

Millî Eğitim

National Education

kış / winter 2018 • yıl/year 47 • sayı/number 217

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 on Behalf of The Ministry of National Education
İsmet YILMAZ
Millî Eğitim Bakanı / Minister of National Education

Yayın Yönetmeni / General Director
Salih AYHAN

Destek Hizmetleri Genel Müdürü / General Director of Support Services

Yazı İşleri Müdürü / Chief Editor
Hüseyin Burak FETTAHOĞLU

Yayın Kurulu / Editorial Board
Doç. Dr. Yusuf TEKİN
Prof. Dr. Ahmet Emre BİLGİLİ
Doç. Dr. Erol YILMAZ
Dr. Cem GENÇOĞLU
Dr. Necmettin TÜRİNAY

Editör / Editor
Arif BÜK

Ön İnceleme Kurulu / Pre-evaluation Board
Arif BÜK
Hakkı USLU

İngilizce Danışmanı / English Adviser
Nurcan ŞEN

İletişim ve Koordinasyon / Communication
Arif BÜK (arifbuk@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design
Ekrem ACAR

Dizgi / Composition
Pınar BALKIŞ

Adres / Address
Millî Eğitim Bakanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: dhgm.meb.gov.tr
Tel / Phone: (0312) 413 19 13 - 413 19 17 Fax: (0312) 222 40 85

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları / Publications of Ministry of National Education: 6593
Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series: 332

22/12/2015 tarih ve 13210228 sayılı Makam Oluru ile 5.000 adet basılmıştır.
The journal was printed as 5000 pieces according to the authority approval of Ministry of National Education with the date of 22/12/2015 and the number of 13210228.

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

Prof. Dr. Abdurrahman KILIÇ

Prof. Dr. Bekir BULUÇ

Prof. Dr. Bürhan AKPUNAR

Prof. Dr. Hasan KARAL

Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ

Prof. Dr. Meral GÜVEN

Prof. Dr. Mustafa ÖNER

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Prof. Dr. Sema UĞURCAN

Prof. Dr. Temel ÇALIK

Doç. Dr. İ. Bakır ARABACI

Doç Dr. Serhat Bahadır KERT

Yrd. Doç. Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Nuri KARDAŞ

Yrd. Doç. Dr. Zübeyir BULUT (2)

Yrd. Doç. Dr. Ömer MÜFTÜOĞLU

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Şartları

Derginin yıllık abonelik bedeli 40 TL 'dir.

Abonelik için yıllık abone bedelinin Döner Sermaye Müdürlüğü adına Ziraat Bankası
TR 88 000 100 25 32 054 95 21 35 063 nolu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin
Millî Eğitim Bakanlığı, Ders Kitapları ve Yayınlar Daire Başkanlığı, Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok 4. Kat
06648 Kızılay / ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

İletişim: (0312) 413 19 13

Baskı-Dağıtım

MEB Döner Sermaye Müdürlüğü
(0312) 413 42 03

İçindekiler/Table of Contents

Bilişim Teknolojileri ve Bilgisayar Bilimi:
Öğretim Programı Güncelleme Süreci

*Information and Communication Technologies
and Computer Science: The Process of Curriculum
Development*

Yasemin GÜLBAHAR
Filiz KALELİOĞLU • 5

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Öğretiminin Yaşam Boyu Sürdürülebilirlik
Açısından Değerlendirilmesi

*Evaluation of Secondary School Religion and
Ethics Education in Terms of its Lifelong
Maintainability*

Ahmet ARIN • 25

Yazı Yazma Teknikleri Dersinin Türkçe
Öğretmeni Adaylarının Yazı Yazma Becerisine
Etkisi

*The Effect of Writing Techniques Course on
Writing Skills of Turkish Teacher Candidates*

Müzeyyen ALTUNBAY • 57

Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları
İle Öğretme Öğrenme Anlayışları Arasındaki
İlişkiler

*Relationships Between Epistemological Beliefs and
Teaching-Learning Approaches of High School
Teachers*

Salih AKYILDIZ • 77

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü
Değeri İle İlgili Algılarının İncelenmesi:
Fenomenolojik Bir Çalışma

*A Review of Perceptions Related to Tolerance
Value of 4th Grade Students in Elementary School:
A Phenomenological Study*

Serkan ASLAN
Birsel AYBEK • 97

Milli Eğitim Müdürlükleri Çalışanlarının
Örgütsel Bağlılık Düzeyleri
(Antalya İli Örneği)

*Organizational Commitment of the Staff of
National Education Directory of Antalya Province*

Ali SABANCI
Saniye EROL EMİROĞLU
Hakan DÜZTEPE • 111

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi
Öğretmenlerinin Değer Öğretiminde
Kullandıkları Yöntemler-Nitel Bir Araştırma-

*Qualitative Study About Methods Used in Values
Education by Religious Culture and Ethics
Course's Teachers*

Muhammed Esat ALTINTAŞ • 131

Güngör Dilmen'in Bağdat Hatun Oyununun
Dramatik Yapısı ve İçerik Analizi

*Dramatic Structure and Content Analysis of
Güngör Dilmen's Baghdad Hatun Drama*

Celal ASLAN • 167

Okul Güvenliği ve Öznel İyi Oluş Arasındaki
İlişkinin İncelenmesi

*Examining the Relationship Between School
Safety and Subjective Well-Being*

Abdullah SÜRÜCÜ
Atila YILDIRIM
Ali ÜNAL • 179

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 193

BİLİŞİM TEKNOLOJİLERİ VE BİLGİSAYAR BİLİMİ: ÖĞRETİM PROGRAMI GÜNCELLEME SÜRECİ

Yasemin GÜLBAHAR*
Filiz KALELİOĞLU**

Öz: Bu çalışmanın amacı teknoloji kullanımı ve programlama ile ilgili konuları kapsayan ve bu konuda öğrencileri geleceğe hazırlayan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin, öğretimi sürecinde süreklilik sağlanması, bilgi çağı olan günümüzde bilgisayar bilimleri konusunda donanımlı ve yeterli mezunlar verilebilmesi için öğretim programını güncellemektir. Çalışma süresince, ihtiyaç analizi yapılmış, problemler ortaya konulmuş, alan yazın taranmış, kuramsal çerçeve oluşturulmuş, paydaş görüşleri alınmış, mevcut yazılım ve kaynaklar incelenmiştir. Bunlara ek olarak öğretmenler ile çalıştaylar düzenlenerek öğretim programındaki içerik konusunda tartışmalar yapılmış, yöntem konusunda öğretmenlerin beklentileri alınmış ve kazanımların ortaklaşa yazılması sağlanmıştır. Son aşamada ise yeterlilikler ve değerler açısından incelemeler yapılmış, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları belirlenmiş ve uygulama önerileri hazırlanarak taslak öğretim programı oluşturulmuştur. Öğretim programının güncellenmesi kadar önemli olan diğer bir nokta ise bu programın ülke çapında ilgili yaş gruplarında etkili bir biçimde uygulanabilmesidir. Bu nedenle çalışma kapsamında bu konuya yönelik önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: bilgisayar bilimi, öğretim programı, programlama

* Prof. Dr., Ankara Üniversitesi, Enformatik Bölümü, Ankara, ysmnglbhr@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-1726-3224.

** Doç. Dr., Başkent Üniversitesi, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü, Ankara, filizk@baskent.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-7729-5674, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi : 08/03/2017-05/10/2017.

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES AND COMPUTER SCIENCE: THE PROCESS OF CURRICULUM DEVELOPMENT

Yasemin GÜLBAHAR*
Filiz KALELIOĞLU**

Abstract

The purpose of study is to revise the existing curriculum of "Information and Communication Technologies and Software" course, which covers the subjects related with computing and technology use and make students prepared for the future, in order to graduate students donated with necessary knowledge and skills by continuous improvement. During this study, needs analysis has been done, problems has been determined, literature review is done, theoretical framework was established, stakeholder opinions were taken and the existing software and resources were examined. In addition to these, discussions were made about the content of the curriculum with teachers in the workshops, the expectations of the teachers about the teaching methods were taken and the objectives of the contents were written jointly. At the last stage, examinations were made in terms of competencies and values, measurement and evaluation approaches were determined, suggestions for teaching of the course were prepared and a draft curriculum was established. However, the point which is as important as the revision of curriculum is the effective implementation if the program in related ages in all over the country. Thus, suggestions according to this point is also provided within the study.

Keywords: computer science, curriculum, programming

Giriş

İnternet ve bilgisayar teknolojileri ile tanışmamızın üzerinden yarım asır bile geçmemiş olmasına rağmen, günlük yaşantımıza ve iş alanına yansımaları ve etkisini göstermesi oldukça hızlıdır. Bu yenilik ve değişim süreci insan hayatı üzerinde de etkili olmakta, sosyalleşme, öğrenme, iletişim ve eğlenme biçimimizi değiştirmektedir. Bunun yanı sıra, teknolojinin hayatımıza girdiği hız ile teknoloji üretme ve kullanma konusunda da aynı oranda bu değişimi yakalama süreci içerisinde olunması gerek-

* Prof. Dr., Ankara University, Department of Informatics, Ankara.

** Assoc. Prof. Dr., Başkent University, Department of Computer Education and Instructional Technologies, Ankara.

mektedir. Okul hayatının kişileri hayata hazırladığı hedefinden yola çıkarak küresel ölçekteki yenilikleri takip edebilmek için değişim süreçlerine ayak uydurabilecek bireyler yetiştirilmesi son derece önemlidir (Daggett, 2010). Bu nedenle teknoloji içerikli derslerin bu değişim çerçevesinde düzenli olarak yapılandırılması ve güncellenmesi gerekmektedir.

Gelişmiş ülkeler yeni nesillerin eğitimi için güncel bilgisayar programlama konularını da kapsayan öğretim programları geliştirmeye başlamışlardır. Bu yeni akımın temel felsefesi teknolojiyi daha etkin kullanma, problem çözüme ve ürün geliştirme odaklıdır. Türkiye'deki genç nüfusun yeterli donanımına sahip olması ile birlikte, alt yapı ve üniversitedeki ilgili bölümler arasında sağlıklı bir işbirliğinin de kurulması durumunda, Türkiye donanımın pazarlandığı bir ülke konumundan çıkıp yazılım sektöründe söz sahibi ülkeler arasında yerini alabilir. Elbette bunun için devlet programları, teknoloji politika ve planları ile öğretim programlarının bu vizyonu destekleyecek biçimde düzenlenmesi gereklidir.

Dijital becerilerin geliştirilmesi, dünyadaki dijital dönüşümün ve ekonomik büyümenin gerçekleşmesi, vatandaşların refah düzeyinin artması ve dijital ekonomi stratejisi oluşturulmasının ön koşulu olarak görülmektedir. Bu yüzden ülkelerin kalkınma planları ile eğitim politikaları dolayısıyla bilgisayar bilimi eğitimi arasında anlamlı bir ilişki kurulmaya başlanmıştır. Bilgisayar bilimi konularını kapsayan ve bu konuda öğrencilere geleceğe hazırlayan Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersinin öğretimi sürecinde süreklilik sağlanması, bilgi çağı olan günümüzde bilgisayar bilimleri konusunda donanımlı ve yeterli mezunlar verilebilmesi açısından önemlidir.

Bilgisayar Bilimi Eğitimi Neden Gereklidir?

Problem çözüme becerisi kazanma ve programlamayı öğrenme birçok açıdan öğrencilere yarar sağlamaktadır. Öğrencilerin teknoloji kullanımı ve yenilik üretimi konusunda yetkin bir dijital vatandaş olması desteklenirken aynı zamanda bu süreçte kullanılan kavramlar konusunda da okuryazar olması beklenmektedir (ISTE, 2007). Bunların yanı sıra günümüz öğrenci yeterliklerine bakıldığında ise, öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgiyi doğru şekilde yapılandıran, yenilikleri tasarlayan, bilgi işlemel düşünme becerilerine sahip, çevrimiçi ortamlarda kendini doğru ve yaratıcı bir şekilde ifade edebilen, ulusal ve küresel projelerde işbirliği yapabilen bireyler olması hedeflenmektedir (ISTE, 2016).

Öğrencilerin birçoğu bilgisayardaki programları kolaylıkla kullanmakta ancak bilgi işleme sürecinde neler olduğunu öğrenmek için bir şansı olmamaktadır. Bilgisayardaki yazılımları kullanmanın ve bu yazılımların nasıl çalıştığını anlamının öğrenme sürecine katkısı açısından farklı yararları bulunmaktadır. Problem çözüme becerisi kazanma ve program yazma süreci düşünme ve işbirliği becerileri açısından öğrencilere bilişsel ve duyuşsal katkılar sunmaktadır. Problem çözüme becerisini ve programlamayı öğrenmek, mantık kullanımı, karar verme, eleştirel düşünme ve sorgulama gibi be-

cerileri geliştirmektedir. Örneğin bu öğrenciler yalnızca oyun oynamak yerine kendi oyunlarını tasarlayabilecek, bilişsel açıdan daha üst seviyelerde öğrenme olanağı bulabileceklerdir. Günümüzde çoğu kodlama sitesi işbirliğine dayalı altyapılar içerdiğinden öğrencilerin işbirliği becerileri de gelişebilecektir.

İnsan kaynakları açısından yararları incelendiğinde ise, önümüzdeki 10 yıl için mesleklerin %60 oranında bilgisayar bilimi bilen kişiler gerektireceği öngörülmektedir. Ayrıca dünya üzerinde bu alanda çalışan yaklaşık 1,4 milyon çalışan gerekeceği ama 400.000 civarı donanımlı mezun olması beklenmektedir (Bidwell, 2013). Bankacılık, eczacılık, gazetecilik gibi doğrudan bilgisayar bilimi altyapısı gerektirmeyen mesleklerin bile bu bilgilere ihtiyaç duyabileceği düşünülmektedir. Dolayısı ile programlamayı bilenlerin iş bulmasının daha kolay olabileceği ya da okul, staj ve iş başvurusu yaparken daha avantajlı olabileceği düşünülebilir. Bu konuda Phoenix Araştırma Enstitüsü (2011), iş hayatında 2020 yılı için önemli olabilecek becerileri belirlemiştir. Bu beceriler arasında sezgisel yetenek, kültürlerarası yeterlik, disiplinler ötesi, sosyal zeka, bilgi işlemsel düşünme, tasarıma yönelik anlayış, yenilikçi ve uyarlanabilir düşünme, yeni medya okuryazarlığı, bilişsel yük yönetimi ve sanal olarak işbirlikçi çalışma yer almaktadır. Bunlar arasında, problem çözme becerisi ile programlamanın temel düşünme ilkesini kapsayan en dikkat çekici beceri, bilgi işlemsel düşünme becerisidir.

Bilgi işlemsel Düşünme; bilgisayar biliminin kavramlarından yararlanarak problem çözme, sistem tasarlama ve insan davranışlarını anlama olarak tanımlanabilir (Wing, 2006; Zhenrong, Wenming ve Rongsheng, 2009; Liu ve He, 2014; Barr, Harrison ve Conery, 2011). Ayrıca, CSTA ve ISTE (2011)'ye göre bilgi işlemsel düşünme aşağıdaki özellikleri barındıran bir problem çözme sürecidir:

- Problemleri bilgisayar veya başka araçlar yardımı ile çözebilir hale getirme,
- Mantıklı bir şekilde verileri düzenleme ve çözümleme,
- Model ve benzetim desteği ile verileri sunma,
- Algoritmik düşünme çerçevesinde çözümleri otomatikleştirme,
- Kaynakları verimli bir şekilde kullanarak en uygun çözümleri tanımlama, çözümlene ve uygulama,
- Bulunan çözümü farklı problemlere transfer etme ve genelleştirme.

Bilgi-işlemsel düşünme becerisi, problem çözümlene ve algoritma tasarımı gibi önemli süreçleri kapsamakta, sadece bilgisayar bilimi dersi için değil, her ders için gerekli olabilecek bir düşünme becerisidir (Kalelioğlu, Gülbahar ve Kukul, 2016). Yapılan çalışmalar incelendiğinde bilgi işlemsel düşünme becerisinin eğitim sürecinde öğrencilere öğretilmesinin öğrenciler için birçok fayda sağladığı ifade edilmektedir. Özellikle günlük yaşam problemlerini farklı açılardan analiz etme ve problemlere çözüm üretme (Lee ve diğerleri, 2011), yenilikleri keşfetme ve oluşturma kapasitesini

geliştirme (Allan ve diğerleri, 2010) noktasında katkılar sağlamaktadır. Özetlemek gerekirse, bilgi işlemsel düşünme sayesinde öğrenciler bilgisayarlar ile çözümlerini otomatik hale getirip problemleri daha etkili çözebilecek ve düşünmenin sınırlarını genişletebilecektir. Dahası, öğrenciler bilgisayar biliminin kavramlarını ve ilkelerini öğrendiği zaman, gittikçe değişen teknolojik hayata ve iş yaşamına daha iyi hazırlanabilecektir. Bilgisayarın bilgi işleme süreçlerini daha iyi anlayan öğrenciler, değişen araçlar ve uygulamalardan etkilenmeden, yaşam boyu öğrenen bireyler olabilecektir.

Weinberg'e (2013) göre bilgi işlemsel düşünme dört farklı yaklaşım ve teknik ile öğretiler. Bunlar arasında bilgisayar kullanmadan, yeni öğrenenler için hazır uygulamalar, oyun veya robot programlama ve disiplinler arası uygulamalar yer almaktadır (Şekil 1).



Şekil 1 Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisi Kazandırmak için Yaklaşımlar

Bilgisayar kullanmadan (unplugged) gerçekleştirilen etkinlikler ile öğrenciler bilgisayar bilimini, programlamanın temellerini ve problem çözmeyi öğrenebilirler (Bell, Witten ve Fellows, 2015). Bilgisayar laboratuvarı olmayan sınıflarda, bu etkinlikler bireysel ya da grup çalışmaları ile kolayca gerçekleştirilebilir. Programlama konusunda deneyimi olmayan öğrenciler için blok tabanlı araçlar yardımı ile temel programlama ilkeleri ve bilgi işlemsel düşünme öğretiler (Weintrop ve Wilensky, 2015). Oyun

veya robot programlama ile öğrenciler, açık uçlu problem çözme kapsamında tasarım, uygulama, hata ayıklama ve daha üst düzey konularda kendilerini geliştirebilirler (Ko, 2013). Disiplinler arası etkinlikler ile öğrenciler programlama etkinliklerini diğer dersler içerisinde uygulamalı olarak öğrenebilirler (Freudenthal, Ogrey, Roy ve Siegel, 2010; Cortina ve diğerleri, 2012).

Bilgisayar bilimi eğitimi öğrencilerdeki bilgi işlemsel düşünmeyi geliştirmek amaçlı da kullanılmaktadır. Araştırmalar, programlama eğitimlerinin bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirmek için iyi bir yöntem olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda bilgisayar bilimi dersinin öğretim programlarının değişikliğiyle öğrencilerin,

- Soyut düşünme, mantık, algoritmalar ve veri temsili de dâhil olmak üzere bilgisayar biliminin temel kavramlarını anlayıp uygulayabilmeleri,
- Problemleri çözebilmek için bilgi ve iletişim teknolojilerini etkili kullanabilmeleri,
- Problemleri bilgi işlemsel terimler ile analiz edebilmesi ve problemlerin çözümü için gerekli bilgi ve zihinsel becerileri edinebilmesi,
- Bilgi ve iletişim teknolojilerini etik değerlere uygun, güvenli bir biçimde, sorumlu ve yaratıcı kullanabilmeleri hedeflenmeli ve bunun için gerekli bütüncül adımlar atılmalıdır.

Diğer ülkelerin (Türkiye, Avusturya, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Finlandiya, Fransa, Yunanistan, Macaristan, İtalya, Litvanya, Polonya, Portekiz ve İsviçre) programları incelendiğinde; bilgisayar bilimi konularını anaokulundan lise sona kadar seçmeli veya zorunlu olarak okutulduğu görülmektedir (Bocconi, Chiocciariello, Dettori, Ferrari ve Engelhardt, 2016). Aynı rapora göre ülkelerin öğretim programlarını güncellenme çalışması yapmalarının iki temel nedeni olduğu ortaya çıkmıştır. Birincisi öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirecek öğrencilerin farklı biçimde düşünmelerini, kendilerini teknoloji kullanarak ifade etmelerini ve gerçek hayat problemlerini farklı açılardan çözmelerini sağlamaktır. Diğer bir gerekçe ise ekonomik büyümeyi desteklemek, bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki alanındaki meslek istihdam açığını kapatmak ve öğrencileri gelecek mesleklere hazırlamak için bilgi işlemsel düşünme becerisinin kazanılmasını sağlamaktır. Daha derinlemesine incelendiğinde raporda yer alan 13 farklı ülkenin mantıksal düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek, öğrencileri bilgisayar bilimine yönlendirmek, kodlama ve programlama becerisini öğretmek, bilgi ve iletişim teknolojileri alanındaki istihdamı arttırmak ve diğer önemli yeterlikleri desteklemek için bilgi işlemsel düşünme becerisini öğretim programlarına ekledikleri gözlenmiştir.

Farklı ülkelerin öğretim programları incelendiğinde, İngiltere'nin bu konuda ilk örnek ülke olduğu göz çarpmaktadır. 2014 yılından itibaren ilk ve ortaokul seviyesinde bilgi işlemsel düşünme ve programlama konuları derslerde okutulmaktadır. Fran-

sa, Eylül 2016 yılında öğretim programında güncelleme çalışmalarına başlayarak, tüm yař düzeylerinde bilgi işlemisel dűřünme becerisini öğretme üzerinde bir yapı oluşturmuştur. Algoritmalar ve kodlamanın temel prensipleri, programlama dillerinin kullanımı, konularının yanı sıra dijital vatandaşlık konusu da ele alınmuştır. Algoritma ve programlama öğretimini iletişim kurmak için gerekli bir dil öğrenme olarak görme-ktedirler. Finlandiya, 2016 yılında algoritmik dűřünme ve programlama konularını zorunlu dersler kapsamında, disiplinler arası öğretim yaklaşımı ile ilkokul birinci sı-ruftan itibaren okutmaya başlamıştır.

Polonya'da ise tüm yař düzeylerinde bilgisayar bilimi ve enformatik konuları zo-runlu dersler kapsamında okullarda uzun zamandır okutulmaktadır. Öđretim progra-mında olan bilgisayar bilimi konusu biraz daha kapsamlı olacak şekilde güncellenmiş, Eylül 2016 yılında pilot çalışmalar yapılmaya başlanmış ve Eylül 2017'de ise zorunlu dersler arasında yerini almıştır. Danimarka bilgi ve iletişim teknolojileri konularını ilk ve orta düzeyde disiplinler arası yaklaşım ile öğretmekte, çok dar kapsamda ise prob-lem çözmeye ve mantıksal dűřünme becerileri öğretilmektedir. Biliřim dersini zorunlu ders olarak 10. ve 11. sınıflarda, 2017 yılında öğrencilere sunmayı hedeflemektedir. Norveç'te ise güncellenen öğretim programlarında yer alan bilgi işlemisel dűřünme ve programlama konularını seçmeli ders olarak okutmakta ve pilot olarak 143 okulda uygulamalar yapmaktadır.

Türkiye'de Bilgi ve İletişim (Bilişim) Teknolojileri ile Bilgisayar Bilimi Konula-rını İçeren Dersin Tarihsel Gelişimi

İlköğretim okullarında temel bilgisayar dersinin kazandırılması amacı ile 1997 yı-lında 143 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile "Bilgisayar" dersi seçmeli olarak eklenmiştir (Tebliğler Dergisi, 1997). Böylece, ilk kez 1998 yılı 180 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile ilköğretim seçmeli bilgisayar (1-8.sınıflar) dersi öğretim programı okutulmaya başlanmıştır. Bu kapsamda ders, 4. sınıftan itibaren haftada 1-2 saat ol-mak üzere 1-5 yıl süre ile okutulmuştur. Öğretim programı sarmal yapıda tasarlandığı için öğrenciler bu dersi herhangi bir sınıftan başlayarak seçebilmektedir.

Bu ders 2005 yılında 192 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu kararı ile 1-8 sınıfları kap-sayacak şekilde genişletilerek dersin seçimi öğretmenler kuruluna bırakılmıştır. Daha sonra, 2007 yılında 111 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile dersin adı seçmeli Bilişim Teknolojileri olarak değiştirilmiş ve haftalık ders saati 4. 5. sınıflarda 2, diğer sınıflar-da ise 1 olarak güncellenmiştir (Tebliğler Dergisi, 2007). Ders için hazırlanan öğretim programı da bu doğrultuda yenilenmiştir. 2010 yılında 75 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile ders saatleri 6-8. Sınıflarda birer saat olarak değiştirilmiş, ders diğer sınıflar-dan kaldırılmıştır (Tebliğler Dergisi, 2010). 2012 yılında 69 sayılı Talim Terbiye Kurulu kararı ile dersin adı "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım" olarak değiştirilmiş, yeni bir öğretim programı ile 5-8. Sınıflarda haftada iki saat seçmeli olacak şekilde düzenlen-miştir (Tebliğler Dergisi, 2012).

1998-2011 yılları arasında okutulan ağırlıklı olarak Bilgi ve İletişim konularını kapsayan ders 2012 yılında güncellendiğinde “problem çözme ve programlama” konusuna odaklanmış, ayrıca diğer yeterlikler ise öğrencilere bilişim okur-yazarlığı ve dijital vatandaşlık konusunda bilgi, beceri ve tutum kazandırmayı amaçlamıştır. Diğer bir ifade ile bilgisayar bilimi konularına 2012 yılından itibaren öğretim programında yer verilmiştir. Talim Terbiye Kurulunun 2013 yılında aldığı 22 sayılı karar ile bu ders 5-6. Sınıflarda iki saat zorunlu 7-8. sınıflarda seçmeli olacak şekilde güncellenmiştir. Böylelikle ders, zorunlu olmuş ve not ile değerlendirilmesi de sağlanmıştır (Tebliğler Dergisi, 2013).

2016 yılı itibari ile Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinin programlama ağırlıklı olacak biçimde güncelleme süreci başlatılmış olup, çalışmalar aşağıdaki sorular çerçevesinde yürütülmüştür.

- Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi konuları kapsamında hangi yaşta ne öğretmeliyiz?
- Bilişim teknolojileri ve bilgisayar bilimi konularında hangi bilgi, beceri ve yeterliklerle donatılmış öğrenciler yetiştirmek istiyoruz?
- Öğretim programı içerik, yapı ve işlevsellik açısından nasıl olmalıdır?
- Öğretim programındaki kazanımlar nasıl ölçülmeli ve değerlendirilmelidir?
- Derslerin etkili işlenmesi sürecinde karşılaşılan zorluklar nelerdir?
- Değişim için engelleri nasıl ortadan kaldırabiliriz?

Yöntem

Bu çalışmanın amacı “Bilişim Teknolojileri ve Yazılım” dersi öğretim programının güncelleme sürecinin araştırmaya dayalı olarak yürütülmesi ve sonuçların paylaşılmasıdır. Bu süreçte içerik analizi ve görüş alma yaklaşımları benimsenerek, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma ve geliştirme süreci kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Bilişim teknolojileri ve yazılım dersi öğretmenlerinin dersin öğretim programına ilişkin beklentileri nelerdir?
- Geliştirilen taslak programa ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
- Öğretim programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için MEB tarafından atılması gereken adımlar nedir?

Öğretim Programı Geliştirme Süreci

Bu doğrultuda “Bilgisayar Bilimi” dersinin öğretim programını güncellemek amacıyla MEB bünyesinde bir komisyon oluşturulmuştur. Bu komisyon öğretim programı geliştirme ve güncelleme sürecinde izlenmesi gereken tüm adımları izlemiştir (Tanner ve Tanner, 2007; Ornstein ve Hunkins, 1998). Akademisyen ve öğretmenlerden oluşan bu komisyon, öncelikle problemi ortaya koymak ve ihtiyacı belirlemek için ça-

◆ Yasemin Gülbahar / Filiz Kalelioğlu

lışmalarına ilgili alan yazın taraması ile başlamıştır. Mevcut programda tanımlanan yeterlikler çerçevesinde hangi yaşta ne öğretilmesi gerektiği tekrar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda 12 ũlkenin bilgisayar bilimi öğretilmesi ile ilgili çalışmaları ve öğretim programları incelenmiş, öncelikle alan yazını yansıtan bir rapor hazırlanmıştır. Daha sonra BÖTE Bölüm Başkanları, sivil toplum kuruluşları ve ilgili bilişim firmaları ile görüşülmüş, bilişim konusunda güncel teknolojiler, uygulamalar ve içerikler konusunda bilgi paylaşımı yapılmış, öğretim programında yer verilmesi düşünülen konu ve kapsamlarına ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Daha sonra öğretmenlerin konuya ilişkin görüşlerini alabilmek için çalıştaylar düzenlenmiştir. Bu bağlamda, Türkiye'yi temsil edecek biçimde yedi bölgeden 7 il seçilerek her ilden yaklaşık 50 öğretmen olmak üzere 350 öğretmene ulaşılmıştır. Her bir çalıştayda öğretmenlerin sınıf düzeyi, ünite, alt başlık ve kazanımlara ilişkin görüşleri öz yinelemeli yaklaşım kullanılarak alınmış, her bir çalıştayda bir önceki raporun üzerine ekleme yapılarak öğretim programının adım adım ve hep birlikte geliştirilmesi sağlanmıştır.

İlk çalıştayda "Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY)" dersinin temel olarak üç konuya odaklanması, ilköğretim ve ortaöğretimdeki tüm seviyeleri kapsamı öngörölmüştür (şekil 2). Bu bağlamda, öğretim programının temel çerçevesi aşağıdaki şekilde belirlenmiştir.



şekil 2 Bilgisayar Bilimi Dersi Kapsamı

Bu üç temel konu, genel anlamda birbirini tamamlamaktadır. Bilgisayar ve programlama mantığının anlaşılması, aynı zamanda bilgisayarların da daha etkili kullanılmasına yardımcı olacaktır. Michaelson'e (2015) göre bilgi işlemsel düşünme problem-

lerin doğasını anlamaya yardımcı olmakta; bilgi ve iletişim teknolojileri, bilgi işlemsel düşünme sürecinde çözüm aramaya destek olmakta, bilgisayar bilimi ise kuram ile uygulama arasında köprü olmakla birlikte bilgi işlemsel düşünme için kavramlar ve süreçler önermektedir.

Okulların teknik altyapı açısından farklılıkları, öğretmenlerin bilgi birikimleri, öğrencilerin ve toplum beklentileri göz önünde bulundurularak, tüm paydaşların fikirleri alındıktan sonra, ilkokul 1. sınıftan lise 2. sınıfa kadar uzanan bir öğretim programının uygun olacağı öngörülmüştür (Şekil 3). İlkokul düzeyinde bilgi-işlemsel düşünme becerisinin kazandırılması, ortaokul düzeyinde diğer tüm başlıkların ele alınması, lise düzeyinde ise problem çözme ve programlama konusuna odaklanılmasının uygun olduğu değerlendirilmiştir. Böylece öğretmenler ile gerçekleştirilen çalıştaylar sonucunda tüm sınıf seviyeleri için belirlenen ünite ve konu başlıkları çerçevesinde mevcut öğretim programı da göz önünde bulundurularak yeni öğrenme kazanımları eklenmiştir.

Ulaşılan bu fikir birliği doğrultusunda, bu kez alan uzmanları ile çalıştaylar planlanmıştır. Önceki çalıştay süresince geliştirilen ilköğretim ve ortaöğretim programına ilişkin uzman görüşleri alındıktan sonra öğretim programı MEB'e teslim edilmiştir. Teslim edilen program, farklı bir çalıştay kapsamında temel felsefe, temel beceriler, değerler eğitimi, disiplinler arası yaklaşım, öğretim programında rehberlik ve ölçme-değerlendirme açısından incelenerek gerekli güncellemeler yapılmıştır. Ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından mevcut programdaki yaklaşımlar korunmuştur. Bu süreç sonunda Talim Terbiye Kurulu'na iletilen İlköğretim programı 13.01.2017-11.02.2017 tarihleri arasında <http://mufredat.meb.gov.tr/> sitesinde taslak öğretim programı olarak askı sürecine alınmış, gelen görüşler değerlendirilerek öğretim programına son hali verilmiştir. Talim Terbiye Kurulu'nun 78 sayılı kararı ile 17/07/2017 tarihinde kabul edilen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi ilköğretim kurumlarında kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir.

Ortaöğretim programı ise ölçme-değerlendirme ve program geliştirme uzmanları tarafından incelenip, gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra ilgili birime teslim edilmiş, 25/08/2016 tarihli ve 65 sayılı yazıları üzerine Talim Terbiye Kurulu tarafından görüşülen Ortaöğretim Bilgisayar Bilimi Dersi (Kur 1, Kur 2) Öğretim Programının, Güzel Sanatlar ve Spor Liselerinde 2016-2017, diğer ortaöğretim kurumlarında ise 2017-2018 Eğitim ve Öğretim Yılından itibaren "Kur 1" den başlamak üzere kademeli olarak uygulanmasına karar verilmiştir. Öğretim programlarının güncelleme çalışmaları Şekil 3'te görülmektedir.



Şekil 3 Öğretim Programı Güncelleme Süreci

Evren ve Örneklem

Çalışmanın ilk adımını oluşturan öğretmen görüşlerinin alınması sürecinde, evreni teslim etmesi amacıyla her bölgeden rastgele bir il seçilmiş ve her ilde 50 öğretmenin katıldığı çalıştaylar düzenlenmiştir. Öğretmen görüşleri için ülke genelinde 350 öğretmene ulaşılmıştır. Öğretim programına yönelik genel görüşleri almak için ise evrenin tamamına ulaşılmıştır. MEB web sitesi aracılığı ile isteyen herkesin görüşlerini iletebileceği bir platform üzerinden veriler toplanmıştır. Öğretim programının ilk sürümüne ilişkin ise 3 uzman görüşüne başvurulmuştur.

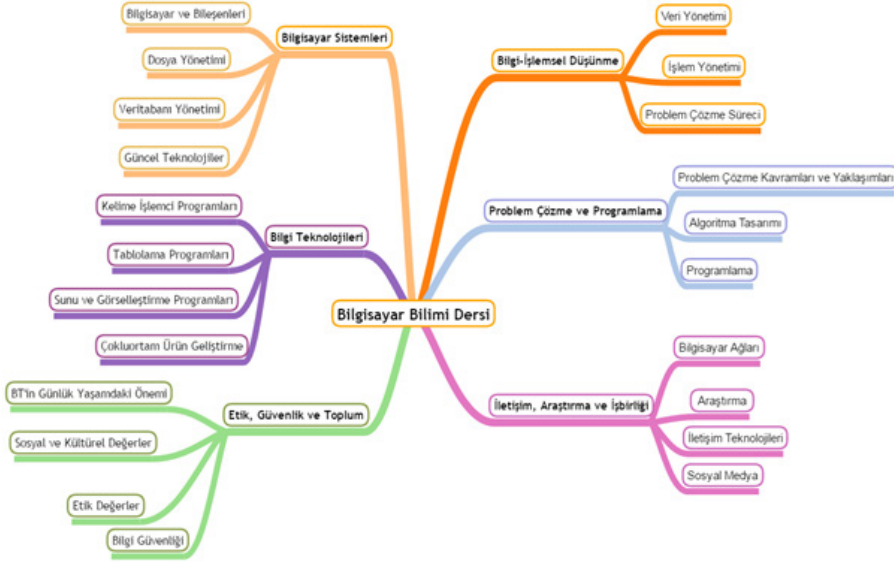
Veri Analizi

Hem çalıştaylardan hem de genel görüşlerden elde edilen veriler nitel analiz yöntemi ile analiz edilmiş, temalar belirlenmiş ve öne çıkan görüşler için sıklık tabloları oluşturularak nitel veriler nicel olarak da sunulmuştur.

Bulgular

Öğretim Programı Kapsamı

İlk çalıştay sonrasında hangi yaşta hangi ünitelerin öğretilmesi gerektiği, ikinci çalıştay sonrasında ise olası konu başlıkları belirlenmiştir. Kapsamlarının da tartışıldığı üçüncü çalıştay sonrasında sınıf bazında değişim göstermekle birlikte ilköğretim ve ortaöğretim bir bütün olarak ele alınarak Şekil 4'te belirtilen konuların öğretilmesine karar verilmiştir.



Şekil 4 Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi Öğretim Programı Kapsamı

Yine bu çalıştaylar sonrasında öğrencilerin ulaşması hedeflenen genel yeterlikler belirlenmiştir.

1. Bilgisayar bilimine ilişkin genel bir anlayış ve teknik birikim oluşturma
2. Problem çözme ve bilgi-işlemsel düşünme becerileri kazanma
3. Programlama konusunda teknik birikim oluşturma ve ürün geliştirme
4. Teknolojiyi kullanarak etkili biçimde iletişim ve işbirliği sağlama
5. Teknolojiyi sosyal ve kültürel açıdan etik değerlere uygun biçimde kullanma
6. Teknolojiyi bilgiyi yapılandırma ve araştırma süreçlerinde etkili biçimde kullanma
7. Bilgisayar sistemlerine ilişkin temel bilgi ve anlayış geliştirme
8. Dijital vatandaş olmanın gerektirdiği bilinç ve sorumluluk çerçevesinde teknolojiyi doğru kullanma
9. Yenilikçi ve yaratıcı ürün ve projeler geliştirme
10. Yaşam boyu öğrenme konusunda bilinç kazanma

Devam eden çalıştaylarda öğretmenlerden farklı yaş grupları için kazanımları yazmaları istenmiştir. Her bir çalıştay, bir öncekinden çıkan kazanımların üstüne ekleye-

rek ya da güncelleyerek devam etmiştir ve son çalıştayda öğretim programı taslak olarak hazırlanmıştı. Bu çalıştaylarda öğretmenler grup olarak çalışarak görüşlerini hem kazanım olarak hem de açık-uçlu ifadeler ile belirtmişlerdir. Bu analizlerin sonucunda öğretmenlerin genel görüşleri ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlerin Öğretim Programına İlişkin Beklentileri

Öğretmenlerin öğretim programının güncellenmesine ilişkin çok olumlu yaklaşımları olmasına rağmen özellikle karşılaştıkları ve karşılaşacakları güçlükleri belirtmişlerdir. Öğretim programının etkili ve verimli bir biçimde uygulanabilmesi için aşağıdaki beklentileri dile getirmişlerdir:

- Hizmet-içi eğitim gereksinimleri ve bu süreçte süreklilik sağlanması
- Teknik altyapı konusunda karşılaşılan güçlükler (akıllı tahta ve tabletler ile içerik uyum sorunu, donanım arızaları, bilgisayar laboratuvarı olmaması vb.)
- Nitelikli e-içerik gereksinimi
- İlköğretimde serbest etkinlik saatlerinde bilgi-işlemsel düşünme becerilerini kazandıracak etkinliklerin yapılması
- Öğretim programının sarmal yapıda tasarlanmaması
- Problem çözme ve programlama konularına ağırlık verilmesi
- Uygulama sürecinde rehberlik sağlayacak nitelikteki kaynakların sağlanması
- TEOG sınavında bilişim ve programlama konularına yönelik sorulara yer verilmesi
- Ders saatleri konusunda sorunlar yaşanması
- BT öğretmenlerinden görev ve sorumlulukları dışında teknik beklentileri yerine getirmek zorunda kalması
- Bilim Sanat Kültür Merkezleri'nin ortak kaynak kullanımı açısından destek olması ve kulüp yaklaşımlarının benimsenmesi belirtilmiştir.

Özetlemek gerekirse; bilişim teknolojileri alanında her öğrenciye teknolojiden yararlanma ve bilgi-işlemsel düşünme becerisi kazanabilme fırsatı sağlanmalıdır. Teknik altyapı eksiği bulunan okullarda öğrencilerin bilgisayar olmadan öğrenebilmeleri için farklı etkinliklerin ve uygulamaların yapılması önemlidir. Ayrıca öğrenciler için zengin öğrenme ortamları oluşturulması, farklı donanımlar ve yazılımlar ile tanışmalarının sağlanması amaçlanmalıdır. Bu kapsamda öğretim programında, farklı yaş gruplarında öğrencilerin farklı donanım ve yazılım seçenekleri ile tanıştırılması, öğretim programının teknik altyapı ve bilgi donanımı açısından tercihe bağlı olarak seçilip

uygulanabilmesi üzerinde durulmuştur. Bu çerçevede bilgisayar bilimleri eğitimi için bilgisayar kullanmadan, blok tabanlı programlama araçları, metin tabanlı programlama ortamları ve robotik uygulamalar ile olmak üzere 4 yaklaşım için öğretim içerikleri ve etkinlikler geliştirilerek öğretmenlerin kendi tercihleri doğrultusunda uygulaması önerilmiştir.

Genel olarak öğretmenler yeterli ve nitelikli bir içerik sunulması (EBA (Eğitim Bilişim Ağı) Ders altında yer alması) ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi (yüz yüze ve e-Öğrenme yöntemleri ile) durumunda dersin amacına ulaşacağını belirtmişlerdir.

Genel Görüşlerin Değerlendirilmesi

Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (BTY) dersi öğretim programı askıya çıkarıldığı 13.01.2017-11.02.2017 tarihleri arasında gelen 2763 görüşün içerik analizi sonucu ortaya çıkan temalara yönelik sayısal veriler aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 1 Öğretim Programına İlişkin Genel Görüşler

TEMALAR	GELEN GÖRÜŞ SAYISI	YÜZDE
BTY Dersi Her Kademedede Zorunlu Olmalıdır	1186	27,7
Kodlama Eğitimi Olmalıdır	651	15,2
Kazanımlarla İlgili Görüşler	591	13,8
Okullardaki Laboratuvarlar Yeniden Kullanılır Hale Getirilmelidir	452	10,5
Ders Kitabı, Öğretmen Kılavuz Kitabı ve Çalışma Kitabı Olmalıdır	370	8,6
Ders Saatleri Artırılmalıdır	322	7,5
1-4. sınıflar ve Diğer Sınıflarda Dersi Branş Öğretmeni Okutsun	258	6
Dersin Uygulama Sürecine Yönelik EBA'da E-içerikler olmalıdır	203	4,7
Dersin Daha Fazla Önemszenmesi İçin TEOG'da Soru (Algoritma vb.) Sorulmalıdır	86	2
BT Öğretmen Atamaları Yapılmalıdır	80	1,8
Robotik Programlama Müfredata Eklenmelidir	39	0,9

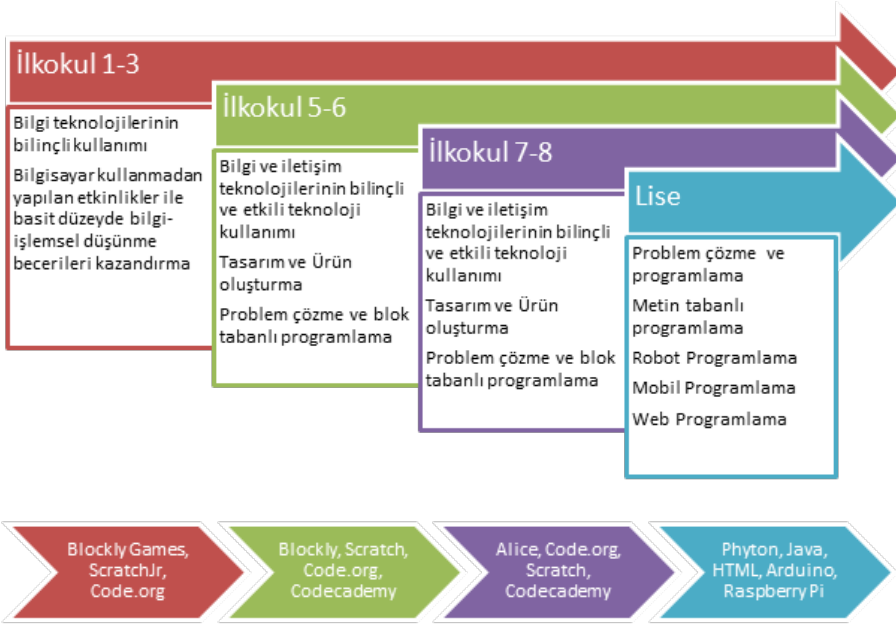
◆ Yasemin Gülbahar / Filiz Kalelioğlu

Öğretmenlere Programın Uygulama Süreci Hakkında Hizmet İçi Eğitim verilmelidir	32	0,7
Temalara İlişkin Toplam Görüş Sayısı	4270	100
Program İle İlgili Gelen Görüş Sayısı	2679	
Program İle İlgili Olmayan Görüş Sayısı	84	
Toplam Görüş Sayısı	2763	

Gelen görüşler incelendiğinde BTY dersinin her kademedede zorunlu ders kapsamına alınması (%27,7) ve kodlama eğitiminin ilkokuldan başlanarak (%15,2) verilmesi gerektiği ön plana çıkarken bilgisayar laboratuvarların da bu programı uygulayabilmek için yeniden kurulması ya da yenilenmesi (%10,5) gerektiği ifade edilmiştir. Gelen görüşlerde programın uygulama sürecinde öğrenciler için ders kitabı ve çalışma kitabının, öğretmenler için de öğretmen kılavuz kitabının olması gerektiği (8,6 %) vurgulanmıştır. Bununla birlikte programın uygulamaya dönük kazanımlar içermesi nedeniyle EBA bünyesinde etkinliklere yer verilmesi (4,7 %), dersin öğrenciler, veliler ve okul yöneticileri tarafından daha fazla ciddiye alınması için TEOG sınavında da az sayıda da olsa sorular sorulması (2 %) gerektiği belirtilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Güncellenen Bilişim Teknolojileri ve Yazılım Dersi öğretim programı, pek çok ilke öğretim programı ile eşdeğer, evrensel yeterliklere dayalı, sosyal ve kültürel değerlere uyumlu bir programdır. İlkokul birinci sınıftan itibaren en az Lise 2. sınıfa kadar sürekli okutulması önerilen bu program, mevcut durumda yalnızca 5. ve 6. sınıflarda zorunlu olsa da, çok kısa süre içinde bilişim konusundaki kazanımların küçük yaştan itibaren kazandırılmaya başlanması son derece önemlidir. Bu amaçla ilköğretim I. kademe için belirtilen kazanımların etkinliklere dayalı olarak uygulanması, dersin en az 7. sınıfta da 2 saat zorunlu olarak eklenmesi, Lise öğretim programı ile köprü kurularak, bilişim konularının öğretiminde süreklilik sağlanması konuları dikkate alınmalıdır. Bütüncül bir yaklaşıma dayalı olarak hazırlanan öğretim programına ilişkin temel beklentiler ve kullanılması önerilen yazılımlar Şekil 5'te özetlenmiştir.



Şekil 5. Öğretim Programına İlişkin Beklentiler ve Kullanılması Önerilen Yazılımlar

Bu kapsamda öğretim programı konu, kapsam ve yaş düzeyi itibarı ile yeterlikler ve değerler açısından ilgili öğrenim kazanımlarını, öğrenme-öğretme ve değerlendirme yaklaşımlarını içermektedir. Ancak programın başarı ile uygulanabilmesi için nitelikli dijital içeriğin oluşturulması, öğretmenlere sürekli ve uzaktan öğretim ile hizmet-içi eğitimlerin sunulması, öğrenci ve öğretmen destek sistemleri ile izleme-değerlendirme sistemlerinin olması şarttır. Öğretim programının uygulanma süresince disiplinler arası işbirliği ya da bilgisayarsız etkinlikler gibi farklı yaklaşımlar benimsenebilir. Öğretim programı farklı uygulamaları destekler nitelikte tasarlanmıştır.

Bu nedenlerle, öğretim programının etkili ve verimli bir şekilde uygulanabilmesi için, özellikle 5. ve 6. sınıflar başta olmak üzere tüm kademelerde derslerin işleme sürecinde niteliğin artırılması ve derslerin daha verimli olması açısından aşağıdaki konularda gerekli adımlar ivedilikle atılmalıdır:

- Okulların farklı olanaklara sahip olması ve öğretmenlerin desteklenmesi adına seçenekli (Bilgisayarsız, internetsiz, internetli, etkileşimli tahta ve tablet) içeriklerin ve materyallerin hazırlanarak EBA altında paylaşılması
- Güncellen öğretim programına paralel olarak öğretmenlerin mesleki gelişmelerinin sağlanması için e-öğrenme teknolojilerinden yararlanarak hizmet-içi eğitim verilmesi

◆ Yasemin Gülbahar / Filiz Kalelioğlu

- Çevrimiçi yazılımların kullanılabilmelerini sağlamak adına sürekli ve sağlıklı bir internet alt yapısının sağlanması
- Bilgi ve İletişim teknolojilerinin öğretilmesi için teknoloji sınıflarının yenilenmesi veya iyileştirilmesi
- Öğrencilerin çevrimiçi programlara üye olurken kullanabilecekleri, bir eposta adresinin öğrencilere bakanlıkça temin edilmesi
- Çevrimiçi yazılımları ve uygulamaları kullanabilmek adına bulut depolama olanaklarının sunulması, mevcut bulut depolama sistemlerindeki engellerin kaldırılması
- Öğrencilere EBA da kullanıcı hesabı ve bu hesaba bağlı olarak, eposta ve bulut depolama olanağı sunulması
- Sosyal paylaşım konusunda bilinçli ve kontrollü öğrenciler yetiştirebilmek ve ders kapsamında oluşturdukları ürünlerini güvenli bir biçimde paylaşmaları adına EBA'da sosyal paylaşım ortamlarının öğrencilere sağlanması
- Video platformlarının eğitimi ile ilgili içeriklerinin engellenmemesi veya bu hizmetin bakanlıkça öğretmen ve öğrencilere sunulması
- Öğrencilere grup olarak proje üretirken ortak klasör ve dosya kullanabilecekleri bir paylaşım ve düzenleme ortamının sağlanması
- Öğretim programının uygulanmasında kullanılacak olan açık kaynak kodlu yazılım ve uygulamaların geliştirme süreçlerinin bakanlıkça üniversite ve çeşitli kuruluşlarla işbirliği içinde geliştirilmesi
- Öğrencilerin programlama becerilerinin geliştirilmesi için gerekli platformların oluşturulması veya gerekli görüşmeler yapılarak önde gelen platformların Türkçe 'ye kazandırılması
- Öğrencilerin ürünlerini sergileyebilecekleri ve kişisel gelişimlerini izleyebilecekleri bir e-portfolyo platformunun oluşturulması

Sonuç olarak, teknoloji her geçen gün değişmekte ve yenilenmektedir. Bu değişime ayak uydurabilmek amacıyla altyapının sürekli güncel tutulması için gerekli önlemlerin alınması ve öğretim programlarının belirli aralıklarla gözden geçirilerek güncellenmesi şarttır. Özellikle nitelikli bir e-içerik sunulması ve öğretmenlere sürekli mesleki gelişim olanaklarının e-Öğrenme yöntemi ile sunulması bu sürecin uygulanmasını kolaylaştırarak kaliteyi arttıracaktır. Bilgi ve teknoloji çağı olan günümüzde, planlı ve bilimsel yaklaşımlar ışığında çok başarılı uygulamalara imza atmak ve nitelikli gençler yetiştirmek için atılması gereken adımlar geç kalınmadan atılmalıdır.

Teşekkür

Çalışmamıza verdiği destekten dolayı Millî Eğitim Bakanlığı - Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Elektronik Eğitim İçerikleri Daire Başkanı Zeki Tuman'a çok teşekkür ederiz.

Kaynakça

- Allan, W., Coulter, B., Denner, J., Erickson, J., Lee, I., Malyn-Smith, J., & Martin, F. (2010). *Computational Thinking for Youth*. ITEST Small Working Group on Computational Thinking.
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational Thinking: A Digital Age. *Learning & Leading with Technology*, 20-23.
- Bell, T., Witten, I. H., & Fellows, M. (2015). Computer Science Unplugged. http://csunplugged.org/wp-content/uploads/2015/03/CSUnplugged_OS_2015_v3.1.pdf
- Bidwell, A. (2013). Tech Companies Work to Combat Computer Science Education Gap. <http://www.usnews.com/news/articles/2013/12/27/tech-companies-work-to-combat-computer-science-education-gap>
- Bocconi, S., Chiocciariello, A., Dettori, G., Ferrari, A., Engelhardt, K. (2016). *Developing computational thinking in compulsory education – Implications for policy and practice*; EUR 28295 EN; doi:10.2791/792158. http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC104188/jrc104188_computhinkreport.pdf
- Cortina, T. J., Dann, W. P., Frieze, C., Ciminillo, C., Tananis, C. & Trahan, K. (2012). *Work in Progress: ACTIVATE: Advancing Computing and Technology Interest and innovation through teacher education*. Paper presented at the Frontiers in Education Conference, Seattle, WA.
- CSTA & ISTE (2011). *Computational Thinking in K-12 Education leadership toolkit*. <http://csta.acm.org/Curriculum/sub/CurrFiles/471.11CTLeadershipToolkit-SP-vF.pdf>.
- Daggett, W. R. (2010). Preparing students for their technological future. *International Center for Leadership in Education*, 1-14.
- Freudenthal, E., Ogrey, A. N., Roy, M.K. & Siegel, A. (2010). *A computational introduction to STEM studies*. Paper presented at the IEEE EDUCON 2010 Conference, Madrid, Spain.
- ISTE (International Society for Technology Education) (2007). *ISTE Standards for Students*. <http://www.iste.org/standards/ISTE-standards/standards-for-students>.
- ISTE (International Society for Technology Education) (2016). *ISTE Standards for Students*. <https://www.iste.org/standards/standards-for-students-2016>
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y. & Kukul, V. (2016). A Framework for Computational Thinking Based on a Systematic Research Review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4 (3), 583-596.
- Ko, P. (2013). *A longitudinal study of the effects of a high school robotics and computational thinking class on academic achievement (WIP)*. Paper presented at the IEEE Frontiers in Education Conference (FIE), Oklahoma City, OK.

◆ Yasemin Gülbahar / Filiz Kalelioğlu

- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *ACM Inroads*, 2(1), 32–37.
- Liu, B., & He, J. (2014). *Teaching Mode Reform and Exploration on the University Computer Basic based on Computational Thinking Training in Network Environment*. Paper presented at the 9th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE 2014), Vancouver, Canada.
- Michaelson, G. (2015). *Teaching Programming with Computational and Informational Thinking*. <http://www.beds.ac.uk/jpd/volume-5-issue-1-march-2015/teaching-programming-with-computational-and-informational-thinking>.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (1998). *Curriculum Foundations, Principles and Issues* (3rd Ed.). USA: Allyn & Bacon.
- Tanner, D. & Tanner, L. (2007). *Curriculum Development: Theory into Practice* (4th ed.). USA: Pearson Education, Inc.
- Tebliğler Dergisi(1997-2013). *T.C. MEB Tebliğler Dergisi*. <http://tebligler.meb.gov.tr/>
- The University of Phoenix Research Institute (2011). *Future Work Skills 2020*. http://www.iff.org/uploads/media/SR-1382A_UPRI_future_work_skills_sm.pdf
- Weinberg, A. E. (2013). *Computational Thinking: An investigation of the existinig scholarship and research*. <http://people.cs.vt.edu/~kafura/CS6604/Papers/CT-Existing-Scholarship-Research-Dissertation.pdf>
- Weintrop, D. & Wilensky, U. (2015). *To Block or not to Block, That is the Question: Students' Perceptins of Blocks-based programming*. Paper presented at the 14th Annual IDC Conference, Boston, MA.
- Wing, J. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49(3), 33-35.
- Zhenrong, D., Wenming, H., & Rongsheng, D. (2009). *Discussion of ability cultivation of computational thinking in course teaching*. Paper presented at the International Conference on Education Technology and Computer, Singapore.

ORTAÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETİMİNİN YAŞAM BOYU SÜRDÜRÜLEBİLİRLİK AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ahmet ARIN*

Öz: Bu araştırma ile 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konulan yeni ortaöğretim din öğretimi programına dayalı din öğretiminin öğrencilerin dini duygu, bilgi ve davranışlarının gelişimi üzerindeki etkilerini görmek, öğrencilerin kendi bakış açılarından din öğretiminin etkililiği hakkındaki görüşlerini tespit etmek ve beklentilerini belirlemek hedeflenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı; Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi programının genel amaçları çerçevesinde öğrenciyeye dini-ahlaki temel becerileri kazandırmada ve günlük hayata uygulamada yaşam boyu sürdürülebilirlik açısından katkısının belirlenmesidir.

Araştırmada nitel veri analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Bilecik ili Bozüyük ilçesindeki 10 ortaöğretim kurumunun son sınıfında öğrenim gören kız ve erkek 60 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yarı yapılandırılmış sorulara verdikleri cevaplar, içerik analizine tabi tutularak değerlendirilmiş, ortaya çıkan görüşler belli temalar altında gruplandırılmıştır.

Araştırma bulgularına göre; genellikle öğrenciler dini bilgiler ve toplumsal kabuller arasında kaldığında okulda öğrendiklerini dikkate almaktadır. Öğrencilerin önemli bir kısmı, dersin günlük yaşantılarında sürdürülebilir ve daha etkili olabilmesi için öğrenci öğretmen diyaloguna daha fazla zaman ayrılmasını, bazıları da diğer din ve inanışlar hakkında daha geniş bilgi edinmeyi istemektedir. Öğrencilerin çoğunluğu, okuldaki din öğretiminin günlük hayatlarını planlamada, kolaylaştırmada ve sorunlarına çözüm üretmede etkili olduğunu, hayatlarını olumlu yönde etkilediğini ve insanlarla iletişimlerinde uyumlu davranışlar sergilemelerine yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulgular sonucunda yaşam boyu sürdürülebilir eğitim açısından Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi öğretim programının genel amaçlarına ulaştığı ifade edilebilir. Ancak programın kendisinde ve uygulanması aşamasında iyileştirme yapılması gereken hususlar olduğu da araştırma verilerinden elde edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *din kültürü ve ahlak bilgisi öğretimi, sürdürülebilirlik, program değerlendirme*

Bildiri 16-19 Nisan 2015 tarihinde Niğde’de düzenlenen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

* Uzman Öğretmen, Bozüyük İMKB Anadolu Lisesi, Bilecik, aarin11@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-8437-9393, Makale Gelişim Kabul Ediliş Tarihi: 01/02/2017-11//07/2017.

EVALUATION OF SECONDARY SCHOOL RELIGION AND ETHICS EDUCATION IN TERMS OF ITS LIFELONG MAINTAINABILITY

Ahmet ARIN*

Abstract

With this study, it is aimed to observe the effects of the new religious education curriculum based on the new program, which was started to apply in 2005-2006 academic year on student's improvements about their religious attitudes, knowledge and behaviors, determine their ideas according to their viewpoints and state their expectations about the efficiency of religious education. In this context, the objective of this study is to determine the contribution of Secondary school religion and ethics lessons curriculum to bring the students in religious and ethical basic skills and apply it to daily life in terms of lifelong sustainability.

Qualitative data analysis methods were used in this research. Working group of the research was formed from 60 girl and boy seniors of 10 secondary schools from Bozüyük district of Bilecik city. Student's answers to semi-structured questions were evaluated by putting to content analysis and generated opinions were classified under certain themes.

In compliance with research findings, when the students stay together between religious knowledge and social acceptance, they generally take into consideration what they have learned at school. Majority of the students want us to allocate more time for dialogues among students and teacher in order to make the lesson's objectives more effective and sustainable in their daily lives. Also, some of the students want to learn more extensive information about other religions. The majority states that religious education at schools is effective about planning and facilitating their lives and also creating solutions for those daily problems. They also express that it affects their lives positively and helps them to act compatible behaviors when they are communicating with other people.

As the result of findings obtained from the research, it can be stated that in terms of lifelong education, Secondary Education Religion and Ethics Lesson curriculum is able to reach its general objectives. However, it is obtained from the research that there are some issues about curriculum's itself and its applying process about which there should be some enhancement

Keywords: Religion and Ethics education, maintainability, assessment of curriculum

This article was presented as oral presentation at 24 th National Education Sciences Congress in Nigde on 16-19 April, 2015.

* Expert Teacher, Bozüyük IMKB Anatolian High School, Bilecik, e-mail: aarin11@gmail.com.

Giriş

“Niçin din öğretimi?” sorusunun cevabını din ve inanmanın insanlıkla yaşıt olması temel gerçekliğinde aramak gerekir. Dinde anlama ve anlatma süreçlerini existansiyal bir tavır olarak olma sürecinin izlediğini ifade eden Kılıç (1999, 210); dindar olmanın ya da olmamanın varoluşsal bir tercih meselesi olduğunu ve ancak din doğru bir şekilde anlaşıldığı zaman iradi dolayısıyla insani bir tavır olarak ortaya çıkabileceğini belirtir. Din konusunda insanların ne olacaklarına iradi bir karar verebilmelerini mümkün kılmak için “dinin öğretim konusu yapılması” gerektiğini vurgular. Aslında dinin kendisi özgürlük ve sorumluluk arasında bir denge halindedir. Din insana sorumluluk sahibi olmayı, özgürlüğünü doğal zemininde kullanmasını, zararlı ve kötü sonuçlar üretmemesini öğretir (Müftüoğlu, 2016, 181). Bu amaçlardır ki sağlıklı bir din öğretimi, inananlarına hem yaratıcılığı, hem de üreticiliği verebilen eğitim olarak görülebilir (Okumuş, 2015, 223).

Diğer yandan “niçin din öğretimi” sorusu, “nasıl bir din eğitimi?” ya da “insanın eğitiminde din öğretiminin katkısı nedir?” sorularını da beraberinde getirmektedir. Onat (2016, 133); sağlıklı bir din anlayışının, eğitimin temel amaçları olarak karşımıza çıkan insanın kendini tanıması ve anlaması, doğru düşünmesi, bilinçli davranışlar geliştirmesi, insanın potansiyel yeteneklerinin en iyi şekilde geliştirilmesi ve etkin kılması, üretkenliğin artırılması, insanın sosyalleşmesi, geçmişin birikiminin en iyi şekilde yeni nesillere aktarılması gibi hususlarda fevkalade etkili bir motivasyon kaynağı olabileceğini vurgulamaktadır. O halde sağlıklı bir din anlayışının ve bu doğrultuda verilecek din öğretiminin, eğitimin istediği zihinsel değişimin oluşmasında olumlu bir etkiye sahip olacağı ifade edilebilir. Din eğitiminin kimlik kazandıran bir veçhesinin bulunması gerekmektedir. Bu nedenledir ki; din eğitimi ve öğretimi dindara kişilik kazandırma süreci olarak da görülmelidir (Tosun, 1993, 17).

Özellikle kişinin hayatına anlam vermeye başlayacağı ergenlik döneminde gerçekleştirilecek iyi bir din ve ahlak öğretimi; gençlerin pek çok psikolojik, sosyal, ekonomik ve ahlaki sorunla baş etmek zorunda kaldığı günümüzde, kendilerine ve topluma karşı sorumluluklarının bilincine ulaşmalarında yardımcı olacaktır. Öğrencilerin sağlıklı bir din anlayışına ulaştırılması ve dinin hayatlarının bir parçası haline getirilmesi, dini bilgilerindeki eksiklerin giderilmesi veya yanlış bilgilerin doğru bilgilerle düzeltilmesi din öğretimi alanının en önemli görevlerinden biri olmaktadır. Yapılan araştırmalar dini hayat ile kişinin karakter ve kimlik yapısına etki eden bağımsızlık, hayat felsefesi kazanma, mesleki rol ve cinsel kimliğin kazanılması arasında olumlu ilişkiler bulunduğunu göstermektedir (Kula, 2001, 22-23). Denilebilir ki, sağlıklı ve etkin bir din öğretimi, kişinin dini hayatını, dini hayatı da kişinin kimliğini ve hayat felsefesini olumlu yönde etkilemektedir.

Din eğitiminin; karma bir yapıda örgün ve yaygın eğitim ortamlarından olan aile, ilköğretim, ortaöğretim ve üniversite basamaklarına kadar, topluma dönük yapısı da

bulunmaktadır. Bu yüzden yalnızca örgün ve yaygın eğitim alanları değil, sokaklar da düşünülerek özgürlüğü yaşam tarzı edinmiş olan güçlü kişilikler yetiştirmek hedeflenmelidir. Kendisi ve yaşamı için katkı sağlamayan bilgi öğrenilmiyor; öğrenilse bile unutuluyor. Kısaca kullanılmayan bilgi âtil oluyor (Okumuş, 2015, 220-221). Öğrenci öğrendiği/öğreneceği bilgilerle ilgili sorular sormaya başladığı zaman, öğretmenin vereceği kalıp bilgilerin veya ezberledikleri kuralların yetersiz kaldığına ya da kalabileceğine dikkat çeken Selçuk; dini ve ahlaki bilgiler zihinde istif mi edilecek? Yoksa bilgiler bir bilinç düzeyine gelmeli, aklın önünü açmalı, zihni ışıtmalı mıdır? sorularını sormaktadır. O halde “nasıl bir din eğitimi?” sorusunun cevabı, inancı sayesinde kişiyi hayatın üstesinden gelmeye kabiliyetli kılabacak bir din öğretimi olmaktadır (Selçuk, 1997, 146-151). Preul’e göre de; din öğretimi bilişsel düzeyde davranışlar geliştirmekle birlikte, dini anlaşılır ve öğrenilebilir kılmak durumundadır. Erich Feifel da din dersi programlarının teolojik olarak ideal formları ve baskıcı eğilimleri ortaya koyan konu merkezli programlardan, sorun ve çözüm ilişkisinin kurallarına uyan programlara dönüşmesi gerektiğini ifade etmektedir (akt. Tosun, 2012, 145-158).

Gerçekten son yıllarda birçok ülke, eğitim sistemlerini gözden geçirmekte, öğretim programlarını günün ihtiyaçlarına cevap vermede yetersiz görmekte ve programlarını revize etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemlerinin farklı ve zengin bir din öğretimi tecrübesine dayanarak Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretiminde öğrenci merkezli eğitimsel yaklaşımları ve “mezheplerüstü dinler açılımı” dinbilimsel bir yaklaşımı benimsemiş ve 2005-2006 öğretim yılından itibaren yenilenen ortaöğretim ders programını uygulamaya koymuştur. Yeni programda (2008, 12-13) İslam dini ve diğer dinler hakkında batıl inançlara ve hurafelere dayanan yanlış bilgilerden uzak, araştırmaya ve bilimselliğe dayanan bilgiyi ön plana çıkaran bir öğretim benimsenmiştir. İslam dini ile ilgili bilgilerin sunumunda Kur’an’ı merkeze alan, yorumları birleştiren ve mezheplerüstü bir yaklaşım sergilenmiştir. Böylece yeni programa dayalı Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) dersi, İslam dini kaynaklı bütün dini oluşumları içine alacak kök değerleri vurgulayarak ön plana çıkaran, diğer din ve inançlara da yer vererek dinler arası açılıma dayanan bir ders niteliği kazanmıştır.

Diğer yandan insanlar din/inanç olgusu açısından değerlendirildiğinde; her bir birey yakın ve uzak çevre, kültürel miras, çeşitli dini metinler, dini kurslar, dini kendi öğrettiği şekilde donuklaştıran ve bunun dışındaki farklı açılımları dindışılık sayan tarikat-cemaat yapıları ve medyada kendi din anlayışını anlatma fırsatı bulan kişi ve kurumlar gibi çeşitli etkileyenlerin etkisinde –hatta neredeyse tekelinde- kalmaktadır. Bu toplumun içinde yetişen birey/öğrenci bu bilgi ve ön kabullerle okula gelmektedir. Okulda, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde öğrendiği hemen her şey, bu ön bilgi ve kabullerin süzgecinden geçip faydalı olduğuna ikna olduğunda öğrenciye katkı sunabilmektedir. Aksi durumda okulda öğrendiklerinin öncekilerle çelişmesi/çakışması durumunda öğrenciye bir katkısı olmamaktadır.

◆ Ahmet Arın

Hayatının her döneminde çevresi ile kurduğu ilişkiler sayesinde edindiği bilgiler, öğrencinin dini düşüncesini, dünya görüşünü, kişiler arası ilişkilerini, hayata bakış açısını oluşturma ve değiştirmede etkili olmaktadır. Bu yüzden bilişsel gelişimini kitabi bilgi üzerinden değil de informatik bilgi üzerinden tamamlayan gençlerin, dini ve kültürel değerlerle yakınlık kurabilmesi zor gözükmektedir. Onun içindir ki bir an evvel ya okul hayatın akışıyla uyumlu hale getirilmeli ya da hayat okulun mücavir alanına çekilmelidir (Okumuş, 2015, 275). Bu durumda birçok kültürel donanımla okula gelen bireylerin, programın öngördüğü amaçlara ne kadar ulaştığı, kazanımları ve becerileri ne ölçüde edindiği önem kazanmaktadır. Din öğretimi alanında alanyazın incelendiğinde yüksek lisans ve doktora çalışmaları yanında Değerler Eğitimi Merkezi (DEM, 2011), Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2007) gibi sivil toplum örgütlerinin müstakil çalışmalarının, bilim insanlarının araştırma ve raporlarının bulunması konunun önemsendiğini göstermektedir. Ancak 2005 yılında yenilenen ve 2010 yılında düzenlemeler yapılan programla eğitim alan öğrencilerin görüşlerini içeren araştırmaların genellikle ilköğretim programlarına ve öğrencilerine yönelik olması, yenilenen ortaöğretim programına ve bu programla eğitim alan ortaöğretim öğrencilerine dair çalışmalarda özellikle nitel araştırmaların azlığı dikkat çekmektedir.

Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretim programı öğrenciye yaşamı boyunca kullanacağı evrensel değerleri ve dini temel becerileri kazandırmada, bu becerilerin kalıcı ve sürdürülebilir olmasında olumlu katkılar sağlamakta mıdır? sorusu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ortaöğretim programının genel amaçları çerçevesinde öğrenciye temel becerileri kazandırmada ve günlük hayata uygulamada yaşam boyu sürdürülebilirlik açısından katkısının öğrenci görüşleri bağlamında değerlendirilip belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın öğrenci görüşleri açısından değerlendirme aşamasında şu alt problemlere cevap aranacaktır:

1- Öğrenciler yenilenen programın öngördüğü amaçlar doğrultusunda yaşam boyu sürdürülebilir kazanım ve becerilere sahip olmuşlar mıdır?

2- Öğrenciler dini bilgilerde çeşitlilik/karmaşa/çatışma yaşadığında doğru kaynaklara başvurma becerisi kazanmış mıdır?

3- Öğrenciler yeni bilgiler edindiğinde aklı kullanma, sorgulama, araştırma gibi temel becerileri edinmiş midir?

4- Öğrenciler açısından yenilenen programın evrensel değerleri hayata aktarmada katkısı ne ölçüdedir?

5- Öğrencilerin diğer din ve inanışlara yaklaşımlarında yenilenen programın katkısı nedir?

