

ISSN: 1303-0493

**Abant İzzet Baysal Üniversitesi
EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**

**Abant İzzet Baysal University
JOURNAL OF FACULTY OF EDUCATION**



HAZİRAN / JUNE - 2011
Yıl / Year: 11 Cilt / Volume: 11 Sayı / No.: 1

Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi

Sahibi (Fakülte Adına): Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Editör: Prof. Dr. Soner DURMUŞ	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Editör Yardımcısı: Doç. Dr. Türkan ARGON	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Dil Editörleri: Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY (Türk.)	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kadir Vefa TEZEL (İng.)	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Web Editörü: Arş. Gör. Melih Derya GÜRER	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yayın Kurulu: Prof. Dr. Yaşar AKBİYİK	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Prof. Dr. Murat ALTUN	Uludağ Ün. Eğitim Fakültesi	BURSA
Prof. Dr. Ayşe Canan ÇETİNKANAT	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Prof. Dr. Tayyip DUMAN	Gazi Üni. Eğitim Fakültesi	ANKARA
Prof. Dr. Soner DURMUŞ	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Prof. Selahattin GÖRSEV	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Prof. Dr. Metin ORBAY	Amasya Ün. Eğitim Fakültesi	AMASYA
Prof. Dr. Murat ÖZBAY	Gazi Üni. Eğitim Fakültesi	ANKARA
Prof. Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi Üni. Mesleki Eğitim Fak.	ANKARA
Doç. Dr. Türkan ARGON	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Zeki ARSAL	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Cemal AVCI	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Mukadder Boydak ÖZAN	Fırat Ün. Eğitim Fakültesi	ELAZIĞ
Doç. Dr. Yasemin AYDOĞAN	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Yusuf CERİT	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Ün. Eğitim Fakültesi	HATAY
Doç. Dr. Kemalettin KUZUCU	Trakya Ün. Eğitim Fakültesi	EDİRNE
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Ahmet OCAK	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Raşit ÖZEN	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Recai AKKAYA	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Zuhul Dinç ALTUN	K.T.U. Fatih Eğitim Fak.	TRABZON
Yrd. Doç. Dr. Taner ALTUN	K.T.U. Fatih Eğitim Fak.	TRABZON
Yrd. Doç. Dr. Bahri AYDIN	Fatih Ün. Eğitim Fak.	İSTANBUL
Yrd. Doç. Dr. Bayram BIÇAK	Akdeniz Ün. Eğitim Fakültesi	ANTALYA
Yrd. Doç. Dr. Sefa BULUT	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Tolga ERDOĞAN	K.T.U. Fatih Eğitim Fak.	TRABZON
Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Sevilay KİLMEN	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Esra TURAL	Anadolu Ün. Eğitim Fakültesi	ESKİŞEHİR
Yrd. Doç. Dr. Meriç Kanbur TUNCEL	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Şenay Sezgin NARTGÜN	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kezban ORBAY	Amasya Ün. Eğitim Fakültesi	AMASYA
Yrd. Doç. Dr. Faruk ÖZTÜRK	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Grafik ve Kapak Tasarımı: Yrd. Doç. Serap YASA	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
İletişim ve Sekreteryası: Arş. Gör. Dr. Meltem KÖSTERELİOĞLU	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Bil. İşl. Gülay GÜLAY	A.İ.B.Ü. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yazışma Adresi: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığı 14280 BOLU		
Telefon: 0374 254 1000 (pbx) / 1606 Faks: 0374 253 4641		
E-Posta: efdergi@ibu.edu.tr		

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ HAKEM KURULU (Cilt: 11, Sayı: 1)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Prof. Dr. Adnan ERKUŞ	Mersin Ün. Eğitim Fakültesi	MERSİN
Prof. Dr. Aysun U MAY	Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ANKARA
Doç. Dr. Bahri ATA	Gazi Ün. Gazi Eğitim Fakültesi	ANKAR
Doç. Dr. Mukadder BOYDAK OZAN	Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ELAZIĞ
Doç. Dr. Yusuf CERİT	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Eyyup COŞKUN	Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fak.	HATAY
Doç. Dr. Zekeriya NARTGÜN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Ahmet OCAK	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Seher SEVİM	Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ANKARA
Doç. Dr. Zülbiye Toluk UÇAR	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Doç. Dr. Mehmet Serhat YILMAZ	Kastamonu Ün. Fen-Edebiyat Fakültesi	KASTAMONU
Doç. Dr. Zeynep Deniz YÖNDEM	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Nuri AKGÜN	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYYILDIZ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Salih Kürşad DOLUNAY	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kemal GÖZ	Artvin Çoruh Ün. Eğitim Fakültesi	ARTVİN
Yrd. Doç. Dr. Samettin GÜNDÜZ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Ebru İKİZ	Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Fakültesi	İZMİR
Yrd. Doç. Dr. Halit KARATAY	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Bilge KAYA	Abant İzzet Baysal Ün. Fen-Edebiyat Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KIBRIS	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Osman MUTLUEL	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Mesut SAĞNAK	Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi	NİĞDE
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SÜME	Abant İzzet Baysal Ün. Fen-Edebiyat Fak.	BOLU
Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ	Abant İzzet Baysal Ün. Eğitim Fakültesi	BOLU

*Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi hakemli bir dergidir ve yılda iki kez yayımlanır. Dergi TÜBİTAK – ULAKBİM Sosyal Bilimler Veri Tabanı üyesidir.

Not: Bilim Kurulu, unvan ve soyadı alfabetik sıralamasına göre yapılmıştır. Adı geçen üyeler bu sayının hakemleridir.

