenlerin olumsuz tutuma sahip olanlardan daha az sayıda olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin sahip olduğu çeşitli özellikler ve içinde buldukları şartlar onların tutumları üzerinde etkili olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu nedenle öğretmenlerin tutumlarının, onların çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin SED'i, öğretmenlerin cinsiyetleri, medeni halleri, mesleki kıdemleri, branşları ve mezun oldukları fakülte gibi değişkenler açısından incelenmesi daha anlamlı olacaktır.

**Tablo 3: SED'e Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	201,317	2	100,659	,982	,375
Gruplar içi	36681,575	358	102,462		
Toplam	36882,892	360			

Tablo 3'de görüldüğü üzere öğretmenlerin görev yaptıkları okulların bulunduğu çevre şartları açısından üst, orta veya alt SED'deki bir okulda görev yapmalarının onların tutumları arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı belirlenmiştir [ $F_{(2,358)} = 0.982, p > .05$ ].

Sosyo-ekonomik düzeyi (SED) yüksek ailelerin öğrencilerinin bulunduğu okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin davranışları daha olumlu olabilmektedir (Başar, 2008). Bu anlamda sosyo-ekonomik düzey öğrenci ile öğretmen arasındaki ilişkiyi etkilemektedir (Tan, 1990; Akt. Tezcan, 1992; Akt. Gözütok, 1993). Özellikle sosyo-ekonomik düzeyi öğretmenin sosyo-ekonomik düzeyinden düşük ailelerin yaşadığı çevrelerdeki okullarda, öğretmenler fiziksel ceza gibi uygulamalara daha kolay yönelebilmektedirler (Gözütok ve diğerleri, 2006). Araştırma sonucunda elde edilen bulgu konuyla ilgili yukarıda özetlenen bazı araştırma bulgularıyla farklılaşmaktadır.

**Tablo 4: Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Cinsiyet	n	Ortalama	Ss	Sd	t	P
Kadın	170	51,7022	9,25856	359	3,922	,000
Erkek	191	47,5979	0,48330			

\* $p < ,01$

Araştırmaya göre kadın ve erkek öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir [ $t_{(359)}=3.922, p < .01$ ]. Bu farklılık kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutuma sahip olduğu yönündedir. Tablo 4 incelendiğinde kadın öğretmenlerin toplam puan aritmetik ortalamasının erkeklerden daha yüksek olduğu göze çarpmaktadır. Aynı zamanda erkeklerin tutum puan ortalamaları eşik değer olarak belirlenmiş olan 49,53'ün altında bir değerdir. Bu nedenle erkeklerin daha olumlu tutuma sahip olduğunu söylemek mümkündür. Kadın ve erkek bireylerin tutum düzeylerine dağılımları Tablo 5'te görülmektedir.

**Tablo 5: Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Tutum Düzeylerinin Dağılımları**

Cinsiyet	Tutum						Toplam	
	Olumsuz		Eşik		Olumlu		F	%
	f	%	f	%	f	%		
Kadın	53	31,2	101	59,4	16	9,4	170	100
Erkek	41	21,5	104	54,5	46	24,1	191	100
Toplam	94	26,0	205	56,8	62	17,2	361	100

Tablo 5'te yer alan kadın ve erkek öğretmenlerin tutum düzeylerine dağılımı incelendiğinde her iki grupta da eşik grubunda daha fazla birey olduğu görülmektedir. Aynı zamanda olumsuz tutum grubunda daha fazla kadın birey varken olumlu tutum grubunda daha fazla erkek birey bulunmaktadır. Ayrıca cinsiyet grupları kendi içinde karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerde olumsuz tutuma sahip birey sayısı olumlu tutuma sahip olanlardan fazla iken erkek öğretmenlerde olumlu tutuma sahip birey sayısı olumsuz tutuma sahip olanlardan fazladır. Tablo 6'da de görüldüğü gibi kümeler arasındaki bu dağılım istatistiksel açıdan da anlamlıdır ( $\chi^2(2) = 14,921$ ,  $p < .01$ ).

**Tablo 6: Cinsiyet Değişkeni ile Tutum Düzeyleri Arasındaki İlişki**

	Değer	Sd	p
Pearson Kay-Kare ( $\chi^2$ )	14,921	2	,001
Geçerli Birey Sayısı	361		

\* $p < ,01$

İstenmeyen davranışlar karşısında kadınların tutumlarındaki olumsuzluk toplumun kadın ve erkek rollerine bakışı kapsamında değerlendirilebilir. Kadınların geleneksel kültürün etkisi ile daha fazla baskı altında oluşu, kadın bireylerden daha sabırlı olmasının beklenmesi ve kadına saldırgan davranışların yakıştırılmaması gibi sebepler kadın öğretmenleri istenmeyen davranışlar karşısında daha olumsuz tutumlara yönelttiği düşünülebilir. Bunun yanında erkeklerin sert davranışlar sergilemesi daha olağan karşılanabilmektedir. Ayrıca sadece tutumların ele alınması da ortaya çıkan bulguların değerlendirilmesi açısından dikkate alınmalıdır. Çünkü tutumlar sadece davranış eğilimlerini ifade etmektedir ve ortam şartları tutumun davranışa dönüşebilmesinde oldukça etkili olmaktadır (Kağıtçıbaşı, 1996). Bu nedenle kadınların, olumsuz tutuma sahip oldukları görülse de bu tutumlarını davranışa dönüştürmede çekingen davranışları, tutumlarını olumsuzlaştırabilmektedir. Nitekim Gözütok'un araştırması (1993) erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere kıyasla disiplin sağlamada daha olumsuz davranışlar sergilediğini ortaya koymuştur.

**Tablo 7: Kıdeme Göre Tek Faktörlü Varyans Analizi Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Gruplar arası	524,998	3	174,999	1,719	,163
Gruplar içi	35933,207	353	101,794		
Toplam	36458,205	356			

Tablo 7’de yer alan araştırma bulgularına göre örneklemdaki farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. [ $F(3,353) = 1.719, p > .05$ ]. Sayın’ın (2001) araştırmasına göre de kıdem değişkeninin öğretmenlerin disiplin türü tercihleri arasında anlamlı bir farklılığa yol açmadığı tespit edilmiştir. Fakat daha önce yapılan bazı araştırmalarda mesleki tecrübeye sahip öğretmenlerin daha olumlu ve tutarlı davranışlar sergiledikleri bunun yanında meslekte yeni öğretmenlerin ise daha olumsuz davranışlara yönelebildiği belirlenmiştir (Gözütok, 1993; Alkan, 2007).

**Tablo 8: Branş Değişkenine Göre İlişkisiz Örneklem t Testi Sonuçları**

Branş	n	Ortalama	Ss	Sd	T	P
Sınıf Öğretmeni	191	50,2867	10,82320	354	1,389	,166
Diğer Branşlar	165	48,7988	9,14309			

Tablo 8’de örnekleme yer alan sınıf ve branş öğretmenlerinin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumlarının farklılaşmadığı görülmektedir [ $t(354) = 1.389, p > .05$ ].

**Tablo 9: Öğretmenlerin Tutum Düzeyleri ile Branş Değişkeni Arasındaki İlişki**

	Değer	Sd	p
Pearson Kay-Kare ( $\chi^2$ )	5,006	2	,082
Geçerli Birey Sayısı	356		

Sınıf ve branş öğretmenlerinin tutumları, tutum düzeylerindeki dağılımları bakımından incelendiğinde elde edilen anlamlılık değeri ( $p .082$ ) .05 değerine yakın olması nedeniyle farklı bir örnekleme anlamlı sonuçlar elde edilebileceğini düşündürmektedir [ $\chi^2(2) = 5,006, p > .05$ ]. İlgili veri Tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 10: Branş Değişkenine Göre Öğretmenlerin Tutum Düzeylerindeki Dağılımları**

Branş	Tutum						Toplam	
	Olumsuz		Eşik		Olumlu			
	f	%	f	%	f	%	F	%
Sınıf Öğretmeni	58	30,4	99	51,8	34	17,8	191	100,0
Diğer Branşlar	35	21,2	104	63,0	26	15,8	165	100,0
Toplam	93	26,1	203	57,0	60	16,9	356	100,0

Tablo 10’da görüldüğü gibi hem sınıf öğretmenleri (%51,8), hem de diğer branşlardaki öğretmenler (%63,0) eşik kümesinde daha yüksek orana sahiptir. Ancak branş öğretmenlerinin yüzde değerinin (%63,0) sınıf öğretmenlerinin yüzde değerinden (%51,8) daha fazla oluşu branş öğretmenlerinin tutumlarının daha belirsiz olduğunu göstermektedir. Bunun yanında sınıf öğretmenleri daha fazla oranda olumlu (%17,8) ya da olumsuz (%30,4) tutuma eğilim göstermektedir. Esen’in (2006) araştırmasında da sınıf ve branş öğretmenlerinin disiplin türlerine ilişkin tercihlerinin benzer olduğu görülmüştür. Buna karşın Alkan’ın (2007) araştırmasına göre istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde Fen Bilgisi öğretmenlerinin diğer öğret-

menlere nazaran daha olumsuz ve tutarsız davranışlar sergilediği, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ise daha olumlu ve tutarlı davrandıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Tablo 11: Medeni Hal Değişkenine Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları**

Medeni Hal	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Evli	257	181,88	46744,00	12623,000	,585
Bekâr	102	175,25	17876,00		

Tablo 11'deki verilere göre evli ve bekar öğretmenler arasında istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum bakımından anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $\bar{U} = 12623,00$ ,  $p > .05$ ). Buna karşılık Alkan'ın (2007) araştırmasına göre istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde evli öğretmenler bekâr olanlara oranla daha olumlu ve tutarlı davranmaktadırlar.

**Tablo 12: Mezun Olunan Fakülteye Göre Kruskal Wallis H Testi Sonuçları**

Mezun Olunan	n	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p
Fakülten					
Eğitim	285	179,01	2	,194	,908
Fen-Edebiyat	50	181,60			
Diğer	24	188,38			

Tablo 12'ye göre eğitim fakültesi, fen-edebiyat fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [ $\chi^2(2) = .194$ ,  $p > .05$ ]. Daha önce yapılan araştırmalar incelendiğinde Kahraman'ın (2006) araştırmasında da öğretmenlerin öğrenim durumunun (mezun olunan fakülte) istenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi açısından anlamlı bir farka sebep olmadığı görülmüştür. Alkan'ın (2007) araştırmasında ise istenmeyen davranışlarla baş etme sürecinde eğitim fakültesi ve diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin fen-edebiyat fakültesi'nden mezun olan öğretmenlere göre daha olumlu ve tutarlı oldukları belirlenmiştir.

### Sonuç ve Tartışma

İstenmeyen öğrenci davranışları, eğitim sürecinde sıklıkla karşılaşılan ve öğrencinin öğrenme süreci ile öğretmenin öğretme çabasını olumsuz etkileyen önemli bir değişkendir. Çağdaş eğitim kuramları, öğrenci davranışlarını istendik yönde değiştirme ve dönüştürmede öğretmene önemli roller atfetmektedir. Öğretmenin kendisine verilen bu önemli işlevi yerine getirmesi, öncelikle eğitim sürecinde karşılaşılan her türlü soruna profesyonel bir yaklaşım sergileyebilme becerisiyle yakından ilişkilidir. Öğretmenlerin sınıf içinde karşılaşılan istenmeyen öğrenci davranışlarına doğru ve profesyonel bir yaklaşım göstermeleri sahip oldukları tutumlarla yakından ilişkilidir.

Bu araştırma sonucuna göre öğretmenler, sınıf içi istenmeyen davranışlara ilişkin tutum açısından genel olarak orta düzeyde bir tutuma sahiptir. Diğer bir deyişle öğretmenlerin, istenmeyen davranışlara yönelik olarak olumlu ve olumsuz arasında orta yerde bir eğilimlerinin olduğu görülmektedir. Bu eğilim eşik sınırı işaret etmektedir. Bunun yanında bazı araştırmalar (Şimşek, 2000; Tosun, 2001) göstermektedir ki öğretmenlere bazı beceriler kazandırılarak onlarda olumlu yönünde tutum değişimi sağlanabilmektedir. Bu açıdan özellikle istenmeyen davranışlar karşısında nasıl bir tutumun etkili olacağına yönelik olarak öğretmenlere destekleyici bir eğitimin verilmesi, olumlu tutum değişiminin sağlanması noktasında oldukça önemli görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi istenmeyen öğren-

ci davranışlarına karşı sahip oldukları tutumlarının ölçülmesi, öğrenme ve öğretme süreçlerinin doğru yönetilebilmesi açısından oldukça önemlidir.

Araştırmada örneklemedeki öğretmenlerin toplam tutum puanlarının normal dağıldığı ve grubun homojen olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin tutum puanlarının aritmetik ortalaması dikkate alındığında öğretmenlerin genel tutumunun görece az bir oranda olumsuzla kaymakla birlikte eşik yani orta düzeyde tutumu yansıttığı “İki Aşamalı Kümeleme Analizi” ile görülmüştür. Buna göre “olumsuz”, “eşik” ve “olumlu” tutum düzeyi şeklinde yapılan kümelemeye göre öğretmenlerin yarısından fazlasının istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik tutum bakımından eşik sınırdaki olduğu, bunun yanında olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin olumlu tutuma sahip olanlardan daha fazla olduğu sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin demografik özellikleri dikkate alındığında ise öğretmenlerin çalıştıkları okulların bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik düzeyi, mesleki kıdemleri, branşları, medeni halleri ve mezun oldukları fakültelerin onların tutumlarını farklılaştırmadığı, ancak cinsiyetin öğretmen tutumlarını arasında farklılığa yol açtığı belirlenmiştir. Buna göre toplam tutum puanları karşılaştırıldığında kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere oranla daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Erkek ve kadın öğretmenlerin tutum düzeylerine dağılımları incelendiğinde de her iki grupta da en fazla bireyin eşik tutuma sahip olduğu, bunun yanında erkek öğretmenlerin olumlu tutum kümesinde kadın öğretmenlerin ise olumsuz tutum kümesinde daha fazla birey sahip oldukları sonuçlarına varılmıştır.

### Öneriler

Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumlarının Bazı Sosyo-Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi adlı bu çalışma sonucunda elde edilen bulgulara dayalı olarak bazı önerilerde bulunulmuştur.

1. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik öğretmen tutumları cinsiyet değişkeni açısından farklılık göstermektedir. Kadınların erkeklere oranla sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına karşı daha olumsuz tutuma sahip oldukları görülmüştür. Bu nedenle konuya ilişkin hizmet içi eğitim uygulamalarına kadın öğretmenlerin katılımının sağlanması, kadınların lehine olumlu tutum değişimi için yararlı olacaktır.
2. Sınıf içi istenmeyen öğrenci davranışlarına yönelik olumsuz tutuma sahip öğretmenlerin, istenmeyen davranışları istedik yönde değiştirmeleri konusunda sahip oldukları becerileri sergilemeleri zordur. Bu nedenle öğretmenlerin, istenmeyen öğrenci davranışlarının öğrenme-öğretme süreçlerinin bir parçası olduklarını fark etmeleri, öğretmenlerin olumlu tutum kazanmaları açısından önemlidir. Yürütülecek hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlere istenmeyen öğrenci davranışlarıyla baş etme konusunda beceri kazandırmanın yanında; tutum ve tutumun etkileri konusunda da gerekli bilgilendirmelerin yapılması gerekir.
3. Okullarda uygulanan rehberlik hizmetleri planlayıcısı ve yürütücüsü olarak rehber öğretmenlerin (okul psikolojik danışmanı) istenmeyen öğrenci davranışları ve bu davranışları önlemede sahip oldukları becerilerin geliştirilmesi, öğretmenlere verecekleri müşavirlik hizmetleri açısından önemlidir. Rehberlik hizmetlerinde bu yönlü müşavirlik hizmetlerine ağırlık verilmelidir.

### Kaynakça

- Alkan, H. B. (2007) *İlköğretim Öğretmenlerinin İstenmeyen Davranışlarla Baş Etme Yöntemleri ve Okulda Şiddet*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Arwood, B.S.; Marrow, L.; Lane, K. ve Joliette, K. (2005); Project Improve: Improving Teachers' Ability to Address Students Social Needs, *Education and Treatment of Children*, 4 (28) pp.430-443.
- Balay, R. (2003). *2000'li Yıllarda Sınıf Yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Balcı, A. (1997). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başar, H. (2008). *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Başaran, İ. E. (1997). *Eğitim Psikolojisi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başçı, Z. (2007). *İlköğretimde Sınıf Öğretmenlerinin Fiziksel Cezaya İlişkin Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Burden, P.E. (1995). *Classroom Management and Discipline. Methods to Facilitate Cooperation and Instruction*. USA: Longman Publishers.
- Curwin, R.L. ve Mendler, A.A. (1988); *Discipline with Dignity, E. Broghers*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Ellis, A. (2001). *How to Make Yourself Happy and Remarkably Less Disturbable*. California: Published by Impact Publishers.
- Esen, H. (2006). *İlk ve Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kullandıkları Disiplin Türleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Gözütok, F. D. (1993). Disiplin Sağlamada Öğretmen Davranışları. A. Ü. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 25, Sayı 2.703-711.
- Gözütok, F. D., Er, K.O. ve Karacaoğlu, Ö. C. (2006). Okulda Dayak (1992 ve 2006 Yılları Karşılaştırması). *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*. 7-75, 29-33.
- İnceoğlu, M. (2004). Tutum, Algı, İletişim. Ankara: Elips Kitap.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Kahraman, C. (2006). *Sınıf-İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Önlenmesi ve Giderilmesine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd. Yayınları.
- Külahoğlu, Ş. Ö. (2000). Öğrenci Davranışlarını Etkileyen Sosyal ve Psikolojik Etmenler. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf Yönetiminde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Öztürk, B. (2003). Sınıfta İstenmeyen Davranışların Önlenmesi ve Giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Rosen, L.A.; Taylor, S.A.; O'Leary, S.G. ve Sonderson, W. (1990); A Survey of Classroom Management Practices, *Journal of School Psychology*, 3, (28) 257-269.
- Sayın, N. (2001). *Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışların Nedenlerine İlişkin Görüşleri ile İstenmeyen Davranışları Önleme Yöntemleri*, Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Şimşek, Ö. F., (2000). *Bir Grup Rehberliği Programının Öğretmenlerin Disiplin Anlayışına Etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Tan, M. (1990). Eğitimde Bedensel Ceza. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. Cilt: 23, Sayı:2. (, Erişim Tarihi: 28.10.2008).
- Tanhan, F., Şentürk, E. (2010). Sınıf İçi İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Türk PDR Dergisi*, (Kabul edildi).
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara.
- Tosun, Ü. (2001). *Onurlu Disiplin*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Tunç, B. (2009). Eğitimin Tarihsel Gelişimi ve 21. Yüzyılda Eğitim Biliminde Yönelimler. H. B. Memduhoğlu ve Kürşat Yılmaz (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. (s.169-192). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Temel Kanunu. (, Erişim Tarihi: 23.09.2009)
- Yurdakul, B. (2005). *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ö. Demirel (Ed.), Ankara: Pegem A Yayıncılık.



# INVESTIGATION OF INSIDE SOME SOCIO-DEMOGRAPHIC VARIABLES TEACHERS' ATTITUDES TOWARD UNSOLICITED STUDENT BEHAVIOR CLASSROOM

**Fuat TANHAN\***

**Ece ŞENTÜRK\*\***

## **Abstract**

This research was conducted to investigation of inside some socio-demographic variables teachers' attitudes toward unsolicited student behavior classroom. The reserach sample consisted of 361 teachers who Ministry of National Education connected 60 public elementary schools working. Study used two data collection tool "Personal Information Form" and "Classroom Teachers' Attitudes Toward Unsolicited Student Behavior Scale". General attitude of teachers determined moderate of the scale level. Besides teachers' attitudes were examined such variables; working schools where environmental social-economic level, teacher gender, marital status, seniority and branch, alumni their faculties such variables and only the gender of the teacher attitudes among a significant difference cause was found.

**Key Words:** unsolicited behavior, attitudes, classroom management

\* Asst. Prof. Dr.; Yüzüncü Yıl University Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Guidance and Psychological Counselling,

\*\* Primary School Teacher, Ministry of National Education, Van

# ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN ÖZNEL İYİ OLUŞ DURUMLARININ BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

**Dr.Fahri SEZER\***

## Özet

Bu çalışmada, sporun ve bazı değişkenlerin orta öğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine nasıl etki ettiği incelenmiştir. Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan 75'i kız, 335'i erkek toplam 410 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde t testi, Anova ve ortalama değerler kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda sporun ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine önemli oranda pozitif bir etkisinin olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Öznel iyi oluş, ortaöğretim, spor

## Giriş

Sporun insan metabolizması, sinir sistemi ve psikolojik sağlığı için önemli oranda faydasının olduğu bilinmektedir. Sadece bedensel sağlığı değil aynı zamanda ruh sağlığını da garanti altına alan bir süreç olması nedeniyle spor, son yıllarda insan hayatında daha fazla yer edinmeye başlamıştır.

Spor oyun ile yarışmayı birleştiren, bedensel yetenekleri daha fazla olduğu için kazananları ödüllendiren üst düzey oyun, mücadele ve ağır kas çalışması gerektirdiği için sürekli yoğun çabayı zorunlu kılan bir uğraştır (Yiğitbaşı, 2002).

Günümüzde spor sadece insanların fiziksel ve psikolojik açıdan güçlenmesi için sürdürülen bir faaliyetler bütünü olmaktan ziyade, sorumluluk ve iş birliği eğilimi ile kişinin sosyalleşmesine yardımcı olan önemli bir faaliyet olarak ele alınmaktadır. Bireyin sosyal yaşamı içerisinde, psiko-sosyal gelişimini desteleyerek bunu hızlandırmaya yardımcı olan faktörlerin başında spor yer almaktadır. Sporun kişilerin psiko-sosyal gelişiminde önemli bir yeri olduğu, insanların sosyal ve psikolojik bakımdan aktif kılmanın en kolay yollarından birinin spordan geçtiği unutulmamalıdır (Küçük ve Koç, 2010).

Sporun fizyolojik ve biyolojik açıdan faydalarına bakıldığında, egzersiz kas üzerine, kalp ve dolaşım sistemine ve solunum üzerine etkisinin olduğu ispatlanmıştır (Demir ve Filiz, 2004).

\* Balıkesir Ünv. Necatibey Eğitim Fakültesi Eğitim Bil. Böl. Reh. ve Psik. Dan. ABD

Sporun psikolojik etkileri de azımsanmayacak derecede çoktur. Koç (2007) yaptığı araştırmada Şiddete maruz kalan öğrencilerin ruh sağlığı düzeylerinin düzelmesinde ve şiddete maruz kalan öğrencilerin benlik algısını değiştirmede ve uyum düzeylerini artırmada sporun etkin olduğunu belirtmiştir. Bunun nedenlerini, “şiddete maruz kalan öğrencilerin onaylanma ihtiyaçlarının kendilerini iyi hissettikleri ve sevdikleri bir alanda karşılaşmış olmaları, şiddetin ortaya çıkardığı olumsuz duyguların spor aracılığı ile ifade bulması, benzer yaşantıya sahip insanların var olduğunu görmeleri ve sevilen bir alanda ortaya çıkan başarıma duygusunun spor aracılığı ile gelişmesi” olarak açıklamıştır. Ayrıca Kabak (2009), spor yapan öğrencilerde başarı arzusunun, yapmayanlara göre daha fazla olduğunu, belirtmiştir.

Sporun bu ve buna benzer faydalarının olduğuna ilişkin bilgileri arttırmamız mümkündür. Geçmişten günümüze değin tüm uygarlıklarda spor mutlaka yer edinmiş bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada sporun özellikle eğitim ortamında öğrencilerin psikolojik anlamda ruh sağlıkları üzerine ne şekilde etki ettiği incelenmiştir. Spor yapmanın öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerine ne şekilde etki ettiği saptanmaya çalışılmıştır.

Öznel iyi oluş kavramı; Kişinin o andaki durumuyla ilgili ne kadar mutlu olduğunu ve yaşamından ne kadar doyum aldığını değerlendirmesidir. Bu değerlendirme, kişinin kendi kendine koyduğu standartların karşılaştırmasına dayanmaktadır. Diğer bir ifadeyle öznel iyi oluş alanının özelliği, araştırmacının önemli gördüğü bazı kriterleri değil, kişinin kendisinin değerlendirmesini merkez almasıdır (Akt. Kuzucu, 2006).

Mutluluğun bilimsel bir düzlemde ele alınışının, pozitif psikoloji akımı kapsamında kendini öznel iyi oluş kavramında ifade ettiği görülmektedir (Ryan ve Deci, 2001). Mutluluğun öznel iyi oluş kavramıyla ele alınışında gözetilen ilkelerden en önemlisi ise, iyi bir yaşamın ölçütü olarak kabul edilen değerlerin ne olduğunun, yalnızca bireyin kendisi tarafından belirlenebilmesidir (Diener, 1984).

Yetim (2001) Öznel iyi olmayı, bireylerin yaşamlarını değerlendirilişlerini konu edinen bir psikoloji alan olarak tanımlamıştır. İnsanların yaptığı bu değerlendirmeler temel olarak bilişsel (örneğin, yaşam doyumunu) ve yaşanan hoş duygularla (örneğin, üzüntü ve keder gibi) sıklığını yoğunluğunu belirleme gibi iki alanda toplanmaktadır. Birey, bütün bir yaşamına ya da yaşamının bir alanına ilişkin bilinçli değerlendirici yargılarda bulunabilir. Yine yaşamına ilişkin bu değerlendirme, duygu durumunda da olabilir. Yani birey yaşamın akışı içerisinde olan hoş ve nahos duygulara, duygu durumlarına tepki gösterebilir (Akt. Saygın, 2008)

Öznel iyi oluş, bireyin yaşam doyumuna ve olumlu-olumsuz duygularına dair genel bir değerlendirme, insanların kendi yaşamlarını nasıl değerlendirdikleri, yaşam doyumunu, evlilik doyumunu, depresyon ve anksiyetenin yokluğu ile olumlu ruh hali ve duygular gibi değişkenleri içeren bir kavramdır (Güven Saföz, 2008).

Öznel iyi oluş üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalarda öznel iyi oluş üzerine etki eden bazı faktörlerden bahsedilmiştir. Bu faktörlerden bazıları şunlardır;

**Sosyal ilişki:** Sosyal psikologlar, bireyin sevmeye ve sevilmeye ihtiyacının karşılanması, takdir görmesi gibi gereksinimlerinin giderilmesi için ilişki kurmaya ihti-

yacı olduğunu dile getirmişlerdir. Diener ve Seligman (2002) yaptıkları bir araştırmada mutlu kişilerin en önemli mutluluk kaynaklarının arkadaşlarına ve ailelerine bağlılık ve onlarla geçirdikleri zaman olduğunu ortaya koymuşlardır (Akt. Güven Saföz, 2008).

**Yaş:** Wilson (1967) çalışmasında genç insanların daha mutlu olduklarını belirtmesine rağmen yapılan sonraki çalışmalarda yaş değişkeninin öznel iyi oluş üzerinde önemli bir etkisinin olmadığı bulunmuştur (Akt. Diener, 1984).

**Cinsiyet:** Öznel iyi oluş üzerinde yapılan çalışmalar cinsiyet değişkeninin etkisi olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ancak bazı çalışmalarda bunun tersi sonuçlarda elde edilmiştir. Cinsiyet farklılığı konusunda yapılan 93 araştırmanın meta analizi sonucunda, kadınların daha yüksek doyum ve mutluluk puanları aldığı sonucuna ulaşılmıştır (Wood ve arkadaşları, 1989).

Diener (2000), öznel iyi oluş kavramı ile ilgili, “insanlar çok miktarda hoş duygular ve az miktarda hoş olmayan duygular hissettiklerinde, ilgi çekici etkinliklerle meşgul olduklarında, çok miktarda haz ve az miktarda acı yaşadıklarında ve hayatlarından doyum aldıklarında, yüksek düzeyde öznel iyi oluş yaşamaktadırlar” demiştir (Akt. Türkdoğan, 2010)

Sporunda, yukarıda açıklandığı üzere insan hayatı üzerinde olumlu etkiler oluşturma işlevi olduğu belirtilmiştir. Birey spor yaparken kendi fiziksel olarak daha iyi hissetmekte, sportif faaliyet sayesinde çoğu zaman başarı duygusunu da yaşamaktadır. Bununla birlikte birey spor sayesinde sosyal ilişkiler içine girmekte, ilgi çekici faaliyetler içine girmektedir. İşte sporun bu yönü öznel iyi oluşu olumlu yönde etkileyecek bir durum olarak araştırmacı tarafından ortaya koyulmaya çalışılacaktır.

Araştırma kapsamında ele alınan diğer değişkenlerden olan cinsiyet ve öznel iyi olma ile ilgili literatürde yapılmış çalışmalar varsa da, spor ve öznel iyi oluşun birbirleri ile ilişkisi olduğuna ilişkin bir bulguya rastlanmamıştır. Araştırma kapsamında bu değişkenler arasında ilişki incelenmiştir.

Öznel iyi oluşa ilişkin çok daha fazla bilgi aktarmak mümkündür. Özetle bireyin psikolojik anlamda iyi olması olarak nitelendirilebilen bu kavrama ilişkin elde edilen veriler bu çalışmada sunulmuştur.

### **Problem**

Araştırmada;

- “Düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri ile düzenli olarak spor yapmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında bir fark var mıdır?”
- “Cinsiyetin öznel iyi oluş üzerine bir etkisi var mıdır?”
- “Farklı okulun türlerinde eğitim gören öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında fark var mıdır?”
- “Öğrencilerin boş zamanlarını geçirme şekillerinin öznel iyi oluş düzeyleri üzerine bir etkisi var mıdır?” sorularına cevap aranmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, farklı ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin öznel iyi oluşlarına etki eden faktörlerin neler olduğunu ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

#### **Evren Örnekleme**

Araştırmanın örneklemini Erzurum il merkezinde bulunan ortaöğretim kurumlarında okuyan 410 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 75'i kız, 335'i ise erkektir. Örnekleme alınan öğrenciler rastgele (random) örnekleme yöntemi ile seçilmiştir.

#### **Veri Toplama Aracı**

#### **Öznel İyi Oluş Ölçeği ( Lise Formu)**

Öznel İyi Oluş Ölçeği (Lise Formu), kişinin yaşam doyumunu etkileyen alanlara ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadelerinden oluşan 37 maddelik bir ölçektir. Tuzgöl- Dost (2004) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde geliştirilen Öznel İyi Oluş Ölçeği'nin, Özen (2005) tarafından lise formu geliştirilerek lise öğrencileri üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır.

Ölçek 5'li Likert tipi bir ölçektir. Cevaplama sistemi, her ifade için " tamamen uygun", "çoğunlukla uygun", "kısmen uygun", "biraz uygun" ve "hiç uygun değil" şeklindedir. Her bir maddenin puanları bir ile beş arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin 22'si olumlu, 15'i olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadeler 1, 3, 5, 9, 12, 16, 17, 20, 22, 25, 28, 30, 31,33 ve 36. maddelerdir. Olumsuz ifadelerin puanlanması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 185, en düşük puan ise 37'dir. Ölçekten alınan yüksek puan öznel iyi oluşun yüksek, düşük puan öznel iyi oluşun düşük olduğunu göstermektedir (Özen, 2005).

#### **Güvenirlik Bulguları**

Ölçeğin güvenirliğine biri test- tekrar- test, diğeri iç tutarlılık olmak üzere iki yolla bakılmıştır. Güvenirlik çalışmaları sonucunda, ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı 0.91; test- tekrar- test uygulaması sonucu hesaplanan Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı 0.82 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, ölçeğin ergenler için güvenilir bir ölçek olduğu düşünülmektedir (Özen, 2005).

#### **Geçerlik Bulguları**

Ölçeğin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Özen (2005) ile Tuzgöl- Dost (2004)'ün üniversite öğrencileri için hazırladığı formun faktör yapısı karşılaştırıldığında uyum katsayısının 0.85 olduğu görülmüştür. Bu katsayı iki grubun faktör yapılarının büyük ölçüde benzerlik gösterdiğine işaret etmektedir. Ölçeğin ölçüt geçerliğine Oskay (1988) tarafından Türkçe'ye uyarlanan "Reynolds Ergen Depresyon Ölçeği" ile bakılmıştır. Öğrencilerin her iki ölçekten aldıkları puanlar arasındaki korelasyon Spearman'ın rho katsayısı ile hesaplanmış ve puanlar arasında -0.60 değerinde olumsuz ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ( $p < .01$ ) (Özen, 2005).

#### **İşlem**

Araştırma sürecinde öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerini tespit edebilmek için meslek lisesi, spor lisesi ve genel lise olmak üzere 3 farklı ortaöğretim kurumunda okuyan öğrencilere Öznel İyi Oluş Ölçeği (Lise Formu) uygulanmıştır. Bu uygulama sonrasında elde edilen sonuçlardan hareketle okul türü, boş vakitlerini geçirme

biçimleri, cinsiyet ve düzenli olarak spor yapıp yapmama değişkenlerinin öğrencilerin öznel iyi oluş durumları üzerine nasıl etki ettiği tespit edilmeye çalışılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 12.00 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde t testi, Anova ve ortalama değerler kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

#### 1. Kız ve Erkek Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeylerinin Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Kız ve erkek öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Kız ve Erkek Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri ile İlgili Bulgular**

Cinsiyet	N	X	S.S	SD	t	Önem düzeyi (p)
Kız	75	131	24,15	408	2,45	0.01
Erkek	335	125	17,98			

Tablo 1’de görüldüğü gibi, kız ve erkeklerin öznel iyi oluş puanları t değeri 2,45 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde kızların öznel iyi oluş puanları ortalaması 131 olup erkeklerin ortalaması olan 125’den büyüktür. Bu bulgu kızların öznel iyi oluş düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu bulgu Wood ve arkadaşlarının (1989) yaptığı araştırma ile tutarlıdır. Ayrıca Diener ve arkadaşları (1985) kadınların hoş ve hoş olmayan duyguları erkeklere göre daha yoğun yaşadıklarını sunucuna varmıştır. Bu bulgu kadınların hayattaki mutluluk verici durumları daha kolay algıladıklarını ortaya koymuştur.

#### 2. Düzenli Olarak Spor Yapmanın Öznel İyi Oluş Düzeyine Etkisine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Düzenli olarak spor yapan öğrenciler ile yapmayan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında fark olup olmadığını anlamak amacıyla t testi uygulanmış ve bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Spor Yapan ve Yapmayan Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri İle İlgili Bulgular**

Düzenli Olarak Spor Yapıyorsunuz?	N	X	S.S	SD	t	Önem düzeyi (p)
Evet	286	131	19	408	7,05	0.00
Hayır	124	117	16,59			

Tablo 2’de görüldüğü gibi, düzenli olarak spor yapan öğrenciler ile yapmayan öğrencilerin öznel iyi oluş puanları t değeri 7,05 olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Tablo incelenmeye devam edildiğinde düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş puanları ortalaması 131 olup düzenli olarak spor yapmayan öğrencilerin ortalaması olan 117’den büyüktür. Bu bulgu düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin düzenli olarak spor yapmayanlara oranla daha yüksek olduğunu, sporun öznel iyi oluş düzeyine olumlu yönde etki ettiğini göstermektedir.

Sporun şiddete maruz kalan öğrencilerin ruh sağlığı düzeylerinin düzelmesinde etkin olduğu ve şiddete maruz kalan öğrencilerin benlik algısını olumlu yönde değiştirdiği ve uyum düzeylerini arttırdığı saptanmıştır. Bunun nedeni olarak şiddete maruz kalan öğrencilerin onaylanma ihtiyaçlarını, kendilerini iyi hissettikleri ve sevdikleri bir alanda karşılaşmış olmaları, şiddetin ortaya çıkardığı olumsuz duyguların spor aracılığı ile ifade bulması, benzer yaşantıya sahip insanların var olduğunu görmeleri ve sevilen bir alanda ortaya çıkan başarıma duygusunun spor aracılığı ile gelişmesidir (Koç, 2007).

İlhan (2009) içsel amaçlara daha fazla sahip olmanın, öğrencilerde temel psikolojik ihtiyaçların doyumuna ve öznel iyi oluşlarına katkı sağlarken; dışsal amaçlara sahip olmanın ise ihtiyaç doyumunun ve öznel iyi oluşun azalmasına neden olduğunu belirtmiştir. Sportif anlamda başarı elde etmek isteyen bireyin bunu içselleştirmesi gerekir. Aksi durumda arzuladığı başarıyı elde etmesi güçtür. Bu çerçeveden bakıldığında spor yapan bireylerin içsel amaçlarının yüksek olduğu ve buna bağlı olarak öznel iyi oluş düzeylerinin de yüksek olacağı söylenebilir.

Bu araştırmalardan elde edilen bulguların araştırmamızın bulguları ile tutarlı olduğu görülmüş, sporun bireyin kendini kabul etmesi ve onaylamasına ve dolayısı ile öznel iyi oluşlarına olumlu yönde etki ettiği saptanmıştır.

### 3. Farklı Okul Türlerinde Eğitim Gören Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin farklı okul türlerinde (genel, meslek ve spor lisesi) eğitim görmeleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) uygulanmış ve bulgular tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Okul Türü İle Öznel İyi Oluş Arasındaki Farka İlişkin Bulgular**

	Kareler Toplamı	S.D.	Kareler Ortalaması	F	Önem düzeyi (p)
Gruplar arası	14710,2	2	7355,1		
Gruplar içi	138761,3	407	340,9	21,5	0.00
Toplam	153471,6	409			

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin farklı okul türlerinde eğitim görmeleri ile öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizi sonucu  $F = 21,51$  olarak  $p < 0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin farklı okul türlerinde eğitim görmeleri ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında fark olduğunu göster-

mektedir. Bu farkın hangi okul türleri arasında olduğunu anlamak için LSD (Least Significant Differance) Post Hoc Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 3.1'de verilmiştir.

**Tablo 3.1. Okul Türü İle Öznel İyi Oluş Arasındaki Farka İlişkin LSD Testi İle İlgili Bulgular**

(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Önem Düzeyi (p)
1 (Genel Lise)	2 (Meslek Lisesi)	5,06	0.03
1 (Genel Lise)	3 (Spor Lisesi)	-8,81	0.00
2 (Meslek Lisesi)	3 (Spor Lisesi)	-13,87	0.00

Elde edilen bulgular çerçevesinde Tablo 3.1. incelendiğinde genel lisede öğrenim gören öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin meslek lisesinde okuyan öğrencilere oranla daha yüksek olduğu, spor lisesinde okuyan öğrencilerden ise daha düşük olduğu sonucunun elde edildiği görülmüştür. Yine meslek lisesinde okuyan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin spor lisesinde okuyan öğrencilere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan hareketle spor lisesinde okuyan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin hem genel lisede hem de meslek lisesinde okuyan öğrencilerden yüksek olduğu söylenebilir.

Kişinin iyi oluşu, yaşamından doyum almasına, sosyal bir çevrede işlevde bulunmasına ve olumlu duygular yaşamasına bağlıdır (Tuzgöl Dost, 2005). Buda bireyin sosyal yaşamdaki başarısı ile de ilişkili bir durumdur. Bu çerçeveden bakıldığında spor liselerinde okuyan öğrencilerin sportif anlamda elde ettikleri başarıların onların sosyal anlamda kabul görmelerini ve yaşamdan doyum almalarını sağlamaktadır. Diğer lise türleri ile kıyaslandığında spor lisesi öğrencilerinin kendilerine olan öz güven ve buna bağlı olarak iyi oluş düzeyleri yüksek çıkmıştır.

#### 4. Öğrencilerin Boş Vakitlerini Geçirme Şekilleri ile Öznel İyi Oluş Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Öğrencilerin boş vakitlerini geçirme şekilleri (spor, müzik, kitap okuma, bilgisayar ve diğer. Burada belirlenen boş vakitlerini geçirme şekilleri örneklem grubu tarafından en fazla ifade edilenler arasından sıraya göre belirlenmiştir) ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında bir fark olup olmadığını test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi (One Way Anova) uygulanmış ve bulgular tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4. Boş Vakitlerini Geçirme Şekilleri İle Öznel İyi Oluş Arasındaki Farka İlişkin Bulgular**

	Kareler toplamı	S.D	Kareler Ortalaması	F	Önem düzeyi (p)
Gruplar arası	19389,9	4	4847,4		
Gruplar içi	134081,6	405	331,06	14,6	0.00
Toplam	153471,6	409			



Tablo 4 incelendiğinde, öğrencilerin farklı alışkanlıklarının bulunması ile öznel iyi oluş düzeylerine ilişkin farkla ilgili uygulanan varyans analizi sonucu  $F= 14,6$  olarak  $p<0.05$  önem düzeyinde anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu öğrencilerin farklı alışkanlıklarının bulunması ile iyi oluş düzeyleri arasında fark olduğunu göstermektedir. Bu farkın hangi alışkanlıklar arasında olduğunu anlamak için LSD (Least Significant Difference) Post Hoc Testi uygulanmış ve bulgular Tablo 4.1’de verilmiştir.

**Tablo 4.1. Boş Vakitlerini Geçirme Şekilleri İle Öznel İyi Oluş Arasındaki Farkla İlişkin LSD Testi İle İlgili Bulgular**

(I) Okul Türü	(J) Okul Türü	Ortalamalar Arası Fark (I-J)	Önem Düzeyi (p)
1 (Spor)	2 (Müzik)	12,97	0.00
1 (Spor)	4 (Bilgisayar)	15,23	0.00
1 (Spor)	5 (Diğer)	9,18	0.02
2 (Müzik)	3 (Kitap okuma)	-11,94	0.02
3 (Kitap okuma)	4 (Bilgisayar)	14,20	0.00

Elde edilen bulgular çerçevesinde Tablo 4.1. incelendiğinde boş zamanlarında spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin boş zamanlarında müzik dinleyen, bilgisayar başında geçiren ve daha farklı etkinliklerle ilgilenen öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucunun elde edildiği görülmüştür. Ayrıca boş zamanlarında müzik dinleyen öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilere oranla daha düşük olduğu saptanmıştır. Son olarak boş zamanlarında kitap okuyan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin boş zamanlarını bilgisayarla geçiren öğrencilere oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgulardan farklı olarak spor yapma ile kitap okuma, müzik dinleme ile bilgisayar başında vakit geçirme, kitap okuma ile bilgisayar başında vakit geçirme değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Bu bulgulardan hareketle boş zamanlarında spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin boş zamanlarında müzik dinleyen, bilgisayar başında vakit geçiren öğrencilerden yüksek olduğu, sporun öznel iyi oluş üzerine pozitif bir etki yaptığı söylenebilir.

Spor yapan öğrencilerde başarı arzusu, yapmayanlara göre daha fazladır (Kabak, 2009). Ayrıca sporun bireyin sosyalleşmesi üzerinde de önemli oranda etkisinin olduğu saptanmıştır (İlhan, 2008). Durum böyle olunca boş zamanlarında spor ile uğraşan öğrencilerin kendilerine güveni de sportif anlamda elde ettikleri başarı ile artmakta buda öz yeterlilik olumlu yönde etkilemektedir. Bu bulgulardan hareketle sporun öğrencilerin ruhsal gelişimleri üzerinde pozitif bir katkısının olduğunu söyleyebiliriz.

### Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara varılmıştır;

1. Cinsiyet açısından değerlendirildiğinde kızların öznel iyi oluş düzeylerinin erkeklere oranla daha yüksek olduğunu görülmüştür.
2. Düzenli olarak spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin düzenli olarak spor yapmayanlara oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır.
3. Okul türü açısından değerlendirildiğinde, spor lisesinde okuyan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin hem genel lisede hem de meslek lisesinde okuyan öğrencilerden yüksek olduğu sonucu elde edilmiştir.
4. Son olarak, boş zamanlarında spor yapan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin boş zamanlarında müzik dinleyen, bilgisayar başında geçiren ve daha farklı etkinliklerle ilgilenen öğrencilere oranla daha yüksek olduğu sonucunun elde edildiği görülmüştür.

Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgulardan hareketle, bundan sonra yapılacak benzer araştırmalara ışık tutması açısından şu önerilerde bulunulabilir;

1. Bu çalışmada öğrencilerin öznel iyi oluşları üzerine sporun, öğrencinin eğitim gördüğü okulun türünün, cinsiyetinin ve boş zamanlarını geçirme şekillerinin etkisi incelenmiştir. Ayrıca öznel iyi oluş üzerine farklı değişkenlerin ne şekilde etki ettiğinin incelenmesi faydalı olacaktır.
2. Eğitim kurumlarında öğrencilerin öznel iyi oluşlarına katkı sağlamak amacıyla ilgi ve yeteneklerine uygun spor etkinliklerinin düzenlenmesi önleyici rehberlik anlayışı açısından istenmeyen davranışların önlenmesini sağlayacağından faydalı olacaktır. Bu açıdan bakıldığında ilköğretim ve ortaöğretimde müfredatında buna uygun etkinlik ve faaliyetlere daha fazla yer verilmesi faydalı olacaktır.
3. Öznel iyi oluş üzerine diğer değişkenler ile kıyaslandığında sporun etkisinin daha fazla olduğu saptanmıştır. Bu çerçeveden bakıldığında hem bilimsel anlamda hem de sportif anlamda her kesimden destek alınarak insan sağlığı açısından sporun önemi vurgulanması ve bilinç oluşturmaya çalışılması fayda sağlayacaktır.
4. Bu araştırma ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapılmıştır. Benzer araştırmalar ilköğretim ve üniversite öğrencileri üzerinde de yapılabilir.

**Kaynakça**

- Bayraktar, C. (2003). *Sosyal Yapı Özelliklerinin Spora Etkisi*, **Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt: XVII, Sayı: 1.
- Demir, M. ve Filiz K.(2004). *Spor Egzersizlerinin İnsan Organizması Üzerindeki Etkileri*, **Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, Cilt 5, Sayı 2,109-114-109.
- Diener, E. (1984). *Subjective well-being*, **Psychological Bulletin**, 95(3): 542- 575.
- Diener, E. (2000). *Subjective Well-Being: The Science Of Happiness And A Proposal For A National Index*, **American Psychologist**, 55, 34-43.
- Diener, E., Sandvik, E. & Larsen, R. J. (1985). *Age and sex effects for emotional intensity*, **Developmental Psychology**, 21(3): 542- 546.
- Diener, E. & Seligman, M. E. P. (2002). *Very happy people*, **Psychological Science**, 13(1): 81- 84.
- İlhan, L. (2008). *Eğitilebilir Zihinsel Engelli Çocuklarda Beden Eğitimi ve Sporun Sosyalleşme Düzeylerine Etkisi*, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Mart 2008, Cilt:16 No:1 315-324.
- İlhan, T. (2005). *Öznel İyi Oluşa Dayalı Mizah Tarzları*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- İlhan, T. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Benlik Uyum Modeli: Yaşam Amaçları, Temel Psikolojik İhtiyaçlar ve Öznel İyi Oluş*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Kabak, F. (2009). *Ergenlerde Spora Katılımın Saldırgan Davranışlar Üzerine Etkilerinin İncelenmesi*, Çukurova Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.
- Koç, M. (2007). *Şiddetin Ortaya Çıkardığı Psikolojik Travmayla Baş Etmede Sporun İşlevselliği*, **Kırgızistan Manas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı: 18.
- Kuzucu Y. (2006). *Duyguları Fark Etmeye ve İfade Etmeye Yönelik Bir Psikoeğitim Programının, Üniversite Öğrencilerinin Duygusal Farkındalık Düzeylerine, Duyguları İfade Etme Eğilimlerine, Psikolojik ve Öznel İyi Oluşlarına Etkisi*, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara. <http://www.sbe.dpu.edu.tr>. "Bir Kişilik Özelliği Olarak Suçluluk ve Spora İlişkisi". Küçük V. ve Acet M., Erişim Tarihi: 15.08.2010. <http://www.sbe.dpu.edu.tr>. "Psiko-sosyal Gelişim Süreci İçerisinde İnsan ve Spor İlişkisi." Küçük V. ve Koç H. Erişim Tarihi: 15.08.2010.
- Özen, Ö. (2005). *Ergenlerin Öznel İyi Oluş Düzeyleri*, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Ryan, R. M., ve Deci, E. L. (2001). *To Be Happy or To Be Self-Fulfilled: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well-Being*, In S. Fiske (Ed.), **Annual Review of Psychology** 52; 141-166.
- Saföz Güven, İ.G. (2008). *Fen ve Genel Lise Öğrencilerinin Cinsiyet ve Sosyometrik Statülerine Göre Öznel İyi Oluş Düzeyleri, Genel Sağlık Örüntüleri ve Psikolojik Belirti Türleri*, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adana.

- Saygın, Y. (2008). **Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Destek, Benlik Saygısı ve Öznel İyi Oluş Düzeylerinin İncelenmesi**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). *Ruh Sağlığı ve Öznel İyi Oluş*, **Eurasian Journal of Educational Research**, 20 Pp.
- Türkdoğan T. (2010). **Üniversite Öğrencilerinde Temel İhtiyaçların Karşılama Düzeyinin Öznel İyi Oluş Düzeyini Yordamadaki Rolü**, Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- Wood, W., Rhodes, N. & Whelan, M. (1989), *Sex differences in positive well- being:A consideration of emotional style and marital status*, **Psychological Bulletin**,106(2): 249- 264.
- Yetim, Ü. (2001). *Toplumdan Bireye Mutluluk Resimleri*, Bağlam Yayınları, İstanbul.
- Yiğitbaşı İ. (2002). **Ferdi ve Takım Sporlarında Saldırganlık Türlerinin Araştırılması**, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.

# THE ANALYSIS OF SUBJECTIVE WELL-BEING OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' IN TERMS OF SOME VARIABLES

---

**Dr. Fahri SEZER\***

## **Abstract**

In this study, it was investigated that how sports and some other variables effect subjective well being levels of high school students. Sample of the survey included 75 girls, 335 boys, totally 410 students studying in high schools in Erzurum. t Test, Anova and average values were carried out when analyzing the data's in this survey. According to the analysis, it was found that positive influence of sports on subjective well being levels of high school students.

**Key Words:** Subjective well-being, secondary education, sports

---

\* Balıkesir Univ. Necatibey Faculty of Education, Department of Educational Sciences, Division of Guidance and Psychological Counselling,

# TÜRKİYE'DE NÜFUS VE EĞİTİM: UZUN VADELİ (2010–2050) NÜFUS PROJeksiYONLARI VE EĞİTİM SİSTEMİNE YANSIMALARI\*

Yüksel KAVAK\*\*

## Özet

Türkiye'nin uzun vadeli (2010-2050) nüfus projeksiyonlarının eğitim sektörüne nasıl yansiyacağını ele alan bu çalışmanın amacı, nüfusbilim tarafından sağlanan verilerden, eğitim alanının daha etkili olarak nasıl yararlanabileceği konusunda eğitim yöneticilerine yol göstermek ve eğitim sektöründe *veriye dayalı bir yönetim kültürünün* oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Çalışmanın hedef kitlesi; eğitim politikalarını oluşturanlar, eğitim planlamacıları ve okul müdüründen üst düzey yöneticilere kadar her düzeydeki eğitim yöneticileridir. Türkiye'de eğitimin son on yıllık dönemi incelendiğinde önemli gelişmeler yaşandığı gözlenmektedir. Örneğin; okul öncesi eğitimde %378'lik bir artış, ortaöğretim ve yükseköğretimde de %60'ın üzerinde bir sayısal artış gerçekleşmiştir. Bu artışlara karşın, özellikle okul öncesi eğitim ve yükseköğretimdeki okullaşma oranları gelişmiş ülkelerin oldukça gerisinde bulunmaktadır. Son yıllardaki gelişme ve eğilimler ile ulusal ve uluslar arası politika belgelerinde yer alan hedefler dikkate alınarak yapılan uzun vadeli projeksiyonlar, okul çağı nüfusundaki azalmaların doğuracağı fırsatla, Türkiye'de okul öncesi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerinde 2010-2023 döneminde önemli sayısal gelişmeler olacağını göstermektedir. Bu bağlamda, mevcut eğilimlerin devam edeceğine ilişkin varsayım çerçevesinde, 2010-2023 döneminde okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %70'e, yükseköğretimde ise %60'a çıkması beklenmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Türkiye, demografi, nüfus ve eğitim, eğitim planlaması, okul-çağı nüfus projeksiyonu, eğitimde büyüme, okul çağı nüfusu

## Giriş

Makalenin bu bölümünde, öncelikle, eğitimi biçimlendiren sosyal ve ekonomik olaylarla, nüfus, eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiler ve nüfus ve eğitim planlaması ilişkileri ele alınarak bir kavramsal çerçeve oluşturulacak ve çalışmanın amacı, hedef kitlesi ve çalışmada yararlanılan başlıca veri kaynakları tanıtılacaktır.

### 1.1. Eğitimi şekillendiren ekonomik ve sosyal eğilimler

Eğitim hem bugün hem de gelecek için önemli bir toplumsal sistemdir. İyi eğitilmiş ve yetiştirilmiş bir nüfus, bireylerin ve toplumların refahı için zorunludur.

\* 2050'ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: Eğitim Sistemine Bakış (Prof. Dr. Yüksel Kavak, TÜSİAD /UNFPA ortak araştırma projesi yayını, 2010. Yayın no: TÜSİAD-T/2010/11/506) başlıklı çalışmadan derlenmiştir. Yazar, uzun vadeli projeksiyon çalışmalarındaki katkılarından dolayı Yrd. Doç. Dr. Şeref Hoşgör ve asistanı Hakan F. Hoşgör'e teşekkür eder

\*\* Prof. Dr.; Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Eğitimin bireysel gelişme ve nüfus bakımından önemi, Uluslararası Nüfus ve Kalkınma Konferansı dahil belli başlı Birleşmiş Milletler konferans ve zirvelerinde (Herkes İçin Eğitim Dünya Konferansı, 1990; Dünya Eğitim Forumu, 2000; Binyıl Kalkınma Zirvesi, 2000) güçlü bir biçimde onaylanmıştır.

Her şeyden önce küresel düzeydeki ekonomik ve sosyal alanlardaki gelişme ve eğilimler, eğitim sistemlerini şekillendirmektedir. Eğitimin geleceğini etkileyen çeşitli gelişmelerin incelenmesi, eğitim alanında çalışan pek çok kişiyi (eğitim politikacıları, eğitim ve okul yöneticileri, öğretmen eğitimcileri, öğretmenler vb.) yakından ilgilendirir ve onların eğitimin çevresindeki olayları daha iyi anlamalarına ve geleceğe yönelik politika ve strateji geliştirmelerine katkıda bulunabilir.

Eğitimin geleceğini şekillendiren sosyal ve ekonomik olaylardan bazıları bir OECD yayınında (2008) şöyle gruplandırılmakta ve bir dizi soru ortaya konulmaktadır:

- **Yaşlanan OECD toplumları:** OECD toplumlarında giderek daha az çocuk doğmakta, daha uzun bir yaşam ortaya çıkmakta ve nüfusun yaş yapısı yeniden biçimlenmektedir. Bu bağlamda; Öğrenci sayısında ortaya çıkacak muhtemel azalma öğrenci başına daha fazla kaynak ayırmayı sağlayacak mıdır? Daha uzun bir yaşam, geleneksel olarak gençlerle ilişkilendirilen eğitim hedef kitlesinde bir değişime yol açacak mıdır?
- **Nüfus hareketleri ve küresel güçlükler:** Genellikle OECD ülkelerine yönelen göç olgusu günümüz dünyasının temel bir özelliğidir. Yoksul ülkelerden gelenler çoğu zaman düşük becerili ya da düşük eğitimlidirler. Bu bağlamda; okullar, çeşitlenen toplumun taleplerini nasıl karşılayacaklardır?
- **Yeni bir ekonomik düzene doğru - Küresel ekonomi ve bilgi yoğun hizmet ekonomileri:** Ulusal ekonomiler giderek birbirine bağlanmakta ve işgücü için küresel piyasalar oluşmaktadır. Küresel ekonomi, bilgi-yoğun ekonomi ağırlıklı olmaktadır ve bu sektördeki istihdam giderek genişlemektedir. Bu bağlamda; eğitim sistemleri bilgi ekonomisinin taleplerine ne derece yanıt verebilecektir?
- **Değişen iş ve çalışma dünyası:** Eğitimin önemli bir işlevi de bireyleri iş dünyasına hazırlamaktır. Fakat iş dünyasında önemli değişiklikler olmaktadır. Örneğin; Japonya, ABD ve Avrupa'da çalışma saatleri azalma eğiliminde iken geçici süreli işler çoğalmaktadır. Kadın istihdamı giderek artmaktadır. Bu bağlamda; artan boş zamanlar, özellikle kısa süreli yeni bir eğitim talebine dönüşebilir mi? Gençlerin eğitimde kalma süreleri uzayabilir mi?
- **Öğrenen toplum:** Son 50 yılda OECD ülkeleri eğitimde dikkate değer bir yaygınlaşmaya tanık oldular. Ortaöğretime erişim bazı ülkelerde neredeyse evrensel düzeye ulaştı. Yükseköğrenim görenlerin oranı tutarlı bir biçimde artmaktadır. Öğrenci başına yapılan eğitim harcamaları giderek artmaktadır. Bu bağlamda; toplumların eğitim düzeylerindeki artış, daha fazla öğrenme anlamına gelebilir mi? Eğitime daha fazla kaynak ayırma eğilimi nereye kadar sürebilir?
- **Dijital devrim:** Son kırk yılda bilgi teknolojileri hızla gelişti ve yaygınlaştı. Bilgi teknolojileri artık günlük yaşamımızın ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir. Bu bağlamda; okullar teknolojik değişimin hızına ne kadar iyi uyum sağladılar ve sağlamalılar? Okullar ve öğretmenler, bilgi teknolojilerine dayalı öğrenmeye ne kadar iyi uyum sağlayabilmişlerdir?