Araştırma lokal olmakla birlikte, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin, yenilenen Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi ilköğretim ve ortaöğretim programına dayalı olarak 2006-2015 yılları arasında (9 öğretim yılı) öğrenim görmeleri, çalışma alanını oluşturan ortaöğretim kurumlarının tür çeşitliliği ile bu öğretim kurumlarında öğrenim gören ve çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçimindeki çeşitlilik araştırmayı özgün kılmaktadır. Ayrıca programın amaçlarına ne derece ulaştığının, programda yer verilen kazanımların ve temel becerilerin öğrencide ne ölçüde etkili olduğunun belirlenmesi açısından da özgün bir araştırmadır.

Yöntem

Araştırma Modeli

Bu araştırmada; nitel araştırma yöntemlerinden, durum çalışması ve bütüncül çoklu durum deseni kullanılmıştır (Kullanılan modeller hk. bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2006, 291). Araştırmada öncelikle alanyazında tarama yapılarak ulaşılabilen araştırma ve raporlar, yüksek lisans ve doktora çalışmaları incelenmiştir. Öğrencilere, yenilenen program çerçevesinde verilen din öğretimi ile yaşam boyu sürdürülebilirlik ilişkisini içeren nitel sorular yöneltilmiştir. Araştırmada öğrencilerden yazılı olarak alınan materyallerin analizini kapsayan “doküman incelemesi” yöntemi kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Tablo-1 Okullara göre öğrenci ve öğretmen sayısal verileri

Okul Adı	Son sınıf öğrenci sayısı	Çalışma grubu öğrenci sayısı			Derse giren DKAB öğretmeni sayısı 2011-2015	Kadrolu DKAB öğretmeni
		Kız	Erkek	Toplam		
Fen Lisesi	48	3	3	6	3	Var
Öğretmen Lisesi	93	3	3	6	6	Yok
M. Şeker Anadolu Lisesi	60	3	3	6	1	Var
İMKB Anadolu Lisesi	116	3	3	6	1	Var
Ş. Zafer İpek Anadolu Lis.	80	3	3	6	7	Var
Sağlık Meslek Lisesi	43	3	3	6	4	Yok
Ticaret Meslek Lisesi	152	3	3	6	5	Yok
Kız Teknik Lisesi	107	4	2	6	2	Yok
Otel.ve Turizm Meslek Lisesi	53	3	3	6	4	Yok
Tek.ve Endüstri Meslek Lis.	206	-	6	6	4	Var (iki)
Toplam	958	28	32	60		

◆ Ahmet Arın

Araştırma, Bilecik ili, Bozüyük ilçesindeki 4 türden (fen, öğretmen, anadolu, meslek) oluşan 10 ortaöğretim kurumundan 2014-2015 öğretim yılında son sınıfta eğitim gören ve gönüllülük esasına göre seçilen yüksek, orta, düşük akademik düzeye sahip birer kız ve birer erkek öğrenci olmak üzere toplam 60 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin akademik başarılarının belirlenmesinde öğrencilerin eğitim gördüğü okul yönetimlerinden alınan 3 yıllık ortaöğretim başarı puanları dikkate alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmada; okul türü, cinsiyet, sınıf düzeyi ve akademik başarı düzeyi dikkate alınarak maksimum çeşitlilik yöntemi kullanılmıştır.

Veri Toplama Araçları

Öğrencilerden görüş almak amacıyla alanyazın ve araştırma problemleri dikkate alınarak hazırlanan görüşme formu, Türk dili, din eğitimi ve ölçme değerlendirme alanında doktora yapmış birer alan uzmanı tarafından kullanılan dil, kapsam, öğrenci düzeyine uygun olması, soruların anlaşılabilirliği boyutları ile incelenmiştir. Uzman görüşleri dikkate alınarak formda tekrar düzenlemeler yapılmıştır. Form, çalışma grubuna uygun özellikler taşıyan 6 kişiden oluşan pilot öğrenci grubunda test edilmiş, görülen eksiklikler giderilerek çalışma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Özel yargıları en alt düzeye indirmek için sorular, öğrencilere aynı sıra ve tarzda yöneltilmiştir.

Verilerin Toplanması

Gerekli çalışmalardan sonra son hali verilen görüşme formunun çalışma grubundaki öğrencilere uygulanabilmesi için 02.02.2015 tarihinde Bozüyük İlçe Milli Eğitim Müdürlüğünden “olur” alınmıştır. Araştırmaya katılacak öğrenciler ve öğrencilerle görüşme zamanları okulların yönetimleriyle koordineli olarak belirlenmiştir. Okullar önceden belirlenen tarih ve saatlerde ziyaret edilerek öğrencilere araştırma ile ilgili gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrencilerin sorulara rahat cevap verebilecekleri bir ortam oluşturularak araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma etiği çerçevesinde öğrencilerin isimleri kullanılmamıştır. Görüşme formları öğrenciler tarafından cevaplandıktan sonra öğrenci cinsiyetleri kız (K), erkek (E); akademik başarı düzeyleri yüksek (1), orta (2), düşük (3) şeklinde kodlanmıştır. Öğrencilerin okullarına ait kodlama ise okul isimlerinin baş harflerine göre gerçekleştirilmiştir. **İMKB Anadolu Lisesi (İ), Mustafa Şeker Anadolu Lisesi (MŞ), Şehit Zafer İpek Anadolu Lisesi (ŞZ), Anadolu Öğretmen Lisesi (Ö), Fen Lisesi (F), Sağlık Meslek Lisesi (S), Ticaret Meslek Lisesi (T), Kız Teknik ve Meslek Lisesi (KT), Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi (E), Otelcilik ve Turizm Meslek Lisesi (O)**

Verilerin Analizi

Araştırma konusu problemlere yanıt bulmak amacıyla, çalışma grubu öğrencilerinden elde edilen yazılı veriler betimsel yolla analiz edilmiştir (betimsel analiz tekniği hk. bkz. Yıldırım ve Şimşek 2006, 224-240).

Konu ile ilgili literatürden, araştırmanın amacından, araştırma problemleri ve öğrenci görüşlerinden yola çıkılmış, Türk dili ve din eğitimi alanında doktora yapmış birer alan uzmanından yardım alınarak; din öğretimi günlük yaşam ilişkisi, din öğretimi ve toplumsal kabuller, din öğretimi ve evrensel değerler, diğer din ve inanışlara yaklaşım, din öğretiminden beklentiler olmak üzere 5 tema ile veri analizi çerçevesi oluşturulmuştur. Bu temalar çerçevesinde elde edilen verilerin tanımlanması yapılmış, öğrenci görüşlerinden benzer olanlar sayısal kodlar kullanılarak anlamlı ve mantıklı bir biçimde bir araya getirilmiştir. Veriler, öğrenci yazılı görüşlerine dayalı olarak doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Doğrudan alıntılarla desteklenen bulgular açıklanmış ve aralarında ilişkilendirmeler yapılmıştır.

Ayrıca belirlenen temaların altında, sayısal kodlarla bir araya getirilen öğrenci görüşleri tablo haline getirilmiştir (nitel verilerin sayısal analizi hk. bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2006, 242-243).

Nitel Verilerin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Bu çalışmada nitel verilerin geçerlik ve güvenilirliğinin sağlanmasında “çeşitleme” tekniği kullanılmıştır (çeşitleme tekniği için bkz. Yıldırım ve Şimşek, 2006, 94 ve 267).

Araştırmanın iç geçerliğini sağlamak için, veri toplama aracının hazırlanmasında ve verilerin toplanmasında kavramsal çerçeve rehber olarak alınmıştır. Araştırma bulguları, 4 farklı türde eğitim veren 10 ortaöğretim kurumunun son sınıfındaki 60 öğrenciden alınan nitel yazılı verilerden elde edilmiş, ulaşılan bulgular karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Araştırmanın dış geçerliği ile ilgili olarak çalışma grubunun özellikleri ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Dış güvenirlğin sağlanması amacıyla, araştırma dokümanlarının inceleme yöntemleri ve aşamaları açık bir biçimde tanımlanmıştır. Çalışmada ulaşılan sonuçlar, beş tema altında gruplandırılan verilerle ilişkili bir biçimde sunulmuştur. İç güvenirlğin sağlanması için, araştırma problemleri açık bir biçimde ifade edilmiş, araştırma sonuçları, öğrencilerin yazılı görüşlerinden elde edilen verilerle tutarlı biçimde ortaya konulmuştur.

Bulgular

1-Din Öğretimi Günlük Yaşam İlişkisi

Din, insan için gelmiştir. İnsan merkezli bu sistemde her şey insana yönelik olduğuna göre din ve dinin kutsiyet attığı şeylerin hepsi de yine insan içindir (Müftüoğlu, 2016, 224). Din insanın problemlerine çözüm önerileri sunar ve insanın kişiliğini geliştirmesi için bir mesajdır. Sahibi ve kaynağı Allah olan bir din insanları hidayete sevk eder (Müftüoğlu, 2012, 56). Dinin bunu gerçekleştirmesi ise, onun her zaman ve mekânda doğru bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir (Komisyon, 2008, 5). Ortaöğretim programında din öğretimi ile ilgili yaklaşım genel olarak “öğrencinin

◆ Ahmet Arın

bilincinin gelişmesini sağlayacak şartları oluşturmak ve öğrenciye hayatın problemlerini çözebilmesinde yardımcı olacak yolları göstermek” şeklinde formüle edilmiştir (Komisyon, 2008, 8). Günlük yaşamda sorunlarını aşmada DKAB derslerinin etkisi ve DKAB derslerinde edinilen bilgilerin günlük yaşamda uygulanabilirliği ile ilgili öğrenci görüşleri din öğretimi günlük yaşam ilişkisi teması altında toplanarak değerlendirilmiştir.

Tablo-2 DKAB din öğretimi ile günlük yaşamda sorunların aşılması

Soru-2 DKAB dersleri ile sorunları nasıl aşıyorsunuz?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
DKAB dersleri sorunları aşmada yardımcı oluyor	11	10	21	10	11	21	21	21	42	%70
DKAB dersleri ile sorunları aşamıyorum	2	4	6	1	2	3	3	6	9	%15
Herhangi bir sorunla karşılaşmadım	-	-	-	1	2	3	1	2	3	%05
Öğrendiklerimi araştırarak, akıl ve mantığıma uygun olanla aşarım	2	1	3	1	2	3	3	3	6	%10
Toplam							28	32	60	%100

Tablo-3 DKAB dersinde alınan öğretim ve günlük yaşamda uygulamaları

Soru-8 DKAB derslerinde aldığınız din öğretimi ile günlük yaşamdaki uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Günlük yaşantımda yardımcı oluyor	10	9	19	10	12	22	20	21	41	%68
Günlük yaşantıda uygulanabilir olarak verilmiyor	5	6	11	3	5	8	8	11	19	%32
Toplam							28	32	60	%100

Ortaöğretim DKAB dersi öğretim programının öğrenciler açısından günlük yaşamda etkililiğinin ve sürdürülebilirliğinin değerlendirilmesi amaçlanan iki soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; öğrencilerin büyük çoğunluğu sorunları aşmada (42 öğrenci) ve günlük yaşamda (41 öğrenci) DKAB derslerinin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

**Bu ders sorunlara karşı pes etmememizi, hoşgörü ve sabrı öğretiyor. Sorunları aşmada sabır önemli. İE2*

**DKAB dersleri sorunları aşmada samimi ve dik durmayı öğretiyor. Güzel ahlakı, samimiyeti, dürüstlüğü öğreniyorum. İE3*

**DKAB derslerini dini alanda bir kılavuz olarak görüyorum. Kendimi dizginlemeyi, hoşgörülü olmayı, kalp kırmamayı bu derslerde öğrendim. ŞZK1*

**DKAB eğitimi insanlara ve hayvanlara karşı daha duyarlı davranmamda etkili oldu. Zor durumda olduklarında görmezden gelmiyorum. ÖE3*

**DKAB ders eğitimini hayatıma uygulamaya çalışarak aşıyorum. Bu ders sayesinde elimdekilerle yetinmeyi şükretmeyi öğrendim. Sabrı öğrendim. FK2*

**DKAB derslerinde aldığımız eğitim ile günlük hayattaki uygulamaları hakkında olumlu düşünüyorum. Çünkü DKAB dersi bize günlük hayatta ne ile karşılaşacağımızı gösterip, zorluklara karşı nasıl reaksiyon vereceğimize yardımcı oluyor. Bu yüzden DKAB dersi ile hayatın iç içe olduğunu düşünüyorum. İE3*

**İbadetler konusunda özellikle faydalı ve yardımcı oluyor. Bazı olaylarda ise, olaylara pozitif bakmamı sağlıyor. Güzel ahlaklı bir birey olmamda DKAB dersleri çok faydalı. SE1*

**Derslerde aldığım bilgilerle öncelikle doğru bildiğim yanlışları daha sonra da çevremdeki yanlış bilinenleri düzeltmeye çalışıyorum. Anlatırken dersi kaynak gösteriyorum. İE1*

**İbadetleri bilmeyen, Peygamberi yeterince tanımayan ve ailesinden de bunları öğrenemeyen kişiler için din dersinin buradaki rolü çok büyük. İK1*

Diğer yandan, DKAB derslerinde edinilen bilgilerle sorunları aşmadığını (9 öğrenci) ve dersin günlük yaşamda uygulanabilir olarak verilmemesinden etkili olmadığını (19 öğrenci) ifade eden öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

**DKAB dersleri hayata uygulayabileceğimiz şekilde verilmiyor. Derslerde sıkılıyoruz, bitse de gitsek havasındayız. İlmihal bilgileri verilmesi daha uygun olurdu. Kitap içeriği herkesin karşılaştığı bilgilerle dolu. Yeni bir şey ya da ilgi çekici bir şey yok. ŞZK2*

**Bence din bir ders değil yaşamı tarzı olmalıydı. Ezber yerine uygulama gibi. Not için savaştıktan sonra rahat bırakılıp kendi isteğimle öğrenmeyi tercih ederdim. İK2*

**Günlük hayatta elbet faydası vardır. Ama dersler yeteri kadar detaylı değil. Sorularımıza zaman yetmiyor. SE2*

Ayrıca hiç sorunla karşılaşmadığını ifade eden (3 öğrenci), sorunları araştırarak, akıl ve mantığa uygun olanı seçerek aştığını ifade eden (6 öğrenci) bulunmaktadır.

2-Din Öğretimi ve Toplumsal Kabuller

Örgün eğitim kurumlarımızda din öğretimi, bir bilgi verme vasıtası olmakla beraber, aynı zamanda insanın bilgi elde etme yollarını ve aklını kullanma kabiliyetini geliştiren bir süreç olmalıdır. Kendilerine sunulan alternatifleri inceleyebilmeleri için

◆ Ahmet Arın

öğrencilerin bakış açılarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır. Gençler körü körüne uygulayıcı olmamalıdır. Onlar, bilginin hangi amaçla, kim için, nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetiştirilmelidir (Komisyon, 2008, 6). DKAB dersinde edinilen bilgiler ile okul dışı öğrenmeler arasında bilgi çeşitliliği/çatışma olup olmadığı, toplumsal hayatta din ile ilgili yanlışlara karşı gösterilen tavrın nasıl olduğu soruları, din öğretimi ve toplumsal kabuller teması altında değerlendirilmiştir.

Tablo-4 DKAB dersi ile okul dışı öğrenmeler arasında çatışma

Soru-3 DKAB dersi ile okul dışı öğrenmeler arasındaki çatışmalar hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Çatışma yaşanmıyor	5	6	11	9	11	20	14	17	31	%52
Çatışma yaşanıyor	7	8	15	3	6	9	10	14	24	%40
Her ikisi de doğru bilgi aktarırsa çatışma yaşanmaz	3	1	4	1	-	1	4	1	5	%08
Toplam							28	32	60	%100

Tablo-5 Toplumsal hayatta din ile ilgili yanlışlara yaklaşım

Soru-6 Toplumsal hayatta din ile ilgili yanlışlara karşı nasıl bir tavır sergiliyorsunuz?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Yanlış düzeltme, eleştiri ve yapana saygı duyma	8	5	13	10	12	22	18	17	35	%58
Umursamama	3	7	10	1	5	6	4	12	16	%27
Yanlış sorgulama, akıl ve mantığı kullanma	1	1	2	1	-	1	2	1	3	%05
Aileyi ve yakın çevreyi uyarma	3	2	5	1	-	1	4	2	6	%10
Toplam							28	32	60	%100

DKAB dersinde edinilen dini öğrenmelerle okul dışı öğrenmeler arasındaki çatışmalarla ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde; çoğunluğunu meslek lisesi öğrencilerinin oluşturduğu 31 öğrenci, okul ve okul dışı dini öğrenmeler arasında bir çatışma yaşanmadığını ifade etmektedir. Okul ve okul dışı öğrenme konusunda 5 öğrenci, dini öğrenmelerde doğru bilgi aktarımının önemini vurgulamakta, Kur'an ve Sünnet kaynaklı din öğretimi, dini bilgilerin doğru ve çelişkilerden arındırılmış bir şekilde sunumunun çatışmalara engel olacağını belirtmektedir. Çoğunluğunu Anadolu Lisesi öğrencilerinin oluşturduğu 24 öğrenci, çatışma yaşandığını vurgulamaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Çatışma yok, her ikisinin de kaynağı Kur'an ve hadis. FK1

*Okulda öğrendiklerimiz diğerleriyle çatışmaz. Çünkü hocamız dinde taraf olmadığını sadece aynı niyet doğrultusunda farklı yollar olduğunu öğretti. Yollar farklı olursa herkes kendi bildiklerini anlatmalı, münazara etmelidir. MŞE3

*Yaşanıyor. Böyle durumlarda öğretmenime soruyor, internetten araştırıyor, ayet ve hadislere bakıyorum. Kafamda bir şeyler oluştuğunda hangi düşünce aklıma yatarsa onu kabulleniyorum. İK1

*Okulda dinimizin temelini öğreniyoruz. Ailede ise geçmişten günümüze gelen alışılmış dini gelenekleri de öğreniyoruz. Bazılarının dinle ilgisinin olmadığını öğrendiğimizde çatışma yaşanıyor. İE1

*Ailem Şafii mezhebinden okulda ise Hanefi mezhebinin bilgileri ağırlıklı veriliyor. Bu da bende bilgi kargaşası oluşturdu. Bu yüzden ben de Hanefi olmayı seçtim. Dini bilgiler mezheplere göre düzenleme yapılarak verilebilir. ŞZK2

*Çağımızda artık herkes kendi cemaatinin, kendi grubunun doğru; diğerlerinin yanlış olduğunu düşünüyor. Bu yüzden böyle oluşumlardan uzak, Kur'an ve Sünnete oldukça yakın olmak gerekir. FE1

*Okul dışında öğrendiğim birçok kulaktan dolma bilgilerin, okuldaki DKAB derslerinde öğrendiklerim sayesinde yanlış olduğunu gördüm. Dinimizin bize aklımızı kullanmamızı, araştırmamızı, okumamızı emretmesi dolayısıyla yanlış bilgilerimi bu şekilde doğruya çevirmeye çalışıyorum. ŞZK1

*Bilgiler doğru aktarıldığı sürece çatışma olmaz. MŞK3

Genel anlamda hurafe ve bid'at adı verilen yanlış dini kabuller ve uygulamalara öğrencilerin yaklaşımını öğrenmek açısından sorulan soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; toplumsal hayatta din ile ilgili yanlışlara karşı 35 öğrenci yanlış düzeltme/eleştirme yoluna başvuracağını, düzelmezse yapana saygı duyacağını ifade etmektedir. Herkesin kendi düşüncesi olduğunu ve umursamadığını ifade eden 16, yanlışları sorguladığını, akıl ve mantığını kullandığını ifade eden 3, ailesini ve yakın çevresini uyardığını ifade eden 6 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

*Yanlış düzeltme yoluna gidiyorum. Mesela kara kedi uğursuzluk getirir diyen bir kişiye bunun yanlış olduğunun açıklamasını yapıyorum. KTK1b

*Yanlış düzeltme yaparım. İsteddiği bir şeyi ağaca çaput bağlayarak değil de Allah'a dua ederek yapmasını isterim. Batıl inançlara inanarak bir şey olmayacağını karşımdakine söylerim. SK2

*Batıl inançlara da hurafelere de güliyorum. Belge ve kaynak sordüğümüzde cevabı yok. Bu konuları gördüğümde eleştiriyorum ve düzeltmeye çalışıyorum. İE1

◆ Ahmet Arın

*Yanlış düzeltmeye çalışmama rağmen insanların yıllardır benimsediği değerleri yıkmanın çok da kolay olmadığını gördüm. Ama yine de tavırımı ortaya koyar, inanmadığımı belli ederim. ŞZK1

*Anlattıklarımı karşımdakinin dinleyeceğini biliyorsam, yanlışını düzeltmeye çalışırım. Eğer dinlemeyeceğini bilirim bir şey değişmeyeceği için umursamam. ÖE1

*Umursamam. Yapana da saygı duyarım. Çünkü herkesin kendi düşüncesidir. Ayrıca insan özgürce istediğini yapar, engellemek kimsenin hakkı değildir.İK3

*Ayetlerde ve sünnette bulunmayan akıl dışı, gerçekleşmesi mümkün olmayan şeylere inanmıyorum zaten. Böyle şeylere inananlar ve inanmamı isteyenlere mantığını ya da kaynağını sorduğumda “biz büyüklerimizden böyle gördük” cevabını alıyorum. Kendilerinin de bunu sorgulamadan olduğu gibi kabul ettiklerini, inançlarında akıl ve mantık aramadıklarını gösteriyor. İK1

*Batıl inançlar hakkında gerçekten çok hassasım. Ama ne yazık ki her birimiz küçükken bu şekilde büyüdük. Aynaya gece bakılmaz, merdiven altından geçilmez gibi... KTK1

*Genelde kendim, ailem ve yakın çevremizin davranışları beni ilgilendirir. Yapana saygı duyarım. Sonuçta herkesin aklı ve iradesi var. İK2

*Yaştlarımı uyarıyorum ama büyüklerin belli bir yaştan sonra bilgilerini değiştirmesi zor oluyor. ŞZE3

3-Din Öğretimi ve Evrensel Değerler

Artık din öğretiminin tamamen ezberletici ve nakilci bir yaklaşımla yapılması mümkün değildir. Çünkü dünya ve insan değişmekte, dünkü problemlere yeni problemler eklenmekte ve bu değişime yetişmek hiç de kolay olmamaktadır. İnsana, düşünceye, hürriyete, ahlaka ve kültürel mirasa saygıyı temel alan bu bakış açısı din öğretimine karşı takınacağımız tavrı belirlemektedir (Komisyon, 2008, 8). Evrensel değerlere oldukça önem veren yeni programın, öğrencilere bunu kazandırmadaki katkısının sorulduğu soru din öğretimi ve evrensel değerler teması altında değerlendirilmiştir.

Tablo-6 DKAB derslerinin evrensel değerlere katkısı

Soru-4 Evrensel değerlerin toplumda yer bulmasında DKAB derslerinde alınan eğitimin katkısı hakkında düşünceleriniz?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
DKAB dersleri çok etkilidir	10	7	17	13	16	29	23	23	46	%76
DKAB derslerinin bir etkisi yoktur	2	4	6	-	1	1	2	5	7	%12
DKAB dersleri teoride etkili ama uygulamaya dönük değil	3	4	7	-	-	-	3	4	7	%12
Toplam							28	32	60	%100

DKAB derslerinin evrensel değerlerin toplumda yer bulmasındaki etkisi ile öğrenci görüşleri incelendiğinde; 46 öğrenci evrensel değerlerin toplum hayatında yer bulmasında DKAB derslerinin çok etkili olduğunu ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

**DKAB dersleri bu konuda birinci derecede önemli. DKAB derslerinde alınan değerler eğitimi toplumsal ahlak kavramını ortaya çıkarıyor ve bu kavramları bizlere aşıyor. İE3*

**İnsanların birbirlerine, canlı-cansız diğer varlıklara kötü davranmaması açısından DKAB etkili bir ders. ŞZK3*

**İnsanların çoğunun DKAB dersinin dışında doğru bir şekilde dinini ve değerlerini öğrenebileceği başka doğru bir kaynaktan yararlanma imkanı olmadığı için toplumsal kalkınmaya katkısı büyüktür. TK1*

**Peygamberimizin örnekliğini, güzel ahlakın, adaletli olmanın, yardımlaşmanın önemini anlamada DKAB dersleri çok faydalı. SE1*

**Güncel yaşantımızda yaşadığımız olaylarda adaletli olmak, yardıma muhtaçlara yardıma koşmak gibi değerler açısından DKAB dersi faydalıdır. KTE3*

Diğer yandan 7 öğrenci evrensel değerlerin toplum hayatında yer bulmasında DKAB derslerinin hiç etkisi bulunmadığını ve 7 öğrenci de dersin teoride etkili olduğunu ancak uygulamaya dönük olmadığını ifade etmiştir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

**Bu değerler en iyi aile ortamında öğrenilir, benimsenir ve toplumda yer bulur. DKAB derslerinin bu değerlerin kazanılmasında bir etkisi ve faydası olmadığını düşünüyorum. MŞE2*

**Aile bile çocuğunda bir davranış ahlakı düzenleyemezken DKAB dersinin bunu yapabilmesi etkisiz bence. İK2*

**Eğitime katkısı yok. Okunup geçiliyor. Müfredat değişmeli, işimize yaramayacak bilgiler veriyor. ŞZE3*

**Bu değerler DKAB derslerinde sözlük anlamı ve kavramlar çerçevesinde anlatılıyor. Bu değerlerin yaşanan hayattan örneklerle desteklenmesi gerekir. Çünkü toplum için çok önemli ve gereklidir, temel taşlardır. İE2*

**Uygulama konusunda yetersizlik var. DKAB dersi aslında rehber bir ders olup, insanların gerçekten davranışlarını olumlu yönde değiştirmeye yönelik olabileceğini düşünüyorum. ŞZK2*

**Faydalı ama yeterli değil. Bu değerlerin Peygamberimizin hayatından kesitlerle ve hadislerle desteklenmesi gerektiğini düşünüyorum. ÖE2*

4-Diğer Dinlere ve İnanışlara Yaklaşım

Teknolojideki hızlı gelişmeler iletişime ve haberleşmeye yansımış, bu da toplumları ve milletleri iç içe yaşar duruma getirmiştir. Küreselleşme ve dünyadaki gelişmelerin her ülkeyi anında etkisi altına alması, eğitim hayatını ve din eğitimi de etkilemiştir. Dünyadaki bu hızlı değişiklikler ülkemizde yaşanan dinler hakkında da temel bilgilerin öğrenilmesini zorunlu hale getirmiştir. Bu, diğer toplumları anlayabilmek, onlarla anlaşabilmek, iyi ilişkiler kurabilmek, bu ilişkileri geliştirebilmek için onların inançlarını, davranışlarını, kültürlerindeki farklılık sebeplerini ve davranışlarına yön veren değerlerini yakından tanımayı gerektirir. Çünkü diğer toplumların dini ve ahlaki yaşayışları hakkında bilgi sahibi olmak, onlarla kolay ilişki kurmayı sağlar (Komisyon, 2008, 10). Diğer dinlere ve bu dini benimseyenlere karşı yaklaşımın sorulduğu soru diğer dinlere ve inanışlara yaklaşım teması altında değerlendirilmiştir.

Tablo-7 Diğer dinlere ve bu dinleri benimseyenlere yaklaşım

Soru-5 Diğer dinlere ve bu dini benimseyenlere karşı yaklaşımınız nasıldır?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Hoşgörülüyum	9	6	15	10	11	21	19	17	36	%60
Saygı duyuyorum ama kendi dinimi anlatmaya çalışıyorum	6	7	13	3	3	6	9	10	19	%32
Biz Müslümanız onlar dinsiz, hoş bakmıyorum	-	2	2	-	3	3	-	5	5	%08
Toplam							28	32	60	%100

Programın amaçlarında (Komisyon, 2008, 14-15), kazandırılacak beceriler ve değerler (Komisyon, 2008, 16-17) arasında yer alan diğer dinlere saygı ve hoşgörü, öğrenci yaklaşımları açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenci görüşleri incelendiğinde; öğrencilerin 36'sı diğer dinlere ve bu dini benimseyenlere hoşgörülü olduğunu ifade etmektedir. Yine saygı duymakla birlikte o din ve inanışları öğrenme ve kendi din ve inancını onlara anlatma isteğini ifade eden 19 öğrenci bulunmaktadır. Kendi din ve inancı çerçevesinde diğer din ve inançları hoş bulmadığını ifade eden 5 erkek öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

**Kimsenin başka birinin dinine ve imanına karışmaya hakkı olmadığına inanıyorum. Bu yüzden hepsine saygı gösteririm. MŞK3*

**Bence herkes istediği dini benimsemeye özgürdür. Zaten dinde asla zorlama yoktur. Diğer dinleri benimseyenleri hoşgörüyle karşılıyorum. ŞZK3*

**Din aileden, soydan gelen bir seçimdir. Herkesin inanışları farklı olabilir ve buna saygı duyulmalıdır. ÖK2*

**Bana göre bütün insanlar kardeşim gibidir. "At gözlüğüm yoktur". Ayrımcılık yapmam. EE1*

*Bilinçli bir şekilde kendi iradesiyle o dini benimseyen kişinin kararına saygı duymaktan başka elinden bir şey gelmez. Zorlama ve ortam baskısıyla başka dini benimsemiş olanlara dinimizin güzelliklerini anlatır, seçimi yine ona bırakırım. Onun dinini eleştirerek, onu zorlayarak bir yere varılabileceğini düşünmüyorum. İK1

*Daha yaşım genç olmasına rağmen her inanıstan insanları tanıdım. Gayet olumlu karşılıyorum. Sonuçta inanmak insanın doğasında var. Onların dinlerini onlardan öğrenmek güzel bir şans olur. Ben de onlara kendi dinimi öğretiyorum. İK2

*Farklı inanışta birisiyle karşılaşmadım. Ama "yaratılanı sev Yaratandan ötürü" anlayışına sahip olduğum için, mezhep ya da ırk benim için önem taşıyor. Şunu da itiraf etmek gerekir; farklı bir inanışta birisini gördüğümde keşke onu dinime döndürüp Müslüman yapabilsen demekten de kendimi alamıyorum. ŞZK2

*Hoş karşılarım. Dürüst bir şekilde ahirette onları hoş karşılayacak dinin, bizim dinimiz olduğunu söyleyerek dinimize katmaya çalışırım. OTE1

*Acıyarak ve hayretle bakıyorum. Dinlerindeki inançları akıllarıyla nasıl bağdaştırıyorlar? İE1

*Biz Müslümanız elhamdülillah, onlar dinsiz. Kimi ineğe tapıyor, kimi üç Tanrıya... EE1b,

*Her dine ve inanca saygı gösteririm fakat ateistlere bakışım biraz farklıdır. SE1

5-Din Öğretiminden Beklentiler

Yeni programda ifade edilen vizyon, temel anlayış ve hareket noktaları, genel amaçlar, temel beceriler ve içselleştirilmesi ön görülen değerler (Komisyon, 2008, 11-17), programın uygulanması ile birlikte ne kadar etkili olmuştur? Öğrencilerin derslerde sorularına tatmin edici cevaplar alma ve derslerin din öğretiminden beklentilerine ne ölçüde cevap verdiği konusundaki düşünceleri din öğretiminden beklentiler teması altında değerlendirilmiştir.

Tablo-8 DKAB derslerinde sorulara tatmin edici cevaplar alma

Soru-7 DKAB derslerinde aklınızdaki sorulara tatmin edici cevaplar alma konusunda düşünceleriniz nelerdir?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Tatmin edici cevaplar alıyorum	9	8	17	9	14	23	18	22	40	%68
Tatmin edici cevaplar alamıyorum	4	5	9	-	1	1	4	6	10	%16
Aklıma takılan soruları dile getirmem, kendim araştırırım	2	2	4	4	2	6	6	4	10	%16
	Toplam						28	32	60	%100

Tablo-9 DKAB derslerinde din öğretiminden beklentiler

Soru-9 DKAB dersleri din öğretiminden beklentileri-nize ne ölçüde cevap verdi?	Anadolu			Meslek			Toplam			Yüzde
	K	E	T	K	E	T	K	E	T	
Tatmin edecek derecede beklentilerimi karşıladı	6	7	13	10	13	23	16	20	36	%60
Kısmen karşıladı, beklentilerim daha yüksekti	8	6	14	3	3	6	11	9	20	%33
Beklentilerimi karşılamadı	1	2	3	-	1	1	1	3	4	%07
	Toplam						28	32	60	%100

DKAB derslerinde akıllarına takılan sorulara cevap alma konusu ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde DKAB derslerinde sorularına tatmin edici cevaplar aldığını ifade eden 40 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

**DKAB derslerinde aklımdaki sorulara tatmin edici cevaplar alabiliyorum. Sorularım cevapsız kalmıyor. MŞK1*

**DKAB hocamızın yeterince donanımlı olduğunu düşünüyorum. Bu sayede birçok sorunun cevabını bulabiliyorum. ŞZK1*

**Öğretmenlerimiz soru sorduğumuzda sorumuzun cevabını tatmin edici olarak açıklayarak ve örnekleyerek verdiklerini düşünüyorum. SK2*

**Kesinlikle sorularımızın cevabını derste alıyoruz. Ama bunun dersle değil, DKAB öğretmeniyle ilgili olduğunu düşünüyorum. ÖK3*

**DKAB dersine girecek olan öğretmenin donanımlı ve bilgili olması gerektiğini düşünüyorum. Böyle olduğu takdirde derste sorulan sorulara tatmin edici cevaplar verebileceğini, bir insanın doğru yola gitmesine sebep olacağını düşünüyorum. FK3*

Diğer yandan 10 öğrenci DKAB derslerinde akıllarına takılan sorulara tatmin edici cevaplar alamadığını ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

**Derste merak ettiğimiz soruları sorduğumuzda; müfredat aksayacak gerekçesiyle yeterli cevaplar alamadık. Genellikle dersten sıkılıp uyuyakalıyoruz. MŞE2*

**DKAB derslerinde zaman çok kısıtlı olduğu için, konuları yetiştirememeye endişesinden dolayı kafamızı kurcalayan konular üzerinde durmak pek mümkün olmuyor. Ben derslerin dışında öğretmenimle muhabbet ederek, yorumlarını alarak, farklı kitaplar okuyup, onları sorgulayarak kafamdaki karmaşıklığı giderebiliyorum. İK1*

**Bence öğrencilere tatmin edici cevaplar verilmiyor. Bazen bazı öğretmenlerimiz kitaptan işliyor. DKAB ders kitaplarında yıllardır aynı şeyler yazıyor. Madem dinimizi kimse tam bilmiyor ve ibadetleri kimse tam yapamıyor, o zaman bize bunları öğretsinler. FK2*

10 öğrenci de DKAB derslerinin akıllarına takılan soruları dile getirmediğini ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

**Genelde derslerde aklıma takılan soruları ders esnasında dile getirmem. Kendim cevaplar ararım. TK3*

**Bilmiyorum bazen oluyor bazen olmuyor. Zaten derse katılan bir öğrenci değilim. Konular ilgi çekici değil. Bu yüzden sorma gereksinimi duymuyorum.ŞZE3*

**Aslında sormak istediğim çok soru olmasına rağmen sorularımın cevaplanacak türden olmadığını düşünerek soramıyorum. Dersin süresi ve kalabalık sınıflar da bunda etkili oluyor. İK2*

DKAB derslerinin öğrenci beklentilerine ne ölçüde cevap verdiğine yönelik soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; 36 öğrenci derslerdeki din öğretiminin beklentilerini karşıladığını ifade etmektedir. Öğrenci görüşlerinden bazıları şu şekildedir;

**Ben dini eğitimden ziyade insanın kendini bulması olarak nitelendiriyorum. Evet bu dersler bize bu yolda gayet iyi bir pusula. Bizi Kur'an'a ve Peygamberimize yönlendiriyor. MŞE3*

**DKAB dersleri sayesinde bilmediğim şeyleri araştırarak, okuyarak bulmam gerektiğini öğrendim. DKAB derslerinin bütün sorularına cevap üretebildiğimi gördüm. ŞZK1*

**İstediğimi alabiliyorum. Aklımda soru işareti kalmıyor. Tatmin edici cevaplar veriyor. SE1*

**Din dersleri olmasa biz yeni nesil dini nasıl öğreneceğiz? Din ile Peygamberimiz ile ilgili soruları öğrenmemiz gerekiyor. DKAB dersleri bu açıdan önemli. KTE2*

**Olumlu yönde cevap verdiğini rahatlıkla söyleyebilirim. Aklımdaki soru işaretleri azaldı. Daha temeli sağlam bilgiler aldım. İşini bilen, araştıran, bu konuda eğitim alan birinden dini öğrenmek sevindirici. İE1*

**Bazı şeyler gerçekten değişiyor zamanla; örneğin, ibadetlerin zorla değil, içten ve samimi şekilde olması gerektiğini kendimizin bir sorumluluğu olarak görüyorum. KTK1*

Diğer yandan 20 öğrenci, beklentilerinin daha **yüksek olduğunu ve dersin din öğretiminden beklentilerini kısmen karşıladığını** ifade etmektedirler. Öğrenci görüşlerinden bazıları şunlardır:

**4. sınıftan beri DKAB dersinde kendi dinimin doğrularını öğrendim, tatmin de oldum. Ama belki diğer dinlere, mezheplere de yer verilse iyi olurdu. Bunu kendi dinimi seçme adına değil, karşımdaki insana saygı duymam, onun dini hakkında bir şeyler bildiğime, onu anladığıma onu inandırabilmek için istiyorum. Bence diğer dinler yanlışlarıyla ve doğrularıyla birlikte verilebilir diye düşünüyorum. Ayrıca beklentilerime tam olarak cevap verdiğini düşünmüyorum. Nedeni ise; en önemli ders hem dünya hem de ahiret için fakat buna yeterince önem verilmiyor. Ders saati, anlatım, yorum gibi hususlarda. ŞZK2*

◆ Ahmet Arın

**DKAB dersleri din eğitiminden beklentilerime yeterli ölçüde cevap veriyor. Fakat DKAB ders saatlerinin artması gerektiğini düşünüyorum. IE3*

**DKAB derslerinde din hakkında tüm konular yer almamaktadır. Kimi konulardaki beklentilerimi karşılıyor, kimisini karşılamıyor. Yani yeteri kadar cevap bulamıyorum. Kitaplar yüzeysel konu anlatımına sahip. SK1*

**Dinleri iyice öğrenip ve üzerlerinde düşünmeyi bekliyordum. Ama pek öğrenemedim. Öğrendiklerim çok yüzeysel ve kalıcı değil. ŞZE1*

**Bence her sene aynı din konuları ele alınıyor. Biraz daha başka konular öğretilmesi tarafarıyım. SK2*

**Çok fazla cevap vermedi. Çünkü işlenen konular standart ve yıllardır aynı konuların üstünde duruluyor. OE2*

Konuların soyutluğu, zaten önceden bilinen konular olduğu, detay verilmediği, yüzeysel anlatım olduğu gibi sebeplerle derste verilen din öğretiminin beklentilerini karşılamadığını ifade eden 4 öğrenci bulunmaktadır. Öğrenci görüşleri şu şekildedir:

**DKAB dersleri kişilerin dini bilgi açısından beklentilerini karşılayamıyor. Konuları soyut kalıyor. Ben biraz da dini uygulamalar hakkında bilgi edinmek istiyorum. ÖE2*

**Çok zayıf bu konuda. Ben zaten bunları biliyordum. ÖK3*

**Beklentilerimi karşılamadı. Bence konular yetersiz ve detay yok. EE2*

Tartışma ve Sonuç

Hanley'e (1994) göre, okulda öğrendikleri bilgileri gerçek dünyaya uygulayabilmeleri noktasındaki öğrenci kabiliyeti, kendileri için ilgisiz olduğu düşünülebilecek bilgi parçacıklarını ezberlemelerinden daha değerlidir (Akt. Zengin, 2010, 72). DKAB Dersi öğretim programının etkililiğini öğrencilerde yaşam boyu sürdürülebilir bir din öğretimi oluşturma açısından değerlendirilmesini amaçlayan iki soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; öğrencilerin büyük çoğunluğu sorunları aşmada (42 öğrenci) ve günlük yaşamda (41 öğrenci) DKAB derslerinin kendilerine yardımcı olduğunu ifade etmektedirler. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların alındığı görülmektedir (Bahçekapılı, 2010, 272,273; Kaymakcan vd., 2011, 37). Bulgulardan yola çıkarak ders programının öngördüğü biçimde, öğrencilerin derste edindikleri bilgilerle akıl yürüterek, araştırarak, sorgulayarak ailevi, toplumsal, ruhsal bir takım problemlerine çözüm üretme becerisine ulaştıkları söylenebilir. Sorunları aşmada öğrenci görüşleri açısından öne çıkan kavramlar; "sorunlara pes etmeme, dik durma, sabır, hoşgörü, samimiyet, dürüstlük, ibadet, merhamet, kalp kırmama, salih amel, şükür, iyi-kötü ayrımı, duyarlılık, pozitif yaşam, güzel ahlak, din-hayat içiçeliği, yanlışları düzelten ders, rehber ve kılavuz ders" olarak sayılabilir. Bu verilere göre dersin, amaçlarına uygun temel becerileri ve

ahlaki değerleri öğrencilere kazandırdığı şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Ayrıca DKAB derslerinde edinilen bilgilerle sorunları aşamadığını (9 öğrenci) ve dersin günlük yaşamda etkili olmadığını (19 öğrenci) ifade eden öğrenciler bulunmaktadır. Öğrenciler bu durumun sebepleri olarak; “derslerin sorunlara yönelik işlenmemesini, kitap içeriğinin yetersizliğini, ders işleniş metodunun monoton ve sıkıcı olduğunu, derslerin uygulamaya dönük işlenmemesini, ders içeriğinin soyut kaldığını, ders saatinin sınırlı olması dolayısıyla veya eleştiri korkusuyla merak edilen soruların sorulamamasını, dersin notla değerlendirilmesini, konuların detaylı olmadığını” göstermişlerdir. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Zengin, 2010, 355; Kaymakcan, 2007, 22; Özbay, 2007, 93; Bahçekapılı, 2010, 271). Verilerin gösterdiği sonuçlar göz önüne alındığında, gerçekten DKAB dersinin özellikle ergenlik döneminde baş gösteren bir takım problemlerin aşılmasında gençlere yardımcı olabilecek, gençlerin içine düştükleri dini şüphelerden ve karmaşalardan kurtarabilecek bir ders olduğu görülmektedir. Gençlerin ahlaki gelişimlerinin sağlıklı olabilmesi, problemlerine olabildiğince erken ve sağlıklı bir çözüm yolu olarak problemlerinden kurtulmaları ile mümkündür. (Acuner, 2004, 150-151). Ayrıca hiç sorunla karşılaşmadığını ifade eden öğrencilerin (3 öğrenci) yanı sıra sorunları araştırarak, akıl ve mantığa uygun olanı seçerek aştığını belirten öğrenciler de (6 öğrenci) bulunmaktadır. Selçuk da (1997, 158); din öğretiminin zihin eğitimi de içermesi, öğrenciyi aklını kullanmanın ve insan onuruna yaraşır bir hayat sürmenin yollarını göstermesi gerektiğini vurgulamaktadır. Zaten din öğretiminin dayandığı yeni yaklaşımların sahip olduğu ana düşünce de: “Genç insanların bilginin hangi amaçla, kim için ve nasıl bir dünyada kullanılabileceğini sorgulayacak biçimde yetişmelerine katkıda bulunmak, bu bağlamda dinin birleştirici, huzur verici ve barışı sağlayıcı gücünü yeniden keşfetmek” şeklinde ifade edilmektedir (Selçuk vd., 2005, 371). Kur’an-ı Kerim’de *fitrat’ı* (Şems, 91/8) yani insanın iyiye yönelme potansiyelini harekete geçirmek (uyandırma), *takva’yı* (Fetih, 48/26) yani duyarlı olma, sorumluluk sahibi olma ve bilgiyi güçlendirme melekelerini harekete geçirmek (bilgiye yöneltme), *furkan’ı* (Enfal, 8/29) yani iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan ayırt etme yeteneğini harekete geçirmek (muhakeme yeteneğini kullanma-tercih) sürekli vurgulanmaktadır. O halde fitratta var olanla ilgilenmek, takva ile bilgilenecek, furkan ile de iyiyi tercih etmek (Düzgün, 2016b, 35-47) süreçleri din öğretiminde öğretmenlerin öğrencilerde yapılandırılacak kazanımlarda uygulanacak temel formül olma özelliği taşımaktadır.

Okul dışı çevreden ve özellikle aileden alınan dini bilgi ve davranış biçimleri sosyalleşme sürecinde bulunan öğrencinin okul ve ders ortamını doğrudan etkileyecektir. Doğru ve güvenilir kaynaklardan dini bilgilerini kazanan ve bunları içselleştirebilen öğrenciler, okul içerisinde de geçmiş bilgi ve kazanımlarıyla olumlu yönde etkileneceklerdir. Ancak okul dışı çevreden, özellikle ailesinden yeteri düzeyde ve doğru/güvenilir dini bilgi alamayan öğrenciler için bir uyumsuzluk ya da çatışmacı ruh hali gözlenebilecektir (Yıldız, 2010, 75). Belki de bu yüzden gelecek nesillerin kazanımı için din öğretiminin özgürlük devşiren bir tarzda sunulması gerekmektedir (Okumuş, 2015, 227). DKAB dersinde edinilen dini öğrenmelerle okul dışı öğrenmeler arasında-

ki çatışmalarla ilgili öğrenci düşünceleri incelendiğinde; çoğunluğunu meslek lisesi öğrencilerinin oluşturduğu 31 öğrenci, okul ve okul dışı dini öğrenmeler arasında bir çatışma yaşanmadığını ifade etmektedir. Öğrenciler *“DKAB derslerinde edinilen bilgilerle okul dışı dini öğrenmelerin paralel olduğunu, her ikisinin de Kur’an ve Hadisleri kaynak olarak aldığını, İslam dininde ötekileştirici ve tarafgir bir bakış açısı olmadığını, farklı yorumlar bulunduğunu”* ifade etmektedirler. Bu veriler öğretim programının amaçlarıyla da (Komisyon, 2008, 14-15) örtüşmektedir. Okul ve okul dışı öğrenme konusunda 5 öğrenci, dini öğrenmelerde doğru bilgi aktarımının önemini vurgulamakta, Kur’an ve Sünnet kaynaklı dini bilgilerin doğru ve çelişkisiz aktarımı şeklinde yürütülen din öğretimi faaliyetlerinin çatışmalara engel olacağını ifade etmektedirler. Çoğunluğu Anadolu liselerinde öğrenim gören 24 öğrenci, *“geçmişten gelen dini gelenekler, iki öğrenme arasındaki çelişkiler, mezhepler arasındaki yorum farklılıkları, bir takım dini grup ya da cemaatlerin sadece kendilerinin doğru olduğunu iddia etmesi, okul dışı öğrenmelerin şüphe içermesi, dini konularda aile veya kurslarda korku üzerine eğitim verilmesi”* sebeplerini göstererek çatışma yaşandığını ifade etmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda da benzer bulgular bulunmaktadır (Kaymakcan vd., 2011, 37; Arabacı, 2011, 284-287). Öğrenci görüşleri incelendiğinde programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin önemine vurgu yaptıkları görülmektedir. Öyle ki Gölcük (1991, 173-174), öğretmenlerin dışarıdan alınan bilgileri düzeltmesi gerekirken, onlara yeni yanlışlar katmalarının sağlıklı bir din öğretimini aksatabileceğini ifade etmektedir. Bu yüzden öğretmen tarafından öğrencide bilgiler yapılandırılırken edinilmiş dini bilgiler ile din öğretimi arasında *“bağ kurma”* ilkesinin göz önünde bulundurulması ve öğrencilerin iki ana kaynak olan Kur’an ve mütevatir sünnete yönlendirilerek bilgilerin doğru yapılandırılması, bilgi çeşitliliğinin/karmaşasının ve çatışmaların/çelişkilerin giderilmesi ve din öğretiminin sağlıklı yürütülmesi açılarından büyük önem arz etmektedir. Denilebilir ki; hakikat kodlama iddiasında olan bir din öğretiminin öncelikli olarak dinin temel ilkelerinden beslenmesi gerekmektedir. Yoksa geleneksel kültürde olduğu gibi hurafenin gölgesinde kurgulanmış bir din öğretiminden ne din çıkar ne de ahlak (Okumuş, 2015, 235).

Genel anlamda hurafe ve bid’at adı verilen yanlış dini kabuller ve uygulamalara yaklaşımlarını öğrenmeye yönelik soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; toplumsal hayatta din ile ilgili yanlışlara karşı 35 öğrenci yanlış düzeltme/eleştirme yoluna başvuracağını, kişi yanlışlarını yine de düzeltmezse saygı duyacağını ifade etmektedir. Herkesin kendi düşüncesi olduğunu ve umursamadığını ifade eden 16 öğrenci, yanlışları sorguladığını, akıl ve mantığını kullandığını ifade eden 3 öğrenci, ailesini ve yakın çevresini uyardığını belirten 6 öğrenci bulunmaktadır. Araştırma bulguları öğrencilerin içerisinde bulunduğu bilgi çeşitliliğini göstermektedir. Öğrencilerin bilgi çeşitliliği/karmaşası içerisinde kalmaları gayet doğal görülmelidir. Çünkü Arabacı’ya (2011, 287) göre; öğretim kurumlarında verilen dini bilgiler birbirini tamamlayıcı konuları içermekle birlikte, ailede ve çevrede yaygın eğitim yoluyla elde edilen dini bilgilerdeki farklılıklar, tarihsel alanda oluşturulan dini bilgiler, sözlü kültüre dayalı dini bilgiler, tasavvufi akımların oluşturduğu dini bilgiler, dini-ideolojik

yapılanmaların dini bilgileri bir çeşitlilik oluşturmaktadır. İlköğretim (ortaokul) programında yer aldığı gibi ortaöğretim programına da hurafe ve bidat adı verilen yanlış dini kabuller ve uygulamalar ile ilgili kapsamlı konuların eklenmesi, öğrencilerin bu konulardaki bilgi çeşitliliğini/karmaşasını en aza indirmede olumlu katkı sağlayacaktır. DKAB derslerinde verilen din öğretiminin hayata yansımalarının ve sürdürülebilirliğinin değerlendirildiği iki soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; okuldaki din öğretiminin öğrencide “*farkındalık oluşturma, sorgulama, akıl ve mantığını kullanma, eleştiri, kendini ifade*” gibi temel becerileri (Komisyon, 2008, 16) genel anlamda oluşturduğu söylenebilir. Öğretim programının öğrenci merkezli ders işlenişine vurgu yapmasının, öğretmenlerin de programı yeni yaklaşımları esas alarak uygulamasının bu olumlu sonuçta etkisinin olduğu belirtilebilir. Bunun yanında toplumsal baskılar nedeniyle ya da sınıf içi eleştiri korkusuyla/çekincesiyle düşüncelerini ifade edemeyen öğrencilerin de bulunması, öğretmenlere sınıfta öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade edip tartışabildiği, karşılıklı anlayışa dayalı demokratik bir ortam oluşturmada ve öğrencilere rehberlik etmede büyük sorumluluklar yüklemektedir. Ayrıca bu durum din öğretiminin özellikle yetişkinler açısından da değerlendirilmesi gerektiğini, bu konuda ciddi adımlara ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir. Dam da (2002, 169); yetişkin eğitiminde yetersizlik nedenleri üzerinde durmakta, yetersizlik nedenlerini; yetişkinlerin görüşleri üzerinden dini programların nicelik ve nitelik olarak azlığı, aynı konuda farklı görüşler ortaya konulması, dini içerikli televizyon programlarındaki kalite sorunu olarak görmektedir.

Birçok ülke (ABD, Japonya, Hollanda vb.) evrensel değerlere önem atfetmekte ve eğitim programlarında değerlerin öğretime farklı şekillerde yer vermektedir. Hatta “Değerler Eğitimi” adıyla bazı dersler de bulunmaktadır. Kaymakcan (2007, 24), küreselleşme ve dünyadaki gelişmelerle sevgi, barış, hoşgörü, hak, özgürlük gibi evrensel nitelikteki değerlerin öneminin arttığını, diğer yandan da iletişim araçlarındaki ilerlemelerle birlikte popüler kültürün, yerel değerlerle birlikte aile gibi temel kurumları etkilediğini ifade etmektedir. Kaymakcan, her iki durumda da öğretimde değerlere etkin bir şekilde yer verilmesinin gerekliliğini vurgulamakta, bu bağlamda yeni programda ahlak ve değer konularına eski programdan çok daha fazla yer verilmesini olumlu değerlendirmektedir. Bununla birlikte evrensel değerlerin teorik olarak bir bilgi edinme sürecinden daha çok; öğrenci tarafından yapılandırılması, içselleştirilmesi ve bir yaşam biçimi olması önem arz etmektedir. İslam dininde teorik olanın (iman/inanç) pratiğe dönüşmeyle (ibadet/eylem) anlam bulacağı vurgulanmaktadır. Örneğin, insan doğasının çevre tarafından yani dış faktörlerle değişebildiğine işaret eden Kur’an ayetine göre (Mearic, 70/19); namaz kılmak, ihtiyaç sahiplerine malından infak etmek, ölümden sonrasına inanmak, ahde vefa göstermek, emanete ihanet etmemek, doğru şahitlik yapmak gibi eylemler; özgürlüğün negatif kullanımları olan sabırsızlık, hırs, cimrilik gibi eğilimleri bloke etmektedir (Düzgün, 2016a, 87). Bunun için gerek ders içeriğinde yaşamdan örneklemelerle değer eğitiminin verilmesi ve gerekse toplumumuzda gençlerimize örnek olacak rol model uygulamaların artması değerler eğitimin-

den beklenen amaca ulaşılmasını sağlayacaktır. DKAB derslerinin evrensel değerlerin toplumda yer bulmasındaki etkisi ile ilgili öğrenci görüşleri incelendiğinde; 46 öğrenci evrensel değerlerin toplum hayatında yer bulmasında DKAB derslerinin çok etkili olduğunu ifade etmektedir. “Ahlak kurallarının benimsenmesi, adaletli olma, insanlara karşı hoşgörü, muhtaçlara yardım, canlı-cansız bütün varlıklara iyi davranma, güzel ahlak ilkeleri, yardımlaşma, Hz. Peygamberin örneği” öğrenci görüşlerinde öne çıkan kavramlardır. Bu veriler programın amaçları, ön gördüğü kazanım ve temel beceriler (Komisyon, 2008, 14-16) ile de örtüşmektedir. Diğer yandan evrensel değerlerin toplum hayatında yer bulmasında DKAB derslerinin hiç etkisi bulunmadığını ifade eden 7 öğrenci, bunun sebepleri olarak; “müfredatın hayata dönük olmamasını, konuların yüzeysel işlenmesini, değerlerin okulda değil en iyi ailede öğrenilebileceğini” göstermişlerdir. Dersin teoride etkili olduğunu ancak uygulamaya dönük olmadığını ifade eden 7 öğrenci ise; “değerlerin yaşanan hayattan örneklerle desteklenmesi gerektiğini, uygulamanın yetersiz olduğunu, değerlerin sadece kavram olarak verildiğini” düşünmektedir. Alanyazındaki araştırmalarda da benzer bulgulara ulaşılmıştır (Bahçekapılı, 2010, 272; Zengin, 2010, 355). Bulgulara göre bazı öğrenciler, ahlak ve değerler konusunda teorik bilgi ile hayatta uygulanabilirlik ilişkisinin kurulamadığını ifade etmektedir. Kaymakcan vd.ne (2014, 23) göre; özellikle ahlak eğitiminin amacı, başlangıçta dışsal ahlak çerçevesinde ahlaki davranan insanları, ahlak üzerinde kendi kendine yargılama yapabilecek duruma getirmek olmalıdır. Ayrıca her insan kendi kararlarını kendi özgür düşüncesi ile verebilmelidir. Öğrencilerde bu bilincin oluşturulması açısından bilginin salt teoriden kurtarılarak uygulanabilirliğinin örneklerle aktarılması gerekmektedir. İnsanın ahlaken bozulmaya yatkınlığı (bu yöndeki potansiyeli), özgürlüğünü her zaman “en iyi olanı” seçme yönünde kullanmaması, yalnız bırakılmamasını ve dışarıdan desteklenmesini gerektirmektedir (Düzgün, 2016a, 87). Okumuş da (2015, 237); sağlıklı bir din öğretiminin kişileri uzlete değil sosyalleşmeye yönlendirmesi gerektiğine işaret etmekte, dinsel emir ve yasakları içselleştiren kimselerin, bu halleriyle toplumsal katmanlardaki bazı yanlışların düzeltilmesinde güzel ahlakın prototip şahsiyetleri olmalarını mümkün görmektedir. Din öğretiminde değeri ve anlamı hazır olarak sunmak ve ezberletmek değil, aksine öğrencinin değerleri anlaması ve kendi değeri haline getirmesi esastır. Bunun için değerlerin öğretiminde öğretmen anlatan ve hazır bilgiler sunan olmamalı, aksine öğrenci aktif olmalı ve değerleri içselleştirmelidir (Tosun, 2012, 124). Bu açıdan bakıldığında, ortaöğretim programında örneğin; *adil olma, çalışkanlık, sabır, samimiyet, doğruluk, hoşgörü, saygı, sevgi, yardımseverlik vb.* gibi öngörülen değerlerden (Komisyon, 2008, 16-17) birçoğunu öğrencilerin görüşlerinde bulmak mümkündür. Bu manada programın olumlu katkısından ve öğrencilerin de söz konusu değerleri içselleştirdiklerinden söz edilebilir. Ancak Kaymakcan vd.ne (2014, 220) göre; program aracılığıyla teorik olarak öğrencilerin karakterini etkilemek mümkünse de bu etki müfredat dışı aktivitelerle desteklenmedikçe yetersizdir.

Vahiy kaynaklı ilkeler, insanın mutluluğunu amaçladığı için bunların insanın yararına olmayan sonuçlar doğurması düşünülemez (Müftüoğlu, 2016, 124). Bu bakım-

dan sadece mensubu olunan dinlerin değil diğer dinlerin ve inançların da öğretilmesi toplumsal bir ihtiyaçtır. Bu şekildeki bir din öğretimi Türkiye’de birlikte yaşama kültürünün daha da güçlenmesine ve diğer din/inanç gruplarına karşı hoşgörü ve saygının artmasına olumlu katkı sağlayacaktır (Kutlu, 2011, 365). Farklı olanı tanımamanın, öteki yaratmanın ve tarihten devralınan kışkırtıcılığın insanlığa maliyetinin yüksek olduğu ve bunun kaynağının önyargı, cehalet, olayları yanlış yorumlama ve iletişimden yoksun olma hali olduğu şeklindeki tasvirleri içeren tarihi tecrübe; çatışma yerine barış, uzlaşma, hoşgörü, saygı gibi kavramların hayata nasıl geçirilebileceği konusu üzerinde yeniden düşünmeyi zorunlu hale getirmektedir (Selçuk, 2005, 239). Öyleyse diğer dinler ve inançlar hakkında öğrencide genel bilgileri yapılandırmanın yanında, hoşgörü ve saygıyı artırmaya yönelik bir din öğretimi daha etkili olacaktır. Ayrıca öğrencilere müsamaha ve başkalarına açık olmanın, başkalarının inandıkları veya düşündükleriyle hemfikir olmak anlamına gelmeyeceği (Yemenici, 2012, 26-27) özellikle vurgulanmalıdır. Programın vizyonu, genel amaçları ve kazandırılacak beceriler arasında var olan diğer dinlere ve inançlara saygı ve hoşgörü (Komisyon, 2008, 14-17), öğrenci yaklaşımları açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 36’sı diğer dinlere ve bu dini benimseyenlere hoşgörülü olduğunu ifade etmektedir. Yine saygı duymakla birlikte o din ve inanışları öğrenme ve kendi din ve inancını onlara anlatma isteğini belirten 19 öğrenci, kendi din ve inancı çerçevesinde diğer din ve inançları hoş bulmadığını vurgulayan 5 öğrenci bulunmaktadır. Yeni programın da etkisiyle, öğrenci görüşlerinde daha çok kapsayıcı bir yaklaşımın tercih edildiği ifade edilebilir. Dini kapsayıcılık, gerçekte sadece bir dini inancın doğru olduğundan hareket etmekle birlikte, diğer dini inanç sahiplerinin dolaylı da olsa söz konusu dinin/inancın kapsamına dahil edilebileceğini öngören bir yaklaşımdır (Reçber, 2007, 154). Bu yaklaşımı savunanların diğer dinlerle olan ilişkilerinde temel amaç, ötekini/leri belirli bir dinsel geleneğe –özellikle kendi dinlerine- çekme açısından yararlı ve geçici bir araç olarak görmeleridir (Gündüz, 2001, 112). Araştırma bulgularında öğrenci ifadelerinin aynı yaklaşımı yansıttığı ifade edilebilir. Diğer dinlerin öğrenimi ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşlerinin çoğunlukla olumlu olduğu alanyazındaki diğer araştırmalara da yansımıştır (Zengin, 2010, 357; Kaymakcan vd., 2011, 41; Baykara, 2009, 74). Öte yandan dinsel gelenekler, mezhepler ve hatta daha alt düzeyde dinsel algılarda gerçekleşen rekabet ve sosyo-kültürel hazır bulunuşluk, dinsel fanatizm veya taassup, geçmişi taklit etme ve var olanı sürdürme arzusu gibi etmenler, dışlayıcılığa kaynaklık teşkil eder. Bu bağlamda çoğu zaman kişinin kendi irade, tercih ve özgün kararına olanak kalmaz. Bu tarz sosyo-kültürel atmosferle kuşatılmış olan bir kimse, sahip olduğu dinsel algı ve tutumların yegane hakikat olduğu, kendi dışındakilerin ise geçersiz ve batıl olduğu hissi kaçınılmaz olarak ortaya çıkmaktadır. Hatta dinsel gelenek ve mezheplerdeki taklide dayalı üstünlük ve mutlak hakikat iddiası, çoğu zaman teolojik alanla sınırlı kalmayarak insanların temel hak ve hürriyetlerini ortadan kaldıran uygulamalara evrilmektedir (Ay, 2016, 104-105). O halde öncelikle toplumumuzun çoğunluğunun benimsediği İslam inancının doğru ve sağlıklı bir şekilde veril-

mesi Türkiye’de din öğretiminin temel amaçlarından birisi olmalıdır. Bununla birlikte küreselleşme, iletişim alanındaki hızlı gelişmeler ve öğrencilerin merak güdülere diğer dinlerle ilgili bilgilerin de din öğretimi içerisinde sağlıklı ve doğru bir şekilde verilmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü artık farklı inanç ve dine mensup bireyler ve toplumlar okul, işyeri, hastane ve oturduğu mahalle gibi ortamlarda eğitim, din, kültür, sanat, spor ve turizm gibi alanlarda karşılaşma ve tanışma sonucu pek çok problem ve fırsatlarla karşı karşıya kalmaktadır (Yemenici, 2012, 1). Ancak diğer dinlerle ilgili kapsamlı ünitenin, planlamada ortaöğretim 12. sınıf programının son ünitesinde yer alması, üniversiteye hazırlık yapan öğrenciler açısından bir olumsuzluk olarak değerlendirilmektedir. Yine program, mezheplerüstü olma iddiasına rağmen Hanefilik merkezli bir anlatımı içermesi ve dini toplumsal gerçekliğin önemli bir kısmını oluşturan Şafiiilik ve Caferilik gibi farklı fıkhi mezheplerin, program içerisinde yeterli düzeyde yer almaması nedenleriyle eleştirilmektedir (Yıldız, 2010, 149; Kaymakcan, 2007, 6; Zengin, 2010, 358). Eleştirilerin odak noktasını ise, ülkemizde İslam inancına sahip vatandaşlarımız içerisinde İslam dininin farklı yorumlarını benimseyenlerin de bulunması oluşturmaktadır. Benzer eleştiriler araştırma bulguları içerisinde İslam’ın farklı yorumlarını benimseyen öğrencilerden de gelmektedir. Bununla birlikte programın; İslam dışındaki dinlerin öğretiminde objektif yaklaşımı, din içerisindeki çoğulculuğa göreceli olarak yer vermesi, İslam öğretiminde teolojik yaklaşım yerine dinbilimsel yaklaşımı ön plana çıkarması, konuların açıklanmasında rasyonelliği ve eleştirel düşüncüyü önemsemesi açısından dersin adına uygun olarak din kültürü olma yolunda önemli bir mesafe kat ettiği söylenebilir (Bulut, 2014, 377).

Yeni programın ve program içeriğinin hedef kitlesi olan öğrencilerin DKAB derslerinde akıllarına takılan sorulara tatmin edici cevaplar bulma konusundaki düşünceleri ve verilen din öğretiminden beklentileri de sağlıklı bir din anlayışı ve bunun hayata uygulanması açısından önem arz etmektedir. Derse hazır bulunuşluk içinde gelen öğrencinin sorularına tatminkâr cevaplar bulması ve beklentilerinin karşılanması, bilgilerin yaşam biçimine dönmesini ve yaşam boyu sürdürülebilir olmasını sağlayacaktır. DKAB derslerinde akıllara takılan sorulara cevap alma konusundaki soruya verilen cevaplardaki öğrenci görüşleri incelendiğinde DKAB derslerinde sorularına tatmin edici cevaplar aldığını ifade eden 40 öğrenci bulunmaktadır. Diğer yandan 10 öğrenci *“müfredatın aksaması, konuların yetiştirmeme endişesi, zaman kısttlığı, derslerin kitaptan işlenmesi”* sebepleriyle tatmin edici cevaplar alamadığını, 10 öğrenci de *“konuların ilgi çekici olmaması, soru sorma gereksinimi duymama, ders süresinin kısttlığı, kalabalık sınıflar, eleştirilme düşüncesi”* gibi sebeplerle soruları dile getirmedeğini ifade etmektedir. Öğrenci cevapları incelendiğinde programla öğrenciler arasında başat rol üstlenen diğer bir ifadeyle programı öğrenciyle tanıştıran öğretmenlerin önemi ortaya çıkmaktadır. Cevapları olumlu ve olumsuz analize tabi tuttuğumuzda; öğrenciler dini konularda öğretmenlerine güvenmekte ve onları önemsemektedir. Diğer yandan bazı öğretmenlerin hala öğretmen merkezli ders işledikleri, öğrencilerin de derslerde pasif alıcı konumunda oldukları şeklinde bir değerlendirme yapılabilir. Öğrencilerin

düşüncelerini rahatça ifade edebilecekleri bir ortam oluşturmak için sınıf yönetimi, konuların yapılandırılmasında uygun metotların seçimi ve süreç yönetimi açısından programın uygulayıcıları olan öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Bu durumda öğretmenlerin unutmaması gereken hususlar bulunmaktadır. Şöyle ki; yeni öğrenci anlayışında, öğrenciye bir pasif alıcı veya öğrenmek zorunda olan gözüyle değil, öğrenmenin gerçekleştiği bir kişilik olarak bakılmaya başlanmıştır. Aynı husus dini öğrenme için de geçerlidir. Öğrenci din dersine bu derste sunulacak konuların alıcısı olarak gelmemektedir. O, bütün derslerde olduğu gibi, doğumundan itibaren geçirdiği bilişsel, duyuşsal ve becerisel öğrenmeleriyle oluşturduğu bir kişilik olarak din dersinin muhatabıdır (Tosun, 2012, 125). Öğretmenlerin toplumsal baskıyı azaltmada, öğrencilerin soru ve sorunlarını rahatça konuşabilmeleri için sınıf içi eleştiri korkusunu izale etmede bir rehber/takım lideri rolüne bürünmeleri, öğrencilerin sorgulayan, araştıran, muhakeme eden sonrasında da bilgiye ulaşan bireyler olmasında büyük bir öneme sahiptir.

DKAB derslerinin öğrenci beklentilerine ne ölçüde cevap verdiğine yönelik soruya verilen öğrenci cevapları incelendiğinde; 36 öğrenci derslerdeki din eğitiminin beklentilerini karşıladığını ifade etmektedir. Diğer yandan 20 öğrenci, *“ders saatinin yetersizliği, derse yeterince önem verilmemesi, yeterli ve açıklayıcı yorum yapılmaması, konuların yüzeyselliği ve standart içerikli olmasını”* sebep göstererek, dersten beklentilerinin daha yüksek olduğunu ve dersin din öğretiminden beklentilerini kısmen karşıladığını ifade etmektedirler. *“Konuların soyutluğu, zaten önceden bilinen konular olduğu, detay verilmediği, yüzeysel anlatım olduğu”* gibi sebeplerle derste verilen din öğretiminin beklentilerini karşılamadığını ifade eden 4 öğrenci bulunmaktadır. Din öğretiminden beklentiler açısından öğrencilerin çoğunluğunun beklentilerine cevap bulduğu görüşlere yansımaktadır. Beklentilerine cevap alamadığını ifade eden öğrencilerin görüşleri incelendiğinde, bu öğrencilerin dersten ve din öğretiminden daha yüksek beklenti içerisinde olduğu görüşlerine yansımaktadır. Öğrenci görüşlerinde özellikle DKAB öğretmenlerine doğrudan ya da dolaylı yapılan vurgular dikkat çekmektedir. Selçuk (1997, 153-154); öğretmen öğrenci ilişkisinde boyun eğme, emir, yükümlülük gibi kavramların, öğretmenin lügatinden çıkması gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre din derslerinde öğretmen, bilgiyi bir tutsaklık aracı olarak kullanmamalı, öğrencisinin karşısına bir otorite iddiası ile değil, sadece o alanda yetişmiş fakat eksiklikleri de olabilecek bir insan olduğu gerçeği ile çıkabilmelidir. Bu yüzden din öğretiminde belletici ve baskı altına alıcı bir yaklaşımın yerini, konuları çözümleyici ve yorumlayıcı bir yaklaşım almalıdır. Ders açısından öğrenci eleştirileri; *“sınıf içi eleştiri korkusuyla soru yöneltememe, müfredat aksayacağı için soru sormama, sorulan sorulara yeterli cevap alamama, farklı öğretmenlerin farklı yorumları, ilköğretimden itibaren bazı ünitelerin ve konuların (Hz. Muhammed’in hayatı, ibadetler vb.) tekrar edilmesi, ders kitaplarının özensizliği, derslerin yüzeysel işlenmesi, ders saatinin azlığı nedeniyle derslerin teorik düzeyde kalması”* şeklinde ifade edilebilir. Alanyazın incelendiğinde öğrenci eleştirilerine benzer bulgulara ulaşıldığı görülmektedir (Özbay, 2007, 93; Keskiner, 2011, 464; Acuner, 2004, 150; Durmuş, 2011,

◆ Ahmet Arın

470). Bu durumda din öğretiminde gençler hangi içeriğe ihtiyaç duymaktadır? sorusu anlam kazanmaktadır. Bu soruya verilebilecek cevap: “Öğrenciler için sahip olunmaya değer içerik, hayatın problemlerini çözmeye kullanabilecekleri içeriktir” şeklinde olacaktır (Selçuk, 1997, 156). Yine Wegenast (1971) gençlerin din dersinden beklentilerini; kişisel hayatın sürdürülmesi problemi, insan varlığının anlamı sorunu, din esaslarının ve dinle ilgili ifadelerin inanırlığı problemi şeklinde kategorize etmektedir. Bu soruların amacı bireyin hayatının üstesinden gelmeye yardım aramak olarak görülmektedir (akt. Tosun, 2012, 126-127). O halde genelde din eğitimi özelde DKAB dersleri öncelikle öğrencinin hayatın anlamı ve değeri, yaşanan veya yaşanması muhtemel gençlik problemlerinin çözüm yolları, ölüm ve sonrası gibi konulardaki soru ve sorunlarına cevap vermelidir. Bu, programın uygulayıcıları olan öğretmenlerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır. Araştırmada dikkat çeken en önemli hususlardan birisi de, 4 yıllık öğretim yılı boyunca bazı okullarımızdaki DKAB öğretmeni rotasyonunun çok fazla olmasıdır. Ortaöğretim hayatı boyunca neredeyse her dönemde bir öğretmen değiştiren (5, 6, 7 öğretmen değişimi) bu okullarımızdaki öğrencilerimizin din öğretimlerinin sağlıklı olacağı ve bu dersten verim alacaklarını düşünmek aşırı iyimserlik olacaktır.