İÇİNDEKİLER (Cilt 11, Sayı 1)

1-	Doç.Dr. Duygu ANIL, Yrd.Doç.Dr. Cem Oktay GÜZELLER Seviye Belirleme Sınavı Fen Ve Teknoloji Alt Testi İle Diğer Alt Testler Arasındaki İlişkinin Yol Analizi İle İncelenmesi	1
2-	Yrd.Doç.Dr. Mustafa AYYILDIZ Suriye Ölçeğinde Türk Dili Ve Edebiyatı Öğretimi: Üç Ana Dil, Üç Farklı Etnik Yapı Ve Üç Ayrı Kültürel Donanım Ortamında Türkçe Öğretimi	11
3-	Yrd.Doç.Dr. Osman MUTLUEL İslam Sanatının Oluşumundaki Etkenler	19
4-	Öğr.Gör. Fahri KILIÇ Bolu Müdâfaa-ı Hukuk Cemiyeti Ve Faaliyetleri	29
5-	Yrd.Doç.Dr. Kemal GÖZ İbn Sînâ' Da Aşk ve Varlık	39
6-	Doç.Dr. Pirahı ELİYEYEV Klasik Şiir Örneklerinin Okuma Zamani Algılanması	51
7-	Yrd.Doç.Dr. Tayfun DOĞAN, Arş.Gör. Fatma Dilek TEL DUWAS İşkoliklik Ölçeği Türkçe Formunun (Duwas-Tr) Geçerlik Ve Güvenirliğinin İncelenmesi	61
8-	Yrd.Doç.Dr. Nail YILDIRIM Okul Müdürlerinin Motivasyonları Üzerine Nitel Bir İnceleme	71
9-	Doç.Dr. Yusuf CERİT, Yrd.Doç.Dr. Tuncay ÖZDEMİR, Yrd.Doç.Dr. Nuri AKGÜN Sınıf Öğretmenlerinin Okul Müdürlerinin Paternalist Liderlik Davranışları Sergilemelerini İstemeye Yönelik Görüşlerinin Bazı Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi	87
10-	Öğr.Gör. Melihan ÜNLÜ, Yrd.Doç.Dr. Sırrı AYDINTAN İlköğretim 8. Sınıf öğrencilerinin Matematik Öğretiminde Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniği Hakkındaki Görüşleri	101
11-	Öğr.Gör.Dr. Orhan ÇANAKÇI, Doç.Dr. Ahmet Ş. ÖZDEMİR Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi	119
12-	Öğretmen Kerem BOZDOĞAN, Yrd.Doç.Dr. Mesut SAĞNAK İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları İle Öğrenme İklimi Arasındaki İlişki	137
13-	Arş.Gör.Dr. Ergün HAMZADAYI, Dr. Gökhan ÇETİNKAYA Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları	147

SEVİYE BELİRLEME SINAVI FEN VE TEKNOLOJİ ALT TESTİ İLE DİĞER ALT TESTLER ARASINDAKİ İLİŞKİNİN YOL ANALİZİ İLE İNCELENMESİ *

Duygu ANIL ** , Cem Oktay GÜZELLER ***

ÖZET

Bu araştırmada, 2008 yılı seviye belirleme sınavı yedinci sınıf Fen ve Teknoloji alt testi ile Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve yabancı dil alt testi arasındaki ilişkiler yol analizi ile incelenmiştir. Araştırmanın örneklemi, 2008 yılında SBS'ye giren 962991 yedinci sınıf öğrencisinin oluşturduğu evrenden seçkisiz olarak seçilen 5000 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin analizinde, her bir alt teste ilişkin 1-0 olarak puanlanan ham puan matrisi kullanılarak temel bileşenler analizi yapılmış, KR 20 güvenirlik katsayısı hesaplanmış ve temel bileşenler analizinin sonucunda ortaya çıkarılan faktör yapısına dayalı olarak dışsal (Fen ve Teknoloji alt testi) ve içsel (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve yabancı dil alt testi) değişkenler arasındaki ilişki yol analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, her bir alt testin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiş, KR 20 güvenirlik katsayısı 0.80'den yüksek bulunmuş ve Fen ve Teknoloji alt testinin, en fazla Matematik alt testini açıkladığı tespit edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Seviye belirleme sınavı, yol analizi, faktör analizi

A PATH ANALYSIS EXAMINATION OF THE RELATION BETWEEN SCIENCE AND TECHNOLOGY SUB-TEST AND THE OTHER SUB-TESTS OF THE LEVEL DETERMINATION EXAM

ABSTRACT

Relations between the seventh grade science and technology sub-test and Turkish, Mathematics, Social Sciences and Foreign Language sub-tests in the 2008 level determination exam (LDE) were studied through path analysis in this research. The research sample was composed of 5000 students who were selected from the research population of 962991 seventh graders who took the 2008 LDE. In the data analysis, raw score matrices which were scored as 1-0 for each sub-test was used and basic components analysis was conducted, KR 20 reliability coefficient was calculated, and thus the relationships between the external (Science and Technology sub-test) and the internal (Turkish, Mathematics, Social Sciences and Foreign Language sub-tests) variables were studied through path analysis based on factor structure emerging in consequence of basic components analysis. Consequently, each sub-test was found to have one-factor structure, KR 20 reliability coefficient was found higher than 0.80, and it was found that science and technology sub-test accounted for mathematics sub-test most.

Key words: Level determination test, path analysis, factor analysis.

* Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme II. Ulusal Kongre (05-07Mayıs 2010, Mersin)'sinde bildiri olarak sunulmuştur.

** Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, aduygu@hacettepe.edu.tr

*** Yrd. Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, cguzeller@gmail.com

1. GİRİŞ

Türkiye’de ortaöğretim kurumlarına 1997-1998 öğretim yılından, 2007-2008 öğretim yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sınavı (OKS) ile öğrenci alınmıştır. Son olarak 2008 yılında uygulanan ve Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler olmak üzere dört alt testten oluşan OKS, ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin girdiği bir sınav olup, sorular altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrenmelerini kapsamaktadır. Ancak OKS bu yapıyla 2004 yılında pilot uygulamaları yapılarak 2005-2006 öğretim yılında uygulamaya konan yeni öğretim programlarının vizyonuna uyum sağlayamamıştır. Çünkü bu vizyon “sonucu” değil “süreci” ölçen ve değerlendiren farklı yöntemler kullanmayı gerekli kılmıştır (www.oges.meb.gov.tr/docs/64_soru.pdf). Bu nedenle, Ortaöğretime Geçiş Sistemi’nin (OGES) yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç duyulmuştur. OGES ile birlikte öğrencilerin ilköğretim sonundaki performansının altıncı, yedinci ve sekizinci sınıfların sonunda uygulanan ve öğrencilerin o yılın öğretim programında belirtilen kazanımları elde etme seviyelerinin ölçüleceği, öğretim programı odaklı, Seviye Belirleme Sınavları (SBS) ile belirlenmesine karar verilmiştir (SBS Kılavuzu, 2009). 2007-2008 öğretim yılından itibaren ise, Seviye Belirleme Sınavları (SBS) uygulamaya konulmuştur. Seviye Belirleme Sınavları ilk kez 2008 yılında altıncı ve yedinci sınıflara uygulanmıştır. Bu sınavlar ilköğretimin altıncı, yedinci ve sekizinci sınıflarında, öğrencilerin o yılın öğretim programında belirtilen kazanımları elde etme seviyesinin ölçüleceği merkezi sistem sınavlarıdır. SBS sınavlarında, soru içeriği öğretim programları odaklı, okulda sunulan eğitim ve öğretime dayalı olarak hazırlanmaktadır. Soruların öğrencilerin öğrenim gördüğü yıla ait olmasına ve geçmiş yılları kapsamamasına karar verilmiştir (www.oges.meb.gov.tr/docs/64_soru.pdf). SBS’de; Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, sosyal bilimler alt testlerinin yanında, OKS’den farklı olarak Yabancı Dil alt testi de bulunmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2004-2005 öğretim yılının başında, “Fen Bilgisi” dersinin adı “Fen ve Teknoloji” olarak değiştirilmiş ve söz konusu derse ilişkin yeni öğretim programı, altı il ve 104 pilot okulda uygulanmıştır. 2005-2006 öğretim yılından itibaren bütün ilköğretim okullarında uygulanmaya başlanan Fen ve Teknoloji öğretim programının vizyonu, bireysel farklılıkları ne olursa olsun bütün öğrencilerin “Fen ve Teknoloji okuryazarı” olarak yetişmesidir (MEB, 2004,a). Bu doğrultuda programın temel amaçlarından biri bilimsel araştırma yöntemlerini öğretmek amacıyla “bilimsel süreç becerileri” adı verilen becerileri kazandırmak esas alınmıştır (MEB, 2004,b). Bilimsel süreç becerileri; öğrenmeye yardımcı olan, öğrencileri aktif yapan, kendi öğrenmelerinde sorumluluk alma duygusunu geliştiren, keşfetme yöntemlerini öğreten, pratik çalışmaları anlamalarına yardımcı olan beceriler olarak tanımlanmaktadır (Pekmez, 2000). Bilimsel süreç becerileri; her bireyin bilimin doğasını kavrayarak yaşam kalitesini yükseltebilmesi için hayatının her bölümünde kullanabileceği becerilerdir (Harlen, 1999).

Fen ve Teknoloji program sadece günümüzün bilgi birikimini öğrencilere aktarmayı değil; araştıran, soruşturan, inceleyen, günlük hayat ile Fen ve Teknoloji konuları arasında bağlantı kurabilen, hayatının her alanında karşılaştığı problemleri çözmeye bilimsel süreç becerilerini kullanarak yaşam kalitesini yükseltebilen, dünyaya bir bilim insanının bakış açısıyla bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (MEB, 2004, b).

SBS maddeleri de öğretim programlarında hedeflenen kazanımların elde edilme seviyesinin ölçülmesine yönelik olarak hazırlanmış olup, Fen ve Teknoloji alt testinde yer alan maddelerle öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinin ölçülmesi hedeflenmektedir (http://iogm.meb.gov.tr/files/basari_degerlendirme_seviye_tespit_sinavlari_egitim_araclari.pdf).

Bilimsel süreç becerilerinin yaşamın her alanı için ne denli önemli beceriler olduğu dikkate alındığında, Fen ve Teknoloji dersi ile kazandırılması hedeflenen bu becerilerin, diğer derslerle olan ilişkilerinin incelenmesi de ön plana çıkmaktadır. Örs (2010), ilköğretim altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerine 2009 yılında uygulanan Seviye Belirleme Sınavı (SBS) Fen ve Teknoloji alt testlerinin faktör yapılarını incelemiş, dolayısıyla testin kapsamındaki bilişsel boyutun ne olduğunun bilinmesine ve ölçmeye çalıştığı bilişsel süreçleri ne derecede ölçtüğüne ışık tutmuştur. Elde ettiği bulgulara göre; testin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu ve yapı içerisindeki maddelerin ölçülmek istenen özellikleri ölçtüğünü tespit etmiştir. Berberoğlu, Kaptan ve Kutlu (2002) 2001 yılında uygulanan OKÖSYS’de fen bilimleri alt testini, Türkçe ve Matematik alt testleri açısından incelemiş; Türkçe alt testindeki başarının, fen bilgisi alt testlerindeki başarıyı en az Matematik kadar yordadığını tespit etmiştir. Güzeller (2005), 2002 yılı OKÖSYS’nin geçerlilik düzeyini araştırmış; Türkçe alt testi boyutlarının, fen bilgisi alt testi boyutlarına göre Matematik alt testi boyutlarını daha fazla yordadığını tespit etmiştir. Bunun yanında Matematiksel muhakeme yapma gücünün, fen bilgisi problem çözme becerisindeki başarıyı belirleyen önemli bir faktör olduğunu ortaya çıkarmıştır. Powers ve Crowder (1982); öğrencilerin dil, Sosyal Bilgiler, Matematik ve fen alanlarındaki başarılarını değerlendiren California Başarı Testi (CAT)’nin faktör yapısını incelemişler, testin alt testlerinin geniş bir ortak faktörden oluştuğunu ve testlerde binişiklikler görüldüğünü, bu nedenle alt testlerin birbirine bağımlı yapıları ölçtüğünü tespit etmişlerdir. Hamilton, Nussbaum, Kupermintz, Kerkhoven ve Snow (1995); Ulusal Boylamsal Eğitim Çalışması 1988 (National Education Longitudinal Study – NELS – 88)’nin sekizinci ve onuncu sınıf fen testlerine faktör analizi uygulamışlardır. Elde ettikleri bulgulara göre; öğrencilerin daha önce aldıkları fen ve Matematik derslerindeki başarılarının onuncu sınıfa ait herbir fen faktörü ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir.