## 1.2 Nüfus, eğitim ve kalkınma arasındaki ilişkiler

Birleşmiş Milletler’in kuruluşundan beri, eğitim, toplumsal gelişme ve insani gelişmenin temel gerekliliği olarak kabul edilmektedir. Nüfus çalışmaları alanında uzun zamandan beri, eğitimin birçok demografik davranışla güçlü ilişkileri kabul edilmektedir. Eğitimin bir toplum içinde yaygınlaşmasının, yüksek doğurganlık düzeyinden düşük doğurganlık düzeyine doğru bir demografik dönüşümde uzun vadede merkezi önemde olduğu görülmektedir (UN, 2004, 2).

Eğitimin faydalarının belirlenmesi konusundaki çalışmalarda, ölçme güçlükleri nedeniyle eğitimin dışsallıklarının ihmal edildiği sıkça vurgulanmaktadır. Bu bağlamda McMahon (2002), eğitimin dışsallıklarıyla ilgili çalışmalarında, eğitimin nüfus ve sağlık üzerindeki etkileriyle ilgili konulara (net nüfus artışı, doğurganlık, ömür uzunluğu, bebek ölümleri) ayrı bir yer ve önem vermektedir.

Nüfus artışı üzerinde eğitimin etkisi, doğurganlık oranlarını azaltma ve sağlığı geliştirme yollarıyla gerçekleşmektedir. Eğitimin sağlık üzerindeki etkileri, nüfus artışıyla doğrudan ilişkileri nedeniyle, ömür uzunluğundaki artışa ve bebek ölüm oranlarındaki azalmaya etkileri bakımından ölçülmektedir (McMahon, 2002, 81). Yine Haveman ve Wolfe’a göre; daha fazla eğitim, yaşam beklentisini artırır ve annenin eğitimi, kızların doğurganlığını düşürür (Psacharopoulos, 2006, 128).

İkinci Dünya Savaşı’nı izleyen yıllarda kalkınma süreci yeni bir anlayışla ele alınmaya başlamış ve eğitim, pek çok ülkenin kalkınma stratejilerinde önemli bir yere sahip olmuştur. Özellikle 1950’lerin sonlarından itibaren giderek artan sayıdaki birçok analist, insan sermayesinin - özellikle eğitim ve sağlığın - bir bütün olarak topluma yönelik önemli ekonomik yararlarına dikkat çekmişlerdir. Ayrıca, eğitimin, ekonomik etkilerin çok ötesinde, daha sağlıklı olma ve yaşam beklentisinde artış gibi başka hedeflere ulaşmada da yardımcı olduğu geniş ölçüde kabul görmeye başlamıştır (UN, 2004, 28). Becker (2002, 1); modern ekonomilerin en önemli sermayesinin insan sermayesi olduğunu vurgulayarak, içinde bulunduğumuz çağı “insan sermayesi çağı” olarak nitelendirmekte ve hem bireylerin hem de bir bütün olarak ekonomilerin başarısının insana yaptıkları yatırımın yoğunluğu ve etkililiğine bağlı olduğunu belirtmektedir.

Psacharopoulos ve Patrinos (2004, 112–114); eğitim yatırımlarının değeriyle ilgili çalışmalarında, son yıllardaki bulguları da kapsayacak biçimde eğitimin bireysel ve toplumsal getirilerini şöyle özetlemektedirler:

- Genel olarak, eğitim yatırımlarının getirileri %10’u aşmaktadır. En yüksek getiri oranları, düşük ve orta gelirli ülkelerde gözlenmektedir.
- Geleneksel örüntüyü sürdürme bağlamında, ülkelerin gelişmişlik düzeyi ve eğitim kademeleri arttıkça eğitim yatırımlarının getirileri düşmektedir. Bununla birlikte, yeni çalışma sonuçlarına göre yükseköğretimin bireysel getirileri artmaktadır.
- Bireysel getiriler toplumsal getirilerden daha yüksektir.
- Kadın eğitimine yapılan yatırımın getirileri erkeklere yapılan yatırımdan daha yüksektir.



Eğitimin ekonomik büyüme üzerindeki etkilerini ölçen daha yeni çalışmalar, ortalama eğitim süresi ve okullaşma oranı gibi nicel ölçümler yerine kaliteyle ilgili ölçümlere yönelmiştir. Eğitimin niteliğinin ekonomik büyümedeki önemini inceleyen çalışmaların öncülerinden Hanushek ve Woessmann'a göre (2007, 1–2); eğitimi yaygınlaştırma çabaları, daha iyi ekonomik koşulları garanti etmemiş, öğrencilerin gerçek öğrenmelerini gösteren “eğitimin niteliği” gözden kaçırılmıştır. Hanushek ve Kimko (2000, 1204), uluslararası öğrenci başarı testlerinin sonuçlarına dayalı olarak yaptıkları araştırmada, 1960–90 yılları arasında, eğitimin niteliğinin -testlerle ölçülen bilişsel becerilerin- ekonomik büyüme üzerindeki etkisinin eğitim süresinin etkisinden daha fazla olduğunu bulmuşlardır.

Kısaca vurgulamak gerekirse, kalkınma bağlamında ele alınan nüfus ve eğitim arasındaki ilişkiler çok yönlü bir etkileşimi ortaya koymaktadır. Başka bir ifadeyle, eğitim, uzun vadede hem demografik ve ekonomik faktörleri etkilemekte hem de onlardan etkilenmektedir. Öte yandan deneyimler, kızların ve kadınların eğitim gereksinimlerine öncelik vermenin tüm topluma; daha iyi sağlık, daha iyi beslenme, daha az doğurganlık ve yoksulluğun azalması biçimlerinde geri döneceğini göstermektedir.

### 1.3. Nüfus ve eğitim planlaması

UNESCO Uluslararası Eğitim Planlaması Enstitüsü tarafından yayımlanan “Eğitim Planlamasının Demografik Boyutları” (Demographic Aspects of Educational Planning) adlı kitabın ikinci baskısının önsözünde Enstitü Direktörü G. Hernes “Eğitim planlamasının bugün karşı karşıya olduğu nüfus güçlükleri nelerdir?” sorusunu sorarak, nüfusun belli bir andaki ve son yıllardaki yapısını ve dağılımını bilmenin karar vericiler ve planlamacılar için can alıcı bir konu olduğunu vurgulamış ve planlamacıların bugün karşı karşıya oldukları sorunlar arasında ise nüfus yapısında ki radikal değişimler, doğumların düşmesi, öksüz ve yetimlerin artmasını saymıştır (Châu, 2003, 5).

Nüfus ve eğitim planlaması arasındaki ilişkiler iki boyutta ele alınmaktadır. Bunlar: (1) Nüfus yapısı ve eğitim planlaması üzerindeki etkileri, (2) Nüfus değişiklikleri ve eğitim planlaması üzerindeki etkileri.

#### 1.3.1. Nüfus yapısı ve eğitim planlaması üzerindeki etkileri:

Eğitim planlamacıları, nüfus yapısı ve dağılımıyla çeşitli nedenlerle ilgilenirler. Birincisi; nüfusun yaş ve cinsiyet yapısıyla ilgilenirler. Bir nüfusun yaş yapısı –tek yaşa ve yaş gruplarına göre dağılım-, okul çağı nüfusunun toplam nüfus içindeki payını ve görelî büyüklüğünü tahmin etmemizi sağlıyor. Bu bağlamda her bir eğitim kademesine uygun düşen yaş gruplarının büyüklükleri belirlenebilir. Bu da eğitim politikalarının temeli ve çıkış noktasını oluşturur. Ayrıca, “Çocukların ne kadarı eğitim almaktadır?” sorusunu yanıtlamak için “okullaşma oranlarının” hesaplanmasına olanak sağlar. Yine, nüfusun cinsiyet yapısı verilerine dayanarak, çeşitli konularda –eğitim kademelerine göre okullaşma oranları, yeni kayıt oranları vb.- cinsiyet eşitliğinin boyutları ortaya konulabilir (Chau, 2003, 18–31).

Nüfusun yaş yapısının yükseköğretimdeki öğrenci sayıları ve okullaşma oranları üzerindeki etkilerine bakıldığında diğer eğitim kademelerinden daha farklı bir durum ortaya çıkmaktadır. Vincent-Lancrin'e göre (2008, 42–43); genç nüfusun

büyüklüğü yükseköğretimdeki öğrenci sayısını belirleyici bir unsur olmakla beraber, genç yaş nüfusunun büyüklüğü ile yükseköğretimdeki öğrenci sayıları arasındaki ilişki karmaşık bir konudur. Yükseköğretimdeki öğrenci sayıları ve okullaşma oranları, farklı yaş gruplarının yükseköğretime giriş oranları, okul süreleri, bireysel getiriler, özel eğitim maliyetleri, fırsat maliyetleri vb. gibi pek çok faktörün etkisine açıktır.

Nüfusun yaş yapısının eğitim harcamaları üzerindeki görece yüküne bakıldığında, genç nüfusun (5–14 yaş) aktif nüfusa (15–64 yaş) oranı, eğitim harcamalarının görece yükünün tahminini sağlar. Ayrıca, nüfus içindeki gençlerin sayısı, öğrenci nüfusunun büyüklüğü ve sunulacak eğitim hizmetinin boyutlarını belirlemesi nedeniyle, bir ülkenin eğitim sistemine yapması gereken yatırımla ilgili örgütsel çaba ve kaynak miktarını etkiler (OECD, 2006, 162–164). Genç nüfusun aktif nüfusa oranının küçük olduğu ülkelerde, daha az çocuk için kaynak yaratma ihtiyacı varken, genç nüfusun payının yüksek olduğu ülkelerde eğitim için daha fazla kaynağa ihtiyaç olacaktır (UNESCO-UIS / OECD, 2005, 27). Okul çağı nüfusunun görece büyüklüğü aynı zamanda; fiziki altyapı ve öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi için de bir veri sağlar.

İkinci olarak; eğitim planlamacıları, nüfusun ekonomik sektör ve mesleklere göre dağılımıyla ilgilenirler. Nüfusun ekonomik sektör ve mesleklere dağılımına ilişkin tam bir bilgi olmadan insan gücü gereksinimlerinin tahmini mümkün değildir. Bu veriler, mesleki - teknik ve yükseköğretimle ilgili hedeflerin belirlenmesine temel oluşturur.

Üçüncü olarak; planlamacılar, nüfusun coğrafi dağılımıyla ilgili olabilirler. Bu da hem eğitim maliyetleri hem de okul türleri, okul büyüklükleri ve okul yerleri konularını etkiler. Châu (2003, 49–50)’ya göre, özellikle okul yerlerinin planlanması bakımından şu noktalar önemlidir:

- Bir yerde okul açma kararı için minimum sayıda bir öğrenciye ihtiyaç vardır. Özellikle ortaöğretim için daha fazla öğrenci olmasına ihtiyaç vardır,
- Okulun öğrencilerini toplama alanı çok geniş olmamalı, çocuklar okula kolaylıkla ulaşabilmelidirler.
- Farklı bölgelerde ortaya çıkan başka bir sorun da farklı birim maliyetleridir (düşük öğretmen / öğrenci oranları ve dezavantajlı bölgelere öğretmen göndermek için ek ödeme teşvikleri vb.).

### 1.3.2. Nüfus değişiklikleri ve eğitim planlaması üzerindeki etkileri

Châu’ya göre (2003, 51) eğitim planlamacıları mevcut durumu bilmekle yetinmemeli, gelecekte karşılaşılabilecekleri problemlerle ilgili doğru bir fotoğrafa, özellikle, gelecek yıllarda nüfusun nasıl değişeceğiyle ilgili bir fotoğrafa da sahip olmalıdırlar.

Demografik analizler, nüfusun mevcut durumunun (nüfus yapısı ve kompozisyonu) yanında nüfusun değişimiyle ilgili nüfus hareketlerine (doğurganlık, ölüm, evlilik, göç vb.) odaklanmakta, zaman içindeki artış (bazen azalış) eğilimlerini dikkate almaktadırlar. Öte yandan, nüfus büyüklüğünün gelecekteki eğilimi ve onun okul çağı nüfusu üzerindeki etkileri eğitim planlamacılarının özel ilgi alanıdır. Karakütük’ün (1998, 626) belirttiği gibi göç hareketleri; yeni yatırımlar, kapasite kullanımı, verimlilik vb. konulardaki eğitime ilişkin kararları etkileyen önemli unsurlardan birisidir.

Nüfus projeksiyonlarına dayalı olarak gelecekteki öğrenci sayılarının kestirilmesi iki farklı basamağı içermektedir: Bunlar ulusal ve yerel düzeylerdeki tahminlerdir. Ulusal düzeyde öğrenci sayılarının tahmini, toplam eğitim maliyetleri ve kaynak ihtiyacının hesaplanması için temel oluşturur. Toplam öğrenci sayısının tahminini izleyen soru; bu toplam öğrenci ülke düzeyinde nasıl dağılmaktadır? Bu nedenle, ulusal düzeydeki öğrenci tahminlerinden sonra yerel düzeydeki tahminlerin yapılması gerekir. Yerel düzeydeki tahminlerde, iç göç olgusunu hesaba katmak gerekir. Ayrıca, tahmin hatalarını en aza indirmek için mümkün olduğu ölçüde yerel yetkililerle yakın çalışmak gerekir (Châu, 2003, 100–104).

Demografik değişiklikler ve onları izleyen öğrenci sayılarındaki artışların, eğitim hizmetlerinin finansmanı üzerindeki doğurguları açıktır. Okul çağı nüfusunun görece büyüklüğüne ilişkin projeksiyonlar, öğrenci nüfusunun büyüklüğü ve sunulacak eğitim hizmetlerinin boyutları üzerinde etkilerini gösterir ve kaynak ihtiyacını yordamaya yardımcı olur (OECD, 2006, 162–164). Bir başka deyişle, demografik projeksiyonlar, eğitim planlamacıları için sadece öğrenci sayılarının kestirilmesi değil, bununla bağlantılı olarak, fiziki yatırım –okul, derslik, laboratuvar vb.- ve öğretmen gereksinimi tahminleri için de güvenilir bir veri sunar. Öte yandan, mevcut uluslararası kanıtlar, eğitim harcamalarının okul çağı nüfusundaki artışlara paralel olarak artmadığını ve “demografik yükün” arttığı yerlerde öğrenci başına yapılan harcamaların düşme eğiliminde olduğunu göstermektedir. Dahası, GSYİH içinde eğitim harcamalarının payı nüfus artış hızıyla ilişkili görülmemektedir (UN, 2004, 30).

Diğer taraftan, toplam nüfus içinde yaşlı nüfusun arttığı ülkelerde, sosyal harcama kompozisyonlarında yaşlıların lehine bir politik baskının oluşabileceği, bunun da eğitim alanındaki kaynakların daralmasına yol açabileceği yönünde tartışmalar bulunmaktadır (Gradstein ve Kaganovich, 2004; Vincent-Lancrin, 2008, 53).

Özetle; nüfus yapısı ve nüfus projeksiyonlarına ilişkin pek çok veri (örneğin; nüfusun yaş ve cinsiyet yapısı, coğrafi dağılımı, nüfus artış hızları, göç olgusu vb.); eğitim politikaları ve planları için temel oluşturmaktadır. Ayrıca, nüfus yapısı ve değişikliklerinin, okul çağı nüfusunun büyüklüğü, öğrenci sayıları, eğitime katılım ve eğitim harcamaları üzerindeki etkileri de açıktır.

#### 1.4. Ulusal ve uluslararası politika belgeleri

Türkiye’deki eğitim politikaları ve planlarıyla ilgili belgeler (Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planı 2010–2014, Yükseköğretim Stratejik Planı, TÜBİTAK Vizyon - 2023 Çalışması vb.) incelendiğinde, pek çok belgede okul çağı nüfusunun azalma eğilimi içinde olması dikkat çekilmekte ve özellikle eğitimi yaygınlaştırma konusunda somut hedefler ön plana çıkmaktadır. Ayrıca, ülkemizdeki planlama çalışmalarının daha çok kısa ve orta vadeli hedefler (5–6 yıllık) çerçevesinde yürütüldüğü gözlenmektedir. Sadece okullaşma oranlarıyla ilgili olarak uzun vadeli hedefler bulunmaktadır. Bunlardan Uzun Vadeli Strateji ve VIII. BYKP (DPT, 2000) ve TÜBİTAK (2005)’in hedefleri 2023 yılına, Yükseköğretim Stratejik Planı (YÖK, 2007)’nin hedefleri ise 2025 yılına kadar uzanmaktadır. Söz konusu politika belgelerinden seçilmiş bazı hedefler şöyledir:

**Okul öncesi eğitimde okullaşma oranlarının arttırılması:** Okul öncesinde okullaşma oranı için genellikle %50–70 arasında değişen oranlarda hedefler belirlenmiştir. Ancak farklı çalışmalar farklı takvimler öngörmektedir. Örneğin; TÜBİTAK

çalışması (2005), 4 ve 5 yaş için kademeli olarak 2005 ve 2010 yıllarını öngörürken, IX. Kalkınma Planı (DPT, 2006) 2012–2013 öğretim yılını, MEB Stratejik Planı (2009a) ise 2014 yılı sonuna kadar 4–5 yaş grubu için %70’in üzerine çıkılmasını öngörmektedir.

**İlköğretimde okullaşma oranlarının arttırılması:** İlköğretim kademesinde, IX. Kalkınma Planı (DPT, 2006) 2012–2013 öğretim yılında, MEB Stratejik Planı (2009a) ise 2014 yılı sonunda %100’lük net okullaşma oranına ulaşılmasını öngörmektedir.

**Ortaöğretimde okullaşma oranlarının arttırılması ve ortaöğretimin zorunlu eğitim kapsamına alınması:** Ortaöğretimle ilgili tablo biraz daha karmaşıktır. Bu bağlamda, IX. Kalkınma Planı (DPT, 2006) 2012–2013 öğretim yılında %100’lük, MEB Stratejik Planı (2009a) ise 2014 yılı sonuna kadar %90’lık brüt okullaşma oranına ulaşılmasını öngörmektedir. Öte yandan, Uzun Vadeli Strateji ve VIII. BYKP’nda (DPT, 2000), zorunlu eğitimin 12 yıla çıkarılması için hazırlıklar yapılması öngörülmektedir.

**Yükseköğretimde okullaşma oranlarının arttırılması:** Yükseköğretimle ilgili olarak Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (DPT, 2000), Dokuzuncu Kalkınma Planı (DPT, 2006), Yükseköğretim Stratejik Planı (YÖK, 2007) ve TÜBİTAK’ın (2005) öngörülleri bulunmaktadır. Bunlardan en ayrıntılı çalışma YÖK tarafından yapılmıştır. Bu çalışma, beşer yıllık dönemler halinde 2010–2025 dönemi için hedefler öngörmektedir. Bu hedeflere göre yükseköğretimdeki okullaşma oranlarının 2010 yılında %40.7 (Açıköğretim öğrenci payı=%30), 2025 yılında ise %65 (Açıköğretim öğrenci payı=%15) olması öngörülmüştür. Buna karşılık DPT (2000) uzun vadeli strateji planında daha ılımlı bir hedefle 2023 yılına kadar %50’ye ulaşılmasını hedeflerken, IX. Kalkınma Planı (DPT, 2006)’nda hedef yükseltilerek 2012–2013 öğretim yılında %48’e (örgün yükseköğretim %33) ulaşılması öngörülmüştür.

Uluslararası eğitim politika belgeleri incelendiğinde, özellikle Herkes İçin Eğitim 2000 (UNESCO, 2000) ve Lizbon stratejisi bağlamındaki “Eğitim ve Yetiştirme 2020 Çalışma Programı” (Council of the European Union, 2009) hedeflerinden bazıları 2015–2020 yılları arasındaki dönemde Türkiye’de eğitimin yaygınlaştırılması, niteliğinin iyileştirilmesi ve eşitliğin arttırılması bakımlarından önemli yönlendiriciler olacaklardır. Bunların arasından; 2015 yılına kadar tüm eğitim kademelerinde cinsiyet eşitliğinin sağlanması, eğitimin kalitesini tüm yönleriyle iyileştirme, 2020 yılına kadar erken yaşta örgün eğitim sisteminden ayrılanların oranının %10’dan aza düşürülmesi, yine aynı tarihe kadar 30–34 yaş grubu nüfusunun en az %40’ının yüksek öğrenim görmüş olması hedefleri vurgulanabilir.

### 1.5. Çalışmanın amacı, hedef kitlesi ve veri kaynakları

Çalışmanın amacı; nüfusbilim tarafından sağlanan verilerden, eğitim alanının daha etkili olarak nasıl yararlanabileceği konusunda eğitim yöneticilerine yol göstermek, eğitim sektöründe uzun vadeli stratejik düşünmeyi teşvik etmek ve eğitim sektöründe *veriye dayalı bir yönetim kültürünün* oluşturulmasına katkı sağlamaktır. Çalışmanın **hedef kitlesi**; Eğitim politikalarını oluşturanlar, eğitim planlamacıları ve okul müdüründen üst düzey yöneticilere kadar her düzeydeki eğitim yöneticileri ve eğitimle ilgili sivil toplum örgütleri yöneticileridir. Çalışmada kullanılan başlıca **veri kaynakları** şunlardır: TÜİK (2006) 1990–2010 dönemi nüfus projeksiyonları, Hoşgör ve Tansel (2010)’in 2000–2050 nüfus projeksiyonları, TÜİK Milli Eğitim İstatistikleri (1999–2004 yılları), MEB Milli Eğitim İstatistikleri (2005–2008 yılları), ÖSYM

Yükseköğretim İstatistikleri (1999–2008 yılları) ile UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistic), OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) ve EUROSTAT (Statistical Office of the European Communities) veri tabanlarıdır.

## 2. Yakın Geçmişte (1999–2008) Türk Eğitim Sistemindeki Gelişmeler

Son on yılda Türkiye’deki okul çağı nüfusu (3–21 yaş) ve eğitim alanındaki çeşitli gelişme ve eğilimler şöyle özetlenebilir:

### 2.1. Okul çağı nüfusundaki gelişme ve eğilimler

Son on yıllık dönemde, okul çağı nüfusunun bir bütün olarak hafif bir artış (25 milyon 216 binden 25 milyon 465 bine) gösterdiği, buna karşılık, ilköğretimde daha yüksek olmakla beraber ilköğretim ve ortaöğretim çağ nüfuslarının artış, okul öncesi eğitim ile yükseköğretim çağ nüfuslarının ise azalma eğilimi içinde seyrettiği söylenebilir. 2008 yılı için okul öncesi eğitim çağı (3–5 yaş) nüfusunun 3 milyon 905 bin, ilköğretim çağı (6–13 yaş) nüfusunun 11 milyon 214 bin, ortaöğretim çağı (14–16 yaş) nüfusunun 4 milyon 61 bin ve yükseköğretim çağı (17–21 yaş) nüfusunun 6 milyon 285 bin olduğu tahmin edilmiştir (TÜİK, 2006). Okul çağı nüfusunun toplam nüfus içindeki payı ise %38’den %34’e gerilemiştir.

### 2.2. Eğitime katılımdaki gelişme ve eğilimler

Bu alt bölümde, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretimde 1999-2008 yılları arasında öğrenci sayıları ve okullaşma oranlarındaki gelişmeler ele alınacaktır.

#### 2.2.1. Okul öncesi eğitimde öğrenci sayıları ve okullaşma oranları

Türkiye’de, son on yılda okul öncesi eğitimdeki öğrenci sayısı büyük bir sıçrama göstermiş ve yaklaşık dört katlık bir artış (212 binden 804 bine) olmuş ve kırsal kesimdeki çocukların payı %11,4’ten %26,1’e yükselmiştir. Bu gelişmelere karşın 2008–2009 öğretim yılında Türkiye’de okul öncesi eğitimde net okullaşma oranı %22,1’dir (MEB, 2009b). Bu katılım düzeyi, gelişmiş ve gelişmekte olan ülke ortalamalarından oldukça uzaktır. OECD ülkelerinin çoğunda öğrencilerin hemen hemen tamamı 5–6 yaşlarında, %70’ten fazlası da 3–4 yaşlarında okula başlamaktadır.

#### 2.2.2. İlköğretimde (=zorunlu eğitimde) öğrenci sayıları ve okullaşma oranları

Son on yılda ilköğretim kademesindeki öğrenci sayısı 458 bin artışla 10 milyon 363 bine ulaşmıştır. İlköğretimde net okullaşma oranı ise %93.5’den %96.5’e yükselmiştir. Bu dönemde kız çocuklarındaki artış erkeklerden çok daha yüksek olmuştur. İlköğretimdeki öğrencilerin yaklaşık dörtte biri köy okullarında öğrenim görmektedir (MEB, 2009b).

#### 2.2.3. Ortaöğretimde öğrenci sayıları ve okullaşma oranları

Son on yılda, öğrenci sayısı bakımından en yüksek artış ortaöğretim kademesinde gerçekleşmiştir. Buna göre, öğrenci sayısı 1,5 milyonun üzerinde artış göstermiştir. Bu artışta, ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarının artması ve ortaöğretim süresinin 3 yıldan 4 yıla çıkarılması önemli rol oynamıştır. Ortaöğretimde net okullaşma oranları ise %40.4’ten %58.5’e yükselmiştir. Gelişmiş ülkeler ortalaması %91’dir (UNESCO, 2009).

### 2.2.4. Yükseköğretimde öğrenci sayıları ve okullaşma oranları

Son on yılda yükseköğretimde öğrenci sayısı %75 artarak bir milyon 15 binden bir milyon 781 bine ulaşmıştır. Açık öğretim dahil edildiğinde, toplam öğrenci sayısı 2 milyon 924 bine yükselmiştir. Öte yandan, yükseköğretimdeki yaş kompozisyonu değişmektedir ve OECD ülkelerine paralel olarak yaşlı öğrencilerin katılımları büyüme eğilimindedir. Bu bağlamda, 23 yaş ve üzeri öğrenci grubunun payı son on yılda %11’den %19’a yükselmiştir. Yükseköğretimde brüt okullaşma oranı (BOO) ise %14.8’den %28.6’ya yükselmiştir. Açık öğretim dahil edildiğinde yükseköğretimdeki brüt okullaşma oranı %21’den %46.9’a yükselmiştir (ÖSYM, farklı yıllar). Son yıllardaki gelişmiş ülkeler ortalaması %67’dir (UNESCO, 2009).

### 2.2.5. Eğitim alanında özel öğretim kurumlarının payı

Türkiye’de özel öğretim kurumlarının payı; 2008–2009 öğretim yılında okul öncesi eğitimde %9, ilköğretimde %2,3, ortaöğretimde %3,4 (MEB, 2009b) ve yükseköğretimde %9’dur (ÖSYM, 2009 / İstatistik kitabı). Özellikle, özel yükseköğretim kurumlarının payı OECD ortalamalarının (%29) oldukça gerisindedir. OECD ülkeleri içindeki en yüksek oranlar Japonya (%75), Güney Kore (%75), Şili (%45) ve Polonya (%33)’ya aittir (OECD, 2009).

### 2.3. Eğitimde cinsiyet eşitliği

Eğitim alanındaki cinsiyet eşitliğine bakıldığında (MEB, 2009b); Türkiye son on yılda cinsiyet eşitliği bağlamında önemli mesafeler almış olmasına karşın sadece ilköğretim kademesinde cinsiyet eşitliğine yaklaşmıştır (0.98). Ortaöğretim (0.89) ve yükseköğretim (0.81) kademelerinde *Herkes İçin Eğitim* (EFA) hedeflerinin oldukça gerisindedir ve her iki kademede de 2015 yılı hedefini yakalaması güç görünmektedir.

### 2.4. Eğitim kademeleri arasındaki geçişler ve örgün eğitimden erken ayrılma

#### 2.4.1. İlköğretimden ortaöğretime geçişler

İlköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarının son 10 yıllık ortalaması %85 düzeyindedir. Kızların geçiş oranları daha düşük olup %80’ler düzeyindedir (MEB, farklı yıllar). Bu bağlamda, çocuklarımızın %15’inin okul yaşamı ilköğretimden sonra sona ermektedir. Ortaöğretimin ilk yılından sonraki ayrılmalar da hesaba katıldığında çocuklarımızın dörtte birden fazlası sadece ilköğretim düzeyinde öğrenim görebilmektedirler.

#### 2.4.2. Ortaöğretimden yükseköğretime geçişler

Ortaöğretimden yükseköğretime geçişle ilgili olarak 1999–2008 yıllarına ait yükseköğretime başvuran – yerleşen oranları incelendiğinde (ÖSYM, 2001 ve 2010), örgün yükseköğretim programlarına yerleşen öğrencilerin oranının %18 ile %34.2 arasında değiştiği gözlenmektedir. Buna göre yükseköğretime başvuran-yerleşen oranları son on yılda yaklaşık olarak ikiye katlanmıştır. Bu bağlamda, Türkiye’de yükseköğretime başvuran her üç gençten birisi örgün yükseköğrenim olanağı elde edebilmektedir.

### 2.5. Eğitim kurumlarının çıktıları

Ülkemizdeki insan sermayesi stoklarının boyutlarını ortaya koyma bakımından yetişkin nüfusumuzun okur-yazarlık ve eğitim durumu şöyle özetlenebilir:

## ◆ Yüksel Kavak

- Yetişkin nüfusun okur-yazarlık oranı: 15+yaş nüfusumuzun %10'u okur-yazar değildir. Okur-yazar olmayanların beşte dördü kadındır (TÜİK, 2008).
- Eğitim düzeyi: 25+yaş nüfusumuzun sadece dörtte biri lise ve yükseköğrenim mezunudur. Bu oran genç yaş (25-34 yaş) grubunda üçte bire yükselmektedir (TÜİK, 2008).
- Ortalama eğitim süresi: 25+ yaş nüfusumuzun ortalama eğitim süresi 2010 yılı tahmini 6,5 yıldır. Oysa, Güney Kore, Arjantin, Yunanistan, Ürdün ve Şili'de ortalama eğitim süresi 8-10 yıl arasındadır (UNDP, 2010).

### 2.6. Eğitime yatırım

Türkiye'nin eğitim harcamalarıyla ilgili son yıllardaki durumu şöyledir:

Öğrenci başına eğitim harcamaları; ilköğretimde 1 130, ortaöğretimde 1 830, yükseköğretimde (Ar-ge hariç) 4 650 ABD dolarıdır. OECD ülke ortalamaları sırasıyla, 6 437, 8 486 ve 8 455 ABD dolarıdır (OECD, 2009).

GSYİH içinde eğitimin payı son on yılda %2.6 ile %3.3 arasında değişmiştir. 2008 yılı değeri %3'tür (MEB, 2009c). Gelişmiş ülkeler ortalaması %5.3'tür (UNESCO, 2009).

Merkezi bütçe içinde eğitimin payı son on yılda %9.2 ile %13.6 arasında değişmiştir. 2008 yılı değeri %13.6'dır (MEB, 2009b).

MEB bütçesi içinde eğitim yatırımlarının payı son on yılda giderek azalmış ve %19.9'dan %5.7'ye gerilemiştir (MEB, 2009b). Buna karşılık yükseköğretim yatırımları %20'ler düzeyinde seyretmiştir (YÖK, Yayınlanmamış bütçe verileri).

### 3. Demografik Değişim Sürecinin Eğitim Sektörüne Yansımaları (2010-2050)

Bu alt bölümde, demografik dönüşüm sürecinin Türk eğitim sistemi üzerindeki uzun vadeli (2010-2050) dönemde muhtemel yansımaları ele alınmaktadır.

#### 3.1. Türkiye'nin demografik değişim sürecinin karakteristikleri ve okul çağı nüfusundaki eğilimler

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye'nin demografik değişim sürecinin okul çağı nüfusuyla ilgili özellikleri ve eğitim üzerindeki muhtemel etkileri şöyle özetlenebilir:

Toplam okul çağı nüfusu (3-22 yaş) ilk on yıl (2010-2020) içinde hafif bir yükselme eğilimi içinde olacak, buna karşılık 2020'den sonra sürekli azalacak ve 2010 yılına (26 milyon 914 bin) göre iki milyonun üzerinde bir azalmayla, 2050 yılında 24 milyon 794 bine düşecektir.

Toplam okul çağı nüfusunun toplam nüfus içindeki payı 2010-2050 döneminde %35'den %25'e düşecektir.

Okul çağı nüfusunun cinsiyet oranı hafif bir düşüşle 105'den, önce 103'e gerileyecek, 2050'ye doğru tekrar 104'e yükselecektir. Genel olarak bakıldığında cinsiyet oranı bakımından farklı bir tablo ortaya çıkmayacak, erkeklerin sayısal olarak kızlardan fazla olması eğilimi devam edecektir.

Zaman zaman durgunluk dönemleri olsa da, okul öncesi eğitim çağı nüfusu 2010’dan itibaren sürekli azalma eğiliminde olacak ve toplam nüfus içindeki oran bakımından tüm eğitim kademeleri arasında en hızlı azalış okul öncesi eğitim çağı nüfusunda yaşanacaktır.

İlköğretim çağı nüfusu (6–13 yaş) 2010–2015 yılları arasında hafif bir artış içinde seyredecek, 2015’den sonra, önce durgunlaşacak sonra giderek azalacaktır. Türkiye, sekiz yıllık zorunlu eğitim atılımına, giderek artan bir nüfus baskısıyla beraber girmişti. Uzun dönemli projeksiyona göre, ilköğretim üzerindeki demografik baskının bir süre daha devam etmesi, ancak 2020’den sonra nüfus avantajının ortaya çıkması beklenmektedir.

**Tablo 1:** Eğitim Kademelerine Göre Türkiye’nin Uzun Vadeli Okul Çağı Nüfusundaki Eğilimler (2010–2050)

YIL	3-5 Yaş			6-13 Yaş			14-17 Yaş			18-22 Yaş			3-22 Yaş		
	Çağ Nüfusu (Bin)	Nüfus Oranı (%)	Cinsiyet Oranı (E/K)	Çağ Nüfusu (Bin)	Nüfus Oranı (%)	Cinsiyet Oranı (E/K)	Çağ Nüfusu (Bin)	Nüfus Oranı (%)	Cinsiyet Oranı (E/K)	Çağ Nüfusu (Bin)	Nüfus Oranı (%)	Cinsiyet Oranı (E/K)	Çağ Nüfusu (Bin)	Nüfus Oranı (%)	Cinsiyet Oranı (E/K)
2010	4 128	5,3	103	10 690	13,8	104	5 326	6,9	106	6 770	8,7	107	26 914	34,7	105
2015	4 083	5,0	103	10 932	13,4	103	5 312	6,5	105	6 615	8,1	105	26 942	32,9	104
2020	3 975	4,6	103	10 899	12,7	103	5 419	6,3	102	6 661	7,8	104	26 955	31,4	103
2023	3 892	4,4	103	10 733	12,2	103	5 499	6,2	102	6 790	7,7	102	26 914	30,6	103
2025	3 853	4,3	103	10 610	11,9	103	5 471	6,1	102	6 783	7,6	102	26 717	29,9	103
2030	3 822	4,1	103	10 316	11,1	103	5 335	5,8	103	6 811	7,3	102	26 283	28,3	103
2035	3 825	4,0	103	10 198	10,7	103	5 163	5,4	103	6 637	7,0	102	25 823	27,1	103
2040	3 776	3,9	103	10 178	10,4	103	5 093	5,2	103	6 431	6,6	103	25 478	26,1	103
2045	3 677	3,7	103	10 066	10,2	104	5 092	5,1	103	6 356	6,4	103	25 191	25,5	103
2050	3 565	3,6	103	9 819	9,8	104	5 053	5,1	103	6 357	6,4	103	24 794	24,8	104

**Kaynak:** Hoşgör ve Tansel, 2010 (CD Eki).

- Ortaöğretim çağı nüfusu (14–17 yaş) uzun dönemde en dalgalı seyir gösteren yaş grubu olacaktır. Bu bağlamda, 2010–2015 yılları arasında hafif bir azalma ve bunu izleyen 2015–2023 yılları arasında yükselme dönemi içinde olacak, 2025 yılından sonra tekrar azalmaya başlayacak, 2010 seviyesinin altını ancak 2030’lara doğru yakalayacaktır.
- Yükseköğretim çağı nüfusu (18–22 yaş), 2010–2050 yılları döneminde, ortaöğretime benzer biçimde dalgalı bir seyir izleyecektir. Bu bağlamda, yükseköğretim çağ nüfusu 2010–2015 döneminde sürekli azalacaktır. İzleyen yıllarda, önce yükselme ardından durgunluk ve 2030 yılından itibaren yeniden daha hızlı bir azalma dönemi yaşanacaktır.

### 3.2. Demografik eğilimlerin eğitim bakımından ortaya çıkardığı fırsatlar ve riskler

2010–2050 yılları arasındaki demografik eğilimlerin eğitim sektörü için ortaya çıkarması muhtemel **fırsatlar / riskler** şöyle değerlendirilebilir:

- Toplam eğitim çağı nüfusunun (3–22 yaş) bir başka deyişle örgün eğitimin teorik hedef kitlesinin iki milyonun üzerinde azalması nedeniyle eğitim sistemi üzerindeki demografik baskı giderek hafifleyecektir. Bu avantajlı dönem, tüm eğitim kademelerinde; kaliteli eğitime erişimin yaygınlaşması, eğitim sisteminin modernizasyonu, eğitimin niteliğini geliştirme ve cinsiyet eşitliğinin sağlanması konularında önemli fırsatlar sunabilir.



#### ◆ Yüksel Kavak

- En hızlı nüfus azalması 3-5 yaş grubunda olacaktır. Bu bakımdan Türkiye, okul öncesi eğitimle ilgili atılıma avantajlı bir dönemde başlamaktadır.
- Okul öncesi eğitime benzer biçimde, ortaöğretim çağı nüfusunun da 2010 – 2015 yılları döneminde azalacak olması nedeniyle, Türkiye ortaöğretimi yaygınlaştırma ve geliştirme atılımına da nüfus avantajıyla başlayacaktır.
- Yükseköğretimde hızla büyüyen Türkiye, önümüzdeki beş yıla azalan bir çağı nüfusu avantajıyla girecektir. Bu nüfus avantajı da yükseköğretimi yaygınlaştırma ve kaliteyi geliştirme açısından önemli bir fırsat sunacaktır.

Her ne kadar gelecek 40 yıllık dönemde (2010-2050) toplam okul çağındaki azalmanın ortaya çıkaracağı fırsatlar bulunmakta ise de halihazırda ilköğretim dışındaki eğitim kademelerinde eğitimin yeterince yaygınlaştırılmamış olmasının ortaya çıkardığı demografik baskılar bir süre daha devam edecektir. Yine, uzun vadede yaşlı nüfusun payının artması yaşam boyu öğrenme taleplerinde artış ve sosyal harcamalar üzerinde baskı oluşturabilir. Bu durum eğitim bütçelerinin aleyhine bir gelişmeye yol açabilir.

### 3.3. Eğitimde geleceğe bakış: Okul çağı nüfusu, okullaşma oranları ve öğrenci sayılarına ilişkin uzun vadeli (2010-2050) öngörüler ve tartışmalar

Bu alt bölümde, Türkiye'deki okul öncesi eğitim, ortaöğretim ve yükseköğretim kademelerine göre okul çağı nüfusu, okullaşma oranları ve öğrenci sayılarının uzun vadeli öngörüsüne ilişkin senaryo ve projeksiyonlar sunulmakta ve tartışılmaktadır.

#### 3.3.1. Projeksiyon yöntemi ve uzun vadeli büyüme senaryoları

Türkiye'nin uzun vadeli nüfus projeksiyonuna dayalı olarak yapılan okullaşma oranları ve öğrenci sayılarına ilişkin bu öngörü çalışması; 2010-2050 dönemini ve okul öncesi eğitim, ortaöğretim (Bu kademe sadece 2010-2025 dönemi) ve yükseköğretim düzeylerini (Hemen hemen tüm çağ nüfusunun kapsanmış olması nedeniyle ilköğretim kademesi dışta tutulmuştur) kapsamakta ve beşer yıllık dilimlerden (Ayrıca, Uzun Vadeli Gelişme Stratejisinin dönem sonuna ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunun 100. yıldönümüne denk gelmesi nedeniyle 2023 yılından) oluşmaktadır. Bu makalede sadece ana dönemlerle (2010 - 2023 ve 2050) ilgili okullaşma oranları ve öğrenci sayıları öngörülleri verilmektedir.

Çalışmanın temel değişkenleri; okul çağı nüfusu, okullaşma oranı ve öğrenci sayısıdır. Ayrıca, yükseköğretim kademesi için "vakıf üniversiteleri" ve "lisansüstü öğretim" paylarına ilişkin değişkenler ele alınmıştır. Temel değişkenlerin içeriği şöyledir:

**Okul çağı nüfusu:** Okul çağı nüfusu verileri, Hoşgör ve Tansel (2010) tarafından yapılan Türkiye'nin uzun vadeli nüfus projeksiyonu (2000-2050) "orta düzey" senaryosundan sağlanmıştır. Okul çağı yaş grupları, ilgili ulusal çalışmalar da (MEB ve TÜİK) dikkate alınarak okul öncesi eğitim çağı için 3-5 yaş, ortaöğretim çağı için 14-17 yaş ve yükseköğretim çağı için 18-22 yaş grubu olarak tanımlanmıştır.

**Okullaşma oranı:** Her bir eğitim kademesi için çeşitli varsayımlara dayalı olarak okullaşma oranları (Okul öncesi eğitim için net okullaşma oranı -NOO-, ortaöğretim ve yükseköğretim için brüt okullaşma oranı -BOO) öngörülmüştür. Bu oranla-

rin öngörülmesinde; geçmiş yıllara ilişkin okul çağı nüfus eğilimleri, ulusal ve uluslararası politika ve strateji belgelerindeki hedefler, çalışma kapsamındaki eğitim kademelerindeki son on yıllık (1999–2008) gelişmeler ve gelişmiş ülkelerin ulaştığı düzeyler dikkate alınmıştır. Okullaşma oranlarına ilişkin olarak her kademe için iki ayrı senaryo oluşturulmuştur. Bunlardan Senaryo-1 (SEN-1); orta (ılımlı) düzeydeki bir eğilime ve mevcut iyileşmenin sürdürülmesine, Senaryo-2 (SEN-2) ise; yüksek düzeydeki (hatta bazen sıçrama yapan) bir eğilime göre tasarlanmıştır.

**Öğrenci sayısı:** Çalışmanın nihai amacını oluşturan öğrenci sayılarının tahmin edilmesi ise; önceki paragraflarda belirtilen çağ nüfusu projeksiyonları ve okullaşma oranı öngörülerine dayalı olarak, beşer yıllık dilimlere göre hesaplanmıştır (Çağ nüfusunun 100’e bölünmesi ve elde edilen sonucun öngörülen okullaşma oranı ile çarpımı).

Eğitim kademelerine göre uzun vadeli eğilimler Tablo 2, 3 ve 4’te sunulmaktadır. Sözkonusu tablolara göre eğitim kademelerindeki uzun vadeli okullaşma oranı eğilimleri şöyle özetlenebilir.

### 3.3.2. Okul öncesi eğitimde uzun vadeli eğilimler

Tablo 2’de görüldüğü gibi, okul öncesi eğitim kademesinde (3–5 yaş) SEN-1’e göre; 2023 yılında %50, 2050 yılında %95 düzeyinde, SEN-2’ye göre ise, sırasıyla %70 ve %95 düzeyinde bir net okullaşma oranı hedefi öngörülmüştür. SEN-2’de öngörülen okullaşma oranları bağlamında 2023 yılında iki milyon 700 bin, 2050 yılında ise üç milyon 400 bin çocuğa ulaşılabileceği tahmin edilmiştir. Halihazırdaki ve kısa vadeli politika ve uygulamalarla ilgili gelişmeler değerlendirildiğinde Türkiye’nin SEN-2’yi gerçekleştirme olasılığı ağır basmaktadır. Okul öncesi eğitimdeki büyümeyle ilgili bazı itici güçler şunlardır: a) Okul öncesi eğitimin uzun yıllar ihmal edilmiş olması, b) Milli Eğitim Bakanlığı’nın 2008–2009 öğretim yılında beş yaşındaki çocukların tamamının okul öncesi eğitim kapsamına alınmasıyla ilgili proje başlatması, c) Okul öncesi eğitimde okullaşma oranıyla ilgili hedefin %70 yükseltilmesi ve MEB Stratejik Planı’nda yer alması, d) Sivil toplum örgütlerinin okul öncesi eğitimi sahiplenme ve destekleme çalışmalarının giderek yoğunlaşması, e) Küresel düzeydeki politika belgelerinde okul öncesi eğitimin yaygınlaşmasının politik öncelik kazanması. Bu itici güçlere karşılık Türkiye’de okul öncesi eğitimdeki büyümeyle sınırlayıcı etkenler olarak, okul öncesi eğitimdeki öğretmen arzındaki sınırlılık ile ailelerin maliyetleri karşılamada güçlük çekebilecekleri konuları vurgulanabilir.

**Tablo 2.** Okul Öncesi Eğitimde Net Okullaşma Oranları ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Uzun Vadeli Öngörüler (3-5 yaş)

	2010	2023	2050
SEN-1 net okullaşma oranı	30	50	95
SEN-2 net okullaşma oranı	30	70	95
SEN-1 öğrenci sayısı	1 238	1 946	3 387
SEN-2 öğrenci sayısı	1 238	2 724	3 387

Kaynak: Kavak, 2010, Şekil 4.6.

### 3.3.3. Ortaöğretimde uzun vadeli eğilimler

Ortaöğretim kademesinde (14–17 yaş) brüt okullaşma oranları SEN-1'e göre 2023 yılında %100, SEN-2'ye göre ise %110 olarak öngörülmüştür (Tablo 3). SEN-2'de öngörülen brüt okullaşma oranları bağlamında 2023 yılında ortaöğretimde 6 milyon 49 bin öğrenciye ulaşılacağı tahmin edilmiştir. Halihazırdaki ve uzun vadeli politika ve uygulamalarla ilgili gelişmeler değerlendirildiğinde okul öncesi eğitime benzer biçimde ortaöğretimde de Türkiye'nin SEN-2'yi gerçekleştirme olasılığı ağır basmaktadır. Kuşkusuz ortaöğretimdeki büyümeyi belirleyecek kritik unsur, zorunlu eğitim süresinin uzatılmasıyla ilgili yasal düzenleme olacaktır. Ayrıca, ortaöğretim çağı grubu nüfusundaki azalma, ilköğretimdeki okul terklerinin azaltılması, ilköğretimden ortaöğretime geçiş oranlarının artırılması, her ilçede en az bir kız ve erkek ortaöğretim öğrenci yurdunun açılması, eğitime %100 destek kampanyasının devam etmesi, kız çocuklarının katılımını arttırmaya yönelik kampanyaların ve şartlı nakit transferi desteğinin devam etmesi gibi Hükümet Programı ve MEB Stratejik Planında yer alan hedef ve araçlar, ortaöğretimin yaygınlaşması için uygun zemin oluşturacaktır. Yine, OECD ülkelerinde hemen hemen her bireyin 11–12 yıllık eğitime erişim olanağına sahip olması, Türkiye'de ortaöğretime yaygınlaştırma sürecini hızlandırıcı bir faktör olacaktır.

Yukarıdaki itici güçlere karşılık; özellikle ortaöğretimin dört yıla çıkarılması nedeniyle ortaya çıkan dengesizliklerin yaygın olması (derslik / öğrenci oranları, öğrenci / öğretmen oranları), yoğun göç alan illerdeki kalabalık sınıflar ve ikili eğitim uygulamaları, bir başka deyişle fiziki kapasite sınırlılıkları, toplumun yaklaşık dörtte birinin henüz kırsal kesimde yaşıyor olması, ilköğretime tamamlayan köy çocuklarının ortaöğretime erişimini etkileyen öğrenci yurdu ve yaşam giderlerinin karşılanması gibi konular ortaöğretimin yaygınlaşmasının önündeki en önemli sınırlılıklar olacaktır. Ayrıca, liseyi tamamlamadan okullarından ayrılan öğrenciler (okul terkleri), pek çok gelişmiş ülkede olduğu gibi Türkiye'de de gelecekte ortaöğretime yaygınlaştırma politikalarının en önemli sınırlayıcıları olacaktır.

**Tablo 3.** Ortaöğretimde Brüt Okullaşma Oranları ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Uzun Vadeli Öngörüler (14-17 yaş)

	2010	2023
SEN-1 brüt okullaşma oranı	85	100
SEN-2 brüt okullaşma oranı	85	110
SEN-1 öğrenci sayısı	4 527	5 499
SEN-2 öğrenci sayısı	4 527	6 049

**Kaynak:** Kavak, 2010, Şekil 4.7.

### 3.3.4. Yükseköğretimde uzun vadeli eğilimler

Yükseköğretim kademesinde (18–22 yaş) SEN-1'e göre; 2023 yılında %45, 2050 yılında %70 düzeyinde, SEN-2'ye göre ise, sırasıyla %60 ve %90 düzeyinde bir brüt okullaşma oranı hedefi öngörülmüştür (Tablo 4). SEN-2'de öngörülen okullaşma oranları bağlamında 2023 yılında dört milyon, 2050 yılında ise beş milyon 700 bin

Ana Program kapsamındaki kısa, orta ve uzun vadeli öncelikler ise şöyle sıralanabilir:

#### 4.1. Kısa vadeli öncelikler

- Zorunlu eğitimin=ilköğretimin evrenselleşmesi çabaları (kaliteli eğitim, okula düzenli devam, okulu tamamlama) kararlılıkla sürdürülmelidir,
- Okul öncesi eğitim 5 yaşındaki (ana sınıfı) tüm çocuklara yaygınlaştırılmaktadır.
- Ortaöğretim için yeni okul ve yurt (barınma) binaları yapılmalı ve mevcut kapasiteler genişletilmelidir.
- Ortaöğretim ve yükseköğretimde cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çabaların yoğunlaştırılmaktadır.
- Yeni kurulan yükseköğretim birimleri, uygun koşullar oluştuğunda aktif hale getirilmelidir.

#### 4.2. Orta vadeli öncelikler

- Okul öncesi eğitim 3-4 yaşındaki çocuklara yaygınlaştırılmaktadır,
- Ortaöğretileri yaygınlaştırma politikaları (fiziki kapasite ve yurt kapasitelerini genişletme) aynı kararlılıkla sürdürülmeli, riskli çocukların okul terkleri ve ortaöğretileri tamamlama konularına özel önem verilmelidir,
- Yükseköğretileri yaygınlaştırma politikaları bağlamında “özel” kaynak girişleri artırılmaktadır.

#### 4.3. Uzun vadeli öncelikler

- Okul öncesi eğitimin 3-4 yaşındaki çocuklara yaygınlaştırılması çalışmaları sürdürülmelidir.
- Yükseköğretileri yaygınlaştırma politikaları uzun dönemde devam ettirilmelidir.
- “Hayat Boyu Öğrenme” anlayışı kapsamında, her düzeyde yetişkinlere yönelik eğitim düzenlemeleri artarak sürdürülmeli ve eğitimin hedef kitlesi yeniden gözden geçirilmelidir.

Sonuç olarak, 40-50 yıldan bu yana genç nüfus yapısı ile karakterize edilen Türkiye, giderek genç nüfus yapısından yaşlanan nüfus yapısına doğru bir demografik dönüşüm yaşamaktadır. Bu nedenle, genç nüfusunun değerini dünden daha iyi bilmek ve anlamak durumundadır. Dün olduğu gibi gelecekte de, sürdürülebilir refahın anahtarı insana yatırım olacaktır. Buna karşılık, mevcut insan yetiştirme düzeyindeki yetersizliklerin giderilmesine yönelik adımların yeterince hızlı bir biçimde atılmaması veya ortaya çıkacak maliyetlerden kaçınılması uzun dönemde topluma daha yüksek maliyetler biçiminde geri dönebilir.

#### ◆ Yüksel Kavak

öğrenciye ulaşılacağı tahmin edilmiştir. Kamu ve vakıf yükseköğretim yatırımlarının giderek artması, uzaktan öğretim uygulamalarındaki yaygınlaşma eğilimi, yüksek öğretim talebindeki eğilimler, ulusal hedefler ve uluslararası gelişme ve eğilimler SEN-2'nin gerçekleşme olasılığını güçlendirmektedir. Buna karşılık, Türkiye'deki "öğretim elemanı" yetersizliği yükseköğretimin yaygınlaşmasındaki en önemli sınırlılık olarak vurgulanabilir.

**Tablo 4.** Yükseköğretimde Brüt Okullaşma Oranları ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Uzun Vadeli Öngörüler (18-22 yaş)

	2010	2023	2050
SEN-1 net okullaşma oranı	32	45	70
SEN-2 net okullaşma oranı	32	60	90
SEN-1 öğrenci sayısı	2 166	3 056	4 450
SEN-2 öğrenci sayısı	2 166	4 074	5 721

**Kaynak:** Kavak, 2010, Şekil 4.8.

**Vakıf** yükseköğretim kurumlarının toplam yükseköğretim içindeki eğilimleri bakımından ele alındığında, vakıf yükseköğretim kurumları payının 2023 yılında %23, 2050 yılında %30'a yükselmesi öngörülmektedir. Bu sektördeki genişlemenin, özel yükseköğretim kurumlarının açılması ve yabancılara üniversite açma ya da Türk üniversitelerine ortak olma konusunda izin verilmesiyle yakından ilişkili olacağı değerlendirilmektedir.

**Lisansüstü** öğretimin yükseköğretim içindeki payına bakıldığında, mevcut gelişme ve eğilimler dikkate alınarak, lisansüstü öğretim payının 2023 yılında %18'e, 2050 yılında ise %20'ye yükselmesi öngörülmektedir. SEN-2 çerçevesinde lisansüstü öğretim öğrenci sayısının 2023 yılında 730 bine, 2050 yılında da bir milyon 100 bine ulaşacağı öngörülmektedir.

#### 4. Eğitim Sektörü İçin Politika Önerileri

Türkiye, her şeyden önce bir "Eğitim Ana Programı" oluşturmalıdır. Öncelikli Ana Programla ilişkili ve tüm dönemleri kesen ortak konular şunlar olmalıdır:

- Nüfus ve eğitim sektörü arasındaki ortaklıkları güçlendirme,
- MEB bünyesinde bir izleme ve değerlendirme sisteminin kurulması,
- Eğitimin niteliğini iyileştirme,
- Eğitimde eşitliği geliştirme,
- Cinsiyet eşitliğini sağlama,
- Kamu kaynaklarının artırılması ve eğitim için ek finansman sağlama ve etkin kaynak kullanımı,
- Nitelikli öğretmen gereksiniminin karşılanması
- Özel öğretimin teşvik edilmesi.