Öğrenci görüşleri açısından değerlendirildiğinde programın öğrenme alanları, ders içerikleri, ders saatinin artırılması açılarından yeniden revize edilmesi, öğretmenlerin de öğrenci beklentilerini göz önüne alarak ders işlemleri gerektiği ifade edilebilir. Yine öğrencilerin soru sormaya teşvik edilmesi, ders içerisinde nitelikli tartışmaların yapılması gibi bir vizyona sahip olan programın, uygulanması esnasında ders saatinin yetersizliği ve kalabalık sınıflarda uygulama zorluğu nedenleriyle sıkıntılar olduğu öğrenci görüşlerine yansımıştır. Ders saatinin artırılması ve giderek artan sınıf mevcutlarının makul seviyelere çekilmesi programın amaçlarına ulaşmasında önem arz etmektedir.

Goldman'ın da belirttiği gibi “din eğitimi hayat ve tecrübe merkezli olmalıdır”. Din öğretimi uygulamaları mutlaka muhatap aldığı birey grubunun günlük yaşantılarını dikkate alarak onların tecrübelerini, kişiliklerini ve tutumlarını değerlendirmeli ve buna göre kuramlar geliştirmelidir. Ancak bu şekilde bir din öğretimi bilginin öğrenilmesi kadar onun yaşama aktarılmasında da başarılı olabilir (akt. Tekin, 2005, 157). Araştırma bulgularından hareketle öğrencilerin yenilenen ders programının öngördüğü amaçlara dönük kazanımları ve temel becerileri büyük oranda edindiği ifade edilebilir. Ancak öğrencilerin ders saatinin yetersizliği, müfredat içeriği, ders materyalleri, öğretmen merkezli eğitim ve dersin sunuluşu ile ilgili eleştirilerini de göz ardı etmemek gerekmektedir. Özellikle programın uygulayıcıları olarak öğretmenlerin öğrenci merkezli ders işleyişini benimsemeleri, öğrenci soru ve sorunlarına daha fazla zaman ayırmaları, dersi teorik bilgiler yanında hayata dönük olarak işlemleri öğrenciler açısından önemli kazanımlar doğuracaktır.

Öneriler

Araştırma bulguları ve sonuçları lokal olmakla birlikte, alanyazındaki diğer verileri de dikkate alarak şu önerilerde bulunulabilir:

Öğretmenler açısından; DKAB öğretmeni olmayan okullarda dersi vermek üzere görevlendirilecek kişilerin din öğretimi konusunda yetkin, öğretmenlik formasyonuna sahip, programın amaç ve beklentilerini bilen kişiler olması, dersin sağlıklı yürütülmesi açısından önem arz etmektedir. DKAB öğretmenlerinin dersle ilgili metot ve materyal paylaşımı konusunda il bazında sık sık bilgilendirici seminerlerle desteklenmesi, eski program anlayışına ve ders sunuşuna devam eden öğretmenler açısından yararlı olacaktır.

Programın uygulanması aşamasında; öğrencilerin ders içerisinde soru sormalarına daha fazla imkan verilmesi, öğretmenlerin programda belirtilen farklı yöntem ve teknikleri daha rahat kullanmaları açısından ders saatinin artırılması önemli bir adım olacaktır. Programa ortaokul 7. Sınıf programında olduğu gibi yanlış dini uygulamaları, din dışı kabulleri (Hurafe-bid'at) konu edinen ve bunların yanlış olduğunu içeren kapsamlı bir ünite konulmasının, hem öğrenci açısından hem de onun toplumsal çevresi açısından önemli bir eğitim kazanımı olacağı düşünülmektedir. Diğer dinlerin öğretimi dinden öğrenme yaklaşımıyla ve bütün dinlerde bulunan ortak unsurlara vurgu yapılarak verilmeli, 12. Sınıf Yaşayan Dinler ve Benzer Özellikleri ünitesi daha etkili olabilecek sınıf düzeyine ve zamana alınmalıdır. İbadet konuları işlenirken yorum farklılıklarının örnekendirilmesi, öğrencilerin farklı yorumları içselleştirmesinde önemli bir adım olarak görülmektedir. Hz. Muhammed'in hayatı, ibadetlerin yapılışı, ahlak ve değerler öğrenme alanlarındaki konuların ilköğretim sürecinden itibaren sürekli ve benzer şekilde işlenmesi öğrencilerde sıkılma ve bıkkınlığa yol açmaktadır. Hz. Muhammed'in örnek hayatına vurgu yapan konuların Kur'an Sünnet bütünlüğü içerisinde verilmesinin, ibadetlerin amacına ve gerekliliğine vurgu yapan konulara ağırlık verilmesinin, ahlak ve değerlerin teorik bilgi ile birlikte hayattan örneklerle yapılandırılmasının öğrenciler açısından daha etkili olacağı düşünülmektedir.

Diğer paydaşlar açısından; toplumda yer eden yanlış dini kabullerle ilgili yetişkin eğitimine yönelik düzenlemeler okul-okul dışı dini bilgi çatışmalarını en aza indirecektir. Diğer yandan medya başta olmak üzere Diyanet İşleri Başkanlığı, Din Öğretimi Genel Müdürlüğü, İlahiyat Fakülteleri ve din öğretiminin diğer paydaşları evrensel değerleri öne çıkaran çalışmaları artırmalı; gençlerin yetişmesinde içinde yaşadığı toplumun, iyi örnekler oluşturması bakımından rol model özelliği vurgulanmalıdır. Bilgi ve iletişim çağının bir gereği ve sonucu olarak iletişim araçlarının yaygınlaşması, öğrencileri merak ettiği konularda internet sitelerini tercihe zorlamaktadır. Bilerek ya da bilmeden gençlere dini konularda yanıltıcı bilgiler sunan internet sitelerinin yoğun olduğu düşünüldüğünde, İlahiyat fakültelerinin Din Eğitimi ana bilim dallarının ortaklaşa hazırlayacakları ve her yaş grubu öğrenci istek ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak

◆ Ahmet Arın

doğru bilgiyi öğrencilere sunacakları zengin içerikli, doyurucu ve güvenilir bir “web sayfası” oluşturması önemli görülmektedir. Dersin ve program içeriğinin ne ölçüde etkili ve yaşam boyu sürdürülebilir olduğu konusunda nicel ve nitel çalışmalar ülke genelinde bölgesel dini inançlar da dikkate alınarak araştırma konusu yapılmalıdır.

Kaynakça

- ACUNER, Hacı Yusuf, (2004). **14-18 Yaş Arası Gençlerde Ahlaki Yargı Gelişimi ve Ahlak Eğitimi**, 19 Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun.
- ARABACI, Fazlı, (2011). **Türkiye’de Okullarda Din Öğretiminin Dini Sosyalleşme Açısından Önemi ve Beliren Bazı Sorunlar**”, Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- AY, Mahmut, (2016). **“Temel Hak ve Hürriyetler Bağlamında Din –İçin-de Çoğulculuk”**, Dini Düşüncede Sorunlar ve Yorumlar, (ed. Şaban Ali Düzgün, Tuğba Günel), Endülüs Yayınları, İstanbul.
- BAYKARA, Zeynep, (2009). **Okullarda DKAB Derslerinde Diğer Dinlerin Öğretimi**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- BAHÇEKAPILI, Mehmet, (2010). **Ortaöğretim DKAB Dersinin Öğrencilerin Dini Duygu, Düşünce Ve Davranışları Üzerindeki Etkisi –İstanbul Avrupa Yakası Örneği-**, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- BULUT, Zübeyir, (2014). **“Dinsel Çoğulculuk ve Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programında Diğer Dinlerin Öğretimi”**, İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 2014, C.3 (2), ss.359-381
- DAM, Hasan, (2002). **Yetişkinlerin Din Eğitimi**, 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Samsun.
- DURMUŞ, Alparslan, (2011). **Ders Kitaplarının İncelenmesi ve Değerlendirilmesi Sürecine İlişkin Bazı Dikkatler**, Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- DÜZGÜN, Şaban Ali, (2016a). **“İdeal Ben ile Ben’in İdealleri Arasında İnsanın Özgürlüğü”**, Dini Düşüncede Sorunlar ve Yorumlar, (ed. Şaban Ali Düzgün, Tuğba Günel), Endülüs Yayınları, İstanbul.
- DÜZGÜN, Şaban Ali, (2016b), **Kimliksiz Hakikatler**, Otto Yayınları, Ankara.
- GÖLCÜK, Şerafettin, (1991). **Akaid ve Kelam Dersleri**, Din öğretimi ve Din Hizmetleri Semineri, 8-10 Nisan 1988, Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları, Ankara. ss.173-178

- GÜNDÜZ, Şinasi, (2001). *“Çağdaş Hristiyan Düşüncesinde Ötekinin İnküivist Yorumu”*, Tezkire Düşünce, Siyaset, Sosyal Bilim Dergisi, Nisan-Mayıs 2001, Yıl:10, (20), ss.91-116
- KAYMAKCAN, Recep (2007). *Yeni Ortaöğretim DKAB Öğretim Programı İnceleme ve Değerlendirme Raporu*, Eğitim Reformu Girişimi, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep, AŞLAMACI, İbrahim, (2011). *Çoğulculuğa İlişkin Farklı Yaklaşımlar ve DKAB Dersleri*, Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- KAYMAKCAN, Recep, MEYDAN, Hasan, (2014). *Ahlak Değerler ve Eğitimi*, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- KESKİNER, Emine, (2011). *Öğretim Materyali Olarak İlköğretim DKAB Ders Kitaplarına Dair Bir Araştırma*, Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- KILIÇ, Recep, (1999). *“Din Öğretimi Temellendirme Problemi”*, Dini Araştırmalar, Ocak-Nisan 1999, C.1, (3), ss.205-212
- KOMİSYON, (2008). *Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ortaöğretim Programı*, Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, Ankara.
- KULA, Naci, (2001). *Kimlik ve Din*, Ayışığı Kitapları, İstanbul.
- KUTLU, Sönmez, (2011). *Laik Örgün Eğitim Sisteminde Doktrin Merkezli Çoğulcu Din Eğitimi Mümkün mü?*, Türkiye’de Okullarda Din Eğitimi, (Ed. Recep Kaymakcan vd.), Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, İstanbul.
- MÜFTÜOĞLU, Ömer, (2012). *Bugünün Müslümanının Kur’an’la İletişimi*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- MÜFTÜOĞLU, Ömer, (2016). *Dinin Bağlayıcılığı ve İnsanın Özgürlüğü*, Ankara Okulu Yayınları, Ankara.
- OKUMUŞ, Namık Kemal, (2015). *“Din Eğitim-Öğretimi Özgür Bireylerin Yetiştirilmesinde Etkin Bir Rol Üstlenebilir mi?”*, Kalam Araştırmaları, 13:1 (2015), ss.213-288.
- ONAT, Hasan, (2016). *Türkiye’de Din Anlayışında Değişim Süreci*, Endülü Yayınları, İstanbul.
- ÖZBAY, Canan, (2007). *1982-2005 Ortaöğretim DKAB Öğretim Programlarının Karşılaştırılarak, 2005 Programının Değerlendirilmesi*, 19 Mayıs Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.
- REÇBER, Sait, (2007). *“Dini Çeşitlilik”*, Din ve Ahlak Felsefesi, 2. Baskı (Ed. Recep Kılıç), Ankuzem Yayınları, Ankara.
- SELÇUK, Mualla, (1997). *“Din Öğretiminin Kuramsal Temelleri (Zihin Gelişimi Açısından Bir Deneme)”*, Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, C.4, ss.145-158
- SELÇUK, Mualla, (2005). *“Birlikte Yaşamaya Kur’anî Bir Yaklaşım, Tearuf”*, Kültürel Çeşitlilik ve Din, (Ed. Remziye Yılmaz), Sinemis Yayınları, Ankara.

◆ Ahmet Arın

- SELÇUK, Mualla, TOSUN, Cemal, (2005). “Türkiye’de ve Almanya’da (İslam) Din Dersleri”, Kültürel Çeşitlilik ve Din, (Ed. Remziye Yılmaz), Sinemis Yayınları, Ankara.
- TEKİN, Filiz, (2005). **Stresle Başa Çıkmada Din Eğitiminin Rolü**, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Konya.
- TOSUN, Cemal, (1993). **Din ve Kimlik**, Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, Ankara.
- TOSUN, Cemal, (2012). **Din Eğitimi Bilimine Giriş**, PegemA Yayınları, Ankara.
- YEMENİCİ, Ahmet, (2012). “**Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Diğer Dinlere ve Din Mensuplarına İlişkin Yaklaşımları**”, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- YILDIRIM, Ali, ŞİMŞEK, Hasan, (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILDIZ, Halil, (2010). **Ortaöğretim DKAB Dersi Müfredatının Dini Sosyalleşme açısından Değerlendirilmesi**, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri A.B.D., (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- ZENGİN, Mahmut, (2010). **Yapılandırmacılık ve Din Eğitimi, İlköğretim DKAB Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi ve Öğretmen Görüşleri Açısından Etkililiği**, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlahiyat A.B.D., (Yayınlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.

YAZI YAZMA TEKNİKLERİ DERSİNİN TÜRKÇE ÖĞRETMENİ ADAYLARININ YAZI YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Müzeyyen ALTUNBAY*

Öz: Türkçe dersinin temel amaçlarından biri öğrencilere güzel yazı yazma becerisinin kazandırılmasıdır. Güzel yazı yazma, harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının doğru yazımı, harf-oran-satır aralığına dikkat edilmesi, harflerin uygun yükseklikte ve genişlikte yazımı vb. temel ilkelere bağlıdır. Öğrencilerin güzel yazı yazma becerisini etkileyen pek çok unsur olmakla birlikte öğretmenlerin güzel yazı yazabilme hususunda yetkin olmaları bunlardan bir tanesidir. Bu çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının güzel yazı yazma becerisi edinmelerinde lisans düzeyinde verilen Yazı Yazma Teknikleri dersinin etkisinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada tek grup öntest-sontest kontrol grupsuz deney deseni kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini 62 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Türkçe öğretmeni adaylarının genelinin Yazı Yazma Teknikleri dersi ile birlikte 12 haftalık eğitim sürecinden sonra dik temel harfleri ve bitişik eğik harfleri harflerin ölçüsüne, uzantısına, başlangıç ve bitiş noktalarına, harf genişliğine vb. dikkat ederek doğru bir şekilde yazabildikleri, kendilerini eğik yazıyı öğretebilecek seviyede gördükleri ve eğik el yazısıyla kuralına uygun bir şekilde okunaklı ve düzgün olarak yazabildikleri çalışmanın temel sonuçlarıdır.

Anahtar Sözcükler: Yazı yazma teknikleri, Bitişik eğik yazı, Türkçe eğitimi, Yazma becerisi.

* Yrd. Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, GİRESUN, altun.bay@hotmail.com, ORCID ID 0000-0002-9568-3160, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 31/07/2017-07/11/2017.

THE EFFECT OF WRITING TECHNIQUES COURSE ON WRITING SKILLS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES

Müzeyyen ALTUNBAY*

Abstract: One of the main objectives of Turkish course is to help students to acquire writing skills. Calligraphy depends on basic principles, such as proper writing of the beginning and ending points of the letters, proper attention to the letter size, line spacing, proper writing of the letters at the appropriate height and width. There have been many factors affecting students' competency in calligraphy. Teachers' proper writing skills is one of those factors. In this study, it was aimed to determine the effects of the course, Writing Techniques, given at the undergraduate level in the ability of the Turkish teacher candidates' calligraphy writing skills. In this research, one group pre-test and post-test control group experimental design was used. 62 Turkish teacher candidates were included in the sample of the study. It is seen that following the 12-week training process with the Writing Techniques course, Turkish teacher candidates were able to write correctly paying attention to the letters' size, extension, and starting and ending points, they think they can teach italic calligraphy, they can write legibly and properly in accordance with the oblique handwriting.

Key words: Writing techniques, Adjacent slant, Turkish education, Writing skills.

Giriş

Yazı, tıpkı parmak izi gibi insana özgü olup onun karakterini yansıtan önemli bir ögedir. Yazının kişiye özgü oluşu ve karakteristik özellikler sergilemesi, yazı yazma becerisinin öğrenildiği ilköğretimden itibaren hızla gelişir. Temel eğitimle başlayan okuma yazma sürecinde bütün bireyler önce basit çizgilerden, ardından harflerden başlayarak yazma sürecine adım atar. Öğreticiden kaynaklı farklılıklar olmakla birlikte harfler aynı şekilde öğretilir. Yaşanan farklılıklar daha ziyade harflerin yazılış yönleri, başlangıç veya bitiş noktaları ile ilgili olabilir. Oysa her birey "İ" harfini "İ" olarak öğrenir ve yazar ya da "T" harfini "T" olarak yazar, "F" şeklinde yazmaz. Ancak zamanla, birey tecrübe edindikçe ve yazma hızına, sağ-sol el kullanımına bağlı olarak harflerin yazımında birtakım değişiklikler görülebilir: Kişinin yazısı sağa ya da sola

* Assist. Prof. Dr., Giresun University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences Education, GİRESUN.

◆ Müzeyyen Altunbay

eğik olabilir, harfler gereğinden küçük ya da büyük yazılabilir, dik çizgiler daha eğik, kelimeler arası boşluk az ya da çok bırakılabilir. Kelimelerin yazılışı, harflerin eğimi, uzantısı, büyüklüğü, noktaların yazılışı vb. hususların hepsi bireyin yazısının karakteristik özelliklerini göstermesi bakımından önem arz eder. Bu nedenle Senne, Jamin ve Hertz (1981) “Yazı ve Karakter” isimli eserde “Yazı Nedir?” sorusunun cevabını şu şekilde açıklarlar: “Yazı, bireyden yansıyan biçimdir. Bir yabancından değil, kendisinden bir izdir. Bireyin kendidir. Ona özgüdür. Onun damgasını taşır. Onu vurgular. Parmak izi gibi keskindir. Kişiyi belirler. Şahsiyet gibi tektir, bireyden bireye değişir” (Senne vd., 1981, 59). Dolayısıyla bireyin bir parçası olan yazının “eğitimi” meselesi, sadece pedagojik açıdan değil, aynı zamanda sosyolojik ve psikolojik açıdan da önemlidir.

Harfler ve Harflerin Yazımı

Binbaşıoğlu (2004), “İlkokuma-yazma öğretimi, eskiden bizde, büyük temel harfleri ile başlar; çocuk, okuma mekanizmasını kavradıktan sonra, küçük temel harflere geçilirdi. 1968 programında bunun karma (normal) harflerle, yani hem büyük hem de küçük harflerle öğretilmesi istenmektedir. Bu, öğrenme psikolojisinde, o zamana kadarki son 30-40 yıl içinde yapılan araştırmaların sonuçlarına dayanmaktadır” (Binbaşıoğlu, 2004, 105) diyerek yazı eğitimindeki değişimler üzerinde psikoloji alanındaki çalışmaların etkisi olduğunu ifade etmektedir. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programındaki değişimler üzerinde de aynı şekilde var olan bilimsel ve teknolojik gelişmeler neticesinde ortaya konan çalışmalar etkili olmuş, eğitim sürecinin bütün alanlarında –yazma eğitimi de dâhil- öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önünde bulundurulmasına özen gösterilmiştir.

2017 yılında son düzenlemelerle birlikte ilan edilen Türkçe Dersi Öğretim Programında “Yazı öğretimine birinci sınıftan itibaren bitişik eğik yazıyla başlanması ve bütün yazı çalışmalarının bitişik eğik yazı harfleriyle yapılması ve bütün sınıf seviyelerinde sürdürülmesi benimsenmiştir.” (MEB, 2017, 4) ilkesi yer almaktadır. Ayrıca aynı programda yer alan “Süreç içinde, ölçme ve değerlendirme çalışmalarında 1. sınıfta yazma öğrenme alanında öğrencilerin harfler, rakamlar ve matematiksel işaretleri tekniğine uygun yazma becerisi üzerinde durulmalıdır. Bu nedenle 1. sınıfta öğrencilerin yazma çalışmalarında öğretim esnasında anlık olarak izleme, geri bildirimde bulunma ve yönlendirme önem taşır.” (MEB, 2017, 6) ifadelerinden bu sürecin büyük ölçüde öğretmen sorumluluğunda olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla harflerin, rakamların ve diğer işaretlerin öğretiminde rehber rolünde olan öğretmen, aynı zamanda uygun rol model olmak zorunda ve yazıyı tekniğine uygun olarak öğretmek zorundadır. Harflerin yazımı, yazı eğitiminin başlangıcı ve temeli kabul edildiğinden doğru ve kuralına uygun olarak yazılmaları gerekmektedir. Harflerin yazımında dikkat edilmesi gereken genel ilkeler şu şekilde sıralanabilir:

- Harflerin başlangıç ve bitiş noktalarını doğru kavrayabilme ve yazabilme,
- Harflerin genişliğini ve yüksekliğini uygun oranda yazabilme,
- Bir kelimedede yer alan harflerin birbirine olan uzaklığını doğru ayarlayabilme, harfler ve kelimeler arasında gereğinden çok boşluk bırakmama ya da harfleri –okumayı güçleştirecek şekilde- birbirine bitişik yazmama,
- Noktalı harflerin yazımına dikkat etme,
- Harfleri okunaklı yazabilme

Bu hususlar, güzel bir yazının temel ilkelerinden kabul edilebilir. Zamanla yazının hızlı not almaya, yazmaya vb. bağlı olarak otomatikleşmesi bu ilkelerin göz ardı edilmesine neden olmakla birlikte karakteristik yazının da ortaya çıkmasını sağlar. Bu durum, bütün harflerin başlangıçta aynı şekilde öğretilmesine karşın her bireyin yazısının birbirinden farklı olmasından anlaşılabilir. Bu farklılık bir başka deyişle her insanın yazısının karakteristik özellikler göstermesi, Grafoloji biliminin doğmasını sağlamıştır.

Yazı yazmanın öğrenilmesi ve geliştirilmesi sürecinde birtakım unsurlar etkilidir. Bu unsurlar, daha çok motivasyon, fiziksel ortam, fizyolojik ve psikolojik etkenler, öğretmen vb. olmakla birlikte öğretmenin yazı yazmanın öğrenilmesinde olduğu kadar geliştirilmesinde de önemli etkisi vardır.

Yazma Becerisinin Geliştirilmesinde Öğretmenin Etkisi

Öğretmen ve öğrenci sözcükleri, onlarca yıldır eğitimin değişmeyen iki kavramıdır. Öğretmenin ve öğrencinin eğitimdeki rolü çağlara, bilimsel ve teknolojik gelişmelere ya da toplumun bireyden beklentisine göre değişmektedir. 21. yüzyılda eğitim “öğrenci odaklı” olarak yürütülse de bu durum, öğretmenin eğitimden soyutlandığı anlamına gelmemektedir. Aksine öğretmen bu yüzyılda “rehber” rolüyle karşımıza çıkmaktadır. Rehber olmak, yol göstermek, yönlendirmek, bakış açısı sunmak anlamlarına geleceğinden “öğrenci odaklı” yürütülen eğitim sürecinde öğretmenin rolü daha önemlidir. Söz gelimi Türkçe eğitimi derslerinde diğer dil becerilerinde olduğu gibi yazının öğretilmesinden yazma becerisinin geliştirilmesine kadar birçok alanda öğretmenin etkisi büyüktür. Akyol’a göre “Özellikle birinci sınıflarda yazma çalışmalarında önemli bir yer tutan kalem tutma, kâğıt pozisyonu, yazma hızı, yazının okunabilirliği, oturuş vb. konularda öğretmenlerin çok iyi bir şekilde yetiştirilmeleri gerekir” (Akyol, 2012, 51). Öğretmenlerin iyi yetiştirilmesi, yazma eğitimi alanında ilköğretimden yükseköğretime kadar olan süreçte yazılı olarak kendini açık ve net bir şekilde ifade edebilen, duygularını ve düşüncelerini yazılı olarak aktarabilen bireylerin yetişmesine olanak sağlayacaktır. Çünkü Güneş’e göre (2016) yazma becerisinin öğretiminde “dil becerilerinin, iletişim becerilerinin, öğrenme ve anlama becerilerinin, zihinsel becerilerin, sosyal becerilerin ve zihinsel bağımsızlık becerilerinin” (Güneş, 2016, 168-169) geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu nedenle yazma becerisinin öğretimi aynı zamanda

◆ Müzeyyen Altunbay

üst düzey zihinsel beceriler ile 21. yüzyılda önemli kabul edilen ve kişisel gelişimin ayrılmaz bir parçası olan iletişim becerilerinin geliştirilmesi için gerekmektedir. Eğitimin her aşamasında önemli olmakla birlikte, yazı eğitiminin bir disiplin olarak görüldüğü temel dallardan bir tanesi Türkçe öğretmenliğidir.

Türkçe öğretmenliği lisans programının 1. sınıfında ilk yarıyılıda verilen Yazı Yazma Teknikleri dersinin içeriği “Yazı kavramı, güzel yazma yöntem ve teknikleri, büyük temel harfler, küçük temel harfler; eğik büyük yazı harfleri ve yazılış yönleri, bitişik eğik yazı küçük harfleri ve yazılış yönleri, rakam ve işaretlerin yazılışı, büyük ve küçük temel harflerle bitişik, dik ve eğik el yazısı, dik ve eğik el yazısıyla metinler oluşturma, çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar, uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı uygulamaları” (http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6) olarak belirlenmiştir. Böylece Türkçe öğretmeni adaylarının güzel yazı yazma hususunda yetkin olabilmeleri ve gelecekte yetiştirecekleri öğrencilere güzel yazı tekniklerini öğretebilmeleri amaçlanmıştır, öğrenme çıktılarının bu içeriğe göre planlanması düşünülmüştür. Bu nedenle Yazı Yazma Teknikleri dersini bir dönem boyunca alan öğrencilerin harflerin yazımını (dik temel harfler ve bitişik eğik harfler) öğrenmeleri, güzel yazı yazmadaki eksiklerini gidermeleri, akabinde güzel yazma becerisini geliştirmeleri dersin temel amaçlarından kabul edilmektedir.

Yapılan çeşitli lisansüstü çalışmalarda ve diğer bilimsel araştırmalarda (Erdoğan, 2012; Durmuşçelebi ve Avcı, 2014; Yıldız ve Ateş; 2010; Şahin, 2016; Çakır, 2012; Kadioğlu, 2012; Coşkun, 2011; Duran, 2009) ilköğretim öğrencilerinin güzel yazı yazma ile bitişik eğik yazı yazma vb. hususunda yetersiz oldukları, öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında düzensiz, özensiz ve okunaksız yazdıkları (Susar Kırmızı ve Kasap, 2013), harfleri tam ve düzgün yazamadıkları vb. gibi birçok sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerde güzel yazı yazma konusunda görülen bu durumun sebebinin tek taraflı olduğu ve bu sebebin sadece öğrenci kaynaklı olduğunu söylemek doğru olmayacak, bilimsellik ilkesi ile bağdaşmayacaktır. Bu nedenle bu çalışmada öğretici boyutu ele alınmış olup öğretmen adaylarının dik temel harfler ve bitişik eğik harfler ekseninde yazı yazma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Ayrıca yapılan çalışma öğrencilere değil, öğretmen adaylarına güzel yazı yazma eğitiminin verilmesi, verilen eğitimin ardından onların yazı yazma becerisinin ölçülmesi yönüyle de önem taşır. Çalışmada, Türkçe öğretmeni adaylarının güzel yazı yazma becerisi edinmelerinde lisans düzeyinde verilen Yazı Yazma Teknikleri dersinin etkisinin tespit edilmesi temel amaç olarak belirlenmiştir. “Yazı Yazma Teknikleri dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının güzel yazı yazma becerisine etkisi var mıdır?” sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi bölümlerine yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Nicel bir araştırma olan bu çalışmada deneysel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın deseni, *tek grup öntest-sontest desen* olarak belirlenmiştir. “Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Deneklerin bağımlı değişkene ilişkin ölçümlerine uygulama öncesinde öntest, sonrasında sontest olarak aynı denekler ve aynı ölçme araçları kullanılarak elde edilir” (Büyükoztürk vd., 2015, 201). Araştırma bulguları güvenilirliği artırmak, yanlılığı azaltmak ve dönem başı ile dönem sonunda toplanan veriler arasında karşılaştırma yapabilmek amacıyla sayısallaştırılmış, grafiklerle sunulmuştur.

Evren ve Örneklem

Örneklem grubu, Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü 1. sınıfta öğrenim gören 62 Türkçe öğretmeni adayından oluşmaktadır. Örneklem seçiminde, gönüllülük esas alınmış olup tek grup öntest-sontest deneysel desen grubu tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından çalışmaya ilk hafta dâhil 12 hafta boyunca düzenli olarak katılan ve dersi ilk kez alan lisans 1. sınıf öğrencileri temel alınmış, Yazı Yazma Teknikleri dersini tekrar alan öğrenciler bu gruba dâhil edilmiştir.

Tablo1. Araştırmaya Katılan Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Öğrenci Sayısı	Dönem Başı (n)	Yaklaşık Yüzde (%)	Dönem Sonu (n)	Yaklaşık Yüzde (%)	Seçilen Örneklem Grubu (n)	Yaklaşık Yüzde (%)
Kız	53	67	46	75	43	70
Erkek	26	33	19	25	19	30
Toplam	79	100	65	100	62	100

Tablo 1’den anlaşıldığı gibi yapılan çalışma kapsamında dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere iki farklı zaman diliminde öğrenci seçilmiştir. Dönem başında 53’ü kız, 26’sı erkek olmak üzere toplam 79 öğrenciden; dönem sonunda ise 46’sı kız, 19’u erkek olmak üzere toplam 65 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak bu katılımcılar arasında ilk çalışmaya katılmayan ya da dönem içinde yatay geçiş, Farabi vb. programlarla gelen veya farklı üniversitelere giden öğrenciler olduğundan bunlar çalışma grubuna dâhil edilmemiş ve çıkarılmıştır. Yapılan çalışmada her iki uygulamaya da katılan öğrencilerin verileri esas alınmış, böylelikle daha nesnel veriler elde edilmesi amaçlanmıştır. Sonuç olarak çalışma grubu, 43’ü kız, 19’u erkek olmak üzere toplam 62 öğrenciden oluşmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanması aşamasında ilk olarak katılımcıların dik temel büyük harfler, dik temel küçük harfler, bitişik eğik büyük harfler ile bitişik eğik küçük harfleri ne kadar doğru yazabildiklerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Herhangi bir eğitim verilmeden ya da yönlendirme olmadan harfleri yazmaları istenmiştir. Bunun için kendilerine güzel yazı defterleri gibi *kılavuz çizgili* birer sayfa kâğıt verilmiştir. Öğrencilerden dik temel büyük harfleri, dik temel küçük harfleri, bitişik eğik büyük harfleri, bitişik eğik küçük harfleri yazmaları istenmiş, ardından kendilerine hem dik temel harflerle hem de bitişik eğik yazıyla bir pangram* örneği yazdırılmıştır. Pangram olarak "Pijamalı hasta yağız şoföre çabucak güvendi." cümlesi seçilmiştir. İkinci aşamada öğrencilere dönem boyunca (ilk hafta ve son hafta hariç toplam 12 hafta) yazı yazma teknikleri ile ilgili genel bilgiler verilmiştir. Teorik bilgilerin uygulaması yaptırılarak, öğrencilerden harflerin oranlarını-ölçülerini, başlangıç, bitiş ve bağlantı noktalarını vb. dikkate alarak, her harfi yazmaları istenmiştir. Aynı zamanda harflerin doğru yazılış yönlerinin dikkate alınıp alınmadığını tespit edebilmek amacıyla her harfin başlangıç ve bitiş noktasının oklar (→) ile gösterilmesi gerektiği söylenmiştir. Dönem sonunda aynı şekilde kılavuz çizgili güzel yazı çalışma yaprakları dağıtılarak, tüm harfleri ve pangramı tekrar yazmaları istenmiş, harflerin başlangıç ve bitiş noktalarının oklar (→) ile gösterilmesi gerektiği tekrar hatırlatılmıştır. Oklar (→) ile gösterilmesinin istenmesindeki temel amaç, tesadüfiliğe yer bırakmadan öğrencilerin harfleri ne kadar doğru yazabildiklerinin tespit edilmesidir. Öğrencilerden elde edilen veriler neticesinde, iki zaman dilimi arasındaki gelişme ve harflerin yazımında karşılaşılan temel sorunlar bulgular kısmında gösterilmektedir. Bu süreçte harflerin yazımında, 2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programında yer alan harfler (MEB, 2015, 12) temel alınmıştır. Yazı Yazma Teknikleri dersi dönem planı (12 haftalık eğitim sürecinde ele alınan teorik konular ile yapılan uygulamalı çalışmalar) çizelge hâlinde ekler kısmında sunulmaktadır (Bk. Ek 1).

Çalışmada verilerin analiz edilmesi amacıyla, kılavuz çizgili çalışma yapraklarına yazılan her harf önce araştırmacı tarafından, ardından Türkçe eğitimi alanında uzman ikinci bir kişi tarafından birbirinden bağımsız bir şekilde puanlanmıştır. "Bağımsız değerlendirmeciler arası uyum olarak da isimlendirilen bu yöntem, çok sayıda objenin belli bir özelliğe ne derece sahip olduğuna ilişkin iki ya da daha fazla bağımsız gözlemcinin verdiği puanların güvenilirliğini incelemede kullanılır" (Büyüköztürk vd., 2015, 114). Kodlayıcılar tarafından doğru yazılan her harfe 1 (bir) puan, yanlış yazılan her harfe 0 (sıfır) puan verilmiştir. Kodlayıcıların kendi iç güvenilirliklerini sağlamak amacıyla üç hafta ara ile aynı kodlama ve puanlama işlemi tekrarlanmıştır. Tereddütte kalınan harflerde araştırmacı ve uzman tarafından ortak kanaate göre puanlama yapılmıştır. Öğrencilerin bitişik eğik yazma becerilerinin gelişimini daha iyi gözlemleye-

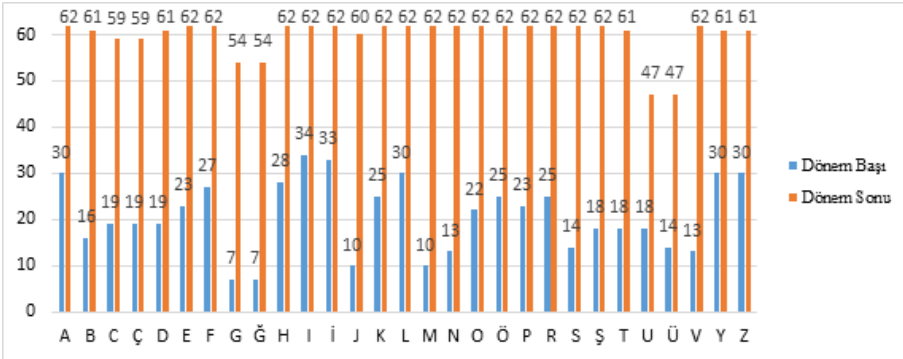
* Bir dilin alfabesindeki tüm harflerin kullanılmasıyla oluşturulan cümlelere pangram denmektedir.

bilmek için toplanan veriler grafiklere yansıtılmış, kodlayıcıların puan ortalaması ile birlikte gösterilmiştir. Bu nedenle bulgular kısmında veriler grafikler ile gösterilmektedir. Grafikler ile dönem başı ve dönem sonu toplanan veriler arasındaki gelişimin yansıtılması amaçlanmaktadır.

Bulgular

Bulgular kısmında kılavuz çizgili çalışma yapraklarına öğrencilerin dönem başı ve dönem sonu yazdıkları harfler ile pangramın analizi yer almaktadır. Bununla birlikte yazı yazabilme becerileri ve kanaatleri ile ilgili iki sorunun cevabı da araştırma bulguları arasındadır. Bulguların gösteriminde karşılaştırmalı metot tercih edilmiştir. Bunun nedeni hem sayısal olarak dönem başı ve dönem sonu arasındaki süreçte öğrencilerin gelişimini görebilmek hem de harflerin yazımında yapılan hataları daha iyi analiz edebilmektir. İlk olarak dik temel harflerden başlanmış, Türkçe öğretmeni adaylarının dik temel harfleri oran-ölçü-uzantı ekseninde ne kadar doğru yazabildiklerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarının dik temel büyük harflerin yazımındaki genel başarı oranı Grafik 1’de gösterilmektedir (Bk. Grafik 1).

Grafik 1. Dik Temel Büyük Harflerin Yazımında Öğretmen Adaylarının Genel Başarısı

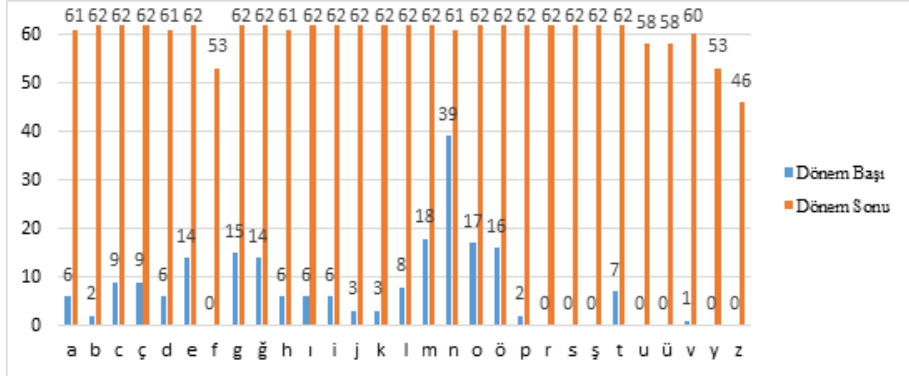


Grafik 1 incelendiğinde dönem başında ve dönem sonunda öğrencilerin dik temel büyük harflerin yazımındaki genel durumları gösterilmektedir. Öğrencilerden dönem başında toplanan verilerden hareketle en fazla A, E, F, H, I, İ, L, R, Y, Z harflerini doğru yazdıkları, buna karşın B, C, Ç, D, G, Ğ, J, M, N, S, Ş, T, U, Ü, V harflerinin yazımında başarısız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Yazımında en başarısız oldukları harflerden özellikle B, C, Ç, D, G, Ğ, J, S, Ş, U ve Ü harflerin ortak noktası bu harflerin yuvarlak veya kıvrımlı yazımı gerektirmesi olarak tespit edilmiştir. Dönem sonunda ise genel itibarıyla öğrencilerin harflerin tamamına yakını doğru yaptıkları, yalnız -gelişim olmakla birlikte- G, Ğ, U ve Ü harflerinin yazımında diğer harflere oranla daha az başarı gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Grafik 1’den anlaşıldığı A, E, F, H, I, İ, K, L, M, N, O, Ö, P, R, S, Ş, T ile V harfini dönem sonunda 62 Türkçe öğretmeni adayının tamamı kuralına uygun olarak, başlangıç ve bitiş noktaları ile satır aralığına ve harf

◆ Müzeyyen Altunbay

genişliğine dikkat ederek yazmıştır. Dik temel küçük harflerin yazımı ile ilgili ulaşılan sonuçlar ise Grafik 2’de gösterilmiştir (Bk. Grafik 2).

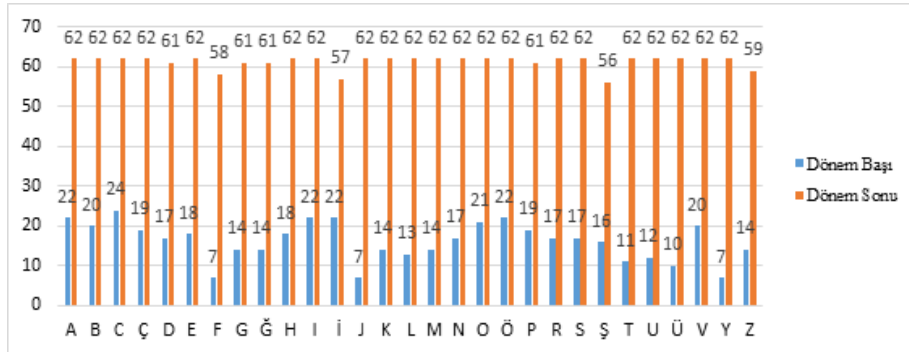
Grafik 2. Dik Temel Küçük Harflerin Yazımında Öğretmen Adaylarının Genel Başarısı



Grafik 2 incelendiğinde dönem başında öğretmen adaylarının dik temel küçük harflerin yazımındaki genel başarı oranlarının oldukça düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin genel olarak dik temel küçük harflerin tamamında çok yetkin olmadıkları sonucuna ulaşılmış olmakla birlikte b, f, j, k, p, r, s, ş, u, ü, v, y, z harflerinin yazımında önemli derecede eksiklik olduğu göze çarpmaktadır. Dönem sonundaki başarı oranı genel itibarıyla fazla olsa da f, y ve z harflerinin yazımında diğer harflere göre daha az gelişim gösterildiği anlaşılmaktadır. Özellikle bu harflerin uzantıları, oranları, başlangıç ve bitiş noktalarının doğru yazımında öğrenciler açısından eksiklikler olduğu tespit edilmiştir.

Dik temel harflerin yazımının akabinde öğrencilerden bitişik eğik büyük harfleri başlangıç ve bitiş noktalarını gösterecek şekilde oklu (→) olarak yazmaları istenmiştir. Dönem başında herhangi bir eğitim verilmeden toplanan veriler ile dönem sonunda öğrencilerden toplanan veriler Grafik 3’te gösterilmiştir (Bk. Grafik 3).

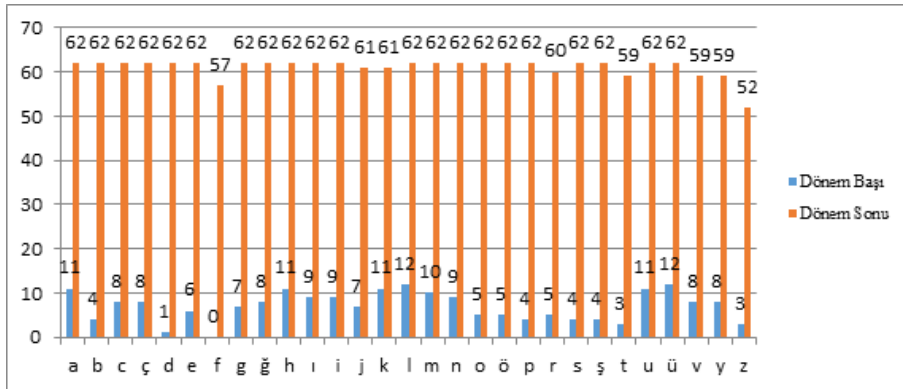
Grafik 3. Eğik Büyük Harflerin Yazımında Öğretmen Adaylarının Genel Başarısı



Grafik 3'ten de anlaşılacağı gibi eğik büyük harflerin yazımında –dönem başında– Türkçe öğretmeni adaylarının çok yetkin olmadıkları görülmektedir. Dönem başında öğretmen adaylarının özellikle F, G, Ç, J, K, T, U, Ü, Y harflerinde oldukça başarısız oldukları görülmekle birlikte, diğer harflerin yazımında da yetkin olmadıkları anlaşılmaktadır. Süreçte toplanan veriler kıyaslandığında, öğretmen adaylarının büyük bir gelişim gösterdikleri, ancak dönem sonunda toplanan verilerde F, İ, Ş harflerinin yazımında hâlen hata yaptıkları anlaşılmaktadır. F'nin yazımında yapılan temel hata harfin kıvrımlarından ve bağlantı noktalarından kaynaklı iken, İ ve Ş harflerinin yazımında yapılan temel hatalar noktaların yazılmamasından kaynaklıdır. Genel itibarıyla öğretmen adaylarının noktalı harflerin yazımında nokta koymadıkları ya da noktalı harfleri atladıkları tespit edilmiştir.

Büyük eğik harflerin yazımının akabinde eğik küçük harfleri oklu (→) olarak başlangıç ve bitiş noktalarını gösterecek şekilde yazmaları istenmiştir. Dönem başında ve dönem sonunda toplanan verilerden hareketle öğretmen adaylarının eğik küçük harfleri yazabilme yetkinlik seviyeleri Grafik 4'te gösterilmiştir (Bk. Grafik 4).

Grafik 4. Bitişik Eğik Küçük Harflerin Yazımında Öğretmen Adaylarının Genel Başarısı

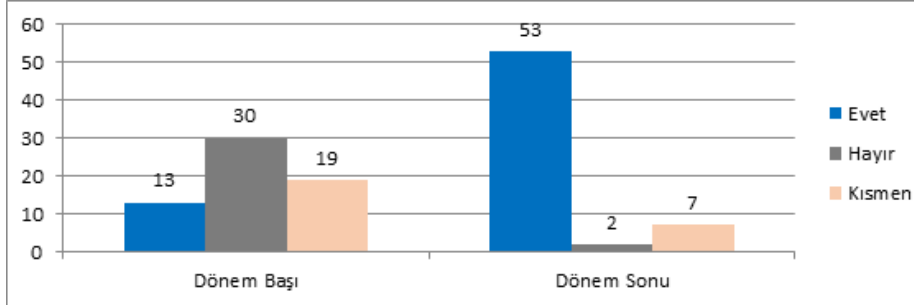


Grafik 4'ten anlaşıldığı gibi eğik küçük harflerin yazımında öğretmen adayları süreç içerisinde oldukça fazla gelişme göstermiştir. Dönem başında kılavuz çizgili çalışma yaprakları verilerek toplanan veriler ile dönem sonunda toplanan veriler arasındaki gelişme Grafik 4'te görülmektedir. Dönem başında oklu (→) olarak yazılan küçük eğik harflerden b, d, f, o, ö, r, s, ş, t, z en çok yanlış yazılan harfler olmakla birlikte diğer harflerin yazımında da çok başarılı olunmadığı anlaşılmaktadır. En fazla yanlış yapılan bu harflerin temel özelliği yuvarlak ya da kıvrımlı oluşlarıdır. Dönem sonunda ise öğretmen adaylarının tamamına yakınının oklu (→) olarak eğik küçük harfleri doğru yazdıkları tespit edilmekle birlikte f, r, t, v, y ve z harfinin yazımında yine hatalar göze çarpmaktadır. Bu harflerin yazımında, satır aralığı ve harf oranına dikkat etmeme, başlangıç ve bitiş noktalarını yanlış yazma vb. gibi hatalar tespit edilmiştir.

◆ Müzeyyen Altunbay

Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarına bitişik eğik yazma becerisi ağırlıklı olarak Yazı Yazma Teknikleri dersi aracılığı ile verilmekte, dersi bir dönem boyunca alan her öğretmen adayının bitişik eğik yazma hususunda yetkin olması gerektiği düşünülmektedir. Bu nedenle Türkçe öğretmeni adaylarından dönem başında toplanan verilerle birlikte onların “bitişik eğik yazı yazabilme” becerileri de sorgulanmış, dönem başında ve dönem sonunda öğretmen adaylarından alınan cevaplar Grafik 5’te gösterilmiştir (Bk. Grafik 5).

Grafik 5. Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik El Yazısıyla Yazma Durumları



Grafik 5’e göre dönem başında öğretmen adaylarından sadece 13’ünün bitişik eğik yazı ile yazabildiği, buna karşın 30’unun yazamadığı, 19 öğretmen adayının ise kısmen yazabildiği anlaşılmıştır. Kısmen bitişik eğik yazıyı yazabildiğini belirten öğrenciler bu konuda yeterli eğitim almadıklarını, bu nedenle eksiklerinin olduğunu ya da kuralına uygun olarak düzgün bir biçimde yazamadıklarını dile getirmişlerdir. Dönem sonunda ise 53 öğrencinin bitişik eğik yazı ile yazabildiği, 2 öğrencinin hâlen yazamadığı, 7 öğrencinin ise kısmen yazabildiği görülmektedir. Dönem başında genele oranla öğretmen adaylarının %48’i bitişik eğik yazı ile yazabilirken, dönem sonunda %85’i bitişik eğik yazıyla yazabilecek seviyeye gelmiştir.

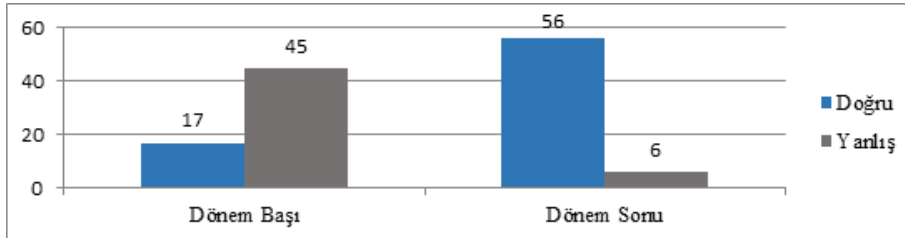
Türkçe öğretmeni adaylarına bitişik eğik yazıyı öğretip öğretemeyeceklerine ilişkin açık uçlu soru sorulmuş, öğretmen adaylarından dönem başında ve dönem sonunda alınan cevaplar –karşılaştırma yapabilmek amacıyla- Tablo 2’de gösterilmiştir (Bk. Tablo 2).

Tablo 2. Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazıyı Öğretip/Öğretmeyeceklerine İlişkin Kanaatleri

	Dönem Başı (n)	Yaklaşık Yüzde (%)	Dönem Sonu (n)	Yaklaşık Yüzde (%)
Evet	23	37	55	88,7
Hayır	34	54,8	3	4,8
Kısmen	5	8,0	4	6,4
Toplam	62		62	

Tablo 2'den anlaşıldığı gibi dönem başında öğretmen adaylarının 23'ü bitişik eğik yazıyı öğretebileceğini ifade ederken, 34'ü öğretemeyeceği yönünde görüş belirtmiştir. 5 öğrenci ise -eksikleri olduğunu gerekçe göstererek- kısmen öğretebileceğini ifade etmiştir. Dönem sonunda öğretmen adaylarından toplanan verilerden hareketle 55 öğrenci bitişik eğik yazıyı artık öğretebileceğini, 3 öğrenci öğretemeyeceğini, 4 öğrenci ise kısmen öğretebileceğini ifade etmiştir. Dönem başında bitişik eğik yazıyı öğretebilecek öğretmen adaylarının genele oranı %37 iken dönem sonunda bu oran %88 olmuştur.

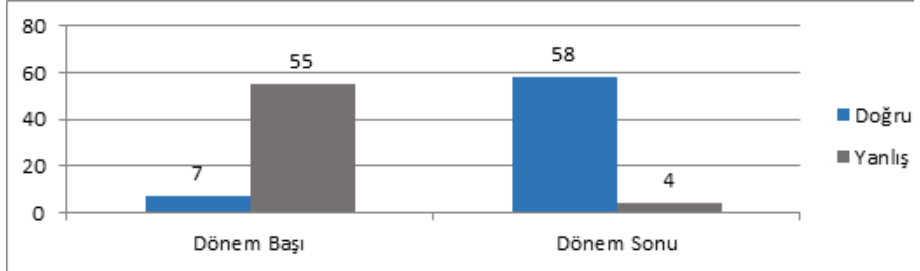
Türkçe öğretmeni adaylarının gerek dik temel harfleri gerekse bitişik eğik harfleri cümle içinde harf-satır-oran üçlüsünü dikkate alarak yazabilme becerilerini tespit edebilmek amacıyla onlara birer pangram örneği yazdırılmıştır. Dönem başında ve dönem sonunda önce dik temel harflerle, ardından bitişik eğik harflerle yazdıkları pangramlara ilişkin sonuçlar Grafik 6 ve Grafik 7'de gösterilmektedir (Bk. Grafik 6, Grafik 7).

Grafik 6. Öğretmen Adaylarının Dik Temel Harflerle Yazdıkları Pangramlara İlişkin Sonuçlar

Grafik 6'ya göre öğretmen adaylarının dönem başında sadece 17'sinin pangram örneğini doğru yazabildiği, buna karşın 45'inin doğru yazamadığı sonucuna ulaşılmıştır. 12 haftalık bir eğitimden sonra ise 56 Türkçe öğretmeni adayının dik temel harflerle satır, oran ve uzantıya dikkat ederek, oklu (→) olarak pangram örneğini doğru yazabildiği görülmektedir.

◆ Müzeyyen Altunbay

Grafik 7. Öğretmen Adaylarının Bitişik Eğik Harflerle Yazdıkları Pangramlara İlişkin Sonuçlar



Grafik 7'ye göre ise dönem başında bitişik eğik yazıyla pangramı doğru yazabilen öğretmen adayı sadece 7 iken, dönem sonunda 58 öğretmen adayının doğru yazabildiği görülmektedir. Böylece dönem başında öğretmen adaylarının % 11'i bitişik eğik yazıyla düzgün, okunaklı, anlaşılır ve kuralına uygun bir şekilde yazabiliyorken dönem sonunda bu oran % 93 olmuştur. Bu sonuçlar Grafik 5'deki sonuçlar ile örtüşmektedir (Bk. Grafik 5).

Sonuç ve Tartışma

Türkçe öğretmeni adaylarının güzel yazı yazma becerisini tespit etmek, eksikleri belirlemek ve bu eksiklerin giderilmesine yönelik yapılan eğitim neticesinde elde edilen sonuçlar bulgular kısmında sunulmuştur. 2016-2017 eğitim-öğretim yılında 62 Türkçe öğretmeni adayı ile yapılan bu çalışmada dönem boyunca öğrenci gelişimleri izlenmiş, eksikler belirlenmiş ve eğitim-öğretim süreci bu eksiklerin giderilmesine yönelik yeniden planlanmıştır.

Dik temel harfler ve bitişik eğik harflerin yazımında ulaşılan genel durum şu şekilde izah edilebilir: Dönem başında, herhangi bir eğitim verilmeden harfleri yazmaları istenilen öğretmen adayları, dik temel büyük harflerin yazımında en çok B, C, Ç, D, G, Ğ, J, M, N, S, Ş, T, U, Ü ve V harfini yanlış yazmışlardır. Bu harflerin ortak noktası yuvarlak, kıvrımlı ya da kavisli olmalarıdır. Dolayısıyla yuvarlak ya da kıvrımlı harflerin yazımında Türkçe öğretmeni adaylarının diğer harflere oranla daha çok hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır (Bk. Grafik 1). Dik temel küçük harflerin yazımında genel itibarıyla başarısızlık söz konusudur (Bk. Grafik 2). Eğik büyük harflerin yazımında –tıpkı dik temel harflerde olduğu gibi- başlangıç ve bitiş noktalarını tesadüfiliğe yer bırakmadan öğretmen adaylarının ne kadar doğru gösterebildiklerini tespit etmek amacıyla oklu (→) olarak yazmaları istenmiştir. Bunun neticesinde en az doğru yazılan, bir başka deyişle en fazla yanlış yazılan harflerin F, G, Ğ, J, K, L, M, T, U, Ü ve Y harfleri olduğu tespit edilmiştir (Bk. Grafik 3). Bu harflerin yanlış yazılmalarındaki en büyük sebep dik temel harflerde olduğunun aksine öğrenciler arasındaki öğrenme farklılığından kaynaklanmaktadır. Bitişik eğik küçük harflerin yazımında –dik temel küçük harflerde olduğu gibi- genel başarısızlık söz konusudur (Bk. Grafik 4). Bu-

nunla birlikte Grafik 1, Grafik 2, Grafik 3 ve Grafik 4 incelendiğinde dönem başında ve dönem sonunda toplanan veriler arasında anlamlı denilebilecek düzeyde gelişme olduğu görülecektir.

Dönem başında öğretmen adaylarından sadece %48'i bitişik eğik yazıyla yazabildiğini ifade ederken dönem sonunda %85'i eksiksiz bir şekilde bitişik eğik yazıyla yazabileceğini (Bk. Grafik 5), başlangıçta katılımcıların sadece %37'si eğik yazıyı öğretebileceğini belirtirken dönem sonunda %88'i eğik yazıyı öğretebilecek seviyede olduğunu (Bk. Tablo 2) belirtmiştir. Katılımcıların dönem başı ve dönem sonuna ait çalışma örneklerinden rastgele seçilenler EK 2'de sunulmuştur (Bk. EK 2).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında "Bitişik eğik yazı öğretimi, ilk okuma yazma öğretimiyle birlikte başlayıp ilk sınıflarda kazandırılacağından 6, 7 ve 8. sınıflarda bitişik eğik yazı için bir zaman dilimi ayrılmayacaktır. Ancak öğrencilerin bütün derslerde, bitişik eğik yazıyı işlek ve güzel kullanmalarına özen göstermeleri sağlanmalıdır." (2006, 7) ifadesi yer almaktadır. Bu ifadeden hareketle öğrencilere bitişik eğik yazıyı öğretmek için ayrıca süre ayrılmayacağı, bu becerinin derslerle bütünleşik olarak verileceği, bu durumda sadece Türkçe öğretmenlerinin değil, diğer alanlardaki (Fen bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler vb.) öğretmenlerin de bu konuda yetkin olmaları gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nedenle Güzel Yazı Teknikleri ya da Yazı Yazma Teknikleri dersi sadece sınıf öğretmeni adayları ile Türkçe öğretmeni adaylarına yönelik bir ders olmamalı, diğer alanlardaki öğretmen adaylarına da bu dersler verilmelidir.

2005 yılından itibaren yazı eğitiminde üzerinde durulan önemli bir husus eğik yazının öğretimidir. Bitişik eğik yazı konusunda gerek öğretmenler ve idareciler, gerekse öğrenciler ve veliler üzerinde pek çok araştırma yapılmış, bu konuda görüş birliği sağlanamadığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili literatür incelendiğinde yazı yazma teknikleri ile ilgili araştırmaların daha çok öğrenci odaklı yapıldığı görülecektir:

Uysal (2013) tarafından ilk okuma-yazmaya doğrudan bitişik eğik el yazısı ile başlayan öğrenciler üzerine yapılan araştırmada, özellikle yazımda harflerin orantılarına-uzantılarına dikkat edilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Bayat (2016) tarafından ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin bitişik eğik el yazılarının incelendiği araştırmada ise öğrencilerin yazma hızlarının orta seviyede olduğu, yazma hızı başarı seviyelerinin ise iyi düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenci odaklı yapılan çalışmalar daha çok öğrenme çıktıları ile ilgili olduğundan öğretmen adayları ya da öğretmenlerle ilgili yapılan araştırmalar, yazı yazma tekniklerinin öğretilirliği hakkında fikir vermesi bakımından önemlidir.

Baki ve Aktaş tarafından yapılan bir araştırmada (2014) Türkçe öğretmeni adaylarının bitişik eğik yazı konusunda genel olarak olumlu bir tutuma sahip olmadıkları ve bitişik eğik yazıyı bir zorunluluk olarak gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bir taraftan güzel yazı yazma becerisi ile karakteristik yazıyı desteklemek için bitişik eğik yazının önemi üzerinde durulurken, öte yandan öğretmen unsuru ile birlikte bu yazının sü-

◆ Müzeyyen Altunbay

reklilik arz edememesi ve ilerleyen kademelerde bitişik eğik yazının yerini dik temel harflere bırakması, güzel yazı becerisine ket vuran önemli bir etkidir. Dolayısıyla öğretmenlerin, yazı eğitiminde yetkin olmaları kadar tercih edilen yazı türünü (bitişik eğik ya da dik temel vs.) devamlı kullanmaları, önemli bir ayrıntıdır.

Şahin (2012) tarafından bitişik yazı öğretiminde karşılaşılan sorunların tespit edilmesi amacıyla yapılan bir araştırmada; sınıf öğretmenlerinden anket yoluyla toplanan verilerin analizi neticesinde sınıf öğretmenlerinin bitişik eğik yazı yazarken fazla sorunla karşılaşmadıkları; ancak bazı harflerin yazımını karıştırdıkları tespit edilmiştir. Şahin (2012) tarafından yapılan araştırma bulguları ile bu çalışmanın bulguları kısmen örtüşmektedir.

“Yazı Yazma Teknikleri Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazı Yazma Becerisine Etkisi”nin tespit edilmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın; Türkçe öğretmeni adayları ile gerçekleştirilmesi, 12 hafta eğitim (teorik bilgi ilaveten uygulama) verilerek yapılması, eğitimin başlangıcı ve sonucu arasındaki farkı istatistiksel olarak sunması, dolayısıyla Yazı Yazma Teknikleri dersinin yazma eğitimindeki önemini ortaya koyması bakımından ilgili konuda araştırma yapacaklara katkı sunacağı düşünülmektedir.

Sonuç olarak, öğrencilerin yazı yazma becerisine etki eden pek çok etken olmakla birlikte “öğretici unsuru” bunlardan sadece biridir. Bilindiği gibi öğrencilerin yazı yazma becerileri üzerinde motivasyon, ilgi vb. pek çok unsur etkili olduğu kadar yazma eğitiminin öğretmen tarafından nasıl ve ne şekilde verildiği de önem arz eder. Türkçe dersinin temel amaç ve ilkeleri düşünüldüğünde yazı yazma becerisinin öğretiminde öğretmenin payının büyük olduğu tartışılmaz bir gerçektir. Türkçe öğretmeni adaylarının yazı yazma becerisinde de “Yazı Yazma Teknikleri” dersinin önemli bir payı olduğu görülmektedir. Bu nedenle lisans eğitiminde birinci sınıfta verilen Yazı Yazma Teknikleri dersi, yazı yazma becerisinin geliştirilmesinde ve bitişik eğik yazının öğretilmesinde bir basamak olarak kabul edilmelidir. Özellikle aday öğretmenlere mesleklerinin ilk yıllarında ve ilerleyen yıllarda verilecek seminerler ya da kurslar aracılığı ile bu beceri pekiştirilmelidir. Lisans eğitiminde bitişik eğik yazıyla yazma ya da güzel yazı yazma tekniklerinin öğretimi sadece Yazı Yazma Teknikleri dersi ile sınırlı kalmamalı, diğer derslerle (özellikle lisans 4. sınıflar için) bütünlüklük olmalıdır.

Kaynaklar

- AKYOL, Hayati (2012). *Türkçe İlkokuma Yazma Öğretimi*, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- BAKİ, Yasemin; AKTAŞ, Elif (2014). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bitişik Eğik Yazı Kullanımına İlişkin Görüşleri”, *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, S.2, ss. 56-80.
- BAYAT, Seher (2016). “Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin El Yazısı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi”, *Kastamonu Eğitim Dergisi*. Cilt 24 (3), ss. 1309-1326.

- BİNBAŞIOĞLU, Cavit (2004). İlkokuma ve Yazma Öğretimi, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener; KILIÇ ÇAKMAK, Ebru; AKGÜN, Özcan Erkan; Karadeniz, Şirin; Demirel, Funda (2015). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- COŞKUN, Hatice (2011). İlköğretim Okullarındaki Bitişik Eğik Yazı Uygulamalarının Değerlendirilmesi. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- ÇAKIR, Yadigar (2012). İlköğretim İkinci Kademedeki (6-7. Sınıf) Öğretmen ve Öğrencilerin Bitişik Eğik Yazıya İlişkin Görüşleri. Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hatay.
- DURAN, Erol (2009). **Bitişik Eğik Yazı Öğretimi Çalışmalarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- DURMUŞÇELEBİ, Mustafa; AVCI, Özer Yener. (2014). "İlköğretim Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazıyı Kullanma Düzeyleri", Turkish Studies, S.9/3, ss. 601-618.
- ERDOĞAN, Tolga (2012). "İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazı Yazma Gelişimlerinin İncelenmesi", Eğitim ve Bilim, C. 37, S.165, ss. 93-103.
- GÜNEŞ, Firdevs (2016). **Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller**, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- KADIOĞLU, H. (2012). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Eğik Yazma Becerisi, Hızı ve Tutumlarının İncelenmesi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- SENNE, Le; JAMİN, Crepieux ; HERTZ, H. (1981). **Yazı ve Karakter**, Altınköprü Yayınları, İstanbul.
- SUSAR KIRMIZI, Fatma; KASAP, Demet (2013). "İlkokuma Yazma Öğretimi Sürecinde Bitişik Eğik Yazı ve Dik Temel Harflerle Yapılan Eğitimin Öğretmen Görüşlerine Göre Karşılaştırılması", Turkish Studies, S. 8/8. ss. 1167-1186.
- ŞAHİN, Ayfer (2016). "İlkokul Öğrencilerinin Bitişik Eğik ve Dik Temel Harfler İle Yazılmış Metinleri Okuma Hızlarının Karşılaştırılması", Turkish Studies. S.11/3, ss. 2081-2094.
- UYSAL, Sait (2013). "İlkokuma Yazma Öğretimine Doğrudan Bitişik Yazı ile Başlayan İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Bitişik Yazı Örneklerindeki Genel Hatalar", Kastamonu Eğitim Dergisi, Cilt 21 (1), ss. 31-56.
- YILDIZ, Mustafa; ATEŞ, Seyit (2010). "İlk Okuma Yazmayı Farklı Yöntemlerle Öğrenen İlköğretim 3. Sınıf Öğrencilerinin Yazılarının Okunaklılık ve Yazım Hataları Bakımından Karşılaştırılması", TSA/ Yıl: 14, S: 1, ss. 11-30.
- http://mebk12.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/50/01/702621/dosyalar/2014_09/18085246_trkeders6,7,8.s%C4%B1n%C4%B1flarretmprogram%C4%B1.pdf, "2006 İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı" 6 Haziran 2017

◆ Müzeyyen Altunbay

http://content.lms.sabis.sakarya.edu.tr/Uploads/72064/31062/t%C3%BCrk%-C3%A7e_13082015.pdf, "2015 Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı" 11 Haziran 2017

<http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/program2.aspx?islem=1&kno=247>, "2017 Türkçe Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar" 1 Haziran 2017

http://www.yok.gov.tr/documents/10279/49665/turkce_ogretmenligi.pdf/d0d11c2d-bc83-4186-8717-b33597eb8eb6, "Türkçe Öğretmenliği Lisans Programı", 11 Mayıs 2017

EKLER

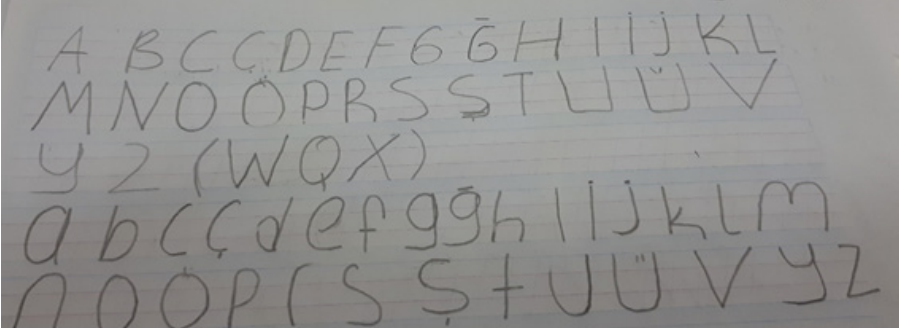
EK-1. Yazı Yazma Teknikleri Dersi Dönem Planı

Haftalar	Teori	Uygulama
1.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Derse ,Giriş, Dersin Tanıtımı • Türkçe Öğretimi İçindeki Yeri • Derste Yapılacak Teori ve Uygulama Çalışmaları Hakkında Bilgilendirme • Kullanılacak Materyallerin Açıklanması 	Bu hafta uygulama boyutunda yalnızca ön-test çalışması yapılmıştır. Harflerin yazımına ilişkin çalışmalar ikinci hafta başlatılmıştır.
2.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı kavramı hakkında genel bilgi • Güzel yazma yöntem ve teknikleri hakkında bilgi • Yazma Eğitiminde <i>Solak Öğrencilerin</i> Eğitimi 	Büyük temel harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
3. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı Yazmaya Etki Eden Unsurlar 	Büyük temel harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
4. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • İlk Okuma Yazma Öğretimi 	Küçük temel harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
5. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • İlk Okuma Yazma Öğretimi 	Küçük temel harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
6.Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Türkçe Öğretim Programlarında “Yazı Eğitimi” 	Eğik büyük harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
7. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Türkçe Öğretim Programlarında “Yazı Eğitimi” 	Eğik büyük harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
8. Hafta	Ara sınav	
9. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Yazma Öğretim Yöntemleri 	Eğik küçük harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi
10. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Yazma Öğretim Yöntemleri 	Eğik küçük harfler ve yazılış yönlerinin gösterimi Rakam ve işaretlerin yazılışının gösterimi
11. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı Türleri ve Bitişik Eğik Yazı 	Büyük ve küçük temel harflerle dik yazı yazma çalışmaları
12. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Eğik El Yazısına İlişkin Çeşitli Görüşler 	Eğik el yazısıyla metin oluşturma çalışmaları
13. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Okuma Yazma Öğretimi Uygulamaları 	Uygulama çalışmaları, düzgün ve okunaklı yazı yazma çalışmaları
14. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Yazı Yazmada Görülen Sorunlar: • Disgrafi, Diskalküli 	Çeşitli dekoratif, antik vb. yazılar yazma
15. Hafta	<ul style="list-style-type: none"> • Genel Tekrar 	Genel değerlendirme ve harflerin Tekrarı (Bu hafta çalışmaya dâhil edilmemiştir.)
16. Hafta	Son sınav	

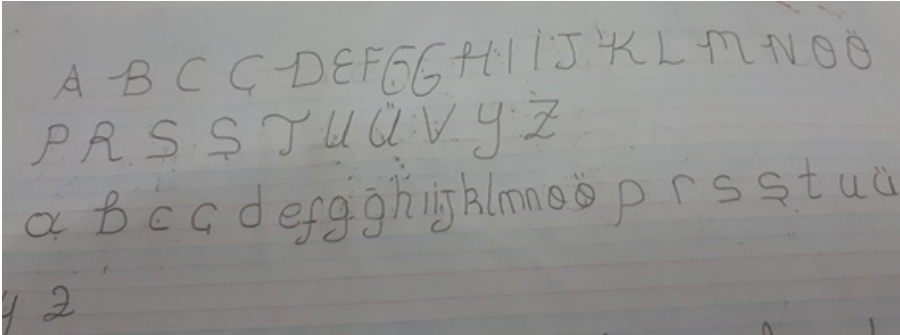
◆ Müzeyyen Altunbay

EK-2. Dönem Öncesi ve Dönem Sonuna Ait Çalışma Örnekleri

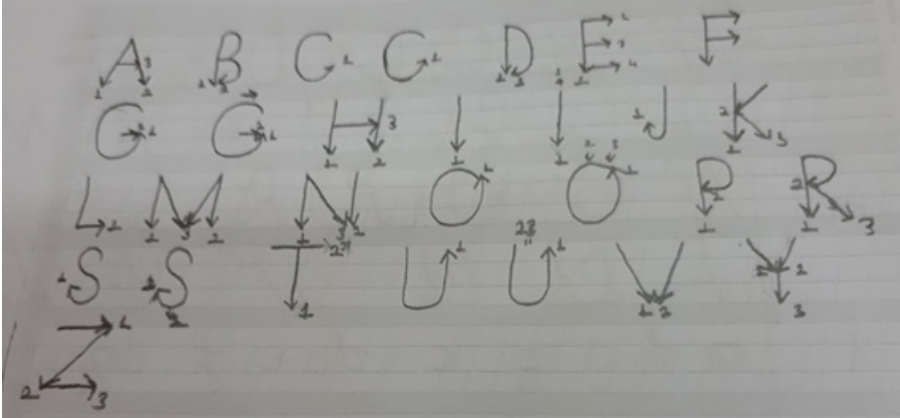
1. Dönem Başına Ait Çalışma Örneği (Dik Temel Büyük Harfler ve Dik Temel Küçük Harfler)



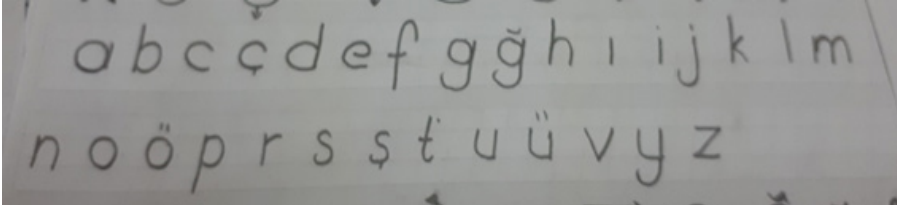
2. Dönem Başına Ait Çalışma Örneği (Bitişik Eğik Büyük Harfler ve Bitişik Eğik Küçük Harfler)



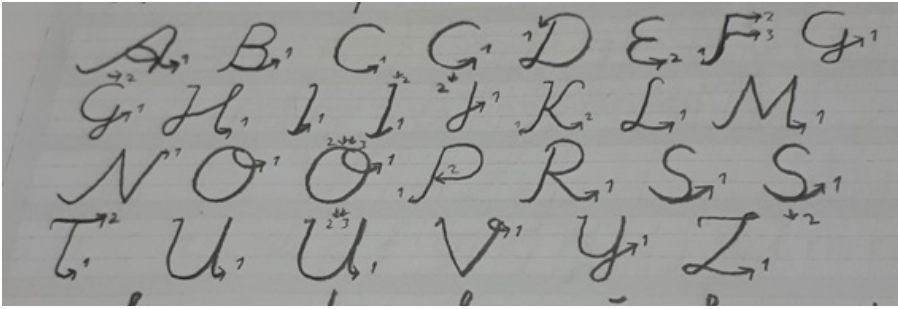
3. Dönem Sonuna Ait Çalışma Örneği (Dik Temel Büyük Harfler)



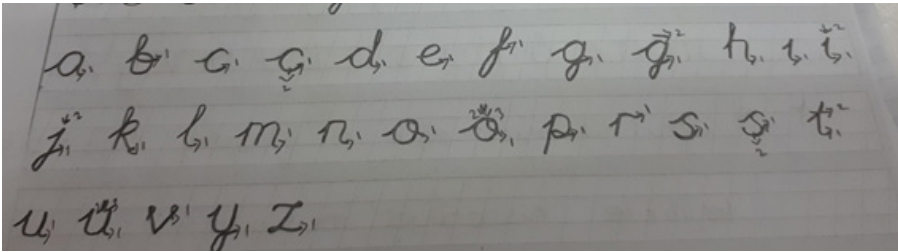
4. Dönem Sonuna Ait Çalışma Örneği (Dik Temel Küçük Harfler)



5. Dönem Sonuna Ait Çalışma Örneği (Bitişik Eğik Temel Büyük Harfler)



6. Dönem Sonuna Ait Çalışma Örneği (Bitişik Eğik Temel Küçük Harfler)



LİSE ÖĞRETMENLERİNİN EPİSTEMOLOJİK İNANÇLARI İLE ÖĞRETME ÖĞRENME ANLAYIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİLER*

Salih AKYILDIZ**

Öz: Bu araştırmanın amacı; lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarını arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma ilişkisel tarama modeline dayalı yürütülmüştür. Veriler 1581 lise öğretmeninden, beşli likert tipinde iki farklı ölçekle toplanmıştır. Araştırmada, öğretmenlerin, epistemolojik inançların bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir boyutunda gelişmiş epistemolojik inanca sahip oldukları, öğrenme çabaya bağlı değildir boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları, bilgi tek ve kesindir boyutunda ise pozitivist inanca daha yakın durdukları tespit edilmiştir. Öğretmenlerin yapılandırmacı öğrenme anlayışını benimsedikleri, geleneksel öğrenme anlayışı konusunda ise kararsız oldukları anlaşılmıştır. Epistemolojik inançlar ve öğretme öğrenme anlayışlarının bazı boyutlarında kadın öğretmenlerin lehine bulgulara ulaşılmıştır. Yapılandırmacı anlayış ile epistemolojik inançlar arasında pozitif yönde; geleneksel anlayış ile epistemolojik inançlar arasında ise genelde olumsuz yönde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda, liselerde görev yapan öğretmenlerin gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olmaları için hizmetiçi eğitimler düzenlemesi önerilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Epistemolojik inançlar, Öğretme-öğrenme anlayışı, Yapısalıcı yaklaşım, Geleneksel yaklaşım, Lise öğretmenleri

* Bu çalışma yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr., K.T.Ü. Fatih Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, Trabzon, Sakyildiz61@gmail.com, ORCID ID 0000-0002-8569-7411, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 17/05/2017-07/08/2017.