Alanyazın incelendiğinde ortaöğretime geçişte uygulanan sınavların faktör yapılarının belirlenmesi ve alt testler arasındaki ilişkilerin incelenmesine yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu tartışmalar doğrultusunda bu araştırmanın amacı, SBS-2008 7. sınıf Fen ve Teknoloji alt testinin, diğer alt testlerle olan ilişkilerini incelemek ve testin yapısını ortaya koymaktır.

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Türü

Bu çalışma SBS-2008 7.sınıf alt testlerini dikkate alarak, Fen ve Teknoloji alt testinin diğer alt testlerle olan ilişkisini ortaya koyarak, testin yapısını ortaya koymayı amaçlayan korelasyonel bir araştırma niteliğindedir. Korelasyonel araştırmalar, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin, herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelendiği araştırmalardır. Korelasyonel araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkilerin açığa çıkarılmasında, bu ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkili ve bu ilişkilerle

ilgili daha üst düzey araştırmaların yapılması için gerekli ipuçlarını sağlayan araştırmalardır (Büyüköztürk ve ark., 2008).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2008 yılında ilki gerçekleştirilen SBS sınavına giren 962991 yedinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden seçkisiz olarak seçilen 5000 öğrenciden oluşturmaktadır. Araştırma evren üzerinde yürütülmek istense de çok büyük verilerin analizlerde güçlük yaratması nedeniyle, örneklem seçilmesine ihtiyaç duyulmuş ve örneklem 5000 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

2.3. Ölçme Aracı

Bu çalışmada Seviye belirleme Sınavınının 7. sınıfında uygulanan test formu dikkate alınmıştır. Bu test formu 21 maddeden oluşan Türkçe alt testi, 18 maddeden oluşan Matematik, Fen ve Teknoloji ve Sosyal Bilgiler alt testi ve 15 maddeden oluşan yabancı dil testi olmak üzere toplam 90 madde üzerinden çalışma yürütülmüştür.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde öncelikle SBS-2008 yedinci sınıf alt testlerinin her birine ait temel bileşenler faktör analiz çalışması yapılarak, alt testlerin her birinin faktör boyutları belirlenmiştir. Veriler 1-0 olarak puanlandığından yani kesikli veri olduğundan, Statistica programı kullanılarak tetrakorik korelasyon matrisi oluşturulup, temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Araştırmada kullanılan diğer bir analiz yöntemi ise yol analizidir (Path Analysis). Yol analizi, genetikçi Sewall Wright'ın 1920'li yıllarda yaptığı bir dizi çalışma sonucunda ortaya çıkmıştır. Ayrıca Wright yol analizinin görsel sunumunu (yol diyagramını) da alan yazına kazandırmıştır. Wright tarafından geliştirilen yol analizi, gözlenen değişkenler arasındaki ilişkileri açıklamak amacıyla geliştirilmiştir (Wright, 1921, 1934). Gözlenen değişkenler, araştırmacının doğrudan ölçtüğü ya da gözlediği değişkenlerdir. Gözlenen değişkenler ölçme hatalarını kapsarlar. Gözlenen değişken, ölçme aracındaki soru ya da maddelerdir. Değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesinde, korelasyon ya da regresyon gibi analizlerde kullanılmaktadır. Ancak korelasyon ve regresyon analizlerinin sınırlılıklarından dolayı, yol analizi son dönemlerde oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Yol analizi, bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkileri ayrıştırılmasına ve hata değişkeninin kontrol altına alınmasına olanak sağlamaktadır (Brannick, 2009). Sosyal bilimciler uzun bir süre path analizi ile ilgilenmemişlerdir. Duncan (1966), sosyal bilimlerde path analizi uygulamasını ilk olarak gerçekleştirmiştir. 1970'li yıllarda Jöreskog tarafından geliştirilen LISREL (Lineer Structural Relations) bilgisayar programı ile path analizi sosyal bilimciler arasında hızla yaygınlaşmıştır (Jöreskog & Sörbom, 1993).

3. BULGULAR

Araştırmada, öncelikle temel bileşenler faktör analizi ile Türkçe, Matematik, Fen ve Teknoloji, Sosyal Bilgiler ve yabancı dil alt testlerinin faktör yapısı incelenmiş ve Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.*2008 SBS 7. Sınıf Alt Testlerine ait Temel Bileşenler Analizi Sonuçları*

Türkçe			Matematik			Fen ve Teknoloji			Sosyal Bilgiler			Yabancı Dil		
F	Ö.	V.A.O	F	Ö.	V.A.O	F	Ö.	V.A.O	F	Ö.	V.A.O	F	Ö.	V.A.O
1	7.74	36.84	1	4.86	26.94	1	9.64	53.60	1	6.79	37.70	1	7.93	52.85
2	1.54	7.36	2	2.53	14.07	2	1.70	9.47	2	2.64	14.66	2	3.15	21.17
3	1.41	6.73	3	1.30	7.27	3	1.56	6.42	3	1.49	8.27	3	1.13	7.56

F:Faktör, Ö: Özdeğer, V.A.O.: Varyansı Açıklama Oranı

Tablo 1'deki 2008 SBS alt testlerine ilişkin temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen özdeğerler ve varyansı açıklama oranı genel olarak incelendiğinde, özdeğerlerin ve varyansı açıklama oranlarının birinci ve ikinci faktör arasında keskin bir düşüş göstermektedir. Bu durum alt ölçeklerin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Hambleton ve Swaminathan, 1985). Ayrıca, temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen faktör yük değerleri incelendiğinde, Türkçe alt testi için bir madde (madde 2), Matematik alt testi için altı madde (madde 5,6,8,10,11,15), Fen ve Teknoloji alt testi için dört madde (madde 2,3,5,6) ve Sosyal Bilgiler alt testi için dört madde (madde 2,8,9,15)'nin faktör yük değeri 0.30'un (Büyüköztürk, 2007) altında olduğu tespit edilmiştir. Yabancı dil alt testinde ise, faktör yük değeri 0.30'ın altında özdeğere sahip madde bulunmamaktadır. Faktör yük değeri düşük değere sahip olan maddeler analiz dışı bırakılmış ve temel bileşenler analizi alt ölçeklerin hepsi tek boyutlu kabul edilerek yenilenmiştir. Alt testlere ilişkin temel bileşenler analizi ve güvenilirlik analizi sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