### Kaynakça

- Becker, G. S. (2002). The Age of Human Capital. (Ed. E. P. Lazear). **Education in the Twenty-First Century**. Palo Alto: Hoover Institution Press, ss.3-8. <http://economics.dlut.edu.cn/uploadfiles/20081106200614853.pdf> (12.11.2009 tarihinde indirilmiştir).
- Châu, T.N. (2003). **Demographic aspects of educational planning**. Second edition. UNESCO-IIEP, Paris.
- Council of the European Union. (2009). “Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training (‘ET 2020’)”, **Official Journal of the EU** (2009/C 119/02). <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:EN:PDF> (13.11.2009 tarihinde indirilmiştir).
- DPT (2000). **Uzun Vadeli Strateji ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı 2001–2005**. DPT yayınları, Ankara.
- DPT (2006). **Dokuzuncu Kalkınma Planı 2007–2013**. DPT yayınları, Ankara.
- Ekinci, C. E. (2009). “Türkiye’de Yükseköğretimde Öğrenci Harcama ve Maliyetleri”, **Eğitim ve Bilim**, Cilt: 34, Sayı: 154, ss. 119–133.
- Gradstein, M. ve Kaganovich, M. (2004). “Aging population and education finance”, **Journal of Public Economics**, Sayı: 88, ss. 2469–2485.
- Hanushek, E. A. ve Kimko, D. D. (2000). “Schooling, Labor Force Quality and the Growth of Nations”, **American Economic Review**, Cilt: 90, Sayı: 5, ss.1184–1208.
- Hanushek, E. A. ve Woessmann, L. (2007). **Education, Quality and Economic Growth**. The World Bank, Washington, DC.
- Hoşgör, Ş. ve Tansel, A. (2010). **2050’ye Doğru Nüfusbilim ve Yönetim: İşgücü, Eğitim, Sağlık ve Sosyal Güvenlik Sistemine Yansımalar**. Ayrıca, CD eki. TÜSİAD ve UNFPA ortak projesi, İstanbul.
- Karakütük, K. (1998). “Nüfus ve Eğitim”, **Demokratik Eğitim Kurultayı Bildiri Kitabı**. Eğitim-Sen, 2-6 Şubat, ss.604-644.
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). “Türkiye’de İlköğretime Katılım ve Okula Gidemeyen Çocuklar. (Güncellenmiş versiyon)”, **Milli Eğitim**, Sayı: 173, ss. 8–26.
- Kavak, Y., Ergen, H. ve Gökçe, F. (2007). “Türkiye’de İlköğretim: Durum Analizi”, **Türkiye’de Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Sistemi: Temel Sorunlar ve Çözüm Önerileri**. (Ed. S. Özdemir, H. Bacanlı ve M. Sözer). Türk Eğitim Derneği, Nisan, Ankara.
- McMahon, W. W. (2002). **Education and Development: Measuring the Social Benefits**. Oxford University Press. New York.
- MEB (2009a). **Milli Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı 2010–2014**. Ankara.
- MEB (2009b). **Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2008–2009**. Ankara.
- MEB (Farklı Yıllar). **Milli Eğitim Sayısal Bilgiler (1999–2004 yılları)**. Ankara.
- OECD (2006). **Education at a Glance 2006: OECD Indicators**. Paris.
- OECD (2008). **Trends Shaping Education**. OECD-CERI (Center for Educational Research and Innovation). Paris.
- OECD (2009). **Education at a Glance 2009: OECD Indicators**. Paris.

◆ Yüksel Kavak

- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (Farklı yıllar). **Yükseköğretim İstatistikleri**. Ankara.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi) (2001). **Yükseköğretime Girişte Okul Türü ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran-Yerleşen Aday Sayıları**. ÖSYM Yayınları, 2001–9. Ankara.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2009). **2008–2009 Öğretim Yılı Yükseköğretim İstatistikleri**. Ankara.
- ÖSYM (Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi). (2010). **ÖSYS Okul Türü ve Öğrenim Durumuna Göre Başvuran ve Yükseköğretim Programlarına Yerleşen Aday Sayıları (Sınavsız Geçiş Dahil)**. <http://osym.gov.tr> (18.02.2010 tarihinde indirilmiştir).
- Psacharopoulos, G. (2006). “*The Value of Investment in Education: Theory, Evidence, and Policy*”, **Journal of Education Finance**, 32:2, Fall, ss. 113–136.
- Psacharopoulos, G. and Patrinos, H. A. (2004). “*Returns to Investment in Education: A Further Update*”, **Education Economics**, 12 (2), ss. 111–134.
- TÜBİTAK (Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu) (2005). **Vizyon 2023: Teknoloji Öngörü Projesi- Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi**. Ankara.
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2006). **Yıl Ortası Nüfus Projeksiyonları 1990–2010**. <http://www.sgb.meb.gov.tr> (14.06.2006 tarihinde indirilmiştir).
- TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu). (2008). 2008 ADNKS (Adrese Dayalı Nüfus Kayıt Sistemi).
- UN (2004). **World Population Monitoring 2003: Population, education and development**. Economic and Social Affairs.
- UNDP (2010). **Human Development Report 2010**. New York.
- UNESCO (2000). **The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting Our Collective Commitments**. World Education Forum, 26–28 April 2000, Dakar, Senegal. [http://www.unescobkk.org/fileadmin/user\\_upload/efa/DakarFrameworkEnglish.pdf](http://www.unescobkk.org/fileadmin/user_upload/efa/DakarFrameworkEnglish.pdf) (28.10.2009 tarihinde indirilmiştir).
- UNESCO (2009). **EFA (Education for all) Global Monitoring Report 2009**. Oxford University Press.
- UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics) / OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) (2005). **Education Trend in Perspective-Analysis of the World Education Indicators**. World Education Indicators Programme.
- Vincent-Lancrin, S. (2008). “*What is the Impact of Demography on Higher Education Systems? A Forward-looking Approach for OECD Countries*”, **Higher Education to 2030: Volume 1-Demography**. OECD – CERİ (Center for Educational Research and Innovation), ss.41–104.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). **Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi**. Ankara: Şubat.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). **Yayımlanmamış Bütçe Verileri**.
- YPK (Yüksek Planlama Kurulu) (2009). **Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi Eylem Planı**. 5 Haziran 2009 tarih ve 2009/21 Sayılı Karar. <http://mesbil.meb.gov.tr/genel/hayat%20boyu%20%C3%B6%C4%9Frenme%20dokuman.pdf> (12.08.2009 tarihinde indirilmiştir).

# POPULATION AND EDUCATION IN TURKEY: LONG-TERM (2010-2050) POPULATION PROJECTIONS AND REPERCUSSIONS ON TURKISH EDUCATION SYSTEM\*

Yüksel KAVAK\*\*

## Abstract

The aim of this study examining the repercussions of long-term (2010-2050) population projections on Turkish education system is to guide the education administrators about how to benefit from the data in the education field more effectively provided through the demography and contribute to build up *a data driven management culture* in education sector. The target group of the study involves the education policymakers, educational planners and educational administrators in every level from school principals to executives. When the last decade of education in Turkey is examined, significant developments have been observed. For example, pre-school education has quadrupled and there has been growth over 60 percent in higher education. Despite the growths, the enrolment rates especially in pre-school and higher education are still far from the developed countries. The long-term projections, organized considering the goals in national and international policy documents and the developments and trends with the opportunity to be created via the decrease in school-age population, indicate that significant quantitative developments will occur in pre-school, secondary school and higher education levels in the period of 2010-2023. In this regard, within the frame of assumption concerning the continuation of existing trends, the rise of enrolment rates to %70 in pre-school education and to %60 in higher education are expected.

**Key Words:** Turkey, demography, population and education, educational planning, growth in education, school-age population projection

\* It was compiled from the study of Demography and Management towards 2050: A Glance at the Turkish Education System (in Turkish, Prof. Dr. Yüksel Kavak, Turkish Industry and Business Association & United Nations Population Fund, 2010. Publication number: TUSI-AD-T/2010/11/506). The author thanks to Asst. Prof. Dr. Şeref Hoşgör and his assistant Hakan F. Hoşgör for their contributions to the long-term projection studies

\*\* Prof. Dr.; Hacettepe University, Faculty of Education



# OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ALAN ÇOCUKLARIN EBEVEYNLERİNİN ÇOCUK KİTABI SEÇME ÖLÇÜTLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ

A.Oğuzhan KILDAN\*

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ\*\*

## Özet

Bu araştırma, okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerinin belirlenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Kastamonu il merkezinde altı ana sınıfına devam eden 102 çocuğun ebeveyni oluşturmaktadır. Araştırmada bilgi toplamak için; (a) Kişisel Bilgi Formu (b) Görüşme Formu kullanılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden “betimsel analiz” kullanılırken ayrıca ebeveynlerin verdikleri cevapların yüzdesi de sayısal olarak ifade edilip yorumlanmıştır. Araştırmanın verilerinin analizi sonucunda, ebeveynlerin çocuklarına ilk kitaplarını genellikle dört ve beş yaşlarında aldıkları, çocuklarına kitap satın alırken kitabın boyutunu ve ağırlığını dikkate almadıkları; fakat özellikle yaş grubu, yazar ve yayınevini önemsedikleri bulunmuştur. Aynı zamanda kitap seçerken en önemli kriter olarak, çocuk kitabının “hangi yaş aralığındaki çocuklara hitap etmesi gerektiği” ve “konusu” olduğunu ifade etmişler, “fiyat ve dayanıklılık durumunu” ise en son iki kriter olarak belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan ebeveynler genel olarak, çocuk kitaplarının eğitici ve ders verici nitelikte olması gerektiğini savunurken, kitapların çocukların hayal dünyalarını geliştirirken, özellikle ilgi ve ihtiyaçlarını hitap etmesi gerektiğini de belirtmişlerdir.

**Anahtar Sözcükler:** Çocuk kitapları, ebeveyn görüşleri, okul öncesi eğitim

## Giriş

Bilgi çağı olarak adlandırılan günümüz zaman diliminde, yüzyıllardır yegâne bilgi kaynağı olarak kullanılan kitaplar, eski önemini kaybetme tehlikesiyle karşı karşıyadır. “Bilgisayar, TV, Video vb. teknolojik araçlar kitapların yerini tutabilir mi?” sorusu, birçok araştırmacının ilgisini çekmektedir. Bu araştırmacıların bir kısmı, bu araçları öğretim teknolojisi olarak adlandırırken, bu araçların günümüz eğitim sistemi içerisinde önemli bir yeri olduğunu ve görseelliğin öğrenmeyi önemli düzeyde etkilediği gerçeğinden yola çıkarak, bundan sonra da formal eğitim ve öğretim sürecinde kullanımlarının giderek artacağını ifade etmektedir. Özellikle çocukların öğren-

\* Yrd. Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı, Kastamonu

\*\* Anasınıfı Öğretmeni; Seydiler Şehit Ersin Yenel İlköğretim Okulu, Kastamonu

me şeklinin somutlaştırma ve görselliğe dayandığı dikkate alındığında, çocuk kitaplarının ve erken çocukluk yıllarında çocukla kitabı paylaşacak olan ebeveynlerin bu durumu göz ardı etmemesi gerekmektedir.

Bir çocuğun sosyal ilişkiler açısından ilk tecrübeleri, aile ortamı içerisinde olur. Bu yüzden, çocuğun sosyalleşmesinde aile çok önemli bir rol oynar. Aile hayatı, sosyal tecrübeler açısından çok zengin fırsatlar sunduğu için, ebeveynler ve kardeşler arasındaki ilişkilerin, bir çocuğun sosyalleşmesi açısından etkili olduğunu beklemek mümkündür. Çocuğun, ebeveynleriyle olan günlük etkileşimleri, onun kendi sosyal dünyası için bir laboratuvar işlevi görmektedir (Akt. Laible vd., 2004, 552). Çünkü çocuklar diğer insanlarla kuracakları ilişkilerinin temelini aileleri içerisinde atmaktadır.

Çocuğun sosyalleşmesini belirlemede en önemli faktör, ebeveynlerin davranışları olduğu düşünöldüğünde, ebeveynlerin çocuk büyötmeye yönelik sahip oldukları tutumların çocuğun öz güveni üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğu unutulmamalıdır. Çocuğun öz güven gelişimini etkileyen ise ebeveyn ve çocuk arasındaki ilişkinin kalitesidir (Akt. Warash ve Markstrom, 2001, 486). Bu ilişki ve iletişim düzeyi çocuğun gelecekteki bütün sosyal ve akademik hayatını doğrudan etkilemektedir.

Çocukların gelişimleri hakkında yeterli bilgi düzeyine sahip olmayan yetişkinler, kendilerinin söylediği her cümlenin çocuklar tarafından aynen algılandığı düşöncesine sahiptir. Birçok yetişkinin kendi aralarındaki iletişimde bile böyle bir sürecin söz konusu olmadığı varsayıldığında, iletişim sürecindeki mesajların alıcıya tam ve net olarak ulaşması, özellikle yetişkin-çocuk iletişimde tam anlamıyla mümkün gözükmemektedir. Öncelikle çocukların kelime dağarcığı ve alıcı dil becerilerinin yetişkinlerden farklı olduğu dikkate alınacak olursa yetişkin-çocuk iletişimde sadelik ve anlaşılabilirlik daha da önem kazanmaktadır.

3-4 yaşlarındaki çocuklar, benmerkezci düşönceye sahiptirler. Sahip oldukları dünya, gördükleri, duydukları, dokundukları ve işittikleridir. 5-6 yaşlarındayken çocuklar kavramsal ilişkileri, dün, bugün ve yarının gerçek anlamını anlamaya başlamalarına rağmen, bunları zihinlerinde özetlemekte zorlanırlar (Cohen, 1998).

3-6 yaş arasındaki çocuklar, dünyayı anlama ve algılamaya ilişkin yaşantıya yeterince sahip değildir. Kitaplar, onlara farklı kişi ve zaman dilimlerindeki deneyimleri aktaran ve dünyayı anlama ve algılama konusunda onlara rehberlik edebilecek çok önemli araçlardır.

İyi bir çocuk kitabı, çocuğun ilgisini ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayan; fakat her şeyden önce çocuğun zevkle okuduğu bir eserdir. Çocuklar kendi yetenek ve çevrelerinin etkisine göre değişik yaşlarda değişik konulara ilgi duyarlar. Okul öncesi dönemde, yetenekler gelişir ve alışkanlıklar şekillenir. Konuşma da bu dönemde başladığından, kitaplarda yeni kelimelerin öğretilmesine ve bol kelime tekrarı olmasına dikkat edilmelidir (Gönen, 1994, 91).

Yetişkinler için yazılan eserlerde olduğu gibi çocuklar için yazılan eserlerde de tema bulunmalıdır. Yazarın çocuklara ne gibi mesajlar ulaştırmak istediğini; hangi tavır ve hedef davranışları kazandırmak istediğini belirleyerek yola çıkması gerekir (Konar, 2004, 56). Çocuklar için hazırlanan eserlerde planlama yapılırken, okurların

bilgi seviyeleri, anlayış güçleri ve ilgileri hesaba katılmalıdır. Genel bir kural olarak çocuk eserlerinde planın son derece basit olmasına çalışılmalıdır. Plan, kısa bir giriş bölümü ile entrikalı olayları kapsayan bir gelişme ve düğüm bölümünü ve beklenmedik bir çözümlerle sonuçlanan bir bitiş bölümünü kapsamalıdır (Oğuzkan, 2000, 369). Konu, bir bütün olarak ele alınmalı, dağıtılmadan, gereksiz ayrıntılara inilmeden sunulmalı, işlenmeli ve sonuçlandırılmalıdır. Kelimeler özenle seçilmeli, çocuğun yaş ve bilgi düzeyine uygun olmalı, kelime hazinesini zenginleştirici nitelikte bulunmalıdır (Zengin ve Zengin, 2007, 124). Çocukların yaş ve gelişim düzeyleri dikkate alınarak, kitap okuma sürecine çocuklar da dâhil edilmelidir.

Kitap okuma sürecinde çocukların elleri ile kitap sayfalarını çevirmeleri onları mutlu edecektir. Kitaptaki farklı karakterlerin farklı ses tonlarıyla seslendirilmesi kitap okumayı daha eğlenceli hale getirir. Daha önce okunmuş kitapların çocuklar tarafından özellikle ilgi çekici bölümlerinin ezberlendiği görülmüştür. Bu durumda çocuklar, özellikle bu ilgi çekici bölümlere tekrar geri dönmek isteyebilir ve bunu yapmaktan mutluluk duyar ( Latimore, 2002, 5) .

Okul öncesi eğitim kurumlarında hikâye öncesinde ve sonrasında kitaptaki resimler hakkında konuşmak hikâyenin anlaşılmasını destekleyecektir. Ayrıca çocuklara “Ne hissediyorsun, bu durum hakkında ne düşünüyorsun? Niçin?” gibi sorular sormak, çocukların duygularını tanımlama açısından da dönüt olacaktır (House ve Rule, 2005, 290).

Dyer-Seymour ve vd. (2004) okul öncesi çocuklarına yönelik olarak hazırlanan Amerikan ve Japon çocuk kitaplarını psikolojik içerik açısından incelemişler ve çocuk kitaplarının tek bir kültürel özellik taşımadığı sonucuna varmışlardır.

Tour-Gonen (2000) tarafından çocuk kitapları içerisinde bulunan değerler analiz edilip şu başlıklar altında tanımlanmıştır: (a) Kişisel-bireysel değerler, (b) kişiler arası değerler, (c) içsel, toplumsal değerler (Akt.Court ve Rosental, 2007, 409).

Kişisel-bireysel değerler içerisinde; (1) kendini kabul ve bireysellik, (2) çalışkanlık, azim ve girişimcilik, (3) öğrenme ve anlama, (4) duyarlılık ve nezaket, (5) gerçekçilik, olgunluk ve uyumluluk, (6) mutluluk ve maneviyat, (7) yaratıcılık, mizah ve oyun, (8) eleştirel düşünce ve sosyal eleştiri yer alırken, kişiler arası değerler arasında; (1) karşılıklı saygı ve arkadaşlık, (2) sevgi ve aile içerisinde saygı, içsel, toplumsal değerler içerisinde ise; (1) gelenekler, (2) kanun ve düzene saygılı olma, (3) ülkesini ve milletini sevmek, (4) doğayı koruma ve sevmek yer almaktadır.

Çocuk kitapları yetişkinler için yazılan kitaplardan birçok açıdan farklılık göstermektedir. Çünkü çocuk kitaplarının vereceği mesajların o dönemdeki çocukların gelişim özellikleri açısından, dünyayı ve olayları anlama ve algılamalarına negatif mesajlar vermemesi gerekmektedir.

Okul öncesi dönemdeki çocuklara kitap seçerken bazı noktalara dikkat edilmelidir (Turla, 2001, 423): (1) Hikâyedeki plan basit, akıcı ve ilginç olmalıdır. (2) Karakterler inandırıcı, dürüst ve tam tanımlanmış olmalıdır. (3) Bilgi veriliyorsa çocuğun deneyimini geliştirecek ve katkı sağlayacak şekilde verilmelidir. (4) Kitap birçok kullanıma uygun malzemenle yapılmalıdır. (5) Kitap içeriği ile çocuğa neşe verilmelidir. (6) Dil, çocuğun yaşına ve hikâyeye uygun olmalıdır. (7) Çocuklar mutlu oldukları ve anlamlı, tatmin edici sonuçları severler. (8) Değişik kültürlerin ve insan

Tablo 1: Araştırmada Yer Alan Ebeveynlerin Demografik Özellikleri

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		ÇALIŞMA GRUBU	
		N	%
Ebeveynlerin Öğrenim Düzeyi	1. İlkokul Mezunu	38	37,3
	2. Ortaokul Mezunu	10	9,8
	3. Lise Mezunu	22	21,6
	4. Üniversite Mezunu	32	31,3
<b>Toplam</b>		102	100,00
Ebeveynlerin Meslekleri	1. İşçi	21	20,6
	2. Memur	37	36,2
	3. Serbest Meslek	16	15,7
	4. Diğer	28	27,5
<b>Toplam</b>		102	100,00
Ebeveynlerin Ortalama Gelir Düzeyi (Aylık) (TL)	1. 0-600	36	35,4
	2. 601-1200	34	33,3
	3. 1201 ve üstü	32	31,3
<b>Toplam</b>		102	100,00

Tablo 1 incelendiğinde ebeveynlerin öğrenim düzeyi açısından en fazla oldukları grubun ilkökul mezunu % 37,3, en az olduğu grubun ise ortaokul mezunu % 9,8 olduğu görülmektedir. Meslekler içerisinde memurlar % 36,3'ünü oluştururken, serbest meslek % 15,7'sini oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan ebeveynlerden 600 TL ve altında geliri olduğunu ifade eden ebeveynlerin oranı % 35,3 iken, % 31,3'ü 1200 TL ve üzerinde geliri olduğunu ifade etmiştir.

### Verilerin Toplanması

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan ebeveynlerin demografik özelliklerinin tanımlanması amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu formda ebeveynlerin meslekleri, eğitim durumları ve gelir düzeyleri gibi bilgiler yer almaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler araştırmacılar tarafından oluşturulan "Görüşme Formu" ile toplanmıştır. "Görüşme Formu", ilgili kaynakların taranması, konu ile ilgili uzmanların görüşlerinin alınması ile oluşturulmuştur. Görüşme formu 8 sorudan oluşmaktadır. Bu sorular ebeveynlerin genel olarak, (a) çocuk kitaplarını satın alırken kitapların fiziksel özellikleri ile ilgili görüşleri, (b) çocuk kitaplarını satın alırken, kitapların içerik ve çocukların gelişim özelliklerine uygunluğu açısından görüşleri, (c) çocuk kitaplarını satın alırken, kitapların öğreticilik ve eğiticiliği açısından görüşlerini içermektedir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın temel amacı ile ilgili kaynaklar tarandıktan sonra, probleme ilişkin alt problemler oluşturulmuş ve görüşme soruları belirlenmiştir. Ebeveynler ile görüşme yapıldıktan sonra elde edilen veriler gruplandırılmış ve organize edilmiştir. Son olarak elde edilen veriler organize edildikten sonra ilgili araştırmalarla desteklenip, yorumlanmıştır.

özelliklerinin tanıtılmasını sağlayan yansız ve ön yargısız resim ve konuları içeren kitaplar seçilmelidir.

Mevlana, yüzyıllar önce; “Ne anlatırsan anlat, anlattığın şey karşıdakinin anladığı kadardır” derken, sadece yetişkin-çocuk iletişimde değil, yetişkinler arasındaki iletişimde de benzer problemler olduğu gerçeğini ortaya koymuştur. Çünkü kelimelere verilen anlam, her birey için farklı şemalardan oluşmaktadır. İletişim sürecinde kullanılan kelimelerin anlamı bireyden bireye fark ederken, çocukların bu kelimelerle ilgili anlamlandırma süreçlerinin biraz daha basit olduğu söylenebilir. Piaget, bu durumu bilişsel gelişim kuramında, somutluk ve soyutluk açısından ele alırken, yapılandırmacı yaklaşım bağlamında ise, bilişsel yapılandırmanın anlamlandırma sürecinin her birey için farklı olduğunu vurgulamaktadır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı erken çocukluk döneminde okul öncesi eğitim alan çocukların ebeveynlerinin çocuk kitabı seçme ölçütlerinin belirlenmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Ebeveynler, okul öncesi eğitime devam eden çocuklarına ilk kitaplarını ne zaman almışlardır?
2. Fiziksel özellikleri açısından çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Ebeveynler kitap satın alırken bu özellikleri dikkate almakta mıdır?
3. İçerik ve çocukların gelişim özellikleri açısından çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Ebeveynler kitap satın alırken bu özellikleri dikkate almakta mıdır?
4. Eğitcilik ve öğreticilik açısından çocuk kitapları nasıl olmalıdır? Ebeveynler kitap satın alırken bu özellikleri dikkate almakta mıdır?

### **Yöntem**

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden “betimsel analiz” kullanılmıştır. Betimsel analizde dört aşama vardır (Yıldırım ve Şimşek, 1999, 159): (1) Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, (2) tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, (3) bulguların tanımlanması, (4) bulguların yorumlanması. Bu araştırma; verilerin önceden belirlenen temalara göre düzenlenip, yorumlandığı için betimsel analiz olarak tanımlanmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2009–2010 öğretim yılında Kastamonu il merkezinde altı ilköğretim okuluna (Vali Aydın Arslan İlköğretim Okulu, 23 Ağustos İlköğretim Okulu, Ali Fuat Darendel İlköğretim Okulu, Şerife Bacı İlköğretim Okulu, Cumhuriyet İlköğretim Okulu, Gazipaşa İlköğretim Okulu) bağlı ana sınıflarına devam eden çocukların ebeveynleri oluşturmaktadır. Bu çalışmada toplam 102 ebeveynle görüşme yapılmış ve veriler bu görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Araştırmada yer alan ebeveynlerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

### Bulgular ve Tartışma

Araştırmada kullanılan sekiz adet görüşme sorusunun analizi sonucunda bulgular dört başlık altında toplanmıştır.

#### 1. Çocuk ve Kitapla Tanışma

Birçok ebeveyn ve okul öncesi eğitimcisi, çocukların çevresine uyum sağlaması ve ileride kullanacağı akademik, sosyal bilgi ve becerileri kazanması için endişeli bir yarış içerisinde. Bu yüzden geçirilen her zaman dilimi öğrenme için bir fırsat olarak algılanmakta ve çocukların oyunları bile onların sosyal becerileri için kritik bir süreç olarak değerlendirilmektedir.

Çocuk kitapları, öncelikle evde ebeveyn ve çocuk arasında, daha sonra ise okul öncesi eğitim kurumunda öğretmen ile çocuk arasında pozitif bir etkileşim sürecini içeren, amacı çocukların dil gelişimi için yeni kelimeler öğrenmelerinin yanında, eğitici ve öğretici bilgi aktarımının olduğu ve ebeveynin ya da öğretmenin becerisine göre eğlenceli olabilen önemli araçlardır.

Çocukların erken yaşlardan itibaren kitaplarla tanıştırılması onların öncelikle dil ve bilişsel gelişimi açısından çok önemlidir. Duygu paylaşımı, duyguları ifade ediş biçimi, toplumsal davranışların kazanılması, hayal gücünün zenginliği ile yaşamın renklenmesi kitaplar yolu ile kolaylaşabilmektedir (Tür, 2001, 416).

Ebeveynlerin çocuklarına her gün birkaç dakika kitap okumaları çocukların ileride okuma ve yazmayı öğrenmelerini ve diğer öğrenme becerilerini olumlu yönde etkileyecektir (Latimore, 2002, 5). Okul öncesi dönemde kitapla ilgili deneyimler, çocukların daha sonraki yıllarda okumayı öğrenmeye karşı duygu ve tutumlarını oluşturmada ilk adımdır. Bu yaşta tutumlar genellikle diğer çocukları ya da yetişkinleri örnek alarak kazanıldığı için okul öncesi öğretmenin de kitap sevgisi kazandırmada önemli bir rolü vardır (Gürkan, 1993, 50).

Günümüzde ebeveynlerin çocuklarının eğitimi ve gelişimi hakkında daha fazla ilgili olmaları beklenmektedir. Bu bağlamda ebeveynlerin “çocuklarınıza ilk kitabı ne zaman satın aldınız?” sorusuna verdikleri cevaplar ve yüzdesi Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2: Örneklem Alınan Ebeveynlerin Çocuklarına Kitap Satın Almaya Başladıkları Yaşlar

Çocuğa Kitap Alınmaya Başlanan Yaş	N	%
1 yaş ve altı	7	6.9
2 yaş	11	10.8
3 yaş	16	15.7
4 yaş	23	22.5
5 yaş	42	41.2
6 yaş	3	2.9
<b>TOPLAM</b>	<b>102</b>	<b>100.0</b>

Tablo 2 incelendiğinde ebeveynlerin % 97,1'inin çocuklarına aldıkları ilk kitabın altı yaşından daha küçük oldukları zaman diliminde olduğu görülmektedir. İlk kitabı bir yaşında alanların oranı ise % 6,9'dur. Araştırmada okul öncesi dönemde çocuğu olan ebeveynlerin çocuklarına kitap almaya başladıkları yaş en yüksek oranda beş yaş olarak (% 41,2) ortaya çıkmıştır.

## 2. Fiziksel Özellikleri Açısından Çocuk Kitapları

Çok küçük yaşlardan itibaren kitapla tanışan çocuk, ona dokunmak isteyecek, onun sayfalarını çevirecek, bazen yere fırlatacak ya da düşürecek, dolayısıyla bir oyuncakla oynuyormuş gibi kitabı ile zaman geçirecektir. Bu yüzden çocukların kitap ile tanışma sürecinde kitabın dayanıklı olması ve çabuk yırtılmaması gerekmektedir.

Kitapların yapımında sağlam, kolay yıpranmayan malzemelerin kullanılmış olması gerekir. İlk yıllardaki kitaplarda bez, vinileks ya da karton sayfaların olması hem dayanıklılık hem de sayfaların çocuk tarafından kolaylıkla çevrilebilmesi açısından oldukça yararlıdır (Tür, 2001, 416).

Tablo 3'te ebeveynlerin "çocuk kitabını satın alırken ne tür malzemelerden yapılmış olmasına dikkat edersiniz? Dayanıklı olması için nasıl özelliklere sahip olması gerekir?" sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 3: Örneklem Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken Kitabın Dış Yapı Özelliğine İlişkin Görüşleri

Kitapta Dış Yapı Özelliği	N	%
Dayanıklı malzeme kullanılmış olmalı	50	49
Kaliteli kâğıttan olmalı	26	25
İyi ciltlenmiş olmalı	6	6
Önemli değil	20	20
Toplam	102	100.0

Tablo 3 incelendiğinde ebeveynlerin % 49'unun kitapların dayanıklı malzemelerden yapılması gerektiği, % 25'inin kaliteli kâğıt kullanılması gerektiği, % 6'sının iyi ciltlenmiş olması gerektiği konusunda fikir belirtmelerine karşın, % 20'si ise kitapta kullanılan malzemelerin önemli olmadığını görüşünü ifade etmiştir.

Saçkesen (2008)'in yaptığı araştırmaya göre, ebeveynlerin kitap seçim kriterlerinde fiziksel özellikler konusunda meslekler arasında herhangi bir fark bulunmamıştır. Ancak kitapların özelliklerle içerik (konu ve tema) belirlenmesi konusunda memur meslek grubundan olanların diğer meslek gruplarına göre daha bilinçli davrandıkları ve daha başarılı oldukları görülmüştür. Bu durumun memur kesiminin eğitim ve sosyal kültür seviyesinin yüksek olmasının, kitap seçiminde daha etkin ve başarılı olduğundan kaynaklandığı varsayılmıştır.

Kitapların alıcılar tarafından fark edilmesi, okuyucuya ulaşması için çok önemlidir. Günümüzde yetişkinlere hitap eden birçok kitap bile bu kriteri dikkate alarak tasarlanırken, çocuk kitaplarının dış yapı özelliğinin önemi yadsınmaz. Bu konuda bir ebeveyn;

*“Kolay kırılmayan, yıpranmayan ve düşük gramajlı kâğıdın kullanılmadığı kitapları tercih ederim. Kitabın dayanıklı olması için kapağının özellikle kalın olması, kaliteli malzemeden yapılması gerekmektedir”* diye görüş belirtirken, başka bir ebeveyn;

*“Kullanılan kâğıdın özellikle beyaz olmasına çok dikkat ederim. Çünkü bazı kâğıtlar gözü yormaktadır ve okuyucu bundan olumsuz etkilenmektedir. Kitabın dayanıklı olması için ise iyi ciltlenmiş olması ve kapağının özellikle kaliteli olması gerekir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 4’te ebeveynlerin “kitap satın alırken, kitabın boyutunu, ağırlığını dikkate alırmısınız?” ve “satın alacağınız kitapta yazar, çizer, yayınevi ve hangi yaş grubu çocuğuna göre hazırlanmış olduğunun kitapta belirtilmesi gerekir mi? Siz buna dikkat ediyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 4: Örneklemeye Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken Bazı Fiziksel Özelliklere İlişkin Görüşleri

	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kitap satın alırken, kitabın boyutunu, ağırlığını dikkate alırmısınız?	46	45	56	55	102	100.0
Satın alacağınız kitapta yazar, çizer, yayınevi ve hangi yaş grubu çocuğuna göre hazırlanmış olduğunun kitapta belirtilmesi gerekir mi? Siz buna dikkat ediyor musunuz?”	90	88	12	12	102	100.0

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin % 45’inin çocuk kitaplarını satın alırken kitapların boyutuna ve ağırlığına dikkat ettikleri görülürken, % 55’i kitapların boyutuna ve ağırlığına dikkat etmediğini ifade etmiştir. Ayrıca ebeveynlerin % 88’i çocuk kitabı satın alırken, yazar ve yayınevine dikkat ettiğini, özellikle yaş grubuna baktığını, % 12’si ise bu ölçütlere dikkat etmediğini belirtmiştir.

İlk çocukluk olarak da adlandırılan 2–6 yaş döneminde, çocuklar değişik boyutlardaki kitaplarla karşılaştırılmalıdır. İlk yıllarda çocuğun bir oyuncak gibi dilediği yere taşıyabileceği hacim ve ağırlıkta olan, el ve göz yapısına uygun küçük kitaplar; gittikçe özel biçimli ve değişik boyutlardaki kitaplarla da desteklenmelidir (Sever ve diğ., 2007, 41). Okul öncesi çocuğu oyun döneminde olduğu için başlangıçta kitaplara bir oyun aracı olarak bakabilmektedir. Bu yüzden kitapların boyutu ve ağırlığı çocukların ilk kitapları için bu ölçüt dikkate alınarak belirlenmelidir. Bu konuda bir ebeveyn;

*“Boyut, ağırlık gibi özellikler, çocuğun kitabı eline alıp inceleyebilmesi için çok önemlidir. Hafif, kolay açılabilir, zararlı boyaların kullanılmadığı, yıpranmaya karşı dirençli kitapları tercih ettiğini”* ifade etmiştir.

Tablo 5’te ebeveynlerin “çocuk kitabı satın alırken, (a) fiyat, (b) konu, (c) resim, (d) kitap kapağı, (e) yazar, (f) dayanıklılık ve (g) yaş aralığı kriterlerini önem sırasına göre sıralasaydınız en önemli kriteriniz hangisi olurdu?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.



Tablo 5: Örneklemeye Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken En Önemli Kriterlerine İlişkin Görüşleri

Kitap Alırken En Önemli Kriter	N	%
1. Yaş Aralığı	45	44
2. Konu	27	26
3. Yazar	14	14
4. Resim	7	7
5. Kitap Kapağı	6	6
6. Fiyat	2	2
7. Dayanıklılık	1	1
Toplam	102	100.0

Tablo 5 incelendiğinde ebeveynlerin % 44'ünün kitap alırken en önemli kriterlerinin yaş aralığı olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yaş aralığını sırası ile konu % 26 ve yazar % 14 takip etmektedir. Araştırmaya katılan ebeveynlerin en önemsiz kriterleri ise dayanıklılık %1 ve fiyat % 2 olarak ortaya çıkmıştır.

Gündüz Sağlam (2007)'in yaptığı araştırmada, okul öncesi dönemde olan çocukların anne-babalarının cinsiyetleri ile çocuk kitaplarını değerlendirmeleri arasındaki farklılıklara bakılmıştır. Buna göre, babaların kitap kapağı, kitapta yazıdan çok resim bulunması, şiddet ve korku unsurlarının bulunmaması, hikâyenin bir plan dâhilinde anlatılması, farklı kültürlerle yer verilmesi, çocuğun sebep-sonuç ilişkilerini kavraması, hayal dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü kurması ve kitabın çocuğa drama yapmasına imkân vermesi konusunda annelere göre daha az duyarlılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

### 3. Çocukların Gelişim Özellikleri ve Çocuk Kitapları

Kitapların çocuğa yararlı olabilmesi için ona sunulan kitapların öncelikle yaş ve gelişim düzeyine uygun olması gerekmektedir. Kitabın göze hitap eden özellikleri ve içeriği de çok önemlidir. Çünkü yaşa bağlı olarak kitabın özelliklerinde de bir takım farklılıklar vardır (Tür, 2001, 416). İyi bir çocuk kitabı, çocuğun kendisini daha iyi tanımasını, davranışlarını değiştirebilmesi ve kişiliğini geliştirebilmesi için ona kılavuzluk eder. Aynı zamanda çocuğun resme, müziğe ve diğer sanat dallarına karşı ilgi duymasına da yardım edebilir (Şirin, 1994).

Tablo 6'da ebeveynlerin çocuk kitabı satın alırken, "kitaptaki dil özelliklerinin, çocuğunuzun gelişim dönemine uygun olup olmadığına dikkat eder misiniz? Buna hangi kriterlere göre karar verirsiniz?" sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 6: Örneklemeye Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken Bazı Gelişimsel Özelliklere İlişkin Görüşleri (1)

	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kitaptaki dil özelliklerinin, çocuğunuzun gelişim dönemine uygun olup olmadığına dikkat eder misiniz? Buna hangi kriterlere göre karar verirsiniz?	97	95	5	5	102	100.0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin % 95'inin çocuk kitaplarındaki dil özelliklerinin kendi çocuklarının gelişimlerine uygun olup olmadığına dikkat ettiklerini belirttikleri görülmektedir.

Ebeveynler, kitapların çocuklarının gelişim özelliğine uygunluğunu belirlemede genelde (a) yazı ve resimlerin büyüklüğü, (b) bilinen klasik kitaplar olmaları, (c) çocukların anlayabileceği kelimelerin kullanımı, (d) uzun cümleler yerine, kısa ve basit cümle kullanımı kriterleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumu bir ebeveyn;

*"Uzun cümleler yerine, çocuğumun anlayabileceği, yalın bir üslubun kullanıldığı kitapları seçmeye çalışırım"* diye ifade ederken, başka bir ebeveyn;

*"Çocuğun ana dilini kazanmasına katkı sağlaması, doğru düşünüp doğru algılar elde edebilmesi, dilini tüm yönleriyle doğru olarak öğrenebilmesi açısından çocuk kitaplarını çok önemsiyorum. Bu yüzden çocuğuma kitap alırken, kitabın bu özelliğine mutlaka dikkat ederim"* şeklinde görüş bildirmiştir.

Okul öncesi dönemdeki çocuk kitaplarında resim çok önemli bir yer tutmaktadır. Çünkü resimler duyguları, düşünceleri ve olayları tam ve doğru olarak yansıtmak zorundadır. İletişim sürecinde jest ve mimikler ne kadar önemli ise, çocuk kitaplarındaki resimler o kadar önemlidir. Çocuklar kitaplardaki resimlerle düşünsel süreçler yaşayacak ve bu sayede yaratıcılıkları da artacaktır.

Okul öncesi dönemdeki çocuk kitaplarındaki resimlerin niteliğini sınavabilmek için şu sorular sorulabilir (Sever ve diğ., 2007, 49): (1) Çocuğun yakın çevresindeki nesne ve varlıkları, yalın çizgilerle, renklerle görselleştirebilmiş mi? (2) Çocuğun ilgisini çekebilecek, çocukla kitap arasında sevgi bağı oluşturabilecek özellikler taşıyor mu? (3) Yazılı metin desteği olmaksızın, çocukların izleyerek öyküler/masallar oluşturmasına olanak sağlıyor mu? (4) Yazılı metnin anlam evrenini görsel öğelerle destekleyerek çocuk için çok uyarınlı bir iletişim ortamı yaratıyor mu? (5) Çocuğun düş ve düşünce gücünü uyarıyor mu? (6) Güldüren, düşündüren, hüzünlendiren kurgularıyla, çocukların değişik duygu durumlarını tanımalarına olanak sağlıyor mu?

Tablo 7'de ebeveynlerin çocuk kitabı satın alırken, "kitabın içindeki resimlerin gerçek hayata uygunluk göstermesi sizin için önemli midir? Kitaptaki resimler, çocukların ilgisini çekmesi için nasıl tasarlanmalıdır?" sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.

*Tablo 7: Örnekleme Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken Bazı Gelişimsel Özelliklere İlişkin Görüşleri (II)*

	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Kitabın içindeki resimlerin gerçek hayata uygunluk göstermesi sizin için önemli midir? Kitaptaki resimler, çocukların ilgisini çekmesi için nasıl tasarlanmalıdır?	83	81	19	19	102	100.0

100.0 Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin % 81'inin çocuk kitaplarındaki resimlerin gerçek hayata uygun olmasını bekledikleri görülmektedir. % 19'u ise bu durumun önemli olmadığını ifade etmişlerdir.

Ebeveynler kitaplardaki resimlerin genel olarak, (a) anlaşılabilir, (b) kitaptaki karakterleri doğru temsil eden, (c) canlı renkler kullanılarak, (d) resimlerin çocukların yaşlarına göre büyüklüğü ayarlanarak ve (e) resimlerin ilgi çekici ve eğlenceli olarak tasarlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu bir ebeveyn;

*Çocuk kitaplarında renklerin gerçek hayata uygunluğu önemlidir. Fakat öncelikle renklerin bilinçli kullanılması ve resimlerin anlaşılır çizilmesi gerekir. Ayrıca gereksiz ayrıntılardan da kaçınılmalıdır” şeklinde ifade ederken, başka bir ebeveyn;*

*Çocuk kitaplarındaki resimler, günlük yaşamdan tasarlanmalı, abartılı olmamalı ve çocuğun dünyasına seslenmelidir” demiştir. Başka bir ebeveyn ise;*

*Gerçekçi olmasından çok anlaşılır olması gerekir. Ayrıca bütün resimler gerçekçi olmayabilir. Hayal gücünü geliştirecek çeşitli resimler de olmalıdır. Fakat resimlerin büyüklüğü yaşa göre ters orantılı olmalı, renkler mutlaka canlı, iç açıcı olmalıdır. Çünkü renkler insan ruhunu etkiler” şeklinde görüş bildirmiştir.*

#### 4. Eğitcilik ve Öğreticilik Açısından Çocuk Kitapları

Masalların ya da edebiyatın çocukları hayatın gerçeklerinden uzaklaştırmadığı, tersine masalla büyüyen çocukların hayal güçleri geliştiği için gerçeği algılamada daha başarılı oldukları bilinen bir gerçektir (Erdoğan, 1993, 37).

Günümüz eğitim sisteminde, çocukların öğretimin ilk kademelerinden itibaren test sınavlarıyla karşılaşmaları ve yaşlılarıyla hayat boyu sürecek ve sınavlar dizisinin olduğu bir yarışla karşı karşıya olmaları, ebeveynleri, çocuklar için eğlenceyi ifade eden birçok etkinliği ve oyuna bile kullanışlılık ve öğreticilik açısından bakmaya yöneltmiştir. Bu durumdan çocuk kitaplarının da etkilenmesi muhtemeldir.

Tablo 8’de ebeveynlerin çocuk kitabı satın alırken, “kitap, konu bakımından çocuğunuzun daha çok hayal dünyasını mı geliştirmeli, yoksa ilgi ve ihtiyaçlarına cevap mı vermelidir?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 8: Örneklemeye Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken Bazı Eğitcilik ve Öğreticilik Özelliklerine İlişkin Görüşleri

	Hayal Dünyasını Geliştirmeli		İlgi ve İhtiyaçları Karşılmalı		Her İkisi de Olmalı		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%	N	%
“Kitap, konu bakımından çocuğunuzun daha çok hayal dünyasını mı geliştirmeli, yoksa ilgi, istek ve ihtiyaçlarına cevap mı vermelidir?”	21	21	56	55	25	24	102	100.0

100.0 Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin % 55’inin kitapların çocuklarının ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermesi gerektiği, % 21’inin hayal dünyasını geliştirmesi gerektiğini ifade ederken, % 24’ü her ikisinin de olması gerektiğini ifade etmiştir.

İlgi ve ihtiyaçların ön planda olmasını savunan ebeveynler, çocuk kitaplarında çocukların öğrenme ihtiyaçlarının karşılanması gerektiğini, bu sayede hayata karşı daha bilinçli bir şekilde bakabilmeyi öğreneceklerini ifade ederken, hayal dünyasını

geliştirmeyi ön planda tutan ebeveynler; çocukların gelişim dönemleri itibariyle hayallere ihtiyaçları olduğunu ve bu sayede yaratıcı düşüncelerinin artacağını ifade etmişlerdir. Her ikisinin de önemli olduğunu ifade eden ebeveynler ise, iki olgunun da dengeli bir şekilde olabileceğini, çocuğun gelişiminin her ikisine de ihtiyacı olduğunu, hayatta hem hayallerin hem de istek ve gereksinimlerin olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bir ebeveyn;

*“Çocuk için hayal gücünün gelişimi, zihinsel ve bedensel gelişimi kadar sürekli ve mutlaka beslenmesi ve işlenmesi gereken bir olgudur. Fakat çocukların öğrenme ihtiyaçlarına cevap verilmelidir. Bu konuda mutlaka dengeli olunmalıdır. Çünkü hayal kuramamak nasıl bir eksiklikse, aşırı hayalperestlik de bir olumsuzluktur”* demiştir. Başka bir ebeveyn ise;

*“Öncelikle hayal dünyasına hitap etmelidir. Çünkü çocuklar hayallerle çok mutlu olurlar. Ayrıca hayal dünyasının geliştirilmesi demek, yaratıcılığını da olumlu yönde etkileyecektir”* demiştir. Başka bir ebeveyn ise;

*Çocuk kitapları gerçekçi olaylar üzerine inşa edilmelidir. Fakat çocuğun gerçekçi olması kaydıyla hayal kurmasına da yardım etmelidir”* şeklinde görüş bildirmiştir.

Tablo 9’da ebeveynlerin çocuk kitabı satın alırken, “satın alacağınız kitabın eğitici olmasına ve kitapta saldırganlık, çıkarıcılık gibi öğelerin verilmiş biçimine dikkat eder misiniz? Bu durumdan çocuğunuzun nasıl etkilenmesini beklersiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır.

Tablo 9: Örneklemeye Alınan Ebeveynlerin Çocuk Kitabı Satın Alırken Bazı Eğitici ve Öğretici Özelliklerine İlişkin Görüşleri

	EVET		HAYIR		TOPLAM	
	N	%	N	%	N	%
Satın alacağınız kitabın eğitici olmasına ve kitapta saldırganlık, çıkarıcılık gibi öğelerin verilmiş biçimine dikkat eder misiniz? Bu durumdan çocuğunuzun nasıl etkilenmesini beklersiniz?	87	85	15	15	102	100.0

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan ebeveynlerin % 85’inin çocuk kitaplarının eğitici olmasına dikkat ettiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Ebeveynlerden bir kısmı isim belirtmemekle birlikte kitaplardaki bazı karakterlerin çocukları olumsuz yönde etkilediğini, çocukların bazı olumsuz karakterleri örnek alabileceklerini, bu yüzden örnek davranışların sergilendiği kitapları tercih ettiklerini ifade ederken, bir kısım ebeveynler ise olumsuz örneklerin televizyonlarda yeterince olduğunu, böyle bir bilinç düzeyinin televizyon izleme konusunda olması gerektiğini, kitapların daha çok eğlenceli yanının alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda bir ebeveyn;

*“Çocuk kitaplarının içeriğinde genel olarak iyilik, hoşgörü gibi eğitici özellikler taşımamasını, ayrıca güldürücü ve eğlenceli olmasını tercih ederim”* diye görüş bildirirken, başka bir ebeveyn;

*“Çocuk yalan söyleme, hırsızlık gibi hayatın negatif yanlarını da kitaplarda görebilmelidir. Fakat burada dikkat edilecek husus, sonuçta çocuğa bir ders vermesidir”* demiştir. Başka bir ebeveyn ise;

*“Çocuk kitaplarında kaoga eden hayvan resimlerine bile tahammül edemiyorum. Kötü insan, özellikle abartılmış kötü karakterlere dayanamıyorum. Bu tür karakterlerin çocukların ruhlarını tahmin edemeyeceğimiz kadar tahrir ettiğini düşünüyorum”* demiştir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırmanın amacı çocukları okul öncesi eğitim alan ebeveynlerin çocuklarına kitap alırken hangi ölçütleri kullandıklarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmaya katılan ebeveynlerle yapılan mülakatlarda genel olarak şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- Ebeveynlerin çocuklarına ilk kitaplarını genellikle dört ve beş yaşlarında aldıkları görülmüştür. Bu sonuç, Saçkesen (2008)'in yaptığı araştırma ile de örtüşmektedir.
- Araştırmaya katılan ebeveynler, çocuk kitaplarında dış yapı özellikleri açısından dayanıklı malzeme kullanılması gerektiği, kitaplarda kaliteli kâğıt olmasının yanında, kitapların iyi ciltlenmiş olması gerektiğini ifade etmişlerdir.
- Ebeveynler, çocuklarına kitap satın alırken kitabın boyutunu ve ağırlığını genel olarak dikkate almadıklarını, fakat özellikle yaş grubu, yazar ve yayınevini önemsediklerini belirtmişlerdir. Aynı zamanda kitap seçerken en önemli kriter olarak, çocuk kitabının “hangi yaş aralığındaki çocuklara hitap etmesi” ve “konusu” olduğunu ifade etmişler, “fiyat ve dayanıklılık durumu” ise en son iki kriter olarak belirtmişlerdir.
- Araştırmaya katılan ebeveynler çocuk kitaplarındaki dil özelliklerine ve çocuklarının gelişimine uygunluğuna özellikle dikkat ettiklerini, bu konuda yazı ve resimlerin büyüklüğü, çocukların anlayabileceği kelimelerin kullanımı, bilinen klasik kitaplar olması, kitapta kısa ve basit anlaşılır cümlelerin kullanılması gibi ölçütler oluşturduklarını ifade etmişlerdir.
- Ebeveynler genel olarak, çocuk kitaplarındaki resimlerin gerçek hayata uygunluk göstermesi gerektiğini savunurken, bu durumu resimlerin anlaşılabilir, karakterleri doğru temsil etme, canlı renkler kullanılması, çocukların yaşlarına göre tasarlanması, ilgi çekici ve eğlenceli olması ile desteklemektedirler.
- Araştırmaya katılan ebeveynler genel olarak, çocuk kitaplarının eğitici ve ders verici nitelikte olması gerektiğini savunurken, kitapların çocukların hayal dünyalarını geliştirirken, özellikle ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Yukarıda belirtilen sonuçlar çerçevesinde aşağıdaki öneriler sıralanabilir:

- Ebeveynler dört beş yaşlarında değil de daha küçük yaşlarda iken çocuklarını kitapla tanıştırmalı, onlarla mutlaka kitap okuma veya kitaptaki olayları dramatize etme gibi süreçleri yaşamalıdır.
- Ebeveynler çocuklarına kitap okurken, ebeveynle çocuk arasında farklı bir iletişim ve etkileşim süreci oluşacaktır. Bu süreç ebeveynle çocuğun bağlanma ve bağımsızlık dengesini de olumlu yönde etkileyecektir. Bu yüzden çocuklara hemen hemen her gün belirli saatlerde kitap okunmalıdır.

- Ebeveynler, okul öncesi çağdaki çocuklarına kitap okurken bu süreci olabildiğince eğlenceli hale getirmeli ve çocuğun kitap okunmasından zevk almasını sağlamalıdır. Bu sayede kitap okumayı talep eden çocuk olmalıdır.
- Televizyonun etkisinin büyük oranda hissedildiği günümüz toplumlarında çocukları kitapların büyüğü, eğitici ve eğlendirici dünyasından mahrum bırakmamak için tüm aile üyelerinin etkin bir şekilde kitap okumaları sağlanmalı ve bu durum çocuk için yaşam tarzı haline getirilmelidir.
- Yayıncılar ve yazarlar konu olarak eğiticiliği ön planda tutuyorlarsa, günümüz çocuklarının sıklıkla karşılaştıkları davranış ve uyum bozukluklarına da kitaplarında yer vermelidirler.
- Yayıncılar ve yazarlar, kitaplarda kullanabilecekleri çeşitli teknolojik gelişmeleri takip etmeli ve özellikle erken yaşlarda çocukların kitapla tanışmasına katkıda bulunmalıdırlar.
- Çocuk kitaplarının konu ve içeriği farklı ve zengin olmalıdır. Yazarlar çocukları doğrudan ilgilendiren konulardaki güncel temaları da kitaplarında ele almalıdırlar.

**Kaynakça**

- COHEN, Laura. R. (1998). *Developmental Considerations in Selecting Boks for Children*. Northwest regional Educational Lab., Portland, Or.; Bank Street Coll.of Education, New York, NY.; Southern Regional Council, Atlanta.
- COURT, Deborah ve Rosental, Ety. (2007). *Values Embodied in Childrens Literature used in Early Childhood Education in Israeli State Schools*. Early Childhood Education Journal, Vol. 34, No. 6, 407-414.
- DYER-SEYMOUR, Jennifer R., SHATZ, Marilyn, WELLMAN, Henry M. and MİHO T. Saito (2004). *Mental State Expressions in US and Japanesechildren's Boks*. International Journal of Behavioral Development, 28 (6), 546-552
- ERDOĞAN, Fatih (1993). *Okul Öncesi Dönemde Edebiyat Zevki*. 9. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa yayınları, İstanbul.
- GÖNEN, Mübeccel (1994). *Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklar İçin Kitap Seçimi. Okul Öncesi Eğitimcileri İçin El Kitabı*. (Ed. Şule Bilir) Ya-pa yayınları, İstanbul.
- GÜNDÜZ SAĞLAM, Ayşegül (2007). **Anne Baba ve Öğretmenlerin Okul Öncesi Çocuk Kitaplarını Değerlendirmesi**. Afyon Karahisar Kocetepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyon Karahisar.
- GÜRKAN, Tanju (1993). *Okul Öncesi Eğitimde Kitap*. 9. Ya-pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri, Ya-pa yayınları, İstanbul.
- HOUSE, Carolyn A. and AUDREY C. Rule (2005). *Preschoolers' Ideas of What Makes a Picture Book Illustration Beautiful*. Early Childhood Education Journal, Vol. 32, No. 5, 283-290
- KONAR, Elif (2004). **1995-2002 Yılları Arasında Yayımlanan Okul Öncesi Hikâye Kitaplarındaki Bazı Kavramların İçerik ve Biçimsel Olarak İncelenmesi**. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bilim Dalı. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- LAIBLE, D., CARLO, G., TORQUATI, J. and ONTAI, L. (2004). *Children's Perceptions of Family Relationships as Assessed in a Doll Story Completion Task: Links to Parenting, Social Competence, and Externalizing Behavior*. Social Development, 13, (4), 551-569
- LATİMORE, Sonja (2002). *Reading with Children: Activities for Families with Children Ages 3 to 5*. Boston, WGBH-TV, Office of Educational Resarch and Improvement. S.5.
- OĞUZKAN, A.Ferhan (2000). **Çocuk Edebiyatı**, Anı yayıncılık, Ankara.
- SAÇKESEN, Serpil (2008). **Çocuk Kitapları Seçiminde Anne Babaların ve Okul Öncesi Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi**. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- SEVER, Sedat ve diğ. (2007). **İlköğretimde Çocuk Edebiyatı**. T.C. Anadolu Üniversitesi Yayını (Ed. Zeliha Güneş), Yayın no:1764. Eskişehir.
- ŞİRİN, M. Ruhi (1994). **99 Soruda Çocuk Edebiyatı**, Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul.
- TURLA, Ayşe (2001). *Okul Öncesi Dönem Çocuklarına Kitap Seçerken Dikkat Edilecek Noktalar ve Aile İle Öğretmene Düşen Görevler. Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*. Ya-pa yayınları. S.423-426 , İstanbul:
- TÜR, Gülseren (2001). *Okul Öncesi Eğitimde Kitap seçimi, Gazi Üniversitesi Anaokulu/Anasınıfı Öğretmeni El Kitabı*, Ya-pa yayınları, S.416-422 İstanbul.
- YILDIRIM A. ve ŞİMŞEK, H. (1999). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınevi, Ankara.
- ZENGİN, A.Yaşar ve ZENGİN, Nesrin (2007). **Çocuk Edebiyatı**, Truva Yayınları, İstanbul.
- WARASH, B.G. and MARKSTROM, C. A. (2001). *Parental Perceptions of Parenting Styles in Relation to Academic Self-Esteem of Preschoolers*. Education, 121, (3), 485-493

# THE DETERMINATION OF PRESCHOOL CHILDREN'S PARENTS' CRITERIA FOR SELECTING CHILDREN'S BOOKS

A.Oğuzhan KILDAN\*

Bahar GÜMRÜKÇÜ BİLGİCİ\*\*

## Abstract

This study has been conducted for the purpose of determining preschool children's parents' criteria for selecting children's books. The population of the research is made up of the parents of 102 children attending the six kindergartens in the center of Kastamonu province. A Personal Information Form and an Interview Form were used to collect data. In the research, of the qualitative research methods, a descriptive analysis method was used. The percentage of the responses of the parents was given quantitatively and they were commented on. As a result of the analysis of the data of the research, it was found that the parents bought their children children's books especially at the age of four or five, they did not usually take the size and weight of the book into consideration, but they paid attention to especially the age group, authors and publishers. Furthermore, the parents expressed that the most important criteria was which age group children's books should address. However, they stated the price and durability of children's books as the last two criteria. While the parents who took part in the research usually defended that children's books should be instructive and didactic, they stated that books should address especially children's interests and needs while developing their imagination.

**Key Words:** Children's books, parents' views, preschool education

\* Asist. Prof. Dr.; Kastamonu University, Education Faculty, Early Childhood Education, Kastamonu.

\*\* Kindergarten Teacher; Seydiler Şehit Ersin Yenel Primary School, Kastamonu.