RELATIONSHIPS BETWEEN EPISTEMOLOGICAL BELIEFS AND TEACHING-LEARNING APPROACHES OF HIGH SCHOOL TEACHERS*

Salih AKYILDIZ**

Abstract

This study aims to determine the relationships between epistemological beliefs and teaching-learning approaches of high school teachers. The research model of the study is can be described as a relational survey. Data was collected from 1581 high school teachers through employing two different likert type scales. It was determined that teachers acquire improved beliefs in dimensions of "expert is the source of knowledge" and "learning is a talent" dimensions of epistemological beliefs and they do not carry a strong belief in the dimension of "learning is not tied to the effort". However they have positive beliefs about the dimension of "knowledge is unique and certain". It was found that teachers embrace constructivist learning approach but they are indecisive about traditional learning approach. In some dimensions of between epistemological beliefs and teaching-learning approaches there are some findings in favor of female participants. In the study, meaningful and positive relationships between constructivist approach and epistemological beliefs; and meaningful but negative relationships between traditional approach and epistemological beliefs were determined. At the end of the study it was suggested that in-service teacher education activities should be organized in order to improve epistemological beliefs of high school teachers.

Keywords: Epistemological beliefs, teaching-learning approach, constructivist approach, traditional approach, high-school teachers.

Giriş

Öğrenciler, öğretim programları, öğrenme ortamı ve öğretmenler eğitim sisteminin temel bileşenleri arasında sayılmaktadır. Kuşkusuz bunlar arasında eğitim sisteminin ana bileşeni öğretmendir. Fullan, (2001), eğitimle ilgili değişim çabalarının uygulamaya geçirilmesinde anahtar rolün öğretmenlerde olduğunu ve öğretmenlerin içselleştirmedeği hiçbir değişim çabasının sınıf ortamına yansıtılamayacağını vurgulamıştır.

* 1.This research was produced from doctoral dissertation of author.

** Karadeniz Technical University, Faculty of Fatih Education, Department of Primary Education, Trabzon.

◆ Salih Akyıldız

Araştırmacılar, öğretmenlerin öğretme ve öğrenme ile ilgili değer yargılarının ve inanışlarının, onların sınıf içi uygulamalarını etkilediğini ortaya koymaktadır (Stipek ve diğ., 2001; Karhan, 2007; Aydın, 2010; R. Khader, 2012). Arredondo ve Terrance (1996), eğitimde reform uygulamalarının başarısında öğretmenlerin epistemolojik inançlarının önemli ölçüde etkili olduğunu vurgulamaktadır (Arredondo ve Terrance, 1996'dan aktaran; Karhan, 2007, 95). Benzer şekilde Beck, Czerniak ve Lumpe (2000), eğitimde reform hareketlerinde öğretmenleri kilit noktada görmekte ve öğretmenlerin pedagojik inançlarının eğitimde reform uygulamalarında arzulan değişim için çok önemli olduğunu ileri sürmektedirler (Beck, Czerniak ve Lumpe, 2000'den aktaran; Karhan, 2007, 95). Öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ile eğitime ilişkin inançlarının ilişkili olduğunu belirtmektedir. Ona göre, sınıf içindeki rolünü bilginin öğrencilere dağıtılması olarak gören bir öğretmen, derse öğretmen merkezli başladığından dersini öğrenci merkezli işleyememektedir. Eğer bu öğretmen, öğrencilerin öğrenme sürecine aktif biçimde katılabilecekleri bir öğrenme ortamı hazırlayabileceğine inanırsa öğrenci merkezli stratejilere odaklanan bir öğretim tasarlayabilir ve uygulayabilir (Ferguson, 2002'den aktaran; Okut, 2009, 7).

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğrencilerin başarılarında belirgin bir rol oynadığı söylenebilir. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkileyen etmenlerin neler olduğu konusu araştırmacılar için önemli bir çalışma alanı olarak görülmektedir. Özellikle, 1980'li yıllardan itibaren yapılan ilk araştırmalar, öğretmenlerin davranışlarını yönlendiren bilgilerin, değerlerin ve düşünme süreçlerinin üzerinde odaklanmaya başlamıştır (Ekiz, 2006, 88-89). Öğretmenlerin bilgi, düşünme, inanç, kurum ve bunun gibi epistemolojileri üzerine taranan literatür, bunların, öğretmenlerin ne yaptıkları ve neden yaptıklarını önemli bir şekilde şekillendirdiğini göstermektedir (Clark ve Peterson, 1986'dan aktaran; Ekiz, 2006, 93).

Bu çalışma alanlarından özellikle öğretmenlerin epistemolojik inançları üzerinde bir odaklaşmanın olduğu göze çarpmaktadır. Yapılan çalışmalarda, eğitim süreçlerini anlamak ve geliştirebilmek için, öğretmenlerin inançları, uygulama ve tutumlarının dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (OECD, 2009).

Öğretmenlerin inanç alanlarından biri olan epistemolojik gelişme ve epistemolojik inançlara yönelik araştırmalar, birçok eğitim araştırmacısı ve psikoloğun takip ettiği önemli alanlardan biridir (Hofer, 2001; Hofer ve Pintrich, 1997). Epistemolojik inançlar, alan yazında, her zaman bilgi ve bilginin doğası ile ilgili bir inançlar sistemi olarak tanımlanmaktadır (Schommer-Aikins, 2002; Hofer ve Pintrich, 1997; Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Chan, 2008). Bilginin kaynağı, doğruluğu, bilginin ölçütleri, bilginin sınırları ve öğrenme konularındaki inançlar epistemolojik inançlar kapsamında yer almaktadır.

Epistemolojik inançlar üzerine yapılan araştırmalar ve bu alana olan ilgi, 1990'ların sonlarında bu yana giderek artmaktadır (Chan, 2008, 258). Yapılan araştırmalar episte-

molojik anlayışların öğrenme üzerine önemli etkileri olduğunu göstermiştir. Örneğin, Hofer (2008), bilginin doğası hakkındaki inançların, strateji kullanımını, anlamayı, bilişsel işlem süreçlerini ve kavramsal değişimi etkileyebileceğini ileri sürmüştür. Dahası, bir öğretmenin sahip olduğu bilginin doğası ile ilgili inançları onun öğretme biçimini, öğrencileri değerlendirmede kullandığı ölçütleri, ders planlarını ve genel olarak okul programının organizasyonunu etkilemektedir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Kısack, 2002). 1960'lardan buyana yapılan araştırmalar, epistemolojik inançlar ve öğrenme arasında çok sayıda bağlantının olduğuna işaret etmektedir.

Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını etkileyen bir diğer etmen de öğretme-öğrenme ile ilgili anlayışlarıdır. Öğretmenlerin öğretme ve öğrenme hakkındaki anlayışları, öğrenmede tercih ettikleri yollar ile ilgili sahip oldukları inançları işaret eder. Bunlar öğretme ve öğrenmenin anlamını, öğretmen ve öğrencilerin rollerini içerir. Öğretme ve öğrenme hakkındaki düşünceler, iki öğrenme modeliyle ilişkilidir: Bunlar, (1) yapılandırmacı ve (2) geleneksel öğrenme modelleridir. Yapılandırmacı öğrenme modeli geleneksel öğrenme modeliyle sık sık çatışmaktadır. Yapılandırmacı öğrenme modeli eleştirel düşünmeye, keşfetme ve işbirliğine izin veren aktif öğrenme çevresinin oluşturulmasına vurgu yaparken, geleneksel öğrenme modeli, öğretmeni bilgi kaynağı olarak, öğrencileri de pasif bilgi alıcıları olarak görür. Böyle bir model, öğrenmenin bilginin elde edilerek öğrenildiğine, özellikle öğrencilere yardımcı olmak ve iyi tanımlanmış düşünceleri öğrenmeleri konusunda, öğretmen ve değerlendirme bilgi elde edilerek öğrenmeye vurgu yapar (Howard et al., 2000; Prawat, 1992'den aktaran; Chan ve Elliott, 2004). Bu inançlar, pedagojik inançlar olarak da ifade edilmektedir (Teo ve diğ., 2008; Wong ve diğ., 2009).

Araştırmalar, öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Nitekim, Chan ve Elliott (2004), öğretme ve öğrenme hakkındaki kavramlar ve epistemolojik inançlar arasındaki nedensel ilişkiyi ortaya çıkarmaya yönelik yaptığı çalışmada, Hong Kong öğretmen eğitimi öğrencilerinin sahip oldukları epistemolojik inançların onların öğretme ve öğrenme ile ilgili düşünceleriyle büyük oranda bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Sonuçlar, diğer araştırmacıların öğretmenlerin öğretme ile ilgili düşüncelerinin inanç güdülü olduğunu destekler niteliktedir.

İnançlar, bilginin nasıl kullanıldığını etkileyen ve bilgi filtreleri olarak hareket eden, etkileyici ve değerlendirici fonksiyonlara sahip olabilirler (Gess-Newsome, 2001, 55). İnanç sistemleri, bireylerin davranışlarını ve kararlarını etkileyebilir (Hofer and Pintrich 1997; Pajares, 1992). Kişisel epistemolojik inançların, öğrencilerin öğrenme süreçleri üzerinde etkileri olduğu gibi öğretmenlerin de öğretim yaklaşımları üzerinde etkileri vardır (Brownlee ve diğ. 2001; Pajares, 1992). Bu nedenle, öğretmenlerin bilginin doğasına ilişkin inançlarının belirlenmesinin, öğretmenlerin tutum ve davranışlarını anlama ve onların öğrenme-öğretme ortamlarında ne tür davranışlar sergileyecekleri konusunda önemli ipuçları verecektir.

◆ Salih Akyıldız

Öğretme ve öğrenmede epistemolojik inançların önemi açıktır. Bu düşünce araştırma literatüründe de destek bulmuştur. Bu yüzden epistemolojik inançlar gelecekteki öğretmen eğitimi analizlerinde daha önemli olacağı muhtemeldir. Öğretmenlerin sadece biliş ötesi aktivitelerini ve nasıl öğretileceği ile ilgili öğrenme süreçlerini anlamada değil, aynı zamanda gelecekteki öğretmenlerin seçimi için kullanılacak stratejilerin anlaşılmasında da epistemolojik inançlar önemli olacaktır (Chan ve Elliott, 2004). Diğer yandan bilgi ile ilgili inançların öğrenme ortamındaki diğer faktörlerle nasıl bir ilişki içinde olduğunu anlamak, öğrencilerin sınıfta başarılarını ve karşılaştıkları zorlukları anlamaya yardım edebilir ve eğitimi geliştirmek için bir yol sunabilir. Bu inançlar öğrencilerin akademik başarıları için daha avantajlı ise, eğitim deneyimleri bu inançları geliştirmek için tasarlanabilir (Buehl, 2008).

Öğretmenlerin sahip olduğu epistemolojik inançlarının, yeni öğretim programlarının benimsenmesi ve öğretimin tasarımında olumlu ya da olumsuz yönde etkileri olabileceği göz önüne alındığında, bu çalışma, hem lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının ve öğretme öğrenme anlayışlarının belirlenmesi hem de bu inançlar ile öğretme öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılması açısından önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın genel amacı; Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme-öğrenme anlayışlarını belirlemek ve aralarındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırmanın genel amacına bağlı olarak aşağıdaki alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ne düzeydedir?
2. Lise öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışları ne düzeydedir?
3. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları cinsiyet değişkenlerine göre değişmekte midir?
4. Lise öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışları cinsiyet değişkenlerine göre değişmekte midir?
5. Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile öğretme öğrenme anlayışları arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma betimsel araştırma yöntemi ve tarama modeline dayalı olarak yürütülmüştür. Betimsel çalışmalar, bir durumu aydınlatmak, değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak, incelenen durumu açıklamak ve tanımlamak için yapılır (Çepni, 2010, 64). Araştırmada kullanılan ilişkisel tarama deseni, iki veya daha çok değişken arasında değişim düzeyini görmeyi amaçlayan bir araştırma desendir. Tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu

gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır. Tarama modeli, araştırmanın konusunun geçmişte ya da halen var olan durumuyla ilgili hipotezleri test etmek ya da soruları cevaplamak için veri toplamayı ya da betimlemeyi sağlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 1994).

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, 2012–2013 eğitim-öğretim yılında, Trabzon İl merkezi ve ilçelerde toplam 112 lisede çalışan, yaklaşık 2670 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklem seçiminde küme örnekleme yönteminden oransız küme örnekleme türü seçilmiştir. Bu yönteme uygun olarak öncelikle Trabzon ilinde bulunan her bir lise bir küme kabul edilmiş ve bu şekilde tüm okulların bir listesi çıkarılmıştır. Bu kümelerde yer alan, gönüllülük ve yansızlık kuralına göre ölçeği doldurmayı kabul eden 1581 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin % 40,9'unu kadın (646 kişi), % 59,1'ini erkek (935) öğretmen oluşturmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarını belirlemek amacıyla, Schommer'in (1998), "Epistemolojik İnanç Ölçeği" ve "Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır.

a) Epistemolojik İnanç Ölçeği: Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması (Karhan, 2007) tarafından yapılmıştır. Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Bu faktörler, "bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir", "öğrenme çabaya bağlı değildir" ve "bilgi tek ve kesindir" şeklinde adlandırılmıştır. Güvenirlik alpha değeri, birinci faktör için .72, ikinci faktör için .68", .67 ve tüm ölçek için yine .67'dir. Ölçeğin bu çalışmada Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı yeniden hesaplanmıştır. Buna göre, "bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir; .77", "öğrenme çabaya bağlı değildir; .71", "bilgi tek ve kesindir; .69" ve "tüm ölçek için; .69" bulunmuştur. Ölçekten alınan yüksek puanlar bireylerin yüzeysel inançlara sahip olduklarını, düşük puanlar ise gelişmiş inançlara sahip oldukları anlamına gelmektedir. Değerlendirme yapılırken 1'e yaklaşan (1 ile 2,49 arası) ortalamalar "sofistike inançların", 5'e yaklaşan (3,50 ile 5 arası) ortalamalar ise "yüzeysel inançların" göstergesi olarak kabul edilmişlerdir. Tam ortada, 2,50 ile 3,49 arasında kalan ortalamaların ise bireylerin ölçek maddelerine katılıp katılmadıkları konusunda "güçlü bir inanç taşımadıklarının" göstergesi olarak yorumlanmıştır (Karhan, 2007).

b) Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği: Araştırmada, lise öğretmenlerinin öğretme öğrenme anlayışlarını belirlemek amacıyla "Öğretme-Öğrenme Anlayışları Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Chan ve Eliot tarafından geliştirilmiş ve Türkçeye uyarlanması Aypay (2011) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması çalışma grubunu oluşturan 341 öğretmen adayı öğrenciden elde edilen veriler

◆ Salih Akyıldız

kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada “Öğretme ve Öğrenme Anlayışları Ölçeği”nin geçerlik çalışmaları için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmış, güvenilirliği için de alpha iç tutarlılık katsayısı ve iki yarı korelasyonu hesaplanmıştır. Veriler Doğrulayıcı Faktör Analizine tabi tutulması sonucunda elde edilen modelin uyum indeksleri incelenmiş ve Ki-kare değerinin ($\chi^2=1020,3$ N=341, sd=404, p=0.00) manidar olduğu görülmüştür. Uyum indekslerinde ise ortalama hata karekökü (RMSEA) 0.067 olarak bulunmuştur. RMSEA değeri 0 ile 0.05 arasında iyi bir uyumun varlığını, 0.05 ile 0.08 arasında olması ise kabul edilebilir bir uyumun varlığını belirtir. Çalışmada RMSEA değeri 0.067 olup, bu değer kabul edilebilir bir uyumun olduğunu gösterdiği kabul edilmiştir. Normlaştırılmış Uyum İndeksi (NFI) 0.72, Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) 0.80 bulunmuştur. Bu uyum indeksi değerleri beklenenin altında olmakla birlikte, modelin uyumu hakkında en fazla bilgi veren uyum indeksinin RMSEA olduğu ifade edildiğinden (Thompson, 2000’den aktaran; Aypay, 2011), bu uyum indeksi değerleri modelin kısmen uyumlu olduğunu ortaya koymaktadır. Faktör analizi sonucuna göre ölçekteki 30 madde iki faktöre yüklenmektedir. Bu faktörler, “Yapılandırıcı Yaklaşım” ve “Geleneksel Yaklaşım” olarak adlandırılmıştır. Ölçeğin güvenilirliği Cronbach Alpha katsayısı ve iki-yarı yöntemleriyle ölçülmüştür. Ölçek geneli için hesaplanan güvenilirlik 0.71, alt boyutlar için .88 ve .83 bulunmuştur. İki-yarı arasındaki korelasyon ise 0.77 bulunmuştur. Öğretme Öğrenme Anlayışları Ölçeğinin, bu tez kapsamında, Cronbach Alfa güvenilirlik katsayıları; “Yapılandırıcı Yaklaşım; .88”, “Geleneksel Yaklaşım; .81” ve tüm ölçek için; .75 olarak yeniden hesaplanmıştır. Değerlendirme yapılırken; 4,21-5,00 arası “çok katılıyorum”, 3,41-4,20 arası “katılıyorum”, 2,61-3,40 arası “kararsızım”, 1,81-2,60 arası “katılmıyorum” ve 1,00-1,80 arası “hiç katılmıyorum” şeklinde yorumlanmıştır.

Verilerin Analizi

Ölçekteki veriler SPSS 15.0 paket programına yüklenerek işlenmiştir. Öğretmenlerin epistemolojik inançları ve öğretim-öğrenme anlayışlarını belirlemeye yönelik likert tipi maddelerin çözümü için aritmetik ortalama ve standart sapma teknikleri kullanılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet değişkenlerine göre, görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek üzere “t” testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin epistemolojik inançlar ile öğretim-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı (r) analizi tekniğinden yararlanılmıştır.

Yapılan homojenlik testi sonucunda dağılım non-parametrik (homojen olmayan maddeler) ise, ikili karşılaştırmalarda Mann Whitney U testi (MWU) testi uygulanarak farkın kaynağı incelenmiştir (Büyüköztürk, 2002, 156).

Bulgular

Bu bölümde öğretmenlerin epistemolojik inanç düzeyleri ve öğretim- öğrenme anlayışları ile bunlar arasındaki ilişkileri belirlemek amacıyla yapılan analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

1. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin epistemolojik inançlarına ilişkin bulgular tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Faktörler	\bar{X}	ss	N
Epistemolojik İnançlar	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	2.03	0.47	1581
	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	2.73	0.60	
	Bilgi Tek ve Kesindir	3.47	0.58	

Epistemolojik inanç ölçeğinin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna ilişkin inançlarının ortalamasının $\bar{X} = 2,03$ olduğu görülmektedir. Ortalamalar incelendiğinde, lise öğretmenlerinin, “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” inanç boyutunda “katılmıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulgu öğretmenlerin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş (sofistike) epistemolojik inançlara sahip olduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Epistemolojik inançların “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutuna ilişkin olarak genel aritmetik ortalama puan ise $\bar{X} = 2.73$ olarak belirlenmiştir. Bu ortalama dikkate alındığında öğretmenlerin genel olarak “kısmen katılıyorum” düzeyinde görüş belirttikleri görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin, “öğrenme çabaya bağlı değildir” görüşüyle ilgili güçlü bir inanç taşımadıkları, anlaşılmaktadır.

Epistemolojik inançların “bilgi tek ve kesindir” boyutuna ilişkin ortalama puanın $\bar{X} = 3.47$ olduğu anlaşılmıştır. Genel ortalama puanın, gelişmemiş inanç olarak kabul edilen sınıra (3.50-5.00) çok yakın bir değer aldığı görülmektedir. Bu bulgular, araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilgi tek ve kesindir boyutunda güçlü bir inanç taşımadıklarının, geleneksel pozitivist inanca daha yakın durduklarının bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

2. Lise Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular

Öğretmenlerin öğretme öğrenme anlayışlarına ilişkin bulgular tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Lise Öğretmenlerinin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçek	Alt Faktörler	\bar{X}	ss	N
Öğretme-Öğrenme Yaklaşımları	Yapılandırmacı Anlayış	4,09	0,67	1581
	Geleneksel Anlayış	2,69	0,55	

◆ Salih Akyıldız

Araştırma bulgularına göre katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı anlayış” alt boyutuna ilişkin genel ortalama puanları $\bar{X} = 4,09$ olarak belirlenmiştir. Bu değer dikkate alındığında öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışla ilgili önermelere “katılıyorum” düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı öğrenme anlayışını güçlü bir şekilde benimsediklerinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “geleneksel anlayış” alt boyutuna ilişkin genel ortalama puanları $\bar{X} = 2,69$ olarak belirlenmiştir. Bu değer dikkate alındığında öğretmenlerin “kararsızım” düzeyinde oldukları anlaşılmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin rolü ile ilgili geleneksel anlayışı benimseme konusunda geçiş aşamasında olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir.

3. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarına İlişkin Bulgular

Lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin yapılan t-testi sonuçları Tablo 3’ de sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılmasında t-Testi Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	ss	Levene Testi		sd	t	p
						F	p			
Epistemolojik İnançlar	Bilginin Kaynağı Uzmandır ve Öğrenme Yetenek İşidir	Kadın	646	1,94	.46	1.012	.315	1579	-6.735	.000*
		Erkek	935	2,10	.47					
	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Kadın	646	2,67	.61	.215	.643	1579	-3.372	.001*
		Erkek	935	2,77	.59					
	Bilgi Tek ve Kesindir	Kadın	646	3,47	.57	.925	.336	1579	-4.67	.640
		Erkek	935	3,48	.59					

*P<0.05

Tablo 2’de yer alan cinsiyet değişkenine göre bağımsız gruplar “t” testi sonuçları incelendiğinde, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutuna [$t_{(1579)} = -6.735$; $p=0,000$] ilişkin görüşleri ara-

sında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 1.94$), erkek öğretmenlere ait ortalama puandan ($\bar{X} = 2.10$) daha düşüktür. Ölçekten alınan düşük puanların sofistike (gelişmiş) inançların, yüksek puanlar gelişmemiş (naif) inançların bir göstergesi olarak kabul edildiğinden, bayan öğretmenlerin epistemolojik inançların bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir alt boyutuyla ilgili inançlarının erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle bayan öğretmenler, erkek öğretmenlere göre, bilginin herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin bir yetenek işi olmadığına, zamanla geliştirilebileceğine daha çok inanmaktadırlar.

Tablo 2'deki göre, öğretmenlerin "öğrenme çabaya bağlı değildir" alt boyutuna [$t_{(1579)} = -.372$; $p=0.001$] ilişkin görüşleri arasında bayan öğretmenlerin lehine anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmektedir. Bayan öğretmenlerin görüşlerine ilişkin ortalama puan ($\bar{X} = 2.67$), erkek öğretmenlere ait ortalama puandan ($\bar{X} = 2.77$) daha düşüktür. Buna göre bayan öğretmenlerin epistemolojik inançların öğrenme çabaya bağlı değildir alt boyutuyla ilgili inançlarının erkek öğretmenlere göre daha olgunlaşmış olduğu söylenebilir.

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlarının "bilgi tek ve kesindir" alt boyutundaki görüşleri arasında [$t_{(1581)} = -.467$; $p=0.640$] ise, cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

4. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Tablo 4. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İlişkin Mann Whitney U testi Sonuçları

Ölçek	Alt Ölçek	Cinsiyet	N	S.O	S.T.	U	p
Öğretme- Öğrenme Yaklaşımları	Yapılandırmacı Anlayış	Kadın	646	864,33	558359,50	-5,315	,000*
		Erkek	935	740,33	692211,50		
	Geleneksel Anlayış	Kadın	646	766,74	495312,50	-1,757	,079
		Erkek	935	807,76	755258,50		

$P < 0.05$

Öğretmenlerinin öğretme-öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin yapılan Mann Whitney U testi sonuçları Tablo 4' de sunulmuştur.

◆ Salih Akyıldız

Tablo 3’de yer alan öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının “yapılandırmacı yaklaşım” alt boyutu ile ilgili görüşleri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark vardır. Nonparametrik olan bu boyut için Mann Whitney U (MWU) testi (MWU: -5,315; $p < 0,05$), kadın öğretmenlerin ($MR_1 = 864,33$), yapılandırmacı anlayışı erkek öğretmenlere göre ($MR_2 = 740,33$) daha fazla benimsemiş olduklarını göstermiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayış puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu, ancak öğretmenlerin “geleneksel yaklaşım” puanları ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

5. Lise Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançları İle Öğretme Öğrenme Anlayışları Arasındaki İlişkilere Yönelik Bulgular

Katılımcı öğretmenlerin epistemolojik inançlar öğretme-öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretme-Öğrenme Anlayışları Alt Faktörleri İle Epistemolojik İnançlara Ait Alt Faktörleri Arasındaki Korelasyonlar

Öğretme Öğrenme Anlayışları	Bilginin Kaynağı Uzmanlı ve Öğrenme Yetenek İşidir	Öğrenme Çabaya Bağlı Değildir	Bilgi Tek ve Kesindir
	r	r	r
Yapılandırmacı	,43(**)	,24(**)	,07(**)
Geleneksel	-,13(**)	-,41(**)	,26(**)

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Tablo 4’de yer alan bulgular incelendiğinde, “yapılandırmacı anlayış” ile “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” inancı arasında orta düzeyde olumlu yönde ($r = -0,433$, $p < 0,01$), “öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde ($r = 0,24$, $p < 0,01$), “bilgi tek ve kesindir” inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde ($r = 0,07$, $p < 0,01$) anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu sonuçlara göre, öğretmenlerin bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına, kişilerin kendileri tarafından üretilebileceğine, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına ve sonradan gelişebileceğine yönelik inançları yükseldikçe yapılandırmacı anlayışları da yükselmektedir. Öğretmenlerin bilginin tek ve kesin olduğu yönündeki inançları yükseldikçe yapılandırmacı anlayışları düşmektedir.

Geleneksel anlayış ile bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir inancı arasında düşük düzeyde olumsuz yönde ($r = -0,137$, $p < 0,01$), öğrenme çabaya bağlı değil-

dir inancı ile orta düzeyde olumsuz yönde ($r = -.41, p < .01$), bilgi tek ve kesindir inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde ($r = .26, p < .01$) anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgulara göre, öğretmenlerin, bilginin tek kaynağının uzmanlar olmadığına, uzmanların bilgilerinin sorgulanabileceğine, öğrenme yeteneğinin doğuştan gelen bir özellik olmadığına ve sonradan gelişebileceğine yönelik inançları yükseldikçe geleneksel anlayışları düşmekte, bilginin tek ve kesin olduğu yönündeki inançları yükseldikçe geleneksel anlayışları yükselmektedir.

Tartışma ve Sonuç

Araştırma bulgularına göre, lise öğretmenlerinin epistemolojik inançlarla ilgili gelişmelerinin farklı düzeylerde olduğu görülmektedir. Öğretmenler, “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda gelişmiş epistemolojik inançlara sahipken, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutunda gelişmemiş epistemolojik inançlardan gelişmiş epistemolojik inançlara doğru bir geçiş aşamasında oldukları, “bilgi tek ve kesindir” boyutunda ise güçlü bir inanç taşımadıkları geleneksel pozitivist inanca daha yakın durdukları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin epistemolojik inançların farklı boyutlarında farklı inanç düzeylerine sahip olmaları, Schommer’in kişisel epistemolojik inançların farklı düzeylerde gerçekleşebileceği varsayımını desteklemektedir (Duell ve Schommer-Aikins, 2001; Schommer, 1990; Schommer-Aikins, 2004). Araştırma bulgularından hareketle, katılımcı öğretmenlerinin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutu ile ilgili olarak nesnelci-pozitivist epistemolojiden çok öznelci-postpozitivist epistemolojiye daha yakın bir inanç taşıdıkları; “öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı ile ilgili olarak öğretmenlerin, pozitivist davranışçı paradigmanın etkisinde oldukları ve öznelci-postpozitivist yapılandırmacı paradigmayı benimseme konusunda kararsız davrandıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, epistemolojik inançlarının, “bilgi tek ve kesindir” boyutunda güçlü bir inanç taşımadıkları, geleneksel pozitivist inanca daha yakın durdukları sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda araştırmaya katılan öğretmenlerin, bilgi tek ve kesindir boyutunda hala geleneksel pozitivist bilim anlayışının etkisinde oldukları söylenebilir. Lise öğretmenlerinin epistemolojik açıdan hala pozitivist-Newton’cu paradigmanın etkisinde olmaları, öğretim programlarının uygulanmasını ve paradigma değişim sürecini olumsuz yönde etkileyebilir. Diğer yandan, lise öğretmenlerinin pozitivist paradigmadan postpozitivist paradigmalara doğru bir paradigma değişim sürecinde olmaları olumlu bir durum olarak da değerlendirilebilir. Bu çalışmada elde edilen bulgular, benzer çalışmalarda ulaşılan bulgularla tutarlılık göstermektedir (Karhan, 2007; Bacanlı, 2010; İçen, 2012; Aypay, 2011; Meral ve Çolak, 2009; Wong, Chan ve Lai, 2009; Chan and Elliott, 2000; Rakıcıoğlu, 2005). Örneğin, Karhan (2007), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını bazı değişkenler göre incelediği araştırmasında öğretmenlerin, bireylerin bilgiyi oluşturabileceklerine, öğrenme yeteneklerinin gelişebileceğine, öğrenmenin çaba ile gerçekleşeceğine inanırken, bilginin kesin ve mutlak olduğuna da inandık-

larını tespit etmiştir. Bacanlı (2010), ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin epistemolojik inançlarını incelediği araştırmasında, öğretmenlerin, epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutundaki ifadelerine katılmadıklarını, “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutundaki maddeleri kısmen uygun bulduklarını, “bilgi tek ve kesindir” boyutundaki ise ifadelerine katıldıklarını veya kısmen katıldıklarını belirtmiştir. Bacanlı (2010), bu bulguyu, öğretmenlerin epistemolojik inançlarının kısmen gelişmiş epistemolojik anlayışa uygun yanları olmakla birlikte, daha çok geleneksel bilim anlayışına uygun düştükleri şeklinde yorumlamıştır. İçen (2012), sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançları ile sınıf içi uyguladıkları öğretim stratejilerine yer verme düzeylerini belirlemeyi amaçladığı araştırmasında, öğretmenlerin “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” alt boyutundaki önermelere katılmadıklarını, “öğrenme çabaya bağlı değildir” alt boyutundaki önermeleri kısmen uygun bulduklarını “bilgi tek ve kesindir” alt boyutuna ilişkin inançlarının daha az sofistike olduğunu yani geleneksel inançlara sahip olduklarını belirlemiştir. İçen’e (2012) göre bu bulgu, sosyal bilgiler öğretmenlerinin epistemolojik inançlarının hem sofistike, hem de geleneksel yönleri olmakla birlikte, sofistike yönlerinin daha belirgin olduğunu göstermektedir. Aypay (2011), öğretmen adayı öğrencilerin öğrenmede bilgi edinme sürecinin önemli olduğuna, uzman bilgisinin sorgulanması gerektiğine ve öğrenmede çabanın önemli olduğuna inanma eğilimi içinde olduklarını, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğuna ve bilginin sabit ve değişmez olduğuna yönelik inançlarının zayıf olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Meral ve Çolak (2009), öğretmen adaylarının bilimsel epistemolojik inançlarını inceledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının çoğunluğunun geleneksel pozitivist bilim anlayışına sahip olduklarını belirlemiştir. Wong Cahan ve Lai (2009), eğitim fakültesi öğrencileri üzerine yürüttükleri araştırmalarında, eğitim fakültesi öğrencilerinin, öğrenmenin gayretle elde edilen bir beceri olduğunu, bilginin, bir otoriter ya da doğuştan getirilen kavrama yeteneği aracılığıyla oluşmayacağını; bilginin, değişken ve tecrübe ile elde edilen bir süreç olduğu inancını taşıdıkları tespit etmiştir. Chan and Elliott (2000), Hong Kong öğretmenlik programında okuyan öğrenciler üzerinde yaptığı araştırmada, Hong Kong’lu öğrencilerin bilginin kesin ve mutlak olduğuna ve uzmanların her şeyi bildiklerine inandıklarını, dolayısıyla onların bilgi ve düşüncelerini sorgulamadan doğru olarak kabul etmeye eğilimli olduklarını saptanmıştır. Benzer bir araştırmada Rakıcıoğlu (2005), öğretmen adaylarının, bilginin mutlak olduğuna ve otoriteden edinildiği, öğrenme yeteneğinin hızlı ve doğuştan gelen bir yetenek olduğu inancında oldukları yönünde bulguya ulaşmıştır. Ayrıca bu bulgular epistemolojik inançları üzerinde yapılan diğer araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bakınız, Deryakulu, ve Bıkmaz, 2003; Öngen, 2003; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Chai, Khine ve Teo, 2006; Taşkın, 2013).

Araştırmada, öğretmenlerin epistemolojik inançların “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” ve “öğrenme çabaya bağlı değildir” boyutlarında cinsiyet değişkenine göre, kadın öğretmenlerle erkek öğretmenler arasında kadın öğretmen-

lerin lehine anlamlı bir fark ortaya çıkmışken “bilgi tek ve kesindir” boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Bayan öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre, bilginin herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin bir yetenek işi olmadığına, çabayla zamanla geliştirilebileceğine daha çok inanmaktadırlar. Bu araştırma bulgu ve yorumlarından hareketle, bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre, bilginin herkes tarafından üretilebileceğine ve öğrenmenin bir yetenek işi olmadığına, zamanla geliştirilebileceğine daha fazla inanmaları, bayan öğretmenlerin bilmeye erkeklere kıyasla daha empatik ve bağlamsal yaklaşımlarından ve kızların başarılarını çalışmalarında, erkeklerin başarılarını ise yeteneklerinde gören sosyo-kültürel bir anlayıştan kaynaklandığı sonucu çıkarılabilir. Alan yazında epistemolojik inançların cinsiyete göre değiştiğini gösteren araştırma bulgularına ulaşılmıştır (Hofer, 2000; Deryakulu ve Büyüköztürk, 2005; Eroğlu ve Güven, 2006; Chai, Khine ve Teo, 2006; Bacanlı, 2010; Çoban ve arkadaşları, 2011; Taşkın, 2013). Örneğin, Bacanlı (2010) tarafından yapılan araştırmada birinci alt boyut olan “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” boyutunda kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha gelişmiş epistemolojik inançlara sahip olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Hofer (2000), bayan üniversite öğrencilerinin, erkek öğrencilere oranla bilgiyi daha az kesin olarak gördükleri ve bilginin edinilmesinde daha az otoriteye bağlı kaldıklarını, Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha gelişmiş/olgunlaşmış epistemolojik inançlara sahip olduğunu göstermiştir. Çoban ve arkadaşları (2011), kız öğrencilerin bilgi merkezli epistemolojik görüşlerinin çok daha fazla gelişmiş olduğunu, Schommer (2002; 1994), kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla öğrenmenin hemen gerçekleştiğine daha az inandıkları sonucuna ulaşmıştır. Chai, Khine ve Teo (2006) ve Taşkın (2013), epistemolojik inançların cinsiyetle ilişkisi ile ilgili kız öğrencilerin lehine sonuçlara ulaşmıştır. Eren (2006), Aypay (2011) ve Deryakulu ve Büyüköztürk (2005), araştırmalarında benzer yönde bulgulara ulaşmışlardır.

Katılımcı öğretmenlerin öğretme-öğrenme anlayışlarının yapılandırmacı anlayışa ilişkin önermeleri “katılıyorum” düzeyinde benimsedikleri; geleneksel anlayışa ilişkin önermelere ise “kararsız” kaldıkları anlaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan bu bulgu, öğretmenlerin yapılandırmacı anlayışları benimsemekle beraber, geleneksel yaklaşımlardan da vaz geçmediklerini göstermektedir. Bu durumundan, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, davranışçı, öğretmen merkezli geleneksel bir eğitimle öğretmenlik mesleğine hazırlanmalarından dolayı, geleneksel öğrenme yaklaşımlarını benimstedikleri ve bu nedenle yapılandırmacı yaklaşıma geçişte güçlük yaşadıkları sonucu çıkarılabilir. Öğretmenlerin geleneksel yaklaşımları benimseme konusunda kararsız davranmaları, diğer bir ifadeyle bu alanda zayıf bir inanca sahip olmaları, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim programların uygulama boyutunu güçleştirebilir. Bu bulgu diğer araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir (Aypay, 2011; Cheng ve diğerleri, 2009). Örneğin Aypay (2011), öğretmen adayı öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecinde yapılandırmacı anlayışı büyük ölçüde benimsedikleri, geleneksel anlayış konusunda kararsız kaldıkları bulgusunu saptamıştır. Benzer şekilde Cheng

◆ Salih Akyıldız

ve diğerleri (2009), Hong Kong’lu öğretmen adayı öğrencilerin büyük bir oranda yapılandırmacı anlayışı benimsedikleri bulgusuna ulaşmışlardır.

Araştırmaya katılan lise öğretmenlerinin yapılandırmacı yaklaşım ortalama puanları arasında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenlerin lehine anlamlı bir farkın olduğu, geleneksel yaklaşımla ilgili ortalama puanları arasında ise anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmadığı anlaşılmıştır. Buna göre, araştırmaya katılan kadın öğretmenler erkek öğretmenlere göre yapılandırmacı anlayışı daha çok benimsedikleri söylenebilir. Alan yazındaki çalışmalar, bu araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir (Alpay, 2011; Meral ve Çolak, 2009; Önder ve Beşoluk, 2010). Örneğin, Aypay (2011), öğretme ve öğrenme anlayışlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığını, kız öğrencilerin yapılandırmacı puanlarının erkek öğrencilerden, erkek öğrencilerin geleneksel puanlarının kız öğrencilerden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Meral ve Çolak (2009), erkek öğretmen adaylarının kız öğretmen adaylarına göre daha güçlü yapılandırmacı inanca sahip olduklarını tespit etmişlerdir. Benzer biçimde, Beşoluk ve Önder (2010), öğretmen adaylarının öğrenme yaklaşımlarını, öğrenme stillerini ve eleştirel düşünme eğilimlerini inceledikleri araştırmalarında, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla derinsel öğrenme puan ortalamalarının daha yüksek iken yüzeysel öğrenme ortalamalarının daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Araştırma bulguları, “yapılandırmacı anlayış” ile “bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir” inancı arasında orta düzeyde olumlu yönde, “öğrenme çabaya bağlı değildir” inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde, “bilgi tek ve kesindir” inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır. Geleneksel anlayış ile bilginin kaynağı uzmandır ve öğrenme yetenek işidir inancı arasında düşük düzeyde olumsuz yönde, öğrenme çabaya bağlı değildir inancı ile orta düzeyde olumsuz yönde, bilgi tek ve kesindir inancı ile düşük düzeyde olumlu yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulgu, gelişmiş epistemolojik inanç ve öznel bilgi anlayışı ile yapılandırmacı yaklaşım arasında pozitif; geleneksel pedagojik anlayış arasında ise negatif bir korelasyon olduğu sonucu çıkarılabilir. Bu ilişki, öğretmenlerin sahip olduğu paradigmaları temel alan epistemolojik inançları ile pedagojik inançları olarak ifade edilen yapılandırmacı ve geleneksel öğrenme yaklaşımları arasında bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Konu ile ilgili yapılan araştırmalar öğretmenlerin epistemolojik inançları ile öğretme anlayışları arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir. Örneğin, Aypay (2011), çalışmasında, yapılandırmacı anlayışı ile öğrenme süreci/uzman bilgisine şüphe inancı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrenme çabası inancı ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde; bilginin kesinliği inancı ile arasında da düşük düzeyde ve negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Çalışmada, öğrenmede sürecin önemli olduğu ve uzman bilgisinin sorgulanması gerektiği inancı ile öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı yükseldikçe, öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayış yükselirken; bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı yükseldikçe öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı anlayış düştüğü anlaşılmış-

tır (Aypay, 2011, s. 10). Aypay, geleneksel anlayış ile doğuştan/ sabit yetenek ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı arasında orta düzeyde ve pozitif yönde; öğrenme çabası inancı ile arasında düşük düzeyde ve pozitif yönde anlamlı ilişkiler tespit etmiştir. Bu sonuçlara göre, yeteneğin doğuştan ve sabit olduğu inancı, öğrenmede çabanın önemli olduğu inancı ve bilginin kesin ve değişmez olduğu inancı yükseldikçe öğrenme ve öğretmede geleneksel anlayış düştüğü anlaşılmıştır. Aypay, öğrenmede çabanın önemli olduğu yönündeki epistemolojik inancın hem yapılandırmacı hem de geleneksel anlayışla benzer düzeylerde pozitif yönde ilişkili olmasına dikkat çekmiştir (Aypay, 2011). Konu ile yapılan diğer çalışmalarda elde edilen bulgular, bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Örneğin, Turgut'un (2007), yaptığı çalışmada, sınıf içinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarının öğrencilerin epistemolojik inançlarının gelişimi üzerinde pozitif etkisi olduğunu göstermiştir. Chan (2003), Hong Kong'lu öğretmen adayları ile yürüttüğü çalışmasında, otorite uzman bilgisinin sorgulanamayacağına, yeteneğin sabit ve değişmez olduğuna ve bilginin kesin ve değişmez olduğuna inanan öğretmen adaylarının derin (yapılandırmacı) öğrenme anlayışına oranla yüzeysel (geleneksel) öğrenme anlayışını daha çok benimsedikleri sonucuna ulaşmıştır. Taşkın (2013), araştırmasında, derin (yapılandırmacı) ve yüzeysel (geleneksel) öğrenme yaklaşımlarıyla, epistemolojik inançların bazı alt boyutları arasında olumlu yönde bir ilişkinin bulunduğunu tespit etmiştir. Chan ve Eliot (2000), benzer bir çalışmada, Hong Kong'da öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkiyi incelenmiştir. Çalışma, gelişmiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının öğrenme ilgili derin yaklaşımlara sahip oldukları, gelişmemiş epistemolojik inançlara sahip öğretmen adaylarının ise ezbercilik gibi geleneksel yaklaşımlara sahip oldukları sonucunu ortaya koymuştur (aktaran; İçen, 2012). Benzer şekilde Tsai (2007), araştırmasında, pozitivist anlayış eğiliminde olan öğretmenlerin daha pasif ve ezberci bir eğitim anlayışa sahipken, yapılandırmacı öğretmenlerin öğrencilerin anlama ve uygulamalarına daha çok önem verdiklerini saptamıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular, aynı zamanda, epistemolojik inançların öğretim ve öğrenme anlayışları ile ilişkili olduğunu ve bu anlayışların inançlardan etkilendiğini öne süren diğer araştırma sonuçları ile de paralellik göstermektedir (Ravindran ve arkadaşları 2005; Phan, 2008; Schunk, 2009; Chan, 2003; Chan ve Elliot, 2004; Cheng ve ark., 2009; Kızılgüneş ve ark., 2009; Özkal ve Ark., 2009; Rodriguez ve Cano, 2006; Gürbültürk ve Şad, 2009; Wong, Chan, Lai, 2009).

Kaynakça

AYDIN, Mehmet (2010). **Matematik Öğretmenlerinin Matematik Eğitimine Yönelik İnanışlarındaki Değişimin İncelenmesi**, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimler Enstitüsü Ortaöğretim Fen ve Matematik Alanları Eğitimi Ana bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trabzon

◆ Salih Akyıldız

- AYPAY, Ayşe (2011). "Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Türkiye Uyarlaması ve Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi." *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 1-15.
- BACANLI, Kurt Cemile (2010). **Öğretmenlerin Epistemolojik İnançları ve Değişime Direnme Tutumları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi**, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BALCI, Ali (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- BEŞOLUK, Şenol ve ÖNDER, İsmail (2010). "Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımları, Öğrenme Stilleri ve Eleştirel Düşünme Eğilimlerinin İncelenmesi", *İlköğretim Online*, 9(2).
- BROWNLEE, Joanne; PURDIE, Nola; BOULTON-LEWIS, Gillian (2001). "Changing Epistemological Beliefs In Pre-Service Teacher Education Students", *Teaching in higher Education*, 6(2), 247-268.
- BUEHL, Michelle M. (2008). "Assessing The Multidimensionality of Students' Epistemic Beliefs Across Diverse Cultures. In *Knowing, Knowledge And Beliefs*" (pp. 65-112). **Springer Netherlands**.
- BÜYÜKKARAGÖZ, S. Savaş; MÜŞTA, Muammer; C, YILMAZ, Hasan ve PİLTEN Önder (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Konya, Mikro Basım-Yayım- Dağıtım.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2002). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz Elkitabı**, Pegem A Yayınları, Ankara
- CHAI, Ching Sing; KHINE, Myint Swe; TEO, Timothy (2006). "Epistemological Beliefs on Teaching And Learning: A Survey Among Pre-Service Teachers In Singapore", *Educational Media International*, 43(4), 285-298.
- CHAN, Kwok-Wai; ELLIOTT, Robert G. (2004). "Relational Analysis of Personal Epistemology and Conceptions About Teaching and Learning", *Teaching and Teacher Education*, 20 (8), 817-831.
- CHAN, Kwok-Wai (2003). "Hong Kong Teacher Education Student's Epistemological Beliefs and Approaches to Learning", *Research in Education*, 69, 36-50.
- CHAN, Kwok-Wai. ve ELLIOTT, Robert. G. (2000). "Exploratory Study of Epistemological Beliefs to Hong Kong Teacher Education Students: Resolving Conceptual and Empirical Issues", *Asia Pacific Journal of Teacher Education*, 28 (3), 225-34.
- CHAN, Kwok-Wai (2008). "Epistemological Beliefs, Learning, and Teaching: The Hong Kong Cultural Context. *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*", M. S. Khine (ed.), Springer Science + Business Media B.V. e-ISBN 978-1-4020-6596-5.
- CHENG, May. M. H.; CHAN, Kwok. W.; TANG, Sylvia. Y. F. and CHENG, Annie. Y. N. (2009). "Pre-Service Teacher Education Student' Epistemological Beliefs and Their Conceptions of Teaching", *Teaching and Teacher Education*, 25, 319-322.
- ÇEPNİ, Salih (2010). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Trabzon

- ÇOBAN, Ünal; ATEŞ, Gül; ŞENGÖREN, Özlem ve KAYA, Serap (2011). "Epistemological Views of Prospective Physics Teachers", **International Online Journal of Educational Sciences**, 3(3), 1224-1258.
- DERYAKULU, Deniz ve Bıkmaz, H. F. (2003). "Bilimsel Epistemolojik İnançlar Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması", **Eğitim Bilimleri ve Uygulama**, 4, 243-257.
- DERYAKULU, Deniz ve BÜYÜKÖZTÜRK, Şener (2005). "Epistemolojik İnanç Ölçeğinin Faktör Yapısının Yeniden İncelenmesi: Cinsiyet ve Öğrenim Görülen Program Türüne Göre. Epistemolojik İnançların Karşılaştırılması," **Eğitim Araştırmaları**, Vol: 18, ss. 57-70.
- DUELL, Orpha K.and SCHOMMER-AIKINS, Marlene (2001). "Measures of People's Beliefs About Knowledge And Learning", **Educational Psychology Review**, 13(4), 419-449.
- EKİZ, Durmuş (2006). **Öğretmen Eğitimi ve Öğretimde Yaklaşımlar**, Nobel Yayınları, Ankara
- EREN, A. (2006). **Üniversite Öğrencilerinin Genel ve Alan Odaklı Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi**. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bolu
- EROĞLU, Sursan Erkan ve GÜVEN, Kemal (2006). "Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi", **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 16, 295-312.
- FULLAN, Michael (2001). **The New Meaning of Educational Change**, Routledge: London Cassel Educational Limited.
- GESS-NEWSOME, Julie (2001). "Secondary Teachers' Knowledge and Beliefs About Subject Matter and Their Impact on Instruction" **Examining Pedagogical Content Knowledge**. (Edited by Julie Gess-Newsome and Norman G. Lederman. Scienceve Technology Education Library. London: Kluwer Academic Publishers
- GÜRBÜZTÜRK, Oğuz, ŞAD ve Süleyman Nihat (2009). "Student Teachers' Beliefs About Teaching And Their Sense of Self-Efficacy: A Descriptive and Comparative Analysis", **Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE)**, 10(3).
- HOFER, Barbara K. and PINTRICH, Paul R. (1997). "The Development of Epistemological Theories: Beliefs About Knowledge and Knowing and Their Relation to Learning", **Review of Educational Research**, 67(1), 88-140.
- HOFER, Barbara. K. (2000). "Dimensionality And Disciplinary Differences İn Personal Epistemology", **Contemporary Educational Psychology**, 25(4), 378-405.
- HOFER, Barbara K. (2001). "Personal Epistemology Research: Implications For Learning And Teaching", **Educational Psychology Review**, 13(4), 353-383.
- HOFER, Barbara K. (2008). "Personal Epistemology and Culture" *Knowing, Knowledge and Beliefs: Epistemological Studies across Diverse Cultures*. M. S. Khine (ed.), (pp. 3-22). Springer Netherlands.
- İÇEN, Mustafa (2012). **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Epistemolojik İnançlarının Sınıf İçi Uyguladıkları Öğretim Stratejileri İle İlişkisi**, Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Erzincan

◆ Salih Akyıldız

- KARASAR, Niyazi (2004). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd., Ankara
- KARHAN, İlknur (2007). **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Epistemolojik İnançlarının Demografik Özelliklerine ve Bilgi Teknolojilerini Kullanma Durumlarına Göre İncelenmesi**. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- KHADER, Fakhri R. (2012). *“Teachers’ Pedagogical Beliefs and Actual Classroom Practices In Social Studies”*, **American International Journal of Contemporary Research**, Vol. 2 No. 1, ss. 73-92
- KISSACK, Michael (2002). *“Hermeneutik ve Eğitim: İnsan Bilimleri Öğretmenleri İçin Düşünceler”*, (Çev. Vefa Taşdelen). **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, Cilt: 35, sayı: 1-2
- KIZILGÜNEŞ, Berna; TEKKAYA, Ceren; SUNGUR, Semra. (2009). *“Modeling The Relations Among Students’ Epistemological Beliefs, Motivation, Learning Approach, And Achievement”*, **The Journal of Educational Research**, 102 (4), 243-255.
- MERAL, Mustafa, ve ÇOLAK, Esma (2009). *“Öğretmen Adaylarının Bilimsel Epistemolojik İnançlarının İncelenmesi”*, **Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27.
- OECD (2009). *“Teaching Practices, Teachers’ Beliefs And Attitudes”*, *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*.
- OKUT, Levent (2009). **İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Eğitime İlişkin İnançlarına Göre Etkili Öğretmen Özellik ve Davranışlarına Sahip Olma Dereceleri**, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Doktora Programı, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- ÖNDER, İsmail ve BEŞOLUK, Şenol (2010). *“Düzenlenmiş İki Faktörlü Çalışma Süreci Ölçeği’nin (R-SPQ-2F) Türkçeye Uyarlanması”*, **Eğitim ve Bilim**, 35(157), 55-67.
- ÖNGEN, Demet (2003). *“Epistemolojik İnançlar İle Problem Çözme Stratejileri Arasındaki İlişkiler: Eğitim Fakültesi Öğrencileri Üzerinde Bir Çalışma”*, **Eğitim Araştırmaları**, Sayı: 13. ss: 155-163
- ÖZKAL, Kudret; TEKKAYA, Ceren; ÇAKIROĞLU, Jale, ve SUNGUR, Semra (2009). *“A Conceptual Model of Relationships Among Constructivist Learning Environment Perceptions, Epistemological Beliefs, And Learning Approaches”*, **Learning and Individual Differences**, 19, 71-79.
- PAJARES, M. Frank (1992). *“Teachers’ Beliefs And Educational Research: Cleaning Up A Messy Construct”*, **Review of Educational Research**, Vol. 62, No. 3., pp. 307-332.
- PHAN, Huy. P. (2008). *“Predicting Change In Epistemological Beliefs, Reflective Thinking And Learning Styles: A Longitudinal Study”*, **British Journal of Educational Psychology**, 78, 75-93.
- RAKICIOĞLU, Anıl Şaziye (2005). **İngiliz Dili Eğitimi Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları ve Öğretmen Yeterliği İnançları Arasındaki İlişki**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Diller İngilizce Dil Öğretimi Bölümü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu

- RAVINDRAN, Bhuvaneswari, GREENE, Barbara A., DEBACKER, Teresa K. (2005). "Predicting Preservice Teachers' Cognitive Engagement with Goals and Epistemological Beliefs", **The Journal of Educational Research**, Vol: 98, No:4.
- RODRÍGUEZ, Lourdes and CANO, Francisco. (2006) "The Epistemological Beliefs, Learning Approaches and Study Orchestrations of University Students", **Studies in Higher Education**, 31, 617-636.
- SCHOMMER, Marlene (1990). "Effects of Beliefs About The Nature of Knowledge On Comprehension", *J. Educ. Psychol.* 82: 498-504.
- SCHOMMER, Marlene (1998). "The Influence of Age and Schooling on Epistemological Beliefs", **The British Journal of Educational Psychology**, s. 68: 551-562.
- SCHOMMER-AİKİNS, Marlene (2002) "An Evolving Theoretical Framework For An Epistemological Belief System". In B. K. Hofer and P. R. Pintrich (Eds) *Personal Epistemology: The Psychology of Beliefs about Knowledge and Knowing*, New Jersey: Erlbaum
- SCHOMMER-AİKİNS, Marlene (2004). "Explaining The Epistemological Belief System: Introducing The Embedded Systemic Model And Coordinated Research Approach", **Educational Psychologist**, 39, 19-29.
- SCHUNK, Dale H. (2009). *Yapılandırmacı Teori. Öğrenme Teorileri Eğitimsel Bir Bakış*. (Çev. Mahmut Yasin Demir). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım sf. 234-277
- STİPEK, Deborah.; J., GİVVİN, Karen.; B., SALMON, Julie, M. and MACGYVERS, Valanne, L. (2001). Teachers' Beliefs and Practices Related to Mathematics Instruction, *Teaching and Teacher Education*, 17, 213-226.
- TAŞKIN, Çiğdem. Şahin (2013). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19).
- TEO, Timothy; CHAI, Ching, Sing; HUNG, David., and LEE, Chwee. Beng (2008). Beliefs about teaching and uses of technology among preservice teachers. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 163-174.
- TSAI, Chin Chung (2007). Teachers' Scientific Epistemological Views: The Coherence With Instruction And Students' Views. *Science Education*, 91, 222-243.
- TURGUT, Gülşen Şengül (2007). *Yapılandırmacı Yaklaşımına Dayalı Öğretimin Lise Fizik Öğrencilerinin Epistemolojik İnanışlarına Etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Orta Öğretim Fen ve Matematik Alanları Ana Bilim Dalı Fizik Öğretmenliği Bilim Dalı.
- WONG, Angel Kit-yi; CHAN, Kwok-Wai and LAI, Po-yin (2009). Revisiting the Relationships Epistemological Beliefs and Conceptions about Teaching and Learning of Pre-service Teachers in Hong Kong. *The Asia Pacific Education Researcher* 18: 1, pp. 1-19

İLKOKUL 4. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ DEĞERİ İLE İLGİLİ ALGILARININ İNCELENMESİ: FENOMENOLOJİK BİR ÇALIŞMA*

Serkan ASLAN**
Birsel AYBEK***

Öz: Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin hoşgörüyü daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğunluğu "iyi insan olmak için" cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler mutlu olmak için, yardımlaşmak için, saygılı olmak için, kalp kırmamak için, insanları üzmemek için ve dünyanın kötü bir yer olmaması için hoşgörülü olunması gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin çoğu tarafından hoşgörülü olmak için yardımsever olunması gerektiği belirtilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Değer, değer eğitimi, hoşgörü.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürütmüş olduğu doktora tezinden üretilmiştir.

** Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Nuri Özalp İlkokulu, Elazığ, Aslan.s1985@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-8515-4233, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 31/05/2017-06/10/2017.

*** Yard.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, baybek@hotmail.com, ORCID ID 0000-0001-5846-9838.

A REVIEW OF PERCEPTIONS RELATED TO TOLERANCE VALUE OF 4th GRADE STUDENTS IN ELEMENTARY SCHOOL: A PHENOMENOLOGICAL STUDY*

Serkan ASLAN**
Birsel AYBEK***

Abstract

Object of this study is to show elementary school's 4th grade students' perceptions relating to tolerance. In the present study, phenomenology, which is one of qualitative research patterns, was used. The group under study consisted of 10 students studying at 4th grade of elementary school in a city taking place in Eastern Anatolian Region during the academic year of 2015-2016. Convenience sampling method, which is one of purposive sampling methods, was used in the study. Data were collected through a semi-structured interview form in the study. Descriptive analysis, which is one of qualitative data analyses, was used in data analyzing. As a result of the study, it was seen that male and female students mostly perceive tolerance as being helpful. When the students were asked why one should be tolerant, most of the students responded as for being a good person. Furthermore, the students reported that one should be tolerant to be happy, to cooperate, to be respectful, to avoid heartbreaking, to avoid upsetting people and to prevent the world from being a bad place. Most of the students stated that lack of tolerance causes quarrels and fight. Furthermore, most of the students stated that one should be helpful to be tolerant.

Keywords: Value, values education, tolerance

1. Giriş

Eğitimin amaçlarından birisi de, öğrencilere yaşadıkları çevrenin kültürel özelliklerinin kazandırılmasıdır. Kültürel özelliklerin bir parçası da o topluma ait değerlerdir. Değer; insan, toplum, kurum veya ideolojinin düşünce, hüküm, tutum, davranış ve etkinliklerinde tercih edilen, kabul görülen, benimsenen, arzu edilen ve istenilen inanç, yargı, hedef, amaç, ölçüt, rehber, standart, kural, duyuş ve düşüncüleridir (Keskin,

* This research was manufactured from first author of doctoral disertation conducted by second author.

** Dr., Ministry Of National Education, Nuri Özalın Elemenstry School, Elazığ.

*** Assist.Prof., Cukurova University, Department of Education Sciences.

2016: 21). Ulusoy (2007) ise değeri; bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü, bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, yüksek ve yararlı nitelik olarak tanımlamıştır. Değer bireyin tutum, davranış ve yapmış olduğu etkinliklerde toplumun kabul ettiği, benimsediği veya arzu ettiği hedefleri, ölçütleri, kuralları, inançları, düşünceleri, ideolojileri vb. dikkate alması ve bunlara önem atfetmesi şeklinde tanımlanabilir. Günümüzde, çeşitli etkenler nedeniyle değerlerin yitirildiği gözlenmektedir. Bu nedenle, ülkeler ulusal ve uluslararası değerleri bireylere kazandırmak için öğretim programlarında değişiklikler yapmaktadır (Yığıttir ve Öcal, 2010).

Günümüzde bilimsel, teknolojik ve sosyal hayatta hızlı bir değişim yaşanmaktadır ve bu değişim toplum hayatını etkilemektedir. Bu değişim kimi zaman olumlu olurken, kimi zamanda olumsuz olmaktadır. Özellikle son yıllarda teknolojideki hızlı değişimin toplumun değerlerinde olumsuz bir etki yarattığı bilinmektedir. Bu nedenle, topluma ait değerlerde yaşanan tahribatı önlemek için günümüzde değerler eğitiminin önemi gittikçe artmaktadır. Ayrıca günümüz dünyasında yaşanan siyasi, sosyal, kültürel değişim ve gelişmeler sonucunda bireylerin etkili ve verimli iletişim kurup yaşanan sorunlara etik kurallara uygun bir şekilde çözüm üretebilmeleri için değer eğitimi oldukça önemlidir (Kale, 2007). Değerler eğitimi geçmişinin 1920'li yıllarda Amerika'da karakter eğitimi adı altında yapılan çalışmalara dayandığı görülmektedir. Değerler eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalar 1970'li yılların ortalarında yayınlanmaya başlamıştır (Ulusoy ve Arslan, 2014).

Değerler eğitimi ile ilgili tanımlara baktığımızda farklı bilim insanlarının farklı tanımlar yapılmıştır. Değer eğitimi, kültürün içerisinde var olan ve toplumun deneyiminden geçmiş olan değerlerin okul ortamında resmî eğitim programı ve gizli eğitim programı ile öğrencilere aktarılması ve öğrencilerin ahlaki davranışı kazanmasıdır (Göldağ, 2015). Diğer bir ifadeyle değerler eğitimi, doğrudan ya da dolaylı olarak kişilerin değerler hakkındaki anlayış ve bilgisini geliştirmek, onların bireyler ve daha geniş bir toplumun üyeleri olarak belli değerler doğrultusunda davranabilmesini sağlamak için gerekli beceri ve eğilimleri aşılamaştır (İşcan, 2011: 30). Günümüzde birçok ülkede öğretim programlarında öğrencilere değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır. Öğrencilere kazandırılmak istenen değerlerden birisi de, hoşgörü değeridir. Hoşgörü, bireylerin hak ve özgürlüklerinin güvence altına alındığı ve özgürlüklere önem verildiği günümüz modern, demokratik ve çoğulcu toplumlarında merkezi öneme sahip kavramlardan biridir (Tatar, 2000). Hoşgörü demokratik bir değer olarak nitelendirilmektedir. Çünkü temelinde "kişiye saygı" yer almaktadır (Cookson, 2001). Hoşgörülü bir insan farklı kişilerin benimsemediği bir düşünceyi ve davranışı anlayışla karşılayarak, ona hoş bakabilmektedir. Birlikte mutlu bir hayat sürdürebilmek için insanların birbirlerinin farklılıklarını, hatalarını hoşgörüyle karşılaması, birbirlerine anlayışla yaklaşması gerekir (Çalışkan ve Sağlam, 2012). Günümüzde farklı etnik kimlik, din, mezhep, siyasi görüşe mensup insanlar arasında yaşanan sorunlar düşünüldüğünde, hoşgörü değerinin önemi ortaya çıkmaktadır. Değerler eğitiminin erken yaşlarda baş-

laması önem arz etmektedir. Bu nedenle, ilkokul yıllarından itibaren demokratik, ulusal ve uluslararası değerlerin öğrencilere kazandırılması gerekmektedir.

Ülkemizde değerler eğitimi ile ilgili birçok araştırmaya rastlanmıştır (Bektaş ve Karadağ, 2013; Kalın, 2013). Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algıları belirlenmeye çalışılmıştır. Ersoy (2016) tarafından yapılan görüşmede öğrencilere hoşgörü deyince ne anladıkları, günlük yaşamında hangi durumlarda hoşgörülü oldukları, hoşgörüyü nereden ve nasıl öğrendikleri ve çizdiği resimlerde ne anlatmak istedikleri sorulmuştur. Ancak neden hoşgörülü olunması gerektiği, hoşgörülü olunmadığı takdirde ne gibi sorunlarla karşılaşabileceği, ve bireyin hoşgörülü olması için neler yapması gerektiği ile ilgili görüş alınmadığı görülmüştür. Bu araştırmada yapılan bu çalışmadan farklı olarak, öğrencilerin hoşgörü algılarının cinsiyetleri açısından nasıl olduğu, neden hoşgörülü olunması gerektiği, hoşgörülü olunmadığı takdirde insanların nasıl sorunlarla karşılaşacağı ve hoşgörülü bir birey olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri derinlemesine araştırılmıştır. Alanyazında ilkokul öğrencilerinin hoşgörü değerine yönelik az sayıda çalışmanın yapılmış olması bir eksiklik olarak görülmektedir. Günümüzde değerlerin öğrencilere aktarılması gittikçe önem arz eden bir konu haline gelmiştir. Bu bakımdan, öğrencilerin değerler ile ilgili algılarının ne olduğunun ortaya konulması değerler eğitiminde eğitimcilere yol gösterici olacaktır. Bu nedenle böyle bir çalışmanın alanyazına katkı sağlayacağı ve sınıf öğretmenlerine bir dönüt olacağı düşünülmüştür. Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları cinsiyetleri açısından nasıldır?
2. Öğrencilerin neden hoşgörülü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?
3. Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne gibi sorunlarla karşılaşabileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Öğrencilerin hoşgörülü bir birey olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri nelerdir?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma, bireylerin kendi bakış açısından algı ve deneyimlerini ön plana çıkarmayı amaçlayan bir araştırma desendir (Ersoy, 2016). Bu araştırmada da, öğrencilerin hoşgörü değeri ile ilgili algıları ortaya konulmaya çalışıldığından fenomenoloji deseni kullanılmıştır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nin bir ilinde ilkokul 4. sınıfta öğrenim gören 10 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ulaşılabilirlik ve elverişlilik esasına dayalı olan uygun örnekleme yönteminde araştırmacı, ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşınca kadar en kolay ve ulaşılabilir deneklerden veri toplar (Berg, 2001; Gürbüz ve Şahin, 2015). Bu araştırmada da, araştırmacılar tarafından kolay ve ulaşılabilir ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden veriler toplanmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin beşi kız, beşi erkektir.