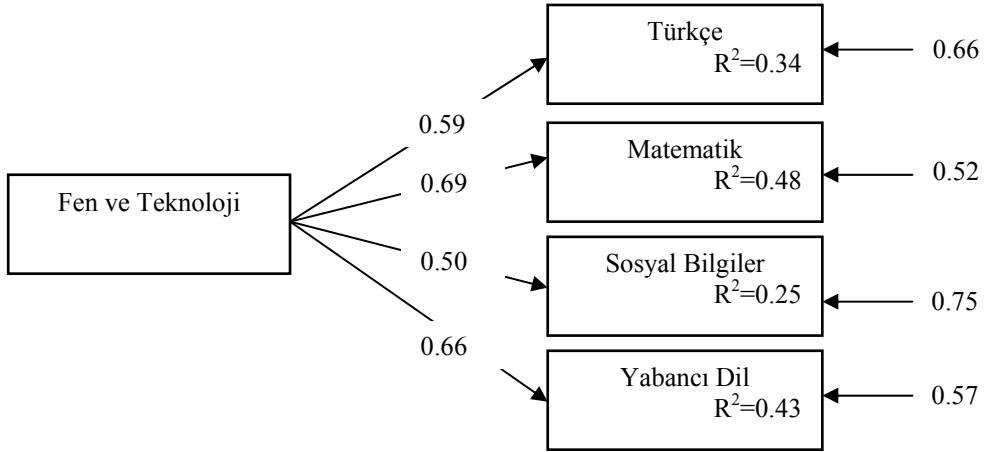
Tablo 2.*2008 SBS 7. Sınıf Alt Testlerine ait Temel Bileşenler ve Güvenirlik Analizi Sonuçları*

Türkçe		Matematik		Fen ve Teknoloji		Sosyal Bilgiler		Yabancı Dil	
V.A.O.	KR20	V.A.O.	KR20	V.A.O.	KR20	V.A.O.	KR 20	V.A.O.	KR20
36	0.92	34.9	0.84	64.5	0.91	45.9	0.94	52.85	0.95

V.A.O.: Varyansı Açıklama Oranı

Tablo 2'deki varyansı açıklama oranları incelendiğinde, her bir alt ölçeğin varyansı açıklama oranı %30'un üzerindedir. Tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007). Her bir alt teste ilişkin, KR-20 güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Elde edilen güvenirlilik katsayıları sırasıyla, Türkçe (0.92), Matematik (0.84), Fen ve Teknoloji (0.92), Sosyal Bilgiler (0.94) ve yabancı dil (0.95)'dir.

Temel bileşenler faktör analizi sonucunda elde edilen faktör yapısına dayalı olarak Fen ve Teknoloji alt test boyutları dışsal (exogenous) değişken, diğer alt (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve yabancı dil) testler içsel (endogenous) değişken olarak tanımlanmış ve dışsal ve içsel değişkenler arasındaki doğrusal ilişkiler yol (path) analizi ile çözümlenmiştir. Değişkenler arasındaki ilişkileri tahmin etmede, en çok olabirlik yöntemi (Maximum Likelihood Method) kullanılmıştır. Yol analizine ilişkin diyagram Şekil 1'de verilmiştir.



Şekil 1. SBS Alt Testlerine İlişkin Ait Yol Diyagramı

Şekil 1’de SBS fen alt testinin Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve yabancı dil alt testleri ile olan doğrusal ilişkileri verilmiştir. Diyagramdaki dışsal (Fen ve Teknoloji) ve içsel (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, yabancı dil) değişkenler arasındaki ilişkiler yol analizi ile incelenmiştir. Analiz sonucunda, elde edilen belirtme katsayıları incelendiğinde; Matematik alt testine ait $R^2 = 0.48$, Türkçe alt testine ait elde edilen değer $R^2 = 0.34$, Sosyal Bilgiler alt testine ait değer $R^2 = 0.25$ ve yabancı dil alt testine ait elde edilen değer $R^2 = 0.43$ hesaplanmıştır. Regresyon analizinde, tahminin ne kadar güçlü olduğunu belirten istatistiğe belirtme katsayısı adı verilir. Belirtme katsayısı, bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkendeki değişme oranlarını hesaplayan bir katsayı değeridir (Pedhazur, 1982). Belirtme katsayıları dikkate alındığında; Fen ve Teknoloji başarısı, en iyi Matematik başarısını, ardından yabancı dil, Türkçe ve Sosyal Bilgiler başarısını açıklamaktadır. Yol analizinde elde edilen hata katsayıları incelendiğinde, Fen ve Teknoloji alt testi Matematik başarısını açıklamada en düşük hataya sahiptir. Dışsal (bağımsız) ve içsel (bağımlı) değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamada elde edilen β katsayılarının tümünün anlamlı t ($p < 0.05$) değeri verdiği tespit edilmiştir.