# 4-5. SINIFLARDA TÜRKÇE DERSİNİN SINIF ÖĞRETMENİ Mİ YOKSA TÜRKÇE ÖĞRETMENİ Mİ TARAFINDAN OKUTULMASI GEREKTİĞİNE YÖNELİK GÖRÜŞLER

**Hatice DEMİRBAŞ\* Seher ULUTAŞ\*\***

**Semra BAYRAKTAR\*\*\* Betül KORKMAZ\*\*\*\***

**İnci TÜRKER\*\*\*\*\***

## Özet

İlköğretim Türkçe dersinin temel amacı öğrencilere Türk dilinin güzel-lik ve inceliklerini kavratarak iletişim becerilerini geliştirmek, duyu ve düşün-ce dünyalarını zenginleştirmektir. Bu amaca ulaşılmasında ilköğretimde verilen dil eğitimi büyük önem taşımaktadır. İlköğretimin ilk kademesinde Türkçe dersleri sınıf öğretmenlerince verilmektedir. Türkiye’de ilgili mevzuat gereğin-ce beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri dersleri branş öğretmenlerince okutulabilmektedir. Bu çalışmada ilköğretiminin 4-5. sınıflarında Türkçe derslerinin de branş öğretmenlerince mi yoksa -mevcut şekliyle- sınıf öğretmenleri tarafından mı veril-mesi gerektiği konusunda eğitimcilerin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya, Ankara ilinde görev yapan 10 akademisyen, 4 gelişim psiko-loğu, 12 öğretmen, 6 ilköğretim müfettişi ve 5 MEB yöneticisi olmak üzere 37 kişi katılmıştır. Araştırmanın verileri görüşme yoluyla elde edilmiştir. Toplanan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırma sonunda Türkçe dersinin sınıf öğretmeni mi yoksa Türkçe öğretmeni mi tarafından verilmesi gerektiği konusundaki görüşler belirlenerek bu konuya yönelik öneriler ortaya konulmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** İlköğretim, Türkçe öğretimi, sınıf öğretmeni, branş öğretmeni

## Giriş

Dil eğitimi, iletişimin olduğu kadar düşünmenin de temelini oluşturarak bire-yin kendini gerçekleştirme sürecinde önemli bir yer tutar. Belli bir toplum ve kültür içerisinde öncelikle aile ve yakın çevrede kazanılan dil becerisi, planlı ve programlı bir eğitim süreciyle geliştirilip bireyin yaşam boyu kullanacağı etkili bir iletişim aracı

\* Millî Eğitim Bakanlığı; Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

\*\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

\*\*\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı

hâline gelir. Dil eğitiminin temel amacı bireylerin iletişim ve düşünme becerisini geliştirmektir. Düşünme ve dil becerisi gelişen bireylerin gerek okul hayatında gerekse sosyal hayatta daha başarılı olabilecekleri göz önüne alındığında dil öğretiminin önemi daha iyi anlaşılacaktır. Demirel (1999)'e göre dilini, yaşının gerektirdiği sınırlar içinde, yeter derecede öğrenmemiş bir öğrencinin, ilköğretimin 1-3. sınıflarında sosyal bilgiler ile fen bilgisinin çeşitli ilgi alanlarına, diğer sınıflarında ise öteki derslerin konularına ilgi duyabilmesi, öğretmenlerin sınıfta anlattıklarını, ders kitaplarında okuduklarını anlayabilmesi, anladıklarını anlatabilmesi, dolayısıyla bu derslerde başarılı olabilmesi imkânsızdır.

Türkiye'de yapılan ulusal (Seviye Belirleme Sınavı-SBS) ve uluslararası (Uluslararası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi-PIRLS gibi) sınavlarda öğrencilerin dil becerilerini yeterince kullanamadıkları görülmektedir. PIRLS 2001 sonuçlarına göre Türkiye okuma becerilerinde 35 ülke arasında 28. sırada yer almaktadır (MEB, 2003). Bu sınav sonuçlarına göre öğrenciler sınırlı bir söz varlığı ile konuşmakta, okuduklarını anlayıp yorumlamakta zorluklar yaşamakta ve kendilerini tam olarak ifade edememektedir. Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu'na göre de Türkiye, kitap okuma oranı bakımından 173 ülke arasında 86. sırada yer almakta, buna bağlı olarak da öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri uluslararası seviyenin gerisinde kalmaktadır (BM, 2007).

Türkiye'de zorunlu eğitim sürecini kapsayan ilköğretim, öğrencilere temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı en önemli süreçtir. Bu süreç ne kadar verimli kullanılrsa bireyin yaşam boyu kullanacağı beceriler de o oranda gelişir. Öğrenciler Türkçenin güzellik ve inceliklerini kavratmak ve onların iletişim becerilerini geliştirmek amacıyla resmî dil eğitimine ilköğretim okullarında başlanır. İlköğretim okullarında öğrencilerin dil ve düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8.Sınıflar)'nda öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini, dolayısıyla da anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri, dilin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanabilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2005). Güneş (2007), Türkçe öğretiminin amaçlarını; öğrencinin dil, zihinsel, sosyal, kültürel ve duygusal yönden gelişimini sağlamak olarak ifade etmiştir.

Türkiye'de Türkçe dersi öğretimi 1-5. sınıf seviyelerinde sınıf öğretmenleri tarafından yürütülmektedir. İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin 64. maddesinde, 4 ve 5. sınıflarda beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil ve bilişim teknolojileri derslerinin branş öğretmenlerince okutulabileceği belirtilmiştir. Bu dersler dışındaki dersler ise sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır.

Avrupa ülkelerinde ise farklı uygulamalarla karşılaşmaktadır. Almanya ve Hollanda'da ilköğretimin ilk kademesi 4 yıl olup 5. sınıftan itibaren tüm derslere branş öğretmenleri girmektedir. Belçika'da ise sınıf öğretmenleri arasında belli bir düzeyinde uzmanlaşma görülmekte olup öğretmenler 1. sınıf, 2. sınıf, 3. sınıf öğretmeni olabilmekte ancak okul yönetimlerinin kararına bağlı olarak dersini vermekte oldukları sınıf düzeyi değişebilmektedir. Finlandiya'da ise temel eğitimin ilk altı yılında tüm derslere sınıf öğretmenleri girmekte, son üç yıllık dönemde ise branşlaşmaya gidilmektedir. İngiltere'de ise temel eğitim 5-11 yaşlar arası olup sınıf öğretmeni tüm dersleri vermekte, 11-18. yaş grubuna ise branş öğretmenleri girmektedir (Eurydice, 2009).

Ülkemizde dil eğitiminde Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)'nda belirtilen amaçlara ulaşılmasında program kadar öğretmen de önemli bir faktördür. Öğretmenin aldığı eğitim, iletişim becerileri, kişiliği ve ilgi alanları öğrencilerinin derse ilgisini ve başarısını doğrudan veya dolaylı şekilde etkilemektedir. Çocuklarımızın öğrenimleri boyunca derslerle ilgili çalışmalarında öğrenmelerini kolaylaştıracak, başkalarıyla sağlıklı iletişim kurmalarında yararlanacakları temel dil becerilerini amaçlanan düzeyde kazandıracak olan etkili bir Türkçe öğrenimi için öğretmenlerin gerekli bilgi ve becerilerle donanmış olması kaçınılmaz bir ihtiyaçtır (Kavcar ve diğerleri, 2005). Dolayısıyla ülkemizde 1-5. sınıflarda verilecek Türkçe eğitiminde de öğretmenlerin bu bilgi ve becerilerle donanmış olması gereklidir.

İlköğretimin birinci kademesinde Yönetmelikte belirtilen derslerin dışında Türkçe, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji gibi derslerde de branslaşmaya gidilip gidilmemesi tartışılan bir konudur. 17. Millî Eğitim Şurası'nın 51 numaralı kararında da "sınıf öğretmenliğinin 1, 2 ve 3. sınıflara kadar olması, 4 ve 5. sınıflarda derslerin brans öğretmenleri tarafından verilmesi" tavsiye edilmiştir (MEB, 2006). Bu konuyla ilgili Kılıç (2005)'ın yaptığı araştırmada öğrencilere sınıf mı yoksa Türkçe öğretmenlerinin mi kendilerini daha ilgili davrandığı sorulmuş, öğrencilerin %52,3'ü birinci ve ikinci kademe Türkçe derslerine giren öğretmenlerinin her ikisinin de ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Çepni ve diğerleri (2003) sınıf öğretmenlerinin ilköğretim I. kademedeki fen bilgisi derslerini okuturken karşılaştıkları sorunları belirlemek, bu derslerin en etkili şekilde alan öğretmenleri mi yoksa sınıf öğretmenleri tarafından mı işlenebileceğini; her iki durumda ortaya çıkabilecek olumlu ve olumsuz sonuçları incelemek amacıyla yaptıkları araştırmada "fen bilgisi derslerinin, sınıf öğretmenleri tarafından verilmesinde çok sayıda problemin yaşandığı ve etkili fen temelinin ilköğretimin I. kademesinde atılmadığı" sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca "ilköğretim I. kademedeki fen bilgisi 4 ve 5. sınıf derslerinin brans öğretmenlerince verilmesinin öğrenci başarısını artırmada daha etkili olacağı" yönünde sonuçlar elde etmişlerdir. Diğer bir çalışmada Taşkaya ve Muştâ (2008) "Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri" başlığı altında yaptıkları araştırmada, katılımcı sınıf öğretmenlerinin dörtte birinin kendilerini Türkçe öğretiminde yetersiz gördüklerini belirlemişlerdir.

Türkiye'de 4 ve 5. sınıflarda Türkçe, fen ve teknoloji gibi derslerin brans öğretmenleri tarafından verilmesi ile ilgili yapılan araştırmalar genelde, brans öğretmenlerinin girdiği derslerdeki başarısına, öğrencilerin ise derse ve öğretmenlere yönelik tutumlarına odaklanmıştır. Bu araştırmada öğretmenlerle birlikte Türkçe öğretimi ile ilgili farklı kesimlerden uzmanların görüşlerinin belirlenmesi problem olarak alınmıştır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın asıl amacı; brans öğretmenlerinin 4-5. sınıflarda derse girmesi konusunda eğitimcilerin görüşlerini belirlemektir. Araştırmada eğitimin farklı alanlarında çalışan eğitimcilerin, 4 ve 5. sınıflarda Türkçe dersinin sınıf ya da brans öğretmenin tarafından okutulması gerektiği ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Konu ile ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak araştırmanın genel amacı doğrultusunda 4-5. sınıflarda derse giren öğretmenlerle ilgili aşağıdaki sorulara cevap aranmaktadır:

#### 4-5. Sınıflarda Türkçe Dersinin Sınıf Öğretmeni mi Yoksa Türkçe Öğretmeni mi ... ♦

1. Sınıf öğretmenleri mi yoksa Türkçe öğretmenleri mi seviyeye daha uygun ders işlemektedirler?
2. Sınıf öğretmenleri mi yoksa Türkçe öğretmenleri mi öğrencilerle daha iyi iletişim kurmaktadır?
3. Sınıf öğretmenleri mi yoksa Türkçe öğretmenleri mi Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada daha iyi bir model olmaktadır?
4. Sınıf öğretmenleri mi yoksa Türkçe öğretmenleri mi ders süresini amaca daha uygun kullanmaktadır?
5. Sınıf öğretmenleri mi yoksa Türkçe öğretmenleri mi Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahiptir?

#### Yöntem

Araştırma betimsel bir çalışma olup veri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırma 2009-2010 eğitim öğretim yılında, Ankara ilinde, 4 ve 5. sınıflarda derse giren ve tesadüfi yöntem ile belirlenen 6 sınıf öğretmeni, ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıflarda derse giren 6 Türkçe öğretmeni, Ankara ilindeki üniversitelerin sınıf öğretmenliği bölümünde görev yapan 5 akademisyen ile Türkçe öğretimi bölümünde görev yapan 5 akademisyen, 4 gelişim psikoloğu, 6 ilköğretim müfettişi, 5 Millî Eğitim Bakanlığı yetkilisi (en az şube müdürü düzeyinde) olmak üzere toplam 37 kişi ile yürütülmüştür.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılarak araştırmacıların katılımcılar ile yaptığı görüşmelerle elde edilmiştir. Görüşmeler sırasında katılımcılara araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmış beş soru sorulmuş ve verilen cevaplar görüşmeciler tarafından not alınarak kaydedilmiştir. Araştırmada "4 ve 5. sınıflarda Türkçe dersini Türkçe öğretmenleri mi yoksa sınıf öğretmenleri mi vermelidir?" sorusuna eğitimcilerin "evet" ve "hayır" şeklinde verecekleri cevaplar yeterli görülmemiştir. Bu soruya cevap aranırken eğitimcilerin bu cevapları ile birlikte gerekçe belirtmeleri de hedeflenmiştir.

Verilerin analizi içerik analizi yoluyla yapılmıştır. Bu amaçla, hazırlanmış sorularla ilgili beş genel kategori belirlenmiştir. Genel kategoriler, "seviyeye uygun ders işleme", "öğrencilerle iletişim kurma", "Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada model olma", "ders süresini amaca uygun kullanma" ve "Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere sahip olma" şeklinde düzenlenmiştir. Bu genel kategoriler altında alt kategorilere yer verilmiştir. Oluşturulan kategorilerin işlevsel olup olmadığını belirlemek için farklı gruplardan rastgele seçilen yedi katılımcının görüşme formuna içerik analizi uygulanmıştır. Bu uygulama sonunda kategoriler ve kodlama yeniden gözden geçirilerek genel kategorilerden üç tanesine birer alt kategori eklenerek kodlama yapılmış ve veriler araştırmanın amaçlarına göre analiz edilmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini belirlemek için araştırmacıdan ikişer kişilik iki grup oluşturularak

bileceğini, Türkçe öğretmeninin ise öğrencileri sınıf öğretmeni kadar ayrıntılı tanımadığından bütün öğrencilere eşit şekilde yaklaşabileceğini belirtmiştir.

Sınıf ve Türkçe öğretmenlerinin tamamına yakını sınıf öğretmeninin dersi öğrenci seviyesine daha uygun işleyebileceğini ifade etmiştir. Sınıf öğretmenleri “öğrencilerle birlikte bulunduğu süre göz önüne alındığında sınıf öğretmeninin öğrenci seviyesine daha uygun ders işleyebileceğini” belirtmiştir. Türkçe öğretmenleri de “Türkçe öğretmeni öğrencilere seviyesinin üstünde bilgiler verebilir.” demektedir.

Alanı sınıf öğretmenliği olan müfettişlerin 3’ü de dersi, sınıf öğretmenlerinin öğrenci seviyesine daha uygun işleyebileceğini ifade ederken “Sınıf öğretmeni öğrenciyi tanıdığı için Türkçe ile ilgili yeterliklerini daha iyi bilir. Böylece öğrencinin bu konudaki eksikliklerini gidermeye yönelik çalışmalar yapabilir.” şeklinde yorumlarda bulunmuştur.

MEB yöneticilerinin 3’ü, sınıf öğretmenlerinin seviyeye daha uygun ders işleyebileceğini belirtirken bu görüşü “Sınıf öğretmeni alan sınırlılığı içinde bakmaz. Daha genel ve dışarıdan bakar. Objektif görür, öğrenciyi devamlı gözlemler ve öğrenci psikolojisini daha iyi anlar.” gibi ifadelerle desteklemektedir. 2 MEB yöneticisi ise Türkçe öğretmeninin dersi öğrenci seviyesine daha uygun işleyebileceğini belirtmiş, 4-5. sınıf öğrencilerinin farklı öğretmenlerle karşılaşmasının onların sosyalleşmesi ve bilgi kaynaklarının çeşitlenmesi açısından önemli olduğunu ifade etmiştir.

Genel olarak 37 katılımcının 20’si (%54) sınıf öğretmenlerinin dersi öğrencilerin seviyesine daha uygun işleyebileceğini belirtirken 12’si (%33) Türkçe öğretmenlerinin dersi öğrenci seviyesine daha uygun işleyebileceğini ifade etmiştir.

### İletişim Kurma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

4 ve 5. sınıflarda “Sınıf öğretmenleri mi yoksa Türkçe öğretmenleri mi öğrenciler ile daha iyi iletişim kurar?” konusunda görüşme yapılan 37 katılımcının görüşlerinin dağılımı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Eğitimcilerin İletişim Kurma Becerisi ile İlgili Görüşlerinin Dağılımı**

B.İletişim kurma becerisi	Akademisyen			Öğretmen		İlköğretim Müfettişi		MEB Yöneticisi	Genel Top. (%)
	Sınıf Öğrt.Bl. Akadem.	Türkçe Öğrt.Bl. Akadem.	Psikolog	Sınıf Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Sınıf	Branş		
B.1. Sınıf öğretmenleri öğrenciyle daha etkili iletişim kurar.	3	1	1	5	3	3	1	3	20 (%54)
B.2. Türkçe öğretmenleri öğrenciyle daha etkili iletişim kurar.	1	2			1			2	6 (%16)
B.3. İletişim kurma branşa göre değil öğretmenin becerisine göre değişir.	1	1	3	1	1		2		9 (%24)
B.4. Her ikisi de öğrenci ile etkili iletişim kurar.		1			1				2 (%5)

Sınıf ve Türkçe öğretmenliği bölümündeki 10 akademisyenin 4’ü sınıf öğretmenlerinin bütün derslere girdiği, öğrencilerle daha fazla birlikte olduğu ve onların

#### 4-5. Sınıflarda Türkçe Dersinin Sınıf Öğretmeni mi Yoksa Türkçe Öğretmeni mi ... ♦

farklı gruplardan rastgele seçilen formlardan 7 tanesini kodlanmış ve güvenilirlik düzeyini belirlemek için aşağıdaki formül kullanılmıştır (Tavşancıl ve Aslan, 2001):

$$\text{Güvenirlik} = \frac{\text{Uzlaşma Sayısı}}{\text{Uzlaşma} + \text{Uzlaşmama Sayısı}}$$

İkişer uzmanın yaptığı değerlendirmeler sonucunda kodlamalar arasındaki tutarlılığa bakılarak güvenilirlik düzeyinin % 92 olduğu belirlenmiş, sonrasında da görüşmelerden elde edilen içeriğin tümünün kodlanmasına devam edilmiştir.

#### Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, araştırma sonuçlarına ilişkin elde edilen bulgular tablolarla da desteklenerek sunulmuş ve yorumlanmıştır.

#### Seviyesine Uygun Ders İşleme ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

4-5. sınıflarda sınıf öğretmenin mi yoksa Türkçe öğretmenin mi öğrencilerin seviyesine uygun ders işlediği ile ilgili görüşmeye katılan 37 katılımcının görüşlerinin dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Eğitimcilerin Seviyeye Uygun Ders İşleme ile İlgili Görüşlerinin Dağılımı**

A.Seviyeye uygun ders işleme	Akademisyen			Öğretmen		İlköğretim Müfettişi		MEB Yöneticisi	Genel Top. (%)
	Sınıf Öğrt.Bl. Akadem.	Türkçe Öğrt.Bl. Akadem.	Psikolog	Sınıf Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Sınıf	Branş		
A.1. Sınıf öğretmenleri Türkçe dersini seviyeye daha uygun işler.	3		1	5	5	3	1	3	20 (%54)
A.2. Türkçe öğretmenleri Türkçe dersini seviyeye daha uygun işler.	1	4	1	1	1		1	2	12 (%33)
A.3. Seviyeye uygun ders işleme branşa göre değil, öğretmenin becerisine göre değişir.	1		2						3 (%8)
A.4. Her ikisi de Türkçe dersini seviyeye uygun işler.		1					1		2 (%5)

Katılımcılarla yapılan görüşmelere göre sınıf öğretmenliği bölümündeki 5 akademisyenin 3’ü “Sınıf öğretmeni seviyeye daha uygun ders işler.” derken “Türkçe öğretmenlerinin aldıkları eğitim o yaş grubuna yönelik değil. Biz nasıl 6-8. sınıflarda seviyeye çıkma konusunda zorlanırsak Türkçe öğretmenleri de 4-5. sınıflarda seviyeye inmede zorlanırlar. Ayrıca sınıf öğretmeni 3. sınıftan 4. sınıfa geçişi daha iyi yapabilir.” şeklinde değerlendirmeler yapmıştır. Türkçe bölümündeki akademisyenlerden 4’ü Türkçe öğretmenin öğrenci seviyesine daha uygun ders işleyebileceğini belirtirken “Türkçe öğretmenleri dil eğitimi alıyor, öğretmenlik formasyonu da alıyor. Seviyeyi de ayarlayabilir.” diyerek dersi Türkçe öğretmenlerinin vermesi gerektiğini ifade etmiştir.

Gelişim psikologlarından 2’si dersi öğrenci seviyesine göre işleme konusunun öğretmenin becerisine göre değişebileceği görüşünde iken diğer ikisi farklı görüş bildirmiştir. Psikologlardan biri Türkçe öğretmenlerinin Türkçe dersini öğrencilerle oyun oynayarak öğretmeye hazır olmadıklarını belirtirken diğeri 5 yıl boyunca ders sınıf öğretmeni girdiği için öğrenciye karşı ön yargılı davranmasının söz konusu ola-

Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanmada sınıf ya da Türkçe öğretmeninden hangisinin daha iyi model olabileceğine yönelik görüşü sorulan 10 akademisyenin 6'sı "Öğretmen olmanın temelinde Türkçeyi doğru ve güzel kullanma vardır. Bu durum öğretmenin ilgi, istek ve becerisi ile ilgilidir. Konuya daha çok zaman ayıran daha başarılı olur. Öğretmenin kendisini yetiştirme derecesine bağlıdır." şeklinde bir yaklaşımla bu durumun öğretmenin becerisine göre değişebileceği düşüncesinde olduğunu belirtmiştir. Ancak Türkçe öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerden 3'ü Türkçeyi doğru, güzel, etkili kullanmada Türkçe öğretmenlerinin daha iyi model olacağı görüşünü dile getirmiştir. Gelişim psikologları ise Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada model olma durumunun öğretmenin becerisine göre değişebileceği görüşündedir.

12 öğretmenin 6'sı Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada model olmanın öğretmenin becerisine göre değişebileceğini belirtirken 6 Türkçe öğretmenin 3'ü, Türkçe öğretmenlerinin daha iyi model olabileceği yönündeki görüşlerini "Türkçe öğretmeni bir alanda yoğunlaştığı için branşına uygun hareket eder. Öğrenciye daha iyi model olur. Türkçe öğretmenliği bölümünde konuşma becerisine yönelik yeterince ders var." şeklinde ifadelerle desteklemişlerdir.

İlköğretim müfettişlerinden 3'ü Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisinin öğretmene göre değişebileceği yönünde görüş belirtirken diğer 3'ü "Bir alanda yoğunlaştığı için Türkçe öğretmenleri branşına uygun hareket eder. Öğrenciye daha iyi model olur. Türkçe öğretmenin aldığı eğitim bunu gerektiriyor." gibi ifadelerle Türkçe öğretmenin Türkçeyi kullanma konusunda daha iyi bir model olabileceğini belirtmişlerdir.

MEB yöneticilerinden 2'si "Türkçe öğretmeni Türkçenin inceliklerine vakıf olma, dili kullanma, diksiyon, telaffuz, boğumlama bakımından daha etkilidir. Dolayısıyla daha iyi model olabilir." şeklinde görüş belirterek Türkçe öğretmenin daha iyi model olabileceğini ifade etmiştir. MEB yöneticilerinden 3'ü ise bunun öğretmenin becerisine göre değişebileceğini belirtmiştir.

Genel olarak bakıldığında görüşü alınan 37 kişinin 21'i (%57) Türkçeyi kullanma konusunda iyi bir model olma becerisinin öğretmenin branşına göre değil, kişisel becerisine göre değişebileceğini belirtirken 14'ü (%38) Türkçe öğretmenin Türkçeyi kullanma konusunda daha iyi model olabileceği görüşündedir.

#### **Dersin Süresini Amaca Daha Uygun Kullanma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar**

"4 ve 5. sınıflarda sınıf öğretmenleri mi Türkçe öğretmenleri mi dersin süresini amaca daha uygun kullanır?" sorusuna yönelik katılımcıların görüşleri Tablo 4 ile desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 4. Eğitimcilerin Süreyi Amaca Uygun Kullanma ile İlgili Görüşlerinin Dağılımı**

Ç. Süreyi amaca uygun kullanma	Akademisyen			Öğretmen		İlköğretim Müfettişi		MEB Yöneticisi	Genel Top. (%)
	Sınıf Öğrt.Bl. Akadem.	Türkçe Öğrt.Bl. Akadem.	Psikolog	Sınıf Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Sınıf	Branş		
Ç.1. Sınıf öğretmenleri süreyi amaca daha uygun kullanır.	2		1	2		2		2	9 (%24)
Ç.2. Türkçe öğretmenleri süreyi amaca daha uygun kullanır.	1	5	1	3	5	1	2	3	21 (%57)
Ç.3. Süreyi amaca uygun kullanma branşa göre değil, öğretmenin becerisine göre değişir.	2		2	1	1		1		7 (%17)

özelliklerini tanıdığı için öğrencilerle daha iyi iletişim kurduğu görüşünü dile getirirken 3 akademisyen Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabileceğini ifade etmiştir. Gelişim psikologları ise seviyeye uygun ders işlemede olduğu gibi öğrencilerle iletişimin de öğretmenin becerisine göre değişebileceğini belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan 6 sınıf öğretmenin 5'i sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabileceği konusundaki görüşlerini "Sınıf öğretmeni öğrencilerle daha fazla birlikte olur. Öğrenci sınıf öğretmenine duygu ve düşüncelerini daha rahat ifade edebilir. Sınıf öğretmeni velilerle de daha etkili iletişim kurabilir." cümleleriyle desteklemiştir. 6 Türkçe öğretmenin 3'ü öğrencilerle iletişim kurmada sınıf öğretmenlerinin daha başarılı olduğunu belirtirken bir Türkçe öğretmeni "Diğer branş öğretmenleri (müzik, resim, beden eğitimi, İngilizce vb.) 4 ve 5. sınıflarda öğrenci ile iletişim kurabiliyorsa Türkçe öğretmenleri de kurabilir." şeklinde görüşünü dile getirmiştir.

Alanı sınıf öğretmenliği olan müfettişlerin 3'ü de sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabileceğini belirtirken alanı Türkçe olan müfettişlerin 2'si iletişim kurma becerisinin öğretmene göre değişebileceğini ifade etmiştir.

MEB yöneticilerinden 3'ü, "Sınıf öğretmenleri çocuklarla anne-baba düzeyinde iletişim kurar. Türkçe öğretmenlerinde dersini anlatıp çıkma anlayışı vardır. Sınıf öğretmenleri öğrencilerinin sorunlarına karşı kendini daha sorumlu hisseder." gerekçesi ile sınıf öğretmenin daha iyi iletişim kurabileceğini belirtirken 2 MEB yöneticisi Türkçe öğretmenin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabileceğini belirtmiş ve düşüncelerini "İnsanın iletişimini bilgi hazinesi ve bilgi evreni belirlediğine göre öğrencinin birden fazla öğretmenle ve dolayısıyla farklı mimiklerle karşılaşması, iletişim kurma becerisinin gelişmesine de katkı sağlar. Ayrıca bir öğrenci beş yıl boyunca bir öğretmene bağlı kalmamalı." şeklinde ifade etmiştir.

Genel olarak bakıldığında görüşü alınan 37 kişinin 20'si (%54) sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle daha iyi iletişim kurabileceğini belirtirken 6'sı (%16) Türkçe öğretmenlerinin öğrencilerle daha etkili iletişim kurabileceğini belirtmiştir. 12 öğretmenin 8'inin sınıf öğretmenin öğrencilerle daha iyi iletişim kuracağını belirtmesi de önemli bir bulgudur.

### Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanmada Daha İyi Model Olma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

4 ve 5. sınıflarda Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada sınıf öğretmenin mi yoksa Türkçe öğretmenin mi daha iyi model olduğu ile ilgili görüşler Tablo 3'le desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

**Tablo 3. Eğitimcilerin Türkçeyi Doğru, Güzel ve Etkili Kullanmada Model Olma ile İlgili Görüşlerinin Dağılımı**

C. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada model olma	Akademisyen			Öğretmen		İlköğretim Müfettişi		MEB Yöneticisi	Genel Top. (%)
	Sınıf Öğrt.Bl. Akadem.	Türkçe Öğrt.Bl. Akadem.	Psikolog	Sınıf Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Sınıf	Branş		
C.1. Sınıf öğretmeni Türkçeyi kullanmada daha iyi modeldir.				1	1				2 (%5)
C.2. Türkçe öğretmeni Türkçeyi kullanmada daha iyi modeldir.	1	3	1	1	3	1	2	2	14 (%38)
C.3. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma branşa göre değil, öğretmenin becerisine göre değişir.	4	2	3	4	2	2	1	3	21 (%57)



**Tablo 5. Eğitimcilerin Türkçe Alanıyla İlgili Yeterliklere Sahip Olma ile İlgili Görüşlerinin Dağılımı**

D. Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere sahip olma	Akademisyen			Öğretmen		İlköğretim Mufettişi		MEB Yöneticisi	Genel Top. (%)
	Sınıf Öğrt.Bl. Akadem.	Türkçe Öğrt.Bl. Akadem.	Psikolog	Sınıf Öğrt.	Türkçe Öğrt.	Sınıf	Branş		
D.1. Sınıf öğretmenleri Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahiptir.	1		1	3		1		1	7 (%19)
D.2. Türkçe öğretmenleri Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahiptir.	2	5	2	2	5	2	3	4	25 (%38)
D.3. Her ikisi de Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere sahiptir.	1			1	1				3 (%8)
D.4. Her ikisi de Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere sahip değildir	1		1						2 (%5)

Alan ile ilgili yeterlikler konusunda Türkçe öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerin tamamı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahip olduğunu belirtmiş ve “Programda ağırlık Türkçe alanında olduğu için branş öğretmeni tüm yeterliklere sahiptir.” Türkçe devletin resmî dilidir. Bu ders uzman öğretmen tarafından verilmelidir. İlköğretim düzeyinin birinci kademesinde alđı düzeyi çok yüksektir. Bu nedenle çocukta bu alanla ilgili gerekli beceriler, Türkçe öğretmeni tarafından geliştirilebilir. Ayrıca yeterlik sadece Türkçe metni işlemek değildir. Türkçe öğretmenleri anlam bilimi açısından daha çok bilgiye sahip olduğu için bu dersi Türkçe öğretmenleri vermelidir.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir.

Sınıf öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerden 2’si Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahip olduğunu ifade etmiş ve “Dersin içeriğini derinleştirmek bakımından Türkçe öğretmeni dersi daha iyi verebilir.” şeklinde görüşlerini dile getirmiştir. Sınıf öğretmenin Türkçe alanıyla ilgili daha çok yeterliğe sahip olduğunu söyleyen 1 akademisyen ise “Sınıf öğretmeni de Türkçe alanına yönelik ek bir eğitim olarak bu dersi verebilir.” demektedir.

Gelişim psikologlarından 2’si Türkçe öğretmenlerinin bu konuda daha yeterli olduğunu belirtirken 1 psikolog sınıf öğretmenin daha yeterli olduğu görüşündedir. Psikologlardan 1’i ise “Alan yeterliğinin öğretmenin kendisini yetiştirmesine bağlı olduğunu ve yeterliğin sadece alanla değil genel kültür, pedagoji ve sosyalleşmeyle de ilgili olduğunu” ifade etmiştir.

Görüşleri alınan 12 öğretmeninden 7’si, Türkçe öğretmenin Türkçe alanıyla ilgili daha çok yeterliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Bazı Türkçe öğretmenleri, 5. sınıftan gelen öğrencilerin Türkçe dil becerileri bakımından yetersiz olduğunu belirterek dersi Türkçe öğretmenlerinin vermesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu görüş Özbay (2003)’ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin “İlköğretim birinci kademe sonunda öğrencilere dil becerileri kazandırılmadığı” görüşünü desteklemektedir. Ayrıca Çepni ve diğerlerinin (2003) yaptıkları araştırmada “Örneklemdaki sınıf öğretmenlerinin % 85’i, ilköğretim 4 ve 5. sınıf fen bilgisi derslerini tam anlamıyla okutamadıklarını belirtmişlerdir. Bununla birlikte, örneklemin % 84’ü, bu dersleri fen bil-

Süreyi amaca uygun kullanma konusunda Türkçe öğretmenliği bölümündeki akademisyenlerin 5'i de Türkçe öğretmenlerinin süreyi amaca daha uygun kullanabileceği görüşünü dile getirmiştir. Bu akademisyenler "Türkçe öğretmeni sadece kendi alanını verir. Tamamen Türkçeyi düşünerek ders işler. Türkçe öğretmeni ders saatinin tamamını Türkçe için kullanır. Sınıf öğretmeni dersler arasında kaydırma yapabilir. Bu olumlu bir durum değildir. Çünkü bu kaydırmaları yaparken dengeyi kuramayabilir. Bu nedenle bazı dersler amacına ulaşmayabilir. Ayrıca Türkçe öğretmeni alanına daha hâkim olduğu için kısa zamanda daha çok bilgi verebilir." şeklinde ifadelerle görüşlerini açıklamışlardır.

Alanı sınıf öğretmenliği olan akademisyenlerden 2'si, "Diğer derslerle de ilişkilendirme yaptığı için sınıf öğretmeni başka derslerde de Türkçeye zaman ayırır. Müzik işlerken Türkçenin amacını da gerçekleştirebilir." şeklindeki görüşlerle sınıf öğretmenin zamanı daha etkili kullanacağını ifade ederken diğer 2 akademisyen "Bu durum öğretmenin işin bilincine varması ile ilgilidir. Kişiye göre değişir. Öğretmen etik değerlere sahipse, Türkçeyi etkili kullanıyorsa ve öğretme gücü yüksek ise zaman gerektiği şekilde kullanır." değerlendirmesini yapmıştır.

Psikologlardan 2'si ders süresini amacına uygun kullanmanın öğretmene göre değişebileceğini belirtirken 1'i "Branş öğretmenleri daha planlıdır." şeklindeki görüşle Türkçe öğretmenlerinin süreyi amaca daha uygun kullandığını ifade etmiştir.

12 öğretmenden 8'i, Türkçe öğretmenin süreyi amaca daha uygun kullanabileceği görüşündedir. Buna gerekçe olarak da "sınıf öğretmenin öğrencilerin durumuna göre dersler arasında kaydırma yapabileceğini" göstermektedir. Sınıf öğretmenin süreyi amaca daha uygun kullanacağı görüşünde olan sınıf öğretmenleri "Sınıf öğretmenin öğrencilerin durumuna göre dersler arasında kaydırma yapması esnekliği de beraberinde getirir. Bu olumlu bir durumdur. Zaten sınıf öğretmeni Türkçe ders saatini başka dersler için kullanmaz. Bu da Türkçenin lehine bir durumdur. Uyulması gereken müfredat var." demektedirler.

İlköğretim müfettişlerinden 2'si sınıf öğretmenin, 3'ü ise Türkçe öğretmenin süreyi amaca daha uygun kullandığını ifade etmiştir. Burada müfettişlerin daha çok alanlarına göre tercih yaptıkları görülmektedir.

MEB yöneticilerinden 3'ü Türkçe öğretmenin süreyi amaca daha uygun kullanabileceğini belirtirken "Her insan en iyi olduğu alanda çalışmak ister. Sınıf öğretmeni kendisini matematikte iyi hissediyorsa o derse yönelir. Fen alanında iyi hissediyorsa o alana yönelir. Türkçe öğretmeni sadece o dersi Türkçe için kullanır. Branş öğretmeni dersi amaca uygun kullanır. Ayrıca tiyatro, drama, şiir okuma vb. etkinlikleri daha iyi uygulayabilir." şeklinde değerlendirmeler yapmıştır. Yöneticilerden 2'si sınıf öğretmenlerinin süreyi amaca daha uygun kullanabildiği görüşündedir.

Genel olarak bakıldığında görüşü alınan katılımcılardan 21'i (%57) Türkçe öğretmenlerinin, 9'u (%24) ise sınıf öğretmenlerinin süreyi amaca daha uygun kullanabileceğini belirtmiştir.

#### **Türkçe Alanıyla İlgili Yeterliklere Daha Fazla Sahip Olma ile İlgili Bulgular ve Yorumlar**

4-5. sınıflarda sınıf öğretmenlerinin mi yoksa Türkçe öğretmenlerinin mi Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha fazla sahip olduğu ile ilgili 37 eğitimcinin görüşü Tablo 5 ile desteklenerek aşağıda açıklanmıştır.

### Sonuç ve Öneriler

İlköğretim okullarının 4 ve 5. sınıflarında Türkçe dersinin daha etkili bir şekilde verilmesi amacıyla bu dersin Türkçe öğretmenleri tarafından mı yoksa sınıf öğretmeni tarafından mı okutulması gerektiği konusunda belirlenen sorular çerçevesinde ulaşılan sonuçlar aşağı özetlenmiştir:

Yukarıdaki sorunun cevabına ulaşmak için sınıf ya da branş öğretmeninden hangisinin öğrencilerin seviyesine daha uygun ders işleyebileceği konusunda 37 katılımcıların 20'si (%54) sınıf öğretmeni, 12'si (% 33) ise Türkçe öğretmeni şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerle iletişim kurma bakımından da sınıf öğretmenlerinin daha başarılı olduğu katılımcıların 20'si (%54) tarafından ifade edilmişken bu durumun branşa göre değil, öğretmenin becerisine göre değişebileceği katılımcıların 9'u (%24) tarafından dile getirilmiştir.

Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmada model olmanın branşa göre değil, öğretmenin becerisine göre değişebileceği katılımcıların 21'i (%57) tarafından ifade edilmiştir.

Katılımcılardan %57'si Türkçe öğretmeninini ders süresini amaca daha uygun kullanabileceğini ifade etmiştir.

Türkçe alanı ile ilgili yeterliklere sahip olma açısından katılımcıların %68'i Türkçe öğretmenini daha yeterli görmüştür.

Sonuç olarak "4-5. sınıflarda Türkçe dersini sınıf öğretmeni mi yoksa Türkçe öğretmeni mi okutmalı?" sorusunu cevaplamak için elde edilen verilere bütün olarak baktığımız zaman katılımcı görüşlerinden kesin bir yargıya varmanın güç olduğu söylenebilir. Çünkü sınıf öğretmeni ile branş öğretmeninin birbirine göre farklı alanlarda yeterliklere sahip olduğu ifade edilmiştir. Katılımcılardan gelişim psikologları ise genelde söz konusu yeterliklerin branşa değil, kişiye göre değişebileceğini ifade etmiştir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

Güzelbey (2006)'in yaptığı araştırmada belirttiği ve öğretmenlerin de katıldığı "İlköğretim okullarının I. kademesinde sınıf öğretmenliğinin 1, 2 ve 3. sınıf öğretmenliği ile 4 ve 5. sınıf öğretmenliği şeklinde uzmanlık alanlarına dönüştürülmesi" önerisi başarının yükseltilmesinde etkili olabilir. Sınıf öğretmenlerinin 1-3 ve 4-5. sınıflar olmak üzere ayrılarak bir alanda uzmanlaşmaları buna bağlı olarak da eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği alanının programlarının yeniden düzenlenmesi faydalı olabilir.

4-5. sınıflarda sınıf ya da Türkçe öğretmeninini hangisinin derse girmesinin daha verimli olacağına yönelik deneysel çalışma ya da pilot uygulama yapılabilir.

Bu konuya yönelik daha fazla akademik çalışma yapılmalı ve MEB tarafından hangi derse, hangi sınıf düzeyinde, hangi öğretmenin girmesi gerektiğine yönelik kararlar alınırken bu veriler esas alınmalıdır.

Bakanlık tarafından hazırlanan öğretmenlik mesleği özel alan ve meslek bilgisi yeterlikleri çerçevesi, öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumlarının öğretim üyeleri tarafından titizlikle değerlendirilmelidir.

gisi branş öğretmenlerinin vermesinin daha uygun olacağını belirtmişlerdir.” bulgusuyla örtüşmektedir. Sınıf öğretmenlerinin 3’ü “4-5. sınıflarda dersler içerik yönünden çok ağır olmadığından sınıf öğretmeni de gerekli yeterliği gösterebilir.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

6 ilköğretim müfettişinden 5’i Türkçe öğretmenin Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahip olduğunu belirterek görüşlerini “Lisansa dayandırır sak Türkçe öğretmeni alanda daha yeterlidir, dersi yeterli düzeyde verebilir. Sınıf öğretmenleri bu dersle ilgili yanlış ölçme soruları hazırlayabiliyorlar. Bir işi herkes yapar. Ancak işi ehlinin yapması başkadır. ” şeklinde ifade etmiştir.

5 MEB yöneticisinden 4’ü Türkçe öğretmenin Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahip olduğu görüşünü “Türkçe öğretmeni alan yeterliklerinde iyi ancak sınıf öğretmeni bilgiyi öğrenciyle paylaşma bakımından daha iyidir. Sınıf öğretmeni teşhisi koyar ama tedavi edemez. Yani öğrencinin ilgi ve ihtiyaçlarını bilir ancak rehberlik edemez.” şeklinde dile getirmiştir.

Genel olarak bakıldığında görüşü alınan 37 eğitimcinin 7’si sınıf öğretmenlerinin Türkçe ile ilgili alan yeterliğinin daha iyi olduğunu belirtirken 25’i (%68) Türkçe öğretmenlerinin Türkçe alanıyla ilgili yeterliklere daha çok sahip olduğunu ifade etmiştir. Bu durum Şahin (2008) ‘in araştırmasında elde ettiği “sınıf öğretmeni olarak çalışan branş öğretmenlerinin, öğretmenlik meslek bilgilerinin, sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerden farklı olmadığı ancak bilgilerinin farklı olduğu” görüşüyle örtüşmektedir. Ayrıca Taşkaya ve Muşta (2008)’nin, araştırma sonucunda “Sınıf öğretmenlerinden %26.22’si mezun olduğu okulu, Türkçe yöntemlerini öğretme konusunda yeterli bulurken %73.78’i yetersiz görmektedir.” bulgusuyla desteklenmektedir.

Bunların dışında araştırmada 8 öğrenci ile de görüşme yapılmıştır. Görüşme sonucunda 5. sınıf öğrencileri verdikleri cevaplarda 4 ve 5. sınıflarda diğer branş derslerine giren öğretmenleri ile ilgili değerlendirmelerden hareketle çıkarımda bulunarak 4 ve 5. sınıflarda Türkçe dersine Türkçe öğretmenin girebileceğini ifade etmiştir. Bir öğrenci ise “okula eğlenmek için değil, eğitim amacıyla geldiklerini bu nedenle iyi olanın derslerine girmesi gerektiğini” belirtmiştir.

6. sınıf öğrencileri ise sınıf ve Türkçe öğretmenleri ile ilgili karşılaştırma yaparak 6. sınıfta daha eğlenceli ve farklı etkinlikler yaptıklarını ve iyi oldukları alana yöneldiklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmenlerine duygusal yönden bağlı oldukları görülmekle birlikte öğrenciler zamanla Türkçe öğretmenine de alışabildiklerini ifade etmiştir. 2 öğrenci ise Türkçe dersine sınıf öğretmenlerinin girmesi yönünde görüş bildirmiştir. Öğrenciler sınıf öğretmenlerinin iletişim kurma ve seviyeye uygun ders işleme konusunda daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde, tüm soruların sonunda yöneltilen “Türkçe dersini kim vermeli?” sorusuna toplam 37 katılımcının 17’si sınıf öğretmeni, 16’sı ise Türkçe öğretmeni cevabını vermiştir. Gelişim psikologları ise bu konunun kişisel becerilere göre değişebileceğini ve sınıf öğretmenlerinin branşlaşmasından yana olduklarını ifade etmiştir.

### Kaynakça

- Birleşmiş Milletler İnsani Gelişim Raporu (2007).
- Çepni, S., Küçük M., Ayvaci H.Ş. (2003). İlköğretim Birinci Kademedeki Fen Bilgisi Programının Uygulanması Üzerine Bir Çalışma, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 23, Sayı 3.
- Demirel, Ö. (1999). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Millî Eğitim Basımevi, İstanbul.
- Güzelbey B. B. (2006). İlköğretimin “1. 2. 3. Sınıf Öğretmenliği” İle “4-5. Sınıf Öğretmenliği”nin Uzmanlık Alanına Dönüştürülmesine İlişkin Bir Araştırma (Gaziantep Örneği), Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep.
- Eurodyce(2009). [http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase\\_en.php](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/eurybase_en.php)
- Güneş, F. (2007). Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma, Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kavcar, C. ve diğerleri (2005), Türkçe Öğretimi, Engin Yayınevi, Ankara.
- Kılıç, Y. (2005), İlköğretim Okullarında Türkçe Eğitimiyle İlgili Problemler Üzerine Bir Araştırma, Kastamonu Eğitim Dergisi, Mart, Cilt:13, Nu.:1
- MEB (1981), İlköğretim Okulları Türkçe Programı, Ankara: MEB Yayınları.
- MEB (2003), PIRLS 2001 Uluslar Arası Okuma Becerilerinde Gelişim Projesi, Ankara.
- MEB (2003), İlköğretim Kurumları Yönetmeliği.
- MEB (2005). İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6-8. Sınıflar) Öğretim Programı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: MEB Yayınevi.
- MEB (2007). 17. Millî Eğitim Şurası, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Raporlar, Görüşmeler ve Kararlar, Ankara: MEB Yayınevi.
- Özbay, M. (2003). Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, Ankara.
- Taşkaya, S. ve Muşta, M. C. (2008). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe Öğretim Yöntemlerine İlişkin Görüşleri, Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, C.7, s.25.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). İçerik analizi ve uygulama örnekleri. İstanbul: Epsilon.

## THE OPINIONS ABOUT THE TURKISH COURSES AT theB 4th AND 5th GRADES SHOULD BE GIVEN BY CLASS TEACHERS OR BRANCH TEACHERS

Hatice DEMİRBAŞ\* Seher ULUTAŞ\*\*

Semra BAYRAKTAR\*\*\* Betül KORKMAZ\*\*\*\*

İnci TÜRKER\*\*\*\*\*

### Abstract

The basic aim of primary grade mother tongue courses are developing language skills, and enriching the students both emotionally and cognitively by means of showing them the elaborateness and beauty of language. Therefore, the mother tongue instruction at primary grades has great importance. The primary grade mother tongue courses are given by class teachers. As it is the case with other subjects, the field knowledge, occupational qualities, communication skills and language use of a teacher have a direct effect on students' success. In Turkey, physical education, music, visual arts, religion, foreign language, information technology lessons can be given by branch teachers in accordance with the related legislation. This study based on the opinion of teachers and administrators deals with the following question: Should the Turkish courses at 4. and 5. grades be given by class teachers or branch teachers? For this purpose we received opinion from 10 academics, 4 developmental psychologists, 12 teachers, 6 primary school inspectors, 5 educational administrators, and 8 primary school students. Data was obtained via oral interview. After analyzing the content of the data, the opinions and suggestions of participants were specified.

**Key Words:** Primary school, mother tongue instruction, class teacher, branch teacher

\* Ministry of Education; Board of Education

\*\* Ministry of Education; Board of Education

\*\*\* Ministry of Education; Board of Education

\*\*\*\* Ministry of Education; Board of Education

# “GÖKÇEN KIZ ÇEŞMESİ” ADLI ÇOCUK ÖYKÜSÜNÜN GREIMAS’IN EYLEYENLER MODELİNE GÖRE İNCELENMESİ

Zeynep ÇETİNKAYA\*

## Özet

Bir metni çözümlerken metnin derin yapısını anlamak için öncelikle yüzey yapısını irdelemek gerekir. Bu çalışmada da bir çocuk öyküsü olan “Gökçen Kız Çeşmesi” adlı öykünün yüzey yapısını, Greimas’ın eyleyenler modeline göre belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla öykü, kesitlere ayrılarak eyleyenler arasındaki ilişkiler ve anlatının işleyiş şeması ortaya konmuştur. Çözümlemeye bağlı olarak öznenin durum öznesinden edim öznesine doğru bir değişim gösterdiği; anlatının işleyişinde “eyletim, edinç, edim ve yaptırım” aşamalarının hepsinin gerçekleştiği; yetilendirici, sonuçlandırıcı ve onurlandırıcı deneyimlerinin de oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Sözcükler:** Greimas, yüzey yapı, eyleyenler modeli, anlatı şeması, çocuk öyküsü

## Giriş

Bu çalışmada, Gülten Dayıoğlu’nun “Gökçen Kız Çeşmesi” adlı çocuk öyküsü, Greimas’ın eyleyenler modeline göre incelenmiştir. Gökçen Kız, bacakları tutmayan bir köylü kızıdır. Köylü, harman zamanı çalışmaya gittiği için Gökçen Kız köyde yalnız kalır. Bu durum, onu çok mutsuz eder. Annesi ve ninesinin isteği üzerine buğday saplarından sepet örmeye başlar. Bir gün, köyün yolundan geçen bir turist, bu sepetlerden birini beğenerek satın alır. Bunun üzerine Gökçen Kız, daha fazla süs eşyası yaparak onları satar. Bu durumu gören köylüler de turistler için el ürünleri yapmaya başlar. Elde edilen gelirlerle köye elektrik ve su getirilerek çeşme yaptırılır. Bunları başlatan kişi, Gökçen Kız olduğu için çeşmeye onun adı verilir.

Anlatı, geçmişten günümüze kadar insanoğlu tarafından kullanılan etkili bir aktarım türü olmuştur. Metin teriminin eş anlamlısı olarak kabul edilen bu tür için “gerçek ya da düşsel olayların, değişik gösterge dizgeleri aracılığıyla anlatılması sonucu ortaya çıkmış bütün” (Rifat, 1999, 15) ya da “bir kişinin (anlatıcı) belli bir bakış açısı ile birbiriyle ilintili olaylar dizisini belli bir uzam ve zaman içine koyarak kurguladığı metin tipleri” (Günay, 2001, 156) biçiminde bir açıklama getirebilir. Anlatının özünde bir kurgu vardır. Bu kurgunun içinde olaylar, uzam, zaman ve kişiler yer alır. Anlatının bu bileşenleri de anlam üretme sürecinde belli bir düzen içerisinde verilir.

Anlatıyı oluşturma sürecinde yazar, anlamı, öyküleme zinciri içinde vererek bir düzen içerisinde sunar. “Anlatılardaki anlamlar, çeşitli aşamalardan geçerek, bir-

\* Yrd. Doç. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitim Bölümü

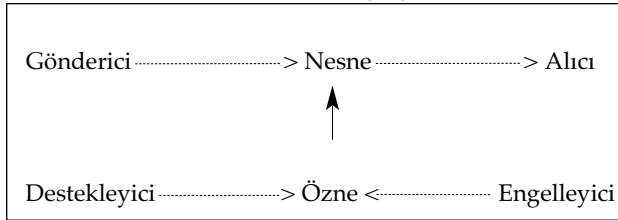
birleriyle bütünleşerek, birbirleriyle karşılaşılarak, başka yapılarla dönüşerek oluşurlar.” (Rifat, 1999, 16). Bu durumda anlatı, tıpkı tümce sözdizimine benzer biçimde bir sözdizimsel yapı gösterir. Yazarın oluşturduğu sözdizimsel yapıya bağlı olarak okur, “metinlerde hep belli bir düzenleme örneği bulmaya alışmıştır.” (Kıran ve Kıran, 2003, 263). Okuma eylemi sırasında okur, metne bağlı olarak uygun şemalarını harekete geçirir ve yazarın anlatı şeması ile ilgili değerlendirmelerde bulunur. Dolayısıyla bir metnin anlam evrenine ulaşılması için öncelikle metnin anlatı şemasının belirlenmesi gerekir.

## 2. Greimas’ın Eyleyenler Örneği ve Anlatı İzlencesi

Metnin anlatı şemasını belirleme üzerine kuramsal temelleri atan önemli kişilerden biri V. Propp’tur. Propp (2001), Rus halk masalları üzerinde yapısal bir inceleme yaparak değişmeyen 31 işlev belirlemiştir. Ona göre bu işlevlerin masal kişileri ile ilişkisine bağlı olarak eylem alanları oluşmaktadır. Masalarda “saldırgan, başışçı, yardımcı, aranan kişi, gönderen, kahraman ve düzmece kahraman” olmak üzere yedi tür eylem alanı vardır.

Propp’un eylem alanı ile ilgili açıklamaları, A.J. Greimas tarafından “eyleyen” açısından değerlendirilir. Eyleyen, “eylemin belirttiği oluşa etken ya da edilgen biçimde katılan varlık ya da nesnelerin her biri” (Vardar, 1998, 102) olarak ele alınmaktadır. Greimas, eylemleri altı eyleyene dönüştürerek aralarındaki ilişkileri şu şekilde gösterir (Yücel 1999, 119):

**Tablo 1: Greimas’ın Eyleyenler Modeli**



Özne, nesne, gönderici, alıcı, destekleyici ve engelleyici öğeleri, anlatı örneğini oluşturur. Bu örnekte, “tüm anlatılar için değişmeyen ortak ve soyut bir yapı önerir.” (Kıran ve Kıran, 2003, 215). Eyleyensel örneğin tüm öğeleri bir arada olmak zorunda değildir. Bir anlatıda altı eyleyen de olabilir birkaç da (Yücel, 1999, 121). Ayrıca eyleyen kavramı sadece kişi ile sınırlı değildir. Eylem açısından önem taşıyan nesnelere, somut ve soyut özellikler de eyleyen olarak kabul edilebilir (Kıran ve Kıran, 2003, 216).

Genel olarak anlatıda yer alan kişiler, yaptıkları işlemlere göre betimlenmektedir (Günay, 2002, 188). Greimas da kişilerin eylemlerini, altı eyleyene indirildikten sonra bunları işlevleri açısından kendi aralarında ikiye bölünmüş biçimde birleştirir (Kıran ve Kıran, 2003, 216):

1. İsteyim eksenini: özne ve nesne karşıtlığı.
2. İletişim eksenini: gönderici ve alıcı karşıtlığı.
3. Güç eksenini: destekleyici ve engelleyici karşıtlığı.



Anlatıda izlenen bu şema ve eyleyenlerin işleyişi, anlatının sözdizimini oluşturur. Metnin derin yapısına ve anlamına ulaşmak için öncelikle sözdizimsel yapıya bakmak gerekir. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında anlatısal ürünlerde sözdizimsel yapıyı ortaya koyma çalışmalarının olduğu görülmektedir. İşeri (2000), “Yolcu ile Yılan” adlı masalın göstergebilimsel çözümlemesinde öznelerin değişim içerisinde olduklarını; biri için olumlu olan bir durumun diğeri için olumsuzluk yarattığını; değişim sırasında konumların değişerek aynı zıtlığın devam ettiğini ve bu durumun da anlatının genel izleğini oluşturduğunu belirlemiştir. İncelediği metinde egemen olan izleğin “can” olduğunu ifade etmiştir.

Kuzu (2004), Greimas’ın eyleyenler modelinin bir durum-kesit öyküsünde nasıl işleneceğine ilişkin bir çözümleme yapmıştır. İnceleme sonucunda dönüştürücü ögenin gerçekleşmediğini; sonuç durumu ile başlangıç durumunun aynı özellikte olduğunu; öznenin amacına ulaşamadığını; insanın insanla ve kendisiyle çatışmasının yansıtıldığını belirlemiştir. Bu metnin “zorbalığa karşı koyma”, izleği üzerine kurulu olduğunu belirtmiştir.

Atan (2008), “Tilki ile Yılan” masalı üzerine bir inceleme yapmış, anlatıda onurlandırıcı deneyimin gerçekleştiği sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya göre başlangıçta özneler arkadıştır, dönüşüm aşamasında öznelerin izlenceleri farklılaşır, sonuçta tilki, yılanı kendi izlencesine çekerek başarıya ulaşır.

Arıkan (2009) da Samuel Richardson’ın Pamela adlı romanını göstergebilimsel açıdan değerlendirmiş; anlatıdaki temel izleği, “olmak” ile “görünmek” arasındaki uçurum olarak belirlemiştir. Çalışmada, başlangıç durumunda öznelerin farklı değer nesnelere sahip olmak istedikleri ve dönüşüm sırasında öznelerin bazı kiplikleri edinerek eksikliklerini giderdikleri, böylece bir dengenin sağlandığı belirtilmiştir.

Daniel Defoe’nun Moll Flanders adlı romanını çözümlleyen Çakır (2009) da anlatının temelinin aidiyet eksikliğine dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Makalede, başlangıçta öznenin kimsesiz ve yalnız olduğu; aidiyeti bir eksiklik olarak gördüğü; edinç aşamasında bu eksikliğin giderilmeye çalışıldığı; edimde bunlarla ilgili deneyimlerde bulunulduğu; sonunda da bu eksikliğin giderilerek onurlandırıcı deneyime ulaşıldığı ifade edilmiştir.

Görüldüğü gibi Greimas’ın eyleyenler modeline göre çözümlemelere bağlı olarak çalışmalarda incelenen metnin özelliğine ilişkin farklı sonuçlara ulaşılmıştır. İnceleme için öykü, roman, masal gibi çeşitli anlatı türleri seçilmiştir. Alanyazına bakıldığında çocuklar için yazılan ürünlerde böyle bir incelemenin yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle çalışmada, çocuklara yönelik yazılmış bir öykünün Greimas’ın eyleyenler modelindeki süreci yapısında barındırıp barındırmadığını ortaya koyma amaçlanmıştır. Bu amaçla çocuklar için öykü ve roman yazar Gülten Dayıoğlu’nun “Gökçen Kız Çeşmesi” adlı öyküsü incelenmiştir. Anlatı izlencesini belirlemenin metni okuma sürecinde kolaylık sağlayacağı düşünülmüştür.