2.3. Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması

Araştırmada görüşme formu kullanılarak veriler toplanmıştır. Görüşme, nitel araştırmada sık kullanılan veri toplama araçlarından birisidir. Görüşme, sözlü iletişim yoluyla veri toplama tekniği olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2012). Başka bir ifadeyle görüşme, bireylerin neyi neden düşündüklerini; hislerinin neler olduğunu ve davranışlarının geri planında nelerin olduğunu belirlemeye çalışan bir araştırma tekniğidir (Ekiz, 2009). Görüşme yoluyla bireylerin bir konu veya duruma ilişkin deneyimleri, tutumları, algıları ve düşünceleri gibi gözlenmeyen, ancak bir araştırma için önem taşıyan unsurların anlaşılabilmesi hedeflenmektedir (Merriam, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada görüşme yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Bu yöntemde tıpkı yapılandırılmış görüşmelerinde olduğu gibi daha önceden belirlenmiş sorular vardır. Fakat bu yöntemin farkı, soruların belirli bir sırayı takip etmemesi ve daha önceden belirlenmemiş ek soruların sorulabilmesidir (Bilim, 2015). Araştırmada görüşme soruları ilgili alanyazın taranarak oluşturulmuştur. Hazırlanan öğrenci görüşme formu iki sınıf öğretmenine ve öğrenciye incelenmiş ve öğretmenlerden ve öğrencilerden gelen dönütler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Daha sonra görüşme formları Çukurova, Yıldız Teknik ve Fırat Üniversitelerinde görev yapan altı öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Öğretim üyelerinin görüşleri neticesinde görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme yapılırken ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Her bir görüşme ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşme formunda dört soru bulunmaktadır. Görüşme formundaki sorular, öğrencilerin hoşgörü ile ilgili algılarını, neden hoşgörülü olunması gerektiğini, hoşgörülü olunmadığı takdirde insanların nasıl sorunlarla karşılaşacağını ve hoşgörülü bir birey olmak için neler yapılması gerektiğini kapsamaktadır.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz gözlem, görüşme ve doküman gibi veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak analiz edilir (Ekiz, 2009: 75). Öğrenci görüşme formundaki sorular temele alınarak kodlamalar yapılmış ve bu kodlar bir araya getirilerek sorulara dayalı olarak temalar oluşturulmuştur. Öğrencilere ait görüşmeler

katılımcıların görüşme formunda sıra numarasına göre kodlanmış, öğrenciler için Ö1, Ö2.. şeklinde kodlar kullanılmıştır. Veriler analiz edilirken nitel analiz programı kullanılmış ve sonuçlar grafiklerle sunulmuştur.

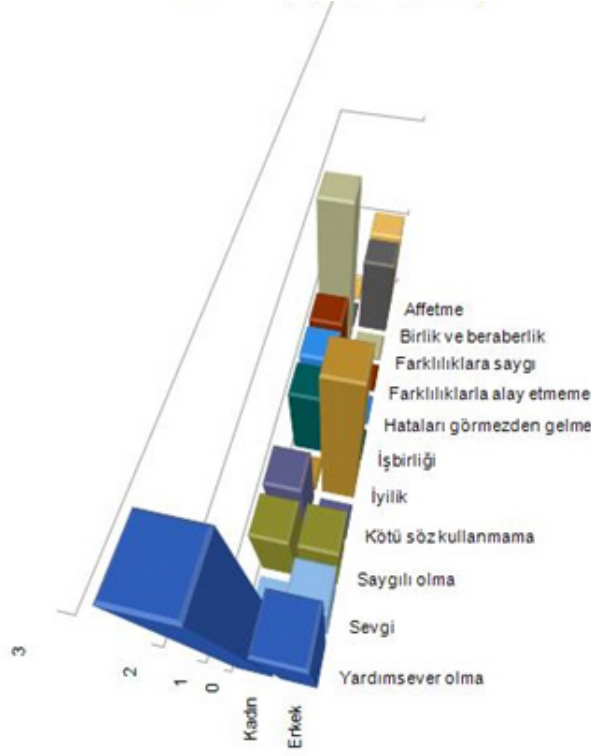
Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için çeşitli yöntemler bulunmaktadır. Johnson ve Christensen (2012), nitel araştırmanın raporlaştırılmasında katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgilerin verilmesinin, nitel araştırmanın inandırıcılığını arttıracaklarını belirtmişlerdir. Bu araştırmada da, katılımcıların özellikleri ile ilgili bilgiler verilerek araştırmanın inandırıcılığı arttırılmaya çalışılmıştır. Aktarılabilirlik çoğunlukla çalışma sonuçlarını okuyan kişilerle ilgilidir (Polit ve Back, 2010). Araştırma sonuçlarının aktarılabilir olması için araştırmanın yapıldığı yer, katılımcılar ve çalışma ile ilgili zengin, detaylı ve doğru bilgilerin verilmesi gerekmektedir. Böylelikle çalışma raporunu okuyan kişiler bu sonuçların kendi ortamlarına uygun ve benzer olup olmadığı ile ilgili fikir sahibi olabilirler (Güler, Halıcioğlu ve Taşğın, 2013). Bu araştırmada da, katılımcılar ve araştırma ile ilgili detaylı bilgi verilmiştir. Bu şekilde araştırmanın aktarılabilirliği sağlanmıştır. Araştırmanın tutarlılığını arttırmak için çalışmada elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmuştur. Araştırmada teyit edilebilirliği sağlamak için, çalışmanın rapor olarak sunulması sırasında olabildiğince kişilerin ne söylediğinin uzun olarak çalışma içerisinde bulunması gerekmektedir (Güler, Halıcioğlu ve Taşğın, 2013). Bu araştırmada da, doğrudan alıntılar yapılarak katılımcıların ifadelerine yer verilerek okuyucuların karşılaştırma yapmalarına olanak sağlanmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bulguları alt amaçlar doğrultusunda madde madde açıklanarak grafiklerle sunulmuştur.

3.1. Cinsiyetlere Göre Öğrencilerin Hoşgörü Algıları

Grafik 1’de öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü değerine yönelik algıları verilmiştir.



Grafik 1. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü algıları

Grafik 1 incelendiğinde, kız öğrencilerin (f: 3) hoşgörüyü daha çok yardımsaver olma olarak algıladıkları görülmektedir. Ayrıca kız öğrenciler hoşgörüyü saygılı olma (f: 1), kötü söz kullanmama (f: 1), iyilik (f: 1), hataları görmezden gelme (f: 1), farklılıklarla alay etmeme (f: 1), farklılıklara saygı (f: 1) ve birlik beraberlik (f: 2) olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüyü yardımsaver olma (f: 2), iyilik (f: 2), sevgi (f: 1), saygılı olma (f: 1), birlik ve beraberlik (f: 1) ile affetme (f: 1) olarak algılamaktadırlar. Bu konuda bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda verilmiştir:

“Başkalarının farklılıklarıyla alay etmeme, farklılıklarından dolayı onları oyuna almama yanlıştır.” Ö:3,

“Saygılı olma, farklılıklara saygılı olma aklıma geliyor.” Ö:2

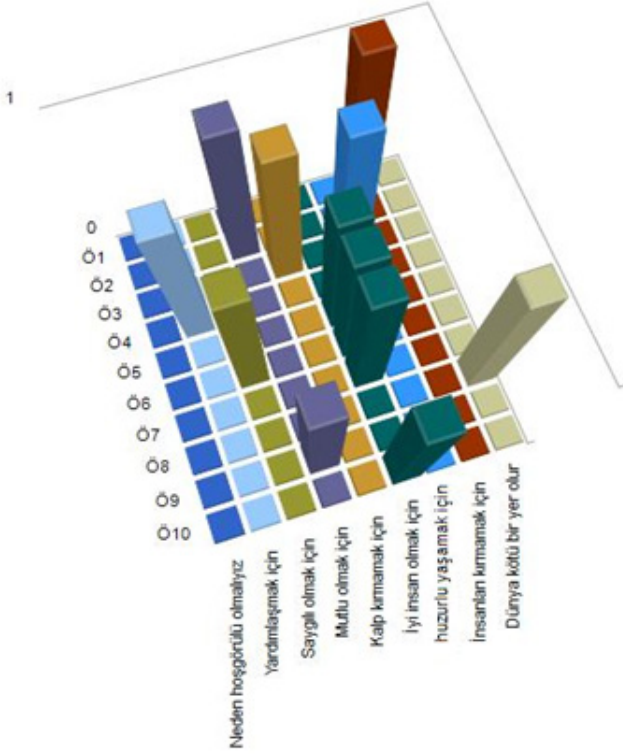
“Aklıma işbirliği geliyor. Birlikte bir şeyler yapmak.” Ö:4

“İnsanlara saygılı olmak, iyilik yapmak, engellilere yardım etmek aklıma geliyor.»
Ö:6

“Birlik beraberlik aklıma geliyor. İnsanlara yardım etme aklıma geliyor.” Ö:7

3.2. Öğrencilerin Neden Hoşgörü Olunması Gerektiği ile İlgili Görüşleri

Öğrencilerin neden hoşgörü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 4’te sunulmuştur.



Grafik 2. Öğrencilerin neden hoşgörü olunması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 2 incelendiğinde öğrencilerin çoğu “Neden hoşgörü olunmalı?” sorusuna “iyi insan olmak için” (f: 4) cevabını vermişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından mutlu olmak için (f: 2), yardımlaşmak için (f: 1), saygılı olmak için (f: 1), kalp kırmamak için (f: 1), insanları üzmemek için (f: 1), huzurlu yaşamak için (f: 1) ve dünyanın kötü bir yer olmaması için (f: 1) cevapları verilmiştir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

◆ Serkan Aslan / Birsal Aybek

“Mutlu olmak için hoşgörülü olmalıyız.” Ö:2

“Karşımızdakinin kalbini kırmamak için hoşgörülü olmalıyız.” Ö:3

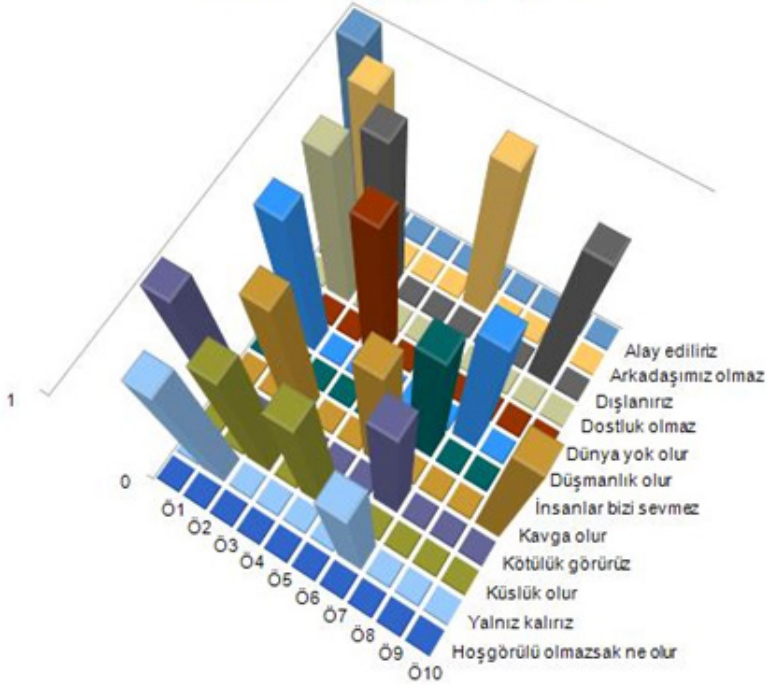
“Birbirimizle yardımlaşmak için hoşgörülü olmalıyız.” Ö:4

“İyilik yapmak için birbirimize hoşgörülü olmalıyız. Yardımlaşmak için hoşgörülü olmalıyız.» Ö:6

“Eğer hoşgörülü olmazsak dünya kötü bir yer olur. Biz dünyada yaşayamaz hale geliriz.” Ö:8

3.3. Öğrencilerin Hoşgörülü Olunmaması Durumunda Ne Gibi Sorunlarla Karşılaşılabileceğine İlişkin Görüşleri

Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri Grafik 3'te sunulmuştur.



Grafik 3. Öğrencilerin hoşgörülü olunmaması durumunda ne olacağı ile ilgili görüşleri

Grafik 3 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 3) hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağı (f: 2), küslük olacağı (f: 2), kötülük görüleceği (f: 2), insanların kendilerini sevmeyeceği (f: 1), düşmanlık olacağı (f: 2), dünyanın yok olacağı (f: 1), dostluk olmayacağı (f: 1), dışlanacakları (f: 2), arkadaşlarının olmayacağı (f: 1) ve alay edilecekleri (f: 1) gibi kaygılarını dile getirmişlerdir. Bazı öğrencilerin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Eğer hoşgörülü olmazsak yalnız kalırız, düşmanlık olur. Kimse kimseyle dost olmaz, arkadaşlık olmaz.” Ö:2

“Arkadaşlarımızla aramızda küslük olur, kavga ederiz sürekli. Arkadaşlarımız bizi dışlar.” Ö:3

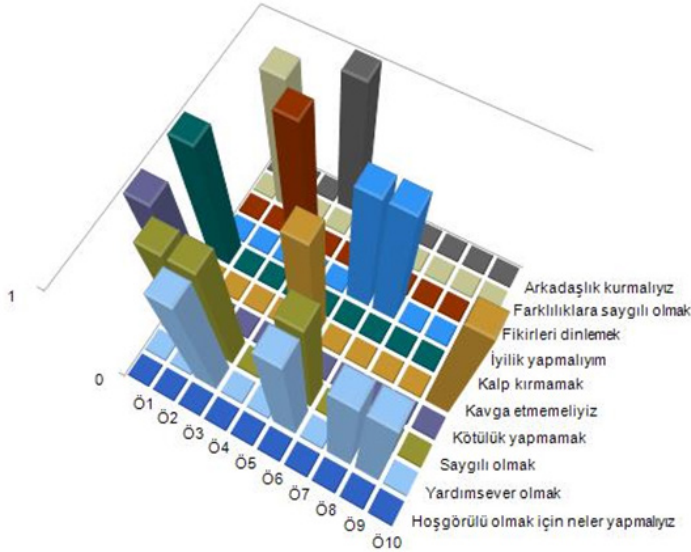
“Hoşgörülü olmazsak dünya yok olur.” Ö:4

“Hoşgörülü olmazsak herkes birbiriyle kavga eder. Arkadaşlarımız olmaz.” Ö:6

“Yalnız kalırız, insanlardan kötülük görürüz ve çevremizde kimse bizi sevmeyiz.” Ö:7

3.4. Öğrencilerin Hoşgörülü Bireyler Olmak İçin Neler Yapılması Gerektiği Hususundaki Önerileri

Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri Grafik 4’te sunulmuştur.



Grafik 4. Öğrencilerin hoşgörülü olmak için neler yapılması gerektiği ile ilgili görüşleri

Grafik 4 incelendiğinde öğrencilerin çoğu (f: 4) hoşgörülü olmak için yardımsever olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için saygılı olmak (f: 3), kötülük yapmamak (f: 1), kavga etmemek (f: 2), kalp kırmamak (f: 1), iyilik yapmak (f: 2), fikirleri dinlemek (f: 1), farklılıklara saygılı olmak (f: 1) ve arkadaşlık kurmak (f: 1) gerektiği belirtilmiştir. Bazı öğrencilerin konu ile ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir:

“Birbirimize yardımcı olmalıyız, saygılı olmalıyız. Arkadaşlarımızın bir konuda fikirleri varsa onları dinlemeliyiz.” Ö:3

“Hoşgörülü olmak için arkadaşlık kurmalıyız birbirimizle.” Ö:4

“Hoşgörülü olmak için iyilik yapmalıyım, saygılı olmalıyım ve yardımsever olmalıyım.” Ö:6

“Hoşgörülü olmak için kavga etmemeliyiz. Kavga edersek hoşgörülü olmayız.” Ö:10

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörü değeri ile ilgili algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırmada öğrencilerin hoşgörü algıları cinsiyetleri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda kız ve erkek öğrencilerin hoşgörüyle daha çok yardımsever olma olarak algıladıkları görülmüştür. Bu sonuca dayalı olarak, öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörüyle benzer şekilde algıladıkları söylenebilir. Ayrıca kız öğrenciler hoşgörüyle saygılı olma, kötü söz kullanmama, iyilik, hataları görmezden gelme, farklılıklarla alay etmeme, farklılıklara saygı ve birlik beraberlik olarak algılamaktadırlar. Erkek öğrenciler ise hoşgörüyle iyilik, sevgi, saygılı olma, birlik ve beraberlik ile affetme olarak algılamaktadırlar. Topuz'a (1995) göre hoşgörü, başkalarına saygı göstermektir; yani onların inançlarına, dinine, ırkına, ulusuna, rengine, kültürüne, siyasal eğilimlerine, ahlakına, geleneklerine ve düşüncelerine saygı göstermektir. Hoşgörü, insanların birbiriyle ilişkilerini sevgi ve saygı çerçevesinde yürüten, farklı kültürel özelliklere saygıyla bakmayı gerektiren bir değerdir (Kaptan-Yarar, 2015). Öğrencilerin hoşgörü algılarının bu tanımlara uygun olduğu söylenebilir. Ersoy (2016) tarafından yapılan araştırmada da, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin hoşgörüyle; daha çok yardımlaşma, affetmek, sevgi, iyi davranmak ve farklılıklara saygı olarak algıladığı görülmüştür. Bu sonuç da, yapılan bu araştırmanın sonucunu destekler niteliktedir.

Neden hoşgörülü olunması ile ilgili görüşleri incelendiğinde, öğrencilerin çoğu iyi insan olmak için cevabını vermişlerdir. Hoşgörülü olmak, iyi bir insan olmayı gerektirir. Hoşgörülü bireyler, çevresindeki diğer bireylere karşı iyilik yapmaya önem verirler. Nitekim Aslan (2001) tarafından da, hoşgörünün iyiliği barındırdığı açıkça ifade edilmiştir. Öğrenciler tarafından iyi insan olmak için hoşgörülü olunması gerektiğinin belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca öğrenciler tarafından mutlu olmak için, yardımlaşmak için, saygılı olmak için, kalp

kırmamak için, insanları üzmemek için, huzurlu yaşamak için ve dünyanın kötü bir yer olmaması için hoşgörülü olunması gerektiği belirtilmiştir. Hoşgörülü bir ortamda insanlar mutlu olurlar, birbirlerine yardımcı olurlar, saygılı davranırlar, birbirlerinin kalplerini kırmamak için hassasiyet gösterirler, birbirlerini üzmezler ve kırmazlar. Ayrıca hoşgörünün olduğu yerde iyilik vardır. Bu bakımdan, öğrencilerin böyle görüşler belirtmeleri, insanların neden hoşgörülü olmaları gerektiği ile ilgili bilgi sahib olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olunmaması durumunda kavga olacağını belirtmişlerdir. İnsanlar arasında hoşgörü olmadığı takdirde çatışmalar olmakta, bu da kavgalara neden olmaktadır. Nitekim insanlık tarihine bakıldığında, hoşgörünün olmadığı toplumlarda kavganın ve savaşların olduğu görülmektedir. Günümüzde de, insanlar arasında hoşgörü olmadığı durumlarda kavgalar ortaya çıkmaktadır. Gerek sosyal medyada gerek yazılı ve görsel basında insanların birbirlerine hoşgörülü olmamaları nedeniyle kavgalar yaşandığına dair sıkça haberlere rastlanılmaktadır. Bu nedenle, öğrenciler tarafından böyle bir görüşün belirtildiği düşünülmektedir. Ayrıca öğrenciler hoşgörülü olunmaması durumunda yalnız kalınacağı, küslük olacağı, kötülük görüleceği, insanların kendilerini sevmeyeceği, düşmanlık olacağı, dünyanın yok olacağı, dostluk olmayacağı, dışlanacakları, arkadaşlarının olmayacağı ve alay edilecekleri şeklinde de görüş belirtmişlerdir.

Öğrencilerin çoğu hoşgörülü olmak için yardımsever olmak gerektiğini belirtmişlerdir. Hoşgörü değeri, diğer bazı değerlerle yakından ilişkilidir (Kalın, 2013). Yardımlaşmada bu değerlerden biridir. Hoşgörülü bireyler çevrelerindeki diğer insanlara karşı yardımseverlerdir. Bu nedenle öğrencilerin böyle bir görüş belirttikleri söylenebilir. Ayrıca öğrenciler tarafından hoşgörülü olmak için saygılı olmak, kötülük yapmamak, kavga etmemek, kalp kırmamak, iyilik yapmak, fikirleri dinlemek, farklılıklara saygılı olmak ve arkadaşlık kurmak gerektiği belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

1. Öğrencilerin bir kısmının hoşgörü ile ilgili algıları incelendiğinde, hoşgörüyü tam anlamıyla kavrayamadıkları belirlenmiştir. Bu nedenle, öğrencilere öğretim programları içerisinde değerler eğitimine daha fazla yer verilebilir.
2. Öğrencilerin hoşgörü ile ilgili görüşlerini belirleyen daha geniş örneklem üzerinde araştırmalar yapılabilir.
3. Durum çalışması, karma araştırma, nicel araştırma gibi farklı araştırma yöntemleri kullanılarak veriler toplanabilir.

Kaynakça

- ASLAN, Ö. (2001). Hoşgörü ve tolerans kavramlarına etimolojik açıdan analitik bir yaklaşım. **Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi**, 5(2), 1-26.
- BEKTAŞ, M., ve KARADAĞ, B. (2013). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin yardımlaşma değerine yönelik geliştirdikleri metaforların incelenmesi. **Turkish Studies**, 8(8), 271-286.
- BERG, B.L. (2001). **Qualitative research methods for the social sciences**. Boston, MA: Allyn ve Bacon.
- BİLİM, Y. (2015). Görüşme tekniği. A. Yüksel, A. Yanık ve R. Ayazlar (Edt.) **Bilimsel araştırma yöntemleri: Kavramlar, analizler, araştırmalar**. Ankara: Seçkin.
- COOKSON, P.W. (2001). Fostering moral democracy. **Educational Leadership**, 59(2), 42-45.
- ÇALIŞKAN, H., ve SAĞLAM, H.İ. (2012). A study on the development of the tendency to tolerance scale and an analysis of the tendencies of primary school students to tolerance through certain variables. **Educational Sciences: Theory and Practice**, 12(2), 1440-1445.
- EKİZ, D. (2009). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Anı.
- ERSOY, A.F. (2016). Fenomenoloji. A. Saban ve A. Ersoy (Edt.) **Eğitimde nitel araştırma desenleri**. Ankara: Anı.
- ERSOY, A.F. (2016). Dördüncü sınıf öğrencilerinin hoşgörü algısı ve deneyimleri: bir fenomenolojik araştırma. **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(1), 454-473.
- GÖLDAĞ, B. (2015). **Orta öğretim kurumlarında okul kültürü yoluyla değerler eğitimi (Malatya ili örneği)**. Doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- GÜLER, A., HALICIOĞLU, M.B., ve TAŞĞIN, S. (2013). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin.
- GÜRBÜZ, S., ve ŞAHİN, F. (2015). **Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: felsefe-yöntem-analiz**. Ankara: Seçkin.
- İŞCAN, C.D. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- JOHNSON, B., ve CHRISTENSEN, L. (2012). **Educational research quantitative, qualitative and mixed approaches**. London: SAGE.
- KALE, N. (2007). **Nasıl bir değerler eğitimi? Değerler ve eğitimi**. Uluslararası sempozyumu içinde. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- KALIN, Z.T. (2013). **Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi**. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- KAPTAN-YARAR, S. (2015). **Kaptan-Yarar, S. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersinde hoşgörü değerinin karma yaklaşıma dayalı bilgisayar destekli etkinliklerle öğretimi**. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- KARASAR, N. (2012). **Bilimsel araştırma yöntemi**. Ankara: Nobel.

İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Hoşgörü Değeri İle İlgili Algılarının İncelen... ◆

- KESKİN, Y. (2016). Değerlere genel bir bakış: Tanımı, özellikleri, işlevi ve sınıflandırılması. M. Köylü (Edt.) **Teoriden pratiğe değerler eğitimi**. Ankara: Nobel.
- MERRIAM, S.B. (2009). **Qualitative research and case study applications in education**. San Fransisco: Jossey – Bass Publishers.
- POLİT, D.F., ve BACK, C.T. (2010). Generalization in quantitative and qualitative research: Myths and strategies. **International Journal of Nursing Studies**, 47, 1451-1458.
- TATAR, A.F. (2009). **Okul öncesi eğitiminde (5-6 yaş) hoşgörü eğitimi**. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- TOPUZ, H. (1995) Hoşgörü. İ. Pehlivan (Edt.) **Hoşgörü ve eğitim toplantısı**. Unesco Türkiye Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ortak Yayını.
- ULUSOY, K. (2007). **Lise tarih programında yer alan geleneksel ve demokratik değerlere yönelik öğrenci tutumlarının ve görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi**. Yayınlanmamış doktora tez. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- ULUSOY, K., ve ARSLAN, A. (2014). Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”. R. Turan ve K. Uulusoy (Edt.) **Farklı yönleriyle değerler eğitimi**. Ankara: Pegem.
- YILDIRIM, A., ve ŞİMŞEK, H. (2011). **Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri**. Ankara: Seçkin.
- YİĞİTTİR, S. ve ÖCAL, A. (2010). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin değer yönelimleri. **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 24, 407-416.

MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜKLERİ ÇALIŞANLARININ ÖRGÜTSEL BAĞLILIK DÜZEYLERİ (ANTALYA İLİ ÖRNEĞİ)*

Ali SABANCI**
Saniye EROL EMİROĞLU***
Hakan DÜZTEPE****

Öz: Bu araştırmanın amacı; Milli Eğitim Müdürlükleri çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerinin değerlendirilmesidir. Nicel araştırma deseninde tasarlanan araştırmanın çalışma evrenini, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile (5) merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde “şef, programcı, tekniker, teknisyen, bilgisayar işletmeni, VHKİ, memur, şoför ve hizmetli” kadrolarında görev yapan çalışanlar oluşturmaktadır. Bu kapsamda evren 428 kişiden oluşmaktadır. Sonuç olarak 330 katılımcıdan elde edilen anketler değerlendirmeye alınmıştır. Çalışma sonucunda Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının içselleştirme boyutunda yüksek düzeyde, uyum boyutunda düşük, özdeşleşme boyutunda ise göreceli olarak orta düzeyde bağlılık duygusuna sahip oldukları, cinsiyet, görev, eğitim, kıdem, hizmet süresine göre katılımcıların görüşleri arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel bağlılık, uyum, özdeşleşme, içselleştirme

* Bu çalışma 18-20 Mayıs 2017 tarihlerinde İcönte tarafından düzenlenen “8 th International Congress on New Trends in Education” de sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş şeklidir.

** Doç.Dr., Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, alisabanci@akdeniz.edu.tr, ORCID ID C-5426-2016, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 07.09/2017-23/112017.

*** Şef, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Şef, saniyeemiroglu@yahoo.com.tr, ORCID ID A-1604-2018.

**** Murtuna Gazi Ortaokulu Müdürü Aksu/ANTALYA, hakan_duztepe@hotmail.com, ORCID ID A-4274-2018.

ORGANIZATIONAL COMMITMENT OF THE STAFF OF NATIONAL EDUCATION DIRECTORY OF ANTALYA PROVINCE*

Ali SABANCI**
Saniye EROL EMİROĞLU***
Hakan DÜZTEPE****

Abstract

The purpose of this research is to designate organizational commitment level of employees working in National Education Directorate. The population of the study was employees working as supervisor, programmer, technician, operative, machine operator, officer, driver and attendant in Provincial Directorate of National Education of Antalya and five center District National Education Directorate. The target population of the study was determined as 428 staff. As a result 330 questionnaires were evaluated. The study shows that the employees of National Education Directorate have high level in internalization, low level in harmony and medium level in identification. There were no differences among their opinions in relation to their gender, duty, education, seniority and tenure.

Key Words: Organizational commitment, harmony, identification, internalization

Giriş

Örgütler bireylerin sınırlı fakat farklı yeteneklerinden yararlanır. Bireyler farklı ve sınırlı olan düşünme ve kavrama yeteneklerini örgütler aracılığı ile bütünleştirerek, bireysel güç ve yeteneklerini aşan amaçlarını gerçekleştirirler. Örgüt bireysel yetenekleri artıran bir araçtır. Bireysel amaçların gerçekleştirme aracıdır. Örgüt bireysel amaçların gerçekleştirilme aracı olduğu gibi, birey de örgütsel amaçları gerçekleştirme aracıdır. Örgüt bireylere birçok şeyi başarma yeteneği kazandırır (Aydın, 2010, 13). Başaran (1989)'a göre örgüt, insanlar bir arada çalışırken var olan ilişkiler erk, hedefler, roller, eylemler, iletişim ve benzer öğelerin bir yapısıdır (Başaran, 1989, 89). Örgüt, insanın

* This paper was presented in "8 th International Congress on New Trends in Education", 18-20 May, 2017.

** Associate Prof. Dr., Akdeniz University, Faculty of Education, The Department of Educational Sciences, Educational Management, Supervision, Economy and Planning, ANTALYA.

*** Chef, Antalya provincial directorate for national education, ANTALYA.

**** The Headmaster of Murtuna Gazi Secondary School, Aksu/ANTALYA.

işbirliği gereksiniminden doğar. Örgüt denilince akla ilk gelen insan unsurudur. İnsan ise anlam oluşturan ve eylemlerini de söz konusu anlamlar üzerine inşa ederek gerçekleştiren bir varlıktır (Aydın, 2010; Şişman, 2007). Başaran (2006) eğitim sistemini, ulusun tüm üyelerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünü olarak tanımlamıştır. Champoux (2011)'e göre araştırmacılar tarafından en yaygın olarak ele alınan konular iş tutumları, örgütsel bağlılık, iş doyumu ve işe bağlanmadır. Bu tutumların personel devrinde önemli etkenler oldukları söylenebilir. Meyer ve Herscovitch (2001) bağlılığın bireyi bir hedefe yönlendiren bir güç olduğunu, davranışı yönlendirmede önemli bir role sahip etkili zihinsel süreçlerle desteklenebildiğini öne sürmektedir.

Meyer ve Allen (1991) genel olarak örgütsel bağlılığı, çalışanın örgütle olan ilişkisini belirleyen ve örgütte kalma veya ayrılma kararını etkileyen psikolojik durum olarak tanımlamaktadır. George ve Jones (2012) ve Griffin ve Moorhead (2010) örgütsel bağlılığı bütünde örgütte kalma ile ilgili duygu ve inançlarla ilgili bir kavram olarak tanımlamaktadır. Yüksek düzeyde bağlılık olması durumunda örgütle ilgili konuşmalarda "Biz" dili kullanılır. Düşük düzey bağlılık durumlarında ise "onlar iyi ücret ödemiyorlar" cümlesinde olduğu gibi "Onlar" sözcüğü öne çıkar. Colquitt, LePine ve Wesson (2015) örgütsel bağlılığın bireyin örgüt üyeliğini devam ettirme arzusu olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir. Miroshnik (2013) örgütsel bağlılık kavramının bireyle örgüt arasındaki psikolojik ilişkilerden oluştuğunu vurgulamaktadır. Luthans (2011) ve Armstrong (2007) örgütsel bağlılık kavramını örgütün amaçlarıyla ve değerleriyle bütünleşmek, örgütte kalma arzusu ve kişinin kendi çabasını artırmada isteklilik olarak tanımlamaktadır. Reichers (1985) üç tanım üzerinde durmuştur. Bunlardan birincisi; bağlılık ödöl ve maliyetlerin bir sonucu olarak ortaya çıkan duygular, ikincisi; açık ve gönüllü davranışlar gösterme ile bağlılığa ilişkin tutum benimsemesi sonucu bireyin davranış sözleşmelerine bağlanması ve üçüncü; bireyin örgütsel değerlerle ve amaçlarla bütünleşmesi ve bu yönde çaba göstermesi ile ortaya çıkan durumdur. Blandford ve Welton (2000) bütün çalışanlar gibi öğretmenlerden de uzmanlık alanlarında veya sorumluluk üstlendikleri işleri ile ilgili diğer konularda olduğu kadar örgütün başarısı için örgütsel bağlılık beklediğini ifade etmektedir. Genel olarak bağlılık, en yüksek derecede bir duygudur. Bir kişiye, bir düşünceye, bir kuruma ya da kendimizden daha büyük gördüğümüz bir şeye karşı gösterdiğimiz bağlılığı ve yerine getirmek zorunda olduğumuz bir yükümlülüğü anlatır (Mercan, 2006). Bayram (2005) örgütsel bağlılığı, işgörenlerin örgütte kalmak istemeleri, örgütün tüm etkinliği, çıkarı ve başarısı ile kimliklenme, işgörenin örgüte karşı olan sadakat tutumu ve çalıştığı örgütün başarılı olabilmesi için gösterdiği ilgi olarak tanımlamıştır.

Örgütsel bağlılığı etkileyen çeşitli unsurlardan söz edilebilir. Colquitt vd. (2015) örgütsel (örgüt kültürü, örgüt yapısı), grupsal (liderlik davranışları, liderlik gücü ve uygulamaları, takım süreçleri ve iletişim, takım özellikleri ve çeşitlilik) ve bireysel (ye-

tenek, kişilik ve kültürel değerler) mekanizmaların etkileşimlerinin sonucunda iş doyumunu, stres, motivasyon, güven adalet ve etik ile öğrenme ve karar verme süreçlerinin şekillendiğini ve sonuç olarak bireysel açıdan iş performansı ve örgütsel bağlılıkla sonuçlandığını ifade etmişlerdir. Luthans (2011) örgütsel bağlılığın kişisel (yaş, örgütteki deneyim, mesleki uyum, olumlu ve olumsuz yöndeki duygusal yönelimler, içsel ve dışsal özellikler), örgütsel (işin yapısı, değerler, destek, süreç adaleti ve yöneticinin liderlik tarzı) gibi değişkenlerle ve hatta alternatif seçeneklerin bulunması gibi örgütsel olmayan faktörlerle belirlendiği görüşündedir. Miroshnik (2013)'e göre bağlılık örgütün özellikleri (çalışanların tutumları, örgütten ayrılma ya da kalma niyetleri), davranış ve manevi performans göstergeleri olmak üzere üç değişkenle ilişkilidir. Armstrong (2006) bunlarla birlikte kariyer gelişim fırsatları, performans değerlendirme sistemi, etkili yöneticilerin varlığı, işin ilginçliği, iş ve özel yaşam dengesi, iletişim ve toplamda örgüt performansının da bağlılık düzeyi üzerinde etkili olduklarını belirtmiştir. Balay (2000), örgütsel bağlılığın, birincisi, örgütsel bağlılık, işi bırakma, devamsızlık, geri çekilme ve iş arama faaliyetleri; ikincisi, iş doyumunu, işe sarılma, moral ve performans gibi tutumsal, duygusal ve bilişsel yapılar; üçüncüsü, özerklik, sorumluluk, katılım, görev anlayışı gibi işgörenin işi ve rolüne ilişkin özellikler; dördüncüsü, yaş, cinsiyet, hizmet süresi ve eğitim gibi işgörenlerin kişisel özellikleri ve son olarak, bireylerin sahip olduğu örgütsel bağlılık kestiricilerini bilme gibi nedenlerden dolayı örgütler için yaşamsal bir konu haline geldiğini belirtmiştir. Örgütsel bağlılığa etki eden işgörenin kişisel özellikleri (yaş, cinsiyet, eğitim, yetenek) başta olmak üzere örgütteki görevi, görev alanına verilen işlerin zorluğu, yapılan işin kapsamı, verilen yetki, işgören grubu ile yönetici (lider) ilişkileri, (Grup kaynaşması, görev dayanışması, yönetici yetki yapısı, yöneticinin saygınlığı, ortak karar ve uygulama), örgütün özellikleri (örgütün büyüklüğü) örgütsel bağlılığa yol açan faktörler arasında yer almaktadır (Gündoğan, 2009). Armstrong (2006) örgütsel bağlılığın stratejik etkenler (destekleyici iş stratejileri, üst yönetimin değerlere bağlılığı, etkili insan kaynakları yönetimi), işlevsel etkenler (kalıcı personel sağlama, personel yetiştirme ve geliştirme, işbirliği, katılım ve katılımın vurgulanması) ve iş ortamına bağlı etkenler (yüksek standartlar oluşturma, esnek görev yapısı ve takım çalışması ve işbirliği ve güven iklimi) olmak üzere üç faktörden etkilendiğini vurgulamıştır.

Örgütsel bağlılık genel olarak Meyer ve Allen (1991) tarafından belirlenen üç boyutla ele alınmıştır. Bunlar 1. Duygu temelli duygusal bağlılık, 2. Maliyete dayalı devam bağlılığı ve 3. Yükümlülük temelli normatif bağlılıktır. Duygusal bağlılık kişinin örgütteki arkadaşından ayrılmak istememesi, iş ortamının rahat ve eğlenceli olması, iş görevlerinin ödüllendirici algılanması gibi duygu yoğunluklu düşüncelere dayanır. Devam bağlılığı yükselme olanaklarının bulunması, maddi getirilerin konforlu yaşam olanakları sağlama, eş ve çocukların iyi nitelikli iş ve eğitim imkânlarına sahip olması gibi faktörlere dayanır. Normatif bağlılık ise başka örgütlerin sunmadıkları olanakların bulunulan örgütte sunulmuş olması, sıkışmış durumdayken işe alınmış olma, gelişme açısından kendisine yatırım yapılmış olması vb. durumlarla oluşan duygu ve

düşünceleri içerir. Bu üç tür bağlılık toplamda örgütsel bağlılığı oluşturmaktadır (Aamodt, 2010; Colquitt vd., 2015; Luthans; 2011; Meyer ve Allen, 1991). Örgütsel bağlılığı iki boyutta inceleyen çalışmalar da vardır. Örneğin George ve Jones (2012) örgütsel bağlılığın duygusal bağlılık ve devam bağlılığı olmak üzere iki boyuttan oluşturuğu görüştünerdir. Duygusal bağlılık, çalışanların örgütte var olmaktan dolayı mutlu olduklarında, örgütle ilgili iyi duygular beslediklerinde var olan bir duygu olduğunu; devam bağlılığının örgütten ayrılma maliyetinin yüksek olduğuna ilişkin (kıdem kaybı, iş güvenliği, ek faydalar, sağlık güvencesi vb.) bir duygu ile örgütte kalma arzusu ile ifade edilebilir. Schermerhorn, Hunt, Osborn ve Uhl-Bien (2010) yine örgütsel bağlılığı birincisi ussal bağlılık (kişinin finansal, gelişimsel ve profesyonel mesleki ilgilerine ilişkin duyguları ifade eder), ikincisi ise duygusal bağlılık (kişinin yaptığı şeyi değerli kılan başkalarına katkı sağladığına ilişkin kanıtlar sunan durumları ifade eder) olmak üzere iki boyutta incelemiştir.

Örgütsel bağlılığın sonuçlarının hem birey hem de örgüt üzerinde önemli etkilere sahip olduğu görülmektedir. Luthans (2011)'a göre örgütsel bağlılık ile yüksek iş performansı, düşük devamsızlık ve işten ayrılma, sıcak destekleyici bir örgüt iklimi, katkı sağlamaya istekli takım üyesi olma arzusu gibi konular arasında olumlu bir ilişkinin bulunduğuna dair bulgular mevcuttur. Aamodt (2010) örgütsel bağlılık ve iş doyumunun performansı, geç gelme, devam, işten ayrılma, örgütsel vatandaşlık ve amaç üzerinde etkileri olduğunu ifade etmektedir. Meyer, Allen ve Smith (1993) işe ve örgüte bağlılık kavramları ile işten ayrılma niyeti ve iş doyumsuzluğu gibi davranışların tahmin edilmesinin mümkün olduğunu göstermişlerdir. Meyer, Paunonen, Gellatly, Goffin ve Jackson (1989) duygusal bağlılık ile performans arasında pozitif yönlü; devam bağlılığı ile performans arasında negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuşlardır. Schermerhorn vd. (2010) 'ne göre pozitif etki açısından duygusal bağlılığın ussal bağlılıktan daha fazla etkiye sahip olduğu söylenebilir. George ve Jones (2012)'a göre duygusal bağlılığın devam bağlılığından daha fazla olumlu sonuçları olduğu söylenebilir. Duygusal bağlılık daha çok örgütler çalışanlarına karşı sosyal duyarlılık gösterdiklerinde ortaya çıkabilir. Bu durumdaki çalışanların işten ayrılma olasılıkları daha düşük, örgütsel vatandaşlık duygusuna daha yakındır. Schermerhorn vd. (2010) örgütsel bağlılığı yüksek olan bireyler örgütle yüksek düzeyde bütünleşirler ve örgütte bulunmaktan gurur duyarlar. Balay, (2000) örgütsel bağlılığa sahip olan işgörenlerin, örgütün değerlerine, amaç ve hedeflerine güçlü bir şekilde inandığını, örgütsel süreçlere yönelik emir ve beklentilere gönüllü olarak uyduklarını ifade etmektedir. Ayrıca işgörenlerin, amaçlarının istenen şekilde gerçekleşmesi için asgari beklentilerin çok üzerinde çaba ortaya koyacaklarını, örgütte kalmada kararlılık göstereceklerini, işlerine de içsel olarak güdüleneceklerini belirtmiştir. Bayram (2005) yüksek örgütsel bağlılığın iki zıt yönlü etkisinden söz etmektedir. Yüksek örgütsel bağlılık bireye, meslekte başarı ve ücrette doyum sağlayabileceği gibi örgüt, işgörenin sadakatine karşılık ona yetki devrederek ve onu üst pozisyonlara getirerek bir şekilde ödüllendirebilmek-

tedir. Buna karşılık yüksek bağlılık işgörenin gelişmesini, yaratıcılığını bastırmakta, gelişmeye karşı direnç oluşturmaya neden olmaktadır.

İşgörenlerde örgütsel bağlılık geliştirmek için de çeşitli stratejilerden söz edilmektedir. Örneğin Armstrong (2007)'a göre örgütsel bağlılık 1) Örgütsel amaçların, değerlerin ve başarıların vurgulanması, 2) İşgörenlerin ve katılımcıların katkılarının tanındığının gösterilmesi, yönetimin gizlilik, güven, adalet, eşit muamele gibi kavramların, katılımcıların fikirlerinin ve önerilerinin önemsendiği, sözlerin tutulduğu bir örgüt iklimi yaratılması, 3) Kontrol ve zorlamadan çok işbirliği ve uzlaşmaya dayalı, öğrenme, kariyer geliştirme ve yükselme fırsatları içeren olumlu bir psikolojik sözleşme oluşturulması, 4) Örgütsel performansa dayalı ödüllerin oluşturulması, 5) Örgütte var olmayı bireyin kendi seçimi haline getirecek çalışma ortamının yaratılması şeklindeki stratejilerle mümkün görünmektedir. Griffin ve Moorhead (2010) örgütlerin çalışanlarda bağlılık düzeyini yükseltmek için onlara adil davranmak, uygun ödüller vermek ve iş güvenliği sağlamak gibi az sayıda seçenekleri olduğu görüşündedir. Griffin ve Moorhead (2010) bunların dışında çalışanlara iş ile ilgili söz hakkı tanımak, canlandırıcı nitelikte iş düzenlemeleri yapmanın da bağlılık düzeyini artırabileceğini vurgulamaktadır. Blandford ve Welton (2000) örgütsel bağlılığın kendi örgütü ile gurur duygusu geliştirme ve kişisel gelişme fırsatları yaratma ile mümkün olabileceğini ileri sürmektedir. Doğan (2013) da örgüt açısından çalışanlara işlerini doğru yapmaları konusunda güvenebilmenin önemli olduğunu ve bu durumun bağlılık vasıtasıyla sağlanabildiğini ileri sürmüştür.

Starratt (2003) eğitim örgütlerinde organik yönetim olarak adlandırdığı yönetim anlayışının kontrolden çok bağlılık esasına dayandığını ve bu açıdan temel gereksinimin bağlılık kültürü geliştirmek olduğunu ileri sürmektedir. Organik yönetimin ilk adımı okulun öz amacını belirlemektir. Okulun amacı ise öğrencilerin aktif öğrendikleri ve öğretmenlerin aktif öğrenmeyi gerçekleştirdikleri; yönetsel süreçlerin amaca odaklı süreç ve yapıları oluşturmaya katkı sağladıkları bir öğrenme ortamı sağlamaktır. Eğitim sistemi bir bütün olarak ele alındığında benzer bağlılık kültürünün örgütün her kademesinde yaratılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir.

Devlet kamu hizmetleri görevleri ve bu görevlerde çalışan Devlet memurları, görevlerin gerektirdiği niteliklere ve mesleklere göre sınıflara ayrılmaktadır. Bunlar: "Genel İdare Hizmetleri", "Teknik Hizmetler" ve "Yardımcı Hizmetler" sınıflarıdır. Bu sınıflarda tanımlanan görevliler ise şöyledir: Şef, memur, bilgisayar işletmeni, veri hazırlama kontrol işletmeni, şoför programcı, teknisyen, tekniker ve hizmetlidir. Bu çerçevede görev alan çalışanlar kanun, tüzük ve yönetmeliklerde belirtilen esaslara uymakla ve amirler tarafından verilen görevleri yerine getirmekle yükümlü kılınmıştır. Buna karşılık çalışanların uygulamayı isteme, güvenlik, çekilme, müracaat, şikâyet ve dava açma, sendika kurma, izin, emeklilik, isnat ve iftiralara karşı koruma hakları *güvence altına alınmıştır* (Devlet Memurları Kanunu, 1965; Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve

Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 2011; Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği, 2012).

Millî Eğitim Müdürlükleri çalışanlarının göreve atama, yükselme konuları ise yönetmelikle düzenlenmiştir. Buna göre şef yönetim hizmetleri grubunda yer almaktadır. Şef kadrosu için, görevde yükselme sınavına girme şartları, en az iki yıllık yüksekokul mezunu olma ve son iki yılı Bakanlıkta olmak üzere Devlet memurluğunda (yardımcı hizmetler dışındaki kadrolarda) en az beş yıl görev yapmış olma; Bilgisayar işletmeni ile veri hazırlama ve kontrol işletmeni kadrosuna geçmek için, en az lise veya dengi okul mezunu olma, son iki yılı Bakanlıkta olmak üzere en az üç yıl hizmeti bulunma, Bakanlığa bağlı veya Bakanlıkça izin verilen özel bilgisayar kurslarından belge almış olma veya bitirdiği okulun ders müfredatında en az iki dönem bilgisayarla ilgili ders aldığını belgeleme; Memur kadrosuna geçmek için, en az lise veya dengi okul mezunu olma, son iki yılı Bakanlıkta olmak üzere Devlet memurluğunda en az üç yıl görev yapmış olma; Şoför kadrosu için, en az lise veya dengi okul mezunu olma, son iki yılı Bakanlıkta olmak üzere Devlet memurluğunda en az üç yıl görev yapmış olma, en az beş yıllık (B) sınıfı sürücü belgesine sahip olma; Programcı kadrosu için, bilgisayar programcılığı alanında en az iki yıllık yüksekokul mezunu olma, en az iki programlama dilini bildiğini belgeleme; Tekniker kadroları için, atama yapılacak kadronun gerektirdiği alanlarda iki yıllık yüksekokul mezunu olma; Teknisyen kadrosu için, atama yapılacak kadronun gerektirdiği alanlarda eğitim veren bir ortaöğretim kurumundan mezun olma şartları aranmaktadır (Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik, 2013).

Millî Eğitim Örgütü, ülkenin toplam nüfusuna hizmet eden yapı, amaç ve süreç olarak karmaşık bir yapıya sahip büyük bir örgüttür. Millî Eğitim sisteminin belirlenen amaçlarına ulaşması sistemin her ögesine eşit derecede önem vermeyi ve her ögeyi sürecin işlevsel ve etkin bir parçası olma konusunda kullanmayı gerekli kılmaktadır. Eğitim örgütlerinde, örgütsel bağlılık konusunda yapılan çalışmaların genel olarak eğitim ve öğretim kademesinde görev alan eğitim işğörenlerine odaklandığı söylenebilir. Sistem bir bütün olarak ele alındığında insan gücü bağlamında her tür ve kademede işğörenlerin katkısının önem taşıdığı söylenebilir. Bu bakımdan bu çalışmada Millî Eğitim Müdürlüklerinde “Genel İdare Hizmetleri Sınıfı (şef, bilgisayar işletmeni, veri hazırlama ve kontrol işletmeni, memur, şoför)”, “Teknik Hizmetler Sınıfı (tekniker, teknisyen, programcı)” ve “Yardımcı Hizmetler Sınıfı (hizmetli)”nda görev yapan çalışanların örgütsel bağlılık düzeylerinin belirlenmesi; Yaş, cinsiyet, görev, kıdem ve çalışma sürelerine göre görüşlerindeki farklılıkların değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşığıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1-Millî Eğitim Müdürlüğü bünyesinde “Genel İdare Hizmetleri Sınıfı”, “Teknik Hizmetler Sınıfı” ve “Yardımcı Hizmetler Sınıfı”nda görev yapan çalışanların örgütsel bağlılık düzeyleri nedir?

2-Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeyleri ile cinsiyet, görev, eğitim, kıdem, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre görüşler arasında fark var mıdır?

Yöntem

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır (Karasar, 2013). Bu bölümde araştırmanın evren ve örnekleme, veri toplama aracı ve verilerin analizi hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Evren ve Örneklem:

Araştırmanın genel evrenini, Antalya İl ve İlçe milli eğitim müdürlükleri “Genel İdare Hizmetleri Sınıfı”, “Teknik Hizmetler Sınıfı” ve “Yardımcı Hizmetler Sınıfı’nda” görev yapan çalışanlar oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evreni ise 2016– 2017 Eğitim Öğretim yılında Antalya Büyükşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile beş merkez İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde “Genel İdare Hizmetleri Sınıfı”, “Teknik Hizmetler Sınıfı” ve “Yardımcı Hizmetler Sınıfı’nda” tanımlanan şef, programcı, tekniker, teknisyen, bilgisayar işletmeni, VHKİ, memur, şoför ve hizmetli kadrolarında görev yapan 428 çalışandan oluşmaktadır. Veri toplama aracı çalışma evrenini oluşturan 428 kişiye uygulanmıştır. Anketlerin geri dönüş oranı %73.33 (330) olmuştur. Anketin geri dönüş oranının veri analizi için yeterli olduğu anlaşılmıştır (Balcı, 1995; Büyüköztürk, 2005; Özoğlu, 1992).

Veri Toplama Aracı:

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak Balay (2000) tarafından geliştirilen uyum (Devam bağlılığı), özdeşleşme (Normatif bağlılık) ve içselleştirme (Duygusal bağlılık) olmak üzere üç boyuttan oluşan örgütsel bağlılık ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama aracı iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde demografik bilgilere ikinci bölümde ise çalışanların örgütsel bağlılık düzeyini ölçmeye yönelik 25 maddeden oluşan sorulara yer verilmiştir. Ölçme aracında Likert tipi beşli derecelendirme kullanılmıştır. Anketin güvenilirlik çalışmalarında ise Balay (2000) araştırmasında madde toplam test korelasyonu uyum için (Cronbach’s Alpha) .79; özdeşleşme için .89 ve içselleştirme için .93 belirlemiştir. Anketin uygulanabilmesi için eser sahibinden ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Anketler elden katılımcılara teslim edilmiş ve toplanmıştır (Akgül, Aziz ve Çevik, 2003; Büyüköztürk, 2003).

Verilerin Analizi:

Bu çalışmada elde edilen verilerle geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Bu amaçla verilerin faktör analizi için uygunluğunu belirlemek üzere “KMO and Bartlett’s Test of Sphericity” analizleri yapılmış; KMO değeri 0.876, Bartlett’s Test of Sphericity ise 2858,489 ($p < .001$) bulunmuştur. Uyum olarak adlandırılan birinci boyutta (8 Madde); özdeşleşme olarak adlandırılan ikinci boyutta (7 Madde) ve içselleştirme olarak adlandırılan üçüncü boyutta (8 Madde) olmak üzere üç boyutlu bir yapı elde edil-

miştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin 0.34 ile 0.80 arasında olduğu saptanmıştır. Üç faktörün toplam varyansı açıklama oranı % 49'dur. Araştırmacılar tarafından güvenilirlik çalışmalarında ise madde toplam test korelasyonu uyum için (Cronbach's Alpha) .81; özdeşleşme için (Cronbach's Alpha) .78; içselleştirme için (Cronbach's Alpha) .88 bulunmuştur (Akgül vd. 2003; Büyüköztürk, 2003). Sonuç olarak, 25 maddeden oluşan ölçme aracı aynen kullanılmıştır.

Verilerin çözümlenmesinde SPSS paket programı kullanılmıştır. Analizlerde normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığını test etmek için standart sapma (± 1.96), çarpıklık (± 1) ve basıklık (± 1.96) katsayıları ve saplı kutu grafikleri değerlendirilmiş ve tüm boyutlarda normallik varsayımının karşılandığı görülmüştür. Araştırmada varyansların eşitliği şartının belirlenmesinde Levene F testi kullanılmıştır. Sonuç olarak verilerin analizinde, parametrik testlerden aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem için t-testi ve ilişkisiz örneklem için tek faktörlü varyans analizi (One-Way ANOVA) kullanılmıştır. Tek faktörlü varyans analizi sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması durumunda farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Anlamlılık testlerinin tümünde $p \leq 0.05$ düzeyi esas alınmıştır (Akgül vd., 2003; Büyüköztürk, 2003).

Bulgular

Bu bölümde öncelikle Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının örgütsel bağlılık düzeylerine ilişkin görüşlerine, daha sonra görüşlerinin cinsiyet, görev, eğitim, kıdem, hizmet yılı ve görev yeri değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığına ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Büyükşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri Bünyesinde "Genel İdare Hizmetleri Sınıfı", "Teknik Hizmetler Sınıfı" ve "Yardımcı Hizmetler Sınıfı'nda Görev Yapan Çalışanların Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Örgütsel Bağlılık Boyutları	N	\bar{X}	S
İçselleştirme	330	4,3777	1,41832
Uyum	330	2,5805	,87956
Özdeşleşme	330	2,9068	,78456
Toplam Bağlılık	330	3,2883	,61445

Tablo 1' de verilen bulgulara göre Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının toplam bağlılık puanları açısından bütünde orta düzeyde ($\bar{X}=3,2883$) örgütsel bağlılık duygusuna sahip oldukları söylenebilir. Bununla birlikte içselleştirme boyutunda yüksek düzeyde ($\bar{X}=4,3777$); uyum boyutunda düşük ($\bar{X}=2,5805$); özdeşleşme boyutunda ise görece olarak orta düzeyde ($\bar{X}=2,9068$) bağlılık duygusuna sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Katılımcıların görüşleri arasında cinsiyet, görev, eğitim, kıdem, hizmet yılı ve görev yeri (il ve ilçe milli eğitim müdürlükleri) değişkenlerine göre fark olup olmadığını ve fark varsa kaynağını belirlemek üzere yapılan analizler aşağıda sunulmuştur.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili yapılan t testi analizine göre içselleştirme [$t(328)=2,396$, $p=,868$]; uyum [$t(328)=,385$, $p=,701$]; özdeşleşme [$t(328)=,694$, $p=,488$] boyutlarında ve toplam bağlılık [$t(328)=,607$, $p=,543$] puanlarında katılımcıların görüşleri arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir.

Görev değişkenine ilişkin yapılan one-way anova testinin sonucunda içselleştirme [$F(2-327)=2,396$, $p>.05$]; uyum [$F(2-327)=,117$, $p>.05$]; özdeşleşme [$F(2-327)=1,460$, $p>.05$] boyutlarında ve toplam bağlılık puanlarına göre [$F(2-327)=2,392$, $p>.05$] katılımcıların görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır.

Eğitim değişkenine ilişkin yapılan one-way anova testinin sonucunda içselleştirme [$F(4-325)=1,486$, $p>.05$]; uyum [$F(4-325)=,661$, $p>.05$]; özdeşleşme [$F(4-325)=1,455$, $p>.05$] boyutlarında ve toplam bağlılık puanlarına göre [$F(4-325)=1,201$, $p>.05$] katılımcıların görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır.

Kıdem değişkenine ilişkin yapılan one-way anova testinin sonucunda içselleştirme [$F(4-325)=1,079$, $p>.05$]; uyum [$F(4-325)=,792$, $p>.05$]; özdeşleşme [$F(4-325)=,559$, $p>.05$] boyutlarında ve toplam bağlılık puanlarına göre [$F(4-325)=1,859$, $p>.05$] katılımcıların görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır.

Hizmet yılı değişkenine ilişkin yapılan one-way anova testinin sonucunda içselleştirme [$F(3-326)=,597$, $p>.05$]; uyum [$F(3-326)=1,439$, $p>.05$]; özdeşleşme [$F(3-326)=1,220$, $p>.05$] boyutlarında ve toplam bağlılık puanlarına göre [$F(3-326)=1,044$, $p>.05$] katılımcıların görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır.

Görev yeri (Büyükşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri) değişkenine ilişkin yapılan one-way anova testinin sonucunda içselleştirme [$F(5-324)=,831$, $p>.05$]; özdeşleşme [$F(5-324)=1,252$, $p>.05$] boyutlarında ve toplam bağlılık puanlarına göre [$F(5-324)=,508$, $p>.05$] katılımcıların görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır. Buna karşın uyum boyutunda [$F(5-324)=3,161$, $p<.05$] görüşler arasında fark olduğu belirlenmiştir. Uyum boyutunda örgütsel bağlılık sonuçları tablo 2' de sunulmuştur.

Tablo 2. Görev Yeri (Büyükşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri) Değişkenine İlişkin Uyum Boyutunda Örgütsel Bağlılık Düzeyleri

Görev yeri	N	\bar{X}	S	F	p	Fark
A. Büyükşehir	160	2,6607	,88568	3,161	,008	E-D
B. Aksu	14	2,5000	,89258			
C. Döşemealtı	22	2,3831	,82642			
D. Kepez	52	2,2363	,84911			
E. Konyaaltı	28	2,9439	,93584			
F. Muratpaşa	54	2,5873	,78720			
Toplam	330	2,5805	,87956			

Görev yeri (Büyükşehir İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri) değişkenine göre uyum boyutunda örgütsel bağlılık görüşleri arasındaki farklılıkları belirlemek üzere yapılan Post-Hoc testlerinden Scheffe testinin sonuçlarına göre Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları ile Konyaaltı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları arasında görüş farklılıkları olduğu belirlenmiştir. Bulgulara göre Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları uyum boyutunda düşük düzeyde ($\bar{X}=2,3831$) örgütsel bağlılığa sahip oldukları buna karşılık Konyaaltı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının ise görece olarak orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sürecinden elde edilen bulgular tartışılmakta, sonuçlar ve bu sonuçlar kapsamında uygulayıcılar ile araştırmacılar için önerilere yer verilmektedir.

Milli Eğitim Müdürlükleri çalışanlarının toplam bağlılık puanları açısından bütünde orta düzeyde örgütsel bağlılık duygusuna sahip oldukları söylenebilir. İçselleştirme boyutunda yüksek düzeyde, uyum boyutunda düşük ve özdeşleşme boyutunda ise görece olarak orta düzeyde bağlılık duygusuna sahip oldukları anlaşılmaktadır. Kurşunoğlu, Bakay, ve Tanrıöğen (2010) öğretmenler üzerinde yaptıkları araştırmada öğretmenlerin en fazla gösterdikleri bağlılığın duygusal bağlılık olduğunu, ikinci sırada normatif bağlılık ve üçüncü sırada devam bağlılığı gösterdiklerini belirlemişlerdir.

Cinsiyet, görev, eğitim, kıdem, hizmet yılı değişkenine göre katılımcıların görüşleri arasında bir fark olmadığı belirlenmiştir. Örgütsel bağlılığın alt boyutlarının cinsiyet değişkeninden etkilenip etkilenmediğini belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel çalışmada Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının örgütsel bağlılığa ilişkin algıları onların; cinsiyetlerine göre uyum (Devamlılık bağlılığı), özdeşleşme (Normatif bağlılık) ve içselleştirme (Duygusal bağlılık) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Bir başka ifadeyle “erkek” ve “kadın” çalışanlar farklı örgütsel bağlılık düzeylerinde benzer düşüncelere sahiptir. Eğitim örgütünde örgütsel bağlılık konusunda çalışmalar “eğitim ve öğretim hizmetleri sınıfı” kapsamında gerçekleştirilmiştir. Bu çerçevede ağırlıklı olarak örgütsel bağlılığın cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığını ortaya koyan çalışmalar arasında örneğin Varoğlu (1993), Nal (2003), Çakar ve Ceylan (2005), Mahmutoğlu (2007), Erdoğan (2006), Gürkan (2006), Çakır (2007), Tok (2007), Ersoy (2007), Al (2007), Özkan (2008), Koç (2008), Doğan (2008), Danış (2009), Dirikan (2009), Koca (2009), Erdaş (2009), Yalçın (2009), Nartgün ve Menep (2010), Kılıçoğlu (2010), Karadaş (2013), Çoban (2015), Güner (2015) ve Çavundurluoğlu (2016) gösterilebilir.

Ancak bazı çalışmalar erkeklerin bazı çalışmalar kadınların boyut(lar) veya toplam bağlılık düzeyinde daha olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir. Örneğin Özkan (2005) Özcan (2008) Tayfun, Palavar ve Yazıcıoğlu'nun (2008) tüm alt boyutlarda; Zeyrek (2008) duygusal ve normatif alt boyutlarında ve toplamda Gündoğan (2009) devam ve normatif bağlılık, İnce (2015) ve Küçüközkan (2015) devam bağlılığı boyutunda, Aydemir (2009), Kurşunoğlu vd. (2010) ve Karaköse (2012) normatif bağlılık boyutlarında ve toplamda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha yüksek düzeyde bağlılık duygusuna sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Buna karşılık Özkaya, Kocakoç ve Kara (2006) devam bağlılığı, İnce (2015) ve Küçüközkan (2015), duygusal bağlılık, Şahin (2015) uyum (Devam bağlılığı), boyutunda kadınların daha yüksek bağlılığa sahip olduklarını bulmuşlardır. Aydın, Sarier ve Uysal (2011) 15 tez üzerinde yaptıkları çalışmada kadınların uyum (Devamlılık) bağlılığında erkeklerin ise özdeşleşme (Normatif) ve içselleştirme (Duygusal) boyutlarında daha yüksek bağlılık gösterdiklerini bulmuşlardır.

Bu çalışmada elde edilen bulgular çalışanların örgütsel bağlılık algıları eğitim değişkenine göre uyum (Devamlılık bağlılığı), özdeşleşme (Normatif bağlılık) ve içselleştirme (Duygusal bağlılık) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermediklerini ortaya koymuştur. Benzer şekilde Mahmutoğlu (2007), Tok (2007), Budak (2009), Dirikan (2009), Zeyrek (2008), Tülek (2008), Koç (2008), Çakır (2007), Çakar ve Ceylan (2005), Kılıçoğlu (2010) ve Güner (2015) de örgütsel bağlılığın eğitim düzeyine göre farklılaşmadığını belirlemişlerdir. Buna karşılık eğitim seviyesinin örgütsel bağlılığı etkilediğini ortaya koyan çalışmalar da vardır. Örneğin Nal (2003), yüksek lisans mezunlarının “lisans” ve “önlisans” a göre Kılıçoğlu (2010), devam bağlılığı boyutunda lisans mezunu öğretmenlerin önlisans mezunu öğretmenlere göre; Al (2007), doktora yapanların diğerlerine göre duygusal ve normatif bağlılık boyutunda; Koca (2009), lisansüstü öğrenime sahip öğretmenlerin lisans derecesine sahip öğretmenlere göre özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında; Gören (2012), eğitim enstitüsü mezunlarının eğitim fakültesi ve diğer okullardan mezun olanlara göre duygusal bağlılık düzeylerinde, Karadaş (2013) lisans mezunlarının lisansüstü mezunlarına göre uyum, özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında, Şahin (2015) yükseköğretim mezunu öğretmenlerin lisans ve lisansüstü mezunu öğretmenlere göre örgütsel bağlılık boyutunda daha

olumlu görüşlere sahip olduklarını belirlemişlerdir. Özkaya vd. (2006), kamu ve özel sektör çalışanları arasında lise düzeyinde öğrenime sahip çalışanların daha üst düzeyde öğrenime sahip çalışanlara göre devamlılık ve normatif bağlılığı boyutlarında; Güneş, Bayraktaroğlu ve Kutanis'in (2009), üniversite idari personeli arasında ilköğretim okulu mezunu çalışanlarının diğerlerine göre daha olumlu görüşlere sahiptirler. Bütünde Çöp (2008), Küçüközkan (2015), Gündoğan (2009) ve İnce (2015) genel olarak eğitim seviyeleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeylerinin de arttığını ifade etmektedir, ancak bu konuda aksi yönde bulgular da mevcuttur.

Mesleki kıdem değişkeni ile örgütsel bağlılığın alt boyutları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla yapılan istatistiksel analiz sonucunda; çalışanların örgütsel bağlılık algıları kıdem değişkenine göre uyum (Devamlılık bağlılığı), özdeşleşme (Normatif bağlılık) ve içselleştirme (Duygusal bağlılık) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Kıdem değişkenine göre örgütsel bağlılıkta anlamlı fark olmadığını gösteren çalışmalar vardır. Bu çalışmalar arasında örneğin Çakar ve Ceylan (2005), Erdoğan (2006), Çakır (2007), Mahmutoğlu (2007), Tülek (2008), Özcan (2008), Erbaş (2008), Doğan (2008), Koç (2008), Dirikan (2009), Koca (2009), Çoban (2015), Güner (2015) ve Nartgün ve Menep (2010) kıdeme göre örgütsel bağlılık düzeyinin farklılık göstermediği sonucuna varmışlardır. Mesleki kıdem arttıkça örgütsel bağlılığın arttığını gösteren çalışmalar arasında, Nal (2003) ve Çavundurluoğlu (2016), Zeyrek (2008), Özkaya vd. (2006), Yavuz (2008), Güneş vd. (2009), Özkan (2005) gösterilebilir. Öte yandan genel olarak 10 yıl ve üstü kıdem ile diğer kıdem düzeyinde olan çalışanlar arasında fark bulan çalışmalar da mevcuttur. Örneğin Al (2007) 16 yıl ve yukarısı; Karadaş (2013) ve Özcan (2008) 16-21 yıl kıdeme sahip olanların diğerlerinden daha fazla örgütsel bağlılığa sahip olduklarını bulmuştur. Danış (2009)'a göre duygusal bağlılık ve normatif bağlılık alt boyutlarında 11 yıl üstü kıdeme sahip olanlar 0-5 yıl kıdeme sahip olanlara göre daha fazla örgütsel bağlılık duygusu ifade etmektedir. Kurşunoğlu vd. (2010)'ne göre 5 yıl ve altı çalışan öğretmenlerin duygusal bağlılıkları, 6-10 yıl arası ve 11 yıl ve üzerinde çalışan öğretmenlerden daha düşüktür. Buldukları okulda 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin devam bağlılıkları, 5 yıldan az ve 6-10 yıl arası çalışan öğretmenlerin devam bağlılıklarından daha yüksek çıkmıştır. Buldukları okulda 11 yıl ve üzeri görev yapan öğretmenlerin normatif bağlılıkları, 5 yıldan az çalışan öğretmenlerin normatif bağlılıklarından daha yüksek çıkmıştır.

Kurumdaki hizmet yılı değişkenine göre uyum (Devamlılık bağlılığı), özdeşleşme (Normatif bağlılık) ve içselleştirme (Duygusal bağlılık) alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hizmet yılı değişkeninin örgütsel bağlılık ile anlamlı bir fark göstermediği diğer araştırmalar arasında Ersoy (2007), Tülek (2008), Özcan (2008), Uğurlu (2009), Dirikan (2009), Koç (2008), Kılıçoğlu (2010) ve Çoban (2015)'in çalışmaları gösterilebilir. Bunun yanında Erdaş (2009)'ın çalışmasında özdeşleşme ve içselleştirme boyutlarında 5 yıldan fazla çalışanların örgütsel bağlılıklarının arttığına yönelik bulgular vardır. Küçüközkan (2015), Yalçın (2009) ve Yavuz (2008) ise araştırmalarında

öğretmenlerin görev yaptıkları okullarda çalışma süreleri arttıkça örgütsel bağlılık düzeyinin arttığını belirlemiştir. Kurşunoğlu vd. (2010)'in bulguları da üç bağlılık boyutunda görev yaptıkları okulda 11 yıl ve üzeri çalışan öğretmenlerin bağlılıklarının daha yüksek olduğunu göstermektedir.

Görev yeri değişkenine göre içselleştirme, özdeşleşme boyutlarında ve toplam bağlılık puanlarına göre katılımcıların görüşleri arasında fark olmadığı anlaşılmıştır. Uyum boyutunda Kepez İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları düşük düzeyde örgütsel bağlılığa sahiptir. Buna karşılık Konyaaltı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının ise görece olarak orta düzeyde örgütsel bağlılığa sahip oldukları anlaşılmaktadır. Benzer çalışmalar bulunmamakla birlikte kurumlar arası karşılaştırma sonuçları fikir vermesi bakımından incelenebilir. Örneğin Durna ve Eren (2005) eğitim kurumlarında çalışanların sağlık kurumlarında çalışanlara göre duygusal ve normatif bağlılık yönünden kurumlarına daha bağlı olduklarını bulmuştur.

Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanlarının uyum (Devam bağlılığı) ve özdeşleşme (Normatif bağlılık) bakımından orta ve düşük düzeyde bağlılık duymasına karşılık içselleştirme (Duygusal bağlılık) boyutunda yüksek bağlılık göstermesi anlamlı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Meyer ve Allen (1991)'in de belirttiği duygusal bağlılık kişinin örgütteki arkadaşından ayrılmak istememesi, iş ortamının rahat ve eğlenceli olması, iş görevlerinin ödüllendirici algılanması gibi duygu yoğunluklu düşüncelere dayanmaktadır. Bu çerçevede milli eğitim müdürlüğü çalışanlarının bütünde örgütsel bağlılıklarının artırılması için devam bağlılığı boyutunda yükselme olanaklarının, maddi getirilerin, eş ve çocukların iyi nitelikli iş ve eğitim imkânlarına sahip olması gibi faktörlerin yeniden değerlendirilmesi; normatif bağlılık boyutunda ise başka örgütlere göre fark yaratacak nitelikte olanakların sunulması, kişisel ve mesleki gelişme açısından çalışanlara yatırım yapıldığı duygusu yaratacak işlevsel uygulamalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çerçevede: İdari personelin yükseltilmesinde liyakate dayalı bir sistemin uygulanması önerilebilir. Görevde yükselme yönetmelikle belirlenmiş bir takvime göre yürütülebilir. Fazla mesailer ücret olarak değerlendirilebilir. Çalışanların kongre, sempozyum, panel ve benzeri bilimsel toplantılarda bildiri/poster sunmalarını veya dinleyici olarak katılmalarını teşvik edici düzenlemeler yapılabilir. Çalışanlar, lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimi görmeye teşvik edilebilir. Çalışma ortamları fiziki olarak çalışanların psikolojik ve fizyolojik ihtiyaçlarını karşılamak üzere daha uygun şekilde düzenlenebilir. Çalışanların ve hizmet alan paydaşların ihtiyaçları gözetilerek bekleme, iş ilişkili ihtiyaçlarını danışma, kantin gibi çeşitli mekânlar tasarlanabilir. Çalışanların performanslarını değerlendirme ve ödüllendirme konusunda mevcut sistem gözden geçirilerek amaca, ihtiyaca ve koşullara uygun yeni düzenlemeler yapılabilir.

Bu çalışmadan yola çıkarak örgütsel bağlılık konusunda mevcut verilerle karşılaştırma açısından da katkı sağlayabilecek nitelikte Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticilerinin hem kendi örgütsel bağlılık düzeylerine hem de çalışanlarının örgütsel bağlılık

◆ Ali Sabancı / Saniye Erol Emiroğlu / Hakan Düztepe

düzeylerine ilişkin görüşleri alınabilir. Benzer şekilde eğitim sisteminde görev yapan tüm hizmet sınıflarındaki paydaşlar araştırmaya dâhil edilebilir.

Kaynakça

- Aamodt, M. G. (2010). **Industrial/Organisational Psychology: An Applied Approach**, 6th.ed., Wadsworth Cengage Learning, Belmont.
- Akgül, A, ve Çevik, O. (2003). **İstatistiksel Analiz Teknikleri, Spss'te İşletme Yönetimi Uygulamaları**, Emek Ofset Ltd.Şti., Ankara.
- Al, A. (2007). **Üniversitelerdeki Yabancı Diller Birimleri Yöneticilerinin Yönetmelik Düzeyi İle İngilizce Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Araştırılması**, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kocaeli.
- Armstrong, M. (2006). **A Handbook of Human Resource Management Practice**, 10th., Kogan Page Limited, London.
- Armstrong, M. (2007). **A Handbook of Employee Reward, Management And Practice**, 2nd ed., Kogan Page Limited., London.
- Aydın, M. (2010). **Eğitim Yönetimi**, Hatipoğlu Yayınları, Ankara.
- Aydın, A., Saner, Y. ve Uysal, Ş. (2011). *"The Effect of Gender On Organizational Commitment of Teachers: A Meta Analytic Analysis"*, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory Practice**, 11(2), ss.628-632.
- Aydemir, Ö. (2009). **Meslek Lisesi Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıklarına Etkisi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Balay, R. (2000). **Özel ve Resmi Liselerde Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığı** (Ankara İli Örneği), Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Balcı, A. (1995). **Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler**, 72TDFO Bilgisayar ve Yayıncılık, Ankara.
- Başaran, İ. E. (1989). **Yönetim**, Gül Yayınevi, Ankara.
- Başaran, İ. E. (2006). **Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi**, Ekinoks Yayınları, Ankara.
- Bayram, L. (2005). *"Yönetimde Yeni Bir Paradigma: Örgütsel Bağlılık"*, **Sayıştay Dergisi**, S.59, ss.125-137.
- Büyüköztürk, Ş. (2003). **Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı**, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). *"Anket Geliştirme"*, **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 3(2), ss.133-151.

- Budak, T. (2009). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Kadrolu ve Sözleşmeli Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları (Kocaeli İli Örneği), Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Blandford, S. ve Welton, J. (2000). **Managing Professional Development in Schools**, Routledge, New York.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., ve Wesson, M. J. (2015). **Organizational Behavior: Improving Performance And Commitment In The Workplace**, Fourth Edition, McGraw-Hill Education, New York.
- Çakar, N. D. ve Ceylan, A. (2005). "İş Motivasyonunun Çalışan Bağlılığı ve İşten Ayrılma Eğilimi Üzerindeki Etkileri", **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 6(1), ss.52-66
- Çakır, A. (2007). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri ve Okul Kültürü Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Çavundurluoğlu, E. (2016). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin İncelenmesi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Champoux, J. E. (2011), **Organisational Behaviour: Integrating Individuals, Groups, And Processes**, 4th ed, West Publishing Company, New York.
- Çoban, T. (2015). Okul Kültürünün Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılıkları Üzerindeki Etkilerinin İncelenmesi, Türk Hava Kurumu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Çöp, S. (2008). Türkiye ve Polonya'da Turizm Sektörü Çalışanlarının Örgütsel Adalet ve Örgütsel Bağlılık Algılarına İlişkin Bir Uygulama, Gazi Üniversitesi: Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Doğan, E. Ş. (2013). Örgüt Kültürü ve Örgütsel Bağlılık, Türkmen Kitabevi, İstanbul.
- Danış, A. (2009). **Anadolu Teknik ve Anadolu Meslek Lisesi Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (İzmit Örneği)**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Devlet Memurları Kanunu (1965), **Resmi Gazete**, Tarih:23.07.1965, Sayı:12056.
- Dirikan, Y. (2009). **Branş ve Branş Dışı Atanan İngilizce Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çok Boyutlu İncelenmesi (İstanbul İli Anadolu Yakası Örneği)**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Doğan, A. (2008). İlköğretim Kurumlarında Örgütsel Adaletin Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi (Elazığ İli Örneği), Fırat Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Elazığ.
- Durna, U. ve Eren V. (2005). "Üç Bağlılık Unsuru Ekseninde Örgütsel Bağlılık", **Doğuş Üniversitesi Dergisi**, 6 (2), ss.210-219.

◆ Ali Sabancı / Saniye Erol Emiroğlu / Hakan Düztepe

- Erbaş, G. (2008). **Yönetici ve İşgören Arasındaki İletişimin Kalitesi ile Örgütsel Bağlılık İlişkisi Üzerine Bir Araştırma**, Marmara Üniversitesi: Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Erdaş, Y. (2009). **Denizli İl Merkezinde Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri**, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Denizli.
- Erdoğmuş, H. (2006). **Resmi-Özel İlköğretim Okullarında Çalışan Yöneticilerin Kişisel Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişki (İstanbul Örneği)**, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Ersoy, S. (2007). **Kariyer Geliştirme Programlarının Örgütsel Bağlılığa Etkisi: Tekstil Sektöründe Karşılaştırmalı Bir Araştırma**, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- George, J. M. ve Jones, G. R. (2012). **Understanding and Managing Organizational Behavior**, (6th ed.), Prentice Hall, New Jersey.
- Griffin, R. W. ve Moorhead, G. (2010). **Organizational Behavior: Managing People and Organizations**, 11th. Edition, South-Western, Cengage Learning, Canada.
- Gündoğan, T. (2009). **Örgütsel Bağlılık: Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası Uygulaması**, Türkiye Cumhuriyet Merkez Bankası, Uzmanlık Yeterlilik Tezi, Ankara.
- Gören, T. (2012). **İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Aydın İli Örneği)**, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Aydın.
- Güner, G. A. (2015). **Öğretim Elemanlarının Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi (Giresun Üniversitesi Örneği)**, Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,(Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sivas.
- Güneş, I. , Bayraktaroğlu, S. ve Kutanis, R. Ö. (2009). **Çalışanların Örgütsel Bağlılık ve Tükenmişlik Düzeyleri Arasındaki İlişki: Bir Devlet Üniversitesi Örneği**, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 14 (3), ss.481-497.
- Gürkan, G. Ç. (2006). **Örgütsel Bağlılık: Örgütsel İklimin Örgütsel Bağlılık Üzerindeki Etkisi ve Trakya Üniversitesinde Örgüt İklimi İle Örgütsel Bağlılık Arasındaki İlişkinin Araştırılması**, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Edirne.
- İnce Ö. Z. (2015). **Çalışanlarda Tükenmişlik ve Örgütsel Bağlılık (Ankara Tepebaşı Ağız ve Diş Sağlığı Hastanesi Örneği)**, İstanbul Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Karasar, N. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Akademik Yayıncılık Eğitim Danışmanlık Tic. Ltd. Şti., Ankara.

- Kılıçoğlu, G. (2010). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Algılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İzmir.
- Küçüközkan, Y. (2015). "Örgütsel Bağlılık ile Cinsiyet Arasındaki İlişki: Hastanelerde Çalışan Sağlık Personeli Üzerinde Bir Araştırma", *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1(1), ss.114-37.
- Karadaş, H. (2013). **Pozitif Okul Yönetiminin Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etki Düzeyi**, Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Şanlıurfa.
- Karaköse, B. (2012). **Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Personelin Örgütsel Bağlılık ve Çalışma Yaşamı Kaliteleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Kayseri.
- Koca, Y. S. (2009). **Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Kişilik Özellikleri ile Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Koç, R (2008). **Personel Güçlendirme ile Çalışanların Örgüte Bağlılığı Arasındaki İlişkiye Yönelik Bir Uygulama**, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Kurşunoğlu, A., Bakay, E. ve Tanrıoğen, A. (2010). "İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeyleri", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, S.28, ss.101-115.
- Luthans, F. (2011). **Organizational Behavior**, 12th ed, McGraw-Hill/Irwin, New York.
- MEB (2011). "Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", **Resmi Gazete**, Tarih:14.09.2011, Sayı:28054.
- MEB (2012). "Millî Eğitim Bakanlığı İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri Yönetmeliği", **Resmi Gazete**,Tarih: 18.11.2012, Sayı:28471.
- MEB (2013). "Millî Eğitim Bakanlığı Personelinin Görevde Yükselme, Unvan Değişikliği ve Değiştirme Suretiyle Atanması Hakkında Yönetmelik", **Resmi Gazete**, Tarih: 12.10.2013, Sayı: 28793.
- Mercan, M. (2006). Öğretmenlerde Örgütsel Bağlılık Örgütsel Yabancılaşma ve Örgütsel Vatandaşlık, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Afyonkarahisar.
- Meyer, J. P., Paunonen, S. V., Gellatly, I. R., Goffin, R. D. ve Jackson, D. N (1989). "Organizational Commitment and Job Performance It's the Nature of the Commitment That Counts", **Journal of Applied Psychology**, 74(1), ss.152-156.
- Meyer, J. P. ve Allen, N. J. (1991). "A Three Component Conceptualization of Organizational Commitment", **Human Resource Management Review**, 1(1), ss. 61-89.
- Meyer, j. P. Allen, N. J ve Smith, C. A. (1993). "Commitment to Organizations and Occupations: Extensions and Test Of A Three Component Conceptualization", **Journal of Applied Psychology**, 78(4), ss.538-551.

◆ Ali Sabancı / Saniye Erol Emiroğlu / Hakan Düztepe

- Meyer, J. P. ve Herscovitch, L. (2001). "Commitment in the Work Place Toward A General Model", **Human Resource Management Review**, S.11, ss.299-326.
- Mahmutoğlu, A. (2007). **Milli Eğitim Bakanlığı Merkez Örgütünde İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılık**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Bolu.
- Miroshnik, V. (2013). **Organizational Culture and Commitment: Transmission in Multinationals**, Palgrave Macmillan, New York.
- Nal, K. (2003). **Sınıf Öğretmenlerinin Yöneticilerinin Yönetim Tarzlarına İlişkin Tutumları ile Kuruma Bağlılıkları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Bir Araştırma**, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Nartgün, S. S. ve Menep, I. (2010). "İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığa İlişkin Algı Düzeylerinin İncelenmesi: Şırnak/İdil Örneği", **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, 7(1), ss.289-316.
- Özcan, O. (2008). İlköğretim Öğretmenlerinin Örgütsel Özdeşim, Örgütsel Bağlılık ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Demografik Özelliklere Göre İncelenmesi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Özkan, Y. (2005). Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği), Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- Özkan, V. (2008). İlköğretim Okulunda Görevli Sınıf Öğretmenlerinin Bazı Değişkenlere Göre Örgütsel Bağlılık Düzeyleri (Sakarya İl Örneği), Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- Özkaya, M. O., Kocakoç, I. D. ve Kara, E. (2006). "Yöneticilerin Örgütsel Bağlılıkları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkileri İncelemeye Yönelik Bir Alan Çalışması", **Celal Bayar Üniversitesi İ.L.B.F. Yönetim ve Ekonomi Dergisi**, 13 (2), ss.77-96.
- Özoğlu, S. Ç. (1992). "Davranış Bilimlerinde Anket: Bilgi Toplama Aracının Geliştirilmesi". **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**. 25,(2), ss.321-339.
- Reichers, A. E. (1985). "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment", **The Academy of Management Review**, 10(3), ss.465-476.
- Schermerhorn, J. R., Jr., Hunt, J. G., Osborn, R. N. ve Uhl-Bien, M. (2010). **Organizational Behavior** (11th ed.), John Wiley & Sons, Inc., New York.
- Starratt, R. J. (2003), **Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Responsibility**, Lawrence Erlbaum, Mahwah, London.
- Şişman, M. (2007). Örgütler ve Kültürler, Pegem A Yayıncılık Tic. Ltd. Şti., Ankara.
- Şahin, B. (2015). Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılık Davranışları ile Okul Müdürlerinin Etik Liderlik Davranışları Arasındaki İlişki, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Uşak.

- Tayfun, A., Palavar, K. ve Yazıcıoğlu. (2008). "Otel İşletmelerinde Çalışan İşgörenlerin Örgütsel Bağlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", **Kamu-İş Dergisi**, 9(4), ss.1-22.
- Tok, T. N. (2007). İlköğretim Müfettişlerinin İş Doyumu ve Örgütsel Bağlılıkları, TEM-SEN Yayınları, No:7, Ankara.
- Tülek, M. E. (2008). **Vakıf Üniversitelerinde Görev Yapan İngilizce Okutmanlarının İş Doyumu Örgütsel Bağlılık İlişkisi**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- Uğurlu, C. T. (2009). İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Örgütsel Bağlılık Düzeylerine Yöneticilerinin Etik Liderlik Ve Örgütsel Adalet Davranışlarının Etkisi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Malatya.
- Varoğlu, D. (1993). **Kamu Sektörü Çalışanlarının İşlerine ve Kuruluşlarına Karşı Tutumları, Bağlılıkları ve Değerleri**, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmış Doktora Tezi), Ankara.
- Yalçın, B. (2009). **Eğitim Örgütlerinde Üç Boyutlu Örgütsel Bağlılık Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması**, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Tokat.
- Yavuz, E. (2008). **Dönüşümcü ve Etkileşimce Liderlik Davranışının Örgütsel Bağlılığa Etkisinin Analizi**, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Ankara.
- Zeyrek, A. O. (2008). **Millî Eğitim Bakanlığı 2005 Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yükselme Sınavında Öğretmenlerin Başarı Durumları İle Örgütsel Bağlılıkları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (İstanbul İli Örneği)**, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.

İLKÖĞRETİM DİN KÜLTÜRÜ VE AHLAK BİLGİSİ ÖĞRETMENLERİNİN DEĞER ÖĞRETİMİNDE KULLANDIKLARI YÖNTEMLER-NİTEL BİR ARAŞTIRMA-*

Muhammed Esat ALTINTAŞ**

Öz: Bu çalışmanın amacı İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullandıklarını ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma modelinden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bu çerçevede 24 tane İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmeniyle görüşmeler ve söz konusu öğretmenlerin derslerinde gözlemler yapılmıştır. Bu araştırmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşüncesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Son olarak betimlenen veriler, literatür ışığında değerlendirilmiştir. 24 öğretmen anlatım, 24 öğretmen soru-cevap, 10 öğretmen canlandırma (dramatizasyon), 10 öğretmen örnek olay incelemesi ve 6 öğretmen grup çalışması ve tartışma yöntemini değer öğretiminde kullanmaya çalıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise, onların söz konusu yöntemleri istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmüştür. Öğretmenlerin söylediklerine ve derste yaptıklarına bakıldığı zaman, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun değer öğretimi sürecinin merkezine kendilerini konumlandıkları ve öğrencilerin pasif şekilde öğretmenleri dinledikleri değerleri telkin yaklaşımına göre hareket ettikleri anlaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, değerler eğitimi, öğretmenler, yöntem.

* Bu çalışma 2014 yılında Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünde kabul edilen “Öğretmenlerine Göre İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değer Öğretimi” başlıklı Doktora tezinden üretilmiştir.

** Yrd. Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi İlahiyat Fakültesi, Öğretim Üyesi, maltintas@erciyes.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-1677-9982, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 12/04/2017- 11/07/2017.

QUALITATIVE STUDY ABOUT METHODS USED IN VALUES EDUCATION BY RELIGIOUS CULTURE AND ETHICS COURSE'S TEACHERS*

Muhammed Esat ALTINTAŞ**

Abstract

This study investigated the methods used in values education by religious culture and ethics course's teachers. I examined teachers' views with regard to the problem of this study by conducting interviews with them. Participation to the study was completely voluntary. I interviewed twenty four teachers. I observed their teaching in the classrooms. Findings were interpreted with the help of the related literature. According to the results, with respect to the methods applied in values education, analysis of the interviews and observations revealed that most teachers prefer lecturing and question-answer techniques to the more active teaching methods such as group works, dramatizations, and role-plays. Research results showed that values inculcation was the dominant approach of values education used by all of the teachers.

Keywords: Religious Culture And Ethics, methods, teachers, values education.

1. Giriş

Toplumların yaşadığı ahlaki sorunlara çözüm bulmak amacıyla belirli ahlaki değerlerin öğretimi konusunda özellikle son yıllarda genelde dünyada ve özelde ise Türkiye'de eğitim alanında değerler ve değer öğretimine yapılan vurgu ön plana çıkmıştır. Türk Milli Eğitimi Temel Kanununda, "Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları" başlığı altında, öğrencilere kazandırılması hedeflenen bazı değerlerden söz edilmektedir. Söz konusu kanunun ilgili maddesinde "Türk milletinin tüm fertlerini; beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımlarından dengeli ve sağlıklı bir şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren, topluma karşı sorumluluk duyan, yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek" ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2010: 1). Bu genel amacın yanı sıra, Türkiye'de 2005-2006 öğretim yılından itibaren

* This research was produced from "Values Education According to Religious Culture and Ethics Course's Teachers" titled doctoral dissertation of author.

** Assist. Prof. Dr., Erciyes University, Faculty of Theology, e-mail: maltintas@erciyes.edu.tr.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

resmen uygulamaya geçirilen ilköğretim programlarının temel öğeleri arasında doğrudan değerlere ve değer öğretimine yer verilmiştir. Bu doğrultuda ilk ve orta öğretim düzeyindeki ders programlarında geliştirilmesi gereken değerler, hazırlanan program tanıtım kitaplarında belirtilmiştir. Özellikle Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerinin öğretim programlarında, değerler ve değer öğretimiyle ilgili ayrı bir bölüm hazırlanmıştır (MEB, 2006, 2007, 2010).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersinde değer öğretimiyle ilgili geçerli öğrenmeleri sağlama ve istendik nitelikte davranış değişmelerini oluşturmada işlev gören birtakım öğeler vardır. Birbiriyle ilişkili olan ve değer öğretimini etkileyen temel öğeler şunlardır: Öğretmen, öğrenci, öğretim programı, öğrenme-öğretme ortamı, öğretim araç-gereçleri, yönetici ve çevre (Akyürek, 2009: 7; Erden, 1998: 52). Bu öğelerin uyum içerisinde işlevlerini yerine getirmesi, değer öğretiminin hedeflerine ulaşılabilmesi açısından önemlidir.

Değer öğretimi bilişsel, duyuşsal ve devinışsel öğrenmeleri kapsamaktadır. Her bir öğrenme türü farklı özellik arz etmektedir. Öğrencilerin bu özellikleri fark edebilmeleri ve öğrenme türleriyle ilgili davranışları kazanabilmeleri için değer öğretiminde yöntem çeşitliliğine gidilmesi gerekir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında bu duruma şu şekilde dikkat çekilmiştir: *“Her öğrenciye ulaşabilmek için öğrenme-öğretme yöntem ve tekniklerindeki çeşitlilik dikkate alınmıştır.”* (MEB, 2010: 12). Bundan dolayı öğretmenler, değer öğretimini etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirebilmek için çeşitli yöntemler konusunda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmalıdır. Öğretmenler çeşitli öğretim yöntemlerinin olumlu ve sınırlı yönlerini, kullanım ilkelerini iyi bilmeli, yöntem seçimini etkileyen faktörleri de dikkate alarak, değer öğretiminde kullanacakları yöntemleri yerinde ve zamanında seçip iyi uygulayabilmelidirler. Değer öğretiminde öğrencilerin istendik öğrenme yaşantıları geçirmelerinde öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntemlerin önemli bir rolü vardır. Öğretmenin seçtiği yöntemler, öğrencilerin etkin öğrenme yaşantılarını geçirmelerine katkı sağlamalıdır (Akyürek, 2009: 124; Aydın, 1996: 98-102; Aydın, 2012: 88; İşman & Eskicumalı, 2000: 102; Taşdemir, 2000: 100; Yılmaz & Sünbül, 2003: 48). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında da, belirlenen değerlerle ilgili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için, yöntemlerin öğrencileri aktif kılacak şekilde kullanılması gerektiği özellikle vurgulanmıştır (MEB, 2010: 9).

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında değerlere ve değer öğretimine doğrudan yer verilmesi önemli bir gelişme olmakla birlikte değerlerin öğretmenler tarafından öğretime nasıl konu edildiği daha önemlidir. Zira öğretmenlerin öğretim anlayış ve becerilerinin niteliği öğretim programının etkili biçimde uygulanmasında belirleyicidir. Bir öğretim programının başarısı büyük ölçüde öğretmenlerin programı benimsemelerine ve programda belirlenen amaçlar doğrultusunda uygulamalar gerçekleştirmelerine bağlıdır. Okulda yapılan değer öğretiminin öğrencinin ah-

laki gelişimi üzerinde önemli bir etkisi olduğu düşünülünce, İlköğretim DKAB dersi öğretmenlerinin değer öğretimine ilişkin görüşlerinin, deneyimlerinin ve uygulamalarının ortaya çıkarılması gerekir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretimini nasıl gerçekleştirdiklerini incelerken, değer öğretiminin etkililiğiyle doğrudan ilgili olduğundan dolayı öğretmenlerin değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullandıklarına özellikle bakılması gerekir. İşte bu nedenle, araştırmanın temel problemini, “İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenleri değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullanmaktadırlar?” sorusu oluşturmaktadır.

2. Yöntem

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullandıklarını ortaya koymaya çalışan bu çalışmada nitel araştırma modeli benimsenmiştir. Bu araştırmanın temel veri toplama aracı mülakat olarak belirlenmiştir. Bu çalışmada mevcut problemin derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde anlaşılabilmesi için sadece mülakat verilerinin yeterli olmayacağı düşünülmesiyle nitel veri toplama tekniklerinden biri olan gözlem de kullanılmıştır. Böylece bir veri toplama aracının sınırlılığı, diğer bir veri toplama aracıyla aşılmaya çalışılmıştır. Gözlem ve döküman verileri hem mülakat verilerinin doğruluğunun teyit edilmesini hem de mülakatta ortaya çıkmayan boyutların keşfedilmesini sağlamıştır. Bir de öğretmenin konuyla ilgili mülakattaki görüşleriyle sınıf içindeki uygulamaları birbirinden farklı olabilmektedir. Çeşitli veri toplama araçları (mülakat, gözlem, vb.) sayesinde araştırmacı, bu farklılıkları ortaya çıkarma ya da tutarlılığı saptama imkânına kavuşmuştur. Gözlemler yaparken ahlak öğrenme alanının uygulandığı dersler takip edilmiştir. Araştırmamızda gözlem öğretmenlerin değer öğretimiyle ilgili neleri bildiğinden çok, neleri, nasıl yaptığını görme imkânı vermiştir; ayrıca öğretmenlerin değer öğretimi uygulamaları hakkında derinlemesine ve ayrıntılı veriler sağlamıştır. Nitel çalışmada birden fazla veri toplama aracının kullanılması, araştırmanın veri tabanını zenginleştirmiş, araştırma sonunda ulaşılan bulguların daha geniş bir bakış açısıyla ele alınmasını ve alternatif yorumlara ulaşılmasını mümkün kılmıştır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın örneklemini belirlemek için nitel araştırma modelinde yer alan “amaçlı örneklem seçme yöntemi” kullanılmıştır. Örneklemin belirlenmesinde amaçlı örneklem seçme yollarından biri olan “maksimum çeşitlilik” örneklemeinden yararlanılmıştır. Bu çalışmaya 24 öğretmen katılımcı olarak seçilmiştir. Araştırmaya 15’i erkek 9’u kadın olmak üzere toplam 24 öğretmen katılmıştır. Görüşmeye katılan öğretmenlerin 9’u 1-5 yıl, 5’i 6-10 yıl, 3’ü 11-15 yıl, 2’si 16-20 yıl, 5’i ise 21 yıl ve üzeri mesleki hizmet süresine sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet durumu incelendiğinde, öğretmenlerin 4’ü Eğitim Fakültesi DKAB, 6’sı İlahiyat Fakültesi İDKAB, 1’i İlahiyat Yeni Lisans, 10’u İlahiyat Eski Lisans, 2’si Yüksek İslam Enstitüsü ve 1’i İlahiyat Ön

◆ Muhammed Esat Altıntaş

lisans mezunudur. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim durumu incelendiğinde, 12 öğretmen yüksek lisans eğitimi almıştır. Ayrıca, öğretmenlerin 19'u devlet okulunda ve 5'i ise özel okulda görev yapmaktadır.

2.2. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Araştırmamızda nitel araştırma modelinde yer alan “betimsel analiz” tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniğinin tercih edilmesinin nedeni, araştırmamızın kuramsal çerçevesinin temel boyutlarının önceden oluşturulmuş olmasıdır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde NVivo 10 adlı program kullanılmıştır. Araştırmamızda nitel verilerin analizinde öncelikle görüşmelerden ve gözlemlerden elde edilen veriler Word belgesi olarak bilgisayara kayıt edildikten sonra NVivo 10 nitel veri analizi programına tek tek aktarılmıştır. Araştırmamızda mülakat ve gözlem verilerinin NVivo 10’da analizi yapılmadan önce öğretmenlerin mülakatta ne demek istedikleri ve gözlemlerde ne yaptıkları bütüncül olarak anlamaya çalışılmıştır. Araştırmamızda, görüşülen öğretmenlerin görüşlerini ve gözlemlerde yaptıklarını aynen yansıtmak amacıyla, kod isimlerin kullanıldığı ve tırnak içine yerleştirilen ‘aynen alıntılara’ sık sık yer verilmiştir. Görüşme ve gözlem verilerinden aynen alıntılar yapılırken görüşmecinin kod ismi verilmiştir. Görüşme ve gözlem yapılan kişilerin kimliklerinin gizli tutulması için öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3...şeklinde kodlar verilmiştir. Bulguları raporlaştırırken, her katılımcının söylediğine ve yaptığına tek tek yer verilmemiştir. Zira onlar farklı şekilde ifade etmelerine rağmen birbirine yakın noktalara temas etmektedirler. Çünkü alıntılarda işlevi, sadece bir kişinin görüşlerini ve tecrübelerini göstermek değil aksine aynı düşünceleri paylaşan insan gruplarını temsil etmek için o alıntılara yer vermektir. Elde edilen bulgular aynen alıntılar şeklinde ortaya konduktan sonra, araştırmacı bu bulgularla ilgili yorum ve açıklamalarda bulunmuştur. Çünkü araştırmacının yorumlarının, aynen alıntılarla desteklenmesi yorumların inandırıcılığını artırabilir. Bulguların yorumlanması aşamasında konuyla ilgili literatürden önemli ölçüde yararlanmaya çalışılmıştır. Bunun için araştırmada bulgular betimlendikten sonra ilgili literatürden alıntılar yapılarak ve sık sık aynen alıntılara göndermeler yapılarak bulgular anlamlandırılmaya çalışılmıştır, neden-sonuç ilişkileri irdelenmiş, bir takım sonuçlara ulaşılmış ve bu sonuçların, diğer araştırma sonuçlarıyla ne derece uyduğu veya çeliştiğine işaret edilmiştir.

3. Bulgular ve Yorumlar

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemleri belirleyebilmek amacıyla öğretmenlere, “*Dersinizde değerleri öğretebilmek için nasıl bir yol izliyorsunuz? Değer öğretiminde hangi yöntemleri, nasıl kullanıyorsunuz?*” sorusu sorulmuştur. Bu kategoriyle ilgili olarak öğretmenlerin her birinin hangi temalara değindiğiyle ilgili ayrıntılı bilgi için Tablo 1’e bakılabilir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Değer Öğretiminde Kullandıkları Yöntemler

	Anlatım	Soru-cevap	Drama	Örnek Olay	Grup Çal. ve Tartışma
Ö1	X	X	X	X	-
Ö2	X	X	X	X	-
Ö3	X	X	-	X	-
Ö4	X	X	X	X	X
Ö5	X	X	-	-	X
Ö6	X	X	-	X	-
Ö7	X	X	-	-	-
Ö8	X	X	-	-	-
Ö9	X	X	-	-	-
Ö10	X	X	-	X	-
Ö11	X	X	-	X	X
Ö12	X	X	X	-	-
Ö13	X	X	X	X	X
Ö14	X	X	-	-	-
Ö15	X	X	X	-	X
Ö16	X	X	-	-	-
Ö17	X	X	X	-	-
Ö18	X	X	X	-	-
Ö19	X	X	X	-	-
Ö20	X	X	X	X	X
Ö21	X	X	-	X	-
Ö22	X	X	-	-	-
Ö23	X	X	-	-	-
Ö24	X	X	-	-	-
%	100	100	41.6	41.6	25

3.1. Anlatım Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan birinci tema, *anlatım yöntemidir*. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yani 24 öğretmen (%100), değer öğretiminde anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Hep ben konuşurum derste. Eğer konuşmalarımı alabilecek öğrenciyse alır onu ama almıyorsa ona yapacak bir şey yok zaten. Allah kurtarsın onu.” (Ö16)

“Ders boyunca sürekli anlatıyorum, herkes dinliyor ama herkesin alış derecesi aynı olmuyor.” (Ö12)

“Ben genelde anlatım yöntemiyle değerleri öğretmeye çalışıyorum. Mesela yalan konusunu anlatmak için dört saatim var. Örnek olay kullansam, anlatacağım şeylere zaman kalmaz. Biz mecburen kırk dakika içerisinde vermem lazım her şeyi. O yüzden temel şeyleri vurgulayıp geçiyorum mecburen.” (Ö11)

“Değer öğretimini camideki vaaza benzetiyorum. Daha çok orada vaiz konuşuyor ya, biz de sınıfta biraz daha fazla konuşuyoruz herhalde, orada herkes kuzu kuzu dinliyor, çıkışta adamın içinde varsa kötülükse, yalansa yapabiliyor. Cami için çok doğru, haklısın, hocayı vaizi tasdik edici davranışlar oluyor. Benim sınıfta da aynı. Herkes kuzu gibi.” (Ö9)

“Genelde anlatım yöntemi dışında değerleri öğretmek için başka yöntem ve teknik kullanmıyorum. Çocukların en çok ilgisini çeken şey hikâye tarzı anlatımlardır. Bir de Kuran ayetlerinden bahsedildiğinde biraz daha etkili olduğunu gördüm.” (Ö10)

“Hem imam hatip hem de ilahiyat ve dini camiada vaaz kültüründen geldiğim için mevcut programa ekstra çok ciddi bir hazırlanma gerektirmeden giriyorum. Dolayısıyla mevcut tecrübe ve birikim çocuklara istediğim konuyu anlatma konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Bir ayet ve hadisin orijinalini okuduğunuz zaman çok etkileniyorlar.” (Ö17)

“Mesela çalışkanlıkla ilgili 10-15 tane hikâye anlatıyorum. Örnek olaylar vererek çocuklarda o değerın yerleşmesini sağlıyorum. O anlattığım hikâyeler o çocukta çalışkanlık değerinin oluşmasını sağlıyor.” (Ö15)

“Dersi işlerken çocuğa tam manasıyla anlatabiliyorsa mutlu oluyorum. Sahabe efendimizin hayatından bir örnek olay buluyorum. Dersin başında önce onu okuyorum, sonra onu açıklıyorum, ders bitiyor.” (Ö6)

“Diyorum ki on beş dakika konumuzu kitaptan okuyun, konuyu okutturuyorum, kapatın kitapları, birinci paragrafı anlat diyorum, sıra kendilerine

geleceğini bildiği için hepsi okuyorlar. Ondan sonra parmaklar kalkmaya başlıyor, ben de diyorum sınıf okudu, bu değerleri öğrenmişlerdir. Dersim böylece bitiyor." (Ö24)

"Derslerde genelde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyoruz. Ders bana yetmiyor. Okuldaki bütün hocalardan geriğim şu anda. Öyle oluyor ki, bir değeri anlatmak için bir ayet okuyoruz, bir bakmışım nereye gitmişiz, sonra geri dönmek çok vakit alıyor. Çok fazla dağılıyorum zaman zaman derste hani mesaj vermek adına." (Ö20)

"Öğretim programında şu yazıyor diye o dersin işlemek zorunda değilim, belki o gün çocuklar hiç ders dinlemek istemeyecek veya başka konu anlatmamı isteyecek, hadi çocuklar sizinle şunu yapalım dediğim zaman çocuk daha farklı bir havaya girecek. Ülkemizde dayatmalar bizi bu noktaya getiriyor. Küçükler beyaz bir sayfa, istediğimizi veriyoruz, yazıyoruz." (Ö22)

"Ben sadece ahlak konularını anlatmakla yetiniyorum. Kafalarına bunları doldurmaya çalışıyorum. Buradaki esas hedefimiz var ya, bu değerleri çocukların beynine nakşetmek. Bazen ben de dersler kayar, bir olaya takıldığımız çok olur. Mesela ben bir konu anlatıyorum değil mi, mesela bir öğrenci birine sövdü veya başka bir şey yaptı, hemen dersin konusunu bırakırım orada, diğerini anlatmaya çalışırım, biz de şu var, hangi alanda anlatmış olsam zaten dinin dışına çıkmıyorum, konunun dışına çıkıyorum ama dinin dışına çıkmamış oluyorum, benim için bu kar sayılıyor, dinin başka bir yönünü anlatmış oluyorum ama o anda mevcut konuya uyumuyorum yani." (Ö23)

"Öğrenci soru sorduğunda ben konu dışına çıkmak zorundayım, eğer çıkmazsam kafası karışacak, bir daha ne zaman anlatacağız, o yüzden önemli değil konu dışına çıkmam, anlatırım devamlı." (Ö8)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerin değer öğretimini öğretmenin anlatması ve öğrencilerin onu dinlemesi şeklinde gerçekleştirdikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin anlatılan konuyla ilgili değerli ve güzel olduğunu kabul ettikleri her ne bilgi varsa öğrencilere aktarmak gibi bir düşünce içinde oldukları söylenebilir. Yukarıda yer alan görüşlerden hareketle, öğretmenlerin, öğrencileri bilgilerin doldurulacağı küpler gibi gören "ezberci ve nakilci" bir değer öğretimi anlayışına sahip oldukları da savunulabilir. Aşağıda gelecek olan gözlem bulgularında da bunu destekleyen veriler mevcuttur:

"Öğretmen devamlı anlatım yapıyor. Öğrencilere arada anlatım esnasında 'değil mi' şeklinde anlatımlarını tasdik ettirici sorular soruyor. Öğrencilerde evet demek için 'kafa sallıyor'. Mesela öğretmen 'durumu anladık değil mi' diye sordu. Öğrenciler topluca kafa salladılar. Öndeki öğrenci beş dakikadır, parmak kaldırıyor, söz hakkı verilmiyor, öğretmen devamlı anlatmaya çalışıyor." (Ö15 ders gözlem notu)

◆ Muhammed Esat Altıntaş

“Öğretmen sürekli anlatıyor ve öğrenciler de sessizce dinliyor. Derse katılım imkânı verilmiyor. Öğretmen camide vaaz eder gibi konuşuyor, nasihat etiyor devamlı.”(Ö12 ders gözlem notu)

“Öğretmen dersin son on dakikasına kadar anlattı. Dersin son on dakikasında ise o zamana kadar ne anlattıysa, aynen öğrencilerin defterlerine anlattıklarını yazdırdı.”(Ö16 ders gözlem notu)

“Öğretmen derste sürekli anlatım yapıyor. Arada öğretmen: ‘Peygamberimizin iki hadisini geçen hafta ezberlemiştik. Bunları kim söylemek ister?’ Öğrenciler ezberledikleri hadisleri söylüyorlar.” (Ö22 ders gözlem notu)

“Öğretmen: Ders kitabınızda sayfa 62’te Allah diyor ki verdiğiniz sözü yerine getirmelisiniz, birisi konuştuğu zaman yalan söylemesin, söz verdiğinde sözünden dönmessin, kendisine bir şey emanet edildiği zaman emanete ihanet etmesin; bunlar ezberlenecekti ama yapmamışsınız, şimdi size beş dakika müsaade veriyorum. Hepsini bu süre içerisinde ezberleyeceksiniz.” (Ö7 ders gözlem notu)

“Ö14’ün ders konusu iftira ve gıybetti. Öğretmen dersin ortasında konuyla ilgili olmayan bir hikâye anlatmaya başladı. Arada öğrenciler ‘niye böyle oldu’ şeklinde sorular soruyor. Öğretmen cevap vermiyor. Hikâyede geçen haset kavramını duyan öğrenci ‘bu ne’ dedi ama öğretmen ona da cevap vermedi.” (Ö14 ders gözlem notu)

“Dersin başında öğretmen: ‘Son zamanlarda medyada bir konu gündemde, gıda maddelerinde hileler yapılıyor, sucuk diye aldığımız ürünlere içinde başka şeyler varmış. Balda da aynısı oluyormuş. Bunlar bir yalancılık, sahtekârlık, insanları aldatma değil mi?’ Öğrenciler topluca evet dedi. Daha sonra öğretmen dersin sonuna kadar konuyla ilgili anlatımını gerçekleştirdi.” (Ö11 ders gözlem notu)

“Öğretmen, bilgisayar vasıtasıyla internet sitelerinden indirdiği hazır slaytları öğretmen masasından hiç kalkmadan monoton bir şekilde okudu dersin sonuna kadar. Öğrenciler de sessizce dinlemeye çalıştı”(Ö5 ders gözlem notu)

“Ö11’in başka bir dersinde gözlem yapmak için, kendisinden izin istedim. Ö11, bu derse benim katılmamı istemedi. Nedenini sordum, şu şekilde cevap verdi: ‘Bu sınıfta geri kaldım, ders kitabımı hızlı bir şekilde okutup geçeceğim, bu yüzden derse gelmenizi istemiyorum’ dedi. Ö11’in başka bir dersinde gözlem yaptım. O sınıfta ders kitabını okurken söz isteyene ve soru sorana söz hakkı vermiyor, sürekli ders kitabını öğrencilere okutturup geçiyor. Okunulan yer öğrencilerin çoğu takip etmiyor, onlar sıkılmış, dikkatleri dağılmış gözüküyor.” (Ö11 ders gözlem notu)

“Öğrenci ders kitabını okumaya başladı. Öğrenci okurken öğretmen ‘burada duralım’ ve ‘dik oturalım, arkamıza yaslanalım, buraya bakın’ dedi. Bu esnada bazı öğrenciler başka derslere ait testler çözüyor, öğretmen hiç müdahale etmiyor. Öğretmen sürekli anlatıyor... Ve zil çalıyor.”(Ö15 ders gözlem notu)

“Öğrencinin birine ders kitabını okumasını istedi. Öğrencilerin çoğu takip etmiyor, bir kısmının dikkati dağılık gözükiyor. Ders kitabı monoton bir şekilde okunuyor, öğretmen arada açıklama yapmıyor, soru sormuyor, öğretmenin kendisi bilgisayarla uğraşılıyor okuma esnasında.”(Ö14 gözlem notu)

“Dersin konusu ‘sevinc ve üzüntülerimizi paylaşalım’ idi. Öğrenci boyundaki cevşeni göstererek ‘bunun önemi nedir’ şeklinde dersin konusu dışında bir soru sordu. Öğretmen bunun dersin konusuyla ilişkisi olmasına rağmen yirmi dakika açıkladı. Sonrasında öğretmen, ‘çok dağittik dersi toparlayalım’ dedi ve konuyla ilgili anlatım yaptı.” (Ö17 ders gözlem notu)

“Gıybet ve iftiranın Müslümamda olmaması gereken özellikler olduğunu ifade etti. ‘Söylemeyeceksiniz, yapmayacaksınız, terbiyeli olacaksınız’ şeklinde nasihatler veriyor sürekli. Dersin asıl konusundan-gıybet ve iftiradan- uzaklaştı, hırsızlık konusuna girdi ve yirmi dakika bu konuyla ilgili telkinlerde bulundu. Öğrencilerin büyük çoğunluğu öğretmenin anlattıklarını dinlemiyor, başka şeylerle uğraşılıyor ve sınıfta çok fazla uğultu var.” (Ö23 ders gözlem notu)

Her öğretmenin değer öğretiminde anlatım yönteminden belli ölçüde yararlanması normaldir; ama yukarıda verilen öğretmen görüşlerinde ve gözlem notlarında da görüleceği üzere anlatım yönteminin sürekli, monoton bir şekilde ve kullanım ilkelelerine riayet edilmeden kullanılması, problemlidir. Anlatım yöntemi kullanım ilkelerine riayet edildiği zaman değer öğretiminde vazgeçilemeyecek yöntemlerden biridir; fakat bu yöntemden beklenen faydayı elde edebilmek için öğretmenlerin bu yöntemin nerede, ne zaman, ne kadar ve nasıl kullanılacağı konusunda bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekir (Akyürek, 2009: 125-129; Küçükahmet, 1998: 54-57)“event-place”:"Ankara","author":[{"family":"Akyürek","given":"Süleyman"}],"issued":{"date-parts":[{"2009}]},"locator":"125-129"},{"id":1930,"uris":["http://zotero.org/users/local/aJ2uxzwm/items/DBAJ9XWS"],"uri":["http://zotero.org/users/local/aJ2uxzwm/items/DBAJ9XWS"],"itemData":{"id":1930,"type":"book","title":"Öğretim İlke ve Yöntemleri","publisher":"Alkım yayınları","publisher-place":"İstanbul","edition":"9.Baskı","event-place":"İstanbul","author":[{"family":"Küçükahmet","given":"Leyla"}],"issued":{"date-parts":[{"1998}]},"locator":"54-57"},"schema":"https://github.com/citation-style-language/schema/raw/master/csl-citation.json"} . Yukarıda verilen öğretmen görüşlerinden ve gözlem notlarından yola çıkarak araştırmamızda yer alan öğretmenlerin anlatım yöntemini bilme ve kullanma durumları aşağıda ayrıntılı olarak ele alınıp değerlendirilecektir.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

Yukarıda Ö9, Ö11, Ö12, Ö16, Ö23 kodlu öğretmenlerin hem mülakat ifadelerinde hem de derslerinde tutulan gözlem notlarında görüleceği üzere, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, dersin en az üçte ikisinde veya tamamında anlatım yaptıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler, ders saatinin azlığını ileri sürmek suretiyle, zaman ve emek tasarrufu için bu yöntemi fazlaca kullandıklarını ifade etmiştir. Fakat bu, doğru bir düşünce değildir; öğrencilerin dinleme süreleri sınırlı olduğundan dolayı öğretmenlerin, değer öğretiminde anlatım yöntemini uzun süreli kullanmamaları gerekir. Onların, anlatım yöntemini gerektiğince ve ihtiyaç miktarınca kullanmaları gerekir. Ayrıca değer öğretiminde amaç, değerlerle ilgili kalıp bilgileri aktarmaktan ziyade öğrencinin daha fazla katılımını sağlayarak, anlamlı bir değer öğretimi gerçekleştirmektir (Akyürek, 2009: 127; Aydın, 1996: 107; Yılmaz & Sünbül, 2003: 32).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, değer öğretiminde ayet ve hadisleri kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların büyük çoğunluğunun, anlatım yöntemini kullanırken çeşitli ayetlerin meallerini ya ezbere okudukları ya tahtaya yazdıkları ya da slayt makinasıyla duvara yansıttıkları görülmüştür. Ama öğretmenler ayet ve hadisleri kullanırken öğrenciyi aktif kılacak ve onların düşüncelerini sağlayacak teknikler konusunda yeterli olmadıkları gözlemlerde tespit edilmiştir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 3 öğretmenin (Ö4, Ö19, Ö21) ayet ve hadisle anlatılmak istenenle ilgili çeşitli sorular sordukları veya ayette geçen kavramların altını çizdirip öğrencileri ara sıra konuşurma yoluna gittikleri görülmüştür. Hâlbuki İlköğretim DKAB Öğretim Programı'nda ayet ve hadisle yapılan değer öğretiminin öğrenciyi aktif kılacak şekilde düzenlenmesi özellikle istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 208) öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, ayet ve hadisle değer öğretimini, değerleri telkin yaklaşımına uygun olarak gerçekleştirdikleri söylenebilir.

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere araştırmamızda yer alan bazı öğretmenler, değer öğretiminde hikâye, kıssa ve güncel olaylara yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Değer öğretiminde öğretmenler hikâye, kıssa ve güncel olaylardan yararlanarak anlatımı zenginleştirebilirler. Zira bu şekilde anlatımı somut örneklerle desteklemek, öğrencilerin değerleri daha iyi anlamalarına katkı sağlayabilir. Fakat araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun yaptığı gibi sadece hikâye, kıssa ve güncel olayların anlatılıp geçilmesi yeterli değildir. Aynı zamanda öğretmenler, anlatılanların öğrenciler tarafından daha iyi anlamlandırılmasını sağlayabilmek için öğrencilere çeşitli sorular sorabilmelidir. Örneğin yukarıda yer alan Ö11'in dersinde tutulan gözlem notunda da görüleceği üzere, bazı öğretmenler güncel olayları, değerleri telkin anlayışına uygun olarak kullanmaktadırlar ve öğrencilere günlük olayları anlamlandırılmalarına yardımcı olacak sorular sormamaktadırlar. Öğretmenlerin anlatılacak hikâye, kıssa ve güncel olayın yerini, zamanını ve miktarını iyi ayarlamaları gerekirken Ö14'ün dersinde tutulan gözlem notunda açıkça görüleceği üzere bazı öğretmenlerin zaman doldurma amacıyla çok miktarda hikâye anlattıkları,

hikâyede geçen kavramlarla ilgili öğrencilerin sorularına cevap vermedikleri, bazılarının ise dersin hedeflerine ve konusuna uygun olmayan kıssalara, hikâyelere ve güncel olaylara yer verdikleri görülmüştür.

Yukarıda öğretmen görüşlerinde ve gözlem notlarında da görüleceği üzere, bazı öğretmenlerin değer öğretimini 'ders kitabını veya slaytları okutup geçme' şeklinde gerçekleştirdikleri tespit edilmiştir. Değer öğretiminde anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin, bu yöntemi monoton bir şekilde kullanmaktan ziyade öğretim sürecinde çeşitli görsel araç-gereçlere yer vermelidir. Çeşitli görsel araç-gereçlerden istifade edilmesi, öğrencilerin çeşitli duyularına hitap eder, soyut olan değerlerin somutlaştırılmasına yardımcı olabilir. Bu da öğrencilerin değerleri zihinlerinde somutlaştırmasına katkı sağlayabilir ve anlatım yönteminin sıkıcı olmasını engelleyebilir. Ayrıca çeşitli araç-gereçlerden yararlanan bir öğretmenin sınıftaki sözel açıklamaları, kuru bir laf kalabalığına dönüşmekten kurtulabilir. Tüm bunların gerçekleşebilmesi, öğretmenlerin söz konusu araç-gereçleri kullanma niteliğine bağlıdır. Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin ders kitabını veya slaytları değer öğretiminde bir araç-gereç olarak kullanmaları önemlidir; fakat derslerinde yaptıkları gibi ders kitabından veya slayttan faydalanma, öğrencilere onların monoton bir şekilde okutturulması anlamına gelmemelidir. Örneğin ders kitabını veya slaytları okutma esnasında, öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için soru-cevap, tartışma, vb. ilave yöntemler kullanılarak öğrenci aktif hale getirilebilir. Fakat öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders kitabını veya slaytları ya sadece öğrencilere okutup geçme ya da okutup arada açıklamalar yapma şeklinde monoton bir yol takip ettikleri görülmüştür. Örneğin Ö15'in gözlem notunda da görüleceği üzere bazı öğretmenler, 'Yaslan arkana beni dinle!' telkiniyle öğrencileri pasif konuma itmektedirler. Böyle bir anlayışla kalıplanan öğrenci, kendi değerlerini inşa edemeyebilir; değerlerini oluşturamayacağı için de ahlaki gelişimi ilerlemeyebilir.

Yukarıda yer alan Ö8, Ö20, Ö23 kodlu öğretmenlerin ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, değer konusunda anlatım yaparken dersin asıl konusundan uzaklaştıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de, onların ders içi anlatımlarının "hedefi olmayan gemiye hiçbir rüzgâr yardım edemez." sözünü doğrular nitelikte gerçekleştiği görülmüştür. Öğretmenin ders öncesinde hedefleri/kazanımları planlaması, ders sürecinde konunun dağıtılmadan işlenmesine yardımcı olur. Mülakat verilerinde sadece 3 öğretmenin hedeflerle/kazanımlarla ilgili planlama yaptığı göz önünde bulundurulunca, öğretmenlerin anlatım esnasında konuyu dağıtmalarının çok da beklenmedik bir durum olmadığı söylenebilir. Burada asıl problem, konuyu dağıttıklarını mülakatta ifade eden Ö8, Ö23 gibi bazı öğretmenlerin, bu durumu normal karşılamalarıdır. Onlar öğretmenin derste konudan konuya atlamasını, dini konuların dışına çıkmadığı düşüncesinden dolayı normal bir durum gibi karşılamaktadırlar. Bu durum, onların pedagojik formasyon yeterlilikleriyle ilgili ciddi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir. Hâlbuki öğretmenin anlatım esnasında

◆ Muhammed Esat Altıntaş

öğrencilerin sorularına cevap vermesi, ölçüyü kaçırmaması ve konuyu dağıtmaması gerekir. Çünkü öğrenci anlatım esnasında daldan dala kondurulduğu zaman öğrencilerin sınırlı bir zaman içinde canlı kalabilen ilgileri tamamen kaybolabilir. Ayrıca değer öğretiminin içeriği, öğretimin hedefleriyle ilişkilendirilmezse ve öğrencilerin anlamlarına kılavuzluk edilmezse, öğrencilerin soyut olan değerleri anlamlandırmaları ve kavramaları zorlaşabilir.

Öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere anlatımdan sonra mesajların öğrencilere ulaşmış olup olmadığını kontrol ettiği ifade eden herhangi bir öğretmene rastlanılmamıştır. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de anlatım gerçekleştirildikten sonra öğrencilerin konuyu anlayıp anlamadıklarının kontrolünü yapıldığına hiç rastlanılmaması, onların mülakattaki ifadelerini doğrular niteliktedir. Fakat öğretmenlerin derste değerlerle ilgili anlatımı gerçekleştirmeleri, öğrencilerin anladığı anlamına gelmeyecektir. Ayrıca öğrencinin değerlere ilişkin bilgileri duyması, onları doğru anladığı anlamına da gelmeyecektir. Bundan dolayı değer öğretiminde özellikle anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerin geribildirim ve düzeltme işlemlerini sıkça yapmaları elzemdir (Akyürek, 2009: 128; Hesapçıoğlu, 1994: 176).

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı, değer öğretiminde genellikle anlatım yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. İlköğretim DKAB programında *“İlköğretim okullarının 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında yer alan Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı’nın vizyonu, bu derse ayrılan zamanın büyük bir bölümünde öğretmenlerin öğrencilere doğrudan bilgi aktarmak yerine yol göstereceği etkinlikler aracılığıyla öğretimi gerçekleştirmesidir. Öğrenci, bilgilerin doldurulacağı bir depo gibi görülmemeyi öğretmenin rehberliğinde bilginin inşacısı konumuna getirilmiştir. Bu bağlamda, bilgi ezberlenmeye değil, bilgi üretmeye dayalı eğitim yaklaşım ve modelleri temel alınmıştır.”* (MEB, 2010: 8, 11) denilmesine rağmen araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, değer öğretimini öğrenci merkezli ve öğrencinin etkin bir rol üstlenmesini sağlayacak şekilde düzenlemedikleri anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin değer öğretiminde genellikle anlatım yöntemini kullanmaları, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım yöntemini fazla hazırlık gerektirmeyen bir yöntem olarak kabul etmelerinden kaynaklanmış olabilir. Nitekim araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimini planlamaya ilişkin durumları da bu tespitimizi doğrular niteliktedir. Burada araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun anlatım yönteminin özelliklerini, üstün ve yetersiz yönlerini, nasıl etkenlikle kullanılabileceğini yeterince tanımadıkları ve kavramadıkları savunulabilir. Yapılan birçok araştırmada da DKAB öğretmenlerinin öğretim sürecinde genellikle anlatım yöntemini kullandıkları tespit edilmiştir (Aydın, 1998: 59; Aydın, 1996: 129; Bilgin, 1980: 82; Selçuk, 2005: 128, 155; Uçar, 1998: 107). Ayrıca Kaymakcan ve Meydan tarafından yapılan bir araştırmada da DKAB öğretmenlerinin değerleri anlatma (her zaman % 66,6; sıklıkla %30,7); telkin etme (her zaman % 57,7; sıklıkla % 35,5) ve büyük şahsiyetlerin hayatlarından ve sözlerinden örnekler verme (her zaman %35,7; sıklıkla %52,1) yöntemlerini yük-

sek oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır (Kaymakcan & Meydan, 2011: 45). Bu da gösteriyor ki, DKAB öğretmenlerinin anlatım yöntemini kullanma durumunda zaman içerisinde pek fazla değişiklik olmamıştır ve aynı anlayışla yola devam edilmektedir.

3.2. Soru-cevap Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan ikinci tema, *soru-cevap yöntemi*dir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı yani 24 öğretmen (%100), mülakatlarda değer öğretiminde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Derste yalan söylememenin faydaları nelerdir, diye soruyorum, tıklar tıklar sayıyor ama dışarı çıkıyor yalan söylüyor.” (Ö2)

“Mesela sabır değerini anlatırken, sabırdan ne anlıyorsunuz şeklinde sorularla açıyorum. Ama genelde anlatıyorum.” (Ö12)

“Soru-cevap şeklinde öğretiyorum. Özellikle çocukların anlattıklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını dışarıya çıkarmak için arada sorular sormaya çalışıyorum.” (Ö19)

“Soru-cevapla öğrencilerin o değerlere sahip olup-olmadığının farkına varmaya çalışıyorum. Ama genelde anlatırım.” (Ö15)

“Bir olay olursa veya bir soru gelirse onunla ilgili sınıf içerisinde bir değerlendirme yapıp, hani bunun doğrusu neydi, nasıl olması gerekirdi, arkadaşları şöyle şöyle bir yapmış siz ne diyorsunuz diye ara sıra soru-cevap kullanıyorum.” (Ö14)

“Soru-cevap yöntemini kullanıyoruz. Diyelim ki herkesin evet diyebileceği bir şey hayır diyerek farklı değer ve düşünce tarzlarını ortaya koymaya çalışıyoruz.” (Ö13)

“Benim tarzım ve kişiliğime uygun olarak ciddi bir öğretmen olarak gözükmeye çalışırım öğrencilerimin gözünde. Bundan dolayı anlatımı tercih ederim. Bazen konu ile ilgili sorular yöneltiyorum. Genelde ben dersi parmak kaldıran öğrencilerle konuşurum. Parmak kaldırmayan öğrencilere sormuyorum.” (Ö11)

“Değerleri öğretirken soru-cevap kullanıyorum. Çocuğa soruyorum ama ben anlatıyorum genelde. Öğrenciyi aktif kılacak örnek olay, drama filan yapmıyorum.” (Ö16)

“Sınıfta çocuklara sorular soruyorum, ailesinde bunun yansımaları nasıl oluyor soruyorum. O kırk dakika geçtikten sonra dışarıya çıktığında bana o

◆ Muhammed Esat Altıntaş

cevabı veren çocuğun tam tersi hareket ettiğini görüyorum. Oradan şu kaniya vardım; kendimize de baktığımızda bize anlatılan birçok şeyi aldığımız gibi hayata uygulamıyoruz.” (Ö10)

“Mesela hikâye anlatıyorum bu konuda ne olabilir mesela, burada ne anlatmak istedi, ne olabilir veya oradaki ayet, orada sorular var mesela yardımseverlik deyince ne anlıyorsunuz, çocuklar çok güzel yorumlar getiriyorlar.” (Ö17)

“Ders kitabını okutuyorum derste, en son hatırladıklarımı soruyorum.” (Ö18)

“Genelde ders kitabını okutuyorum, açıklama yapıyorum ve anlatımla geçiriyorum ama arada bir soru da sorduğum oluyor.” (Ö20)

Yukarıda yer alan Ö12'nin “Sorularla açıyorum. Ama genelde anlatıyorum.”, Ö19'un “Özellikle çocukların anlattıklarını hatırlayıp hatırlamadıklarını dışarıya çıkarmak için arada sorular sormaya çalışıyorum.” gibi ifadelerinden de anlaşılacağı üzere bazı öğretmenlerin, genelde anlatım yöntemiyle değerleri öğretmeye çalıştıkları ama arada bir öğrencilere çeşitli sorular yönelttiklerini söylemişlerdir. Bu durum, onların soru-cevap yöntemini sunuş stratejisi içerisinde bir öğretim tekniği olarak kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ö2'nin “yalan söylememenin faydaları nelerdir”, Ö12'nin “sabırdan ne anlıyorsunuz” şeklindeki ifadelerine bakıldığı zaman bazı öğretmenlerin, değer öğretiminde bilgi düzeyindeki kazanımları ölçmeye yönelik sorular sordukları görülmektedir. Öğretmenlerin sürekli tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sormaları, öğrencilerin kalıplaşmış cevapları ezberlemelerine ve sorulduğunda aynen istenenleri vermelerine yol açabilir. Bu da öğrencilerin değerlerle ilgili anlamlı öğrenmeler yerine ezbere öğrenmeler gerçekleştirmelerine yol açabilir. Ö13'ün “Diyelim ki herkesin evet diyebileceği bir şeye hayır diyerek farklı değer ve düşünce tarzlarını ortaya koymaya çalışıyoruz.” şeklindeki ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, evet ya da hayır cevabıyla geçiştirilecek sorulara yer verdikleri görülmektedir; ama bu tür soruların, analitik ve eleştirel düşünmeye sevk edici soru türü olmadığı akıldan çıkarılmaması gerekir. Ö11'in “Genelde ben dersi parmak kaldıran öğrencilerle konuşurum. Parmak kaldırmayan öğrencilere sormuyorum” şeklindeki ifadesinde görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, tüm öğrencilerin derse katılmalarını sağlamak yerine belirli öğrencilere soruları yönelttikleri anlaşılmaktadır; ama öğretmenler, sordukları soruyu bir öğrencinin cevaplamasına izin vermemelidir ve tüm öğrencilerin derse etkin bir şekilde katılmalarını kılavuzlamalıdır. Yukarıdaki öğretmen görüşlerine bakıldığı zaman soruların genelde öğretmen tarafından sorulduğu izlenimi edinilmiştir. Öğretmenlerin sürekli kendilerinin soru sormaları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişmesini engelleyebilir ve sınıf içi etkileşimi olumsuz etkileyebilir. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de onların mülakattaki ifadelerini teyit eder nitelikte bir tabloyla karşılaşılmıştır. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Öğretmen yarım saat fasılasız bir şekilde dersi anlattıktan sonra 'arkadaşlar soru sorun' dedi ama cevap yok. Öğretmen konuyla alakası olmayan şu soruları sordu: 'Peki Türkiye kaç bölgedir?' -öğrenci saymaya başladı - Tekrar öğretmen sordu: 'Peki arkadaşlar coğrafi ırkçılık, dini milliyetçilik, etnik milliyetçilik kavramlarından ne anlıyorsunuz?' -öğrenciler bakıyor ve cevap veremiyorlar- Öğretmen: 'Mesela doğuluysa krodur diyoruz, hiç duyduğunuz mu? -öğrenciler cevap vermedi- Öğretmen: 'Siz de hiçbir şey duymamışsınız, genel kültür yok, evde düzenli haber izleyen kaç kişi var' -5 öğrenci el kaldırdı- Öğretmen: ' Gazete, dergi okuyan, facebook, twitteri olan var mı?'-2 kişi parmak kaldırdı. Dersin konusuyla alakasız sorularla dersi bitirdi ve zil çaldı."(Ö17 ders gözlem notu)

"Peki, ne hatırlıyorsunuz Peygamberimizin ilme önem verdiğiyle ilgili? Cevap gelmeyince, 'daha yeni ders kitabından okuduk, okuduğunuz yerden biraz kopya çekin' dedi öğretmen. Öğrenciler kitaptaki bilgilere bakıp söylüyorlar." (Ö18 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'Neler yaparsak dinimizde günah işlemiş oluruz, dil nimetine karşı nankörlük etmiş oluruz?' Öğretmen öğrencilerin cevap vermesini beklemeden kendi cevaplamağa başladı: ' Kötü sözler söylersek, alay edersek, lakaplar takarsak değil mi' dedi. Öğretmen tekrar anlatıma geçti ve anlatım esnasında 'değil mi' şeklinde soruyor genelde. Dersin neredeyse tamamını anlatımla geçirdi." (Ö11 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'İnsanlık serüveni kimle başladı?' Öğrenci: 'Âdem'. Öğretmen, öğrencilere ezber ve hatırlama gerektiren sorular soruyor sürekli. Öğretmen: 'Kuran'da Hz. Âdem kıssası nasıl geçiyor?' diye sordu. Öğrenci anlatmaya çalışıyordu ama öğretmen, öğrencinin cevabını bitirmesini beklemeden kendi anlatmaya başladı. Arada öğretmen 'di mi' şeklinde soruyor."(Ö12 ders gözlem notu)

"Öğretmen devamlı anlatıyor. Öğrencilere arada anlatım esnasında 'değil mi' diye soruyor. Öğrencilerde evet demek için 'kafa sallıyor'. Mesela öğretmen 'durumu anladık değil mi?' diye sordu. Öğrenciler topluca kafa salladılar."(Ö15 ders gözlem notu)

"Ders kitabını sırayla okuma bittikten sonra öğretmen 'doğruluk nedir, kim söyleyecek bana' dedi. Öğretmen elini kaldıranlara söz hakkı verdi. Sonra öğretmen 'peki yalan nedir' dedi. Öğrenciler fikirlerini söyledi. Daha sonra öğretmen konuyu anlatmaya başladı."(Ö16 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'Din kültürü dersini alan, namaz kılan, dua eden daha az kötülük yapar diyebilir miyiz?' Öğrenciler topluca 'evet' diye cevap verdi." (Ö10 ders gözlem notu)

◆ Muhammed Esat Altıntaş

“Öğretmen bilmeceler soruyor kandille ilgili ‘Rebiyülevvel ayının 12.gecesi hangi kandildir’ gibi. Arada cevap gelmeyince ‘çocuklar kitaplarınıza bakıp cevap verebilirsiniz?’ dedi öğretmen.” (Ö20 ders gözlem notu)

Mülakatlarda sadece 8 öğretmen yöntemlerle ve 3 öğretmen ise hedeflerle ilgili hazırlık yaptıklarını ifade etmiştir. Bu durum, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun soru-cevap yöntemini plansız bir şekilde kullanmaya çalıştıklarını göstermektedir. Nitekim öğretmenlerin yukarıda verilen gözlem notlarında da görüleceği üzere bazı öğretmenlerin, bu yöntemi kullanma konusunda plansız oldukları anlaşılmaktadır. Örneğin Ö17'nin ders gözlem notunda da görüleceği üzere öğretmen, bilinçsiz sorularla vakit kaybına neden olmaktadır. Böyle işlenen derslerde öğrenciler ezberlemeye ve basit tekrarlara yönelebilirler. Değer öğretiminde soru-cevap yönteminin etkili bir şekilde kullanılabilmesi için nitelikli bir hazırlığın yapılması gerekir. Özellikle soruların hangi hedeflerin kazandırılmasında kullanılacağı önceden planlanmalıdır. Böylece öğretmenler soru-cevap yöntemini kullanırken hem neyi ne zaman soracağını bilecektir hem de öğrencileri belirli bir çerçeve içinde tutabilecektir (Akyürek, 2009: 130-134; Doğanay, 2011: 165; Küçükahmet, 1998: 57).

Yukarıda verilen mülakat ve gözlem bulgularında örnekleri görüleceği üzere araştırmamızda yer alan 4 öğretmen hariç, geriye kalan 20 öğretmenin derslerinde çoğunlukla olgusal ve hatırlamaya dayalı sorular sordukları görülmüştür. Değer öğretiminde tanıma ve hatırlamaya yönelik sorular, konuların tekrar edilmesi aşamasında kullanılabilir; ama bu tür sorular sıkça kullanıldığı zaman öğrencilerin değerlerle ilgili belirli kalıplaşmış cevapları ezberlemelerine ve soru sorulduğunda istenenleri aynen vermelerine yol açabilir. Örneğin Ö12, Ö16 ve Ö18 kodlu öğretmenlerin gözlem verilerinde de görüleceği üzere öğretmenlerin büyük çoğunluğu, öğrencilere tek doğru cevabı olan hatırlamaya dayalı sorular sormaktadırlar. Hatta bazı öğretmenler (Ö12, Ö15), ‘değil mi’, ‘di mi’ şeklinde anlattıklarının sorgulanmadan kabul edilmesine yönelik soru edatları kullanmaktadırlar. Bunun sonucunda değerleri telkin yaklaşımının felsefesine uygun olarak, değerler konusunda anlamlı öğrenmeler yerine bir takım ezbere öğrenmeler oluşabilir. Soru-cevap yönteminin değer öğretiminde etkili bir işlev görebilmesi için soru türlerinin iyi belirlenmiş olması gerekir. Öğrencilere sadece tanıma ve hatırlamaya dayalı sorular sorulmamalı, aynı zamanda öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik sorular da sorulması gerekir. Bu tür sorular, öğrencilerin değerler konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerine katkı sağlayabilir (Akyürek, 2009: 129-130; Aydın, 2004: 216-223; Yılmaz & Sünbül, 2003: 208-212).

Yukarıdaki mülakat ve gözlem bulgularında da görüleceği üzere, araştırmamıza katılan öğretmenlerin çeşitli amaçlarla soru-cevap yöntemini kullandıkları anlaşılmaktadır. 13 öğretmen, öğrencinin değer anlayışını ve ahlaki gelişim düzeyini tanımak için soru-cevap yöntemini kullandığını ifade etmiştir. Ama söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 1 öğretmenin (Ö15), öğrencilerin ön öğren-

melerini tespit etmek için bu yöntemi kullandığı görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan mülakatlarda ve onların derslerinde yapılan gözlemlerde öğretmenler, soru-cevap yöntemini, genelde öğrencilerin konuyla ilgili öğrenmelerini yapılandırılmaya veya bazı öğrenmelerin tekrarına veya hatırlanmasına yönelik kullandıkları ortaya çıkmıştır. Öğrencinin konuyu öğrenip-öğrenmediğini tespit etmek için dersin sonunda soru-cevap yöntemine yer veren herhangi bir öğretmene ne mülakatlarda ne de gözlemlerde rastlanılmıştır. Hâlbuki öğretmenler, soru-cevap yöntemini öğretim sürecinin başında, ortasında ve sonunda kullanabilmelidirler. Öğretmenler hem öğrenciyi tanımak, hem konunun anlaşılmasını sağlamak, hem de öğrencinin öğrenip-öğrenmediğini tespit etmek için soru-cevap yöntemini kullanmak suretiyle nitelikli ve verimli bir değer öğretimi gerçekleştirme imkânına kavuşabilirler (Akyürek, 2009: 130; Küçükahmet, 1998: 57-60; Yılmaz & Sünbül, 2003: 210-211).

Soru-cevap yöntemi, sunuş stratejisinde bir öğretim tekniği veya buluş stratejisinde bir öğretim yöntemi olarak kullanılabilir. Ayrıca değer öğretiminde diğer yöntemler ile birlikte de kullanılabilir (Akyürek, 2009: 134; Küçükahmet, 1998: 57-60). Araştırmamızda yer alan 21 öğretmenin soru-cevap yöntemini, sunuş stratejisi içerisinde bir öğretim tekniği olarak kullandıkları anlaşılmıştır. Nitekim öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de öğretmenler, soru-cevap yöntemini, genelde anlatılanların veya ders kitabından okunanların öğrenciler tarafından tekrarını sağlayacak bir biçimde kullandıkları gözlemlenmiştir. Böyle bir uygulamanın öğrencilerin ilgilerini çekebileceğini ve onların eleştirel düşünme becerilerini geliştirebileceğini söylemek oldukça güçtür. 3 öğretmen (Ö1, Ö6, Ö21) ise örnek olay yöntemini kullanırken soru-cevap yöntemine yer vermeye çalıştıklarını mülakatlarda ifade etmiştir. Fakat söz konusu 3 öğretmenin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların genelde anlatım yöntemiyle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür.

Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, soru-cevap yöntemi kullanılırken çoğunlukla öğretmenden öğrenciye doğru tek yönlü bir iletişim gerçekleştiği görülmüştür. Fakat soru-cevap yöntemini kullanırken sadece öğretmenden öğrenciye doğru bir iletişimin gerçekleşmesi doğru değildir. Öğrencinin eleştirel düşünme becerilerinin gelişebilmesi için soruların hep öğretmen tarafından sorulmaması gerekir. Zira soru-cevap yönteminde öğretmen öğrencilere sorular sorabildiği gibi öğrenciler de diğer öğrencilere sorular sorabilmeli veya öğrenciler öğretmene sorular sorabilmelidir. Çünkü öğrencilerin öğretmene veya sınıf arkadaşlarına da sorular yöneltebilmeleri, öğrencilerin kendi değer anlayışlarını yapılandırabilmeleri ve ahlaki gelişimleri için çok önemlidir (Akyürek, 2012: 129; Küçükahmet, 1998: 60).