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, 2008 SBS alt testleri arasındaki ilişkilerin yol analizi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda, Fen ve Teknoloji alt testi dışsal (bağımsız) değişken ve diğer alt testler (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler ve yabancı dil) içsel (bağımlı) değişken olarak kabul edilmiş ve bu değişkenler arasındaki ilişkiler yol analizi ile incelenmiştir. Öncelikle, alt testlerin her biri temel bileşenler faktör analizi ile incelenmiştir. Temel bileşenler faktör analizi sonucunda, her bir alt testin tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Tek faktörlü; Türkçe alt testi toplam varyansın % 36’sını, Matematik alt testi toplam varyansın % 34.9’unu, Fen ve Teknoloji alt testi toplam varyansın % 64.5’ini, Sosyal Bilgiler alt testi toplam varyansın %45.9’unu ve yabancı dil testi toplam varyansın %57.85’ini açıklamaktadır. Diğer bir ifadeyle, Türkçe alt testi varyansının %64, Matematik alt testi varyansının %65.1’i, Fen ve Teknoloji testi varyansının %35.5, Sosyal Bilgiler alt testi varyansının %54.1 ve yabancı dil alt testi varyansının %42.15’i başka değişkenlerce açıklanmaktadır. Çok faktörlü ölçeklerde,

açıklanan varyans oranının 2/3 ve daha fazla olması yeterli görülmektedir (Özdamar, 2002). Tek faktörlü ölçeklerde ise, açıklanan varyans oranının % 30 ve daha fazlası olması yeterli kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2007; Tavşancıl, 2005). Bu çerçevede, her bir alt teste ait tanımlanan bir faktörün, toplam varyansa yaptığı katkının yeterli olduğu görülmektedir. Ancak, SBS uygulandığı yıla ilişkin kazanımları elde etme seviyesini ölçmekte ve gelecekteki eğitimsel çalışmada elde edilecek başarıyı kestirmek için kullanılmaktadır. Bu amaçla kullanılan SBS alt testlerinin varyansı açıklama oranlarının daha yüksek olması beklenen bir durumdur. Ayrıca, elde edilen faktör yükleri incelendiğinde, faktör yük değerlerinin düşük olması nedeniyle Matematik alt testinde altı madde, Sosyal Bilgiler ve Fen ve Teknoloji alt testinde dört madde, Türkçe alt testinde ise bir maddenin analiz dışı bırakılmıştır. Faktör yükleri düşünüldüğünde, özellikle Matematik %33 oranında, Sosyal Bilgiler ve fen bilgisi alt testlerinde yaklaşık olarak %25 oranında madde kaybının olduğu, bu durumun ise fazla olduğu söylenebilir.

2008 SBS alt testleri KR-20 içtutarlılık katsayıları, 0.95 ile 0.84 arasında değişmektedir. Ayrıca en yüksek güvenilirlik katsayısı değerinin (0.95) madde kaybının olmadığı yabancı dil alt testine ait olduğu, en düşük güvenilirlik katsayısı değerinin (0.84) ise, en fazla madde kaybının yaşandığı Matematik alt testine ait olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen güvenilirlik katsayılarının tümü 0.70 değerinin üzerindedir. Bu değer, elde edilen katsayının bir iç tutarlılık ölçüsü olduğu dikkate alındığında, ölçeğin kendi içinde tutarlı ölçümler yaptığı ve iç tutarlılık anlamında güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir (Rosental ve Rosnow, 1991; Tezbaşaran, 1996).

Dışsal (Fen ve Teknoloji) ve İçsel (Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, yabancı dil) değişkenler arasındaki ilişkiler incelendiğinde, öncelikle Fen ve Teknoloji alt testi en fazla Matematik alt testini açıklamaktadır. Bu durum Matematik ve Fen ve Teknoloji dersinde kullanılan problem çözme süreçlerinin benzerliğinden kaynaklanmış olabilir. Bu durum, Huntley (1998), Roebuck ve Warden, (1998) ifade ettiği gibi Matematik, Fen ve Teknoloji alanlarındaki problem çözümedeki bilimsel yaklaşımların benzerliği ve birbirleriyle entegre edilebilmede en uygun dersler olmasından kaynaklanmış olabilir. Özgür, Koca ve Şen (2002) bu durumu öğrencilerin özellikle üniversiteye giriş için bu dersleri daha fazla önemsediklerini yönünde açıklamışlardır. Bunun nedenini de, ileride girmeleri gereken genel bir üniversite sınavının olması ve fen Matematik sorularının söz konusu sınavda diğer alanlara göre daha belirleyici olmasına bağlamışlardır. Ayrıca, Dede ve Yaman (2006)'ın çalışmasının sonucu da bu bilgiyle uyumludur. Daha sonra Fen ve Teknoloji alt testi sırasıyla; yabancı dil, Türkçe ve Sosyal Bilgiler alt testini açıklamaktadır. Türkiye'de ilköğretim düzeyinde yabancı dil öğretimi 1997 yılında 8 yıllık zorunlu temel öğretime geçilmesiyle birlikte ilköğretim birinci kademe verilmeye başlanmıştır. Dolayısıyla, bazı özel okulların öğrenci ve velilerin isteklerine bağlı olarak dil öğretimine daha erken yaşlarda başlamasıyla beraber Türkiye'de yabancı dil öğretimi resmi olarak 10 yaşında başlamaktadır (Tok ve Arıbaş, 2008). Fen öğretiminin de erken yaşlarda verilmeye başlanmasıyla öğrenenler, düşünmeye iten zihin temelli keşiflere yönlendirilir. Hipotez kurma, sorgulama, konulara karşı içten gelen ilgi ve merakı tetikleyerek öğrenenleri teşvik eder (Kelly, 2000). Adey ve Shayer (1993) yaptıkları çalışmada öğrencilere, fen eğitiminde üst düzey düşünme becerilerini temel alan özel bir program uygulamış ve programın uygulandığı grupta yabancı dil öğrenme becerilerinin geliştiğini tespit etmişlerdir. Fen ve Teknoloji alt testi ile yabancı dili açıklama oranının yüksekliği bu durumdan kaynaklanmış olabilir. Güleç ve Alkış