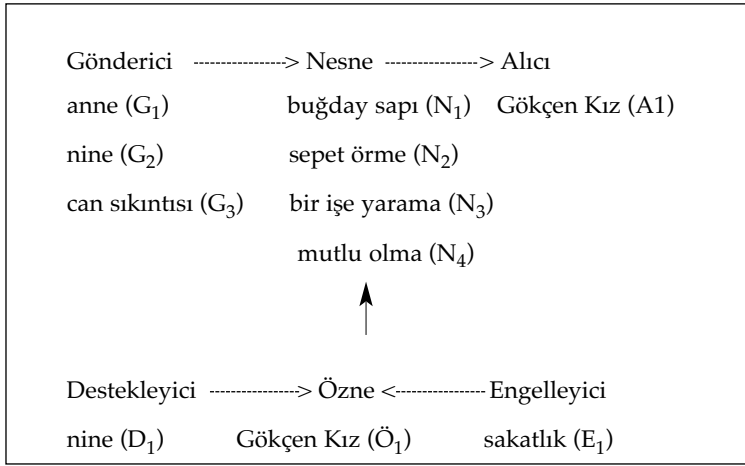
### 3. Öykünün Eyleyenler Modeli

İncelenecek olan öykü, öncelikle kesitlere ayrılarak Greimas’ın eyleyenler örnekçesine göre ele alınmıştır. Çözümleme sırasında eyleyenler ve aralarındaki ilişkiler şu şekilde simgelenmiştir: Özne= Ö, Nesne= N, Gönderici= G, Alıcı= A, Destekleyici= D ve Engelleyici= E, Anlatı İzlencesi= Aİ, Edim Sözcüsü= [ ], Durum Sözcüsü= ( ), Edim İşlevi ya da Dönüşüm= →, Bağlaşım= ∩, Ayrışım= U.

### 3.1. Öykünün Birinci Kesiti

Anlatının ilk kesitinde, Gökçen Kız tanıtılmaktadır. Gökçen Kız, bacakları tutmayan, köyde yaşayan bir kızdır. Çocuklar da dâhil bütün köy, harman zamanı çalışmaya gitmektedir. Gökçen Kız, yürüyemediği için köyde yalnız kalır ve bir işe yaramadığını düşünür. Bu durum onda hem can sıkıntısı yaratır hem de onun mutlu olmasını engeller. Kızının bu durumuna üzülen annesi, kızının can sıkıntısını gidermek ve mutlu olmasını sağlamak için buğdaydan sepet örmesini ister. Gökçen Kız’a zamanında ninesi de aynı şeyi önerdiği ve buğday saplarından süs eşyası örmeyi öğrettiği için bir süs sepeti örer. Birinci kesitte yer alan bu eyleyenler arasındaki ilişkiler şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 2: Birinci Kesitteki Eyleyenler Modeli**



Özne ile nesne arasındaki ilişki, isteyim ekseninde gerçekleşir. Buradaki özne, eylemlere katılan kahraman, nesne de kahramanın elde etmek istediği bir şey ya da bir kimsedir. Özne ile nesne arasındaki ilişkiye bağlı olarak bir anlatı sözcüğü oluşur. Bu sözcük de durum ve edim olmak üzere ikiye ayrılır (Kıran ve Kıran, 2003, 217, 218). Durum sözcüğünde durağanlık, edim sözcüğünde ise devingenlik vardır. Durum sözcüğü, bağlaşım ve ayrışım olmak üzere iki tür özellik gösterir. Bağlaşım durum sözcüğü, nesnenin sahip olma özelliği ile ilgilidir. Ayrışım durumunda ise özne ve nesne birbirinden ayrıdır (Yücel, 1999, 122). Özne için de durum öznesi ve edim öznesi olma özelliği vardır. Özne, başlangıçta durum öznesi özelliği gösterirken değişimler yoluyla edim öznesine dönüşebilir.

Bu anlatının başlangıcında Gökçen Kız (Ö<sub>1</sub>), durum öznesi olma özelliği göstermektedir. Daha önce de belirtildiği gibi durum sözcüğü durağanlık gösterir ve özne, nesneye sahipse bağlaşım, değilse ayrışım öznesi adını alır. Burada durum öznesi olan Gökçen Kız (Ö<sub>1</sub>), buğday sapı (N<sub>1</sub>) ve sepet örme (N<sub>2</sub>) ile bağlaşım (Ö<sub>1</sub> ∩ N<sub>1</sub>, N<sub>2</sub>); bir işe yarama (N<sub>3</sub>) ve mutlu olma (N<sub>4</sub>) ile ayrışım özelliği göstermektedir (Ö<sub>1</sub> ∪ N<sub>1</sub>, N<sub>2</sub>).

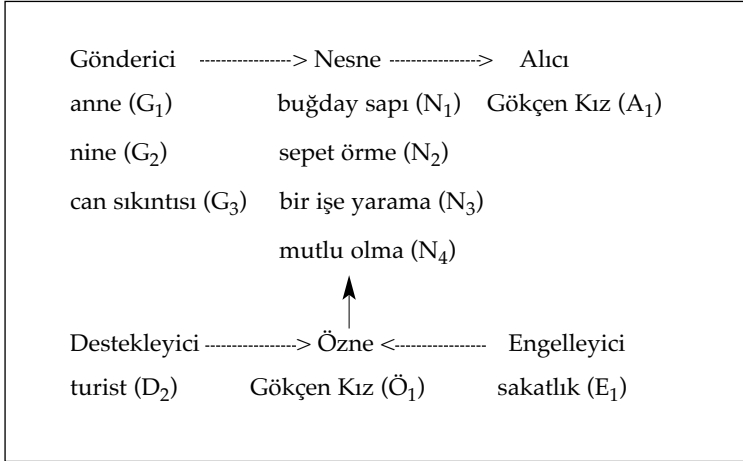
Gönderici ve alıcı arasında, iletişim ilişkisi bulunmaktadır. Göndericinin işlevi, alıcıya bir şey -nesne- iletmektir (Yücel, 1999, 120). İletişim ekseninde yer alan anne ( $G_1$ ), nine ( $G_2$ ), can sıkıntısı ( $G_3$ ) ile Gökçen Kız ( $A_1$ ) arasında bir ilişki söz konusudur. Bu eksende “**gönderici** özneyi bir şey yapması için görevlendirir, **alıcı** ise bu eylemden yarar sağlar.” (Kıran ve Kıran, 2003, 224). Anne ( $G_1$ ), Gökçen Kız’dan ( $A_1$ ) buğday saplarından bir şeyler örmesini ister, nine ( $G_2$ ) de zamanında onu bu yönde teşvik eder. Gökçen Kız’ın içindeki sıkıntı ( $G_3$ ) da onu harekete geçirir.

Güç eksenindeki destekleyici, özne ve engelleyici arasında da istenen durumun gerçekleşmesi için gereken gücün oluşması yer almaktadır (Yücel, 1999, 120). Anlatıda öznenin işin kolaylaştıran bir destekleyici ve ona karşı gelen bir engelleyici olabilir. Birincisi özneye güç verirken ikincisi onun amacına ulaşmasını engeller (Kıran ve Kıran, 2003, 228). Bu anlatıda nine ( $D_1$ ), sadece öğüt vermekle kalmamış, Gökçen Kız’a ( $Ö_1$ ) buğday sapından örgü örmeyi de öğretmiştir. Gökçen Kız için engelleyici olan unsur da sakatlığı ( $E_1$ ) olmuştur. Sakat olması, onun mutlu olmasını engellemektedir.

### 3.2. Öykünün İkinci Kesiti

Anlatının ikinci kesitinde Gökçen Kız, bir sepet ve nazarlık örür. Bunları sokak kapısının tokmağına asar. Yoldan geçen bir turist, onun sepet örüşünü izler. Sepeti ördükten sonra nazarlıkla beraber ona hediye eder. Ancak turist, bunları hediye olarak kabul edemez ve satın alır. Bu kesite ilişkin eyleyen ilişkileri şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 3: İkinci Kesitteki Eyleyenler Modeli**

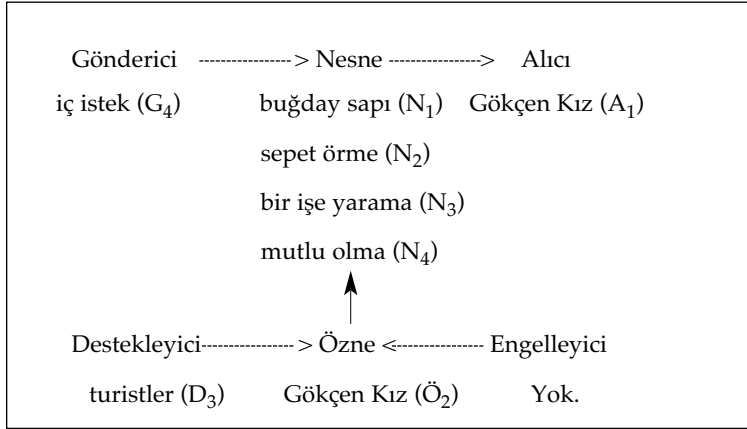


Bu kesitte, güç ekseninde belirgin bir değişiklik söz konusudur. Yoldan geçen turist ( $D_2$ ), Gökçen Kız’ın ( $Ö_1$ ) ördüğü ürünleri beğenerek satın alır ve ona destek olur.

### 3.3. Öykünün Üçüncü Kesiti

Üçüncü kesitte, Gökçen Kız, gün boyunca buğday saplarından nazarlıklar ve sepetler örmeye başlar. Elishlerini, köyün yakınındaki tarihi kalıntının yanında sergiler. Orada ürünlerini satarak çok para kazanır. Artık yalnızlıktan, can sıkıntısından ve sakatlığını düşünüp üzülmekten kurtulur. Bu kesitteki eyleyenler, şöyle gösterilebilir:

**Tablo 4: Üçüncü Kesitteki Eyleyenler Modeli**



Birinci kesitte durum öznesi özelliği gösteren Gökçen Kız (Ö<sub>1</sub>), eylemlerde bulunarak kendi kendini bir değere kavuşturur ve böylece edim öznesi (Ö<sub>2</sub>) olma özelliği taşır. Anlatılarda “iki ayrı öznenin bulunması iki ayrı ‘kişi’nin varlığını içermez her zaman, her iki işlevi tek bir varlığın yüklendiği çok olur.” (Yücel, 1999, 124). Burada da aynı özne, el ürünleri yapıp satarak bir dönüşüm geçirir.

İsteyim eksenine bakıldığında da ilk kesite göre bir değişim olduğu görülür. Gökçen Kız (Ö<sub>2</sub>), el ürünlerini satarak çok para kazandığı için istediği nesnelere kavuşur, kendisinin bir işe yaradığını düşündüğü için mutlu olur (Aİ= [(Ö<sub>1</sub> U N<sub>3</sub>, N<sub>4</sub>) → (Ö<sub>2</sub> ∩ N<sub>3</sub>, N<sub>4</sub>)]).

İletişim ekseninde yer alan özne, kimi zaman göndericiye gereksinim duymadan eyleme geçebilir (Kıran ve Kıran, 2003, 224). Bu metinde de gönderici ve alıcı işlevini Gökçen Kız gerçekleştirir. Artık el ürünlerini yapmak Gökçen Kız’ın içinden gelmektedir (G<sub>4</sub>). Bu durumda Gökçen Kız hem eyleyen özne hem de eyleyen gönderici konumuna gelir.

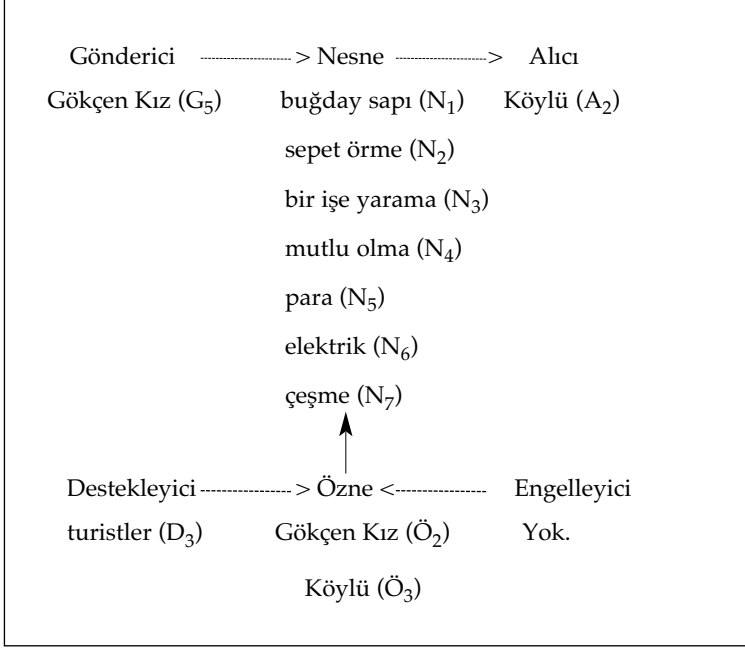
Bazen bir anlatıda sadece destekleyici ya da sadece engelleyici olabilir (Kıran ve Kıran, 2003: 228). Bu kesitin güç ekseninde de turistler (D<sub>3</sub>) el ürünlerini satın alarak destekleyici işlevi görürken artık, sakatlık (E<sub>1</sub>) Gökçen Kız için bir engel değildir.

### 3.4. Öykünün Dördüncü Kesiti

Öykünün son kesitinde bütün köy, turistler için el işi yapmaya başlar. Gökçen Kız’ın küçük sergisi, büyük bir dükkâna dönüşür. Satıştan elde edilen parayla köye elektrik üretici alınır, köye içme suyu getirilerek meydana bir çeşme yaptırılır. Bütün

bunları köye Gökçen Kız sağladığı için çeşmeye onun adı verilir. Son kesitte yer alan ilişkiler, şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 5: Dördüncü Kesitteki Eyleyenler Modeli**



Eyleyenler arasındaki ilişkilere bakıldığında işlevler açısından bir değişiklik görülmektedir. Önceki kesitlerde isteyim ekseninde yer alan nesnelerin yanına para (N<sub>5</sub>), elektrik (N<sub>6</sub>) ve çeşme (N<sub>7</sub>) eklenmiştir. Gökçen Kız (Ö<sub>2</sub>) ve Köylü (Ö<sub>3</sub>) edim özneleri ile bu nesnelere arasında bir ilişki söz konusudur. Özneler bu nesnelere de bağlaşım özelliği gösterir (Ö<sub>2</sub> ve Ö<sub>3</sub> ∩ N<sub>5</sub>, N<sub>6</sub>, N<sub>7</sub>).

İletişim ekseninde de Gökçen Kız (G<sub>5</sub>), gönderici konumuna geçmiştir. Yapı sattığı elişleri ile köylüleri (A<sub>2</sub>) eyleme geçirir. Turistler (D<sub>3</sub>) bu ürünleri satın alarak öznelerin amaçlarına ulaşmasını sağlar. Anlatının son kesitinde de engelleyici bir eyleyenden söz edilememektedir.

#### 4. Öykünün Anlatı İzlenesi

Durum sözceleri arasında bir geçiş söz konusudur. Bu geçişler de eylem yoluyla, diğer bir ifade ile edim sözcüğü yoluyla sağlanır. Durum sözcüğünden ve onu yönlendiren edim sözcüğünden oluşan anlatı yapısı da anlatı izlenesini (Aİ) oluşturur (Yücel, 1999, 122). Anlatı izlenesi, "eyletim, edinç, edim ve yaptırım" olmak üzere dört temel aşamada gerçekleşir. İlk ikisinde gönderen ve özne, diğer ikisinde de özne ve nesne etkileşim halindedir (Günay, 2002, 188). Greimas'a göre anlatılarda başlangıç ile bitiş arasında bir geçiş ve dönüşüm vardır. Başlangıçtan bitişe doğru devam eden anlatı izlenesinde eyleyenler de değişime ve dönüşüme uğrarlar (Kıran, 2003, 245).

Anlatı, bir eksikliğin ortaya çıkışıyla başlar, gönderici de bu eksikliği gidermesi için özneyi yönlendirir. Eyletim aşamasında gönderici ile özne arasında bir sözleşme yapılır. Gönderici, dönüşümü gerçekleştirecek olan özneyi etkileyerek harekete geçirir (Kıran ve Kıran, 2003, 249).

Bu çalışmadaki anlatı, “bir işe yarama” ve buna bağlı olarak da “mutlu olma” üzerine kurulmuştur. Başlangıç durumunda Gökçen Kız, sakat olduğu için bir işe yaramadığını düşünmektedir. Herkes harman yerinde çalışınca yalnızlığı iyice artar ve mutsuz olur. Annesi ve ninesi, can sıkıntısından kurtulması için buğday sapından sepet örmesini söylerler. Böylece eyletim aşamasında göndericiler, dönüşümü gerçekleştirecek olan özneyi harekete geçirmiş olur.

Edinç aşaması, dönüşüm sürecinin ilk aşamasıdır. Bu aşamada özne, bir eyleme geçebilmek için gerekli yetenekleri kazanmaya çalışır. Bunun için öznenin yapmak zorunda olması, yapmayı istemesi, yapabilmesi (güç) ve yapmayı bilmesi (bilgi) gerekir. Bunlardan birinin eksik olması, özneyi başarısız olmaya iter (Kıran ve Kıran, 2003, 249). İncelenen metnin edinç aşamasında özne, gerekli yetileri kazanmaya çalışır. Özne başarılı olabilmek için “yapmak zorunda olma, yapmayı isteme, yapabilme ve yapmayı bilme” yetilerine sahip olmalıdır. Öyküde anne ve nine, özneye sepet örmesini söylemekte, bu durum da yapmak zorunda olmayı gerektirmektedir. Özne de iç sıkıntısını gidermek için bir gün sepet örmeyi, diğer bir ifade ile eylemi yapmak ister. Zamanında ninesi ona buğday saplarından sepet örmeyi öğrettiği için bu bilgiye sahiptir ve eylemi yapabilmektedir. Böylece özne, yetilendirici deneyimi gerçekleştirmiş olur.

Dönüşümün ikinci aşaması olan edimde de özne, edinç aşamasında edindiği yeteneklerden yararlanarak dönüşme eylemini gerçekleştirir (Kıran ve Kıran, 2003, 250). Yoldan geçen bir turistin, öznenin el ürünlerini beğenmesi, onu dönüşümün ikinci aşaması olan edime geçirir. Bu aşamada özne, edinç aşamasında edindiği yeteneklerden yararlanarak dönüşme eylemini gerçekleştirir. Gökçen Kız artık, el ürünlerini satmaya ve para kazanmaya, dolayısıyla can sıkıntısı giderek mutlu olmaya başlar. Bu eylemi başarabildiği için de sonuçlandırıcı deneyimi yaşamış olur.

Son aşama olan yaptırımdaya ise başlangıçtaki eksiklik giderilir (Kıran ve Kıran, 2003, 250). Metnin bitiş durumunda, öznenin başlangıçtaki eksikliği giderilir. Bunun yanı sıra özne, gönderici işlevini yüklenir ve köylünün de el ürünleri satarak para kazanmasını sağlar.

Anlatılar, “yetilendirici, sonuçlandırıcı ve onurlandırıcı” olmak üzere üç biçimde gelişip sonuçlanır. İlkinde öznenin belirli bir edimi gerçekleştirebilmesi için gerekli edinci kazanması, ikincisinde gerekli eylemi başarması, üçüncüsünde de başarısının tanınması gerekir (Yücel, 1999, 127). Bazı anlatılarda bu üç deneyim birlikte gerçekleşirken bazılarında da sadece biri gerçekleşir. Metinde, kazanılan paralarla köye elektrik getirilir ve bir çeşme yaptırılır. Bütün bunlar, özne sayesinde olduğu için çeşmeye onun adı verilerek ödüllendirilir. Böylece öykü, onurlandırıcı deneyimle sonuçlandırılır.

Öykünün anlatı çizgesi, şemalaştırarak şu şekilde gösterilebilir:

**Tablo 6: Anlatı İzlenesi**

Gökçen Kız Çeşmesi			
Başlangıç Durumu	Dönüşüm		Bitiş Durumu
Eyletim	Yetilendirici Deneyim: Edinç	Sonuçlandırıcı Deneyim: Edim	Onurlandırıcı Deneyim: Tanınma ve Yaptırım
Öznenin bir işe yaramayı ve mutlu olmayı istemesi.  Göndericilerin, ona sepet örmesini söylemesi	Öznenin yapmak zorunda olması, yapmayı istemesi, yapabilmese yapmayı bilmesi.	Öznenin yaptığı ürünleri satarak para kazanması.  Can sıkıntısını gidererek mutlu olması.	Öznenin başlangıçtaki eksikliğini giderilmesi.  Köye elektrik üreticinin alınması ve çeşme yaptırılması. Öznenin adının çeşmeye verilerek onurlandırılması.

Görüldüğü gibi öyküde, dört aşama da bulunmaktadır. Özne, bir dönüşüm geçirdiği için öykünün başlangıcı ile sonucu arasında bir fark vardır. Böylece öyküde yetilendirici, sonuçlandırıcı ve onurlandırıcı olmak üzere üç deneyim de gerçekleşir. Kısacası Gökçen Kız, bir dönüşüme uğrar. Başlangıçta can sıkıntısı çeken mutsuz biriyken anlatının sonunda neşeli, üretken ve diğer insanları etkileyen biri olur.

### 5. Sonuç

Gökçen Kız'ın can sıkıntısını gidermeyi ve mutlu olmayı istemesi, anlatının temel izlenesini oluşturmaktadır. Özne, başlangıçta bir durum öznesi olma özelliği taşımaktadır. Buğday sapı ve sepet örme nesnelere ile bağlamsal bir ilişki gösterirken bir işe yarama ve mutlu olma ile ayrışmsal bir ilişki göstermektedir. Anne ve nineden oluşan göndericiler, alıcıyı sepet örmesi için teşvik eder. Sakatlık, başlangıçta özne için bir engeldir. Daha sonra sepet örmeye başlar ve bir turistin ürünlerini beğenmesi, onu cesaretlendirerek ona destek olur. Bunun üzerine özne, edim aşamasına geçer. Çeşitli el ürünleri yaparak turistlere satar ve para kazanır. Böylelikle özne, bir dönüşüm geçirerek durum öznesinden edim öznesine bürünür. Artık, onun için bir engelleyici söz konusu değildir. Öykünün sonunda özne, gönderici işlevi de üstlenir. Köylüleri etkileyerek paraya, elektriğe ve suya ulaşmalarını sağlar. Köylü de meydana yapılan çeşmeye öznenin adını vererek onu onurlandırır.

Bütün bu özellikleri ile Gökçen Kız Çeşmesi adlı öykünün tipik bir anlatısal metin özelliği gösterdiği söylenebilir. Kuzu (2004), incelediği öyküde dönüştürücü ögenin gerçekleşmediği, sonuç durumu ile başlangıç durumunun aynı özellikte olduğu, öznenin amacına ulaşamadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Atan (2008), incelediği masalda onurlandırıcı deneyimin gerçekleştiğini belirtmiştir. Arıkan (2009) ve Çakır (2009) da inceledikleri anlatılarda dört aşamanın da gerçekleştiğini ifade etmişlerdir. Görüldüğü gibi her anlatıda farklı sözdizimsel bilgilere ulaşılmaktadır. Bu öyküde ise hem özne durumdan edime doğru bir değişim göstermekte hem eyletim, edinç, edim

ve yaptırım aşamalarının hepsi gerçekleşmekte hem de yetilendirici, sonuçlandırıcı ve onurlandırıcı deneyimler oluşmaktadır.

Çalışmada, çocuklara yönelik yazılmış bir öykünün Greimas’ın eyleyenler modelindeki süreci yapısında barındırıp barındırmadığını ortaya koyma amaçlanmıştır. Bu açıdan incelenen öykünün Greimas’ın eyleyenler örnekçesindeki tüm süreçleri yansıttığı söylenebilir. Bu çalışma, çocuk edebiyatı ürünlerini incelemek için bir model niteliğinde düşünülebilir. Ayrıca metnin yüzey yapısını belirleyen çalışmaların metnin anlam evrenine ulaşmada kolaylık sağlayacağı söylenebilir.

#### Kaynakça

- ARIKAN, Seda (2009). “Göstergebilimsel Bir Çözümleme: Samuel Richardson’ın Pamelası.”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 13, S. 2, ss. 147-160.
- ATAN, Nurhayat (2008). “Tilki ile Yılan Metninin Göstergebilimsel Çözümlemesi.”, **Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, C. 21, S. 2, ss. 221-245.
- ÇAKIR, Mustafa (2009). “Bir Göstergebilimsel Çözümleme: Daniel Defoe’nun Moll Flanders’i”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, C. 13, S. 2, ss. 131-145.
- DAYIOĞLU, Gülten (1999). “Gökçen Kız Çeşmesi”, **Azat Kuşu**, Altın Kitaplar Yayınevi, İstanbul.
- GÜNAY, Doğan (2001). **Metin Bilgisi**, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- GÜNAY, Doğan (2002). **Göstergebilim Yazıları**, Multilingual Yayınları, İstanbul.
- İŞERİ, Kâmil (2000). “Yolcu ile Yılan Adlı Masalın Göstergebilimsel Çözümlemesi.”, **Ana Dili Dergisi**, S. 18, ss. 12-27.
- KIRAN, Ayşe Eziler ve KIRAN Zeynel (2003). **Yazınsal Okuma Süreçleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- KUZU, Tülay Sarar (2004). “Greimas’ın Eyleyenler Modelinin Bir Durum-Kesit Öyküsündeki İşlerliğine İlişkin Göstergebilimsel Çözümleme Denemesi.” **Dil Dergisi**, S. 124, ss. 34-52.
- PROPP, Vlidamir Ja (2001). **Masalın Biçimbilimi**, (Çev. M. Rifat ve S. Rifat), Om Yayınevi, İstanbul.
- RİFAT, Mehmet (1999). **Gösterge Eleştirisi**, Kaf Yayıncılık, İstanbul.
- VARDAR, Berke (1998). **Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü**, ABC Kitabevi, İstanbul.
- YÜCEL, Tahsin (1999). **Yapısalcılık**, Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.



## AN ANALYSIS OF “GÖKÇEN KIZ ÇEŞMESİ” CHILDRENS’ STORY ACCORDING TO GREIMAS’ ACTANT MODEL

---

Zeynep ÇETİNKAYA\*

### Abstract

While analyzing a text, it is necessary to consider about the surface structure of a text to understand the deep structure of it. In this study, determining of surface structure of “Gökçen Kız Çeşmesi”, which is a children’s story, according to Actants model of Greimas was aimed. The flow sheet of the narrative and the relations between actants were obtained by seperating the story to segments. These results were observed: “subject changes from stative subject to performance subject”, “manipulation, competence, performance and sanction phases occur in flow sheet of a narrative” and “ability-enhancing, concluding and honorific experiences also occur.”

**Key Words:** Greimas, surface structure, actants model, narrative shema, children’s story

---

\* Assist. Prof. Dr.; Çanakkale Onsekiz Mart University, Faculty of Education, Turkish Language Teaching

# Vitamin Eğitsel Destek Hizmetine İlişkin Öğretmen Algıları

Özgen KORKMAZ\*

Mustafa AYGÜN\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin etkililiği ve kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen algılarını belirlemektir. Bu çalışma tarama modelinde tasarlanmış betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Kırşehir ili merkezinde ilköğretim okullarında görev yapan çeşitli branşlardan 209 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen Öğretmen Algı Anketi ( $\alpha=0,956$ ) kullanılarak toplanmıştır. Toplanan veriler frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t-testi, Anova, LSD ve korelasyon istatistikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen bulgulara göre ise öğretmenlerin Vitamin Eğitim Destek Hizmetine karşı tutumlarının olumlu olmasının yanında, olumsuz düşüncelerinin de olduğu, öğretmenlerin büyük bir bölümünün bu hizmeti kullanmadığı ortaya çıkmıştır. Bu verilerin yanında öğretmenlerin Vitamin Eğitim Destek Hizmetine karşı tutumlarının branş, görev süreleri ve Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'ni kullanım sıklığı bazında değiştiği gözlemlenmiştir.

**Anahtar Sözcükler:** Bilgisayar, internet, eğitim, vitamin, öğretmen

## Giriş

Bilgi teknolojilerinde yaşanan hızlı gelişmenin sonucu olarak çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarının hızla yaygınlaştığı söylenebilir. Ancak çevrimiçi öğrenme-öğretme ortamlarının, yüz yüze ortamlardaki pek çok önemli avantajdan mahrum olması, harmanlanmış öğrenme kavramının ortaya çıkmasına neden olmuştur (Korkmaz ve Karakuş, 2009, 51). Bu yüzden, çevrimiçi öğrenme ile geleneksel öğrenme ortamlarının birleştirilerek uygulanması, eğitsel problemlerin çözümünde ve eğitsel ihtiyaçların karşılanmasında çok daha faydalı olabileceği ifade edilmektedir (Murphy, 2003). Harmanlanmış eğitim sınıftaki yüz yüze eğitim ortamları ile uzaktan eğitim ortamlarının çeşitli modellerini birleştirirken teknolojinin bütün çeşitlerinin kullanılmasına olanak verip, her iki ortamın güçlü ve avantajlı yanlarının birleştirilmesiyle en verimli ve etkili öğretimin sağlanmasıdır (Signh, 2003, 6; Usta, 2007, 28; Horton, 2000, 62). Morgan (2002) ve Young (2002) ise harmanlanmış öğrenmeyi, basitçe "her iki dünyanın da en iyisini kullanma", bir başka ifadeyle çevrimiçi ortamlarla yüz yüze öğrenme ortamlarının avantajlarını birlikte kullanma şansı olarak ifade etmektedirler.

\* Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi BÖTE Bölümü Kırşehir

\*\* Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü BÖTE Bölümü Kırşehir

Türkiye’de bu tür uygulama örneklerine bakıldığında, eğitim ihtiyacını karşılamada e-teknolojilerin sağladığı eğitsel potansiyelden yeterince yararlanılmadığı ifade edilmektedir (Özkul, 2004). Öte yandan Türkiye’de bu konuda yürütülen önemli projeler de mevcuttur. Bu projelerden birisine Vitamin Eğitim Destek Hizmeti (VEDH) örnek verilebilir. VEDH, MEB öğretim programıyla uyumlu, İnternet üzerinden ulaşılan, öğretmen ve öğrenciler için hazırlanmış eğitim destek hizmetidir. VEDH’nin amacı, öğrencilerin dersleri daha iyi anlayarak tam öğrenmenin gerçekleşmesi olarak ifade edilmektedir (SEBİT, 2010). Vitamin ile öğrenci ve öğretmenlere, en gelişmiş görsel içerik ve etkileşimle harmanlanmış ve kişiselleştirilmiş öğrenme süreci yaşatan e-öğretim çözümleri sunmaktadır (SEBİT, 2010).

VEDH’nin pek çok farklı ülkeye hitap eden farklı sürümleri mevcuttur. Bu uygulamalardan “Adaptive Curriculum” ABD sürümü, “form2” Malezya sürümü, “Tianyi” Çin sürümü ve “m3com” Suudi Arabistan sürümü örnekleri verilebilir (SEBİT, 2010; Adaptive Curriculum, 2010). Buna ek olarak SEBİT, Avrupa Birliği ülkelerinden 25 Eğitim Bakanlığının 2012 yılında uygulamaya koyacağı ve Türkiye’den koordine edilen tek proje olan iClass adlı platformun alt yapısını oluşturma faaliyetlerini de sürdürmektedir (SEBİT, 2010).

Türk Telekom ile MEB arasında yapılan anlaşma gereği Vitamin içeriğine öğretmenler <http://www.mebvitamin.com> internet adresi üzerinden her yerden erişebilirken, öğrenciler sadece MEB’e bağlı okullardan erişebilmektedir. Öğretmen girişleri için İLSİS giriş bilgileri kullanılmaktadır. Öğrenciler ise öğretmenler tarafından sisteme tanımlandıktan sonra giriş yapabilmektedirler. VEDH ilköğretim ve lise olmak üzere iki farklı içerik sunmaktadır. Vitamin İlköğretim, İlköğretim okullarının 4 - 8. sınıf seviyesindeki Matematik, Fen ve Teknoloji, Türkçe ve Sosyal Bilgiler derslerini kapsamaktadır. İçerisinde bu dersler ile ilgili konu anlatımlarının yanı sıra öğrenci için hazırlanmış deneyler, alıştırmalar, örnekler ve tarama testleri bulunmaktadır. SEBİT (2010) VEDH’nin tüm içeriklerinin, Milli Eğitim Bakanlığı öğretim programıyla uyumlu olduğunu ve bu öğrenme ortamının, öğrencinin bireysel farklılıkları ve değişik öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak tasarlandığını ifade etmektedir. Buna ek olarak öğrenciyle ilgili detaylı performans takibi gibi akıllı özelliklerin yanı sıra Türkiye çapında düzenlediği sınavlarla binlerce öğrencinin bu sınavlara katılmasını ve öğrencinin kendini okul, il, ülke düzeyinde sağlıklı değerlendirebilmesi sağlandığı ifade etmektedir. Vitamin Lise’yi ise SEBİT (2010) kişiye özel öğrenme yolu sunan, gençlerin ihtiyaçlarını anlayan akıllı bir eğitim destek aracı olarak tanımlamaktadır

VEDH’ne yapılan yatırımlar göz önünde bulundurulduğunda, bu sistemin etkililiği ve faydalılığının araştırılmasının, araştırma bulguları paralelinde geliştirilmesinin sağlanması açısından oldukça önemli olduğu söylenebilir. Ancak alanyazın incelendiğinde, alanyazında bu sisteme dönük yeterli düzeyde araştırmanın olmadığı görülmektedir.

Kuşkusuz bu sistemin yararlı olabilmesinin ön şartlarından birisinin, hedef kitleye ulaşabilirliği olduğu söylenebilir. VEDH’nin hedef kitlesine ulaşabilmesi, hedef kitlenin VEDH’nin nasıl algıladığıyla doğrudan ilişkili olabilir. Ayrıca öğrencilerin bu sistemden yararlanabilmeleri için, sistemin öğretmenler tarafından takip ediliyor ve benimseniyor olması da doğal bir gerekliliktir. Ayrıca sistemin harmanlanmış öğrenme modeli çerçevesinde kullanılabilmesi için nasıl bir harmanlamanın yapılması gerektiği ve yapılan harmanlamanın nasıl uygulanması gerektiği sağlan-

ması, hiç şüphesiz öğretmenlerin üzerine düşen bir görevdir. Bu yüzden öğretmenlerin sistemin yararlılığı ve verimliliğine ilişkin görüşlerinin, sistemin kullanılma düzeyini doğrudan etkilediği söylenebilir. Bu sayıltıdan hareketle araştırmanın problemi ni “Öğretmenlerin Vitamin Eğitim Destek Hizmetine ilişkin algıları nasıldır?” sorusu oluşturmaktadır.

**Amaç:** Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin Vitamin Eğitim Destek Hizmetine ilişkin algılarının nasıl olduğunu ortaya koymaktır. Bu çerçevede şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin etkiliğine ilişkin öğretmen algıları nedir?
2. Öğretmenlerin Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'ni kullanım sıklıkları nedir?
3. Öğretmen Algıları:
  - a. Branşa göre farklılaşmakta mıdır?
  - b. Kıdeme göre farklılaşmakta mıdır?
  - c. Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'ni kullanma sıklığına göre farklılaşmakta mıdır?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Bu araştırma, betimsel nitelikli tarama modelinde yürütülmüştür. Bilindiği gibi betimsel araştırmalar, ilgilenilen durumu tanımlamayı amaçlamaktadır. Bu çalışmada da, öğretmenlerin Vitamin konusundaki algıları betimlenmeye çalışılmıştır.

#### Çalışma Grubu

Araştırmanın Çalışma grubunu Kırşehir ili merkezdeki ilköğretim okullarında görev yapmakta olan 209 oluşturmaktadır. Uygulamaya katılan öğretmenlerin branşları Fen ve Teknoloji ile Matematik için “sayısal”, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi için “sözel”, Vitamin kapsamında olmayan diğer tüm branşlar ise “diğer” şeklinde gruplandırılmıştır. Sınıf öğretmenliği branşı ise aynen yansıtılmıştır. Öğretmenlerin branş ve kıdemlerine göre dağılımı Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1:** Branş ve görev sürelerine göre öğretmen dağılımları

Branş Grupları	Görev Süreleri					Toplam
	1-5 Yıl	6-10 Yıl	11-15Yıl	16-20 Yıl	20'den fazla	
Sınıf Öğretmeni	9	9	5	16	45	84
Sayısal Alan Öğretmenleri	8	9	6	4	7	34
Sözel Alan Öğretmenleri	2	24	8	0	2	36
Diğer Branş Öğretmenleri	31	18	5	0	1	55
<b>Toplam</b>	<b>50</b>	<b>60</b>	<b>24</b>	<b>20</b>	<b>55</b>	<b>209</b>

#### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'ne ilişkin Öğretmen Algı Anketi (VÖAA) aracılığıyla toplanmıştır. Anketin hazırlanma aşamasında, öğretmenlere yöneltilen yedi açık uçlu sorunun olduğu bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu doküman incelemesi yöntemi ile incelenerek ve uzman görüşleri alınarak 73 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Anketin yapı geçerliliği çalışması için ilk olarak, Kaiser-Meyer-Oklın (KMO) ve Bartlett testleri yapılarak, faktör analizi yapıp yapılamayacağı araştırılmıştır. Tablo 2’de KMO ve Bartlett sonuçları özetlenmektedir.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

KMO		,944
Bartlett	6174,611	7302,893
	820	1176
	,000	,000

Anketin KMO değeri 0,944 ( $p < .001$ )'dür. Buna göre anket üzerinde faktör analizi yapılabileceği söylenebilir. Anketin 73 maddelik formunun, yapı geçerliliğini belirlemek için veriler üzerinde faktör analizi yapılmıştır. Anket için ilk aşamada, tek boyutlu olup olmadıklarını belirlemek üzere Temel Bileşenler Analizi yapılmıştır. Anketin birbirinden ilişkisiz faktörlere ayrışması için de Varimax Dik Döndürme Tekniği uygulanmıştır. Faktör analizi sonuçlarını değerlendirmede temel ölçüt, ölçütte yer alan ve değişkenlerle faktörler arasındaki korelasyonlar olarak yorumlanabilen faktör yükleridir (Harmani, 1976; Rummel, 1988). Faktör yüklerinin yüksek olması, değişkenin söz konusu faktör altında yer alabileceğinin bir göstergesi olarak görülür (Büyüköztürk, 2002, 51). Faktör yükleri. 30'un altında olanlar ve birden çok faktörde yer alan maddeler (toplam 32 madde) anketten çıkartılarak aynı işlem tekrarlanmıştır. Bu işlemler sonucunda ankette kalan toplam 41 maddenin, faktör analizi sonuçları Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3. VEDH'ne İlişkin Öğretmen Algı Anketi Faktör Analizi Sonuçları

	Maddeler	F.Y.	Faktörler	
			F1	F2
Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin Yararlılığı	Vitamin, çocuklar için ders çalışmayı eğlenceli hale getirir.	,675	,819	
	Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin görsel olarak ders anlatımı, oldukça faydalıdır.	,670	,817	
	Vitamin, okuldaki eksikliklerin tamamlanmasına yardım eder.	,671	,816	
	Vitamin kullanımı, okuldaki başarıyı artırır.	,651	,802	
	Vitamin, doğru bilgiye ulaşmada bir araçtır.	,635	,797	
	Vitamin, öğretmen için yardımcı bir kaynaktır.	,631	,793	
	Vitamin'den ders sırasında, sunum yapmak için faydalanılabilir.	,629	,792	
	Vitamin'den öğretmen, görsel olarak faydalanır.	,618	,786	
	Vitamin öğrencide merak uyandırarak, öğrenmesini kolaylaştırır.	,604	,777	
	Öğrenci, Vitamin ile derse hazırlanır.	,588	,766	
	Vitamin, öğrenciler için bilgi kaynağıdır.	,580	,758	
	Vitamin, bakanlıkça desteklendiğinden olumlu bir şeydir.	,574	,756	
	Vitamin, okuldaki konular için destekleyicidir.	,555	,745	
	Vitamin, öğrencilere ödevlerinde yardımcıdır.	,536	,728	
	Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin okuldaki müfredata paralel gitmesi önemlidir.	,528	,727	
	Öğrenci Vitamin ile dersleri tekrar ettiğinde, öğrendiklerini unutmasını önler.	,536	,725	
	Vitamin, kalıcı öğrenme sağlar.	,527	,722	
	Vitamin'den çocuklar kendilerine göre yararlanabilirler.	,524	,719	
	SBS açısından Vitamin, daha fazla soru içermelidir.	,512	,714	
	Vitamin, öğrenci seviyesine hitap eder.	,513	,713	
	Vitamin, sıkılmadan ders tekrarı sağlar.	,517	,712	
	Vitamin öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme becerilerini geliştirir.	,518	,710	
	Vitamin öğrenmede zaman sorununu ortadan kaldırır.	,524	,703	
	Vitamin, soru çeşitleri ve daha önce çıkan SBS sorularına ulaşma açısından faydalıdır.	,547	,692	
	Vitamin'de öğrenciler, deneyleri ve doğa olaylarını laboratuvar ortamı gerektirmeden gözlemleyebilmektedirler.	,486	,691	

## Vitamin Eğitisel Destek Hizmetine İlişkin Öğretmen Algıları ♦

	Vitamin, çocuğun evrensel düşünmesini sağlar; dil, din, ırk gözetmez.	,515	,674
	Vitamin içeriğinin daha fazla geliştirilmesi gerekmektedir.	,437	,660
	Vitamin derse ilgisiz öğrencilerde, derse karşı ilgi uyandırır.	,465	,655
	Vitamin, öğrencinin soru bankası sahibi olmasını sağlar.	,435	,650
	Vitamin, öğrenciye daha sessiz bir çalışma ortamı sağlar.	,471	,647
	Vitamin soru sormaya çekinen, içine kapanık çocuklar için daha faydalıdır.	,396	,625
	Vitamin’de öğrenciler önceki yılların SBS sorularını çözebilirler.	,412	,605
	Vitamin, çizgi film benzeri eğitici filmler içerse daha iyi olur.	,308	,555
	Vitamin içeriğine, herkes kendi oranında katkı yapmalıdır.	,306	,490
	Vitamin, çocuğu arkadaşlarından koparıp ve makineleştirir.	,617	,781
Vitamin Eğitim Destek Hizmeti’nin Olumsuz Etkilerine İlişkin Algı	Vitamin, öğrencilerin bilgisayar başında fazla vakit kaybetmelerine neden olmaktadır.	,533	,730
	Vitamin, öğrencilerin yorum gücünü zayıflatır.	,528	,725
	Vitamin öğrencileri, kitaplardan araştırmadan soğutmaktadır.	,517	,710
	Vitamin, öğrencilerin boş zamanlarını çalmaktadır.	,517	,702
	Okulda uygulamalı öğrenim sağlanmaktadır, yazılımlarla bu yapılamaz.	,419	,646
	Vitamin bahane edilerek, başka sitelere girilebilmektedir.	,365	,502
	<b>Özdeğer</b>	17,78	3,82
<b>Açıklanan Varyans</b>		43,35	9,31

VEDH’ne ilişkin öğretmen algıları anketi kendi içerisinde iki faktöre ayrıldığı belirlenmiştir. Olumlu maddelerin toplandığı faktöre “Vitaminin Yararlılığı”, olumsuz maddelerin toplandığı faktöre ise “Vitamin Eğitim Destek Hizmeti’nin Olumsuz Etkilerine İlişkin Algı” isminin verilmesi uygun görülmüştür. Bu iki faktör toplam varyansın %52,657’sini açıklamaktadır. Birinci faktör yükleri 0,819 ile 0,490 arasında değişmekte ve toplam varyansa %43,347’lik bir katkı sağlamaktadır. İkinci faktör yükleri 0,781 ile 0,502 arasında değişmekte ve toplam varyansa %9,310’luk bir katkı sağlamaktadır. Sosyal bilimlerde tek faktörlü bir ölçek için açıklanan varyansın %40 olması yeterli olmakla birlikte, bu ölçekte VEDH’nin yararlılığına ilişkin olumlu algıların yanı sıra, bu sistemin olası olumsuz etkilerinin de gözlemlenmesi açısından ikinci faktör ölçekten atılmayıp, korunmuştur. Anketin iç tutarlılık çalışmalarında Cronbach Alpha katsayıları hesaplanmıştır. 41 maddeden oluşan anketin tamamı için iç tutarlılık katsayısı 0,956, birinci faktör için 0,971, ikinci faktör için ise 0,827 olarak bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Vitamin öğretmen ve öğrenci algı anketi ile toplanan verilerin analizinde beş aralıklı Likert tipi ankete verilen yanıtlar toplanarak her bir alt faktör için ham puanlar hesaplanmış ve bu ham puanlar en düşük 20 ve en yüksek 100 değerini alan bir standart puana çevrilmiştir. Algı anketleri ile toplanan veriler üzerinden frekans, yüzde, aritmetik ortalama, t, varyans, LSD, Pearson’s r korelasyon istatistikleri kullanılmıştır. Fark ve ilişkilerin anlamlılık testlerinde. 05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Verilerin analizinde öğretmenlerin verdikleri tepkilerin beş dereceli anketten elde edilmiş olması nedeniyle puan aralıkları;

◆ Özgen Korkmaz / Mustafa Aygün

1,00-1,79	Kesinlikle Katılmıyorum	} (5-1=4/5=0.80)
1,80-2,59	Katılmıyorum	
2,60-3,39	Kısmen Katılıyorum	
3,40-4,19	Katılıyorum	
4,20-5,00	Tamamen Katılıyorum	

şeklinde belirlenmiştir. Öğretmenlerin tepkilerine dayalı olarak hesaplanan ortalama puanlar yukarıda verilen düzeyler ile açıklanmıştır.

**BULGULAR ve YORUM**

**1.Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin Etkiliğine İlişkin Öğretmen Algıları**

**a. Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin Yararlılığına İlişkin Algı**

Öğretmenlerin VEDH'nin yararlılığına yönelik olumlu algılarına ilişkin bulgular Tablo 4'de özetlenmiştir.

**Tablo 4. Öğretmenlerin VEDH'ne İlişkin Olumlu Algıları**

Olumlu Görüşler	$\bar{X}$	ss
Vitamin, okuldaki konular için destekleyicidir.	4,13	,850
Vitamin, bakanlıkça desteklendiğinden olumlu bir şeydir.	4,10	,823
Vitamin, çizgi film benzeri eğitici filmler içerse daha iyi olur.	4,04	,935
Vitamin, öğretmen için yardımcı bir kaynaktır.	4,07	,860
Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin görsel olarak ders anlatımı, oldukça faydalıdır.	4,16	,851
Vitamin Eğitim Destek Hizmeti'nin okuldaki müfredata paralel gitmesi önemlidir.	4,32	,788
SBS açısından Vitamin, daha fazla soru içermelidir.	4,19	,935
Vitamin, öğrencilere ödevlerinde yardımcıdır.	3,87	,883
Vitamin'den ders sırasında, sunum yapmak için faydalanılabilir.	4,10	,835
Vitamin'den öğretmen, görsel olarak faydalanır.	4,15	,800
Vitamin'den çocuklar kendilerine göre yararlanabilirler.	4,07	,820
Öğrenci Vitamin ile dersleri tekrar ettiğinde, öğrendiklerini unutmasını önler.	4,07	,784
Vitamin kullanımı, okuldaki başarıyı artırır.	4,04	,792
Vitamin, kalıcı öğrenme sağlar.	3,85	,875
Vitamin, öğrenci seviyesine hitap eder.	3,85	,852
Vitamin, çocuklar için ders çalışmayı eğlenceli hale getirir.	4,06	,797
Vitamin, öğrenciler için bilgi kaynağıdır.	3,98	,802
Vitamin, doğru bilgiye ulaşmada bir araçtır.	3,98	,793
Vitamin, okuldaki eksikliklerin tamamlanmasına yardım eder.	3,94	,836
Vitamin, soru çeşitleri ve daha önce çıkan SBS sorularına ulaşma açısından faydalıdır.	3,89	,886
Vitamin'de öğrenciler, deneyleri ve doğa olaylarını laboratuvar ortamı gerektirmeden gözlemleyebilmektedirler.	3,87	,883
Vitamin öğrencilerin okuma, anlama ve dinleme becerilerini geliştirir.	3,79	,851
Vitamin, öğrencinin soru bankası sahibi olmasını sağlar.	3,81	,893
Vitamin, çocuğun evrensel düşünmesini sağlar; dil, din, ırk gözetmez.	3,65	,934
Vitamin, öğrenciyi daha sessiz bir çalışma ortamı sağlar.	3,78	,959
Vitamin öğrencide merak uyandırarak, öğrenmesini kolaylaştırır.	3,91	,847
Öğrenci, Vitamin ile derse hazırlanır.	3,83	,875
Vitamin, sıkılmadan ders tekrarı sağlar.	3,85	,873
Vitamin soru sormaya çekinen, içine kapanık çocuklar için daha faydalıdır.	3,76	,946
Vitamin öğrenmede zaman sorununu ortadan kaldırır.	3,77	,953
Vitamin derse ilgisiz öğrencilerde, derse karşı ilgi uyandırır.	3,75	,903
Vitamin'de öğrenciler önceki yılların SBS sorularını çözebilirler.	3,81	,924
Vitamin içeriğinin daha fazla geliştirilmesi gerekmektedir.	4,11	,853
Vitamin içeriğine, herkes kendi oranında katkı yapmalıdır.	3,88	,904
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3,95</b>	<b>,619</b>

N=209

Tablo 4’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin VEDH’ne ilişkin olumlu algıları  $\bar{x}=3,65 - 4,32$  arasında değişmektedir. Genel ortalama ise  $\bar{x}=3,95$ ’dir. Buna göre öğretmenler VEDH’ni “katılıyorum” düzeyinde yararlı bulmaktadır. Öte yandan genel ortalamanın standart sapmaya oranına (bağıl değişkenlik katsayısı) bakıldığında VEDH’nin yararlılığına ilişkin algılarının normal dağıldığı görülmektedir. Buna bilişim teknolojileri kullanılarak içeriğin görsel ve işitsel olarak işlenmesi, canlandırma, sınavlar gibi özelliklerden faydalanılabilmesi ve öğretmenlerin bilişim teknolojilerine karşı sahip oldukları olumlu bakışları neden olmuş olabilir. Alan yazında da bu sonuçla paralellik gösteren araştırmalara rastlamak mümkündür. Nitekim Çelik ve Bindak(2005, 37)’in yapmış olduğu bir çalışmada öğretmenlerin bilişim teknolojilerine olumlu yaklaştığı, bilgisayarları öğretim için bir ihtiyaç ve araç olarak gördükleri belirtilmiştir. Seferoğlu ve arkadaşları (2008, 280) tarafından yapılan başka çalışmada ise öğretmenlerin, bilgisayarların öğretim amaçlı kullanılmasının olumlu sonuçlar doğuracağına inandıkları ifade edilmiştir.

### b. Öğretmenlerin VEDH’nin Olumsuz Etkilerine İlişkin Algıları

Öğretmenlerin VEDH’nin olumsuz etkilerine yönelik algılarına ilişkin bulgular Tablo 5’de özetlenmiştir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin VEDH’ne İlişkin Olumsuz Algıları**

Olumlu Görüşler	$\bar{X}$	ss
Vitamin öğrencileri, kitaplardan araştırmadan soğutmaktadır.	3,36	1,052
Vitamin, öğrencilerin bilgisayar başında fazla vakit kaybetmelerine neden olmaktadır.	3,23	1,187
Okulda uygulamalı öğrenim sağlanmaktadır, yazılımlarla bu yapılamaz.	3,57	1,142
Vitamin bahane edilerek, başka sitelere girilebilmektedir.	3,82	,978
Vitamin, çocuğu arkadaşlarından koparır ve makineleştirir.	3,25	1,113
Vitamin, öğrencilerin yorum gücünü zayıflatır.	3,29	1,102
Vitamin, öğrencilerin boş zamanlarını çalmaktadır.	2,78	1,213
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3,33</b>	<b>,78</b>

N=209

Tablo 5’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin VEDH’nin ilişkin olumsuz algıları  $\bar{x}=2,78 - 3,82$  arasında değişmektedir. Genel ortalama ise  $\bar{x}=3,33$ ’dür. Buna göre öğretmenlerin VEDH’nin olumsuz etkilerine kısmen katıldıkları söylenebilir. Öte yandan genel ortalamasının standart sapmaya oranına (bağıl değişkenlik katsayısı) bakıldığında VEDH’nin olumsuz etkilerine ilişkin algılarının normal dağıldığı görülmektedir.

Buna göre öğretmenlerin VEDH’ni genellikle yararlı buldukları, ancak aynı zamanda VEDH’nin öğrencileri üzerinde olumsuz etkilerinin de olduğunu düşündükleri söylenebilir. Buna VEDH’nin öğrencileri kitaplardan, araştırmadan soğutabileceği, öğrencilerin yorum güçlerini zayıflatabileceği ve öğrencilerin VEDH’ni bahane ederek, başka sitelere girilebilecekleri gibi düşünceler neden olmuş olabilir. Nitekim Tor ve Erden (2004, 129) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin bilgisayarları genelde internette gezinme, oyun oynama, chat yapma ve ders çalışma amacıyla kullanmakta oldukları, eğitsel yazılımları kullanma oranlarının ise düşük olduğu ortaya çıkmıştır. Aktaş (2005, 65)’in yapmış olduğu bir diğer çalışma ise evlerinde bilgisayar bulunan ailelerin bazılarında bilgisayarın çocuğun odasında bulunduğu ve eve bilgisayarın daha çok çocukların okul ödevlerini yapması (ders çalışmak) amacı ile alındığı saptanmıştır. Ancak çocukların büyük bir bölümünün bilgisayarı internet sitelerine girmek, eğlenmek, chat yapmak ve oyun oynamak amacı ile



kullandıkları görülmüştür. Yalçın (2010, 4) tarafından yapılan bir araştırmanın bulguları da bu durumu onaylar niteliktedir. Aynı çalışmada interneti kötü amaçlarla kullananların çocukları hedef seçtiği de ifade edilmektedir.

## 2. Öğretmenlerin VEDH'ni Kullanım Sıklıkları

Tablo 6'da öğretmenlerin derslerine yönelik olarak VEDH'ni kullanma sıklıkları özetlenmektedir.

**Tablo 6.** Öğretmenlerin VEDH'ni Kullanma Sıklıkları

Kullanım Sıklığı	f	%
Hiç	97	46,4
Ayda Bir Kez	53	25,4
Haftada Bir Kez	37	17,7
Haftada 1'den fazla	22	10,5
<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>100,0</b>

Tablo 6'da görüldüğü gibi öğretmenlerin yarısına yakınının (%46,4) VEDH'ni hiç kullanmadıkları, %25,4'lük kısmının ise ayda bir kez kullandığı görülmektedir. Bu hizmeti haftada birden fazla kullanan öğretmenlerin oranı yalnızca %10,5'dir. Buna göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün VEDH'ni kullanmadığı söylenebilir. Buna öğretmenlerin Vitamin hakkında yeterli düzeyde bilgilendirilmemiş olmaları ve yapılan tanıtım çalışmalarının yetersizliği ve VEDH'ne ilişkin olarak öğretmenlere yeterli hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılmamış olması neden olmuş olabilir. Öte yandan öğretmenlerin bilişim teknolojilerini kullanmadaki yetersizlikleri de önemli bir neden olabilir. Alan yazında bu düşüncüyü destekler nitelikte bulgulara rastlamak mümkündür (Cüre, Özden, 2008, 47; Seferoğlu vd., 2008, 280).

## 3. VEDH'ne İlişkin Öğretmen Algılarındaki Bazı Değişkenlere Göre Farklılaşması

### a. Branş Gruplarına Göre Öğretmen VEDH'ne İlişkin Algılarındaki Farklaşma

Tablo 7'de branşlara göre öğretmenlerin VEDH'ne yönelik algılarındaki farklılaşmaya ilişkin bulgular özetlenmiştir.

**Tablo 7.** Branş Gruplarına Göre Öğretmenlerin VEDH'ne İlişkin Algıları

	Branşlar	N	$\bar{X}$	ss.
VEDH'nin Olumlu Katkılarına İlişkin Öğretmen Algıları	Sınıf Öğ.	84	79,80	13,22
	Diğer Branşlar	55	79,38	10,90
	Sayısal Branşlar	34	79,65	13,94
	Sözel Branşlar	36	76,42	11,02
	<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>79,08</b>	<b>12,38</b>
VEDH'nin Olumsuzluklarına İlişkin Öğretmen Algıları	Sınıf Öğ.	84	68,30	14,44
	Diğer Branşlar	55	61,56	14,85
	Sayısal Branşlar	34	68,32	17,32
	Sözel Branşlar	36	68,65	16,62
	<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>66,59</b>	<b>15,61</b>

Tablo 7 incelendiğinde branşlara göre öğretmenlerin VEDH'nin hem olumlu hem de olumsuz etkilerine ilişkin algı puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 8'da sunulmuştur.