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin tamamı değer öğretiminde soru-cevap yöntemine yer verdiklerini mülakatlarda ifade etmişlerdir. Mülakat ve gözlem verilerine bakıldığı zaman onların büyük çoğunluğunun bu yöntemi etkin ve verimli kullanmadıkları anlaşılmaktadır. Soru-cevap yönteminin etkililiğinde önemli bir yere sahip olan soru türlerinin belirlenmesinde öğretmenler, pek bilinçli ve becerili

◆ Muhammed Esat Altıntaş

değildirler; çünkü öğrencilere çoğunlukla ezbere ve hatırlamaya dönük sorular yöneltilmektedirler. Değer öğretimi sürecinde çoğu zaman konuyu anlatan, soruyu soran ve cevabı veren de öğretmenin kendisidir. Dolayısıyla, söz konusu öğretmenlerin dünyasında, değer öğretimi sürecinde öğrencinin anlatılanları aynen tekrarlamaktan başka bir görevi yok gibidir. Bu durum aslında öğretmenlerin değer öğretimi anlayışlarının ya da yöntem bilgisi eksikliğinin bir yansıması olarak yorumlanabilir. Öğretmenlerin, analitik ve eleştirel düşünmeyi merkezine yerleştiren değer öğretimi anlayışının aksine öğrencilerin değerle ilgili belli kalıplaşmış malumat yığınlarını ezberlemelerini ve aynen hatırlamalarını isteyen değerleri telkin yaklaşımını sürdürmeye çalıştıkları yorumu yapılabilir. Böyle bir anlayışla uygulanan soru-cevap yöntemiyle değer konusunda anlamlı ve kalıcı öğrenmeler gerçekleşemeyebilir; aksine bu yöntemin yanlış kullanımı, değerle ilgili ezbere öğrenmelerin artmasına neden olabilir.

3.3. Canlandırma (dramatizasyon) Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan üçüncü tema, *canlandırma (dramatizasyon) yöntemidir*. Araştırmaya katılan 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde canlandırma (dramatizasyon) yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Beni ve çocukları en çok tiyatro, drama gibi etkinlikler mutlu ediyor. Çünkü bu etkinlikler sayesinde çocuklar kendileri aktif oldukları için ve üzerinde düşündükleri için değerleri unutmuyorlar. Yaparak yaşayarak öğrenme olduğu için etkili olmaktadır. Fakat güriültü biraz fazla olduğu için idareden uyarılar alıyoruz” (Ö18)

“Valla drama da çok eğleniyorlar. Ama önemli olan orada amacına ulaşması, toparlamakta zorlanıyorum kalabalık ortamda özellikle. Tekrar çocukları amacına yönlendirmek çok zor oluyor.”(Ö20)

“Ben en çok öğrencileri derse katan etkinlikleri seviyorum. En çok dramayı seviyorum.”(Ö2)

“Çocuklara derste ekstra drama gibi etkinlikler yaptırıyorum. Mesela hayır diyebilmeyle ilgili şunu yaptırırım. Arkadaşıma sigara teklif ediyor, arkadaşım bir tane iç diyor, iç ya bir şey olmaz diyor. Zorluyor, o da kırmamak için içiyor. Ama öteki kesinlikle içmem diyor. Böylece öğrenci görmüş oluyor.” (Ö15)

“Dramayı ilkokulda değerleri öğretmek için yapıyoruz ama çok fazla değil, öğrenciler hemen tahtaya çıkınca doğaçlama şeklinde rahat yapıyorlar. Yani şunu yapıyorum diye hazırlığım olmuyor. Canlandırırken çocuğun bilgi seviyesi, o değeri nasıl anladığı ve kavradığı otomatikman ortaya çıkıyor.” (Ö19)

“Rol yaptırırım zaman zaman. İki kişiyi tahtaya çıkartıyorum. Merhametle ilgili aklınızdan ani bir drama çıkarın derim.”(Ö4)

"Drama yaptırıyorum. Belirli roller verip çocukların canlandırmasını sağlıyorum. Bunu bir drama şekline getirebilirim çoğu zaman bunu başaramıyorum." (Ö12)

"Drama yapıyoruz değerlerle ilgili, bunların hazırlıklarını yapıyoruz." (Ö13)

"Geçen dönem dramalar yapıyorduk derste, konuyu canlandırıyorduk, doğaçlama yoluyla daha çok oluyordu ama şimdi pek yapmıyoruz, anlatıyoruz geçiyoruz. Mesela tiyatro yaptırırken çok komik bir sahne olduğu zaman çocukların güllüp toparlanması baya vakit alıyor ve çok kalabalık olduğu zaman." (Ö17)

"Drama kullanıyorum. Gerçi dramanın olumsuz etkisi var, oyun havasına girip kurtaramama gibi bir endişem var." (Ö1)

Yukarıda yer alan Ö2, Ö18 ve Ö20'in mülakattaki ifadelerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, canlandırma (dramatazasyon) yöntemi sayesinde öğrencilerin değerleri yaparak-yaşayarak öğrendiklerini ve öğretim sürecinde eğlendiklerini söylemişlerdir. Zira öğrenciler bizzat katıldıkları ve hoşlandıkları etkinliklerden daha fazla tecrübe edinebilirler, değerleri daha iyi kavrayıp hissedebilirler; böylece öğrencilerde istenilen davranış değişikliğinin ortaya çıkması daha kolay olabilir.

Yukarıda yer alan Ö1, Ö2, Ö6, Ö17, Ö19'in mülakattaki ifadelerinde görüleceği gibi bazı öğretmenler, drama yöntemini öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim düzeyini tespit etme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Drama, öğretmen-öğrenci etkileşimini artırarak öğretmenlere öğrencilerini gözlemlene ve tanıma imkânını sağlar. Böylece öğretmenler, değer öğretimini öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirler (Akyürek, 2009: 188; Küçükahmet, 1998: 68). Fakat söz konusu öğretmenlerin böyle bir anlayışla drama yöntemini kullanmaları tali bir amaçtır. Değer öğretiminde drama yöntemini kullanmaktaki asli amaç, öğretim sürecinde değerle öğrenciyi buluşturmak ve öğrencilerin değeri hissederek yaşamalarını sağlamak olmalıdır.

Ö4, Ö17 ve Ö19'un yukarıda yer alan ifadelerinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler, öğrencilerin 'doğaçlama' şeklinde drama etkinliklerini gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir. Burada söz konusu öğretmenlerin genelde canlandırma yönteminin belli başlı tekniklerinden biri olan "yaratıcı/doğal drama"yı kullandıkları anlaşılmaktadır. Bu teknik vasıtasıyla öğrenciler konuyla ilgili hayal dünyalarını, tecrübelerini ve yaratıcılıklarını kullanabilirler; böylece onlar, yaparak ve yaşayarak değeri öğrenme imkânına sahip olabilirler (Akyürek, 2009: 188; Küçükahmet, 1998: 67).

Ö12 ve Ö13'ün mülakattaki ifadelerinde de görüleceği üzere sadece iki öğretmenin, drama etkinliğiyle ilgili hazırlık yaptıkları anlaşılmaktadır. Drama amaçlı ve planlı bir etkinliktir; bundan dolayı öğretmenlerin, öğrencilerin kendilerinden beklenenleri

◆ Muhammed Esat Altıntaş

bilmeleri için roller ve durumları dikkatli bir şekilde planlamaları gerekir (Akyürek, 2009: 187). Ayrıca öğretmenlerin mülakatlardaki ifadelerine bakıldığı zaman, drama etkinliği sonucunda hedeflerin gerçekleşme durumunu tespit etmeye çalışan herhangi bir öğretmenin olmadığı görülecektir. Drama etkinliği sonunda değerlendirme yapılmadığı zaman, istenilen davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmediğini tespit etmek mümkün değildir. Bu durum, hem öğretmen hem de öğrenciler için emek ve zaman kaybına neden olabilir.

Ö1, Ö12, Ö17, Ö18 ve Ö20'nin mülakatlardaki ifadelerinde de görüleceği üzere, bazı öğretmenler canlandırma (dramatizasyon) yönteminin kullanımında karşılaşılan bazı sınırlılıklara işaret etmek suretiyle bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Onlar kalabalık sınıflarda drama yöntemini uygulamanın zor olduğuna ve uygulama esnasında sınıf yönetimini sağlamanın zorluğuna değinmişlerdir. Aslında tüm bu sınırlılıklar, öğretmenin canlandırılacak olan dramanın kurgusunun iyi hazırlanmasıyla, grupların kalabalık olmamasına dikkat etmesiyle ve yönergelerin öğrencilere açık, anlaşılır ve kısa bir şekilde verilmesiyle aşılabılır. Ayrıca öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, mevcut klasik oturma düzeninden dolayı öğrencilerin bazılarının drama etkinliğini göremedikleri ve işitemedikleri görülmüştür. Mevcut klasik oturma düzeni drama etkinliği sırasında yarım daire şeklindeki oturuş biçimiyle değiştirildiği zaman bu sınırlılık ortadan kalkabilir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde ise sadece 3 öğretmenin (Ö4, Ö17, Ö20) derslerinde drama yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“...Öğretmen: ‘Verirken nasıl davranmalıyız? Bunu bir drama olarak canlandıralım.’ İki kız öğrenciyi tahtaya çıkardı. Birine zengin diğerine fakir rolünü verdi. Zenginine eline bir oyuncak verdi, ‘bunu bayramda fakir arkadaşına nasıl verirsin, canlandır bakalım. Bu hediyeyi onu rencide etmeden ve kırmadan nasıl vereceksin, verme yöntemini göster bakalım bize’ dedi. Öğretmen, öğrenciye doğaçlama şeklinde yardımı vermesini istedi, gerçekleştikten sonra kendisi bunun doğru olarak nasıl yapılacağını anlatacağını ifade etti. Drama bitti. Öğretmen öğrencilere drama sürecinde ve sonunda herhangi bir soru sormadı ve hemen anlatıma geçti...”(Ö17 ders gözlem notu)

“...Öğretmen: ‘Çocuklar skeci dikkatle izleyin, konunun ne olduğunu, değerlendirmesini sizden alacağım’ dedi. Çocuklar oynamaya başladı, emanetle ilgili bir skeç ama örgüsü pek anlaşılıyor, doğaçlama oynuyorlar. Arkadaki öğrenciler görmekte zorlanıyor. Sınıf aşırı kalabalık, bazı sıralarda dört kişi oturuyor. Arkadan bir öğrenci ‘hiç olmadı hocam, giriş berbat’ diye sesli tepkisini belirtiyor. Öğretmen müdahale etmiyor. Öğrenciler birbiriyle konu-

şuyor, çocukların bazıları arkadaşlarını sus diye uyarıyor. Skeç bitiyor. Arkadaki bir öğrenci 'yapmayın, ağlatacaksınız beni' diye dalga geçiyor, öğretmen yine müdahale etmiyor. Öğretmen birkaç kişiden hızlıca yorum alacağını söyledi. Öğrenci dersi birkaç öğrenciyle işliyor. Arkadaki iki kız öğrenci skeci eleştirince öğretmen ' Bence siz yorum yapacak durumda hiç değilsiniz, herkes yerini bilsin, eleştiri yapıyorsan önce sen kendin nasıl yapıyorsun önce ona bakacaksın' diye uyardı. Söz almak isteyenlere söz hakkı vermiyor...'' (Ö20 ders gözlem notu)

"...Öğretmen: 'şimdi size desem yardımlaşmayla ilgili bir drama çıkarın, çıkarabilir misiniz?' Öğrenciler topluca 'evet' dediler. Öğrenciler 3'er kişilik dört gruba ayrıldılar. Öğrenciler aralarında konuşuyorlar, plan yapıyorlar rollerle ilgili. Bu dört dakika sürdü. Öğrenciler arasında konuşma ve düzensizlik artınca birinci grubu çıkardı. Birinci grupta anne, kız ve annesi vefat etmiş bir kıza yardım ediyorlar. Bununla ilgili bir drama oynuyorlar. Öğrenci paylaşımlarında her zaman öğretmen 'ne hissettiniz' sorusunu sorarak duyuşsal kısma ağırlık veriyor. Drama bittikten sonra devamında 'ne yapabildik' diye sordu öğretmen. Öğrencilerin cevaplarını beklemeden öğretmen 'yardımlaşmanın önemini anlatabildik annemize değil mi?' dedi. İkinci grup çıkmadan önce sınıf biraz dağıldı, konuşmalar arttı, düzensizlikler arttı, öğretmen uyarıyor, 'konuşmayalım, dinleyelim' diyor. İkinci grup dramayı yaptı. Öğretmen dramadan çıkarılabilecek nasihatlerle ilgili örnekler veriyor. Bir hikâye anlatmaya başladı..." (Ö4 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin, drama etkinliği öncesinde öğrencileri roller konusunda yeterince bilgilendirmedikleri anlaşılmaktadır. Drama ile ilgili amaçların ve yönergelerin iyi belirlenememesi ve öğrencilere açıkça bildirilmemesi yapılan etkinliklerin yararını azaltabilir (Akyürek, 2009: 191; Doğanay, 2011: 172-176). Yapılan gözlemlerde drama yöntemini kullanan öğretmenlerin, etkinliğin süreç kısmından ziyade sonucuna odaklandıkları gözlemlenmiştir. Hâlbuki dramada sonuçtan ziyade süreç önemlidir (Ev, 2005: 42). Ayrıca gözlemlerde öğretmenlerin, etkinlik sonrası tartışma başlat(a)madıkları görülmüştür. Yani dramanın ana fikri, verilen mesaj ve ilişkiler de yeterince tartışılmamaktadır. Drama etkinliğinin sonunda yapılacak tartışma ve değerlendirme ile dramayı yapan öğrenciler yaşadıklarını ve hissettiklerini paylaşabilir ve tüm öğrenciler bundan yararlanabilir.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB programında drama yönteminin kullanılması istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 27), araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.3), drama yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Bu yöntemi kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ise, söz konusu yöntemi etkin ve verimli bir şekilde kullanmak için gerekli şartları yerine getiremedikleri anlaşılmaktadır. Özellikle bazı öğretmenler, bu yöntemin kullanımında karşılaşılan birtakım sınırlılıklara işaret etmek suretiyle söz konusu yöntemi

etkili olarak kullanamadıklarını söylemişlerdir. Drama yöntemini derslerinde kullanmaya çalıştıkları görülen 3 öğretmenin de bu yöntemi istenilen nitelikte kullanamadıkları görülmüştür.

3.4. Örnek Olay İncelemesi Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan dördüncü tema, örnek olay incelemesi yöntemidir. 10 öğretmen (%41.6), değer öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Genelde anlatım, soru-cevap, örnek olay kullanıyorum değerleri öğretmek için.” (Ö11)

“Siz olsaydınız ne yapardınız gibi, örnek olay incelemesi yöntemi kullanıyorum.” (Ö13)

“Okulumuzdaki (kantin yemekhane, servis, vb. yerlerdeki) örnek ve yanlış öğrenci öğretmen davranışlarını tespit edip örnek olay incelemesi yaparak doğrusu ve niçini hakkında beyin fırtınası yapıyorum.” (Ö1)

“Örnek olay yöntemini kullanıyorum. Bu öğrencilerimin derse daha çok katılımını sağlıyor. Dikkatleri uzun süre dağılmıyor. Seçtiğim örnek olaylar daha çok onların günlük hayatta karşılaşılabilecekleri sorunlardan oluyor. Gazeteden bir küpür, haberlerden bir örnek alırım derste sunarım sonra siz bu durumda olsaydınız ne yapardınız şeklinde sorarım. Onların fikirlerini dinlemem hoşlarına gidiyor. Mesela örnek olayda sen olsaydın ne yaparsın dediğim anda çocuk düşünmeye başlıyor. Veya yaşandan bir kesit verdiğimde sen bu durumda ne yapardın-çocuk şunu yaparım diyor, peki olması gereken ne, yapmak istediğim bu davranış doğru mu diğerlerinin gözü önünde, diğerleri de hemen katılıyor, hocam olur mu doğrusu şu şekilde, olması gereken nedir dediğimizde çocuk belli şablon koyuyor. Hocam şunu yapması gerekirdi diyor, diğer arkadaşları teyit ediyor veya yanlış bir şey söylediği zaman doğrusu şu olması lazım diyor. Çocuk oradan doğrusunu sorgulayarak öğreniyor. Konuyla alakalı alakasız olabiliyor bazen söyledikleri bana bunların konuyla alakasını kurmaya çalışmak kalıyor. Örnek olay yöntemini seçmemin sebebi onların hayatta karşılaşılabilecekleri benzer problemlere karşı nasıl davranmaları gerektiğine dair kendilerinde bir yaşantı oluşmasını ve daha az zararlı problemlerine kendilerinin çözüm sağlayabilmelerini sağlamaktır.” (Ö21)

“Öğrencinin mevcut değerlerini öğrenmek için sınıfa bir soru sorarım. Derim ki örnek olay yönteminde siz olsaydınız ne yapardınız şeklinde. Derim ki arabanız çalındı, evinize hırsız girdi; ne yapardınız, ne tepki verirdiniz, yani onların o olaya tepkilerini sorarım. Ya da başında geçen bir olay varsa ne

hissettin, sen Ali'nin yerinde olsan ne yapardın diye sorarım. O zaman onun kadasında ne olduğunu, hazırbulunuşluğunu tespit ederim.” (Ö2)

“Bir örnek olay, çatışma durumu kişinin o değere dönük nasıl davranacağını tamamen ortaya koyuyor. En azından üzerinde düşünmesini ve kendince o değeri yapılandırmasını sağlıyor. Burada o öğrenci zaten aralara serpiştiriyor, bunla ilgili ne düşündüğünü, ne anladığını. O çatışma anında yapılan tartışmalar kalıcı oluyor ve öğrencinin davranışlarına yansıyor.” (Ö3)

“Değerlerle ilgili benim hikâyem ve örnek olayım vardır mutlaka. O hikâyeyi anlatırım. Hemen empatiye başlıyorum orada. Durduruyorum hikâyeyi yarıda. Burada çocuğun yerinde olsan nasıl davranırdın diye soruyorum çocuğa. O değerlerle ilgili yaşantıları var mı? Hiç adaletsizliğe uğradınız mı çocuklar diye sorarım. O adaletsizliğe uğradığınızda ne hissettiniz çocuklar. Peki, o durumda siz nasıl davranılması isterdiniz, diye sorarım. Peki, o yaşadığınız durumu şimdi yaşamış olsaydınız, nasıl davranırdınız çocuklar. Bu onlara bu değeri hissettirme noktasında çok etkilidir. Çocukların dünyasına inebilme noktasında, düşündürebilme noktasında etkilidir. Diğer arkadaşlarına söz hakkı verirdim, başka düşüncesi ve söz hakkı olan var mı? Buradan bir sentez oluşturuyoruz sınıfla. Genel bir özetleme yapıyorum. Sonra devam ediyorum hikâyeye. Son noktada hikâyeyi tamamlıyorum. Siz nasıl tamamlardınız derim. Sizce burada ki olumsuz/yanlış ve olumlu davranışlar nelerdir diye soruyorum. Sizin bu olaya benzer tecrübeniz oldu mu diye soruyorum. Böyle teshis ettiğim çok öğrencim oldu. Bu sayede olumlu sonuçlar alıyorum. Öfkesini kontrol eden çok öğrencim var benim.” (Ö4)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde de görüleceği üzere 10 öğretmen (%41.6), öğrencilerin ahlaki değerleri içeren örnek olayları incelemesine ve bu olaylarda yer alan kişilerin durumuyla ilgili olarak onlara düşünme, konuşma ve tartışma imkânı verdiklerini söylemişlerdir. Örnek olay incelemesi yönteminde öğrenciler örnek olayı analiz ederken, anlamlandırırken, kendi değerlerini derinden hissetme ve oluşturma imkânını doğrudan elde edebilirler. Bu yöntem vasıtasıyla öğrencilerde ahlaki problemleri çözebilme becerisi gelişebilir; böylece öğrenciler, hayatta karşılaşabilecekleri ahlaki problemleri yaparak-yaşayarak çözmeyi öğrenebilirler. Bazı öğretmenlerin ifadelerinde de açıkça görüleceği üzere öğrenciler, örnek olayları analiz ederken derslere daha aktif bir şekilde katılabilir, değerlerle ilgili daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirebilir ve ahlaki gelişimlerinin ilerlemesine katkıda bulunabilirler (Akyürek, 2009: 176; Aydın, 2008; Küçükahmet, 1998: 70).

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde görüleceği üzere bazı öğretmenler, örnek olayları genelde gazete, televizyon, kitap, film, hikâye, vb. yerlerden hazır alıp kul-

◆ Muhammed Esat Altıntaş

landıklarını söylemişlerdir. Örnek olayın öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları örneklerden verilmesi onların daha fazla ilgisini çekebilir ve kendi yaşantılarıyla bağ kurmalarını sağlayabilir.

Örnek olay incelemesi yöntemini kullandığını ifade eden 6 öğretmen (Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö10, Ö21), bu yöntemi öğrencilerin değer anlayışlarını ve ahlaki gelişim düzeyini tespit etme amaçlı kullandıklarını ifade etmişlerdir. Örnek olay incelemesi yöntemiyle öğretmenler, öğrencilerin kendi davranışlarını ortaya koymasını sağlayarak onların ahlaki gelişimini daha yakından tanıma imkânına kavuşabilirler. Böylece öğretmenler, değer öğretimini öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenleyebilirler. Fakat öğretmenlerin bu amaçla örnek olay yöntemini kullanması tali bir amaçtır. Değer öğretiminde örnek olay incelemesi yöntemini kullanmaktaki asli amaç, öğrencilere bildiklerini, kavradıklarını örnek olaylara uygulama imkânını vermektir; böylece öğrenciler, gerçek ahlaki sorunlarla karşılaştıklarında onlarla başa çıkabilme becerisini kazanabilirler.

Örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden 6 öğretmen (%25), kendileriyle gerçekleştirilen mülakatın başka bir yerinde bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Ben genelde anlatım ve soru-cevapla değerleri öğretmeye çalışıyorum. Mesela yalan konusunu anlatmak için dört saatim var. Örnek olay kullanmam, anlatacağım şeylere zaman kalmaz. Biz mecburen kırk dakika içerisinde vermem lazım her şeyi. O yüzden temel şeyleri vurgulayıp geçiyorum mecburen.” (Ö11)

“Bence en etkili yöntem örnek olay. Ancak sınıflarımda birkaç defa yeltendim birinci olarak sayı çokluğu, ikinci olarak öğrenci ilgisizliği üçüncü olarak zaman kıstıtlılığı ve bazen projeksiyon olmaması ile karşılaştım ve yapamadım fazla. Kalabalık, gürültülü ve isteksiz sınıflarda anlatım yöntemini tercih ediyorum.” (Ö3)

“Sınıf mevcudu 40’ın üzerinde artı problemlili öğrencilerimiz çok fazla olduğu için çok zorlanıyorum örnek olayı kullanmada.” (Ö20)

Yukarıdaki öğretmen ifadelerinde de görüleceği üzere daha önce değer öğretiminde örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden 6 öğretmenin, söz konusu yöntemin kullanımında karşılaşılabilecek bazı sınırlılıklara işaret ederek örnek olay yöntemini değer öğretiminde etkin ve verimli bir şekilde kullanamadıklarını söylemişlerdir. Bu sınırlılıklardan biri, yöntemlerin çoğunda olduğu gibi örnek olay yönteminin de kalabalık sınıflarda uygulanmasının zorluğudur. Fakat bu sınırlılığın varlığı abartılmamalıdır. Bu sınırlılık, örnek olay incelemesi yönteminin kullanılmasının önünde engel olmamalıdır. Örneğin öğretmen ‘Arkadaşlar bugün size bir şey anlatacağım, çok

enteresan bir şey' şeklinde dikkat çekici bir üslupla örnek olayı anlatmaya başlarsa öğrenciler dikkatlice dinleyebilirler. Öğretmen örnek olayı anlattıktan sonra *'Şimdi merak ediyorum hakikaten, siz bu konuda ne düşünüyorsunuz?'* dediği zaman hiç derse katılmayan öğrenciler bile örnek olayın analizine katılabilirler. Öğretmen kalabalık sınıflarda bu yöntemin kullanımını engelleyen durumları asgariye indirecek önlemleri alabilecek yeterliklere sahip olmalıdır. Öğretmen bu yöntemi kalabalık sınıflarda uygularken biraz daha fazla emek ve zaman harcamayı göze almalıdır. Bu sınırlılıktan bahseden öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların yorulmayı göze alamadıkları ve bu yöntemi kullan(a)madıkları, genelde anlatım ve soru-cevap yöntemiyle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştıkları görülmüştür. Oysa onların daha önce anlatım ve soru-cevap yöntemini de etkin bir şekilde kullanamadıkları anlaşılmıştı. Ö3 ve Ö11 ise ders saatinin az olmasını öne sürerek örnek olay yöntemi yerine anlatım yöntemine yer verdiklerini ifade etmişlerdir. Ö11 kırk dakika içerisinde her şeyi vermek istediğini söylemiştir. Hâlbuki öğretmen bu süre içerisinde her şeyi aktarmak mecburiyetinde değildir, bir derste kitaptaki her şeyi tekrar etmek gerekmemektedir. Ö11'in sadece değerleri telkin anlayışıyla öğretimi sürdürmeye çalışması yerine, öğrencilerin anlamlı öğrenmeler gerçekleştirebilmeleri için örnek olay yöntemine de yer verebilmesi gerekirdi.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece 4 öğretmenin (Ö4, Ö10, Ö11, Ö21) örnek olay yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

"Öğretmen: 'Yalan söylemenin psikolojik olarak bizim üzerimizde ne gibi etkileri olur, mesela diyelim ki, bir gün okula gelmediniz, arkadaşınız size sınavda 80 aldığınız halde 30 aldığınızı söyledi. Bu sizi nasıl etkiler, hoşunuza gider mi, neler hissedersiniz?' Öğrencilerden cevap gelmedi; çünkü onlara yeterince düşünme süresi verilmedi ve teşvik edilmedi. Sonra öğretmen kendisi sorunun cevabını verdi ve anlatıma devam etti." (Ö11 ders gözlem notu)

"Öğretmen dersin ortasında şu örnek olayı anlattı: 'Yolda bir adamı gördünüz, eli bıçakla kesilmiş, neredeyse düşmek üzere ama adamın umurunda değil, elini kolunu sallayarak gidiyor, siz gördüğünüzde uyarırsanız, adam bir şey demiyor ve aka aka gidiyor kan, ne dersiniz bu durumda?' Öğrenciler hep bir ağızdan çözümlerini öneriyorlar. Öğrenciler birbirlerine laf atıyorlar 'ne saçma senin cevabın' şeklinde, öğretmen müdahale etmiyor. Daha sonra öğretmen bu olayla ilgili çözüm önerisini sunuyor." (Ö10 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'Şimdi bir örnek olayla ile başlayalım dersimize. Bu derste zorlukların üstesinden gelmek için ne gibi gayretler göstermemiz gerektiğini, zor durumda olanlara yardım etmenin önemini kavramaya çalışacağız inşallah,

◆ Muhammed Esat Altıntaş

sessizce dinleyelim, ben bir örnek olay anlatacağım size' ve anlattı. Daha sonra öğretmen sınıfa sorular sordu: 'Bu olaydan çıkarabileceğimiz en temel ders ne olabilir çocuklar?'. Örnek olayı anlatmadan önce ulaşılabilecek ilke, genellemeleri hemen söylediğinden dolayı bu soruyu sormasının bir anlamı kalmadı. Farklı öğrenciler cevap vermeye çalıştı: ' Zor durumda kalanlara yardım etmek', ' İyilik yapan iyilik bulur' Öğretmen: 'Peki çocuklar zor durumda kalanlara yardım etmek gibi ders çıkardınız, dedi ve bitirdi.'" (Ö4 ders gözlem notu)

"Öğretmen: 'Benim bir arkadaşım var. Muhabbet esnasında sigaraya başladığını söyledi ben de acaba nasıl başladın diye sordum. Sizce bana cevap olarak ne demiştir' Öğrenciler nedenlerle ilgili cevaplarını söylemeye başladı. Öğrenciler hep bir ağızdan cevap vermeye çalışıyor ve öğretmen 'dinle' diye bağınıyor. Öğrenciler aralarında konuşuyor. Sınıfta çok uğultu var. Arkadaki öğrenciler derse çok ilgisiz, kendi aralarında sohbet ediyorlar. Öğretmen: 'Benim ilk önerim ona arkadaş çevreni değiştir şeklinde oldu. Başka ne demiş olabiliriz sizce?' Öğretmen, kendi görüşleri doğrultusunda onları yönlendiriyor, kendi görüşlerini benimsetmeye çalışıyor gibi." (Ö21 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notlarında da görüleceği üzere öğretmenlerin, mülakatlarda ifade ettiklerinin aksine örnek olay yöntemini derslerinde doğru bir şekilde kullanmadıkları görülmektedir. Örnek olay yönteminde çözülmesi gereken bir sorun ele alınmalıdır ve tartışma gerektiren farklı görüşlerin ortaya çıkması sağlanmalıdır (Aydın, 2008: 95). Fakat söz konusu öğretmenlerin derslerinde anlattıkları örnek olaylar, tartışmaya imkân verecek nitelikte değildir. Ayrıca öğretmenler öğrencilerin bilgiyi yapılandırılmalarına, kavram, ilke ve genellemelere ulaşmalarına fırsat tanımamaktadırlar. Oysa öğretmen kavram, ilke ve çözümlemeleri öğrencinin yerine kendisi önceden açıklamalıdır (Aydın, 2008: 95). Söz konusu öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, örnek olayda anlatılan problem, problemin çözüm yolları, olayla ilgili kişilerin davranışları gibi öğeler öğrencilerle yeterince tartışılmamakta, öğrencilerin bir takım ilkeler çıkarması gerekirken öğretmenler bu ilkeleri hazır olarak öğrencilere tartışmanın başında veya öğrencilerin cevaplarını beklemeden söylemektedir. Örnek olay yönteminde öğrencinin yerine öğretmenin çözümü bulmasının, değer öğretimine katkısı azdır. Tartışmaya açılan örnek olayda tartışılacak boyutlar belirgin olarak ortaya konmamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin örnek olayı tartışmaya açacak ve çözümlenecek soruları hazırlamadıkları görülmüştür. Hâlbuki örnek olay yönteminde tartışma soruları önceden belirlenmeli, olayın nedeni, oluş şekli ve sonuçları üzerinde tartışma yapılmalıdır (Bilgin & Selçuk, 1995: 139). Söz konusu öğretmenler çoğunlukla öğrencilerin serbestçe duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine imkân vermemekte, öğrencilerin tek bir sonuca ulaşmalarını istemektedirler. Ayrıca öğretmenler, yorumlarını ve çözüm önerilerini dersin sonuna saklamak yerine öğrencileri kendi görüşleri

doğrultusunda kalıplamakta, öğrencilere kendi görüşlerini benimsetmeye çalışmaktadırlar. Örnek olay yönteminin başarısı, sınıftaki öğrencilerin çoğunluğunun ya da tümünün tartışmaya katılmasına, her öğrencinin problemi çözme sürecine katılmasına ya da öneriler getirmesine bağlı iken, söz konusu öğretmenlerin birkaç öğrencinin katılımıyla yetindikleri görülmüştür.

Sonuç olarak, ilköğretim DKAB programında örnek olay incelemesi yönteminin kullanılması istenilmesine rağmen (MEB, 2010: 27), araştırmamızda yer alan öğretmenlerin yarısından fazlası (%58.3), örnek olay incelemesi yöntemini kullandıklarına ilişkin herhangi bir görüş ifade etmemişlerdir. Araştırmamızda örnek olay yöntemini kullandıklarını ifade eden öğretmenlerin ise bu yöntemi etkin ve verimli olarak kullanamadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3.5. Grup Çalışması ve Tartışma Yöntemi

Değer öğretiminde kullanılan yöntemler kategorisinde yer alan beşinci tema, *grup çalışması ve tartışma yöntemidir*. 6 öğretmen (%25), değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yöntemini kullanmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerle yapılan mülakatlarda bununla ilgili elde edilen veriler, aşağıdaki örneklerde görülmektedir:

“Büyük grup tartışması yaptırıyorum arada bir. Ama anlatım oluyor yoğunlukla.” (Ö15)

“Genelde anlatım, soru-cevap kullanıyorum değerleri öğretmek için. Ara sıra tartışma yaptırıyorum grupta.” (Ö11)

“Mesela grup çalışması yapıyoruz. Bir grup o ahlaki değeri içeren konuyla ilgili ayet ve hadisleri tespit ediyor. O konuyla ilgili hikâyeler yazıyorlar, varsa çevrelerinde yaşanan olayı anlatıyorlar. O konuyla ilgili gazeteden haberler bulmaya çalışıyorlar. Gazete bulamayanlar, akşam televizyon izlerken benim konuyla ilgili haber var mı diye tespit etmeye çalışıyor. O konuyla ilgili afiş ve slogan hazırlıyorlar. Kendi şiirlerini yazıyorlar. Bunlar hazır metinler değil, kendi yazdıkları olmasına dikkat ediyoruz. Bunların en son kısmında eğlence kısmıyla ilgili bulmaca hazırlayabiliyorlar veya test şeklinde soru hazırlayabiliyorlar veya sözcük avı hazırlayabiliyorlar. O grup bunu sınıfta drama yaparak, şiir okuyarak anlatmaya çalışıyor. Sınıf nasıl katılıyor? Sınıf okuyarak geliyor. O konu anlatılırken grup sınıfa soru sorabiliyor, sınıftakilerde gruba sorabiliyor. Onlar sınıfın öğretmeni oluyor ben geriye çekiliyorum.” (Ö13)

“Değerler eğitimi konusunda senede bir kez grup çalışması yaptıracağım için konuları önceden dağıtıp, çocuklara beklentilerimi anlatıyorum. Ama grup çalışmasının bazı dezavantajları olabiliyor. Mesela sınıfın kalabalık olması grup elemanlarının sayısının çok olmasına sebep oluyor bu ise etkili bir paylaşım yapılmazsa bazı öğrencilerin aktif, bazı öğrencilerin pasif kalmasına neden oluyor. Başka bir dezavantaj da skeç bölümü çok heyecanla izlenirken

◆ Muhammed Esat Altıntaş

bazı taşkınlıklar olabiliyor. Skeç amacına uygun olarak değerlendirme noktasında sıkıntılar çıkabiliyor. Ayrıca ders süresi de yetmiyor ki. Bu ve benzeri sebeplerle çoğunlukla derslerde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyoruz.” (Ö20)

“Uzman ve yardımcı gruplar oluşturuyorum. Yardımcı gruplarda konu tartışılıyor. Tartışan gruplar sonra birbirinden ayrılıyorlar. Tekrar eski gruplarına dönüyorlar. Eski grupta konuştuklarını sınıfa aktarıyorlar. Bu işbirliği öğrenme dediğimiz şey ama pek uygulayamıyorum. Geniş sınıf alanı istiyor. Ama sınıfın fiziki imkânı buna elverişli değil. Sınıf mevcutlarımız 30-35 ve alan çok dar.”(Ö4)

“Bazen grupla öğretim yolunu uygulamaya çalıştım değer öğretiminde. Sınıfta düzenleme yaptık. Bu yöntemden kaynaklanan sebeplerden dolayı ses ve uğultu biraz fazla oluyor. Sonra müdür sınıfa geliyor, ne bu ses diye uyarıyor. Ondan sonra öğrencinin etkin katılımını sağlayacak etkinlikler yapamıyorum.”(Ö5)

Yukarıdaki öğretmen görüşlerinde geçen “Ara sıra tartışma yaptırıyorum”, “Büyük grup tartışması yaptırıyorum arada bir.”, “Senede bir kez grup çalışması yaptırdığım için...” gibi ifadelerde de görüleceği üzere söz konusu öğretmenler, değer öğretiminde grup çalışması ve tartışma yönteminden ara sıra yararlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu yöntemde öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci arasında dinamik etkileşim olduğundan, öğrenciler arkadaşlarının ve öğretmenlerinin değer anlayışlarından etkilenerek kendi değer anlayışlarını gözden geçirme imkânını bulabilirler. Grup çalışmaları yoluyla öğrenciler hoşgörülü olma, yardımlaşma, sorumluluk gibi ahlaki değerleri kazanabilirler (Akyürek, 2009: 137-139). Tüm bunların gerçekleşmesi, öğretmenlerin bu yöntemin kullanım ilkelerine özen göstermelerine bağlıdır. Fakat araştırmamızdaki öğretmenlerin söz konusu yöntemi ne kadar etkili kullandıkları tartışmaya açıktır. Örneğin Ö11 değer öğretiminde bu yöntemi ara sıra kullandığını ifade etmesine rağmen mülakatın başka bir yerinde şunları söylemiştir:

“Benim tarzım ve kişiliğime uygun olarak ciddi bir öğretmen olarak gözükmeye çalışırım öğrencilerimin gözündeki. Bundan dolayı öğrenciyi hareketlendirecek ve onların etkin olarak yer aldığı yöntemler değil de anlatım ve soru-cevap gibi yöntemleri daha çok kullanmayı tercih ediyorum. Bunların değer eğitimi açısından daha etkili olacağını düşünüyorum. Ben bir model olacaksam, yani öğrenciler oraya eğlenmeye gelmiyor. Çocuklara diyorum, din kültürü dersine eğlenme gibi bir düşünceyle gelmeyin. Başka öğretmenlerin çok sıcak, neşeli bir kişiliği olabilir, esprili olabilir, şakalaşma olabilir ama bunlar din kültürü dersinde olamaz. Benden böyle bir beklentiniz olmasın. Anlattığımız konular da böyle bir beklentiye girmenizi engellesin. Benim kişiliğimde buna müsait değil. Yani o konuların, ayetlerin değerini ve peygamberimizin ha-

yatımın değerini sanki düşürecek gibi hissediyorum biraz yıldıttım veya espriler yaptığım zaman, fıkralar anlattığım zaman. Yani diyor ya hani bildiklerimi bilseydiniz az güler çok ağlardınız diyor ya. O değerli şeyleri anlatıyorsanız, o değerler ciddiyeti gerektiriyor. Ciddi şekilde anlatılmalı bence." (Ö11)

Ö11'in yukarıdaki ifadeleri, onun grup çalışması ve tartışma yönteminin temel fel-sefesini bilmediği ve değer öğretiminde hala öğretmen merkezli telkin anlayışını sür-dürdüğü şeklinde yorumlanabilir. Bu ifadelerden de anlaşıldığı üzere Ö11 tartışmaya asla yer vermemektedir ve bu yöneme yer verecek kişisel özelliklere de zaten sahip değildir. Hâlbuki tartışma yöntemini kullanacak öğretmenin hoşgörü, sabır, vb. özel-liklere sahip olması gerekir. Ö11 ifadelerinde öğrencinin hareketli olmasını disipline aykırı sayması ve böyle bir tavrı disiplinsizlik olarak algılaması tartışma ortamının oluşmasını önlemektedir. Öğretmen mizaha karşı olduğunu ifade etmektedir; fakat mizah tartışmalar esnasında yükselen tansiyonu düşürmeye yarayabilir. Nitekim öğ-retmenin derslerinde yapılan gözlemlerde de Ö11'in öğrencilerin soru sormasına fırsat vermediği ve devamlı anlatım yaptığının görülmesi, tespitlerimizi doğrular nitelikte-dir.

Ö13'ün mülakattaki ifadelerinde görüleceği üzere, söz konusu öğretmen, bu yön-temi ilkelerine uygun bir şekilde kullanmaya çalıştığı izlenimi vermiştir. Ö13, çalışıla-cak konuyu önceden öğrencilerine bildirmekte, öğrencilerin ön hazırlıklarını iyi yap-masını sağlamaya çalışmaktadır. Bu önemlidir; çünkü öğrenciler ön hazırlıklarını iyi yapmazsa, onların katılacağı grup çalışmasında boşa zaman harcanmış olabilir (Küçü-kahmet, 1998: 77). Ayrıca Ö13'ün mülakattaki "*Sınıf okuyarak geliyor. O konu anlatılırken grup sınıfa soru sorabiliyor, sınıftakiler de gruba sorabiliyor.*" ifadesinden onun öğretim sürecinde öğrenci-öğrenci arasında etkileşimin olmasını önemseydiği yorumu yapılabil-ir. Nitekim Ö13'ün dersinde yapılan gözlemlerde de öğrencilerin konu üzerinde tartış-malarını teşvik etmesi, bu tespitimizi teyit eder niteliktedir.

Yukarıda verilen Ö4, Ö5 ve Ö20'nin mülakatlardaki ifadelerinde de görüleceği üzere, bazı öğretmenler grup çalışması ve tartışma yönteminin kullanımında karşıla-şılan bazı sınırlılıklara işaret ederek bu yöntemi etkin bir şekilde kullanamadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler sınıf mevcutlarının fazla olmasından dolayı bu yöntemi etkin bir şekilde uygulayamadıklarını ifade etmişlerdir. Elbette bu yöntemin çok kala-balık sınıflarda kullanılması önemli bir sınırlılıktır; ama bu, söz konusu yöntemin bu tür sınıflarda hiç kullanılmayacağı anlamına gelmemektedir. Sınıfın mevcut durumuna göre tartışma ortamı tesis edilebilir. Örneğin büyük grup tartışmaları yaptırılabilir, bu tartışmalar uzun süreli değil kısa süreli olabilir. Ö20'nin ifadesinde de görüleceği üzere bazı öğretmenler bu yöntemin kullanımı esnasında sınıf yönetimi problemiyle karşılaşmış olduklarını ifade etmektedirler. Grup çalışmalarının iyi yönetilememesi sınıf yönetiminde bazı sıkıntılara yol açabilir; burada öğretmenin yeterlilikleri önem ka-zanmaktadır. Ayrıca sınıflarda yaptığımız gözlemlerde öğretmen masasının yüksekte, sıraların sabit ve önden arkaya doğru düzenlendiği görülmüştür. Bu şekildeki bir sınıf

◆ Muhammed Esat Altıntaş

düzeni, öğretmenin otorite olduğu, işbirliği içinde çalışmanın ve aktif olmanın beklenmediği yönünde örtük mesajlar vermesinden dolayı öğretmenlerin bu yöntemi etkin bir şekilde kullanmasının önündeki bir diğer sınırlılık olabilir. Hâlbuki grup çalışması ve tartışma yönteminin uygulanmasında ortam önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayı sınıf ortamlarının bu yöntemin uygulanmasına katkı sağlar nitelikte olmasına dikkat edilmelidir. Bu yöntemin etkili bir şekilde uygulanabilmesi için sınıf içerisindeki oturma düzeni U, küme düzeni veya yuvarlak şeklinde olabilir. Böylece sınıf yerleşim düzeni, grup çalışması yapmaya ve tartışmaya imkân sağlayacak nitelikte olacaktır (Akyürek, 2009: 141; Küçükahmet, 1998: 77).

Araştırmaya katılan öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde sadece bir öğretmen (Ö20) bu yöntemle değer öğretimini gerçekleştirmeye çalıştığı görülmüştür. Ö20'nin dersinde tutulan gözlem notu şu şekildedir:

“Öğretmen: ‘5B sınıfı eğer susarsanız, arkadaşlarınız size bazı konuları sunmak için sabırsızlanıyorlar. Yaklaşık bir haftadır heyecanlı hazırlanıyorlar, bu yüzden arkadaşlarınızın emeğine saygı gösterin. Sunum esnasında arada sorular sorabilirim, sizlerde sessiz bir şekilde dinleyeceksiniz, defterleriniz açık, önemli gördüğünüz yerleri kendiniz yazacaksınız illa benim söylemem gerekmiyor not alın diye, kendiniz not alın, sonrasında ben zaten ayet ve hadisleri size yazdıracağım, bu şekilde dinlemenizi istiyorum. Nasıl dersi dinlemeliymişiz çocuklar.’ Öğrenciler ‘sessiz’ dedi. Sınıf dağılık, birbiriyle konuşuyor, öğretmen ‘siz susmadan nasıl başlayabiliriz diye’ yüksek sesle bağırdı. Sınıf önünde dört öğrenci sıkışık bir şekilde bir sırada sunum yapmak için oturuyorlar. Bir öğrenci ise ayakta sunum yapıyor. Diğer öğrenciler bu anlatım esnasında sıkılmış bir şekilde, esneyerek dinliyor. Sunum yapan öğrenciler, arkadaşlarına sorular sormuyor. Öğretmen araya girdi: ‘Kadir suresi var çocuklar. Kitapta mealı var mı?’ -öğretmen kitapta söz konusu surenin mealinin olup olmadığından haberi yok, öğrencilere soruyor, planlama yok- Öğretmen, öğrencilerin kitabını karıştırdı ama bulamadı. Öğretmen: ‘O zaman şöyle yapalım, Kadir suresinin mealini hepimiz bulalım sonra, defterimize yazalım’. Öğretmen aralarda bazı telkinlerde bulunuyor. Tartışma yöntemi kullanılmadan grupta çalışma etkinlikleri bitti. Öğretmen ‘başka bir grubumuz var konu anlatacak’ dedi, gruptaki öğrenciye sordu ‘sizin konunuz neydi’ diye.”(Ö20 ders gözlem notu)

Yukarıdaki gözlem notunda da görüleceği üzere Ö20'nin bu yöntemi etkin ve verimli bir şekilde kullanamadığı anlaşılmaktadır. Ö20'nin, grup sunumları arasında birkaç ezber sorusu dışında soru sormadığı, tartışma ortamı oluşturamadığı, öğrencilerin sunumlarında eksik bıraktıkları boyutları tamamlamadığı, özetleme ve konuyu toparlama çalışmaları yapamadığı görülmüştür. Bunun arkasında yatan en önemli nedenlerden biri, öğretmenin iyi bir plan ve hazırlık yapamaması olabilir. Nitekim Ö20'nin kendisiyle yapılan mülakatın başka bir yerinde “*Yarın veya önümüzdeki hafta şu değerleri öğretiyim şeklinde planlama yapmıyorum. Tamamen ders süreci içerisinde gelişiyor. Dediğim gibi plan noktasında yapamıyorum, keşke yapabilsem. Ama bunu hiç yapamıyorum.*

Bir de siz dersime geldiğinizden dolayı 'ilk defa' grup çalışması yöntemini kullandım. Bu bizim genel işleyişimiz değildi, ben de, çocuklar da ilk defa grup çalışması yaptık. Genelde ders kitabını okutuyorum, açıklama yapıyorum ve anlatımla geçiriyorum. Derslerde genelde şunu yapmak güzeldir, bunu yapmak iyidir, hep böyle ütöpik anlatıyorum..." şeklindeki ifadeleri bu tespitimizi teyit eder niteliktedir. Söz konusu yöntemi kullandıklarını ifade eden diğer öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde, onların bu yöntemi kullandıklarına rastlanılmamıştır; bu öğretmenlerin anlatım ve soru-cevap yöntemini kullanmaya çalıştıkları görülmüştür. Bu durum, onların mülakatlarda bu yöntemi arada sırada uyguladıklarını ifade eden görüşlerini doğrular niteliktedir.

Özetle, ilköğretim DKAB programında "Öğrencilerin ele alınan olayların açıklamalarını kendilerinin yapılandırılmalarını ve değerlendirmelerini sağlayan bireysel veya grup etkinlikleri, öğretmen ve öğrencilerin birlikte katılacağı tartışmalar etkin şekilde kullanılmalıdır" (MEB, 2010: 25) denilmesine karşın öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%75), söz konusu yöntemi değer öğretiminde kullandıklarını ifade etmedikleri ve derslerinde bu yöntemi kullanmadıkları görülmüştür. Bu yöntemi kullandıklarını ifade edenlerin (Ö13 hariç) ise söz konusu yöntemi etkin ve etkili bir şekilde kullanamadıkları anlaşılmaktadır.

4. Sonuç

Sonuç olarak, araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde yararlanmaya çalıştıkları yöntemlerin başında anlatım ve soru-cevap gelmektedir. Bu yöntemlerin değer öğretimi sürecinde yaygın şekilde kullanıldığı öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde de sıkça görülmüştür. Fakat araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu yöntemlerin kullanım ilkelerini bilmeden kullanmaya çalıştıkları tespit edilmiştir. Özellikle öğretmenlerin derslerinde yapılan gözlemlerde onların ders zamanının üçte ikisini veya tamamını anlatımla ve dersin konusuyla ilgisi olmayan sorularla geçirmekte oldukları, genelde olgusal ve kapalı uçlu sorular sordukları için öğrenciler ezberlemeye ve basit tekrarlara yönlendirdikleri görülmüştür. Fakat bazı öğretmenlerin değer öğretimi sürecinde kullandıkları yöntemler anlatım ve soru cevapla sınırlı değildir. Onlar aynı zamanda drama, örnek olay, grup çalışması ve tartışma yöntemlerinden değer öğretiminde yararlandıklarını ifade etseler de, onların mülakattaki ifadelerine ve derslerinde tutulan gözlem notlarına birlikte bakıldığında bu yöntemleri kullanma konusunda ciddi sorunlarının olduğu görülmektedir.

Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin değer öğretiminde kullandıkları yöntemler kategorisine dikkatli bir şekilde bakıldığında onların benimsedikleri değer öğretimi anlayışının ortaya çıkarılması mümkündür. Öğretmenlerin söylediklerine ve ders-te yaptıklarına genel olarak bakıldığı zaman, öğretmenlerin değer öğretimi sürecinin merkezine kendilerini konumlandıkları ve öğrencilerin pasif şekilde öğretmenleri dinlediği "değerleri telkin" anlayışına sahip oldukları görülmektedir. Öğretmenler, bu

bilgileri düz anlatım yöntemiyle, öğrencilerine aktararak, telkin ederek onların yetişmesini sağlayacağı düşüncesine sahip oldukları, özellikle “anlatım yöntemiyle” ilgili temada öğretmenlerden elde edilen bulgulara bakıldığında zaman açıkça görülecektir. Öğretmenler, değerler konusunda mutlak doğru bilgilere sahip olduklarını düşünmektedirler. Çünkü öğrencinin değerler konusunda alması gereken her şeyi öğretmen kendisi aktaracağından dolayı öğrencinin bu konuda düşünmesine gerek yoktur. Öğrenciye düşen görev, öğretmenin aktaracağı bilgileri pasif kabullenici olmaktır. Buradan da anlaşılacağı üzere, böyle bir değer öğretimi anlayışında, öğrencinin değerleri anlamlandırması, kendi hayatıyla ilişkilendirmesi, kendine mal etmesi, vs. söz konusu değildir. Hâlbuki değer öğretimi sürecinde merkezde yer alması gereken unsur, öğrencidir; çünkü değerleri öğrenecek birey, öğrencinin bizzatı kendisidir. Nitekim İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programında da öğrencilerin değerleri öğrenme sürecinde aktif bireyler olmaları gerektiği vurgulanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde aktif olmalarını esas almak suretiyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin kendi geliştirecekleri etkinliklerin de öğretim programının mantığına uygun yani öğrenci merkezli olması, öğretim programında yer alan değerleri geliştirici nitelikler taşıması hedeflenmiştir. İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi programları düzenlenirken iki temel yaklaşımın (eğitimsel ve din bilimsel) esas alındığı belirtilmektedir. Programların temel yaklaşımlarından din bilimsel yaklaşımın “*Dinin kuru bilgi olarak öğretilmesinin arzulan değer gelişimini sağlamayaacağı bu nedenle dinin sadece bilgi olarak öğretilmesiyle yetinilmeyip öğrencilerin aynı zamanda ahlaki erdemleri ve değerleri içselleştirmelerini*” (MEB, 2005:14; MEB, 2006:10) amaçladığı belirtilmiştir. Programın yapılandırmacı yaklaşım, çoklu zekâ ve öğrenci merkezli öğrenme stratejilerine dayanan eğitimsel yaklaşımı, dayanmış olduğu bu eğitim stratejilerinin öğrenci merkezli etkinliklerle eğitime ağırlık veren doğasını “*Bu programda, öğrencilerin etkinlikler yoluyla değerler kazanması da esas alınmaktadır.*” (MEB 2006:9) diyerek değer öğretimine yansıtılmaktadır. Bu tutum, programların din öğretiminde öğrencilerin değer gelişimini sağlamayı her zaman göz önünde bulundurmamayı ve bunu gerçekleştirmek için de değerleri telkin yaklaşımından ziyade bilişsel muhakemeye dayalı değer öğretimi anlayışının benimsenmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırmamızda yer alan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun ilköğretim DKAB programında öngörülen değer öğretimi anlayışına göre hareket etmemeleri, onların uygulamakta oldukları programın ilkelerini ve amaçlarını yeterince kavrayamadıkları şeklinde yorumlanabilir.

İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin yöntem kullanımı üzerine yapılan başka araştırmalarda da benzer sonuçların ortaya çıkması, bizim çalışmamızın bulgularını teyit etmektedir. Bu araştırmalarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretmenlerinin derslerin işlenişinde genellikle anlatım yöntemini kullanmaya çalıştıkları ve yöntem çeşitliliği konusunda büyük bir çoğunluğunun yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Asrı, 2005: 102; Aydın, 1998: 59; Aydın, 1996: 289; Bilgin, 1980: 287; Buyrukçu, 2001: 290; Kaya, 1998: 255; Öztürk, 2002: 291; Selçuk, 2005: 288).

Uçar'ın araştırmasına göre öğrenciler de Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi derslerinde konuların günlük hayatları ile ilgilerinin kurulmadığını, dersi sürekli öğretmenlerinin anlattığını, konuların somutlaştırılmadığını, konuların zevkli hale getirilmediğini düşünmektedirler. Yine bu araştırmaya katılan öğretmenlerin hepsi öğrencilerin, çoğunlukla öğretmeni dinlemek zorunda kalmaları sonucu sıkıldıklarını belirtmişlerdir (Uçar, 1998: 54). Yapılan köklü program değişikliklerine ve aradan geçen uzun yıllara rağmen DKAB öğretmenlerinin hala öğretmen merkezli bir anlayışla hareket ettikleri söylenebilir.

Kaynakça

- Akyürek, S. (2003). Ahlaki Konuların Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi. *Tabula Rasa*, 3(9), 239–255.
- Akyürek, S. (2009). *Din Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Akyürek, S. (2012). İmam-Hatip Lisesi Meslek Dersi ile Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yeterliklerine İlişkin Algıları. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 10(23), 7–47.
- Aydın, M. Z. (1998). *İlköğretimin ikinci kademesi Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Programındaki Ahlaki Amaç ve Konuların Program Geliştirme Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmamış Araştırma). Sivas: MEB Earged.
- Aydın, M. Z. (2008). *Okulda Ahlak Eğitimi ve Ahlak Öğretiminde Örnek Olay İncelemesi Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydın, Ş. M. (1996). *Din Dersi Öğretmenlerinin Pedagojik Formasyonları*. Kayseri: Erciyes Üniversitesi Yayınları.
- Bilgin, B. (1980). *Türkiye'de Din Eğitimi ve Liselerde Din Dersleri* (Ankara). 1980: Emel Matbaacılık.
- Bilgin, B., & Selçuk, M. (1995). *Din Öğretimi: Özel öğretim yöntemleri*. Ankara: Gün Yayıncılık.
- Buyrukçu, R. (2001). İlköğretimde Din ve Ahlak Öğretimine Genel Bir Bakış. *Tabula Rasa*, 1(1), 163–188.
- Doğanay, A. (2011). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Alkım yayınları.
- Ev, H. (2005). İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Derslerinde Dramatizasyon I. *Dokuz Eylül Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, (XXI), 29–55.
- İşman, A., & Eskipıncı, A. (2000). *Eğitimde Planlama ve Değerlendirme*. Adapazarı: Değişim yayınları.
- Kaya, M. (1998). Eğitimde Program Geliştirme Sürecinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretim Programının Geliştirilmesi İhtiyacı. *Orta Dereceli Okullarda Yürütülen Din Eğitim Öğretiminin Problemleri Sempozyumu Kitabı* içinde Kayseri: İBAV Yayınları.

◆ Muhammed Esat Altıntaş

- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programları ve Öğretmenlerine Göre Değerler Eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9(21), 29–55.
- Küçükahmet, L. (1998). *Öğretim İlke ve Yöntemleri* (9.Baskı). İstanbul: Alkım Yayınları.
- MEB. (2004). *Sosyal bilgiler programı ve kılavuzu (4-5)*. Ankara.
- MEB. (2010). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Öztürk, H. (2002). *Öğrenci Gözüyle Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Sosyal ve Pedagojik Formasyonu* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Selçuk, M. (2005). *Çocuğum Eğitiminde Dini Motifler* (3.Baskı). Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Uçar, R. (1998). *Lise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programının Uygulamasındaki Problemler* (Yüksek Lisans Tezi). Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kayseri.
- Yılmaz, H., & Sünbül, A. M. (2003). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. Konya: Çizgi Kitabevi.

GÜNGÖR DİLMEN'İN BAĞDAT HATUN OYUNUNUN DRAMATİK YAPISI VE İÇERİK ANALİZİ

Celal ASLAN*

Öz: Güngör Dilmen (1930-2012), Türk Tiyatro edebiyatına daha ziyade tarih ve mitolojiden esinlenen oyunlarla adını yazdırmıştır. 1960'larda oyun yazarlığına başlayan Dilmen oldukça üretken bir yazardır. Özellikle mitoloji ve tarihten beslenen yazar, konularını tiyatronun olanakları içerisinde çağdaş bir yaklaşımla ele almaya çalışmıştır. *Bağdat Hatun* oyununda da konu tarihten alınmıştır. Kişisel tutkuların yıkıcı bir iktidar hırsına dönüşümü teması, Bağdat Hatun'un biyografisi üzerinden aktarılmıştır. Dilmen, tarihsel gerçekliği olduğu gibi yansıtmaya çalışmakla birlikte oyun kişileri, "iktidar hırsı" odağında canlandırılmıştır. Oyunda, her türlü insani değeri öteleyerek devlet gücünü elde etme olarak somutlanan iktidar tutkusu ve neden olduğu facialar, tarihsel gerçeklik önceleterek hikâye edilmiştir.

Bu çalışmada *Bağdat Hatun* oyununun teatral kurgu yapısı incelenerek oyunun dramatik yapısı belirlenmeye çalışılmıştır. Bununla birlikte oyunun içerik analizi yapılarak dramatik yapı ile bağlantısı da incelemeye tabi tutulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Güngör Dilmen, *Bağdat Hatun*, dramatik yapı, içerik analizi.

* Yrd. Doç. Dr.; Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türk Dili ve Edebiyat Eğitimi, celalaslann@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-6729-4531, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 27/112017-26/12/2017.

DRAMATIC STRUCTURE AND CONTENT ANALYSIS OF GÜNGÖR DİLMEN'S BAGHDAD HATUN DRAMA

Celal ASLAN*

Abstract: Güngör Dilmen (1930-2012) has made a name on Turkish drama much rather by the games that inspired from history and mythology. Dilmen, who started the game writing in the 1960s, is a very productive writer. The author, who chose subjects from mythology and history in particular, tried to deal with the subjects in a contemporary approach within the possibilities of the theater. In *Baghdad Hatun* game, the subject was taken from the history. The theme of transformation of personal passion into a destructive greed for power has been conveyed through the biography of Baghdad Hatun. Dilmen tried to reflect the historical reality as it is, however game people portrayed focusing on "power ambition". In the game, the passion of power and the tragedies that it caused which was concretized by shifting all kinds of human values to obtain the power of the state has been narrated in prominence of historical reality.

In this study, the theatral structure of Baghdad Hatun was examined and the dramatic structure of the drama was tried to be determined. However, the content of the drama was analyzed and the relation with the dramatic structure was also examined.

Keywords: Güngör Dilmen, *Baghdad Hatun*, dramatic structure, content analysis.

* Asst. Prof. Dr.; Van Yuzuncu Yil University, Faculty of Education, Department of Turkish and Social Sciences, Turkish Language and Literature Education.

1. Giriş: Tarihsel Arka Plan

Güngör Dilmen'in^{**} konusunu tarihten alan *Bağdat Hatun*^{***} (1973) oyunu, "Abdülhâk Hâmid'in İlhan ve Turan piyeslerinden sonra İlhanlılar döneminden konusunu alan ilk oyundur."^{****} (Enginün, 2002, 210). Oyunu incelemeye geçmeden önce, eserde anlatılan tarihsel olayların gerçekliğine kısaca değinmek gerekir. Anadolu Selçuklu Devleti'nin yıkılması sonrasında İran'da kurulan bir Moğol devleti olan İlhanlılar (1256-1353) Anadolu'ya egemen olur. Oyuna konu olan dönem, İlhanlı hükümdarı Ebu Said Bahadır Han (1305-1335) dönemidir. Ebu Said, 1316 yılında henüz çocuk yaşta tahta çıkar. Babası Olcaytu döneminden beri (1304-1316) devlet işleri, eşit yetkilere sahip iki vezir tarafından yönetilir. İki vezirden ilki meşhur tarihçi Reşidüddin Fazlullah'tır. İkincisi, kısa sürede sultanı etkisi altına alarak Reşidüddin'i bertaraf etmeyi başaran Taceddin Ali'dir. Askerî işler ise Melikü'l-ümera (Beylerbeyi) Emir Çoban'ın yetkisindedir. Emir Çoban, Moğolların Suldus boyuna mensuptur ve Cengiz Han ve oğullarına sadakatle hizmet etmiş bir ailedendir. Emir Çoban, sultanın yaşının küçüklüğünü fırsat bilerek saldıran iç ve dış tehditleri kısa sürede etkisiz hâle getirmeyi başarmış ve ülkede mutlak bir otorite kurmuştur. Bu arada Memlükler ile yıllardır devam eden mücadeleye de 1323'te yapılan bir antlaşmayla son verilmiştir.

Ancak tam da bu sırada Ebu Said Bahadır Han ile Emir Çoban'ın arası açılmış ve sultan, başarılı hizmetler veren Çoban ailesini ihanetle suçlayarak bütün fertlerinin öldürülmesini emretmiştir. Olay, önce Emir Çoban'ın o sırada Anadolu valisi olan oğlu Timurtaş'ın^{****} bağımsız bir devlet kurma düşüncesinden kaynaklanmış görünmektedir. "Emir Çoban, o sırada Anadolu valisi olan oğlu Timurtaş'ın Türkmenler'le birleşerek sultana karşı mücadele etme fikrine katılmadığı için bu hatasını hayatıyla ödemiştir." (Yuvalı, 2000, 104) denilse de yine aynı araştırmacının tespitleriyle Emir Çoban oğlu Timurtaş'ı ikna ederek sultanın huzuruna çıkartmış, bağışlanmasını sağlayıp eski görevine iade ettirmiştir. Ancak sultan ve Emir Çoban arasında yeni bir çatışma çok geçmeden baş göstermiştir. Tarihçilerin ortak kanaati; Ebu Said'i bu haksız kararı almaya iten sebebin, Emir Çoban'ın evli kızı Bağdat Hatun'a aşık olması ve bu münasebetle sarayda çeşitli entrikaların çevrilmesi, yönündedir (Yuvalı, 2000, 104; Yuvalı, 1994, 219; Akmaydalı, 1985, 147). Ebu Said Bahadır Han'ın evli bir kadın olan Bağdat Hatun'a bu

^{**} Güngör Dilmen (1930-2012), ilk yazılarında Güngör Kalyoncu imzasını kullandı. İÜEF Klasik Filoloji mezunudur. Yurt dışında tiyatro alanında çalışmalar yaptı. Amerika'da tiyatro öğrenimi gördü (1961-1964). İstanbul Şehir Tiyatroları'nda dramaturg ve başrejisör yardımcısı olarak çalıştı. İÜ Devlet Konservatuarı Tiyatro Bölümü'nde öğretim görevlisi olarak ders verdi, 1995'te buradan emekli oldu. *Midas'ın Kulakları* (1959) oyunu ile ilk ödülünü alan Dilmen, oyun yazarı olarak tanındı. Yaşamının sonuna dek üretkenliği devam eden Dilmen'in oyunlarında şiirsel ve simgeci anlatım hâkimdir (Komisyon, 2010, 338).

^{***} Alıntılar eserin şu baskısından yapılmıştır: Güngör Dilmen, *Bağdat Hatun, Toplu Oyunları 2 (Kadın Oyunları)*, Mitos-Boyut Tiyatro Yayınları, 2008, İstanbul.

^{****} İnci Enginün, oyunla ilgili şu özet bilgiyi verir: "(...) Bağdat Hatun (1973)'un konusu 14. yüzyılda geçer. İlhanlı Bağdat ece olmak için çocuğunu parçalar, babası ve altı erkek kardeşinin öleceği olayları ateşler. Bahadır Hanla evlendikten sonra da iktidar tutkusuyla yeni cinayetler işler, Bahadır Hanı zehirler ve boğdurularak öldürülür. Erlik Han, Cengiz yasasından söz edilen eser yer yer destanlaşır." (2002, 210).

^{****} Timurtaş adını Demirtaş olarak kullananlar da vardır (Akmaydalı, 1985, 147; Eren, 2010, 6). Hasibe Eren, oyunun özetini aktarırken "İlhan'lı hükümdarı Bahadır Han, kendine karşı ayaklanan Timurlenk'i affetmesi için ricaya gelen Bağdat Hatun'dan etkilenir." (Eren, 2010, 7) demektedir. Oysa oyunda ismi geçen kişi Bağdat Hatun'un ağabeyi Timurtaş'tır.

denli yıkıcı tutkusunun hangi sebeplerden kaynaklandığı çok açık olmamakla birlikte Emir Çoban'ın otoritesinin sarsılmasına yönelik saray entrikalarından beslenmiş olması muhtemeldir. Zira Ebu Said Bahadır Han'ın tahta geçtiği ilk mücadele döneminde İlhanlı Devleti'ne saldıran Altın Orda hükümdarı Özbek Han'a karşı savaşan Emir Çoban'ın, bu savaş esnasında kaçan Moğol beylerini şiddetle cezalandırması üzerine bir grup Moğol beyi isyan ederek Emir Çoban'ı öldürmek istemişlerdir. Sultan Ebu Said Han, Emir Çoban'ı teslim etmemiş ve asilerle kendisi de bizzat savaşmış (20 Haziran 1319) ve bu savaşta gösterdiği kahramanlık nedeniyle kendisine "Bahadır" unvanı verilmiştir. İşte tam da bu zaferin ardından devlet yönetiminde iyice iktidara kavuşan Emir Çoban ve ailesinin müstakbel tehdit hâline gelişi sarayda birtakım entrikaların ortaya çıkmasına zemin hazırlamış olmalıdır.

İlhanlı Hükümdarı Ebu Said Bahadır Han'ın eşi olarak tarihe geçen Bağdat Hatun (ö. 1335), Emir Çoban'ın kızıdır. 1323'te Celâyirli'lerden Emir Şeyh Hasan b. Emir Hüseyin b. Akboğa ile evlendirildi. 1325'te Ucan yaylasında kendisini göreyerek beğenen Ebu Said Bahadır Han onunla evlenmek istedi. Cengiz yasasına göre hanın beğendiği kadın evli bile olsa eşinin onu hemen boşaması gerekiyordu. Esasen İlhanlı hükümdarı Gâzân Han zamanına kadar (1295-1303) İlhanlılar'da Cengiz yasası geçerliydi (Yuvalı, 2000, 104). Ancak Ebu Said Bahadır Han'ın yürürlükte olmayan Cengiz yasasına başvurmuş olması ve gayrimeşru bu evliliği zorlaması, evlilikten ziyade Emir Çoban ailesine karşı güttüğü siyasetten kaynaklanmış olma ihtimalini de gündemde tutar. Bunun üzerine Bağdat Hatun'un babası Emir Çoban ile Ebu Said Han'ın araları açıldı. Emir Çoban'ın siyasi rakipleri tarafından suiistimal edilen bu mesele giderek ciddileşti. Ebu Said Bahadır tarafından Emir Çoban ve oğulları birer birer öldürüldü. Sonunda "metanetini hiçbir şekilde kaybetmeyen Bağdat Hatun", sonunda Emir Şeyh Hasan'dan boşanıp Ebu Said Han'la evlendi ve İlhanlı sarayında baş kadınlığa yükselerek Hüdavendigâr lakabını aldı. Kısa zamanda Ebu Said nezdinde büyük itibar kazandı. Ancak Bağdat Hatun ve ailesinin rakipleri aleyhte faaliyetlerini sürdürerek 1331'de eski eşi Emir Şeyh Hasan'la gizlice haberleştiği iftirasında bulundular. Bu yüzden Ebu Said, Bağdat Hatun'a karşı eski sevgisini ve güvenini kaybetti. Ancak daha sonra suçsuz olduğu anlaşıldı ve tutuklanması emredilen Şeyh Hasan annesinin de araya girmesiyle bağışlanarak Kemah Kalesi'ne tayin edildi. 1333'te Ebu Said Bahadır Han, Bağdat Hatun'un yeğeni Dilşad'la evlendi. Bağdat Hatun bu duruma daha fazla katlanamayınca Ebu Said Bahadır Han'a içten içe kin duymaya başladı. Özbek Han'a karşı savaşa hazırlanan Ebu Said Bahadır Han'ın ölümü (30 Kasım 1335) sarayda çetireli dedikodulara yol açtı. Han'ın Bağdat Hatun tarafından zehirlendiği rivayeti en güçlü iddia olarak görüldü ve ünlü seyyah İbn Battuta da bu rivayeti doğrulamaktadır.* Ebu Said Han'dan sonra İlhanlı tahtına Arpa Han geçti. Ebu Said'in ölümünden Bağdat Hatun'u sorumlu tutan Arpa Han, Bağdat Hatun'un katlini emretti. Bağdat

* "İbn Battûta, İlhanlı hükümdarı Ebu Said Bahadır Han'ın (1317-1335) kendisi üzerinde etkili olan hanımı Bağdat Hatun'la evlenmesinden bahsederken, "Türkler ve Tatarlar arasında kadınların büyük bir rolü vardır. Türk ve Tatar sultanları bir ferman çıkardıklarında, onun üzerine hakan ve hatunların emriyle ibaresini yazarlar." demektedir." (akt. Yiğit, 2004, 134).

Hatun, Hoca Lü'lü' adında biri vasıtasıyla hamamda başına topuz vurulmak suretiyle öldürüldü. Cesedi adi bir örtü altında günlerce ortada bırakıldı. Bağdat Hatun'un eski kocası Emir Hasan, Irâk-ı Arab'ı ele geçirdiğinde Ebu Said Han'ın son eşi Dilşad Hatun'la evlenerek daha önce kendisine yapılan haksızlığın intikamını aldı (1336). (Konusçu, 1991, 444).

Kısaca özetlemeye çalıştığımız tüm bu tarihsel bilgiler ışığında Güngör Dilmen'in 14. yüzyılda yaşanmış bu entrikalarla dolu ilginç hikâyeden esinlenen *Bağdat Hatun* adlı tiyatro eserini incelemeye geçebiliriz.

Sevda Şener, *Bağdat Hatun* oyununu "bir tutku dramı" olarak tanımlar ve öncelikle bir tutku dramı olarak incelenmesi gereğine işaret eder (1974, 595-597). Bu çerçevede içerisinde öncelikle dram sanatı ve drama özgü olan nitelikler üzerinde kısaca durulacak ve oyun bu bağlamda analiz edilecektir.