(2003)'ın ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbirleriyle ilişkisini inceledikleri çalışmalarında, Fen ve Teknoloji dersi ile Türkçe dersi arasındaki ilişkinin, Fen ve Teknoloji dersinin diğer dersler ile olan ilişkisine göre daha düşük olduğunu bulmuşlardır. Bu durum, bizim bulgularımızla paralellik göstermektedir. Oluk ve Başöncül (2009) farklı okuma stratejilerine sahip öğrencilerin, Fen ve Teknoloji dersi ile Türkçe dersi arasındaki ilişkisini inceledikleri çalışmada, Fen ve Teknoloji ile Türkçe dersi arasında olumlu yönde anlamlı bir ilişkinin varlığını tespit etmişlerdir. Bu bulgu, çalışmamızın bulgularıyla uyumludur. Fen ve Teknoloji başarısının en az Sosyal Bilgiler başarısını açıklaması ise; ilköğretim müfredatındaki fen konuları ile hayat bilgisi konularını ilişkilendirerek öğrenmeye etkisini araştıran Güneş ve Demir (2007)'in çalışmasının bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu bulgu özellikle fen ve Matematik alanlarının birbirinden ayrılmaz bir parçası olduğunun göstergesidir. İlköğretim okullarındaki fen bilgisi ve Matematik derslerinin bütünlüğü de bu ifadeyi desteklemektedir. Öğretilen bilgilerin kapsamlılığı ve birbiriyle bütünlülüğü her aşamasında kendini hissettirir (Kaya, Akpınar, Gök Kurt, 2002).

İlköğretim programında, hangi kazanımla hangi konu veya ders arasında bağlantı kurulması gerektiği belirtilmiştir. Ancak, derslerin birbirileri ile ilgili bağlantısı sınırlı düzeydedir (Balyemez, 2009). Bu nedenle, Fen ve Teknoloji alt testi ile Sosyal Bilgiler ve Türkçe alt test arasındaki ilişkiler diğer alt testlere nazaran daha düşük çıkmış olabilir.

5. ÖNERİLER

Bu araştırmanın sonuçlarına göre yapılabilecek bazı öneriler şunlardır:

2008 yılı seviye belirleme sınavı yedinci sınıf alt testlerinin her birinin, tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil alt testi dışındaki alt testlerde, tek faktörlü yapı içerisinde yer almayan çeşitli oranlarda madde bulunmaktadır. Diğer bir ifadeyle yabancı dil alt testi dışında, diğer testlerde madde kaybı olmaktadır. Test geliştiriciler bu madde kayıplarının nedenlerini ve bu maddelerin hangi özellikleri ölçtüğünü araştırmalıdır.

Her bir alt testte elde edilen bu tek faktörlü yapının, varyansı açıklama oranları istenilen düzeyde değildir. Bu durumun nedenleri de detaylı bir şekilde test geliştiriciler tarafından araştırılmalıdır.

Dışsal değişken ile içsel değişkenler arasındaki ilişkiler farklı zamanlarda tekrar test edilmeli ve karşılaştırılmalıdır.

Dışsal ve içsel değişkenler arasında ortaya konan bu ilişkiler, PISA ve TIMMS sınavlarında olduğu gibi çeşitli değişkenlerle birlikte ele alınmalı (cinsiyet, motivasyon, ilgi vb.) ve araştırılmalıdır.

KAYNAKÇA

Adey, P., & Shayer, M. (1993). An exploration of long-term far-transfer effects following an extended intervention program in the high school science curriculum. *Cognition & Instruction*, 11(1), 1-29.

- Balyemez, S. (2009). Dil bilgisi öğretiminde diğer derslerden yararlanma. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(365).
- Berberoğlu, G., Kaptan, F., & Kutlu, Ö. (Eylül, 2002). *Türkiye genelinde sekizinci sınıf öğrencilerinin fen bilgisi dersindeki üst düzey zihinsel becerilerinin incelenmesi*. V. Ulusal Fen ve Matematik Eğitimi Kongresi, OTDÜ, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum* (7. baskı). Ankara: PEGEM A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 2. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Brannick, M. T. (2009). Path Analysis, 20 Aralık 2009'da <http://luna.cas.usf.edu/~mbrannic/files/regression/Pathan.html> adresinden alınmıştır.
- Dede, Y., & Yaman, S. (2006). Fen ve Matematik eğitiminde problem çözme: kuramsal bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32.
- Duncan, O. (1966). Path analysis sociological examples. *American Journal of Sociology*, 72, 1-16.
- Güleç, S., & Alkış, S. (2003). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin derslerdeki başarı düzeylerinin birbiriyle ilişkisi. *İlköğretim-Online*, 2 (2).
- Güneş, T., & Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 169-180.
- Güzeller, C. O. (2005). Ortaöğretim kurumları öğrenci seçme ve yerleştirme sınavının geçerliği. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hambleton, R. K., & Swaminathan, H. (1985). *Item response theory: principles and applications*. Boston: Kluwer Academic Publishers Group.
- Hamilton, L. S., Nussbaum, E. M., Kupermintz, H., Kerkhoven, J., & Snow, R. E. (1995). Enhancing the validity and usefulness of large-scale educational assessments: II NELS:88 science achievement. *American Educational Research Journal*, 32(3), 555-581.
- Harlen, W. (1999). Purposes and procedures for assessing science process skills. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, 6(1), 129-144.
- Huntley, M. A. (1998). Design and implementation of a framework for defining integrated mathematics and science education. *School Science and Mathematics*, 98, 320-327.
- Joreskog, K. G., & Sorbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, IL: Scientific Software International, Inc.
- Kaya, D., Akpınar, E., & Gökurt, Ö. (2002). İlköğretim fen derslerinde Matematik tabanlı konuların öğrenilmesine fen-Matematik entegrasyonunun etkisi. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the elementary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22(7), 755-777.
- MEB (2004). Fen ve teknoloji dersi programı: ilköğretim 4.–5. sınıf. Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.