**Tablo 8.** Branşlara Göre Öğretmenlerin VEDH'ne İlişkin Algıları Arasındaki Farklılaşma

Varyans Kaynağı		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Algı	Gruplar Arası	313,734	3	104,578	,679	,566	Yok
	Grup İçi	31589,900	205	154,097			
	Toplam	31903,634	208				
Olumsuz Algı	Gruplar Arası	1892,408	3	630,803	2,651	,050	Sınıf, Sayısal ve Sözel branşlar ile diğer branşlar arasında
	Grup İçi	48788,424	205	237,992			
	Toplam	50680,832	208				

Tablo 8'de görüldüğü gibi öğretmenlerin branşlara göre VEDH'ne ilişkin olumlu algıları farklılaşmazken, olumsuz algıları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ( $F_{(3-205)}=2,651$ ;  $p<0,05$ ). Branşlara göre öğretmenlerin VEDH'nin olumsuz etkilerine ilişkin algıları arasındaki anlamlı fark; diğer branş grubu ile sınıf, sayısal ve sözel branş gruplarının kaynaklanmaktadır. Sınıf, sayısal ve sözel branş gruplarının ortalamaları 68 civarında gerçekleştiren diğer branşlara ilişkin grubun ortalaması  $\bar{x}=61,56'$  dir. Buna göre diğer branş grubundaki öğretmenlerin VEDH'nin olumsuz etkilerine ilişkin algılarının, sınıf, sözel ve sayısal branş gruplarındaki öğretmenlere göre daha olumsuz olduğu söylenebilir. Alan yazında öğretmenlerin bilgisayara karşı tutumlarında branşlara göre farklılaşmanın olmadığını ortaya koyan araştırmalara rastlamak mümkündür. Deniz(2005, 201)'in yapmış olduğu bir araştırmada branş ve sınıf öğretmenlerinin bilgisayara karşı tutumlarının farklılaşmadığı görülmüştür. Birgin ve arkadaşları (2008, 877) tarafından yapılan bir araştırmada sayısal ve sözel ağırlıklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik genel tutumlarının olumlu olduğu ve bölümlere göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ifade edilmektedir. Asan (2002) tarafından yapılan araştırmada ise Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler alanında öğrenim gören 265 öğretmen adayının bilgisayara yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, cinsiyetin önemli bir etkisinin olmadığını, ancak bilgisayar deneyiminin tutum puanını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur. Öğretmenlerin VEDH karşı algıların farklılaşmasına da, VEDH'nin kapsamında bulunan ders öğretmenlerinin, içerik analizi yapma fırsatına sahip olmaları, diğer öğretmenlerin branşlarının ise Vitamin kapsamında yer almıyor olması bu duruma neden olmuş olabilir.

#### b. Kıdeme Göre Öğretmen VEDH'ne İlişkin Algılarındaki Farklılaşma

Tablo 9'da kıdem gruplarına göre öğretmenlerin VEDH yönelik algılarındaki farklılaşmaya ilişkin bulgular özetlenmiştir.

**Tablo 9.** Kıdem Gruplarına Göre Öğretmenlerin VEDH'ne İlişkin Algılarına

	Kıdem Grupları	N	$\bar{X}$	ss.
VEDH'nin Olumlu Katkılarına İlişkin Öğretmen Algıları	1-5 Yıl	50	80,18	13,45
	6-10 Yıl	60	76,02	11,00
	11-15 Yıl	24	80,22	9,82
	16-20 Yıl	20	84,56	10,98
	20'den fazla	55	78,94	13,70
	<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>79,08</b>	<b>12,38</b>
VEDH'nin Olumsuzluklarına İlişkin Öğretmen Algıları	1-5 Yıl	50	63,43	15,66
	6-10 Yıl	60	68,24	16,54
	11-15 Yıl	24	66,43	17,68
	16-20 Yıl	20	69,57	12,0
	20'den fazla	55	66,65	14,73
	<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>66,59</b>	<b>15,61</b>

Tablo 9’da kıdemlerine göre incelendiğinde öğretmenlerin VEDH’nin hem olumlu hem de olumsuz etkilerine ilişkin algı puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

**Tablo10.** Kıdeme Göre Öğretmenlerin VEDH’ne İlişkin Algıları Arasındaki Farklılaşma

Varyans Kaynağı		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Algı	Gruplar Arası	1254,704	4	313,676	2,088	,052	6-10 Yıl ile 16-20 Yıl
	Grup İçi	30648,930	204	150,240			
	Toplam	31903,634	208				
Olumsuz Algı	Gruplar Arası	841,302	4	210,325	,861	,488	Yok
	Grup İçi	49839,530	204	244,311			
	Toplam	50680,832	208				

Tablo 10’da görüldüğü gibi öğretmenlerin kıdem grupları; VEDH’ne ilişkin olumlu algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken ( $F_{(4-204)}=2,088$ ;  $p<0,05$ ), olumsuz algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Kıdem gruplarının ortaya çıkardığı öğretmenlerin VEDH’nin olumlu etkilerine ilişkin anlamlı fark; 16-20 Yıl ile 6-10 yıl arasındadır. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması  $\bar{x}=84,56$  iken 6-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ortalaması ise  $\bar{x}=76,02$ ’dir. Buna göre 16-20 yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin VEDH’nin ilişkin algılarının, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre ve özellikle 6-10 Yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Buna öğretmen tecrübelerinin fazla olması ve VEDH’nin yararlılığını daha iyi algılamaları neden olmuş olabilir.

### c. VEDH’ni Kullanım Sıklığına Göre Öğretmen Algılarındaki Farklaşma

Tablo 11’de kullanım sıklıklarına göre öğretmenlerin VEDH yönelik algıların-  
daki, farklılaşmaya ilişkin bulgular özetlenmiştir.

**Tablo 11.** Kullanım Sıklıklarına Göre Öğretmenlerin VEDH’ne İlişkin Algılarına

	Kullanım Sıklığı	N	$\bar{X}$	ss.
VEDH’nin Olumlu Katkılarına İlişkin Öğretmen Algıları	Hiç	97	75,79	11,79
	Ayda Bir Kez	53	80,14	12,84
	Haftada Bir Kez	37	83,40	8,42
	Haftada 1’den fazla	22	83,80	15,64
	<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>79,08</b>	<b>12,38</b>
VEDH’nin Olumsuzluklarına İlişkin Öğretmen Algıları	Hiç	97	66,16	16,13
	Ayda Bir Kez	53	67,22	15,31
	Haftada Bir Kez	37	66,80	15,02
	Haftada 1’den fazla	22	66,62	15,98
	<b>Toplam</b>	<b>209</b>	<b>66,59</b>	<b>15,61</b>

Tablo 11’de kullanım sıklıklarına göre incelendiğinde öğretmenlerin VEDH’nin hem olumlu hem de olumsuz etkilerine ilişkin algı puan ortalamaları arasında farklılıkların olduğu görülmektedir. Bu farklılıkların anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan varyans analizi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

**Tablo12.** Kullanım Sıklıklarına Göre Öğretmenlerin VEDH'ne İlişkin Algıları Arasındaki Farklılaşma

Varyans Kaynağı		Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Olumlu Algi	Gruplar Arası	2293,635	3	764,545	5,293	,002	Hiç kullanmayanlar ile diğerleri arasında
	Grup İçi	29609,999	205	144,439			
	Toplam	31903,634	208				
Olumsuz Algi	Gruplar Arası	41,131	3	13,710	,056	,983	Yok
	Grup İçi	50639,701	205	247,023			
	Toplam	50680,832	208				

Tablo 12'de görüldüğü gibi öğretmenlerin kullanım sıklıkları; VEDH'ne ilişkin olumlu algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olurken ( $F_{(3-205)}=5,293$ ;  $p<0,05$ ), olumsuz algıları üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmamıştır. Ortaya çıkan bu anlamlı fark; hiç kullanmayanlar ile diğer gruplar arasındadır. Hiç kullanmayanların ortalaması  $\bar{x}=75,79$  iken ayda bir kullananların ortalaması  $\bar{x}=80,14$ , haftada bir kullananların ortalaması  $\bar{x}=83,40$  ve haftada birden fazla kullananların ortalaması ise  $\bar{x}=83,80$ 'dir. Buna göre kullanım sıklığı arttıkça öğretmenlerin VEDH'ne ilişkin olumlu algı düzeylerinin yükseldiği ve hiç kullanmayanların algı düzeylerinin diğerlerine göre oldukça düşük olduğu söylenebilir. Nitekim alan yazında da bilgisayar kullanma sıklığı ile bilgisayara yönelik olumlu tutumlar arasında pozitif ve anlamlı ilişkiler bulunmuştur (Çelik ve Bindak, 2005, 37). Birgin ve arkadaşları (2008, 877) tarafından yapılan araştırmada da sayısal ve sözel bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının bilgisayara yönelik genel tutumlarının bilgisayar kullanma sıklığına göre olumlu yönde değiştiği saptanmıştır. Ancak alan yazında farklı sonuçlara rastlamak da mümkündür. Örneğin Gerçek ve arkadaşları (2006, 138) tarafından öğretmen adayları üzerine yapılan araştırmada bilgisayara yönelik tutumların bilgisayar kullanma sıklığına göre değişmediği ifade edilmektedir.

## SONUÇLAR

1. Öğretmenler VEDH'ni genellikle yararlı bulmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenler VEDH'nin öğrenciler üzerinde olumsuz etkilerinin de olduğunu düşünmektedirler.

2. Öğretmenlerin büyük bir bölümü VEDH'ni kullanmamaktadır.

3. Diğer branş grubundaki öğretmenlerin VEDH'ne ilişkin algıları, sınıf, sözel ve sayısal branş gruplarındaki öğretmenlere göre daha olumsuzdur.

4. 16-20 Yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin VEDH'ne ilişkin algıları, diğer kıdem gruplarındaki öğretmenlere göre ve özellikle 6-10 Yıl kıdeme sahip olan öğretmenlere göre daha olumludur.

5. Kullanım sıklığı arttıkça öğretmenlerin VEDH'ine ilişkin olumlu algı düzeyleri yükselmektedir. Ayrıca hiç kullanmayanların olumlu algı düzeyleri diğerlerine göre oldukça düşüktür.

## ÖNERİLER

1. İnternetin olumsuz etkilerini en aza indirebilmek için ebeveynlerin çok dikkatli olmaları, bu olumsuz etkilere karşı ebeveynler ve kamuoyunun bilinç düzeyinin yükseltilmesi gerekli olduğu söylenebilir.

2. Öğretmenlerin bilişim teknolojilerine ilişkin yeterlilik düzeylerini artırmaya yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmelidir. Bu faaliyetlerin yanı sıra bilişim teknolojileri öğretmenlerinden, bu teknolojilerin programlarla bütünleştirilmesinde yararlanılması, diğer öğretmenlere bu teknolojilerin etkin kullanılması konusunda katkıda bulunabilirler. Bu çerçevede öğretmenlerin VEDH'ni daha etkin ve yaygın kullanmalarına yönelik okullarda bulunan bilişim teknolojileri öğretmenlerinin desteğinde sürekli bir eğitim faaliyeti yürütülebilir.

3. VEDH'nden yeterince yararlanmasını sağlamaya dönük olarak, ders kitaplarında ve öğretmen kılavuzlarında harmanlanmış etkinliklere ver verilmesi önerilebilir.

#### Kaynakça

- [Http://www.Adaptivecurriculum.Com/Us/News-And-Events/News.Html](http://www.Adaptivecurriculum.Com/Us/News-And-Events/News.Html), "News", Adaptivecurriculum, 31 Mart 2010.
- Aktaş, Y. (2005). "3-18 Yaş Grubu Çocuk Ve Gençlerin İnteraktif İletişim Araçlarını Kullanma Alışkanlıklarının Değerlendirilmesi", **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**, 4(4).
- Asan, A. (2002). "Fen ve Sosyal Alanlarda Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumları", **Eurasian Journal of Educational Research**, 7 (1).
- Birgin, O., Kutluca, T., Çatlıoğlu, H. (2008). "Sayısal ve Sözel Ağırlıklı Bölümlerde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması: KTÜ Örneği", **8th International Educational Technology Conferece**, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Cüre, F., Özden, N. (2008). "Öğretmenlerin Bilgi ve İletişim Teknolojileri(BİT) Uygulama Başarıları ve BİT'e Yönelik Tutumları", **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 34.
- Çelik, H.C., Bindak, R. (2005). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Bilgisayara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **İ.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 6(10).
- Deniz, L. (2005). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Ve Alan Öğretmenlerinin Bilgisayar Tutumları", **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**, 4(4).
- Gerçek, C., Köseoğlu, P., Yılmaz, M. ve Soran, H. (2006). "Öğretmen Adaylarının Bilgisayar Kullanımına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 30.
- Harmani H. H. (1976). **Modern Factor Analysis. (3th Edition)**, University of Chicago Pres, Chicago.
- Horton, W. (2000). **Designing Web-Based Training. How to teach anyone anything anywhere anytime**. William Horton Consultign, Inc. USA.
- Korkmaz, Ö., Karakuş, U. (2009). "The Impact of Blended Learning Model on Student Attitudes Towards Geograpy Course and Their Critical Thinking Dispositions and Levels", **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**. Volue 8, Issue 4.
- Morgan, K. R. (2002). **Blended Learning: A Strategic Action Plan for a New Campus**. Seminole, University of Central Florida, Florida.
- Murphy, P. (2003). "The Hybrid Strategy: Blending Face-to-Face with Virtual Instruction to Improve Large Lecture Courses". <http://www.ucltlc.org/news/2002/12/feature.php> (Temmuz 2008'de erişilmiştir.).
- Özkul, A. E. (2004). "Açık ve Uzaktan Eğitimin Neresindeyiz?", **ÖYP-YUUP Uzaktan Eğitim Çalıştayı**, Mersin Üniversitesi, Mersin.

- Rummel, R. J. (1988). **Applied Factor Analysis**. Northwestern University Pres, USA.  
<http://www.sebit.com.tr>, "Vitamin", SEBİT, 31 Mart 2010.
- Seferoğlu, S.S., Akbıyık, C., Bulut, M. (2008). "İlköğretim Öğretmenlerinin ve Öğretim Adaylarının Bilgisayarların Öğrenme/Öğretme Sürecinde Kullanımı İle İlgili Görüşleri", **H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi**, 35.
- Singh, H. (2003). "Building Effective Belnded Learning Programs", **Issue Of Educational Technology**. 43(6).
- Tor, H., Erden, O. (2004). "İlköğretim Öğrencilerinin Bilgi Teknolojilerinden Yararlanma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma", **The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)**. 3(1).
- Usta, E. (2007). **Harmanlanmış Öğrenme Ve Çevrimiçi Öğrenme Ortamlarının Akademik Başarı ve Doyuma Etkisi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.100.2463&rep=rep1&type=pdf#page=59>, "İnterneti Doğru Kullanıyor muyuz? İnternet Bağımlısı mıyız? Çocuklarımız ve Gençlerimiz Risk Altında mı?" Yalçın, N., 16 Haziran 2010
- Young, J.R. (2002). "Hybrid Teaching Seeks to End the Divide Between Traditional and Online Instruction", **The Chronicles of Higher Education**, A33.

## TEACHERS' PERCEPTIONS TOWARD THE VITAMIN EDUCATION SUPPORT SERVICE

---

**Özgen KORKMAZ\***

**Mustafa AYGÜN\*\***

### **Abstract**

This study aims to identify teachers' perceptions toward Vitamin's effectiveness and usefulness. It is a descriptive study designed on the basis of the survey model. The study group consists of 209 teachers from various branches employed in the primary schools in the central province of Kırşehir. The data were collected using the Scale on Teachers' Perceptions toward Vitamin ( $\alpha=0.956$ ) developed by the researchers. The collected data were subjected to frequency, percentage, arithmetic means, standard deviation, t-test, Anova, LSD and correlation statistics. The results of the analyses revealed that the teachers had both positive and negative attitudes toward Vitamin and that a great majority of them did not use Vitamin. In addition to these results, it was also observed that the teachers' attitudes toward Vitamin changed with their branches, duration of employment and frequency of Vitamin use.

**Key Words:** Computer, internet, education, vitamin, teacher

---

\* Ahi Evran University Faculty of Education, Kırşehir

\*\* Ahi Evran University Institute of Science, Kırşehir

# OSMANLI DEVLETİ'NDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

İbrahim Caner TÜRK\*

## Özet

Bu çalışmada; Osmanlı Devleti'nde okul öncesi eğitimin tarihi gelişimi analiz edilmeye çalışıldı. Klasik Osmanlı eğitim-öğretim kurumlarında bugünkü manada yer almayan okul öncesi eğitim düşüncesi, batılı örneklerine paralel olarak Tânzimâtla birlikte yerini bulacaktır. Gayri Müslim azınlık bu konuda hemen harekete geçerken, Osmanlı Anaokulları gerek özel gerekse resmi manâda II. Meşrutiyetle(1324-1908) birlikte kurulacaktır. Kanunlar çıkarılıp, nizâm-nâmeler yayınlanacak, İstanbul Öğretmen Okulu dahilinde anaokulu öğretmeni şubesi açılacaktır.

Ancak alt yapı oluşturulmadan ve hazırlıksız olarak girilen bu çabalar yeterli olmayacaktır. Nihayet I. Dünya Savaşı'nın sonucu olarak ortaya çıkan sosyal ve siyasi sorunlar ve iktisadi çöküş, bu müesseseler üzerinde de etkisini gösterecek, 1920 başlarında kapatılacaklardır.

Çalışmada ayrıyeten İstanbul Öğretmen Okulu, Terbiye ve Psikoloji öğretmeni İbrahim Alaaddin'in Tedrisât Mecmûasında yayınlanan "Anaokulları-Çocuk Bahçeleri" başlıklı makalesi doğrultusunda bu safahat aktarılmakta, gerek okul öncesi eğitim gerekse Osmanlı Devleti'ndeki uygulamaları hakkında değerlendirmelerde bulunulmaktadır.

**Anahtar Sözcükler:** Eğitim tarihi, Osmanlı Devleti, okul öncesi eğitim

## Giriş

Okul öncesi eğitim uygulamaları ilk çağlara kadar uzanmakla birlikte esaslı gelişim 17. yüzyıl ve sonrasındadır. Osmanlı Devleti de bu gelişmelerden etkilenmiştir. Biraz geç olmakla birlikte II. Meşrutiyet döneminde ilk okul öncesi kurumlar açılmıştır. Ancak bunlar başarısız denemeler olmuştur. Bu safahatı kısmen aktaran çalışmalar bulunmakla birlikte esaslı olarak aktaran çalışmalar bulunmamaktadır. Bu çalışma bu açığı kapatmaya matuftur. Çalışma, belge tarama yöntemiyle yürütülmüştür.

## II. Okul Öncesi Eğitimin Kökenleri

Okul öncesi eğitim uygulamaları ilk çağlara kadar uzanmaktadır. İlkçağ düşünürleri Platon ve Aristo bu konuda fikir yürüten başlıca şahsiyetlerdir(Aytaç, 1998, 40).

Ortaçağda ise eğitim gerek doğuda gerekse batıda dinin gölgesindeydi.15- 16. yüzyıl Avrupasında Rönesans ve Reform hareketleri sonucunda kilisenin gücü azalmış, Hümanizma ile insanın değer kazanmasıyla çocuk- aile kavramları önem kazanmaya başlamıştı.

\* Yrd. Doç.Dr., Erzincan Üniversitesi, Üzümlü Meslek Yüksekokulu



Comensky (1592-1670), Fenelon (1651-1715), Rousseau (1712-1778) okul öncesi dönem eğitimiyle ilgili düşünceler geliştirdiler (Aytaç, 1998, 148,155,189). Rousseau etkisindeki Pestalozzi'nin (1746-1827) düşünceleri ise 19. yüzyılın ilk yarısına damgasını vurdu. 19. yüzyılın ilk 50-60 yılı boyunca temel eğitim bunun düşünceleri üzerine kuruldu. Yaşamının ilk kısmını fakirlere hizmet vermeye çalışarak geçiren Pestalozzi yaşamının sonraki kısmında ise çocuğun doğal gelişimine dayanan bir öğretim yöntemi ve teorisi geliştirmişti (Rufer, 1962, 184; Başal, 1998, 29; Cubberly, 2004, 78,85).

Pestalozzi ilkelerine bağlı Froobel (1782-1852) 3-6 yaş çocukları için 1816 yılında "Kinder Garten" (Çocuk Bahçesi) adını verdiği ilk anaokulunu açmıştır. Froobel, gelişimin bir süreç olduğunu ve bütün gelişim kademelerinin sıhhatli olmasının önceki kademenin durumuna bağlı olduğunu söyler. Bireysel farklılıklara inanır ve çocuk eğitiminde oyunun en önemli eğitim vasıtası olduğunu söyler. Çocuklara yaş gruplarına göre farklı materyaller vermek ve eğitimde müzikten yararlanmak ta Froobel'in temel görüşlerindedir (Hadley, 1959, 23; Başal, 1998, 29; Ellwood, 2004, 284).

Okul öncesi eğitime olan katkıları günümüze ışık tutan bir diğer eğitimci de Maria Montessori (1870-1952) idi. Zihnen geri kalmış çocukların eğitimiyle ilgili çalışmalarda bulunan Montessori, elde ettiği sonuçların normal çocukların gelişimine de katkıda bulunacağını ileri sürdü. 1898'de ilk "Çocuk Evi" ni açtı. Müfredat programının her bir çocuğun bireysel özelliklerine göre ayarlanması gerektiği üzerinde durdu. Okuma, yazma ve aritmetiğe hazırlamak amacıyla duyuların eğitilmesini önerdi. "Montessori Yöntemi" olarak bilinen eğitim anlayışı: Çocuğun tanınması, duyuların eğitilmesi, deneyimde tekrarı, disipline yönelten özgürlük ortamı, ilgi çekici ve mutlu bir olay olarak sunulan çalışma, eğitime toplumsal bir olay olarak yaklaşım gibi ilkeleri kapsamaktaydı (Başal, 1998, 30; Tos, 2001, 14; Oğuzkan-Oral, 2003, 26-27).

Okul öncesi eğitimde gerçekleşen tüm bu gelişmelere karşın politik nedenlerle de anaokullarının 19.yüzyıl ilk yarısında yayılma alanı bulamadığı hatta yasaklandığı görülmektedir (Aytaç, 1998, 27; Ellwood, 2004, 284). Yayılma ve genişleme 19.yüzyıl ikinci yarısı ve 20.yüzyıl başlarında olacaktır.

### III. Osmanlı Devleti Eğitim Kurumları ve Okul Öncesi Eğitim

Osmanlı Devleti eğitim-öğretim kurumlarının başlıcalarını; Sıbyan mektepleri(mahalle mektepleri), medreseler, Enderun Saray Okulu, Şehzadegan Mektepleri gibi kurumlar oluşturmaktadır.

Osmanlı Devleti'nin kuruluşundan beri aşağı yukarı her köy ve mahallede en az bir tane olan ve ilköğretimin birinci basamağını oluşturan sıbyan mekteplerinde sabi denilen 5-6 yaşındaki kız ve erkek çocukları Kuran, namaz kılınması, namazda okunacak ayetler ve dualar ve biraz da yazı yazmayı öğrenirdi (Aksoy, 1968, 13; Koçer, 82, 86). Kısaca eğitim-öğretimin esası, dinin ve ahlakın öğretilmesinden ibaretti (Ergin, 1977, 6; Kodaman, 1999, IX; Başgöz, 1999, 3-10).

Şehzadegan Mektebi programı da aynen sıbyan mekteplerinininki gibiydi (Aksoy, 1968, 39; Ergin, 1977, 6). Okula başlama yaşı ise İslami gelenekteki gibi 4 yaş 4 ay 4 gündü. Esterâbâdlı Aziz B. Erdeşir'in Sivas Sultanı Kadı Burhaneddin namına yazdığı Bezm-ü Rezm'de Kadı Burhaneddin'in 1348'de 4 yaş 4 ay 4 günlükken okula başladığı yazılmaktadır (Aksoy, 1968, 20). Ahmet Refik de Şehzade Cem'in fikri ter-

biyesine henüz 4 yaşını geçtiğinde başladığını yazar (Eroğlu, 2004, 83). İslami gele-  
nekte bu yaş ölçüsü uğurlu sayılmıştır.

Eğitime bu kadar erken yaşlarda başlanmasına rağmen görüldüğü gibi bu yaş  
çocuklarına verilen eğitim bugünkü okul öncesi eğitim anlayışından uzaktır. Osmanlı  
Devleti'nde bugünkü manada erken dönem çocukluk eğitimine ilişkin düşünceler  
Avrupa'ya paralel olarak Tanzimatla birlikte ortaya çıkacaktır. Gayrimüslim azınlık  
topluluklar ve yabancı okullar bu düşünceyi hemen benimseyip harekete geçerken (Ermenilerde 1874 tarihi itibarıyla 469 adet anaokulu) (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı  
Tali Terbiye Kurul Başkanlığı Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, 1993, 234; Başal, 1998, 32; Tekeli-İlkin, 1999, 107). Osmanlı Devleti'nde özel girişimlerin II. Meşrutiyet  
öncesi dönemde teşebbüse geçtiği yine kurumsal çalışmaların bu dönemde başladığı  
görülmektedir.

#### IV. Osmanlı Devleti'nde Anaokullarının Kuruluş ve Gelişmesi

Osmanlı Devleti'nde anaokullarının kuruluş ve gelişimini özel anaokullarının  
kuruluş-gelişimi ve resmi anaokullarının kuruluş - gelişimi olmak üzere iki alt baş-  
lıkta analiz edebiliriz.

##### A. Özel Ana Okulları

1913 senesine gelinceye kadar Türk olmayan unsurlarla yabancıların ana mek-  
tebi adında kurumları bulunmaktaydı.

Okul öncesi kurumların Türk unsurca Osmanlı Devleti'nin çeşitli illerinde  
açılmaya başlaması ve yayılması ise II. Meşrutiyet'in hemen öncesindeki dönemlere  
rastlar. 23 Temmuz 1908'den önce bazı illerde, bu tarihten sonra da İstanbul'da özel  
ana mekteplerinin açıldığı bilinmektedir. Ancak resmi ana mektebinin açılışı Balkan  
Savaşı'ndan sonradır (M.Satı, 1918, 663; Ergin, 1977, 1330).

Nitekim dönemin eğitimci ve düşünürlerinin bu konuda faaliyetleri görül-  
mektedir. Edhem Nejat, *"Memlekette anaokullarına ağırlık verilmeli, buralara öğretmen  
yetiştirmek için de Anaokulları Dâr-ül-Muallimatı açılmalıdır. Bu okula rüşdiye mezunları  
alınmalı iki-üç (1-1.5 yıl) dönemlik bir sürede mutlaka bir Avrupa ülkesinin yardımı ile  
mükemmel bir eğitim verilmelidir"* demektedir (Kurnaz, 1996, 93).

Eğitimci Kazım Nami Duru da 1909'da Avusturya-Macaristan'a giderek çocuk  
bahçesi öğretmeni (okul öncesi eğitim) yetiştiren okulları gezmiş, dönüşte Selanik'te  
bir ana mektebi sınıfı açmıştır. Öğretmen bulmadaki zorluk nedeniyle, Allians  
İsraelit'ten yetmiş iki bayanı öğretmen olarak almış, Froobel usulünün ilk bilgileri-  
ni de onlara kendisi vermiştir. Ancak, Balkan Savaşları bu çalışmalarını yarım bıraktır-  
mıştır. Daha sonra İzmit'te önce bir Ermeni bayan, sonra bir Türk bayanla Ana  
Mektebi açmıştır. Kendisi ayrıca Fransızca'dan Çocuk Bahçesi Rehberi (okul öncesi  
eğitim rehberi) adlı bir de kitap çevirmiştir (Akyüz, 1993, 231).

II. Meşrutiyet dönemi eğitimine damgasını vuran Satı Bey de Darülmuallimin  
müdürlüğünden istifa ettikten sonra 1914 Temmuzunda yaptığı 4 aylık Avrupa gezi-  
sinde çocuk sanatoryumları, açık hava okulları, tatil kolonileri ve bilhassa Montessori  
usulünü uygulayan okulları ziyaret etmiş, bu gezi, ertesi yıl kuracağı yeni mektebin  
esaslarında ve şekillenmesinde çok etkili olmuştu. 1915'de Bayezit'ta "Yeni Mektep"  
adlı bir özel anaokulu ve ilkokul açmış, hatta bir de anaokulu öğretmenleri yetiştiren

◆ İbrahim Caner Türk

“Darülmürebbiyet” açmıştı. Yeni Mekteb’e İstanbul’un zengin ailelerinin çocukları devam etmiştir. Böylelikle de açılan anaokulu sadece sosyo ekonomik yönden üst düzey geliri olan ailelerin çocuklarına hizmet etmiştir (Ergün, 1987, 6).

Maarifçi bir fırka olma iddiasıyla ortaya çıkan İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin de bu konuda öncülük çabalarıyla açtığı okullarda ana sınıflarına yer verdiği görülmektedir. 1911 tarihli Osmanlı İttihat Mektepleri Çocuk Bahçesi ve İbtidai Programı “Kindergarden-Çocuk Bahçesi Programı” (okul öncesi eğitim programı) şu şekildedir:

Birinci Sene:

Çocuklara kitapla hiçbir ders okutturulmaz. Çocukları oynatmak, eğlendirmek suretiyle, uygulamalı olarak sıhhat ve bedeni gelişimlerine, ahlaklarına, fikirlerinin aydınlatılmasına hizmet edilir.

Oyun: Hava müsait ise bahçede, hava müsait olmadığı vakitler sınıfta piyanoyla veya sözlü şarkılarla ve hareket ederek el ele hafif ve nazik danslarla oynar, hep bir ağızdan şarkı söylerler.

Bu senede çocukların cismen gelişip büyümelerine ve istifadelerine hizmet etmek birinci derecede önemli olduğu için her ders arasında çocuklar yarım saat bu danslar ve nağmelerle oynatılır. Ve muallimenin nezareti altında zararsız ve bu mekteplere mahsus oyuncaklar verilerek eğlendirilir.

Şarkı Söyleme: Piyanoyla, yahut muallimenin nezaretinde tatbik-i ahenge alıştırlarak masumane şiirler ve şarkılar talim ettirilir ve nağmelerle söylettirilir.

Bahçıvanlık: Hava müsait olduğu zamanlar, çocuklar hergün bir saat kadar bahçede meşgul edilerek kendilerine bitkiler alemi hakkında birinci basit bilgiler verilir. Çiçeklerin nasıl yaşadığı ve büyüdüğü anlatılır. Türkçe isimleri öğretilir. Bahçıvanlıkta kullanılan aletlerin isimleri talim ettirilir ve kullanım şekilleri gösterilir.

Jimnastik: İsveç usulü muntazam, beden hareketleri icra ettirilmesi suretiyle talim olunur.

El işleri: Froobel usulü hazırladıkları mukavvalar üzerine ve renklerine dikkat ederek kurdelarını düğümlemek, kağıtları muntazam surette kırmak, katlamak, yırtmak. Muntazam şekillerde tahta parçalarından resimlerine uygun olarak şekiller meydana getirmek gibi uygulamalar.

Bunlar sınıfta tedris olunur.

İyi havalarda bahçelerde kumlarda çeşitli şekiller teşkil ettirilir.

Resime mahsus defterler üzerine hatlardan başlanarak basit resimler yaptırılır.

Ahlak: Ahlâki faziletlerin birinci esasları müşfik bir anne nasihatleri suretinde, küçük hikayeler de hisseler, ibretler çıkarılarak güzel misaller gösterilerek uygulamalı bir surette öğretilir. Çocuklara iyiliğin ruh üzerindeki güzel tesirleri yüceltilir. Babalarına, annelerine, kardeşlerine, akrabalarına, öğretmenlerine, arkadaşlarına vel-hasil bütün insan alemine karşı olan vazifeleri derece derece tayin ve talim olunur. Bütün öğretim esnasında her fırsattan istifade ile çocuklara güzel ahlak dersi vermeye itina edilir.

İlmi eşya: Maddelerin isimleri, mahiyetleri, hangileri tercih olunduğu, vücut azalarının, giysilerin, ev eşyalarının, binaların taksimat ve teferruatı, pek bilinen hayvan ve bitki cisimleri yahut resimleri gösterilerek isimleri talim ettirilir.

Bu dersin hakkıyla öğretilmesi için dershanede bütün bu şeylerin küçük oyuncak gibi modellerinin koleksiyonları bulunur. Her model çocuğa gösterilerek güzelce anlaşılır.

İlmi Hesap: Evvela birden ona kadar, bir de ondan yüze kadar, eşya gösterilmek suretiyle sayma öğretilir.

Türkçe: Küçük şiirler belletilerek kelimenin manası kavratılır ve hakkıyla telaffuz ve ahenkli okuma talimi yaptırılır.

Kırâat: Mevcut harfler öğretilip yalnız bir heceli kelimeler oluşturulur.

Fransızca: Vücudun, elbiselerin, eşyanın en mühim olanlarının isimleri öğretilir. Ve birden ona kadar sayı talimi yaptırılır.

Birinci sınıfta bütün dersler yalnız Türkçe olarak öğretilir. Çocukların dimağını işgal eden dersler yarım saatten fazla uzatılmaz. Bu gibi derslerin arasında uzun teneffüslerde dans ve şarkı, el işleri gibi çocukları eğlendiren derslerle aralar verilir. İkinci senede:

Şarkı Söyleme: Birinci senede olduğu gibi fakat bazı Fransızca şarkılar da öğretilmeye başlamak suretiyle devam olunur.

Bahçivanlık: Çocuklara Türkçelerini öğrenmiş oldukları alet, bitki, çiçek isimlerinin Fransızcaları öğretilerek bahçivanlık uygulaması basit şekilde yaptırılır.

Jimnastik: Birinci sınıfla beraber devam olunur.

El İşleri: Birinci senede öğrendikleri şeylerin daha muntazamları yaptırılır.

Resim: Kurşun kalemle kağıt üzerine hatlardan oluşan resimler yaptırılır.

Ahlak: Birinci sınıfta başlanmış usule daha geniş surette devam olunur.

İlmi Eşya: Birinci sınıfta Türkçe isimlerini öğrendikleri eşya numunelerinin Fransızcaları öğretilir.

Hesap: Yüze kadar olan rakamlarla toplama ve okuma öğretilir. Ve ellerine verilecek küçük şeyler saydıkları toplama işlemine alıştırılır.

Türkçe: Şiir okumaya, mana ve ahenkli telaffuz öğretilmesine devam olunur.

Kırâat: Harfler ile iki heceli küçük kelimeler oluşturulup okutturulur. Ve çocuklara hece teşkil ettirilir.

Fransızca: Bildikleri kelimelerden küçük cümleler teşkiline alıştırılır.

İkinci senede oyunlar da çoğunlukla Fransızca telaffuz ettirilir (Osmanlı İttihat Mektepleri Çocuk Bahçesi İbtidai Programı, 1911, 10-12).

Özel (Geceli ve Gündüzlü-Erkek ve Kıza Mahsus) Şems Mektebi 1916 yılı programından, nizamnamesinden anlaşıldığına göre de Ana kısmı 5 yaşından 7 yaşına kadar erkek ve kız çocuklarına mahsustu. Ana sınıfı ve birinci seneler için öğrenim

ücreti senevi "5" lira idi. Ve ücret ya peşin veya 3 taksit halinde alınırdı (Şems Mektebi Program Nizamnamesi, 1334/1918, 1-3).

## B. Resmi Ana Okulları

Son dönem Osmanlı aydınları, eğitime ilişkin değerler ve uygulamaları toplum ve devletin içinde bulunduğu felaketlerin temel nedenlerinden biri olarak yorumlamakta, kurtuluşun ve gelişmenin yeni bir eğitim sistemiyle sağlanabileceğine inanmaktaydı. Nitekim Osmanlı Devleti'nde 20. yüzyılın başlarında ana mekteplerinin ortaya çıkması da bu gelişmenin doğal bir sonucu sayılabilir (Akyüz, 1996, 11).

II. Meşrutiyet'in temel sloganı "Devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır" olmuştur. İttihat Terakki Fırkası'nın siyasi programının 42. maddesi, bizde ilk kez eğitimi hedef göstermekteydi (Kansu, 1932, 111; Sakaoğlu, 1993, 126). Balkan savaşlarında Bulgarlar'ın Çatalca'ya kadar gelmeleri (1912) Osmanlı halkı ve aydınlarını düşmanın başarısı ve kendi yenilgilerinin nedenlerini araştırmaya da itmiştir. Bismark'ın yıllar önce 1866 ve 1870 zaferlerini Alman ilkokul öğretmenlerine mal eden sözü birden ortaya çıkarılmıştır. Artık aranan en önemli neden bulunmuştu. Bulgarlar ve öteki Balkan ulusları da başarılarını askeri etmenlerden çok öğretmenlerine ve eğitim sistemlerinin üstünlüğüne borçlu idiler; Osmanlılar'ın yenilgisi de öğretmenlerinden ve eğitim sistemlerinden ileri gelmişti (Akyüz, 1993, 253).

Nitekim Nail Bey'den sonra nezaret makamına gelen Emrullah Efendi'nin nazırlığı sırasında yaptığı esaslı işlerden biri de Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu (İlköğretim Kanunu)'nun çıkarılmasıdır (Ergin, 1977, 1277; T. C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurul Başkanlığı Ondördüncü Milli eğitim Şurası, 1993, 234)).

Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu'ndan beklenen asıl netice milleti oluşturan fertlerin karanlık yolunu hayatta biraz meşale ile aydınlatmak ve bastığı yeri bilerek hem kendilerine hem vatana faydalı uzuvlar olacak surette yetiştirilmelerini sağlamaktan ibarettir (Ergin, 1977, 1303).

101 madde 10 fasıldan oluşan kanunun ana mektebiyle ilgili maddeleri şunlardır:

Madde 3: Tedrisat-ı İbtidaiyyeye mahsus olan müesseseler atideki mekteplerdir:

Ana Mektepleri ve Sıbyan sınıfları.

Madde 4: Ana mektepleri ve sıbyan sınıfları çocukların yaşlarına uygun olarak faydeli oyunlar ve tenzihler, el işleri ve ilahiler, vatani manzumeler, durus-u eşyayla ilgili konuşma ve sohbetler ile ruh ve bedeni gelişimlerine hizmet eden müesseselerdir. Ana mektepleri 4 yaşından 7 yaşına kadar olan çocuklara mahsus olarak tesis edilir. Bunların teşkilat ve düzenlenmesiyle ilgili nizamname ve talimatlar Meclis-i Kebir-i Maarif' de tezekkür edilerek çıkarılacaktır.

Madde 5: Ana mektebi bulunmayan yerlerde 5-6 yaşındaki çocuklar için Mekatib-i İbtidaiyye dahilinde ayrıca sıbyan sınıfları açılabilir.

Madde 33: 5-6 yaşındaki çocukların adedi 20'yi geçen yerlerde bir sıbyan sınıfı oluşturulur.

Madde 43: Darüluallimin mezunları kifayet etmeyen yerlerde Vilayet-i Tedrisat-ı İbtidaiyye Meclisleri boş muallimlikler veya muallim muavinlikleri için her

sene tatil günlerinde bir ehliyetname imtihanı oluşturur ve talipleri talimatına uygun olarak imtihan ederek muvafık olanlara geçici ehliyetname verir.

Madde 44: Bu ehliyetnameler 3 sene için geçerli olup, üçüncü sene sonunda Darülmuallimin derslerinden imtihan vererek şahadetname almak şarttır. Bu imtihana dahil olmayanların geçici ehliyetleri geri alınır. İlköğretim müfettişlerinin raporu doğrultusunda da vilayet maarif müdürü ehliyetnameyi geri alabilir.

Madde 91: Ana mekteplerini, müfettişler, maarif müdürleri, Tedrisat-ı İbtidaiyye Müfettişleri, kaza kaymakamları, nahiye müdürleri, teftiş edebilir. (6 Ekim 1913/5 Zilkade 1331, Maarif Nazırı Ahmet Şükrü, Sadrazam Mehmet Sait) (Maarif-i Umumiye Nezareti Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanun-u Muvakkati, 1914/1329, 3-23)

15 Mart 1915/2 Mart 1331de çıkarılan bir nizamname ile de bu müesseselerin maksat ve gayeleri tayin ve tespit olunmuştur.

Bu nizamnameden anlaşıldığına göre:

Ana mektepleri iptidai sınıfları bulunan bir kız mektebine ek olarak açıldığı gibi ayrıca da açılabilir.

Ana mektebi açılabilmesi için:

İlk başta: Binanın mektebe elverişli ve sıhhat kaidelerine uygun olması,

İkinci olarak: Çocukların sayısı ile mütenasip genişlikte bahçesi bulunması,

Üçüncü olarak: Her türlü terbiye levazımının hazırlanması şarttır.

Ana mektepleri ücretli veya ücretsiz olarak açılabilir.

Ücretli resmi anaokullarına parasız çocuk alınmaz.

Ana mekteplerine 4-5-6 yaşındaki çocuklar alınır. Erkek ve kız çocukları birlikte bulundurulabilir.

Çocuklar anaokullarına alınırken doktor tarafından muayene edilecek, bulaşıcı hastalıkları olmadığı ve aşılı oldukları tespit edilecektir.

Ana mekteplerinde çocuklar yaşlarına göre sınıflara ayrılırlar. Her sınıfa en çok 30 çocuk alınır.

Ana mekteplerinde sağlığa uygun ve ahlaki oyunlar, okul içinde yürüyüşler ve düzenli beden eğitimi, dini ve milli öykü okumalar ve konuşmalar, resimlerin incelenmesi ve el işleri yaptırılır.

Ana mektepleri en az haftada bir kez sağlık incelenmesine tabi tutulacak ve çocuklar tek tek muayene edilecektir. Gerek görülürse bu denetimler hakkında çocukların velilerine bilgi verilecektir.

Ana mekteplerinde sınıf sayısı kadar bayan öğretmen ve yardımcı bayan öğretmen bulunur. Yönetim görevi birincilere verilir.

Bir ana mektebinde muallim olmak için de:

1. Kız Muallim Mektebi Ana Şubesi'nden çıkmış olmak,

2. Yahut bir ana mektebini iyi idare etmiş olduğuna dair vesikaları bulunmak,

◆ İbrahim Caner Türk

3. Veyahut ana muallimliğini yapabilecek iktidarda olduğunu imtihanla ispat etmek,
4. Türkçeyi iyi konuşabilmek ve açıkça yazabilmek lazımdır.

Ana mektebi öğretmenleri Osmanlı uyruğuna sahip olacaklar ve hiçbir bulaşıcı hastalıkları bulunmadığı doktor raporu ile belirlenecektir.

Ana mektebi öğretmenlerinin terfi ve meslekte ilerlemeleri ilköğretim kanunundaki hükümlere tabidir

Tedrisat-ı İbtidaiyye Kanunu Muvakkati gereğince açılacak sıbyan sınıfları da bu nizamname hükümlerine tabidir.

Bu nizamname yayımlandığı tarihte yürürlüğe girer (Başbakanlık Osmanlı Arşivi Meclis-i Kebir-i Maarif Tasnifi: Dosya 210, Gömlek 63. Ana Mektebine Ait Nizamname).

Bu gelişmeler doğrultusunda gerek İstanbul'da gerek büyük şehirlerde bir hayli ana mektebi veya çocuk bahçesi açılmıştır (Unat, 1964, 154). Şükrü Bey'in nazırlığında(1913-1917) resmi anaokullarının sayısı bir hayli artmıştır.1913'te İstanbul maârif müdürünün, ilin ihtiyaç duyduğu okullarla ilgili olarak hazırladığı bir raporda da, resmi eğitim makamlarının anaokullarına bakışı ve ilk açılan resmi anaokulları hakkında önemli bilgiler vardır. Buna göre: 1914 yılı eğitim bakanlığı bütçesi düzenlenirken Avrupa'da pek çok faydası görülen, çocukların maddi ve manevi durumlarını uygulama içinde geliştirip onları okula hazırlayan ve çocuk bahçesi denilen okulların açılmasına girişilmiştir. Bu senelik, bu çeşit okullardan dördünün Fatih, Şehremini, Sultanahmet, Eyüp'te olarak İstanbul tarafında, ikisinin Nişantaşı ile Kasımpaşa'da olmak üzere Beyoğlu tarafında, ikisinin Üsküdar tarafında, ikisinin de Kadıköy'de toplam 10 adet okulun açılması için bütçeye gerekli ödenek konmuştur. Bunlar, evlerinde ev işleriyle uğraşıp çocuklarına yeteri kadar bakamayan aileler ile çocuklara daha küçük yaşta uygulamalı biçimde ilk bilgileri veremeyen ve eğitim niteliğinden mahrum bulunan ailelerin çocuklarını eğitip hazırladıkları ve çocuklar buralarda pek küçük yaşlarda iken düzen ve sosyal hayata alıştırdıkları için çok gerekli ve yararlı okullardır. Bu çeşit okullar çocuk eğitimi bilimini bilen ve anne şefkatine sahip bayan öğretmenler elinde bulunduğu ve çocuklar sürekli geniş bahçelerde bir takım hünere ve becerileri eğlenceli ve açık havalı yerlerde el işleri ile kazanmakla meşgul edildikleri için, çocuklar hiç sıkılmadan birçok yararlı bilgi edinip ilköğretime hazırlanmaktadırlar (Akyüz, 1996, 11).

1914 tarihinde de Maârif Nezâreti tarafından anaokulları öğretmenleri ve yöneticileri için anaokullarının ilk programlarını ve bu programlarda yer alan derslerin açıklamalarını ve uygulamaya konmasına ilişkin resmi görüş ve istekleri kapsayan ayrıntılı bir belge yayımlanmıştır.

Bu belgenin anaokullarına ilişkin çağdaş eğitim görüşleri açısından düzenlendiği görülmektedir. Belge anaokullarının derslerini ve uygulamalarını ilk kez son derece ayrıntılı olarak belirlemiştir (Akyüz, 2004, 17).

1916 sonlarına kadar İstanbul'da resmi anaokullarının sayısının 30'a ulaştığı görülmektedir. Beşiktaş İttihat ve Terakki Mektebi Anaokulu ( Öğretim araç ve gereçleri Avrupa'dan getirilmiştir), Kadıköy Osmanlı İttihat Mektebi'nin bir yıllık çocuk

bahçesi, Erenköy Valide Mektebi, Hasan Tahsin ve Mustafa Celal'in açtığı Osmanlı Çocuk Bahçesi bunların başlıcalarıdır. İzmir'de de Hadika-i Maarif Mektebi'nin bir yıllık anaokulu kısmı, Şark Mektebi'nin iki yıllık anaokulu kısmı, Menba-ı Füyuzat Mektebi'nin iki yıllık anaokulu kısmı bulunmaktadır (Akyüz, 1996, 14).

1915(1333) senesi maarif bütçesi müzakere olunurken, Nazır Şükrü Bey: *“Memlekette maarif cihetile noksan olan şeyler düşünülerek tetkik edildi. O noksanlar üzerine yürünerek teşkilat itibarile hemen cümlesi ikmal edildi. Teşkilat, Tedrisat-ı İbtidaiyye, Taliye ve Aliye olmak üzere 3 kısma ayrılabilir. Tedrisat-ı İbtidaiyye 4 yaşındaki çocuklardan başlayarak 12 yaşını bitiren çocuklara kadar devam eden bir müddeti tahsil olmakta. Bu 4 yaşındaki çocuklar 7 yaşına gelinceye kadar mektep terbiyesi almak, mektep inzibatına alışmak, fikirlerini tahsil ile alıştırmak üzere terbiye edilen mekteplerde toplanıyor ki, bu mekteplere biz Ana Mektebi diyoruz. Bunlar memleketimizde hiç tesis edilmemişken 4 seneden beri vücuda getirilmeye başlandı. Ve binlerce çocuk bu mekteplerde gerek İstanbul'da gerek taşrada, sokak terbiyesinden, aile içinde bulunduğu zaman gerek sihhi gerek sair suretle maruz kalacağı mahzurlardan kurtarılarak mekteplere alındı. Ana mektepleri için talimatnameler yapıldı. Ve ana muallimesi yetiştirmek üzere Darülmuallimatta bir şube küşad edildi. Bu şube bugüne kadar 100'e yakın muallime yetiştirdi. Önümüzdeki sene de bu kısımdan 150 muallime yetişecektir.”* Demekteydi (Ergin, 1977, 1366). Bu durum bize okul öncesi eğitimin az-çok sistemli hale getirildiğini göstermektedir.

#### V.Anaokullarına Öğretmen Yetiştirme Çabaları

Anaokullarını açılıp-yaygınlaşmasında karşılaşılan en büyük problem yetişmiş anaokulu öğretmeninin olmayışıydı. Alt yapı oluşturulmadan hazırlıksız olarak okullar açılmaya başlanmıştı. Ana mekteplerine muallime hazırlanmamış olduğundan Ermeni, Yahudi muallimeler konuldu. Fazla olarak okulların her işi onlara teslim edildi. Şarkıları ve manzumeleri bile onlar yapıyorlardı. Sonra öğretmenler yetiştirilmeye başlandı. Bunlar iki kaynaktan yetişip geliyorlardı: Allians İsraili'in yani Yahudiler'in Ana Mektebi, İstanbul Dâr-ül-Muallimâtı'ndaki Ana Muallime Sınıfı. Birinciler Musevi, ikinciler ise bir Ermeni muallimedenden örnek alıyorlardı. Her iki kısımda Avrupa'da çoktan beri terkedilmiş bir usulü neşrediyorlardı (Satı, 1918, 654; Ergin, 1977, 1338-1339).

Kazım Nami de anaokulu açma çabasına girdiğinde bu azınlık unsurlara başvurmak zorunda kalmıştı. Kazım Nami Ermeniler'in tamamen uygulama içinde yetişmiş olduklarını, teorik temelden ve bilimsel kuramlardan haberdar olmadıklarını ve küçük çocuklarımızı eğitmede başarılı olamadıklarını ve özellikle de bozuk Türkçeleriyle onların dillerini bozduklarını gözlemlemiştir (Akyüz, 1996, 14).

Sayıları her geçen gün artan anaokullarına öğretmen yetiştirme gereksinimi ortaya çıkınca devletin bir takım çalışmalar başlattığı da görülmektedir. Nihayet 1914-1915' te yayınlanan Darülmuallimat programı ile İstanbul Darülmuallimât'na bağlı bir Ana Muallime Mektebi açılması sağlanmış ve böylece Türkiye'de anaokulu öğretmeni yetiştirme yolunda ilk somut adım atılmış oldu. Bu program ile İstanbul Dar-ül-muallimatı, 1. Kısmı İbtidâi, 2. Darülmuallimat-ı İbtidâiye, 3. Ana Muallime Mektebi ve 4. Ana Mektebi'nden ibaret olarak dört birime ayrılıyordu. Ana Muallime Mektebi'nin öğretim süresi bir yıldı. Ana mektebi ise onun uygulama okuluydu (Öztürk, 2005, 59).



Mektebin dersleri de şöyleydi: İlm-i Rûh-u Etfâl (Çocuk Psikolojisi), Terbiye, Froobel Tedrisatı ve El İşlerinin Nazarı Kısmı, İmlâ, Kırâat, Ulûm-i Tabîfiye(Doğa Bilimleri), Hıfzısıhha, Hesap, Geometriye Giriş, Gına (Müzik) ve Piyano, Osmanlı Tarihi, Osmanlı Coğrafyası, Beden Eğitimi ve Ders Uygulamaları (Akyüz, 1996, 16).

Okulun eğitim kadrosunda, Vantura Hanım, Makruhi, Atamyan, Nevart Arakelyan Hanım gibi gayrimüslimler de yer almaktaydı. Bu durum gayrimüslim etkisinin devam ettiğini göstermektedir.

5 Temmuz 1915 tarihli Darulmuallimin ve Darülmualimat Nizamnamesinde Ana Muallime Mektebi'ne öğrenci olarak girme şartları belirtilmektedir. Bu kuruma Darülmualimat-ı İbtidaiyye'nin(Kız Öğretmen Okulu'nun) ikinci yılını bitirenler sınavsız kabul edilecekleri gibi bu düzeyde bilgi sahibi olduklarını sınavla ortaya koyanlar da kabul edilirler. Bu kız öğrencilerin yaşları 17'den aşağı ve 24'ten yukarı olamaz.

I. Dünya Savaşı'nın sıkıntıları ve 1918'de savaştan yenilgi ile çıkılması, devletin her yerinde ortaya çıkan sosyal ve siyasal sorunlar ve İktisadi çöküş, öğretmen okulları üzerinde de etkili olmuş ve yavaş yavaş 1918-1919 öğretim yılından itibaren öğretim kadrosu daraltılmaya başlanmıştır. Bu zaman içerisinde, ülkenin içinde bulunduğu şartlar yüzünden yeteri kadar anaokulunun açılmaması ve ana öğretmen okulundan çıkan öğretmenlerin iş bulamamaları yüzünden, 1919'da Ana Muallime Mektebi'nin kapatılmasına karar verilmiştir. Böylece beş yıllık çalışma sonunda 370 Ana Muallimine diploma verilmiştir (T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Başkanlığı Ondördüncü Milli Eğitim Şurası, 1993, 235; Akyüz, 1996, 15).

## VI. Okul Öncesi Eğitim ve Osmanlı Devleti'ndeki Uygulamalarıyla İlgili Bir Değerlendirme

1919 yılında özellikle de Ana Muallime Mektebi'nin kapatılmasıyla birlikte Osmanlı Devleti'ndeki okul öncesi eğitim uygulamaları nihayete ermiştir.

Türkiye'deki en eski ve ciddi eğitim dergilerinden birisi olan ve İstanbul Darülmualimin'i (İstanbul Öğretmen Okulu) Öğretmenleri tarafından çıkarılan Tedrisat Mecmuası'nda, Müdür Muavini-Terbiye ve Ruhیات Muallimi(Terbiye ve Psikoloji Öğretmeni) İbrahim Alaaddin imzasıyla Kanuni Evvel-Kanuni Sani 1919-1920 tarihinde çıkan "Ana Mektepleri-Çocuk Bahçeleri" başlıklı makale okul öncesi eğitim ve Osmanlı Devleti'ndeki uygulamaları hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır.

### *Ana Mektepleri-Çocuk Bahçeleri*

*"Bizde ana mekteplerini, çocuk bahçelerini küçüklere mümkün merteye çabuk tahsil vermek için icat edilmiş müesseseler halinde telakki edenler var. Nitekim İzmir'de bundan 3-5 sene kadar evvel epeyce miktarda ana mektebi yapmak istemişler ve bunların idaresini İlkokul öğretmenliklerinden ihtiyarlıklarına veya iktidarsızlıklarına binaen çıkarılmış olan öğretmen eskilerine vermişler. Muhakkak düşünmüşler ki bu müesseseler daha küçük çocukları içereceği için onların idaresine ait sorumluluğun daha az olmasında mahzur yoktur. Nihayet medeni memleketlerde genç, cevval çocuklara karşı tesir eden ve sevgi dolu öğretmenlerle idare olunan bir aile yuvası halindeki ana mekteplerine bedel eski mahalle mekteplerinden beter bir sürü "Baba Mektebi" ortaya çıkmış. Bilahere bu münasebetsizlik hissedilerek hepsi birden ortadan kaldırılmış. Sevgili arkadaşımız ve müdürümüz zavallı Servet Bey merhum bu mektepleri ne kadar teessürle anlatırdı.*

Aynı mesele İstanbul'da da bundan daha çok mükemmel bir şekilde cereyan etmemiştir. Geçen seneye kadar mevcut olan resmi ana mekteplerini çoğunlukla meselenin ehemmiyetinden habersiz hanımlara veya Türkçe'yi gayet fena söyleyen Ermeni Madamaları'na vermek zorunda kalmışlardır. Bu iş için hazırlanmış öğretmenlerimiz maalesef henüz yoktur. Ve onların yetişmesi beklenmeden resmi ana mektepleri lağvedildi. Bu geriye dönüş fevkalade üzücüdür. Fakat en iyi esasların ehil olmayan ellerde ne kadar zavallı neticeler verdiği düşünülürse yine merci ad olunmak zaruridir.

İstanbul'da ilk mükemmel ana mektebi şüphesiz Satı Bey'in başlangıçta Bayezit'ta ve birkaç sene sonra Nişantaşı'nda tesis ettiği "Yuva"dır. "Yuva" maksadı tamamen kavramış olan Satı Bey'in idaresi altında bulunduğu ve pek zengin vasıtalara sahip olduğu için Avrupa şehirlerinde bile pek nadir tesadüf olunur mükemmel bir numune idi. Ancak meslekine tamamen vakıf ve aşık öğretmenler orada bile bulunamadığı için Satı Bey'in nezareti eksildikçe yuvanın da kıymeti düşüyor ve çoğunlukla ziyaretçiler için süslü bir meşhur mahiyetinde kalıyordu. Zaten müesseseyi iyice tanıyan insaf erbabı itiraf eder ki "Yeni Mekteb" in faaliyetlerinde süs ve gösteriş ciheti biraz fazlaydı. Fakat ne olursa olsun bugün ondan da mahrumiyet İstanbul için büyük bir ziyandır.