2. Dramatik Yapı

Sevda Şener, dram sanatının -tiyatro yapıtına özgü anlamı bağlamında- üç ana özelliğe sahip olduğunu belirtir: "Dramatik olanı içermesi, içeriği en etkili biçimde yansıtacak özel bir yapısı olması, seyirci önünde oynanmak üzere hazırlanıp seyirci önünde oynanarak tamamlanması." (Şener, 2016, 14). Dram sözcüğünün Eski Yunanca'da 'hareket' anlamını içermesi, dram kavramını "öznesi, amacı, etkisi olan bir eylem" (Şener, 1996, 41; Şener, 2016, 15; Tuncay, 2010, 10-13) olarak tanımlamayı gerektirmiştir. Klasik dram yapısında olayların neden-sonuç bağlantısı içerisinde aktarımı esastır. Oysa modern tiyatro eserlerinde, görünen gerçeğe benzerlik koşulu kaldırılarak olayların mantıksal gelişimine bağlı kalınmamıştır.

Klasik dram anlayışı; özne-amaç-eylem bağıntısının, olayların neden-sonuç ilişkisi gözetilerek kurgulandığı bir yapı özelliği gösterir. Özellikle teatral metinde tarihsel bir gerçeklik söz konusu edilmişse bu yapı daha da belirginleşir. Klasik kurgulamada olaylar ve oyun kişileri arasındaki bağıntı; serim, düğüm, çatışma ve çözüm aşamaları içerisinde biçimlenir. Dramatik kurguda eylem, oyun kahramanının sergilenen duruma tepkisi ile başlatılır. Dramatik eylemin ortaya çıkma nedenleri genellikle oyunun başında açıklansa da kimi zaman olayın detayları dramatik kurgunun farklı aşamalarında da anlatılabilir. Kurguya konu edilen eylemin aktarımı serim bölümünde gerçekleştirilir. Serim bölümü, kurguda/sahnede yer alan veya almayan olaylar hakkında izleyicinin/okurun bilgilendirilmesi işlevi taşır. Kurgusal her anlatının ortak öğelerinden biri olan öyküleme olayların gelişimine dair değinilmeyen kimi noktalar yine serim bölümünde aktarılan bilgilerle tamamlanır. Böylece sahnelenen olaylarla birlikte oyunun anlatılmayan öyküsü bütünlendir. Dramatik eylemin ortaya çıkmasına zemin hazırlayan durumun farklı nedenleri bulunabilir. Bazen beklenmeyen bir olay, bazen de oyun kişilerinden birinin davranışı, sözü veya tutumu dramatik eylemi başlatır. Dramatik yapının, kahramanın (protagonistin) eylemleri ile karşısında yer alan karşıt-kahramanın (antagonistin) karşıt eylemleri üzerine inşa edilen söz konusu

çatışmacı düzlem serimde belirginleşir. Karşıt-kahraman tarafından kışkırtılan kahramanın tepkisi ortaya dramatik bir sorun çıkarır. Dramatik sorun bir çözümsüzlük aşamasını sahneye taşır. Söz konusu çözümsüzlük, iç veya dış engellerden kaynaklanabilir. Çözümsüzlük aşaması, dramatik yapıda düğüm olarak adlandırılmıştır. Düğüm aşamasını, çatışmalar izler. Kahraman ve karşıt-kahraman arasında yaşanan çatışma, karşıtların da katılımıyla giderek arttırılır. Düğüm aşaması nicelik bakımından serim ve çözüm aşamalarından genellikle fazladır. Zira her çatışma yeni bir düğüm, her düğüm yeni bir çatışma demektir. Düğüm ve çatışmaların hızlı bir tempo içerisinde aktarımı heyecan ve merak duygusuna neden olur. Dramatik yapıda gerilimin artırıldığı, izleyicinin merak duygusunun tahrik edildiği kısımlar kriz noktaları olarak adlandırılmıştır. Kriz noktaları, düğümle bağlantılıdır; düğümün çözülemeyeceği ve çatışmanın artık bir yıkıma doğru ilerlediği durumlardır. Gerilimin üst seviyeye taşındığı aşama dramatik yapının doruk noktasıdır. Oyunun genellikle son aşamasına yerleştirilen doruk noktası, kahramanı yıkıma götüren son düğüm ve son çatışma sahnesinin yaşandığı kısımdır. Olayların anlatımının hızlandırılarak sonuca bağlandığı bu aşamaya da çözüm denilmiştir. Dramatik yapıyı inşa eden bütün düğümlerin çözüldüğü, izleyicinin merak ve heyecan duygusunun bir neticeye ulaştırıldığı çözüm aşamasında kahramanın (öznenin) tüm eylemleri ikili bir düzlem ile sahneye konur. İlk düzlemde; olayların, dramatik yapının temel ögesi olan öznenin amaçlarına aykırı olarak sonuçlanması -Aristoteles'in tanımlamasıyla- baht dönüşü (peripeteie), ikinci düzlemde ise öznenin söz konusu akıbetini bilişsel olarak algılaması yani -yine Aristoteles'in tanımlamasıyla- bilgisizlikten bilgiye geçiş (anagnorisis) söz konusudur (Şener, 2016, 17-19).

Bağdat Hatun oyununun, -yukarıdaki uzunca açıklamalar dikkate alındığında- klasik dram yapısı niteliği taşıdığı söylenebilir. Özne olarak Bağdat Hatun'un biyografik yaşamı düzleminde kahramanın amaçları ve tepkileri olayların neden-sonuç bağıntısına sadık kalınarak aktarılır. Oyunda serim, düğüm ve çözüm aşamaları belirgin ve oldukça düzenli bir biçimde tasarlanmıştır.

2.1. Serim-Düğüm-Çözüm

Bağdat Hatun oyunu üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm altı sahne, ikinci bölüm üç sahne ve üçüncü bölüm altı sahne şeklinde düzenlenmiştir.

Oyunun serim bölümü olan birinci bölümün I. sahnesi; İlhanlı hakanı Bahadır'ın komutanlarından Togay'ın İlhanlı veziri Emir Çoban'a ve damadı Emir Hasan'a hakanın elçisi olarak gelişi ile başlar. Bahadır Han, Emir Hasan'ın İsfahan'a sefere çıkmasını emir buyurmaktadır. Togay, Emir Çoban'ın eski emir subayıdır ve vaktiyle Bağdat Hatun'a talip olmuştur. Şimdi ise Emir Çoban'ın evli kızı Bağdat Hatun'la evlenmek isteyen Bahadır Han'ın ikinci bir emrini getiren elçi rolündedir. Evli olan bir kadının, başka bir erkekle evlenmesi mümkün değildir, ancak Togay çözümü Cengiz yasında bulmuştur. Cengiz yasına göre hakan dilerse ülkedeki her kadınla -evli de olsa- evlenebilir. Emir Çoban ve Emir Hasan'ın öfkesi Togay'ı susturamazsa da Emir Çoban'ın

◆ Celal Aslan

kızı Bağdat'ın gebe olduğunu söylemesi ile çatışma yatıştır gibi olur. Emir Çoban, elçi Togay'a vaktiyle Bağdat Hatun'la evlilik talebini iletmiş mektubu anımsatarak örtük bir tehditle çatışmadan galip çıkmayı başarır. Bağdat Hatun'un gebeliği Cengiz yasasını iptal eden bir durumdur. Fakat sönmüş gibi algılanan çatışma, sahnenin devamında bir düğümle yeni bir görünüm kazanacaktır. Bağdat Hatun'un sahneye çıkışı ile esas çatışma başlar. Kızına çok güvenen Emir Çoban, Bahadır Han'ın buyruğuna karşı Bağdat Hatun'un "Evli bir kadın için en büyük ikbal, en büyük saltanat eşinin kanadı altındadır ancak." (s. 103) sözleri ile yatıştır. Görünürde çatışma sonuçlanmış ve Bağdat Hatun seçim hakkı tanınmamış olsa da doğru olan kararı vermiştir. Bağdat Hatun, kocası Emir Hasan'la baş başa kalır ve o esnada bir at kişnemesi duyulur. Yazar-anlatıcı Bağdat Hatun'un "yüzünde bir ışıma" (s. 104) olduğu ön bildirimini parantez içinde verir. Bu sezdirim, Bağdat Hatun'un bundan sonraki tüm eylemlerini başlatacak ilk kıvılcım işlevi görür. Bağdat Hatun, dışarıda atını şahlandıran ve kişneden Arpa adlı delikanlıdan söz ederek kocasını kendisine göz koyan erkeklere karşı kışkırtmaya çalışır. Emir Hasan'ın, basit bir beye karşı olan öfkesi Bahadır Han mevzubahis olduğunda yerini korkuya ve endişeye bırakır. Bağdat Hatun, kocasının ikircikli tutumu karşısında babasının elçiye hayır yanıtı vermesini ima ederek sorgulaması, Emir Hasan'ı bir anlığına şüpheye sürükler. Ancak Bağdat Hatun, elçiyle bir de kendisi görüşmek istemektedir. Emir Hasan, elçiye gereken cevabı bir de karısı Bağdat Hatun'un vereceğinden emindir. Oysa Bağdat Hatun, söz konusu evlilik talebine gönüllü olduğunu elçi Togay'a hissettirir: "olanağı yoktur bu kavuşmanın / töreler yasalar elverse bile / babam kardeşlerim engeldir" (s. 110) der ve Bahadır Han'a Togay aracılığıyla bir tutam saçını gönderir. Serim bölümü, bir düğümle bitirilir.

Serim bölümünde çizilen Bağdat Hatun portresi oldukça çelişkilidir. Yazar, Emir Çoban'ın kızı ve oyunun kahramanı olan Bağdat Hatun hakkındaki duygularını, bir iç konuşma olarak verir. Emir Çoban, kızını ne kadar da az tanıdığını fark etmiştir. Hâlbuki "çocukluğunda bir garip kız" (s. 98) olan Bağdat Hatun, "kanla ateşle, savaş uğultularıyla / yoğrulan geçkin günleri[n]e bir başış gibi gel[miştir]." (s. 98). Serim bölümünde Bağdat Hatun'un karakterine dair söz edilen birkaç sezdirim dışında bir açıklama ve çözümleme olmayışı, seyirci/okur açısından gerçeklik algısını zayıflatan noktalar olarak görülebilir.

Bölümün II. sahnesi, Bağdat Hatun'un elçiyle gönderdiği bir tutam saçın, nasıl bir mesaj verdiği üzerine kurgulanır. Bahadır Han ve Togay arasındaki diyalog oyunun ilerleyen aşamalarına dair sezdirimleri de barındırır. Sahne; Bahadır Han, Bağdat Hatun'un 'belirsiz sözü'nü kesinleyemese de Togay'ın "*Yeni yıldızlar yeni burçlara girsin / Bağdat Hatun'un belirsiz sözü / yeni olaylar içinden uç versin.*" (s. 114) imalı sözleriyle yeni bir düğümüne kapı aralar.

III. sahne, Bağdat Hatun'un düşük yaptığı haberi ile başlar. Togay'ın ima ettiği 'yeni olaylar' başlamıştır. Bahadır Han'ın Bağdat'ı talebine yeniden fırsat doğar. Ancak Emir Çoban ve oğulları bu teklifi "Bahadır bu yoz amacına erişemeyecek / biz

sağ kaldıkça" (s. 122) sözleri ile reddederler. Çatışmanın ilk kıvılcımlarının parladığı bu aşamada Bağdat Hatun, kendi kaderini belirleme çabasıdadır. İlhanlı ecesi olma yolunda babası ve kardeşleri dâhil her engeli yıkmaya kararlıdır. Bu sahnede Bağdat Hatun'un İlhanlı tacına sahip olma hırsı aktarılır. "Hayırlı ma şerle mi olur / sizlerden geçeceğim, babacığım, kardeşlerim." (s. 123) iç konuşma sözleri ile konuşturulan Bağdat Hatun, bu amaçla büyücü Kam'la görüşür ve babası ile kardeşlerinin bezden kuklalarını hazırlayıp onlara büyü yaptırır. Bağdat Hatun, İslam'ı terk etmiş, kötülük tanrısı Erlik Han'a kendini ve kaderini teslim etmiştir. Böylece Çobanlı erkeklerinin yıkımına giden hadiseler başlamış olur.

Birinci bölümün diğer sahnelerinde aksiyon hız kazanır, Bağdat Hatun'un yedi erkek kardeşi birer birer öldürülür, en son babası Emir Çoban sarayın celladı Aka Lulu tarafından idam edilir. Emir Hasan, Bağdat Hatun'u boşamak zorunda bırakılır, üstelik Bahadır Han ve Bağdat Hatun'un nikâhu da ona kıydırılarak tahkir edilir. Bütün bu aksiyonun en mühim aktörü Togay'dır. İlhanlı hakanı Bahadır Han'ın, Çobanlı ailesini tümünden yok etmesi Togay'ın kıskırtıcılığı ile gerçekleşir.

İkinci bölüm Bağdat Hatun'un pişmanlığının ve dindarlığa yöneliminin sahnelenmesi ile başlatılsa da Kam'ın, "Erlik yoluna girenlerin dönüşü yoktur ki. / Sen bıraksan da Erlik Han, bırakmaz seni." (s. 47) sözleri ölüm ve yıkımın devam edeceğinin habercisi olur. İlhanlı sarayında erkler arası çatışma, Bağdat Hatun ve Togay arasında sürmektedir. Togay'ın Bağdat Hatun'a karşı kıskırtıcı ve çeldirici sözleri Bahadır Han'a tesir etmemektedir. Togay'ın düşmanca eylemlerinin aksine Bağdat Hatun, babasından kalan devlet görevleri ve malvarlığı dâhil tüm aile mirasının Togay'a verilmesini Han'dan diler. Togay'ın "Asıl bu bağışlar kaygını arttırsa gerek." (s. 150) önsezişi ile yeni bir çatışmanın düğümü atılmış olur. Oyunun bu sahnesinde Bağdat Hatun'un abisi Demeşk'in kızı Dilşad sahneye sessiz bir biçimde çıkarılır. Oyunun sahnelenmesi ile ilgili bilgi notunda belirtildiği gibi Dilşad "konuşmaz", fakat "konuşturulmayan" bir kişi olmasına rağmen entrik yapıda aksiyonu etkileyecek önemli figürlerden biri olacaktır.

Bağdat Hatun'un İlhanlı sarayı üzerinde tesirleri entrika seviyesinde kalmaz. İdari, ticari ve siyasi tüm icraatlarda söz sahibidir. Oyunda tarihî anekdot niteliğinde aktarılan bilgiler ışığında Bağdat Hatun portresi belirgin kılınmaya çalışılır. Bağdat Hatun, tarihçi İbrahim'den "Moğol'un altın çağını" yani "Bağdat Hatun çağı[nı]" yazmasını (s. 153) ister. Togay, güçlü önsezileri ile kendisini bekleyen tehlikenin farkındadır. Bu nedenle Bahadır Han'ın aklına Dilşad Hatun'u sokmaya çabalar. Bağdat Hatun ise Togay'ın İlhanlı iktidarı için büyük bir tehlike olmaya başladığını hakana aşılama çalışmaktadır. Karşılıklı, derinden sürdürülen bu mücadele, oyuna yeni bir düğüm olarak eklenir. Bağdat Hatun, hem eceliğini hem de dişiliğini kullanarak Togay'ı kandırmaya çalışır. Oyun içinde oyun sergilenir; Bağdat Hatun Kam'la işbirliği ile bir

* Türk mitolojisinde kötülüğün, ölümün, ölümlerin ve yeraltının tanrısıdır.

◆ Celal Aslan

“seyirlik oyun” hazırlar, oyunun tek seyircisi Bahadır Han’dır. Tertip edilen oyunu gerçek sanan Togay, Bahadır Han’ın öldürüldüğüne sevinirken “maske”sinin indiğinin farkında değildir. Bağdat Hatun, çatıştığı güçlerden birini daha bertaraf etmiştir. Ancak sahnenin sonunda Bahadır Han’ın “Dilşad Hatun’u düğüne hazırlayınız.” emriyle oyuna yeni bir düğüm atılmış olur.

Bağdat, Bahadır Han’dan habersiz ipek yolu ticaretini ele geçirme planları yapar. Bu arada babası Emir Çoban’a -üstelik kendi yönlendirmesiyle- ihanet eden Emir Sevinç’in idam edilmesini isterken, aynı ihanete ortak olan Arpa Noyan’ı affederek kendi safına çekmeye çalışır. Bağdat Hatun, Bahadır Han’ı Kam’ın hazırladığı zehirli bir havluluyla öldürme planları yapar. Arpa, Bağdat’ın planlarından habersiz olsa da sessiz bir biçimde bu ‘eylem’i onaylayıcıdır. Bağdat’ın “En iyi önlem eylem.” sözüne, verdiği “Aranıza girmek istemem.” (s. 185) yanıtıyla işbirliğini kabul etmiş olur. Bahadır Han, Arpa’nın kıskırtmaları ile savaşa hazırlanan Özbek Han’ın üzerine yürümek üzeredir, sefer öncesi son geceyi Bağdat’la geçirir. Bağdat, planını kusursuz bir biçimde uygular. Bahadır Han, ölmek üzeredir; yarı felç hâlde Arpa’nın da suikastin aktörlerinden biri olduğuna tanık olur ve dudaklarından dökülen “Tanrının ilenci üstüne olsun, Bağdat.” (s. 195) son sözleriyle ölür.

Bahadır Han’ın ölümü kurultayın acilen toplanmasını gerektirir, İlhanlı’nın yeni hakanı acilen seçilmelidir. Bağdat Hatun, planının sorunsuz yürüdüğü fikriyle -muhalefete rağmen- Arpa’yı hakan olarak seçtirir. Oyunun doruk noktasına, Arpa’nın hakanlığı ilan edilir edilmez, üstelik cinayetin ortağı olan Arpa Han tarafından Bağdat’ın Bahadır Han’ın katili olduğunun ifşa edilmesiyle çıkmış olur. Arpa, Bahadır’dan kendi el yazısıyla katilinin ismini almıştır. Bağdat Hatun, Bahadır’ın veliahdına gebe olduğunu haykırsa da kurultayın ölüm buyruğu infaz edilecektir. Bağdat, kendisine doğru yürüyen Aka Lulu’ya fırsat vermez ve hançeri kendi yüreğine saplayıverir.

3. Tarihin Kurguya Yansımaları

Tarihî olanla dramatik olanın kesiştiği bağlamda kurgulanan *Bağdat Hatun* oyunu, klasik dram yapısının belirleyici düzenleyim niteliklerini yansıtır. Olaylar; neden-sonuç ilişkisi içinde serim, düğüm, çözüm aşamalarının düzeni açısından klasik olay kurgulamasının aktarımı içerisinde anlatılır. Bağdat Hatun’un Bahadır Han’la ilk karşılaşması serim bağlamında oyuna eklenir. Kardeşinin affı için Bahadır Han’la görüşmesi oyunun dramatik yapısını başlatan asal öge olarak belirlenir. Bahadır Han’ın Bağdat’a talip olması ile Bağdat tarafından zehirlenmesi ve nihai olarak oyunun başkışısı olan Bağdat’ın ölümü olayları kronolojik sıra gözetilerek sahnelenir. Tarihî veriler, “Bağdat Hatun’un eylemi”ni, iktidar hırsı odağında ele almaktadır. Oyun da aynı bakış açısından hareketle birincil aktör olan Bağdat’ın eylemlerini, iktidarı ele geçirme amacına dönük olarak kurguya katmıştır. Yukarıda da değinildiği gibi özne-eylem ve amaç bağintısı, oyundaki bütün çatışma ve düğüm noktalarını belirleyen en önemli dinamik olarak kullanılmıştır. Bağdat Hatun, tarihsel kimliği ile ilgili tarihî kaynaklarda-

ki yetersiz bilgiye rağmen, İlhanlı tahtına mutlak hâkim olma amacı gütmüş ve bütün eylemlerini bu istikamette kullanmış bir kadın olarak anlatılmıştır. Giriş bölümünde aktarılan tarihî bilgiler ışığında *Bağdat Hatun* oyununda tarihsel gerçekliğe birkaç nokta haricinde bağlı kalındığı söylenebilir.

Bağdat Hatun'un, çatışmaktan çekinmeyen bir kadın olarak kurmaca oyuna yansıyan portresi, tarihsel gerçeklikle uyumlu görünmektedir. Evli bir kadın olmasına karşın babası ve kardeşlerinin teker teker öldürülmesine rağmen onların katili olan hakanla evlenmesi, muktedir bir kadın olma uğruna her türlü iktidar odağıyla çekinmeksizin çatışmaktan ve amaçları uğruna anlaşmaktan geri durmayan Bağdat Hatun biyografisi, dramatik bir kurmaca için oldukça zengin malzeme içermektedir.

4. Kurgu ve İçerik Analizi

Güngör Dilmen *Bağdat Hatun* oyununu İlhanlı Devleti'nin dokuzuncu hükümdarı Ebu Said Bahadır Han dönemine damgasını vuran Bağdat Hatun'un yaşamından esinlenerek yazmıştır. Bağdat Hatun, muktedir olma uğruna babası ve ailesinin mahvoluşuna göz yummakla kalmamış, bizzat onların yıkımına sebep olmuştur. Giriş bölümünde özetle aktarılan tarihî bilgiler ile oyunun kurgusal yapısı karşılaştırıldığında; oyunda tarihsel gerçekliğe önemli derecede uyulduğu görülmektedir. Kurgunun kronolojik düzen içerisinde aktarımı, olayların yaşanmışlığını güçlü bir biçimde yansıtır. Ancak aktarımın kimi aşamalarında tarihsel gerçekliğin öne çıkması oyunun dramatik yapısını gevşeten bir zayıflık olarak görülebilir. Oyunun odak kişisi Bağdat Hatun'dur. Bağdat Hatun'un iktidar tutkusunu tarihsel gerçeklikten kopmadan yansıtmaya çalışan Dilmen, kimi zaman oyun kişisinin değişim ve dönüşümünü hem bireysel hem de toplumsal düzlemde temellendirmekten uzaklaştığı görülür. Bu nedenle Sevda Şener, kahramanın söz konusu "yıkıcı tutku"sunun, çevre koşullarının etkisinden kopuk bir biçimde işlenmiş olması nedeniyle oyunu başarısız bulur: "İlhanlı Devletinin yasaları, yönetimi, ekonomisi, devlet-sanatçı, yönetim-halk ilişkisi ile ilgili bölümler oyuna toplumsal bir boyut kazandıracak güçte değildir." (1974, 595-596) der.

Bağdat Hatun'un bir "tutku dramı" olarak incelenmesini salık veren Sevda Şener, kişisel tutkunun dramın anlamsal karakteristiklerine uyumlu olabilmesi için şu nitelikleri içermesi gerektiğini ifade eder: "a) Tutkunun tipik ve inandırıcı bir insan zaafını, ya da toplumdaki bir bozukluğu simgelemesi, b) Bu tutkunun zorunlu koşulların etkisi ile eyleme dönüşmesi, c) Eylemin bir yaşam gerçeğini gün ışığına çıkarması ve seyirciyi sorunsal yanı ile düşündürmesi, ya da yargılatması" (Şener, 1974, 596). Dilmen'in, Bağdat Hatun'un eylemini "kocası Emir Hasan'ın yüreksizliği" ya da "Togay'ın kıskırtıcılığı" üzerine kurgulamasını yetersiz önkoşul olarak niteler. Şener'e göre Bağdat Hatun'un babası ile yedi kardeşinin ölümüne giden süreci başlatması ve diğer cinayetleri azmettirmesi "olsa olsa hastalıklı bir ruh durumu" (Şener, 1974, 596)

* Aynı kısa yazıda Sevda Şener, *Bağdat Hatun* oyununu tutku dramı bağlamında *Medea* ve *Macbeth* oyunları ile karşılaştırır (1974, 596). Her iki yabancı oyunu, kişisel tutkuyu toplumsal ve evrensel boyutları ile işlemiş olmaları bakımından başarılı bulmaktadır.

◆ Celal Aslan

şeklinde tanımlanabilir. Aksi hâlde Bağdat Hatun'u "tutkulu" bir kişilik olarak açıklama zorunluluğu doğar. Şener, Bağdat Hatun'un dramatik yapıda betimlenen tutkularının; iktidar, aşk, ölümsüzlük, güvenlik, iç rahatlığı gibi farklı amaçların tamamının topyekün gerçekleşmesini arzulayan çok yönlülüğüne atfen oyunun derinlik kazanmadığını, tam aksine bunca amaç çokluğunun kurgusal yapıya dağınıklık verdiği kanaatinde. Oyunda büyü, korku ve öldürme sahnelerinin, izleyiciyi kahramanın iç dünyasını keşfetmekten uzaklaştırması; toplumsal gerçekliğin oyuna yeterince yansıtılmamış olması; yıkıcı tutkunun niteliği ile neden ve sonuçlarının berrak bir biçimde sunulmayışı gibi nedenlerle *Bağdat Hatun* oyununu başarılı bir dram olarak görmez. Şener'e göre "Bağdat Hatun'da gerçek bir dram anlamı bulunmamakla birlikte, bu oyuna bir dram havası veren, yazarın dramatik tersinmeyi ustalıklı kullanışı olmuştur. Bahadır da, Bağdat Hatun da, Togay da bilmeden yazgılarını yaratan kişilerdir. Üçünün de yıkıma gidişi ilginç ve şaşırtmalı dönemeçlerle belirtilmiştir. Fakat dramatik tersinme oyunun tümüne yazgısal, ya da toplumsal bir anlam kazandıracak kapsamda değildir." (Şener, 1974, 596-597).

Baht dönüşü (peripeteie), Bağdat Hatun'un İlhanlı tacının tek varisi olma ve iktidarı ele geçirme amaçlarının ters yüz olmasıyla sonuçlanır. Bağdat Hatun'un, Bahadır Han'ı zehirleyerek yaptığı son hamle görünürde iktidar kapılarını kendisine ardına kadar açacak gibi görünse de bahtının ters yüz olmasıyla karşı karşıya kalır. Böylece oyun tam da klasik dram yapısı gereği Bağdat Hatun'un, bahtının tersine döndüğünü algılaması yani anagnorisis'le tamamlanır.

5. Sonuç

Bağdat Hatun, 'kapalı biçim' düzenleyimi ile kurgulanmış bir oyundur. Olaylar, Bağdat Hatun'un tutkusu odağında aktarılır. Eylemin tekliği, yer ve zaman birliğinin kesintisizliği ile birleşerek düz bir çizgide anlatım gerçekleştirilmiştir. Öyküleme, oyunun kapalı bütünlüğünü zedelemekten bitişe doğru ilerler. Bağdat Hatun'un somut eylemleri; tutkularının gizemi, korkunçluğu ve yıkıcılığıyla harmanlanarak betimlenmiştir. Kadın kahramanın somut ve soyut her türlü iktidarı ele geçirme amacıyla sergilediği hırs ve tutku, psikolojik çözümlemekten ziyade dış eylemlere bağlı kalınarak çözümlenmeye çalışılmıştır. Oyunun ana ekseninde Bağdat Hatun vardır ve kadın kahramanın varlığı karşıt kahramanlarla belirgin kılınmıştır. Oyunun kapalı biçimi; sahnelerin tekdüze, parçalanmaksızın ilerleyişiyle de bütünlük gösterir. Dil, şiirsel bir biçim içerisinde kullanılmıştır. Diyaloglar, öykülemenin ritmine paralel bir biçimde hikâyenin sonuna odaklanır. Oyunda karşıt kahramanların eylemleri, merkezî kişi olan Bağdat Hatun'un hikâyesini tamamlamak için vardır. Oyunda serim kesitleri oldukça azdır. Daha ziyade çatışma ve düğümler üzerine inşa edilen dramatik yapı, hikâyenin gerilimini artırma işlevi gösterir.

Güngör Dilmen, hikâyenin tarihsel gerçekliğinden uzaklaşma eğilimi göstermiştir. Serim, düğüm ve çözüm kesitlerinin bütünselliğini, kırılma ve kesintiye uğrat-

maksızın klasik dram yapısı içerisinde kalmayı tercih etmiştir. Seyircinin/okurun ilgisi, oyunun sonuna yoğunlaştırılmıştır. Oyunun her sahnesi diğer sahneye kesintisizce bağlanmış, olayların bölünmemesi sağlanmıştır.

Kaynakça

- AKMAYDALI, H. (1985). "Niğde Sungur Bey Camii", **Vakıflar Dergisi**, XIX, 147- 178.
- DİLMEN, G. (2008). **Bağdat Hatun, Toplu Oyunları 2 [Kadın Oyunları]**, Mitos-Boyut Tiyatro Yayınları, İstanbul.
- ENGİNÜN, İ. (2002). **Cumhuriyet Dönemi Türk Edebiyatı**, Dergâh Yayınları, İstanbul.
- ERCİLASUN, B. (2001). "Modern Türk Edebiyatında "Ahiret" Kavramı", **Türkbilig**, 2001/2, s. 40-45.
- KONUĞU, E. (1991). "Bağdat Hatun", **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, C. 4, s. 444.
- ŞENER, S. (1974) "Tiyatro: Tutkunun Dramı [Güngör Dilmen: Bağdat Hatun]", **Türk Dili**, Nisan 1974, C: XXIX, S: 271, s. 595-597.
- ŞENER, S. (1996). **Oyundan Düşünceye**, Gündoğan Yayınları, İstanbul.
- ŞENER, S. (2016). **Yaşamın Kırılma Noktasında Dram Sanatı**, Dost Kitabevi Yayınları, Ankara.
- KOMİSYON (2010). "Güngör Dilmen", **Tanzimat'tan Bugüne Edebiyatçılar Ansiklopedisi**, Yapı Kredi Yayınları, Genişletilmiş 3. baskı, C. 1, s. 338-339.
- TUNCAY, M. (2010). **Sahneye Bakmak I**, Mitos-Boyut Yayınları, İstanbul.
- YİĞİT, İ. (2004). "Memlükler Zamanında (1250-1517) Kadın", **Diyanet İlmî Dergi**, C: 40, S:2, s. 131-144.
- YUVALI, A. (1994). "Ebû Said Bahadır Han", **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, C. 10, s. 218-219.
- YUVALI, A. (2000). "İlhanlılar", **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, C. 22, s. 102-105.

OKUL GÜVENLİĞİ VE ÖZNEL İYİ OLUŞ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ*

Abdullah SÜRÜCÜ**
Atila YILDIRIM***
Ali ÜNAL****

Öz: Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumu öğretmen ve öğrencilerinin algılarına göre okul güvenliği ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma, ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini, Konya ili sınırları içinde yer alan resmi ortaöğretim kurumu öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemde küme örnekleme yöntemi kullanılmış ve örneklem grubunda yer alan okullar ve öğretmenler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilen “Öznel İyi Oluş Ölçeği” ve Goldberg (2008) tarafından geliştirilen ve Çankaya ve Arabacı (2010) tarafından Türkçe uyarlanan “Okul Güvenliği Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamında SPSS istatistik programıyla çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda, öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algıları okul türüne göre farklılık göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermemektedir. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri okul türüne göre farklılık göstermektedir. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliği ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Konferans, görüşme, sportif ve kültürel etkinliklerle öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri artırılabilir. Böylece okulda ve tüm yaşam alanlarında daha başarılı, daha mutlu olmaları sağlanabilir.

Anahtar Kelimeler: Okul güvenliği, öznel iyi oluş, ortaöğretim kurumu.

* Bu çalışma, 12-15 Mayıs 2015 Teaching & Education Conference, Amsterdam’da sözlü olarak sunulan bildirinin genişletilmiş ve yeniden gözden geçirilmiş halidir.

** Yrd.Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi AK Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışma ABD, asurucu@konya.edu.tr, ORCID ID 0000-0002-1689-4366, Makale Geliş Kabul Ediliş Tarihi: 27/10/2016- 17/08/2017.

*** Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi AK Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ABD, ayildirim@konya.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-0904-4336.

**** Doç.Dr., Necmettin Erbakan Üniversitesi AK Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi ABD, aliunal@konya.edu.tr, ORCID ID 0000-0003-2967-2444.

EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN SCHOOL SAFETY AND SUBJECTIVE WELL-BEING*

Abdullah SÜRÜCÜ**
Atila YILDIRIM***
Ali ÜNAL****

Abstract

The purpose of this research is to examine school safety and subjective well-being levels based on the opinions of the teachers and students. The research was carried out in correlational research model. The population of the research consists of official secondary education teachers and students within the borders of Konya province. The schools, teachers and students which are included in the sampling group were determined randomly. "Subjective Well-Being Scale" which was developed by Tuzgöl Dost (2005) and "School Safety Scale" which was developed by Goldberg (2008) and adapted into Turkish by Çankaya and Arabacı (2010) were used as the data collection tool in the research. The data was dissolved by SPSS statistic program in computer environment. As a result of the data, the perceptions of the teachers and the students in terms of school safety have a significant difference. There is a significant difference according to the type of school between the levels of school safety of the teachers and the students. There is a significant difference between the levels of subjective well-being of the teachers and the students. Levels of subjective well-being of teachers does not differ according to the type of school. Levels of subjective well-being of the students varies according to the type of school. There is a positive and significant relationship between the levels of school safety and subjective well-being of the teachers and the students. The level of subjective well-being of teachers and students can improve through conferences, interviews, sportive and cultural events. Thus, they can be more successful and happier in school and in all living areas.

Keywords: School safety, subjective well-being, secondary school.

* This study was presented as oral presentation at Teaching & Education Conference in Amsterdam on May 12-15, 2015, expanded and re-revised version.

** Assist. Prof. Dr.; Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Education Sciences.

*** Assoc. Prof. Dr.; Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Education Sciences.

**** Assoc. Prof. Dr.; Necmettin Erbakan University, Ahmet Keleşoğlu Faculty of Education, Department of Education Sciences.

Giriş

Güvenlik, Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde insan yaşamının sürdürülmesinin ön koşulu olan nefes almak, yemek, içmek, uyku gibi fizyolojik-bedensel ihtiyaçlardan sonra gelen bir ihtiyaçtır (Erden ve Akman, 2006). Güvenlik hem yaşamdan ve yaptığımız eylemlerden aldığımız doyumunu belirleyen önemli bir etmen hem de başarı ve verimliliğimizi etkileyen temel koşullardan biridir (Turhan ve Turan, 2012).

Güvenli okul ortamı öğrencilerin okulda öğrenmesi, kendilerini iyi hissetmesi ve kişilik gelişimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmesi açısından gereklidir (Çalık, Kurt ve Çalık, 2011). Çünkü öğretme ve öğrenme güvensiz bir ortamda yer alamaz (Netshitahame ve Van Vollenhoven, 2002). Stephens'e (1998) göre de güvenli okul olmadan, öğretmenler öğretemez ve öğrenciler öğrenemez. Netshitahame ve Van Vollenhoven, (2002) yaptıkları araştırma sonucunda okuldaki psikolojik ve fiziksel tehdidin öğrenciler için hem fiziksel hem de ruhsal yönden zararlara yol açacağını ifade etmişlerdir. Day ve Golench'e (1997) göre de okul şiddeti, yalnızca faili ve mağduru değil aynı zamanda tüm öğrencileri, personeli ve topluluğu da etkiler.

Okullar, çocuk ve gençler için toplumda en güvenli yerler arasındadır. Okullar, öğrencilere akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra sorumlu ve güvenli davranışları kazandırmakla da görevlidir. Okullar, bu görevini yerine getirirken öğretmen ve öğrencilere kendilerini mutlu hissedecekleri ve başarılı olacakları güvenli öğrenme/öğretme ortamı sağlamalıdır.

Etkili bir öğretimin gerçekleştirilebilmesi için, öğretim ortamında öğrenci ve çalışanların kendilerini güven içinde hissetmeleri büyük bir önem arz etmektedir. Bireyin kendisini güvende hissetmediği ortamlarda etkili bir öğretim ve öğrenmenin gerçekleştirilmesi çok zordur. Önce okulun her bir köşesinde, her bir öğrencinin, kendisini evinde olduğu gibi güvende hissetmesi gerekir (Göksoy, Emen ve Aksoy, 2013).

Genel anlamda okul güvenliği; öğrenci ve okul personelinin okul içinden ve çevreden kaynaklanan suç, şiddet, saldırganlık, zorbalık, hırsızlık, vandalizm, alkol, sigara ve uyuşturucu madde kullanımı, cinsel ve irksal taciz gibi istenmeyen davranışlara karşı korunmaları ve okulda bir kriz ortamı yaratabilecek olağanüstü hallerde (örn. silahlı saldırı, yangın, deprem gibi) can güvenliklerinin en üst düzeyde sağlanması olarak tanımlanmaktadır (Özer, 2006). Eğer öğrenciler gerek okul içinde gerekse okulun bahçesi ve çevresinde olumsuz bir durumla karşılaşmıyorsa bu okulun güvenli olduğu söylenebilir (Barton, 2009).

Okul güvenliğini tehdit eden unsurlar fiziksel ve psikolojik şiddet boyutunda değerlendirilebilir. Okul güvenliğinin amaçları arasında; öğrencilerin ruh sağlığına önem vermek, öğrencilere ve öğretmenlere güvenli bir ortamda olduklarını hissettirmek, öğrencilerin ve öğretmenlerin okul ortamından zevk almalarını sağlamak, okul üyelerini motive etmek ve öğrencileri başarıya odaklamak yer almaktadır (Baginsky, 2003; Akt: Çankaya ve Arabacı, 2010).

Öğretmen ve öğrenciler güvenli bir okulda psikolojik olarak kendilerini iyi hissederken güvenli olmayan bir okulda ise korku ve kaygı duyarlar, kendilerini kötü hissederler. 2005-2006 öğretim yılında Amerika'daki okullarda yapılan bir araştırmaya göre; 12-18 yaşları arasındaki öğrencilerin yaklaşık %6'sı okulda saldırı ya da zarar göreceklere dair korkularının olduğunu bildirmiştir. Altı ay içerisinde okulda saldırı ya da zarar görme korkusuyla okulun bir veya daha fazla yerindeki bir etkinliğe katılmaktan sakındıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca 1000 öğrenciden 46'sının suça karıştığı rapor edilmektedir (NCES, 2007).

Okul güvenliğinin öğrenciler ve öğretmenler üzerinde yarattığı psikolojik etki, onların tüm yaşam alanlarına, öznel iyi oluşlarına etki eder. Öznel iyi oluş, kişinin yaşamını bilişsel ve duygusal olarak değerlendirmesi olarak tanımlanmaktadır (Diener, 1984; Akt: Tuzgöl Dost, 2007). Diğer bir ifadeyle de öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir (Diener, 1984; Akt: Tuzgöl Dost, 2005). Bu değerlendirme, bireylerin olaylara verdikleri duygusal tepkileri, duygu durumlarını, yaşam doyumları hakkındaki bilişsel yargılarını, evlilik ve iş gibi yaşam alanlarındaki doyumlarını içermektedir (Diener, Oishi ve Lucas, 2003; Akt: Tuzgöl Dost, 2005).

Tuzgöl Dost'un (2005), Andrews ve Robinson (1991), Ben-Zur (2003) ve Diener, Suh, Lucas ve Shmith'ten (1999) aktardığına göre; öznel iyi oluşta bilişsel öge, gerçekçi veya entelektüel yönü temsil etmekte, duygusal öge ise olumlu ve olumsuz duygulanım olarak iki kısımdan oluşmaktadır. Olumlu duygulanım, neşe, ilgi, heyecan, güven, uyanıklık (alertness) gibi duyguları yansıtmaktadır. Olumsuz duygulanım ise korku, öfke, üzüntü, suçluluk, nefret gibi olumsuz duyguları içeren doyumsuzluk ve öznel stresi tanımlamaktadır. Duygu-durum ve duygulanım olarak adlandırılan duygular kişinin o anki yaşamında olan olaylara ilişkin değerlendirmelerini ortaya koymaktadır.

Bireyin yaşamında, hoş duygulanımları hoş olmayan duygulanımlarından üstünse ve kişinin yaşamının niteliğine ilişkin bilişsel yargısı olumluysa öznel iyi oluşu yüksek olmaktadır (Tuzgöl Dost, 2005). Öznel oluşun yüksek olması, hoş olan duygulanımın hoş olmayan duygulanımdan üstün olmasına ve kişinin yaşamının niteliğine ilişkin bilişsel yargısının olumlu olmasına bağlıdır (Tuzgöl Dost, 2010). Diener'a (2000) göre de insanlar, birçok hoş ve çok az hoş olmayan duygular hissettiklerinde, ilgi çekici aktivitelerde bulduklarında, birçok sevinç ve çok az acı yaşadıklarında ve yaşamlarından memnun olduklarında yüksek bir öznel iyi oluş yaşamaktadırlar (Akt: Tuzgöl Dost, 2005).

Güvenli olmayan okuldaki öğretmen ve öğrenciler olumsuz duygular geliştireceklerdir. Bu durum onların öznel iyi oluşlarını ve yaşam doyumlarını, dolayısıyla başarılarını, aktivitelerini, olumsuz yönde etkileyecektir.

Okul güvenliği sorunu başladığından bu yana, eğitim paydaşlarına bir endişe kaynağı olmuştur (Agokei ve Okoroafor, 2013). Günümüzde çeşitli ülkelerde okullara saldırılar artmakta öğretmenler ve öğrenciler kaygılanmakta, güvenli bir ortam olması gereken okulların bu durumu velileri de endişelendirmektedir. Bu yüzden son yıllarda araştırmacılar ve halkın, okul güvenliği konularına olan ilgisi artmaya başlamıştır (Kupchik ve Farina, 2014). ABD okulları içindeki ve çevresinde meydana gelen şiddet ve suç, okul güvenliğine artan oranda dikkat çektiğinden, polis, güvenlik kameraları ve diğer önlemler devlet okullarında yaygınlaşmıştır (Kupchik ve Ward, 2014). Barton'a (2009) göre de son yirmi yılda, ABD eğitim kurumlarının öğrencileri, aileleri, eğitimcileri ve topluluk üyelerinin okul tesisleri ve kullanışma süreci hakkındaki güvenlik duygusu zarar görmüştür.

Güvenlik sorunları öğrencilerin öğrenmesine engel olmaktadır. Ayrıca okullarda yaşanan çeşitli olumsuzluklar öğrencilerin korku ve kaygılarını artırmakta, güvensizlik duymalarına neden olmakta ve mutluluklarına olumsuz yönde etki etmektedir. Nijs vd.'ne (2014) göre okul ortamı, psikososyal fonksiyonunun önemli bir belirleyicisidir ve aynı zamanda ruh sağlığı ile ilişkilidir. Son yıllarda yapılan çalışmalarda okulda güvensizlik duygusunun, ruh sağlığı sorunlarının önemli bir belirleyici olabileceğini düşündürmektedir.

Güvenli bir okulda bulunan öğretmen ve öğrenciler korku ve kaygı duymayacaklar, olumlu duygulara sahip olacaklar, kendilerini psikolojik anlamda daha iyi hissedecekler ve daha başarılı olacaklardır. Öğretmen ve öğrencilerin güvenli bir okul ortamında bulunmaları öznel iyi oluşlarına dolayısıyla mutluluklarına önemli derecede katkı sağlayacaktır. Côté-Lussier ve Fitzpatrick'e (2016) göre de okuldaki öğrenci güvenlik duygularının artırılması (örneğin, mağduriyetin azaltılması, genel okul ve mahalle güvenlik ikliminin iyileştirilmesiyle) sınıfta katılımı teşvik etmek için etkili bir strateji oluşturması muhtemeldir. Bu gibi müdahaleler gelecekteki akademik başarı ve gençler arasında zihinsel sağlık sorunlarının belirtilerini azaltmaya katkıda bulunabilir. Araştırmalarda okulda kendini daha güvenli hissedilen ergenlerin, benlik kavramı ve kontrol odağı gibi daha çok psikolojik sonuçlara sahip olduğunu göstermektedir (Nijs vd., 2014).

Okul güvenliği, çeşitli değişkenlere göre (Agokei ve Okoroafor, 2013; Bachman, Randolph ve Brown, 2011; Barton, 2009; Bracy, 2011; Çankaya ve Arabacı, 2010; Çankaya, Töremen ve Şanlı, 2011; Day ve Golench, 1997; Fisher, 2010; **Göksoy** vd., 2013; Kupchik ve Ellis, 2008; Kupchik ve Farina, 2014; Kupchik ve Ward, 2014; Nijs vd., 2014; Özer ve Dönmez, 2013; Servoss, 2014; Santoro, Massey ve Armstrong, 2002) incelenmiştir. Fisher'e (2010) göre okul ve güvenlikle ilgili öğrencilerin tutum ve algılarını toplamak ve incelemek, değerlendirme sürecinin önemli bir parçasıdır. Ancak, öğrencilerden sınırlı bilgi toplanmaktadır. Servoss'a (2014) göre de okul güvenliği ile öğrenci davranış bozukluğu arasındaki ilişki, öğretmenlere veya öğrencilere sorup sorulmadığına bağlıdır. Kohn (2004) ise bu konudaki görüşünü 'Okulların tasarımı ve öğretim

güvenlik endişeleri tarafından yönlendiriliyor, ancak bu tasarımların ve atmosferlerin öğrencileri ve öğretmenleri nasıl hissettirdiklerini düşünmüyoruz.' şeklinde ifade etmiştir. Zamanlarının büyük bir kısmını okulda geçiren öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliği ve öznel iyi oluşlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi, konu ile ilgili önerilerin getirilmesi ve böylece okulda bulunmaktan korku kaygı duymayan mutlu bireylerin yetiştirilebilmesi bakımından bu araştırma önemli görülmektedir. Türkiye'de özellikle orta öğretim kurumlarında son yıllarda güvenlik önlemlerinin artırıldığı, bu amaçla okullara güvenlik kameraları takıldığı, girişe güvenlik görevlilerinin yerleştirildiği görülmektedir. Yapılan bu uygulamaların amacına ulaşıp ulaşmadığının öğretmen ve öğrenciler tarafından nasıl algılandığı ve onları nasıl etkilediği, çalışmaların ne şekilde devam edeceğini kararlaştırmak için bu araştırmanın sonuçları yol gösterici olabilir. Nitekim, literatür incelendiğinde Türkiye'de okulda güvenlik sorunu ve öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluşlarıyla ilgili araştırmaların bulunmaması da bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Amaç

Bu araştırmanın amacı; ortaöğretim kurumu öğretmen ve öğrencilerinin algılarına göre okul güvenliği ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları farklılaşmakta mıdır?
2. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliği algısı okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine yönelik algıları farklılaşmakta mıdır?
4. Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmen ve öğrencilerin algılarına göre okul güvenliği düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırma, konuya, amaçlara uygunluğu nedeniyle, ilişkiisel tarama modelinde yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Konya İli merkez ilçelerinde (Karatay, Meram, Selçuklu) yer alan resmi ortaöğretim kurumu öğretmenleri ve öğrencileri oluşturmaktadır. Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin adrese dayalı nüfus kayıt sistemine göre belli okullara gitme zorunluluğu olmadığı için Konya

İli Merkez ilçeleri tek bir tabaka olarak kabul edilmiştir. Seçkisiz örnekleme yöntemi ile üç anadolu lisesi, dört mesleki ve teknik anadolu lisesi ve iki anadolu imam hatip lisesi seçilmiştir. Örneklem grubunda yer alan okullardaki öğretmen ve öğrenciler seçkisiz olarak belirlenmiştir. Orta öğretim kurumu olan Anadolu Liseleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden 296 öğretmen ve 1223 öğrenci olmak üzere 1519 kişi örneklem grubunu oluşturmaktadır.

Örneklem grubunda yer alan öğretmen ve öğrencilerin dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Örneklem Grubundaki Öğretmen ve Öğrencilerin Dağılımları

Okul Türü	Öğretmen		Öğrenci	
	N	%	N	%
Anadolu Lisesi	69	23,31	270	22,08
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	118	39,86	703	57,48
Anadolu İmam Hatip Lisesi	109	36,83	250	20,44
Toplam	296	100,00	1223	100,00

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak, Kişisel Bilgi Formu, Tuzgöl Dost (2005) tarafından geliştirilen “Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ)” ve Goldberg (2008) tarafından geliştirilen ve Çankaya ve Arabacı (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan “Okul Güvenliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Öznel İyi Oluş Ölçeği (ÖİÖ, yaşam alanlarına ilişkin kişisel yargılar ile olumlu ve olumsuz duygu ifadeleri içeren 46 maddeden oluşmaktadır. Cevaplama sistemi her ifade için “(5) Tamamen Uygun”, “(4) Çoğunlukla Uygun”, “(3) Kısmen Uygun”, “(2) Biraz Uygun” ve “(1) Hiç Uygun Değil” olarak beşli Likert ölçeği şeklindedir. Her bir maddenin puanları “5 ile 1” arasında değişmektedir. Ölçek maddelerinin 26’si olumlu 20’si olumsuz ifade şeklindedir. Olumsuz ifadelerin puanlaması tersine çevrilerek yapılmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 46, en yüksek puan 230’dur. Yüksek puan öznel iyi oluş düzeyinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Öznel İyi Oluş Ölçeği’nin geçerliği saptamak amacıyla Tuzgöl Dost (2005) tarafından yapılan faktör analizi çalışmasında KMO katsayısı .861 bulunmuştur. Ölçeğin, 12 faktörlü olmasının yanında genel bir faktöre sahip olduğu kabul edilmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .93 olarak bulunmuştur.

Okul Güvenliği Ölçeği, 16 maddeden oluşmaktadır. Her ifade için “(5) Tamamen katılıyorum”, “(4) Katılıyorum”, “(3) Kısmen Katılıyorum”, “(2) Biraz Katılmıyorum” ve “(1) Hiç Katılmıyorum” olarak beşli Likert ölçeği şeklindedir. Her bir maddenin puanları “5 ile 1” arasında değişmektedir. Goldberg (2008) tarafından geliştirilen ölçeğin iç tutarlılık katsayısı .840, KMO puanı ise 789 olarak tespit edilmiştir (Akt: Çankaya

ve Arabacı, 2010). Çankaya ve Arabacı (2010) Türkçeye uyarlama çalışması sırasında orijinal ölçekten üç maddeyi çıkararak, doğrulayıcı faktör analizi yapmışlardır. Doğrulayıcı faktör analizinde elde ettikleri uyum indeksleri şu şekildedir: Chi-Square=23.70, df=13, P-value=0.0000, RMSEA=0.057.

Verilerin Analizi

Kişisel bilgi formları ile birlikte, öznel iyi oluş envanteri ve okul güvenliği ölçeğinin uygulanmasıyla elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 16 istatistik programıyla çözümlenmiştir.

Veriler, bağımsız t testi, varyans analizi ve korelasyon analizi yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde okul güvenliği düzeyi ve öznel iyi oluş düzeyleri açısından öğretmen ve öğrencilerin arasında bir fark olup olmadığını tespit etmek için okul güvenliği ve öznel iyi oluş ölçeklerine verilen cevapların genel ortalamaları hesaplanarak t-testi analizi yapılmıştır. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliği ve öznel iyi oluş düzeylerinin okul türüne göre farklılığı ANOVA testi belirlenmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin algılarına göre okul güvenliği bağımsız değişkeni ve öznel iyi oluş bağımlı değişkeni arasındaki ilişkinin yönünü tespit etmek için ise korelasyon analizi yapılmıştır. Verilerin $p < ,05$ düzeyinde istatistiki olarak anlamlı olduğu kabul edilmiştir.

Bulgular

1. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2: Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Güvenliği Düzeyi Puanlarına Ait t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Öğretmen	296	3,19	,65	1517	9,55	,00*
Öğrenci	1223	2,73	,76			

* $p < ,05$

Tablo 2’ye göre öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları ($\bar{X}=3,19$), öğrencilere ($\bar{X}=2,73$) göre daha olumludur.

2. Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliği algısı okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algılarının okul türüne göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 3’te gösterilmektedir.

Tablo 3: Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Güvenliğine Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	Anlamlı Fark
Öğretmen	Gruplararası	25,46	2	1270	38,30	,00*	1-2 2-3
	Grupiçi	97,40	293	,33			
	Toplam	122,86	295				
Öğrenci	Gruplararası	62,33	2	31,16	58298	,00*	1-2 1-3 2-3
	Grupiçi	652,15	1220	,54			
	Toplam	714,48	1222				

1: Anadolu Lisesi 2: Mesleki ve Teknik Anadolu Lise 3: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tablo 3'teki analiz sonuçlarına göre öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu Lisesi öğretmenleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Anadolu Lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

3. Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine yönelik algıları farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyine yönelik algıları arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te gösterilmektedir.

Tablo 4: Öğretmen ve Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeyine Yönelik Algılarına Ait t-Testi Sonuçları

Grup	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Öğretmen	295	3,89	,55	1516	8,33	,00*
Öğrenci	1223	3,58	,58			

* $p < ,05$

t-testi analizi sonucuna göre öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyi anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyi ($\bar{X}=3,89$), öğrencilere ($\bar{X}=3,58$) göre daha olumludur.

4. Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri okul türüne göre farklılaşmakta mıdır?

Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerine yönelik algılarının okul türüne göre farklılığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 5'te gösterilmektedir.

Tablo 5: Öğretmen ve Öğrencilerin Öznel İyi Oluş Düzeylerine Yönelik Algılarının Okul Türüne Göre Farklılığına İlişkin ANOVA Sonuçları

Grup	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Öğretmen	Gruplararası	1,07	2	,35	1,75	,18	
	Grupiçi	88,80	292	,30			
	Toplam	89,87	294				
Öğrenci	Gruplararası	4,64	2	2,32	7,02	,00	1-2 1-3
	Grupiçi	403,66	1220	,33			
	Toplam	408,31	1222				

1: Anadolu Lisesi

2: Mesleki Teknik Anadolu Lise

3: Anadolu İmam Hatip Lisesi

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin ise okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, arasında $p < 0.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

5. Öğretmen ve öğrencilerin algılarına göre okul güvenliği düzeyi ile öznel iyi oluş düzeyi arasında bir ilişki var mıdır?

Öğretmen ve öğrenci algılarına göre okul güvenliği düzeyi ve öznel iyi oluş düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucu Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Okul Güvenliği ve Öznel İyi Oluş Düzeyi Arasındaki Korelasyon Analizi Sonucu

Grup	Değişken	N	R	P
Öğretmen	Okul güvenliği	296	,15	,01*
	Öznel iyi oluş			
Öğrenci	Okul güvenliği	1223	,11	,00*
	Öznel iyi oluş			

* $p < ,05$

Tablo 6'daki öğretmen ve öğrenci algılarına göre okul güvenliği düzeyi ve öznel iyi oluş düzeyi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan korelasyon analizi sonucunda öğretmenlerin okul güvenliği ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında ($r = ,15$), öğrencilerin okul güvenliği ve öznel iyi oluş düzeyleri arasında ($r = ,11$) $p < ,05$ düzeyinde düşük düzeyli pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Buna göre okul güvenliği arttıkça öznel iyi oluş halinin düşük düzeyde arttığı söylenebilir.

Tartışma / Sonuç ve Öneriler

Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine yönelik algıları anlamlı bir farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algıları, öğrencilere göre daha olumludur. Bracy (2011) yaptığı çalışmada öğrencilerin okullarının güvenli yerler olduğuna inandıklarını ve okullarının kullandığı güvenlik stratejilerinin birçoğunun gereksiz olduğunu düşündüklerini tespit etmiştir. Göksoy vd.'nin (2013) yaptıkları bir çalışmada da ilk ve ortaokuldaki hem kadın hem de erkek yöneticiler, okulların aynı düzeyde güvenli olduğunu düşünmektedirler. Santoro vd.'nin (2002), Florida da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde okul personeli üzerinde yaptıkları çalışmada da katılımcıların yüzde 84'ü okullarının güvenli ya da çok güvenli olduklarına dair görüş bildirmişlerdir. Bu sonuçlar öğretmenlerle ilgili araştırma bulgularımızı destekler niteliktedir. Ancak Aktaş Baran'ın (2008) liselerde yaptığı bir çalışmada, öğretmenlerin %72.6'nın son bir yıl içerisinde okul içerisinde şiddet ve suç olaylarının gerçekleştiğini ve bu durumun öğretmenleri kaygılandığı saptanmıştır. Bu durumun okulların bulunduğu çevreden, okuldaki öğrenci mevcudu gibi nedenlerden kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliğine ilişkin algılarının okul türüne göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Anadolu Lisesi öğretmenleri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğretmenleri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Anadolu Lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar üzerinde okullar arasındaki okulların sahip olduğu imkanların ve okullardaki öğrencilerin sosyo-ekonomik düzey, akademik başarı gibi özellikler yönüyle farklılığının etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeyleri, öğrencilere göre daha olumludur. Öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin algılarının, öğrencilere göre daha olumlu olmasının bir sonucu olarak öznel iyi oluş düzeylerinin de daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin okul türüne göre farklılık göstermediği belirlenmiştir. Öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin ise okul türüne göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Anadolu Lisesi öğrencileri ile Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi öğrencileri, Anadolu Lisesi öğrencileri ile Anadolu İmam Hatip Lisesi öğrencileri, arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Okulların sahip olduğu imkanların farklılığı bu sonuç üzerinde de etkili olduğu düşünülmektedir.

Öğretmen ve öğrencilerin okul güvenliği ile öznel iyi oluş düzeyleri arasında düşük düzeyde pozitif ve anlamlı bir ilişki vardır. Öğretmen ve öğrencilerin okul güven-

liğine ilişkin algıları arttıkça öznel iyi oluşları da düşük düzey de artmaktadır. Yani öğretmen ve öğrenciler, okul güvenliğine ilişkin algıları arttıkça düşük miktarda da olsa, kendilerini daha iyi hissetmekte olumlu duygulara sahip olmaktadırlar. Nitekim Lee ve Yoo (2015) yaptıkları çalışmada aile, okul ve toplumsal yaşamın çocukların öznel iyi olma düzeylerini önemli ölçüde etkilediğini tespit etmişlerdir. Ayrıca, çocukların aile, okul ve toplumsal yaşamın, ülkeye özgü kültürel ve bağlamsal faktörleri kontrol ettikten sonra bile öznel iyi oluşun önemli yordayıcıları olduğunu bulmuşlardır. Dolayısıyla, öznel iyi oluş ile sadece okul güvenliği değil, aile, çevre, toplumsal yaşam gibi faktörler ilişkilidir. Bu nedenle, öğretmen ve öğrencinin öznel iyi oluşları ile okul güvenliği algıları arasındaki ilişkinin düşük olması bütün faktörler dikkate alındığında kabul edilebilir durumdur.

Çankaya vd.'nin (2011) yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin kaygı, iş doyum ve motivasyon düzeyleri ile okul güvenliği arasında anlamlı, orta düzeyde ve çift yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Güvenli olmayan bir okuldaki öğretmen ve öğrencilerin ise korku ve kaygı duyacakları, bu durumun onların mutluluklarına etki edeceği söylenebilir. Çankaya ve Arabacı'ya (2010) göre de bireylerin stres, kaygı, öfke ve saldırganlık eğilimleri güvenlik algıları ile doğrudan ilişkilidir. Bu duruma paralel olarak çalışmada elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının okul güvenliği algıları ile öfke düzeyi arasında ters yönde bir ilişkinin mevcut olduğu, öğretmen adaylarının okul güvenliği algılarının öfke düzeylerini anlamlı olarak yordadığı saptanmıştır. Kapıcı'da (2004) ilköğretimde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin maruz kaldıkları zorba davranışlar ile mutluluk ve benlik saygısı arasında ters bir ilişki olduğunu saptamıştır. Nijs vd. (2014) yaptıkları çalışmada okul güvenliğinin ortaokula devam ergenlerin ruhsal sağlık sorunları ile güçlü bir ilişkisinin olduğunu ve daha sık okulda güvensizlik algılayan ergenlerin de daha sık akıl sağlığı sorunları yaşadıkları tespit etmişlerdir. Agokei ve Okoroafor (2013) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları çalışma sonucunda psikolojik esneklik ve okul güvenliği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemişlerdir.

Özer ve Dönmez'e (2013) göre öğrencilerin fiziksel ve ruhsal açıdan güvenliklerinin sağlanması bakımından okulun bütün paydaşlarına görev düşmekle birlikte, sorumluluk büyük ölçüde okul yöneticilerine aittir. Güvenli bir okulda bulunan öğretmen ve öğrencilerin korku ve kaygı duymayacakları, olumlu duygulara sahip olacakları, kendilerini psikolojik anlamda daha iyi hissedecekleri ve daha başarılı olacakları düşünülmektedir.

Öneriler

Araştırma ile ulaşılan sonuçlara göre aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir;

1. Okullar, fiziki ve psikolojik olarak güvenli ortamlar haline getirilerek öğretmen ve öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri artırılmasıyla onların okulda ve tüm yaşam alanlarında daha başarılı, daha mutlu olmaları sağlanabilir.

2. Öğrencilerde güvenlik algısını yükseltmek amacıyla konferans, görüşme, sportif ve kültürel etkinlikler düzenlenmeli ve böylece öğrencilerin öznel iyi oluş düzeyleri artırılarak okulda daha huzurlu ve mutlu olmaları sağlanabilir.

3. Okul güvelliği ve öznel iyi oluşla ilgili benzer araştırmaların ilköğretimde ve yükseköğretimde de yapılarak sonuçların karşılaştırılması yararlı olabilir. Ayrıca, farklı ülkelerde yapılacak çalışmalarla kültürler arası karşılaştırmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Agokei, R. C. ve Okoroafor, N. C. (2013). Relative effects of psychological flexibility, parental involvement and school climate on secondary school students' school safety in ondo, ondo state, Nigeria. *African Journal for the Psychological Study of Social Issues*, 16(1), 97-105.
- Aktaş Baran, G. (2008). *Öğretmenlerin ve öğrencilerin görüşlerine dayalı olarak okullarda şiddet ve okul güvenliğinin incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bachman, R., Randolph, A. ve Brown, B. L. (2011). Predicting perceptions of fear at school and going to and from school for african american and white students: The effects of school security measures. *Youth & Society*, 43(2) 705-726.
- Barton, E. A. (2009). *Leadership strategies for safe schools*. (2nd ed) Corwin A SAGE Company.
- Bracy, N. L. (2011). Student perceptions of high-security school environments. *Youth & Society*, 43(1) 365-395.
- Côté-Lussier, C. ve Fitzpatrick, C. (2016). Feelings of safety at school, socioemotional functioning, and classroom engagement. *Journal of Adolescent Health*, 58(5), 543-550.
- Çalık, T., Kurt, T. ve Çalık, C. (2011). Güvenli okulun oluşturulmasında okul iklimi: Kavramsal bir çözümleme. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 4, 73-84.
- Çankaya, İ. H. ve Arabacı, İ. B. (2010). Algılanan okul güvenliğinin öğretmen adaylarının öfke düzeylerine etkisi. *İlköğretim Online*, 9(3), 875-883.
- Çankaya, İ. H., Töremen, F. ve Şanlı, Ö. (2011). Okul güvenliğinin ilköğretim okulu öğretmenlerinin kaygı, motivasyon ve iş doyumunu düzeyleri **üzerindeki** etkisi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 3, 80-98.
- Day, D. M. ve Golench, C. A. (1997). Promoting safe schools through policy: Results of a survey of Canadian school boards. *Journal of Educational Administration*, 35(4), 332-347.
- Erden, M. ve Akman, Y. (2006). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Fisher, L. A. (2010). *School-wide positive behavior support: Student surveys of expectations and safety* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Massachusetts, Amherst.
- Göksoy, S., Emen, E. ve Aksoy, C. (2013). Okullarda güvenlik sorunu. *Milli Eğitim*, 200 (autum), 123-138.
- Kapıcı, E. G. (2004). İlköğretim öğrencilerinin zorbalığa maruz kalma türünün ve sıklığının depresyon, kaygı ve benlik saygısıyla ilişkisi. *Ankara University, Journal of Faculty of Educational Sciences*, 37(1), 1-13.

- Kohn, A. (2004). Safety from the inside out. *Educational Horizons*. Erişim Tarihi (05.12.2016), <http://www.alfiekohn.org/article/safety-inside/>
- Kupchik, A. ve Ellis, N. (2008). School discipline and security fair for all students? *Youth & Society*, 39(4), 549-574.
- Kupchik, A. ve Farina, K. A. (2014). Imitating authority: Students' perceptions of school punishment and security, and bullying victimization. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 1-17.
- Kupchik, A. ve Ward, G. (2014). Race, poverty, and exclusionary school security: An empirical analysis of U.S. elementary, middle, and high schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 12(4) 332-354.
- Lee, B. J. ve Yoo, M. S. (2015). Family, school, and community correlates of children's subjective well-being: An international comparative study. *Child Indicators Research*, 8(1), 151-175.
- NCES (National Center for Education Statistics). (2007). *Indicators of school crime and safety*. Erişim Tarihi (15.02.2016). <http://nces.ed.gov/programs/crimeindicators/crimeindicators2007>
- Netshitahame, N. E. ve Van Vollenhoven, W. J. (2002). School safety in rural schools: Are schools as safe as we think they are? *South African Journal of Education*, 22(4), 313-318.
- Nijs, M. M., Bun, C. J. E., Tempelaar, W. M., Wit, N. J., Burger, H., Plevier, C. M. ve Boks, M. P. M. (2014). Perceived school safety is strongly associated with adolescent mental health problems. *Community Ment Health J*, 50, 127-134.
- Özer, N. (2006). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul güvenliğine ilişkin algıları (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Özer, N. ve Dönmez, B. (2013). Güvenlik kameraları ve okul güvenliği: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Turkish Studies*, 8(3), 437-448.
- Santoro, G., Massey, O. ve Armstrong, K. (2002). *Perceptions of School safety: Year 2 of the school safety survey*. Tampa, FL: The Louis de la Parte Florida Mental Health Institute, University of South Florida. FMHI Publication #207-7.
- Servoss, T. J. (2014). School security and student misbehavior: A multi-level examination. *Youth & Society*, 1-24.
- Stephens, R. D. (1998). *Safe school planning. Violence in American Schools* (Edit: D.S. Elliot, B.A. Hamburg ve K.R. Williams). Cambirdge University, 253-289.
- Turhan, M. ve Turan, M. (2012). Ortaöğretim kurumlarında güvenlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(1), 121-142.
- Tuzgöl Dost, M. (2005). Öznel iyi oluş ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik güvenilirlik çalışması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(23), 103-110.
- Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin yaşam doyumunun bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
- Tuzgöl Dost, M. (2010). Güney Afrika ve Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin bazı değişkenlere göre öznel iyi oluş ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(158), 75-89.

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 makalelere yer verilecektir. Makalelerde araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme makalelerin Millî Eğitim dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirimlerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Makalelerin Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu ve Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları, bilime katkı ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu'nca** incelenir. İncelenen makaleler gerektiğinde bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu'na** sunulur. **Yayın ilkeleri bakımından uygun bulunan makaleler intihal denetiminden geçirilir.** Bu amaçla, makale sahipleri, uluslararası kabul gören benzerlik tarama programlarından birini (örneğin iThenticate) kullanarak oluşturulan **benzerlik sonuç raporunu makale ekinde göndermek zorundadırlar.** Benzerlik oranıyla ilgili karar ön inceleme kuruluna ait olup doğrudan ret veya düzetme isteğinde bulunabilir. Ön inceleme veya Yayın Kurulu'nca uygun bulunan makaleler alanında eser

ve çalışmalarıyla tanınmış en az iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilir. Hakem raporları makale sahiplerine gönderilmez. Hakem süreci azami üç ayda tamamlanarak, makalenin yayınlanıp yayınlanmayacağı konusunda yazara bilgi verilir.

Yazarlar; Hakem(ler)in ve Yayın Kurulu'nun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dik-kate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazı-ların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir. **Yayın Kurulu'nca**, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir. Yayımla-nan yazılardaki bulgu ve görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, MEB Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünün <http://dhgm.meb.gov.tr> web sayfasında, ULAKBİM ODİS'de yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şe-kilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir. Özetler ve anahtar kelimeler **-Türkçe ve İngilizce olarak-uluslararası standartlara uygun olmalıdır** (Örneğin TR dizin anah-tar terimler listesi, CAB Theasarus, JISCT, ERIC vb kaynaklar kullanılabilir.)

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

Makalenin Yazım Kuralları ve Yapısı

Gönderilen makaleler ulusal ve uluslararası etik kurallara, araştırma ve yayın etiğine uygun olmalıdır.

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösteril-melidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı, ünvan(lar)ı, kurumları, adres(ler)i (ünvan ve iletişim adreslerin ingilizceleri) belirtilmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölü-müyle 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,

- 1- Katkı (varsa) belirtilmeli,
- 2- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıklı ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar **yedi 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 yapılacaktır.

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 aydıngeç veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa

ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır.

Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örneklerle uyulmalı, kesinlikle dipnot şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte olduğu gibi, önce araştırmacının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgül (;) konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) Çok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) Ulaşılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla birlikte alıntının yapıldığı kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köpürlü, 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. **Kaynakça uluslararası kaynak yazım biçimlerine uygun olmalıdır**(APA, MLA, AIP, NLM, AMA ACS vd)

a) Süreli yayınlar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin başlığı, süreli yayının adı (kısaltılmamış ve koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Millî Eğitim, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin başlığı, sempozyumun veya kongrenin adı, editör(-ler), basımevi, cilt no, düzenlendiği yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). "Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma", **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt Issı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Makalelerin Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen makaleler, Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış, yazarın **iletişim adresleri, çalıştıkları kurum, benzerlik raporu, ORCID bilgisinin yer aldığı bir dilekçe ile** dergi adresine veya doğrudan e posta ile (med@meb.gov.tr, dergi editörünün e postasına) gönderilir. Yayımlanan makalelerin, yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren üç 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 they are sent to at least 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. The review reports are not sent to the author. Reviewing process is completed in three months and author is informed about if the paper will be published or not at the end of this process.

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://dhgm.meb.gov.tr> and ULAKBIM ODIS. Copy right is allowed if referenced.

Language

Articles must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published if they do not exceed one-third of the whole articles of the journal. Both Turkish and English abstracts of the article are required. Abstract and keywords (both Turkish and English) must comply with international standards (for example; keywords list in TR Index, CAB Theasarus, JISCT, ERIC etc. sources can be used)

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

It is necessary that the papers submitted to the journal should be arranged according to the national and international ethic standards, research and publication ethics.

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names, Turkish and English title 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.

- 1- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 2- 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 in alphabetical order. References should be prepared in accordance with the international writing styles (like APA, MLA, AIP, NLM, AMA, ACS etc.)

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 Şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet. <http://www.yayim.meb.gov.tr>, "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı" Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssi, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

The papers which are sent to the Journal must be addressed to Ministry of National Education General Directorate of Support Services with the letter of application includes the name and surname, e-mail address, telephone number, the institution of author(s), originality and plagiarism report, ORCID and it will be sent to the e-mail address (med@meb.gov.tr) or mail address of editor or the journal. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within three months after the publishing of the paper in accordance with the current copyright rules.