Geçen seneye kadar Darülmualimatta sonradan eklenmiş bir ana muallime kısmı vardı. Tahsili bir seneye sınırlanmış olan bu kısma belki tamamen okuyup yazamayan, umumi ve fenni malumat itibarıyla şüphesiz pek yayan hanımlar alınır ve bunlar bir sene zarfında meydana çıkarılırdı. Bugün hamdolsun o gayri tabiiik ortadan kalktı. Fakat aynı ihtiyacı karşılayacak henüz başka bir teşebbüsde bulunulmadı.

Herhalde şurası muhakkaktır ki Darülmualimatlar ana muallimesi yetiştirmez. Çünkü İlkokul öğretmenliğiyle anaokulu öğretmenliği arasında çok fark vardır. Bizde Darülmualimatta sonradan ilave bir ana muallime mektebi tesisi çok münasip temennidir. Buraya ilk tahsilini tamamen ve mükemmelen yapmış hanımlar kabul edilmeli. Mektebin tahsil süresi en az 3 sene olmalı. Programda uygulamalı fenni derslerine, Tecrübi Psikoloji derslerine, el işlerine, musikiye ve tabikata çok zaman ayrılmalı. İlk teşkilat için Avrupa'dan mesela İsviçre'den bu meslekte uzman bir kadın getirilmesi elbette arzulanan bir uygulamadır (İbrahim Alaaddin, 1919-1920: 439-446).

## VII. Sonuç

Osmanlı Devleti'nde de bugünkü manada erken dönem çocukluk eğitimine ilişkin düşünceler Avrupa'ya paralel olarak Tanzimatla birlikte ortaya çıkacaktır. Gayri Müslim azınlık topluluklar bu düşüncüyü hemen benimseyip harekete geçerken, Osmanlı Anaokulları gerek özel gerekse resmi manada II. Meşrutiyetle birlikte kurulmuştur. İlk planda özel anaokullarının kurulduğu görülmektedir. Dönemin eğitimcileri ve düşünürleri ön plandadır. "Devletin yıkılışını ancak eğitim kurtarır" felsefesi tetikleyici etkindir. Maârifçi bir fırka olma iddiasıyla ortaya çıkan İttihat ve Terakki Cemiyeti ilk uygulayıcıdır.

Resmi anaokullarının açılması ise felaketle neticelenen Balkan Savaşları'nı müteakiptir. Bismark'ın yıllar önce 1866 ve 1870 zaferlerini Alman ilkokul öğretmenlerine mal eden sözü birden ortaya çıkarılmıştır. Osmanlılar'ın yenilgisi de öğretmenlerinden ve eğitim sistemlerinden ileri gelmişti. Nitekim Emrullah Efendi'nin nazırlığında yapılan ilk işlerden biri de Tedrisât-ı İbtidâiyye Kanunu (İlköğretim Kanunu) nun çıkarılmasıdır. Kanunda ana mektepleriyle ilgili maddeler de yerini alacaktı. 1915'te çıkarılan bir nizâmnameyle de bu müesseselerin amaçları tespit edilmişti.

◆ İbrahim Caner Türk

Anaokullarının açılıp-yaygınlaşmasında karşılaşılan en büyük problem yetişmiş anaokulu öğretmeninin olmayışıydı. Alt yapı oluşturulmadan hazırlıksız olarak okullar açılmaya başlanmıştı. Bu durum Gayri Müslimlere başvurulmasına neden olmuştu. Anaokullarının ihtiyacı olan öğretmenlerin yetiştirilmesi için İstanbul Dârülmuaallimât'ı(İstanbul Öğretmen Okulu) bünyesinde bir "Ana Muallime" şubesi kurulmuştur. Ancak bu da Gayrimüslim etkisinde kalmış, bir miktar mezun verdikten sonra I. Dünya Savaşı'nın sonucu olarak ortaya çıkan sosyal ve siyasi sorunlar ve iktisadi çöküşten etkilenerek kapanmıştır. Bunun neticesi olarak ta Osmanlı Devleti okul öncesi uygulamaları nihayete ermiştir.

İstanbul Darülmuaallimini Terbiye ve Psikoloji Öğretmeni İbrahim Alaaddin, Türkiye'deki en eski ve ciddi eğitim dergilerinden Tedrisât Mecmûası'nda 1920'de yayınlanan "Ana Mektepleri-Çocuk Bahçeleri" başlıklı makalesinde bu safahatı aktarmakla okul öncesi eğitim ve Osmanlı Devleti'ndeki uygulamaları hakkında değerlendirmelerde bulunmaktadır. Buna göre ana mektepleri zaruridir. Yalnız ana mekteplerinin gayelerinin iyice doğru tespit edilmiş olması ve öğretmenlerin istenen seviyeyi kazanmış olması gereklidir. Bizde ise ana mektepleri, küçüklere mümkün mertebe çabuk tahsil vermek için icat edilmiş müesseseler olarak görülüyor. Ve uygulamalarda bu görülüyor. Okullar meselenin ehemmiyetinden habersiz kişilere vermek zorunda kalıyor.

Görüldüğü üzere Osmanlı Devleti okul öncesi eğitimi uygulamaları bakımından Cumhuriyet dönemine pek iç açıcı bir miras bırakmamıştır. Bununla birlikte okul öncesi eğitimin fikri bazda gelişme göstermiş olması önemli bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Kaynakça**

- AKSOY, Özgönül (1968). **Osmanlı Devri İstanbul Sıbyan Mektepleri Üzerine Bir İnceleme**, İstanbul.
- AKYÜZ, Yahya (1993). **Türk Eğitim Tarihi(Başlangıçtan 1993'e)**, İstanbul.
- AKYÜZ, Yahya (1996). "*Anaokullarının Türkiye'de Kuruluş ve Gelişim Tarihçesi*", **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı.132, Ankara.
- AKYÜZ, Yahya (2004). "*Anaokullarının Osmanlı'da İlk Programları ve Ders Uygulamaları İle Yaratıcı Dramanın İzleri*", **Aklın ve Bilimin Aydınlığında Eğitim Dergisi**, Sayı.51.
- AYTAÇ, Kemal (1998). **Avrupa Eğitim Tarihi**, İstanbul.
- BAŞAL, Handan Asude (1998). **Okul Öncesi Eğitime Giriş**, Bursa.
- Başbakanlık Osmanlı Arşivi, **Maarif Nezareti Evrakı, Meclis-i Kebir-i Maarif (Dosya 210, Gömlek 63), Ana Mektebine Ait Nizamname**
- BAŞGÖZ, İlhan (1999). **Türkiye'nin Eğitim Çıkmazı ve Atatürk**, Ankara.
- CUBBERLEY, Ellwood P. (2004). **Eğitim Tarihi**, (Çeviren: Engin NOYAN), Ankara.
- ERGİN, Osman (1977). **Türk Maarif Tarihi**, İstanbul.
- ERGÜN, Mustafa (1987). "*Satı Bey'in Hayatı ve Türk Eğitimine Hizmetleri*", **İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, Sayı.1, Malatya.
- EROĞLU, Haldun (2004). **Osmanlı Devleti'nde Şehzadelik Kurumu**, Ankara.
- HADLEY, Neith E. (1959). **Education in the Kindergarten**, New York.
- İBRAHİM ALAADDİN (Kanun-i Evvel – Kanun-i Sani 1919-1920) "*Ana Mektepleri – Çocuk Bahçeleri*", **Tedrisat Mecmuası**, 10.cilt, No. 51.
- KANSU, Nafi Atuf (1932). **Türk Maarif Tarihi**, İstanbul.
- KOÇER, Hasan Ali. **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi**, Ankara.
- KODAMAN, Bayram (1991). **II. Abdülhamit Dönemi Eğitim Sistemi**, Ankara.
- KURNAZ, Şefika; (1996). **II. Meşrutiyet Dönemi Türk Kadını**, İstanbul.
- MAARİF-İ UMUMİYE NEZARETİ, **Tedrisat-ı İbtidaiye Kanun-u Muvakkati(1329)**, İstanbul.
- OĞUZKAN, Şükran – ORAL, Güler (2003). **Okul Öncesi Eğitim**, İstanbul.
- Osmanlı İttihat Mektepleri, Çocuk Bahçesi ve İbtidai Programı (1911/1327)**. İstanbul.
- ÖZTÜRK, Cemil (2005). **Türkiye'de Düünden Bugüne Öğretmen Yetiştiren Kurumlar**, İstanbul.
- RUFER, Alfred (1962). **Pestalozzi ve Devrim**, İstanbul.
- SAKAOĞLU, Necdet (1993). **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İstanbul.
- SATI, M. (1334/1918). "*Meşrutiyetten Sonra Maarif Tarihi*", **Muallim**, Sayı.19.
- Şems Mektebi, 1334-1918 Programı-Nizamnamesi (1334)**. İstanbul.
- T.C. MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI TALİM VE TERBİYE KURULU BAŞKANLIĞI, **Ondördüncü Milli Eğitim Şurası (1993)**. İstanbul.
- TEKELİ, İlhan – İLKİN, Selim (1999). **Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Oluşumu ve Dönüşümü**, Ankara.
- TOS, Fahrettin (2001). **Çocuğun Gelişiminde Okul Öncesi Eğitim**, İstanbul.
- UNAT, Faik Reşat (1964). **Türkiye Eğitim Sisteminin Gelişimine Tarihi Bir Bakış**, İstanbul.

# PRESCHOOL EDUCATION IN OTTOMAN EMPIRE

---

**İbrahim Caner TÜRK\***

## Abstract

In this research, the historical development of preschool education in Ottoman State is tried to be analyzed. In Classic Ottoman Education-Instruction Institutes, the thought of preschool education, which didn't mean the same as we understand today, took place with the Tanzimat in parallel with the western examples. Non-Muslim minority started to work on that issue immediately but on the other hand Ottoman Kindergartens are established with the Constitutional II (1324-1908) in both private and public meaning. The new law is established, regulations are made and a section for kindergarten teachers is founded in Istanbul Teacher Training School.

Yet these efforts which were attempted without preparation and sub-structure weren't sufficient enough. At last, social and political problems and economical collapse which are occurred as a result of World War I affected these institutions and they are abolished in early 1920s.

Furthermore, in this research, the progress is quoted in the direction of İbrahim Alaaddin's article, which was published in Tedrisat Magazine, head-lined as "Kindergartens-Gardens of Children", and there are some assessments about in both preschool education and its applications in Ottoman State.

**Key Words:** Education history, Ottoman Empire, preschool education

---

\* Assist. Prof..Dr., Erzincan University

# SU OKULU: FEN ve TEKNOLOJİ DERSİ ÖĞRETMENLERİNDE SU FARKINDALIĞI OLUŞTURMAYA YÖNELİK BİR UYGULAMA\*

Ercan AKPINAR \*\* Evren KÜÇÜKCANKURTARAN \*\*\*

Gül ÜNAL ÇOBAN \*\*\*\* Eylem YILDIZ \*\*\*\*\*

CAN ÖZTÜRK \*\*\*\*\* Yusuf YILMAZ \*\*\*\*\*

Abdulkadir KARADENİZ \*\*\*\*\* Ömer ERGİN \*\*\*\*\*

## Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerde su farkındalığı oluşturmak için öğretim materyalleri geliştirmek ve etkinliğini araştırmaktır. Araştırmaya, 17 öğretmen katılmıştır. Öğretmenler 5 gün boyunca 25 saatlik su eğitimi dersi almıştır. Su Okulunda kullanılan materyallerin etkinliği, ön test-son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan nicel veri toplama araçları (su kavrama testi, su kullanım tutum ölçeği ve çevre bilinci ölçeği) ile ortaya konulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin su eğitimine yönelik olarak görüşlerini almak için açık uçlu sorular kullanılmıştır. Sonuçlar, su okulunun öğretmenlerin suyu anlama, su kullanımına yönelik tutum ve çevre farkındalık düzeylerine olumlu etki yaptığını göstermiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin su eğitimine yönelik olumlu görüşe sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenler herkes için su eğitiminin gerekli olduğunu ifade etmişlerdir

**Anahtar Sözcükler:** Su farkındalığı, su eğitimi, fen ve teknoloji dersi öğretmeni

\* Bu çalışma, TÜBİTAK tarafından desteklenen 107K291 No'lu projenin bir bölümüdür.

\*\* Doç.Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, BÖTE, Buca/ İzmir

\*\*\* Öğr.Gör.Dr. Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüs-Antalya

\*\*\*\* Yrd.Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D, 35160,Buca/ İzmir

\*\*\*\*\* Yrd.Doç. Dr. Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi A.B.D, Kampus,Aydın

\*\*\*\*\* Yüksek Lisans öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü,,

\*\*\*\*\* Prof. Dr.(Proje Yöneticisi) Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi A.B.D, 35160,Buca/ İzmir

## Giriş

Günümüzde çevre sorunları her geçen gün artmaktadır. Özellikle son on yılda çevreye yönelik çok büyük tahribatlar gerçekleştirilmiştir. Kısa dönemli çözümler ise çevre sorunlarını yalnızca ötelemektedir. Bu nedenle çevreye yönelik sürdürülebilir bir korumanın sağlanması ve bunun toplumun tüm kesimleri tarafından uygulanması önem taşımaktadır. Ancak dünya nüfusunun halen önemli bir bölümünün bu sorunların farkında olmadığı ya da gereken önemi vermediği görülmektedir (Türkman, 2000). Bu durum, toplumda çevre bilincinin oluşması için çeşitli girişimlere neden olmuştur. Bu girişimlerin yer aldığı alanlardan biri de çevre eğitimidir. Çevre eğitiminin temel amaçları, öğrencileri yaşadığı çevreye karşı duyarlı, çevresel kaynakları korumada daha istekli bireyler haline dönüştürmek ve karşılaştığı sorunlara çözüm önerebilmesini sağlamaktır (Howe & Desinger, 1988; Habib, 1998). Çevre eğitimi yoluyla bilinçlendirilmesi amaçlanan bireylere sunulması gereken konulardan biri de su eğitimidir. Nüfusun ve plansız endüstrileşmenin hızla arttığı günümüzde, bu artış insanlık için vazgeçilemez bir kaynak olan suyun hem tüketimini hem de kirliliğini etkilemektedir (Brelet-Rueff, 2000). Kısaca, insanların gerçekleştirdiği eylemlerin, kullandığımız su üzerinde önemli bir etkiye sahip olması, bu alandaki eğitimi de önemli hale getirmektedir (Amend & Arnold, 1983; Brelet-Rueff, 2000). Su eğitiminin temel amaçlarından biri, bireylerin suyun önemi ve sağlığa uygunluğuyla ilgili farkındalıklarını artırmak ve böylece suyla ilgili davranışlarında bir değişiklik oluşturabilmektedir (Brelet-Rueff, 2000). Çalışmaların çoğu, az eğitilmiş insanların çevre ve doğal kaynaklara yönelik olarak daha az ilgi gösterdiklerini ortaya koymuştur (Bates, 1985). Bu nedenle insanların, suyun kullanımına ve tasarrufuna karşı olumsuz bir davranış geliştirmeden önce, küçük yaşlardan itibaren eğitilmeleri önemlidir. Eğer bu bilinç oluşturulmazsa, daha sonra olumsuz davranışların bırakılması veya değiştirilmesi daha zor olacaktır. Bunun için öğrencilere erken yaşlarda çevre sorunları konusunda eğitim vermek ve daha sonra bunu sürdürmek gerekmektedir (Al-Shayaa, 2004; Armağan, 2006). Özellikle gelişmiş ülkelerde bu amaçların gerçekleştirilmesine yönelik "su korunumu ve kaynakları" konusunda birçok proje ve uygulamalar gerçekleştirilmekte ve çeşitli etkinlikler içeren kitaplar hazırlanmaktadır. Örneğin, Amerika Birleşik Devletlerinde, 1984 yılında başlayan ve 20 yılı aşkın süredir devam etmekte olan WET (Water Education for Teachers) projesi de bu çalışmalardan biridir (Nelson, 2008). WET projesinin amacı öğretmenleri, gençleri ve halkı etkili su yönetimi ve tüketimi konusunda bilinçlendirmektir.

Uluslararası düzeyde yapılan araştırmalar incelendiğinde, bazı ülkelerin erken yaşlardan itibaren su eğitimi örgün eğitim programları içerisine aldıkları görülmektedir (Massachusetts State Water Resources Authority, 1999; Environmental Protection Agency, 1999). Programlar, öğrencilere kavramsal düzeyde bilgiler sunarken, ilave olarak çok sayıda etkinliğe de yer verilmiştir. Bu programlar, yapılacak etkinlikleri öğrencilerin bizzat kendilerinin gerçekleştirecekleri ve yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı olacak biçimde hazırlanmıştır. Ayrıca programların tek bir derse yönelik hazırlanmadığı, fen, matematik, coğrafya, müzik ve sosyal bilimler konularından seçildiği ve bu nedenle su eğitiminin çok disiplinli bir yaklaşımı içerdiği görülmektedir. Ayrıca su eğitimine ilgili bu programların öğrenci, yetişkin ve öğretmenlere yönelik birçok uygulamaları yapılarak, uygulamaların farklı yönlerde (su konumu, su tasarrufu, su kirliliği vb.) etkinliği ortaya konulmuştur (Aird & Tomera, 1977'den aktaran Al-Shayaa, 2004; Middlestadt vd., 2001; Bouchillon, 2003).

Ancak, su konusunda Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde, su eğitimi ayrı bir başlık olarak ele alınmamış, çevre eğitimiyle ilgili yapılan araştırmalarla birlikte incelenmiştir (Çabuk & Karacaoğlu, 2003; Kabaş, 2004). İlköğretim Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji dersleri öğretim programları incelendiğinde, suyu tanıma, su kirliliği ve suyun tasarrufuyla ilgili bazı kazanımların sınırlı düzeyde olduğu ve olması gereken birçok kazanımın da bulunmadığı görülmüştür (Ergin, 2008). Ayrıca su eğitimi veremeye yönelik öğretim materyallerinin çok az sayıda olduğu belirtilmiş ve çeşitli çalışmaların yapılmasının gerekliliği ortaya konulmuştur (Kabaş, 2004; Çelik, 2005). Türkiye’nin 2030 yılında su kıtlığı çeken ülkeler sınıfına girebileceğinin belirtilmesi ve günümüzde yaşanan su kıtlığı sebebiyle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından resmi bir yazı ile ilköğretim okullarında su ile ilgili eğitimlerin verilmesinin istenmesi, su eğitimi konularında çalışmalar yapılmasının önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Buna paralel olarak, ülkemizin jeopolitik konumu ve su kaynakları dikkate alındığında “su eğitiminin” örgün eğitimin bir parçası olması zorunlu olmaktadır. Su farkındalığı yaratmada öncelikle bu eğitimi verecek olan öğretmenlerin eğitilmesi ve bu eğitimin gereksinimleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Ayrıca bu araştırmanın, özellikle ülkemizde çok az sayıda olan su eğitimine yönelik yapılacak olan uygulamalı çalışmalara temel oluşturması beklenmektedir.

### Amaç

Bu araştırmada, Su farkındalığı oluşturmak için Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin yaparak-yaşayarak ve zihinsel becerilerini kullanarak bilgiye ulaşabilecekleri öğretim materyalleri hazırlamak ve bu materyallerin öğretmenler üzerindeki etkinliğini araştırmak amaçlanmıştır. Hazırlanan su eğitimi etkinliklerinin en önemli hedefi su farkındalığı yaratmaktır.

Araştırmada, Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerine yönelik 25 saatlik bir su okulu adı altında hizmet içi eğitimi düzenlenmiştir. Bu araştırmada geliştirilen materyal örneklerine ve yapılan uygulamaya yönelik bilgilere yöntem kısmında yer verilmiştir. Öğretmenlerle ilişkili olarak incelenen araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

Su Eğitimi Konusunda 25 saatlik Hizmet İçi Eğitim’e (Su Okuluna) katılan Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin;

1. Su Kavram Testi’nden aldıkları puanlara göre ön test–son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Su Kullanımı Tutum Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çevre Bilinç Ölçeği’nden aldıkları puanlara göre ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Su Eğitimine ve uygulamada kullanılan öğretim materyallerinin niteliklerine yönelik görüşleri nasıldır?

### Sınırlılıklar

Bu araştırmanın uygulama kısmı 22 fen ve teknoloji öğretmeni ile yürütülmüştür. Ancak, bazı öğretmenlerin ön test, son test ve kalıcılık testinin yapıldığı zamanda olmamaları nedeniyle öntest-sontest verileri 17, sontest-kalıcılık testi verileri ise 16 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Araştırmada sadece deney grubu bulunmaktadır.



## 2. Yöntem

Araştırma tek gruplu ön test-son test modeline dayanmaktadır (Balci, 2001; Karasar, 2002). Buca İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ile yapılan işbirliği sonucu, İzmir ili Buca ilçesine bağlı 11 farklı ilköğretim okulundan 22 (17 öğretmenden elde edilen veriler dikkate alınmıştır) öğretmen ile 16-20 Şubat 2009 tarihleri arasında proje uygulaması gerçekleştirilmiştir. Uygulama DEÜ Buca Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı'na ait Fen laboratuvarında 3-4 kişiden oluşan gruplarla günde yaklaşık 5 ders saati (40'ar dakikalık) olmak üzere haftada toplam 25 ders saati üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmacıların dördü ve bir yüksek lisans öğrencisi uygulamaya bütün süreç boyunca gözlemci-yardımcı olarak katılmıştır. Uygulama yapılmadan önce, hazırlanan öğretim materyallerine yönelik olarak üç fen eğitimi uzmanının görüşleri alınmıştır. Fen eğitimi uzmanlarının tamamı öğretim materyallerini uygun bulmuşlardır. Hazırlanan materyallerin anlaşılır, açık, yapılabirlik vb. özelliklerine yönelik olarak da yedi fen ve teknoloji dersi öğretmenin görüşü alınmıştır. Elde edilen görüşlere göre materyallerde bazı değişiklikler yapılmıştır. Ayrıca, hazırlanan öğretim materyallerinin pilot çalışması Buca Eğitim Fakültesine devam eden 4 öğretmen adayları ile yapılmıştır. Pilot çalışma haftada 3 gün olmak üzere yaklaşık 2 haftada tamamlanmıştır. Öğretmen adayları çalışma yaprakları üzerinden çalışmışlardır. Çalışma sırasında öğretmen adaylarının çalışma yapraklarını ve materyalleri (sunumlar, animasyonlar, videolar, modeller, deneyler vb.) nasıl, ne kadar ve hangi düzeyde kullandıklarını belirleyebilmek amacıyla, araştırmacılar tarafından önceden hazırlanan gözlem formları kullanılmıştır. Ayrıca, öğretmen adayları çalışma sürecince gözlemlenerek, zorlandıkları yerlerde gerekli destek verilmiş ve çalışma yapraklarının anlaşılabilirliği kontrol edilmiştir. Pilot uygulama sırasında, araştırmacılar tarafından her bir etkinlik için doldurulan gözlem formlarından ve öğretmen adaylarından alınan dönütlerden yararlanılarak çalışma yaprakları, kullanılan etkinlikler ve her bir çalışma yaprağı için belirlenen süreler yeniden düzenlenmiştir. Bu kapsamda bazı deneyler yeniden düzenlenmiş, videolardan uzun olanlar bölünerek kısaltmalar yapılmıştır. Animasyonlarla ilgili belirlenen eksikliklerin giderilmesinin yanı sıra bazı animasyonlara ses eklenmiştir. Metinlerde ve sunumlarda iyi anlaşılmadığı saptanan bölümler gözden geçirilerek yeniden yazılmış ve tüm materyallere son halleri verilmiştir. Tüm materyaller bilgisayar ortamında "su farkındalığı" adlı bir yazılıma entegre edilmiştir (TÜBİTAK destekli bir proje kapsamında yürütülen bu çalışmada, öğretmenlerin dışında hem ilköğretim öğrencilerine hem de yetişkinlere yönelik de öğretim materyalleri geliştirilmiştir).

**2.1. Örnek Öğretim Materyali:** Aşağıda, öğretmen eğitiminde kullanılan öğretim materyallerinden (çalışma yaprakları, video, animasyon, sunum vb.) örnekler verilmiştir. Yapılan uygulamanın ve geliştirilen materyallerin daha kolay anlaşılması için "Suyu Tanıma" başlığı altındaki "Şehir İçme Suyunun Arıtılması" adlı konu örneği ayrıntılı bir şekilde açıklanmaya çalışılmıştır. Ana sayfadan bir örnek Resim 1'de verilmiş ve konuların içerikleri açıklanmaya çalışılmıştır.



Resim 1 Su Farkındalığı Ana Sayfası (Su Eğitimi; *Suyu Tanıma*, *Su Kirliliği* ve *Su Tasarrufu* ana başlıklarından oluşmaktadır).

**Suyu Tanıma:** Ambalajlı içme sularının özellikleri, şehir içme suyunun arıtılması, su arıtma araçları, su depoları, su döngüsü, su kaynağınca, su ve sağlık, su yer-kürenin neresindedir?, köyümüzün yer altı suları, yerin altındaki sular nasıl oluşur?

**Su Kirliliği:** Atık su içilir mi?, atık su nasıl arıtılır?, atık suyun rengi, bizim köydeki salça fabrikası, deniz suyu kirliliği, içme suyu üretim yolları, petrol kirliliği, suyla gelen salgın hastalık, suyun kirlenme yolları nelerdir?, yer altı suları nasıl kirlenir?

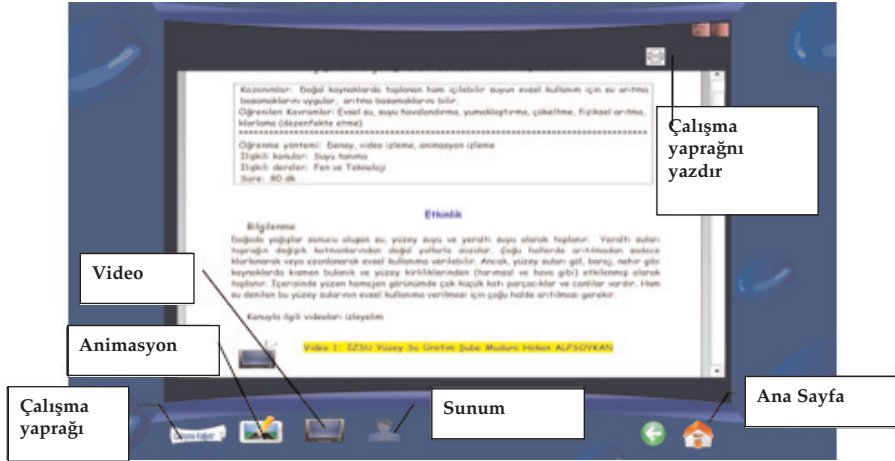
**Su Tasarrufu:** Bir damlacık su, değişen çevre ve su, musluktaki suyun hikayesi, su sayacı, su tesisatınız sağlam mı?, sürdürülebilir yaşam, suyu kim yönetiyor?, tarımda ve endüstride su tasarrufu

Resim 1'deki *Suyu Tanıma* başlığına tıkladığında yukarıda belirtildiği gibi Resim 2'deki konu başlıkları ekrana gelmektedir.



Resim 2 Suyu Tanıma konuları

Resim 2’deki konu başlıklarından “Şehir İçme Suyunun Arıtılması” konusuna tıkladığında ise resim 3’deki ekran gelmektedir. Resim 3’deki çalışma yaprağında, “Şehir İçme Suyunun Arıtılması” ile ilgili kazanımlar, öğrenilecek kavramlar, kullanılan yöntemler, ilişkili konular, ilişkili dersler, süre, gerekli ise ön bilgilendirme, varsa deney çalışma yaprağı, animasyonlar, videolar, konu ile ilgili sorular ve ne kadar öğrendik bölümü yer almaktadır.



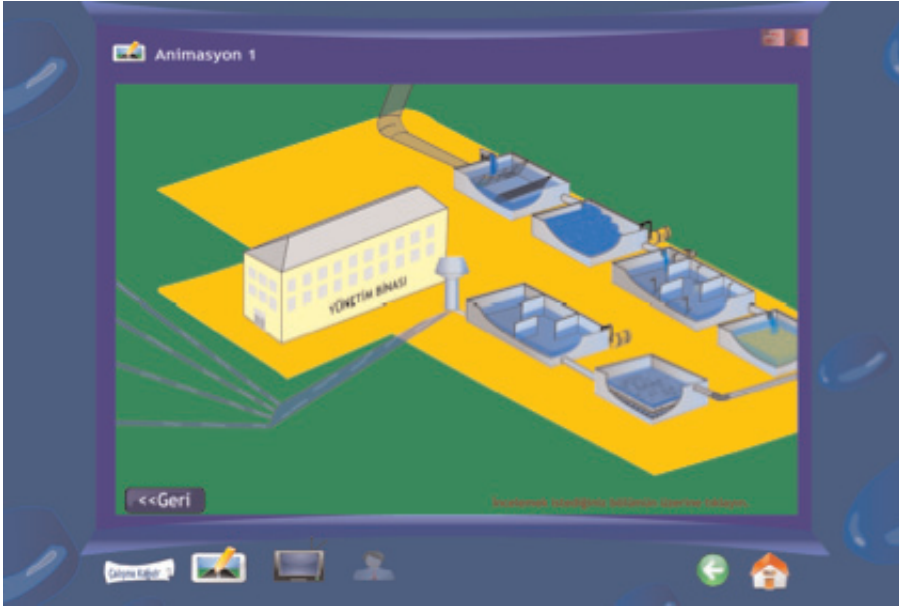
Resim 3 Şehir İçme Suyunun Arıtılmasına Ait Çalışma yaprağı örneği

Resim 3'deki çalışma yaprağında bulunan Video 1'e tıkladığında Resim 4'deki ekranda görünen "yüze su üretimi" konusunda bir uzmanın verdiği bilgiler yer almaktadır. Araştırmadaki tüm videolar alan uzmanlarının kurumlarından resmi izin alındıktan sonra proje ekibi tarafından çekilmiş ve yazılıma entegre edilmiştir.



Resim 4 Yüze suyu üretimi konusunda uzmanın bilgi vermesi

Resim 4'deki animasyon düğmesine (butonuna) tıkladığında, temiz su arıtma basamaklarının etkileşimli bir şekilde anlatıldığı animasyon bulunmaktadır (Resim 5).



Resim 5 Temiz su arıtma basamaklarının anlatıldığı etkileşimli ve sesli animasyon (kullanıcı istediği şekil üzerine tıklayarak bu aşamada gerçekleşen arıtma işlemi hakkında sesli ve animasyonlu bilgi elde edilebilmektedir)

**2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi:** Araştırmada veri toplama aracı olarak “Su kavrama testi”, “Su kullanım Tutum ölçeği” ve “Çevre bilinci ölçeği” kullanılmıştır. Veri toplama araçları 22 öğretmene uygulanmıştır. Ancak, beş öğretmenin ön testin veya son testin birinde bulunmaması nedeniyle öntest-son test karşılaştırmaları 17 öğretmenin verileri üzerinden, bir öğretmenin ise kalıcılık testinde bulunmaması nedeniyle son test- kalıcılık testi karşılaştırmaları 16 öğretmenin verileri üzerinden yapılmıştır.

**2.2.1. Su Kavrama Testi (SKT):** Katılımcıların su ve ilişkili olduğu konularla ilgili bilişsel öğrenme düzeylerini ön ölçüm, son ölçüm ve kalıcılık ölçümü şeklinde yoklayarak uygulanan materyallerden kaynaklanabilecek bilişsel düzeydeki farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. 24 maddeden oluşan testin ortalama güçlüğü 0.43 ve KR20 güvenilirlik katsayısı ise 0.66 olarak bulunmuştur. Test maddeleri 1 doğru ve 3 yanlış olmak üzere 4 seçeneklidir.

**2.2.2. Su Kullanımı Tutum Ölçeği (SKTÖ):** Araştırmacılar tarafından geliştirilen Su kullanımı tutum ölçeği tek faktörlü bir yapıda olup, likert tipi beşli derecelendirme sistemine sahip 26 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin güvenilirlik katsayısı 0.85 (Cronbach  $\alpha$ ) olarak bulunmuştur

**2.2.3. Çevre Bilinci Ölçeği:** Özdemir (2003) tarafından geliştirilen Çevre Bilinci Ölçeği kullanılmıştır. Toplam 24 maddeden oluşan ölçeğin güvenilirliği 0.86 olarak belirtilmiştir. Bu ölçek likert tipli ve beşli derecelendirmeye (tamamen katılıyorum, katılıyorum, kararsızım, katılmıyorum ve hiç katılmıyorum) sahiptir.

**2.2.4. Açık Uçlu Sorular:** Öğretmenlere, su eğitiminin önemi ve yapılan çalışmayı değerlendirmelerine yönelik olarak 4 açık uçlu sorulmuştur. Sorulara yönelik olarak 3 fen eğitimi uzmanının görüşü alınmıştır. Açık uçlu sorular çalışmanın “Bulgular” bölümünde “4. Alt problem cümlesi” başlığı altında verilmiştir.

**2.3. Verilerin analizi:** Fen ve Teknoloji Dersi öğretmenlerinin öntest-son test ve kalıcılık testi şeklinde uygulanan *Su Kavram Testi*, *Su Kullanımı Tutum Ölçeği* ve *Çevre Bilinç Ölçeği*’nden aldıkları puanlar karşılaştırılırken örneklemin 30’dan az olması nedeniyle (n=17) Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Bu teknik sosyal bilimlerde az örneklemlilerle yürütülen gruplar için araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır (Büyükoztürk, 2007). Tüm karşılaştırmalarda anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır.

Açık uçlu sorular, 3 araştırmacı tarafından içerik analizine tabi tutularak analiz edilmiştir. Analiz sonucunda bazı kodlar belirlenmiş ve elde edilen veriler tablolaştırılarak bulgular bölümünde sunulmuştur.

### 3. Bulgular

**3.1. Birinci problem cümlesi;** “Su Eğitimi konusunda hizmet içi eğitim’e katılan fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin, Su Kavram Testi (SKT)’nden aldıkları puanlara göre ön test–son test ve kalıcılık sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Ön test–son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırması sonucu Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1’den öntest-son test sonuçları incelendiğinde; Su Eğitimi konusunda hizmet içi eğitim’e katılan fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin, eğitim sonrasında suyla ilgili kavramları öğrenmelerinde anlamlı bir farkın olduğu görülmüştür ( $z=2,378$ ,  $p<.05$ ). Fark puanlarının sıra ortalamaları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Su Kavrama Testi Ön Test-Son-Kalıcılık Test Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları\*

Karşılaştırılan testler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön test	Negatif sıra	3	5,00	15,00	2,378	,017
	Pozitif sıra	11	8,18	90,00		
	Eşit	3				
Son test	Negatif sıra	8	8.44	67,50	9,55	,340
Kalıcılık testi	Pozitif sıra	6	6.25	37,50		
	Eşit	2				

\*Kalıcılık testine bir öğretmen katılamamıştır. Analiz 16 öğretmenin verileri üzerinden yapılmıştır.

Bu sonuçlara göre, Su Eğitimi Konusunda yapılan hizmet içi eğitim öğretmenlerinin suyu tanıma, su kirliliği ve su tasarrufu ile ilgili kavramları öğrenmelerinde etkili olmuştur. Yine Tablo 1’den su eğitimi konusunda hizmet içi eğitim’e katılan fen ve teknoloji dersi öğretmenlerinin eğitimin hemen sonrasında (son test) ve uygulamadan 3 ay sonra yapılan kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $z=9,55$ ,  $p>.05$ ). Bu sonuç, su eğitimi konusunda yapılan hizmet içi eğitimin öğretmenlerin suyu tanıma, su kirliliği ve su tasarrufu ile ilgili kavramları öğrenmelerine ve bu kavramların kalıcılığına olumlu etki ettiği ve dolayısıyla da hatırdan kalma düzeyinin yüksek olduğunu göstermiştir.

**3.2. İkinci problem cümlesi;** “Su Eğitimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim’e katılan Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin ön test-son test ve kalıcılık testi olarak uygulanan “Su Kullanımı Tutum Ölçeği” (SKTÖ)’nden aldıkları puanların sonuçları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklinde ifade edilmiştir. Ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi karşılaştırması sonucu Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2: Su Kullanım Tutum Ölçeği Ön Test-Son-Kalıcılık Test Puanları için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi Sonuçları\*

Karşılaştırılan testler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön test	Negatif sıra	2	4,25	8,50	3,079	,002
	Pozitif sıra	14	9,11	127,50		
	Eşit	1				
Son test	Negatif sıra	9	7.67	69,00	1,044	,297
Kalıcılık testi	Pozitif sıra	5	7.20	36,00		
	Eşit	2				

\*Kalıcılık testine bir öğretmen katılamamıştır. Analiz 16 öğretmenin verileri üzerinden yapılmıştır.

Tablo 2'ye göre, Su Eğitimi Konusunda Hizmet İçi Eğitim'e katılan Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin SKTÖ'den aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ( $z= 3,079$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Eğitimde yer alan "gezegenimizde ve ülkemizde kullanılabilir su kaynaklarının şimdiki ve gelecekteki durumu, ülkemiz koşullarına uygun su üretme-biriktirme yolları, su yönetimi, su ile ilgili yeni tüketme becerileri" etkinliklerinin öğretmenlerin su kullanımına yönelik tutumlarında ve davranışlarında olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Tablo 2'ye göre son test ve kalıcılık testi sonuçları incelendiğinde ise, öğretmenlerin su kullanımına yönelik son test tutum puanları ile kalıcılık testi puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir ( $z =1,044$ ;  $p>0.05$ ). Bu bulgu, Su Okulunun fen ve teknoloji öğretmenlerinin su kullanımına yönelik tutumlarında kalıcı ve olumlu etki yaptığı şeklinde yorumlanabilir.

**3.3. Üçüncü problem cümlesi;** "su eğitimi konusunda hizmet içi eğitim'e katılan Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin ön test-son test ve kalıcılık testi şeklinde uygulanan Çevre Bilinç Ölçeği'nden (ÇBÖ) aldıkları puanlar arasında anlamlı bir fark var mıdır?" şeklinde ifade edilmiştir. Ön test-son test ve kalıcılık testi sonuçları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi karşılaştırması sonucu Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3: Çevre Bilinç Ölçeği (ÇBÖ) Ön Test-Son-Kalıcılık Test Puanları için Wilcoxon İşaretili Sıralar Testi Sonuçları\*

Karşılaştırılan testler		N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Ön test	Negatif sıra	2	6,00	24,00	2,048	,041
	Pozitif sıra	14	8,73	96,00		
Son test	Eşit	1				
	Negatif sıra	12	9.17	110,00	2,846	,004
Kalıcılık testi	Pozitif sıra	3	3.33	10,00		
		Eşit	1			

\*Kalıcılık testine bir öğretmen katılmamıştır. Analiz 16 öğretmenin verileri üzerinden yapılmıştır.

Tablo 3'deki analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğretmenlerin ÇBÖ'den aldıkları öntest ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir ( $z= 2,048$ ,  $p< 0.05$ ). Fark puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında gözlenen bu farkın son test lehine olduğu görülmektedir. Bu sonuçlara göre, yapılan uygulamanın (su okulu) öğretmenlerin çevreye yönelik bilinçlerinde olumlu bir etkisinin olduğu görülmektedir. Tablo 3'den öğretmenlerin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puanların karşılaştırılmasına yönelik sonuçlar incelendiğinde ise Çevre Bilinçine yönelik son test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında son test lehine anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ( $z =2,846$ ;  $p<0.05$ ). Bu bulgu, Su Okulunun öğretmenlerin çevre bilinçlerinde kalıcı etkisinin anlamlı düzeyde olmadığını göstermektedir.

**3.4. Dördüncü problem cümlesi;** “Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin Su Eğitime ve uygulamada kullanılan öğretim materyallerinin niteliklerine yönelik görüşleri nasıldır?” şeklinde ifade edilmiştir. Bu problemle ilgili olarak öğretmenlere sorulan sorular ve elde edilen cevaplar aşağıda sunulmuştur.

**Soru 1:** Ülkemiz su koşulları düşünüldüğünde, ilköğretimde su eğitimi gerekli buluyor musunuz? Cevabınızı gerekçesiyle birlikte yazınız. Öğretmenlerin bu soruya vermiş oldukları cevaplar içerik analizi yapılarak aşağıda sunulmuştur.

Su farkındalığı yaratmada önceliği bu eğitime verecek olan öğretmenlerin bu eğitimin gereksinimleri konusunda bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu nedenle açık uçlu soruların ilki öğretmenlerin su eğitime verdikleri önemi belirleyebilmek için hazırlanmıştır.

Öğretmenlerimizin tamamı (17/17) su eğitiminin ülkemiz şartlarında çok gerekli olduğunu düşünmektedirler. Bu sorunun değerlendirilmesi Tablo 4’de sunulmuştur. Aşağıdaki tablolarda bir öğretmen birden fazla kategoride yer almış olabilir.

Tablo 4: Su Eğitiminin Önemi

Su Eğitiminin Öneminin Nedenleri	Öğretmen görüşü (n=17)	Örnekler
Su sıkıntısı	6	Ö15: <i>Su kıtlığına karşı su eğitimi çocuklarda su tasarrufu bilincini yükseltecektir.</i>
Su tasarrufu	4	Ö13: <i>Tasarrufu öğrenmeleri için</i>
Su eğitimi/bilinci	10	Ö1: <i>Öğrenciler bu konuda bilinçlendirilmeli.</i>
Suyun daha iyi kullanımı	2	Ö17: <i>Var olanı korumak için daha da gecikmeden bu çalışmalar yapılmalı.</i>
Küresel ısınma	2	Ö5: <i>Küresel ısınma, su kaynaklarının yetersizliği ülkemizdeki maddi imkânsızlıklar nedeni ile ilköğretimde su eğitimi kesinlikle gereklidir.</i>
Sürdürülebilir kalkınma	1	Ö11: <i>Suyun sürdürülebilir kullanımı kaynakların korunması, yaşam kalitemizin artması açısından su eğitime önem verilmelidir.</i>
Su kirliliği	2	Ö6: <i>Gerekli çünkü eğitimi kişi suyun kullanımı ve kirliliği konusunda özenli ve dikkatli davranır.</i>
Bilimsel/kritik düşünme	1	Ö2: <i>Su eğitimi öğrencilerin bu konuda daha akademik düşüncelerine ve yorum yapmalarına neden olacaktır. Çevre bilincinin gelişmesine katkıda sağlayacağını düşünüyorum.</i>

Öğretmenlerin yarısından fazlası (10/17) öğrencilerin bilinçlenmesi veya eğitimi açısından eğitimin gerekliliğinden bahsederken bunun nedenini iyi açıklayamamışlardır. Öğretmenler yaşanan su sıkıntısı nedeniyle (6/17) bu eğitime ihtiyaç olduğunu altını çizerken, su tasarrufu yapılmasının (4/17) ancak eğitimle sağlanabileceğini düşünmektedirler. Sadece çok sınırlı sayıdaki öğretmen (2/17) kirlilik ile doğal dengenin bozulduğunu ve kirlenmeyi önleyici tedbirlerin öğrencilere anlatılması gerektiğini belirtmişlerdir.

**Soru 2:** a) Su öğretiminde kullanılan öğrenme yaklaşımları yapılandırıcı anlayışa uygun mudur?

b) Su öğretiminde izlenen yolların niteliği ve çeşitliliği sizce nasıldır?



◆ Ercan Akpınar / Evren Küçükçankurtaran / Gül Ünal Çoban / Eylem Yıldız / Can Öztürk Yusuf Yılmaz / Abdulkadir Karadeniz / Ömer Ergin

Bu soruya verilen öğretmen yanıtlarından elde edilen yaklaşımlar Tablo 5 ve 6'da sunulmuştur.

Tablo 5: Öğretim yaklaşımlarının değerlendirilmesi (soru 2 (a))

Öğrenme Yaklaşımları	Öğretmen görüşü (n=17)	Örnekler
Uygun	13	Ö1:Uygun. Özellikle deneyler-etkinlikler ve animasyonlar.
Aktiflik/ Öğrenci Merkezli	4	Ö3:Öğrenci merkezli etkinlikler yapıldı.
Keyifli/Zevkli	3	Ö10:...Ayrıca herkes etkinliklere katıldığı için zevkli Ö17:Yaparak yaşayarak yapılan bu etkinlikler öğrenmeyi
Yaparak Yaşayarak	5	kolaylaştırır.
Deneyler/Gözlemler	5	Ö11:Öğrencilere deney yapabilmek ve gözleme olanağı sağladığı için yapılandırmacı yaklaşıma uygundur.
Çeşitlilik/Zengin	5	Ö2:Bana göre uygun. Konuyu aktarılmasında bana göre bütün öğrenme-öğretme yöntemleri kullanılmış.
Proje/Gezi Yapılabilir	1	Ö11:...Daha çeşitli çalışmalar yapılabilir. Proje geliştirme leri istenebilir veya gezi ilave edilebilir.

Öğretmenlerin büyük bir bölümü etkinlikler içerisinde uygulanan öğretim yaklaşımlarının yapılandırmacı yaklaşım ile uyduğunu belirtmişlerdir (13/17). Kullanılan metotların öğrenci merkezli (4/17) ve öğrencilerin yaparak ve yaşayarak (5/17) öğrenmelerini yapılandırmacı yaklaşımla uyumlu bulmuşlardır.

Tablo 6: Yöntem ve tekniklerin nitelik ve çeşitlilik yönlerinden değerlendirilmesi (soru 2 (b))

Yöntem ve teknikler Nitelik ve çeşitlilik	Öğretmen görüşü (n=17)	Örnekler
Çok iyi/güzel	6	Ö15:Yapılan sunular, video gösterimi ve etkinlikler güzeldi.
Çeşitlilik/zenginlik	7	Ö20:Öğretim yöntem ve teknikleri nitelik ve çeşitlilik açısından zengindi
Seviyeye uygun/yeterli	7	Ö5:Öğretim yöntem ve teknikleri nitelik ve çeşitlilik olarak yeterlidir.
Daha başka yöntemler de kullanılabilir	2	Ö6: Eksik yönleri vardı.

Öğretmenler etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikleri olumlu yönde değerlendirmişlerdir (17/17). Sadece 2 öğretmen, kullanılan yöntemlerin bazılarının kalabalık sınıf ortamında uygulanma güçlüğünden dolayı, farklı yöntemlerin de göz önünde bulundurulması gerektiğini belirtmiştir.

**Soru 3:** a) Bu çalışma raporlarının sonunda yer alan "ne kadar öğrendik?" başlıklı soruları ve genel ölçme değerlendirme araçlarını içerik ve çeşitlilik açısından değerlendiriniz.

Bu sorunun değerlendirilmesi Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Ölçme değerlendirme yöntemlerinin değerlendirmesi

Ölçme Değerlendirme	Öğretmen görüşü (n=17)	Örnekler
Anlaşılır	5	Ö5:Öğrenilen konularla ilgili net sorular sorduğundan konunun özüne kadar indiğinden açık, anlaşılabilir olduğundan sorular güzel hazırlanmış.
Uygun Öğrencilerin hatalarının düzeltilmesi / sonuçlarının karşılaştırılabilmesi	13	Ö1:Konuyu toparlamak için uygun sorular.
Pekiştirici	6	Ö6:Çok çeşitli olduğundan yorum yapabilme, sonuçları karşılaştırabilme imkânı vermektedir. Ö11:Çalışmayı daha iyi anlamamızı ve pekiştirmemizi sağladı.
Daha açıklayıcı ve çeşitli olmalıydı	2	Ö20: Soru çeşidi olarak doğru-yanlış, eşleştirme, boşluk doldurma, seçenekli sorular da olabilir.

Öğretmenler, ölçme değerlendirme yöntemlerinin etkinliklerinin amaçları doğrultusunda hazırlandığını ve uygun metotlar kullanıldığını (13/17), soruların pekiştirmeye yardımcı (6/17), açık ve anlaşılır (5/17) olduğunu cevaplarında vurgulamışlardır.

**Soru 4:** Çalışma yapraklarında değişik etkinliklere ayrılan sürelerin yeterliliği konusunda ne düşünüyorsunuz? Bu sorunun değerlendirilmesi Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Etkinliklere ayrılan sürenin değerlendirilmesi

Etkinliklere Ayrılan süre	Öğretmen görüşü (n=17)	Örnekler
Yeterli	15	Ö2: Bana göre yeterli
Daha uzun olabilirdi	1	Ö13: Süre daha uzun tutulabilirdi.
Yetersiz	2	Ö14: Süreler yeterli değil. Bu etkinliğin daha uzun sürede yapılması gerekir.
Kısaltılmalı/ ders saatine indirgenmeli	2	Ö15: Her etkinlik için bence 40dk ayrılabilir (1ders saati) Ancak etkinliklerin yapılma sıklığı çok önemli. Çok sık olmamalı

Öğretmenlerin büyük bir kısmı ayrılan süreleri yeterli (15/17) bulmakta iken, birkaçı kalabalık sınıflar için etkinlik sürelerinin daha uzun tutulmasını önermekte (3/17), iki öğretmen ise sürelerin ders saatlerine uygun hazırlanmasının daha uygun olacağı fikrinde olduğunu belirtmişlerdir (2/17).

## Sonuç, Tartışma ve Öneriler

### 3.1 Sonuç

Öğretmenlerin; suyu tanıma, su kirliliği ve su tasarrufu konularında temel kavramlarla ilgili kendilerini geliştirdikleri “Su Kavrama Testi” sonuçlarının değerlendirilmesinden (Tablo 1) açıkça görülmektedir. Ayrıca su kavrama kalıcılık testi sonuçlarına göre de öğrendikleri bilgilerin kalıcı olduğu görülmüştür.

◆ Ercan Akpınar / Evren Küçükçankurtaran / Gül Ünal Çoban / Eylem Yıldız / Can Öztürk Yusuf Yılmaz / Abdulkadir Karadeniz / Ömer Ergin

Öğretmenlerin, suyla ilgili duyuşsal alanda tutum ve davranışlarında gelişme olduğu ve bu gelişmenin uygulama bitiminden sonra da büyük bir oranda sürmekte olduğu görülmüştür (Tablo 2).

Çevre Bilinci Ölçeği verilerinin sonuçlarının değerlendirilmesinden (Tablo 3) öğretmenlerin aldıkları su eğitiminin, onların çevre bilinçlerine olumlu yönde ve anlamlı bir şekilde katkısı olduğu görülmektedir. Ancak, kalıcılık testi sonuçlarına göre Çevre Bilinci açısından anlamlı düzeyde hatırdaki tutmanın gelişmediği görülmüştür (Tablo 3)

Öğretmenlerin, eğitim sonunda sorulan açık uçlu sorularla “*hazırlanan öğretim materyallerinin*; su eğitimindeki önemi, çalışma yapırlarında kullanılan öğretim yaklaşımı, yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme yöntemlerini ve etkinliklerin sürelerini değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğretmenlerin cevapları doğrultusunda hazırlanan etkinliklerin genel bir değerlendirmesi şöyle özetlenebilir:

Öğretmenler, ülkemizde su kıtlığına karşı su tasarrufu yapılması ve su kaynaklarının korunması konusunda, ilköğretimde su eğitiminin yapılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 4).

Hazırlanan öğretim materyallerinde kullanılan öğretim yaklaşımları, yöntem ve tekniklerini, yapılandırmacı anlayışı uygun ve materyal çeşitliliği bakımından (deney, video, animasyon, sunum) zengin bulmuşlardır (Tablo 5 ve 6). Ayrıca, etkinlikler içerisinde ve sonunda yapılan ölçme ve değerlendirmelerle ilgili materyallerin, konuyu pekiştirici ve ölçmeye uygun olduğunu belirtmişlerdir (Tablo 7).

Çalışma yapırlarında ayrılan sürenin yeterliliği konusunda, öğretmenlerin çoğu olumlu görüş bildirmişlerdir. Üç öğretmenin ise sürenin daha uzun tutulmasını önerdiği görülmüştür. (Tablo 8).

### 3.2 Tartışma

Su eğitimi üzerine doğrudan öğretmenlere yönelik uygulamalı ve tarama türü çalışmalar olmadığından, bu araştırmanın verileri, başka araştırmaların verileri ile karşılaştırılamamış ve dolayısıyla da tartışma farklı örneklem üzerinde yapılan derleme-tarama ve uygulamalı araştırmalarla sınırlı kalmıştır.

Yeterli ve kaliteli su, sağlıklı insan ve kaliteli üretim için gerekli ihtiyaçların başında gelmektedir. Bu nedenle, gelecek kuşakları zor durumda bırakmamak ve bugünden kullanılabilir suyu artırmaya, var olan suyu tasarruflu kullanmaya yönelik çözümler bulmak zorunlu hale gelmiştir. Bu araştırmada da, öğretmenlerden başlayarak su farkındalığını oluşturma amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda öğretim materyalleri hazırlanarak, öğretmenlerle uygulamalı çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları, su eğitime yönelik yapılan uygulamanın, öğretmenlerde su farkındalığı oluşturmada etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Ülkemizde su eğitimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde; daha önce de belirtildiği gibi bu çalışmaların çoğunun çevre eğitimi içinde su kavramını ele aldıkları ve yapılan çalışmaların çoğunun tarama (survey) türü araştırmalar olduğu görülmektedir. Örneğin Armağan (2006), ilköğretim II. kademe öğrencileriyle yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin çevre sorunlarına neden olan olaylardan (su kirliliği, asit yağmurları vb.) çok fazla haberdar olmadıklarını göstermektedir.

Çelik (2005) tarafından yapılan araştırma ise, halkın su ile ilgili farkındalığını ortaya koyması açısından ilgi çekicidir. Çalışmanın amacı, içme suyu kalite problemleri hakkında halkın düşüncelerini ve olası çözümlerini tartışmak olarak belirtilmiştir. Antalya'da gerçekleştirilen araştırmada, anket sonuçları, insanların % 50'den fazlasının içme suyu dağıtım şebekesinden su içmediğini göstermiştir. Bunun dışında anketin sonuçları, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi ve gelir düzeyi ne olursa olsun insanların su kalitesi ve etkileri hakkında bilgi almak istediklerini ortaya koymuştur.

Yukarıdaki tarama türü çalışmalardan farklı olarak, içersinde su temasının da yer aldığı çevre eğitimi konusunda Kabaş (2004) tarafından bir uygulama yapılmıştır. Kabaş (2004) tarafından yapılan araştırmanın amacı; kadınlara çevre konusunda eğitim programı uygulayarak, kadınların çevre konusundaki bilgi düzeylerini arttırmak ve onlarda çevre bilinci oluşturmaktır. Kadınlara uygulanan anketler sonucunda, çevre bilgisi, çevre sorunlarının sebepleri, etkileri ve bu sorunları önleme yollarına ilişkin konularda bilgi düzeylerinin anlamlı olarak arttığı ortaya çıkmıştır. Eğitimden önce doğru cevapların oranı %60 iken eğitimden sonra doğru cevap oranı %90 olarak belirlenmiştir.

Çabuk ve Karacaoğlu (2003), çevre duyarlılığına ilişkin öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yaptığı araştırmada, öğrencilerin yarıya yakınının su kirliliği, su kullanımında tutumluluk, kimyasal maddelere dikkat etme gibi konularda dikkatli olmadıkları görülmüştür.

Çevre eğitime yönelik yurt dışında yapılan araştırmalar incelendiğinde, ülkemizdekilerle benzer çalışmaların (Lewis, 1993; Clinch-Powell Resource Conservation and Development Council, 1995; South Carolina Department of Health and Environmental Control, 1996) dışında "su teması" başlığı altında çalışmaların da olduğu ve bu çalışmaların da ağırlıklı olarak uygulamalı yapıldığı görülmüştür (Bates, 1985; Heimlich, Oberst & Spitler, 1993; Friday, 1996; Lev vd., 1998; Massachusetts State Water Resources Authority, 1999; Environmental Protection Agency, 1999; Suvedi vd., 2000; Middlestadt vd., 2001; Bouchillon, 2003; AL-Shyaa, 2004). Bu çalışmaların dışında su teması içeren programların da geliştirildiği belirlenmiştir (Ward, 1991). Örneğin, su eğitimiyle ilgili Heimlich, Oberst ve Spitler (1993)'in öğrencilere yönelik hazırladığı "İki Hidrojen ve Bir Oksijen: Su Eğitimiyle İlgili Kaynak Bir Öğretim Paketi" başlıklı etkinlikler beş bölüm olarak sunulmaktadır. Bu bölümler: suyun incelenmesi, su döngüsü, su kaynakları, suyun korunumu ve su kirliliğidir. Etkinlikler, öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmesine dayalı olarak, çevre bilim konularıyla fen dersini günlük yaşamda daha iyi bütünleştirmek amacıyla hazırlanmıştır.

6. Sınıf öğrencileri ve öğretmenleri için "Doğa Sınıfında Bir Gün" başlıklı bir çalışmada ise çevre eğitimiyle ilgili ele alınan pek çok konudan biri de suyun kalitesi ve kirliliğidir (Clinch-Powell Resource Conservation and Development Council, 1995). Çalışma kitabında konular çalışma yaprakları şeklinde hazırlanmış, öğrenciler suyun kalitesinin ölçümünde kullanılan araç-gereçlerin nasıl kullanıldığını öğrenmişler, bununla birlikte suyun kalitesiyle ilgili işlemleri bizzat deneyerek gözlem yapmışlardır. Ayrıca, bu çalışmada tarımda kullanılan bazı kimyasal maddelerin suyun kalitesini olumsuz etkileyebileceğiyle ilgili bir çalışma yaprağına da yer verilmiştir.

Birch ve Schwaab (1983, aktaran AL-Shyaa, 2004) tarafından yapılan deney ve kontrol gruplarının yer aldığı araştırmada, deney grubundaki öğrencilerin suyun korunumuyla ilgili materyaller aracılığıyla eğitim aldıkları belirtilmektedir. Bununla birlikte, deney grubundaki öğretmenler de, suyun korunumuyla ilgili eğitim almışlardır. Araştırmanın sonunda, deney grubundaki öğrencilerin suyun korunumuyla ilgili bilgi ve tutumlarının, kontrol grubundakilere göre anlamlı biçimde daha olumlu olduğu belirtilmektedir. Ayrıca, araştırmada öğrencilerin suyun korunumuna yönelik bilgi ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki elde edilmiştir. Middlestadt ve diğerleri (2001) tarafından yapılan araştırmada, “Suyun Korunumu Eğitimi Projesi” gerçekleştirilmiştir. Projede, suyun korunumuyla ilgili beş bölümden oluşan bir öğretim programı geliştirilmiş ve 10. sınıf düzeyindeki 424 öğrenciye uygulanmıştır. Ayrıca, araştırmanın gerçekleştirildiği okullarda öğretmenler işlik çalışmalarına katılmışlardır. Bununla birlikte, 247 öğrencinin yer aldığı kontrol grubundaki öğrenciler suyun korunumuyla ilgili herhangi bir eğitim almamış, ancak biyoçeşitlilik konusunda ders almışlardır. Öğrencilerin korunuma ilgili bilgi, tutum, inanç, sosyal davranışlar ve evde suyun korunumuyla ilgili davranışlarının incelendiği araştırmada, tutum boyutunda deney ve kontrol grubundaki öğrenciler arasında anlamlı farklılıklar elde edilmezken, kalan üç alanda deney grubu lehine anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Kısaca, deney grubu öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre suyun korunuma yönelik yüksek seviyede bilgiye sahip oldukları ve istenen davranışları daha fazla gösterdikleri görülmüştür.

Bouchillon (2003) tarafından resmi bir kurum önderliğinde yapılan örnek çalışmada “su teması” çalışma konusu olarak seçilmiştir. Bu çalışmada tıp, teknoloji ve diğer alanlarda öğrenim gören öğrenciler yaşadıkları bölgede su ile ilgili farklı durumları incelemişlerdir. Bununla birlikte çalışmanın yapıldığı bölgede yaşayanlarla su konusunda görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada, öğretmenler ve öğrenciler disiplinlerarası öğretimin yararlarını ve bunun sonucunda da suyun önemini kavramışlardır. Ayrıca, öğrenciler projeler hazırlamışlar ve projelerine maddi destek sağlamışlardır. Öğrenciler, sudaki toksit madde miktarı fazla olan bir bölgeyi çalışma yeri olarak seçmişler ve burada bazı araştırmalar gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırma sırasında, öğrencilerin toplumla ve arkadaşlarıyla iyi ilişkiler geliştirdikleri ve bu problemi çözmek için çeşitli yollar ortaya koydukları görülmüştür. Bu şekilde, öğrenciler derslerin yaşamdaki yerini, toplumda aktif olmanın gerekliliğini ve çevrenin korunmasının önemini daha iyi anlamışlardır.

### 3.3. Öneriler

Yukarıdaki araştırmaların ve gerçekleştirilen bu araştırmanın gerek sonuçları ve gerekse önerileri dikkate alındığında, su eğitimi üzerine yeni çalışmaların yapılmasının gerekliliği büyük önem taşımaktadır. Bununla birlikte, yurt dışındaki çalışmaların yaklaşık 30 yıl öncesine dayanması ve ülkemizde ise bu alanda yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak son yıllarda yapıyor olması, ülkemizde bu alanda yapılacak çalışmalara öncelik verilmesinin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Ayrıca bu araştırmanın sonuçları dikkate alındığında, fen ve teknoloji dersi öğretmenlerine yönelik yapılan uygulamanın etkili olduğu söylenebilir. Ancak, bu araştırma 17 fen ve teknoloji dersi öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. İleriki çalışmalarda daha fazla öğretmene ulaşılarak, öğretmenlerin su farkındalık düzeyleri benzer uygulamalar yapılarak artırılabilir. Bu şekilde eğitim alan öğretmenler meslektaşlarına, velilere ve öğrencilerine su konusunda eğitimler verebilirler.

### Kaynakça

- Amend, J.R., & Arnold, A.A. (1983). A public education program in water resources management. *Journal of Geological Education*, 31(5), 362-368.
- Al-Shayaa, M.S. (2004). Education and water conservation in Tucson, Arizona: Towards an educational model for Saudi Arabia (Unpublished doctoral dissertation). Iowa State University, Iowa.
- Armağan, F.Ö. (2006). İlköğretim 7-8. sınıf öğrencilerinin çevre eğitimi ile ilgili bilgi düzeyleri (Kırıkkale İl Merkezi Örnekleme). Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Balci, A.(2001). Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler. (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Bates, T.B. (1985). An assessment of the public's water resource knowledge and implications about water education (Unpublished doctoral dissertation). Oklahoma State University, Stillwater.
- Bouchillon, W.H. (2003). Water, Water, Everywhere Yet Do I Dare to Drink? An example of excellence in integration and interdisciplinary education. *Techniques, Association for Career and Technical Education*, 78(6), 22.
- Brelet-Rueff, C. (2000). Helping children in the humid topics: Water education. Retrieved November 6, 2006 from ERIC database (ED444865).
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (7.baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Clinch-Powell Resource Conservation and Development Council (1995). Healthy Water, Wealthy World. Conservation Camp 1995 Workbook. A Companion Workbook to a Day in Nature's Classroom for Sixth Grade Students and Teachers in Claiborne, Grainger, Hancock, Hawkins and Union Counties. Retrieved November 6, 2006 from ERIC database.
- Çabuk, B. ve Karacaoğlu, C. (2003). Üniversite öğrencilerinin çevre duyarlılıklarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 189-198.
- Çelik, E. (2005). Antalya kentinin içme suyu kalite sorunlarının ve olası çözümlerinin halkın düşüncesi alınarak araştırılması. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Akdeniz Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü. Antalya.
- Environmental Protection Agency. (1999). Drinking water activities for students, teachers, and parents. Washington, DC. Retrieved September 9, 2006 from ERIC database (ED449999).
- Ergin, Ö. (2008). Su Farkındalığı" üzerine bir eğitim projesi. *TMMOB ve Çevre Bakanlığı III Su Politikaları kongresi*. 20-22 Mart 2008. Ankara. 531-540.
- Friday, G. (1996). The writing of the scientific paper to help students process of water quality data. Retrieved October 11, 2006 from ERIC database (ED399164).
- Habib, A.M.A. (1998). A descriptive study of water conservation knowledge, attitudes, and behaviors of secondary school students in Kuwait. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pittsburgh.
- Heimlich, J.E., Oberst, M.C., & Spitler, L. (1993). Two H's and an O: A teaching resource packet on water education. Columbus, OH: ERIC Clearinghouse for Science, Mathematics and Environmental Education.
- Howe, R.W. & Disinger, J. F (1988). Environmental education that makes a difference-knowledge to behavior changes. ERIC/SMEAC Environmental Education Digest. Retrieved October 11, 2007 from ERIC database (ED320761).
- Kabaş, D. (2004). Kadınların Çevre Sorunlarına İlişkin Bilgi Düzeyleri ve Çevre Eğitimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

◆ Ercan Akpınar / Evren Küçükçankurtaran / Gül Ünal Çoban / Eylem Yıldız / Can Öztürk  
Yusuf Yılmaz / Abdulkadir Karadeniz / Ömer Ergin

- Karasar, N. (2002). Bilimsel Araştırma Yöntemi. Ankara: Nobel Yayınevi.
- Lev, D.J., Renfro, S.L., Lindbo, D.T., Jarrell, W., Blair, J., Andrews, S. & Howell, L. (1998). The student watershed research project (SWRP). *Urban Ecosystems*, 2, 113-127.
- Lewis, J. (1993). Classroom and field experiments for Florida's environmental resources. Florida State Department of Environmental Protection, Tallahassee. Retrieved November 13, 2006 from ERIC database (ED429810).
- Massachusetts State Water Resources Authority. (1999). Water quality: A field-based quality testing program for middle schools and high schools. Retrieved September 9, 2006 from ERIC database (ED433223).
- Middlestadt, S., Grieser, M., Hernandez, O., Tubaishat, K., Sanchack, J., Southwell, B., & Schwartz, R. (2001). Turing minds on and faucets off: Water conservation education in Jordanian schools. *The Journal of Environmental Education*, 32(2), 37-45.
- Nelson, D. (2008). Worldwide Water Education. [Online]: [www.projectwet.org/history.htm](http://www.projectwet.org/history.htm) adresinden 11 Ekim 2008 tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, A. (2003). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin çevre bilgi ve bilinçlerinin araştırılması. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi. İzmir.
- South Carolina Department of Health and Environmental Control. (1996). Action for a cleaner tomorrow: A south carolina environmental curriculum grades, 6-12 (2nd ed.). Retrieved October 12, 2006 from ERIC database (ED400168).
- Suvedi, M., Krueger, D., Shrestha, A., & Bettinghouse, D. (2000). Michigan citizens' knowledge and perceptions about groundwater. Retrieved November 13, 2006 from ERIC database (EJ600238).
- Türkman, A. (2000). Yaşanabilir bir çevre için. İzmir: Dokuz Eylül Yayınları.
- Ward, T. (1991). Gee-Wow! Adventures in water education. Retrieved November 17, 2006 from ERIC database (ED404124).

## WATER SCHOOL: AN APPLICATION FOR CREATING WATER AWARENESS OF SCIENCE TEACHERS\*

Ercan AKPINAR\*\* Evren KÜÇÜKCANKURTARAN\*\*\*

Gül ÜNAL ÇOBAN\*\*\*\* Eylem YILDIZ\*\*\*\*\*

CAN ÖZTÜRK\*\*\*\*\* Yusuf YILMAZ\*\*\*\*\*

Abdulkadir KARADENİZ\*\*\*\*\* Ömer ERGİN\*\*\*\*\*

### Abstract

The purpose of this study is to develop instructional materials in order to create water awareness of teacher and examine these materials' effects. 17 in service teacher participated in this study. These teachers took water education for 25 lecture hours in totally 5 days by using originally developed instructional materials. The effectiveness of the materials used at water school was tested by using the quantitative data collection instruments by administering to the teachers as pretest-posttest and delayed test. The data instruments consisted of "Water Comprehension Test", "Attitude Scale towards Water Usage", "Environmental Awareness Scale". In addition, "Open-ended Questions" were used in order to take the teachers' view about this education, The results showed that the Water School is generally effective on the teacher' comprehensions about water, attitudes towards water usage, awareness' of environment. The teachers' general opinions related to the water education are very positive and they stated that this education is necessary for all.

**Keywords:** Water awareness, water education, science teacher

\* This study is a part of the project supported by TUBITAK No. 107K291.

\*\* Associate Prof.Dr.; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Buca/ İzmir ercan.akpi

\*\*\* Instructor.Dr. Akdeniz University, Faculty of Education, Dumlupınar Bulvarı 07058 Kampüs-Antalya

\*\*\*\* Assist. Prof. Dr. ; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Science Teaching, 35160, Buca/ İzmir

\*\*\*\*\* Assist. Prof. Dr. ; Adnan Menderes University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Kampus,Aydın

\*\*\*\*\* Master's student, Dokuz Eylül University, Institute of Educational Sciences,,

\*\*\*\*\* Prof. Dr.(Project Director) Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of Science Teaching, 35160,Buca/ İzmir



# ÇOKLU ZEKÂ KURAMI İLE ÖĞRETİMİN 7.SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK BAŞARILARINA VE KALICILIK DÜZEYLERİNE ETKİSİ

Sare ŞENGÜL\*\*

Nurcan ALTUNTAŞ\*\*

## Özet

Bu çalışmanın amacı, Matematik dersinde Çoklu Zekâ Kuramına uygun öğretimin 7.sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına ve kalıcılık düzeylerine etkisini araştırmaktır. Bu amaçla araştırma, İstanbul ili, Anadolu yakasındaki bir ilköğretim okulunun 7. sınıfında öğrenim gören toplam 65 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmada bir deney ve bir kontrol grubu kullanılmıştır. Çalışma başlangıcında öğrencilere ön test uygulanmıştır. Kontrol grubunda "Simetri, düzlemde bir noktanın koordinatları ve doğru grafikleri" konuları geleneksel yöntemle işlenirken, deney grubunda Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda hazırlanmış ders planları ile işlenmiştir. Uygulama sonunda ön test; son test ve kalıcılık testi olarak yeniden kullanılmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda Çoklu Zekâ Kuramı doğrultusunda hazırlanmış ders planları ile yapılan öğretimin, geleneksel anlatım yöntemine göre öğrencilerin matematik başarıları ve kalıcılık düzeyleri arasında olumlu yönde etkili olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Sözcükler:** Çoklu zekâ kuramı, koordinat, simetri, doğru grafikleri, matematik öğretimi

## Giriş

Bilgi ve teknolojinin daha çok önem kazandığı günümüzde toplumların farklılaşan ihtiyaçları, hemen her alanda yeni uygulamaları da beraberinde getirmektedir. Dolayısıyla bilgi ve teknoloji toplumunda zekânın değişik boyutlarına (problem çözme yeteneği, derinlemesine düşünme, kişiler arası ilişkiler vb.) giderek daha çok ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle eğitim-öğretim süreci de gelişen dünyada insanların ihtiyaçları doğrultusunda şekillenip gelişmek durumundadır. Geleceğin dünyasına yön verecek bireylerin bilgiyi yalnızca öğrenen değil, öğrendiğini sorgulayan, uygulayan ve aynı zamanda yeni bilgiler de üreten öğrenciler olmaları beklenmektedir (Nacakcı, 2006).

1900'lü yılların başlarından 1980'li yıllara kadar dünya eğitimcileri çoğunlukla insanlarda zekâ bölümü denilen yalnızca matematiksel ve sözel becerilerin işlendiği zekâ kavramını dikkate alarak eğitim-öğretim sürecini geliştirmeye

\* Yrd.Doç.Dr. Marmara üniversitesi, AEF, İlköğretim Matematik Öğretmenliği A.B.D.  
Göztepe/ İstanbul,

\*\* Çamlık İlköğretim Okulu Matematik Öğretmeni Çamlık Mah Gaziler Cad Başak sok  
Çekmeköy/ İSTANBUL.

çalışmışlardır (Yavuz, 2005). XX.yüzyılın son çeyreğinde ise zekâ bölümüne dayalı geliştirilen yaklaşım ve eğitim sistemlerinin insanların yetenek ve eğilimlerini yeterince açıklayamadığı, bilgi ve teknoloji toplumunun bireylerini yetiştirmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu nedenle eğitimci ve araştırmacılar, zekânın ve öğrenme yolunun farklı şekillerde ifade edilebileceği arayışların içerisine girmişlerdir.

Nöropsikolog ve gelişim uzmanı olan Howard Gardner, geleneksel zekâ anlayışlarını inceledikten sonra 70'li ve 80'li yıllarda bireylerin bilişsel kapasitelerini araştırmaya başlamıştır. Yeteneklerin örüntüsünü anlamaya, bilişsel ya da duyuşsal kazaların etkisini belirlemeye uğraştığı araştırmalarının yanı sıra Harvard Üniversitesinde "Project Zero" adlı bir projede normal ve üstün yetenekli çocuklarla ilgili araştırmalar yapmış, bilişsel yeteneklerin gelişimini incelemiştir (Bümen, 2002).

Gardner'a (1983) göre birbirimizden bu kadar farklı oluşumuz, hepimizin farklı zekâ kombinasyonlarına sahip olmamızdan kaynaklanmaktadır. Bu nedenle bireyin yeteneklerini geliştirmesine ve kendini gerçekleştirebilmesi olanak tanıyan Çoklu Zekâ Kuramını geliştirmiştir. Kuram, 1993' den itibaren birçok eğitimci tarafından önemli ölçüde benimsenerek eğitim alanlarında bir takım yeniden yapılanmalara yol açmıştır. Gardner, okullarda uygulanan eğitim sistemlerini de eleştirerek, farklı zekâ alanlarına dayalı öğretim etkinlikleri için yeni stratejiler geliştirilmesine olanak sağlamıştır.

Gardner, yetişkinlerle yapmış olduğu çalışmalarında bir insanın en az yedi temel zekâ çeşitlemesinden oluşan geniş yetenekler yelpazesine sahip olduğunu öne sürmektedir. Gardner, yedi tür zekâyı, dilsel zekâ, görsel zekâ, matematik zekâsı, bedensel zekâ, müzik zekâsı, sosyal zekâ ve kişinin kendine dönük zekâsı olarak adlandırmaktadır. Ancak Gardner, bu sayının insan yeteneklerinin çokluğu karşısında asla yeterli olmadığını ve daha fazla zekâ alanlarının olabileceğine dikkat çekmiştir. 1997 yılında Gardner, saptadığı zekâ alanlarına doğa zekâsını da eklemiştir (Saban, 2001).

Çoklu Zekâ Kuramının eğitime uygulanabilirliği ile ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar sonucunda Çoklu Zekâ Kuramı'nın; eğer öğretmen kendi öğrenci profilinin ihtiyaçlarına yönelik olarak esnek ve doğru şekilde eğitime uygulayabilmesi halinde gerçek öğrenmeyi sağlayabildiği ve öğrencilerin akademik başarılarında manidar fark oluşturduğu (Aşçı ve Demircioğlu, 2002; Campbell ve Campbell, 1999; Coşkungönüllü, 1998; Köroğlu, Cantürk ve Yeşildere, 2002; Şengül ve Öz, 2008; Patterson, 2002; Temur 2004); öğrencilerin kavramları anlamasını sağlamada çok farklı yaklaşımlar sunduğu, insanın bilişsel zekâsını kategorilere ayırdığı ve öğrenmede bireysel farklılıkları dikkate aldığı (Haggarty, 1995, Baki ve diğ., 2009); Çoklu Zekâ Kuramı tabanlı fen etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin, bilgi, kavrama, problem çözme, bilimsel süreç becerileri ve toplam test puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık oluşturduğu (Özdemir ve diğ., 2002); kavrama ve uygulama düzeyleri erişileri, toplam erişiler, derse yönelik tutum puanları ve kalıcılık testi puanları arasında anlamlı farklılıklar oluşturduğu (Bümen, 2002; Kaptan ve Korkmaz, 2001; Şengül ve Öz, 2008); öğrenme-öğretme durumlarının oluşturulmasında olumlu katkı sağlamakta olduğu (Acat 2002; Saydam, 2005, Kutluca ve diğ., 2009) belirlenmiştir. Diğer yandan, Coşkungönüllü (1998) Çoklu Zekâ Kuramının, öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında, Özdemir (2002) ise öğrencilerin fen dersine karşı tutumlarında anlamlı bir fark oluşturmadığını ortaya koymuşlardır.

de çıkmış sorularından ve benzer yapıda olanlardan 60 soruluk bir soru havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanı ve araştırma yapılan okuldaki matematik öğretmenlerinin de görüşleri alınarak bu sorulardan 40 tanesi seçilerek pilot çalışmada kullanılmıştır. Pilot uygulama sonucunda test maddeleri için madde toplam (item-total), madde kalan (item-reminder) ve madde ayırt edicilik indeksleri ayrı ayrı hesaplanmıştır (Ek1). Bu inceleme sonucunda 2, 5, 12, 16, 17, 22, 25, 27, 28, 40 soruların istatistiksel olarak 0.05 düzeyinde ayırt edici özelliğe sahip olmadıkları görülmüştür. Bu 10 madde atılarak soru sayısı 30' a düşürülmüştür. Yapılan uygulamada KR-20 formülüyle hesaplanan testin güvenirliği 0.77 olarak bulunmuştur.

### Çoklu Zekâ Belirleme Anketi

Deney grubunda uygulamadan önce öğrencilerin zekâ alanlarını belirlemek amacıyla kullanılan bir ankettir (Selçuk, Kayılı ve Onat, 2002). Bu anket 5'li Likert tipinde olup Çoklu Zekâ Kuramındaki zekâ tiplerine ait sekiz alt bölümden oluşmaktadır. Anket, Sözel-Dilsel, Mantıksal-Matematiksel, Sosyal-Kişilerarası, İşsel ve Doğa Zekâları için 10'ar madde, Bedensel-Kinestetik Zekâ için 11 madde, Müziksel-Ritmik Zekâ için 12 madde, Görsel-Uzamsal Zekâ için 13 madde olmak üzere toplam 86 maddeden oluşmaktadır.

### Uygulama ve Süreç

Çalışmaya başlamadan önce ilköğretim okulunun 7-A, 7-B ve 7-E sınıflarında öğrenim görmekte olan öğrencilerine ön test uygulanmıştır. Yapılan istatistiksel analiz sonucunda ön test sonuçlarına göre matematiksel başarıları birbirine denk olan 7-B ve 7-E sınıfları çalışma grubu olarak belirlenmiştir. Bu iki gruptan rastgele seçimle, 7-B sınıfı "deney grubu" ve 7-E sınıfı "kontrol grubu" olarak belirlenmiştir. Gruplar belirlendikten sonra deney grubuna ayrıca Çoklu Zekâ Belirleme Anketi uygulanmıştır.

Kontrol grubu öğrencilerine dersler düz anlatım, soru-cevap gibi klasik metotlarla deney grubuna 2551 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi'nde (Ağustos, 2003) yayımlanan ve Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış çerçeve plan kullanılarak işlenmiştir. Uygulama esnasında "Simetri, düzlemde bir noktanın koordinatları ve doğru grafikleri" ünitesinin Milli Eğitim Bakanlığının İlköğretim Matematik Programında (2003) öngördüğü hedefler ve davranış sayıları dikkate alınarak "Simetriyi kavrayabilme (6 ders saati)", "Düzlemde bir noktanın koordinatlarını kavrayabilme (6 ders saati)", "Grafik çizibilme (4 ders saati)" şeklinde bölümlere ayrılmıştır.

Planlar hazırlanırken ve uygulama esnasında ihtiyaç duyulan materyaller, ders araç- gereçleri ve etkinlikler için, Aslan ve diğerleri (2005), Bryant- Mole (1999), Doğançoğlu, Çağlar ve Aybars (2004)' Wahl (1999)' ın çalışmalarından, matematikle ilgili internet sitelerinden, 2005-2006 dersimiz.com eğitim CD'sinden ve Vitamin Ders Destek Programı CD'sinden yararlanılmış ve fikir edinilmiştir.

Çoklu Zekâ Kuramına uygun ders planları hazırlanırken öncelikli olarak bu konuda yapılmış tezler ve makaleler incelenmiştir. Sonra, bu çalışmaları yapan uzmanlarla görüşülerek ders planlarının hazırlanması sırasında nelere dikkat edilmesi gerektiğine dair görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda ders planları hazırlanmıştır. Hazırlanan ders planları çoklu zekâ türlerine uygunluğu konusunda

Çoklu Zekâ teorisinin okullarda öğretmenler tarafından uygulanması çocukların üstün olan zekâlarını (yönlerini) ortaya çıkaracak ve bu yönlerini geliştirip kuvvetlendirmelerini sağlayacaktır. Ayrıca sınıfta kendilerine sağlanan Çoklu Zekâ teorisine göre hazırlanmış ders ortamlarında diğer zekâ tipleri de gelişecektir (Vural, 2005). Eğitimde bireysel farklılıklar ilkesine dikkat çeken Çoklu Zekâ Kuramı yoluyla öğretmenler, öğrencilerini daha iyi tanıyabilecekler, onları daha iyi anlayabilecekler ve onlara sunacakları eğitimin niteliğini arttırabileceklerdir (Saban, 2000). Armstrong (1994)'a göre Çoklu Zekâ Kuramını program geliştirmede kullanmanın en iyi yolu öğretilecek konunun bir zekâdan diğerine nasıl uyarlanabileceğinin düşünülmesidir.

### **Araştırmanın Amacı**

Çoklu Zekâ Kuramının eğitim ortamına getirmiş olduğu yeni yaklaşım ve çeşitlilik göz önüne alınarak 7.sınıf matematik dersinde “ Simetri, dik koordinat sistemi ve doğru grafikleri” konularının öğretilmesinde kullanılmasının öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeylerine etkisinin incelenmesidir.

Bu amaç doğrultusunda; “ Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin öntest, sontest ve kalıcılık testi puan ortalamaları arasındaki anlamlı fark var mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır.

### **Yöntem**

Bu çalışmada ön test-son test ve kalıcılık testi kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Bu modelde bağımsız değişken etkisinde kalan deney grubunun yanı sıra bağımsız değişken etkisinde kalmayan ilave bir grup bulunmaktadır. Bu desen bir deney ve bir kontrol grubu içerir ancak katılımcılar rastgele belirlenmez. Grupların ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık yoksa göreceli olarak grupların denkliliğinden bahsedilebilir. Denencelerin test edilmesinde, her iki grubun ön test-ten son teste değişim gösteren puanları, anlamlı bir farkın olup olmadığını belirlemek için karşılaştırılır (Bulduk, 2003; Christensen, 2004).

### **Çalışma Grubu**

2005-2006 eğitim-öğretim yılı İstanbul ili Anadolu yakasındaki bir ilköğretim okulunun iki farklı şubesinde öğrenim gören toplam 65 yedinci sınıf öğrencisi oluşturulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının belirlenmesinde “Matematik Başarı Testi” ön test puanları dikkate alınarak matematik başarı puanları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmayan iki sınıf çalışma grubu olarak seçilmiştir. Bu iki gruptan rastgele seçimle biri deney grubu diğeri kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda 33 ve kontrol grubunda 32 öğrenci bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

#### **Matematik Başarı Testi (Ön Test-Son Test ve Kalıcılık Testi)**

Çalışma gruplarının uygulama öncesi “simetri, düzlemde bir noktanın koordinatları ve doğru grafikleri” konusu ile ilgili ön bilişsel bilgi seviyelerinin birbirine yakın olup olmadığının belirlenmesinde kullanılan Matematik Başarı Testi çoktan seçmeli 30 sorudan oluşmaktadır. Öncelikle belirtilen konu ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığı (2003) tarafından belirlenen hedef davranışlar göz önüne alınarak ilköğretim 7. sınıf matematik ders kitapları ve önceki yıllarda Milli Eğitim Bakanlığının LGS'

### Bulgular

Bu bölümde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test ve kalıcılık testlerinden elde edilen bulgular verilmektedir.

**Tablo1. Matematik Başarı Testi Öntest-Sontest ve Kalıcılık Puanlarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri**

Grup	Ön Test			Son Test			Kalıcılık Testi		
	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S	N	$\bar{X}$	S
Deney	33	26.879	10.649	33	50.272	17.506	33	50.061	18.673
Kontrol	32	25.562	9.844	32	40.562	15.686	32	40.156	20.782

Tablo1’de görüldüğü gibi deney grubunun uygulamaya başlamadan önce ortalama puanı 26.88 iken Çoklu Zekâ Kuramına göre hazırlanmış ders planlarıyla ders işlendikten sonra sontest ortalama puanı 50.27, kalıcılık testi ortalama puanı ise 50.061 olmuştur. Kontrol grubunda ise geleneksel öğretim yöntemiyle ders işlenen öğrencilerin ön test ortalama puanı 25.56 olup son test ve kalıcılık testleri ortalama puanları ise sırasıyla 40.56 ve 40.156 dır. Bu bulgulara göre her iki gruptaki öğrencilerin matematik başarılarında bir artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin matematik başarılarında uygulama öncesine göre uygulama sonrasında gözlenen söz konusu değişimlerin anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin yapılan tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA sonuçları Tablo2’ de verilmiştir.

**Tablo 2. Matematik Başarı Testi Öntest Sontest ve Kalıcılık Testi Puanlarının Anova Sonuçları**

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p
Denekler Arası	39661.815	64			
Gurup (Deney/Kontrol)	2372.487	1	2372.487	4.008	p<0.05
Hata	37289.328	63	591.894		
Denekler İçi	27818.333	65			
Ölçüm	15712.579	1	7856.289	87.411	p<.05
(Öntest-Sontest -Kalıcılık)					
<b>Gurup* Ölçüm</b>	<b>781.174</b>	<b>1</b>	<b>390.587</b>	<b>4.346</b>	<b>p&lt;0.05</b>
Hata	11324.580	63	89.878		
Toplam	67480.148	129			

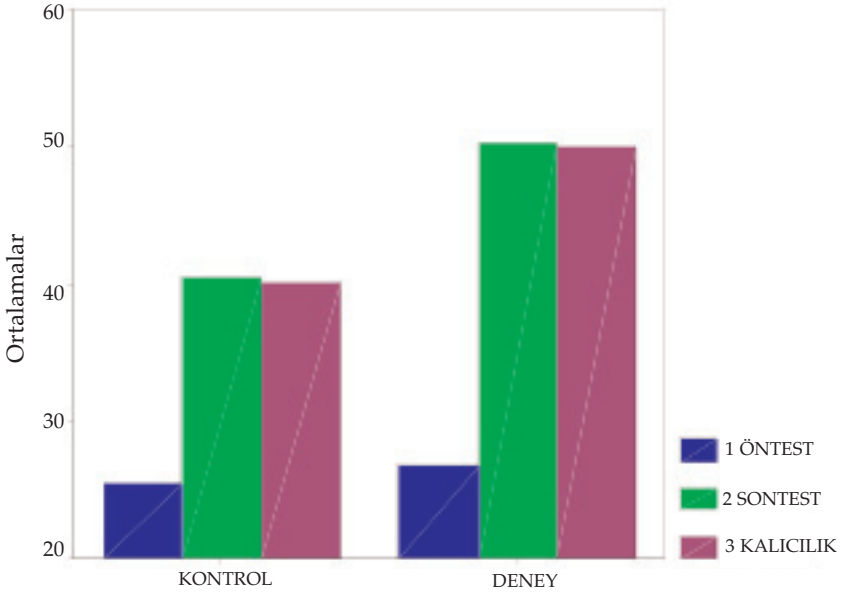
Tablo 2’ de görüldüğü gibi, iki ayrı öğretim yöntemine katılan öğrencilerin matematik başarıları deney öncesinden sonrasına önemli farklılık göstermiştir. Bir başka deyişle farklı işlem gruplarında olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin öğrenci başarısındaki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur. [F=390.587, p<.005]. Bu bulgu Çoklu Zeka Kuramı ve geleneksel öğrenme yöntemlerinin, öğrencilerin matematik başarılarını artırmada farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonucu daha iyi yorumlayabilmek için aşağıdaki grafik düzenlenmiştir.

uygulamadan önce yine uzmanlara gösterilerek, gerekli görülen düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra araştırmayı organize eden öğretim üyesinin de gözetiminde uygulamalar yürütülmüştür. Ayrıca hazırlanan ders planlarına dönük uygulama sonuçları diğer araştırmacıların görüşlerine açık olmak üzere kayıt altına alınarak saklanmıştır.

Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanmış planlarla ders işlenirken tüm zekâ tiplerine hitap eden etkinliklere yer verilmeye çalışılmıştır. Çalışmada kullanılan etkinliklerden iki tanesi Ek2 ve Ek3' de örnek olarak verilmiştir. Bir zekâ alanı için hazırlanan etkinlik tüm sınıfa uygulanarak bütün öğrencilerin bu zekâ alanlarının gelişmesi hedeflenmiştir. Bu yolla öğrencilerin zekâ alanları geliştirilmiş ve öğrendiklerinin zekâ alanları ile ilişkilendirmesi sağlanmış olur. Araştırmada uygulanan etkinlikler ve çalışmalar, Wahl (1999)'ın matematik öğretiminde hangi zekâ alanı için ne gibi etkinlikler kullanılabilceğine dair verdiği örnekler doğrultusunda gruplandırılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada karışık desenlerde tekrarlı ölçümler için iki yönlü 2x3 faktörlü ANOVA kullanılmıştır. Birinci faktör iki ayrı deneysel işlemi (1. Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Öğretim Yöntemini, 2. Geleneksel Öğretim Yöntemini), ikinci faktör ise deney öncesi ile deney sonrası ölçümleri (ön test- son test ve kalıcılık testi) ifade etmektedir. Araştırma hipotezinde öğrencilerin başarıları bağımlı değişken, uygulanan öğretim yöntemleri ise bağımsız değişkendir. Bağımsız değişkenin yukarıda da ifade edildiği gibi iki düzeyi vardır. Analizden önce tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA olarak da isimlendirilen istatistiksel modelin aşağıda belirtilen varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığına bakılmıştır (Büyüköztürk, 2003). Bağımlı değişkene ait puanlar (ölçümler) en az aralık ölçeğindedir. 2) Bağımlı değişkene ait puanlar, her bir alt grupta normal dağılım gösterir. 3) Grupların aynı zamanda elde edilen puanlarının varyansları eşittir. 4) Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryansları eşittir. 5) Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanından bağımsızdır. Matematik Başarı Testi eşit aralıklı bir ölçek olduğundan birinci varsayımı karşılanmıştır. İkinci varsayım için bağımlı değişkende faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için ön test ve son test puanlarının z değerine bakılmıştır. Bu değer ön test için .417, son test için .144 ve kalıcılık testi .140 için bulunmuştur. Dolayısıyla bağımlı değişken faktörün her bir düzeyinde normal dağılım gösterdiği sonucuna varılmıştır. Grupların elde edilen puanlarının varyansları eşit olmasını içeren üçüncü varsayım için Levene's F değerine bakılmıştır. Ön test için .63, son test için .29 ve kalıcılık testi için .095 bulunmuş olup istenilen varsayım bu çalışma için sağlanmıştır. Ölçüm setlerinin ikili kombinasyonları için grupların kovaryanslarının eşit olmasını içeren dördüncü varsayım için Box's M değeri .817 bulunmuştur. Dolayısıyla bu varsayımda karşılanmıştır. Herhangi bir denek için hesaplanan fark puanı, diğer denekler için hesaplanan fark puanından bağımsız olduğu için bu varsayımda Matematik Başarı Testi için karşılanmıştır. Verilerin gruplar arasında farklı olma durumları  $p < .05$  anlamlılık seviyesinde test edilmiştir.



**Şekil 1. ÇZK ile Geleneksel Öğretim Yöntemlerinin Etkileşimlerinin Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkileri**

Şekil 1' deki grafik; deney ve kontrol gruplarında kullanılan öğretim yöntemlerinin matematik başarısı sontest puanlarını artırmada etkili olduğunu fakat bu farkın deney grubu lehine olduğunu göstermektedir. Yani Çoklu Zeka Kuramı etkinlikleriyle işlenen dersin geleneksel yönetime göre matematik başarısını üzerinde daha etkili olduğu söylenebilir. Diğer yandan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre daha kalıcı düzeyde öğrenme gerçekleştirdikleri de görülmektedir.

#### **Sonuç Tartışma ve Öneriler**

Elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir:

- ✓ Çoklu Zekâ Kuramı ile yapılan derslerin öğrencilerin matematik başarılarında geleneksel yönetime göre daha fazla etki ettiği elde edilmiştir.
- ✓ Deney grubu ile kontrol grubunun kalıcılık testi ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğu, dolayısıyla Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrenme yönteminin kalıcılığı olumlu yönde etkilediği saptanmıştır.
- ✓ Çoklu Zekâ Kuramına uygun hazırlanmış planlarla ders işlenirken tüm zekâ tiplerine hitap eden etkinlikler yapıldığı için sınıftaki öğrencilerin derse katılımının arttığı gözlemlenmiştir. Yılmaz ve Fer (2003) tarafından yapılan bir araştırmada da çok yönlü zekâ alanlarına göre düzenlenen etkinliklerin hem öğrencilerin ilgisini çektiği hem de akademik başarılarını etkilediği vurgulanmaktadır.

Bu çalışmanın Çoklu Zekâ Kuramına dayalı öğrenme modellerinin, kalıcı öğrenmeyi desteklediği ve etkili bir öğretme ve öğrenme yaklaşımı olduğunu ortaya koyan sonucu; Vialle (1997); Coşkungönüllü (1998); Campbell ve Campbell (1999); Gates (2004); Noble (2004); Köroğlu ve Yeşildere (2004); Kuloğlu (2005); Saydam (2005); Öz (2005); Aydoğan (2006); Uçak (Işık) (2006) literatür verileri ile de desteklenmektedir.

Elde edilen bulgular ışığında, Çoklu Zekâ Kuramının uygulanabilmesi için kalabalık sınıfların öğrenci sayılarının azaltılarak öğretmenlerin değişik zekâ tiplerini kapsayacak etkinliklerle derslerini zenginleştirmeleri sağlanmalıdır. Çevre koşullarının uygun olmadığı durumlarda, öğretmenlerin tek düze ders anlatmak yerine şekiller, haritalar, farklı görsel materyallerle ve ellerini, bedenlerini, jest, mimik ve ses tonlarını kullanarak öğrencilerin farklı zekâ alanlarına hitap edebilmeleri; özellikle kaynaştırma çocuklarının bulunduğu sınıflarda bu öğrenciler için okullardaki rehberlik öğretmenlerinin, branş öğretmenleriyle işbirliği ile çalışarak öğrencilerin farklı özelliklerine uygun materyaller hazırlamalarının sağlanması oldukça önem taşımaktadır.

Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında gerçekleştirilen etkinliklerin çok yönlü olması ve derse öğrenci katılımının artmış olması öğretmene öğrencilerini daha yakından tanıma fırsatı da sağlamaktadır. Bu nedenle ilköğretimin ilk kademe öğretmenlerinin öğrencileri daha uzun süre gözlemlene şansı olacağından, bu kademedeki öğretmenlerin öğrenci gözlem formlarını her sene düzenli olarak doldurup bu bilgileri beş yılın sonunda ilköğretim ikinci kademedeki öğretmenlere iletmeleri çok yararlı olacaktır. Bu sayede, ilköğretim çağındaki öğrencilerin güçlü ve zayıf oldukları yönleri keşfedilerek mesleğe yöneltme çalışmaları yapılması sağlanabilir.

Matematik dersinin diğer konularında da daha büyük örneklemeler alınarak ve daha uzun süreli bir uygulama yapılarak Çoklu Zekâ Kuramının öğrencilerin mantıksal düşünme yetenekleri ile matematik özyeterlilik ve üstbilgi düzeylerine etkisinin incelenmesi, öğrencilerin kavramsal öğrenme ve problem çözme süreçlerine yansımalarının yanısıra Çoklu Zekâ Kuramı ile öğrenmeye ilişkin araştırma sonuçlarının geçerliliğini arttırmak ve daha kesin genellemeler yapabilmek için bu yöntemin farklı yöntemlerle de karşılaştırılmasının yararlı olacağı düşünülmektedir.



### Kaynakça

- ACAT, B. (2002). **Çoklu Zekâ Kuramının Türkiye Koşullarında ÖğrenmeÖğretme Ortamlarının Planlanmasında ve Düzenlenmesinde Kullanılabilirliği**. Açık öğretim Fakültesi 20. kuruluş yılı nedeniyle, Uluslararası Açık ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, Anadolu Üniv., Eskişehir, Türkiye.
- ARMSTRONG, T. (1994). **Multiple Intelligences In The Classroom**. Alexandria: ASCD Virginia.
- AŞÇI, Z., ve DEMIRCIOĞLU, H. (2002). **Çoklu Zekâ Teorisine Göre Geliştirilen Ekoloji Ünitesinin 9. Sınıf Öğrencilerinin Ekoloji Başarısına ve Tutumuna Olan Etkisi**, **V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTU, Ankara, Türkiye.
- ASLAN, G., ÖZMEN, M., CANARSLAN, R., DOĞRU, H., BAKLAYA, A., KILIÇ ÖZMEN, Z. ve diğerleri. (2005). **Damla Tüm Dersler Etkinlikleri Kaynak Kitap**. Milsan Matbaası: Damla Yayınevi, 3. Baskı.
- AYDOĞAN, B. (2006). **İlköğretim 7. Sınıf Matematik Derslerinde Çoklu Zekâ Kuramının Öğrenmeye, Öğrenmede Kalıcılığa ve Matematiğe Olan Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- BAKI, A., GÜRBÜZ, R., ÜNAL, S., ve ATASOY, E., (2009). Çoklu Zekâ Kuramına Dayalı Etkinliklerin Kavramsal Öğrenmeye Etkisi: Tam Sayılarda Dört İşlem Örneği. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**. 7(2), 237-259.
- BULDUK, S. (2003). **Psikolojide Deneysel Araştırma Yöntemleri**. Çantay Kitabevi, İstanbul, Türkiye, 14.
- BÜMEN, N. (2002). **Okulda Çoklu Zekâ Kuramı**. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, S. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**. Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BRYANT-MOLE, K. (1999). **Tablolar ve Grafikler (N, Arık, Çev.)**. Ankara: Tübitak Popüler Bilim Kitapları 92, Çocuk Kitaplığı 22.
- CAMPBELL, L., CAMPBELL, B. (1999). **Multiple Intelligences and Student Achievement: Success Stories FromSix Schools**. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria. Virginia, USA:14-89.
- CHRISTENSEN, L. B. (2004). **Experimental Methodology**. United States of America: Pearson Education.
- COŞKUNGÖNÜLLÜ, R. (1998). **Çoklu Zekâ Kuramının 5. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Erişimine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DOĞANCIOĞLU, Ü., ÇAĞLAR, M. ve AYBARS, E. (2004). **Matematik Gezegeni Kitap Seti**. Ankara: ODTÜ Geliştirme Vakfı Yayıncılık.
- GARDNER, H. (1983). **Frames of Mind: Theory of Multiple Intelligences**. Newyork Basic (Çev. Ebru Kılıç).
- GATES, A. (2004). A Multiple Intelligence Approach to Teaching Music, Library of Wayne State University, Education Music (0522). [Online]: [www.digitalcommons.wayne.edu/dissertations/AAI1425920/](http://www.digitalcommons.wayne.edu/dissertations/AAI1425920/), 20.08.2006.
- HAGGARTY, B. A. (1995). **Nurturing Multiple Intelligences. A Guide To Multiple Intelligences Theory and Teaching**. New York. Addison Wesley.
- KAPTAN, F., KORKMAZ, H. (2001). **Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Fen Öğretiminin Öğrenci Başarısına ve Tutumuna Etkisi**. **IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi 2000**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- KÖROĞLU, H. G. CANTÜRK, B., ve YEŞİLDERE, S. (2002). **İlköğretim 6.Sınıfta Ölçüler Konusunun Öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramına Göre Matematik Öğretimi**. [Online]: <http://www.du.edu.tr/makaleler>, 19.01.2004.

- KÖROĞLU, H. ve YEŞİLDERE, S. (2004). *İlköğretim Yedinci Sınıf Matematik Dersi Tamsayılar Ünitesinde Çoklu Zekâ Teorisi Tabanlı Öğretimin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Gazi Üniversitesi, **Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**. Cilt 24, Sayı 2, 25-41.
- KULOĞLU, S. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramının İlköğretim Sekizinci Sınıflarda Matematik Öğretiminde Öğrenci Başarısına Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- KUTLUCA, T., ÇATLIOĞLU,, H., BİRGİN, O., AYDIN, M., ve BUTAKIN,V. (2009). *Çoklu Zekâ Kuramına Göre Geliştirilen Etkinliklere Dayalı Öğretime İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri*. **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**.12, 1-16.
- MEB (2003). **İlköğretim Genel Müdürlüğü. İlköğretim Okulu Matematik Programı 6-7-8. Sınıf**. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- MEB, 2003.**Tebliğler Dergisi**, Cilt: 66 Sayı:2552, Ankara.
- NACAKCI, Z. (2006). **Çoklu Zekâ Kuramı Dayanaklı Ders İşleme Modelinin İlköğretim 7. Sınıf Müzik Dersinde Öğrencilerin Müziksel Öğrenme Düzeylerine Etkisi**. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- NOBLE, T. (2004). *Integrating the Revised Bloom's Taxonomy with Multiple Intelligences: A Planning Tool for Curriculum Differentiation*. **Teachers College Record**. 106 (1), 193-211.
- ÖZ, C. (2005). **İlköğretim 6. Sınıflarda Kesirler Konusunun Çoklu Zeka Kuramına Uygun Öğretiminin Başarıya Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ÖZDEMİR, P., KORKMAZ, H. ve KAPTAN, F. (2002). *İlköğretim Okullarında Çoklu Zekâ Kuramı Temelli Fen Eğitimi Yoluyla Üst Düzey düşünme Becerilerini Geliştirme Üzerine Bir İnceleme*.**V.Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, ODTU, Ankara, Türkiye.
- ÖZDEMİR, P. (2002). **Çoklu Zekâ Kuramı Tabanlı Öğretim Yönteminin Öğrencilerin Canlılar Çesitlidir Ünitesini Anlamaları Üzerine Etkisi**. Orta Dogu Teknik Üniversitesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- PATTERSON, C. (2002). Understanding The Multiple Intelligences Approach to Learning.[Online]:[http://www.ucalgary.ca/~distance%20/cil\\_institute/connie\\_patterson.pdf](http://www.ucalgary.ca/~distance%20/cil_institute/connie_patterson.pdf) , 10 .06.2005.
- SABAN, A. (2000). **Öğrenme Öğretme Süreci: Yeni Teori ve Yaklaşımlar**. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- SABAN, A. (2001). **Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- SAYDAM, E. (2005). **Çoklu Zekâ Kuramına Göre Hazırlanmış Öğrenme Ortamlarının 6. Sınıf Öğrencilerinin Matematik Başarılarına Etkisi**. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- SELÇUK, Z., KAYILI, H. ve OKUT, L.(2002). **Çoklu Zekâ Uygulamaları**. Ankara: Nobel Yayınları.
- ŞENGÜL, S., ve ÖZ, C. (2008). *İlköğretim 6. Sınıf Kesirler Ünitesinde Çoklu Zekâ Kuramına Uygun Öğretimin Öğrenci Tutumuna Etkisi*. **İlköğretim Online Dergisi**. 7(3), 800-813.
- TAVŞANCIL, E. (2002). **Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEMUR, H. (2004). **Çoklu Zekâ Kuramını Temel Alan Etkinliklerin Hayat Bilgisi Dersinde Öğrenci Erişimine ve Kalıcılığa Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- UÇAK (İŞİK), E. (2006). **Maddenin Sınıflandırılması ve Dönüşümleri" Konusunda Çoklu Zekâ Kuramı Destekli Öğretim Yöntemi'nin Öğrenci Başarısı, Tutumu ve Hatırda Tutma Düzeyine Etkisi**. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi. Fen Bilimleri Enstitüsü.

◆ Sare Şengül / Nurcan Altuntaş

- VIALLE, W. (1997). In *Australia: Multiple Intelligences in Multiple Settings*. **Educational Leadership**, 65-70.
- VURAL, B. (2005). **Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ**. İstanbul: Hayat Yayıncılık, 3.Baskı.
- YAVUZ, K. E. (2005). **Öğrenen ve Gelişen Eğitimciler İçin Çoklu Zekâ Teorisi Uygulamaları**. Ankara: Ceceli Okulları Yayınları.
- YILMAZ, G. ve FER, S. (2003). Çok Yönlü Zeka Alanlarına Göre Düzenlenen Öğretim Etkinliklerine İlişkin Öğrencilerin Görüşleri ve Başarıları. **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25, 235-245.
- WAHL, M. (1999). **Math for Humans Teaching Math through 8 Intelligences**. Washington: LivnLern Pres.

**Ek1. Matematik Başarı Testi Madde Analiz Sonuçları**

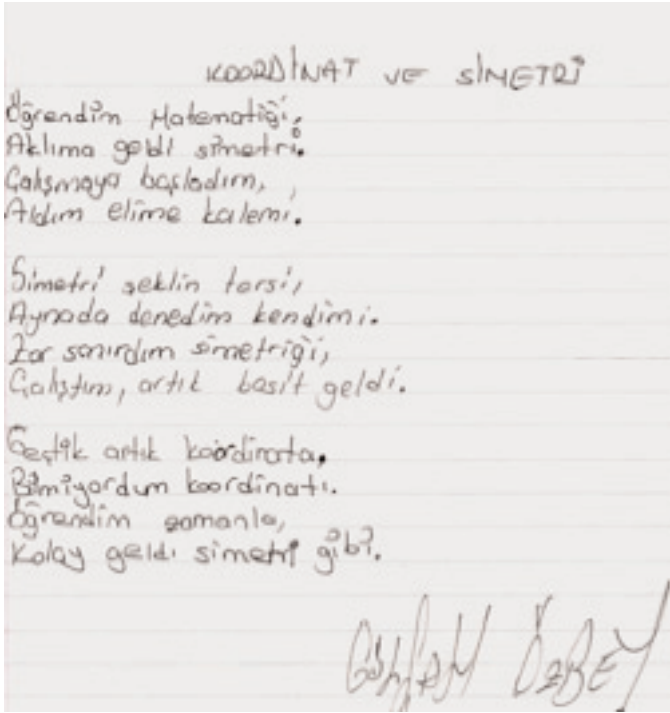
Soru Sayısı	Ayrıt Edicilik		Madde Toplam		Madde Kalan	
	t	p	r	p	r	p
Soru 1	-2.244	0.029	0.251	0.004	0.181	p<0.05
Soru 2	-0.192	0.867	-0.026	0.874	-0.097	p>0.05
Soru 3	-1.421	0.163	0.194	0.058	0.110	p<0.05
Soru 4	-2.185	0.034	0.233	0.021	0.163	p<0.05
Soru 5	-0.518	0.607	0.028	0.784	-0.058	p>0.05
Soru 6	-2.874	0.007	0.339	0.001	0.252	p<0.05
Soru 7	-2.000	0.041	0.233	0.021	0.150	p<0.05
Soru 8	-3.517	0.001	0.392	0.032	0.345	p<0.05
Soru 9	-2.143	0.037	0.216	0.032	0.133	p<0.05
Soru 10	-2.656	0.011	0.232	0.023	0.147	p<0.05
Soru 11	-2.948	0.005	0.341	0.001	0.251	p<0.05
Soru 12	0.273	0.776	0.002	0.984	-0.089	p>0.05
Soru 13	-1.459	0.154	0.242	0.025	0.147	p<0.05
Soru 14	-1.905	0.05	0.243	0.017	0.193	p<0.05
Soru 15	-2.268	0.037	0.234	0.028	0.148	p<0.05
Soru 16	-0.959	0.343	0.104	0.334	0.052	p>0.05
Soru 17	-0.878	0.386	0.025	0.841	-0.052	p>0.05
Soru 18	-2.405	0.030	0.284	0.005	0.205	p<0.05
Soru 19	-1.328	0.195	0.247	0.012	0.224	p<0.05
Soru 20	-1.430	0.163	0.224	0.024	0.156	p<0.05
Soru 21	-2.344	0.026	0.325	0.001	0.243	p<0.05
Soru 22	-0.776	0.438	0.146	0.154	0.067	p>0.05
Soru 23	-3.187	0.003	0.348	0.001	0.254	p<0.05
Soru 24	-2.039	0.047	0.175	0.068	0.103	p<0.05
Soru 25	0.126	0.898	0.013	0.892	-0.071	p>0.05
Soru 26	-2.500	0.017	0.198	0.050	0.127	p<0.05
Soru 27	-0.215	0.840	-0.022	0.835	-0.106	p>0.05
Soru 28	-0.481	0.640	0.087	0.398	0.014	p>0.05
Soru 29	-2.542	0.014	0.275	0.008	0.207	p<0.05
Soru 30	-2.174	0.034	0.234	0.027	0.150	p<0.05
Soru 31	-2.304	0.028	0.245	0.016	0.157	p<0.05
Soru 32	-2.12	0.035	0.226	0.03	0.135	p<0.05
Soru 33	-2.098	0.043	0.204	0.045	0.117	p<0.05
Soru 34	-1.473	0.146	0.173	0.091	0.105	p<0.05
Soru 35	-2.336	0.024	0.246	0.014	0.164	p<0.05
Soru 36	-3.672	0.002	0.245	0.014	0.156	p<0.05
Soru 37	-1.868	0.068	0.192	0.057	0.115	p<0.05
Soru 38	-2.847	0.006	0.220	0.031	0.162	p<0.05
Soru 39	-1.550	0.127	0.191	0.060	0.124	p<0.05
Soru 40	-1.989	0.052	0.160	0.117	0.072	p>0.05

EK 2.

Sözel-Dilsel Zekâya Yönelik Kullanılan Etkinlikler

Öğrencilerle günlük hayatta simetri kavramının kullanıldığı şekliyle “nesnelerin simetrik ya da asimetric olması” ile ilgili konuşmalar yapılarak simetri kavramını öğrencilerin kendi cümleleriyle ifade etmeleri ve çevrelerinden simetriye örnekler yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun simetri kavramını anlamış olmalarına rağmen, bu kavramı kendi cümleleriyle ifade ederken sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. Yine benzer şekilde koordinat kavramını öğrencilerin kendi cümleleriyle ifade etmeleri ve öğrencilerden herhangi bir şeklin noktaya ve doğruya göre simetrisinin nasıl alındığının adım adım anlatmaları istenmiştir.

Konularda geçen kavramlarla ilgili sözlü bilgilendirmeler yapılmış, önemli bilgiler yüksek sesle okutularak kavramlara dikkat çekilmiştir. Bunun yanı sıra koordinat sistemi ile ilişkilendirilmiş bir masal okutulmuş, öğrencilerden konularla ilgili hikâye ve şiir yazma çalışmaları istenmiştir.

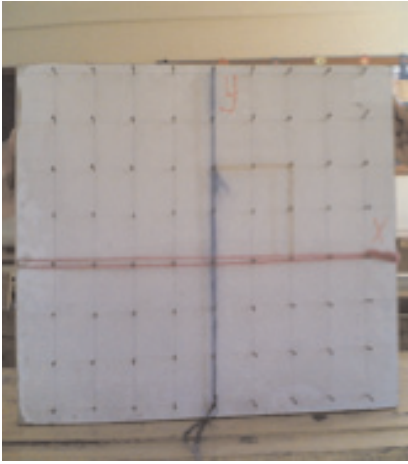


Ek 3.

**Bedensel-Kinestetik Zekâya Yönelik Kullanılan Etkinlikler**

Öğrencilerin hazırladıkları geometri tahtası üzerinde bir noktanın koordinatını, eksenlere ve orijine göre simetrisini renkli ip ve lastiklerle öğrencilere buldurma, noktanın eksenlere olan uzaklıklarına dikkat çekme çalışmaları yaptırılmıştır.

Bazı konularda canlandırmaya (dramatizasyona) uygun durumlar hazırlanarak bunların öğrenciler tarafından canlandırılması sağlanmıştır. Üç noktayı temsil edecek üç öğrenci tahtaya kaldırılmıştır. Birisine "simetri merkezi" rolü verilip diğer ikisine de bu merkeze göre simetrik olacak şekilde konum belirlenmiştir. İki öğrenci sürekli yer değiştirerek bu merkeze (noktaya) göre simetri oluşturmuşlardır ve bu iki öğrenciden biri merkeze göre  $180^0$  döndürülerek diğer öğrenciyle karşılaştırılmıştır.



# THE EFFECT OF LEARNING PROCESS ACCORDING TO MULTIPLE INTELLIGENCES THEORY ON 7<sup>TH</sup> GRADE STUDENTS' SUCCESS AND RETENTION LEVEL IN MATHEMATICS

Sare ŞENGÜL\*

Nurcan ALTUNTAŞ\*\*

## Abstract

The purpose of this study is to research and find out whether the multiple intelligences theory convenient instructions in Grade 7 Mathematics lessons have any effect on the students' mathematical success and retention level. For this purpose, the research was conducted in two 7th grade classes which have 65 students in the Anatolian side of Istanbul. The researchers used one experimental group and one control group. At the beginning of the study, the experimental and control groups were given preliminary test. While the "Symmetry, Coordination of a Point on a Plane, Line Graphics" units were taught using the traditional methods in the control group, Multiple Intelligences Theory based lesson plans were used in the experimental group. The preliminary test was used again as a post test and a retention test. Afterwards, comparisons were made to determine whether the instruction where lesson plans based on Multiple Intelligences Theory are used resulted in a difference between the mathematical success and retention level of these two groups.

**Key Words:** Multiple intelligence theory, coordinate symmetry and line graphics, mathematics teach

\* Assist. Prof. Dr. Marmara University, Department of Primary School Maths Teaching, Göztepe/İstanbul,

\*\* Ministry of National Education Çamlık Primary School, Maths Teacher, İstanbul,

## MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

**Millî Eğitim**, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, 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 bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

### *Yazıların Değerlendirilmesi*

**Millî Eğitim** dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine 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. Özeti başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özeti altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

#### 4) Makale

**Ana Metin:** Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

**Ana Başlıklar:** Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

**Ara Başlıklar:** Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmazdır.

**Alt Başlıklar:** Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

**Şekiller:** Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında 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 yayınlara**

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 Issı, 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.