- MEB raporu (2004). *Taslak fen ve teknoloji programının değerlendirilmesi*. Program Geliştirmede Yeni Yaklaşımlar Sempozyumu, Ankara.
- Oluk, S., & Başöncül, N. (2009). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerin üstbilgi okuma stratejilerini kullanma düzeyleri ile fen teknoloji ve Türkçe ders başarıları üzerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 183-194.
- Örs, S. (2010). İlköğretim 6., 7. ve 8. sınıf Seviye Belirleme Sınavı fen ve teknoloji alt testlerinin faktör yapılarının belirlenmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Özgür-Koca, S. A., & Şen, A. İ. (2002). 3. Uluslararası Matematik ve fen bilgisi çalışması- tekrar sonuçlarının türkiye için değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 145-154.
- Pekmez, E.Ş. (2000). Procedural understanding: teachers' perceptions of conceptual basis of practical work. Doktora tezi, Durham ve Louisiana Üniversitesi.
- Powers, S., & Crowder, C. (1982). Redundancy in the California achievement test. *Educational and Psychological Measurement*, 42, 1253-1257.
- Roebuck, K.I., & Warden, M. A. (1998). Searching for the center on the mathematics-science continuum. *School Science and Mathematics*, 98, 328-333.
- Rosental, R., & Rosnow, R. L. (1991). *Essential of behavioral research. Methods and data analysis*. New York: McGraw Hill.
- Tavşancıl, E. (2005). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (2. baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Tezbaşaran, A. (1996). *Likert tipi ölçek geliştirme kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tok, H., & Arıbaş, S. (2008). Avrupa birliğine uyum sürecinde yabancı dil öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 205-227.
- Wright, S. (1921). Correlation and causation. *Journal of Agricultural Research*, 20,557-585.
- Wright, S. (1934). The method of path coefficients. *Annals of Mathematical Statistics*, 5, 161-215.

SURİYE ÖLÇEĞİNDE TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI ÖĞRETİMİ: ÜÇ ANA DİL, ÜÇ FARKLI ETNİK YAPI VE ÜÇ AYRI KÜLTÜREL DONANIM ORTAMINDA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ *

Mustafa AYYILDIZ **

ÖZET

Halep Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatları eğitimi programlarının değerlendirilmesine ilişkin öğretim elemanı, öğrenci, veli ve işveren görüşlerinin belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada, altı ayrı problem başlığıyla araştırma detaylandırılmış; mevcut durum, sorunlar, beklentiler, beklentilere ne kadar cevap verildiği irdelenmiş ve sorunlu yanlara çözüm yolları aranmıştır.

Anahtar kelimeler: Program, Program Değerlendirme, Yabancı Dil Eğitimi, Suriye’de Türk Dili ve Edebiyatı Öğretimi

THE EDUCATION OF TURKISH LANGUAGE AND LITERATURE IN SYRIA: TURKISH EDUCATION IN THREE MOTHER LANGUAGES, THREE DIFFERENT ETHNICAL STRUCTURES AND THREE DIFFERENT CULTURAL COMPLEMENT ENVIRONMENTS

ABSTRACT

In this study, the determination of lecturer, student, parent and boss views about the evaluation of education programmes of Turkish language and literatures in Human Sciences Faculty of Aleppo University. The research is detailed by 6 different problem titles, present condition, problems, hopes, answers to hopes are discussed and solutions are searched to the problematical sides.

Key Words: Programme, Programme Evaluation, Foreign Language Education, Turkish Language and Literature Teaching in Syria

* Bu çalışma Bişkek’te bildiri olarak sunulmuştur.

** Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.

1. GİRİŞ

Son yirmi yıl, özellikle son on yıl Türkiye, yakın ve uzak birçok ülkede Türkçe ve Türk Dili Edebiyatı Öğretimi açısından altın çağını yaşamaktadır. Bu parlak durum bütün iyi niyetlere ve kaynak aktarımlarına rağmen programın ciddi problemlerden uzaklaştığı söylenemez. Aksine program, plan, kaynak, metot, eleman ve organizasyon bağlamında Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi çabaları daha, çok zaman alacak problemlerle yüz yüzedir.

Her şeyden önce hâlâ kime, ne kadar, neyi, ne ile, nasıl, nerede, ne için, ne kadar zamanda, ne kadar kalıcı ve devam edebilir sonuçla öğreteceğimiz basit sorularının bile sorulmadığı; bu kadar planlamanın yapılmadığı bir projeden bahsettiğimizi rahatlıkla söylemek mümkündür. Alelusul, el yordamı, deneme yanılma yöntemi gibi, asrın akıl süzgeçlerine aykırı durumlara rağmen bu programların yürüyor ve yer yer başarı sağlıyor olması Türkiye'nin yükselen bir değer olmasıyla ve samimi niyetlerle ancak izah edilebilir.

Yabancılara Türk dili ve edebiyatı öğretiminin Suriye ölçeğinde inceleneceği çalışmamızda yüz yüze görüşme ve gözlem teknikleri yanında uygulamalardan da yararlanılmıştır. Bu amaçla 180 öğrenci, 14 aile, 12 işveren, 9 öğretim üyesi ve 5 idareciyle görüşülmüştür. Ayrıca 8 aylık gözlem sonucunda elde edilen veriler de değerlendirilmiş, 3 ayrı sınıfa yönelik de uygulamalar yapılmıştır.

Suriye ölçeğinde son 7-8 yıllık kısa zaman dilimi büyük ilgi ve yatırımlara sahne olmasına rağmen, oldukça yanlış başlangıçlar beklendik başarılarla çok uzak kalınmasına sebep olmuştur. Özellikle ders tanım ve içerikleri, tedriciliğin gözetilmemesi, alakasız derslerin varlığı (Kıpçak Türkçesi, Çağatay Türkçesi, Özbek Türkçesi gibi), hazırlık sınıfı konulmadan 1. sınıfta doğrudan derslere Türkçe olarak geçilmesi vs. aksaklıklara sebep olmakta ve bu aksaklıkların giderilmesi adına yapılan ciddi girişimlere cevap alınmaması, Halep Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı Bölümünün başarısızlığına sebep olmaktadır. Bu olumsuz görünüme rağmen, Şam'da Türk Kültür Merkezi, Halep Türk Kültür Merkezi, Halep Üniversitesi Dil Enstitüsü'nde (Maghat), özel dersanelerde her kura 500-700 kişi arasında müracaatla kurslar devam etmektedir.

Bu durumun somut, canlı örneği Halep Üniversitesi Türk Dili Edebiyatı Öğretimi Programıdır. Program 2005 yılı güz döneminde eğitime başlamış, oldukça yoğun talep gören, öğrenci sayısı itibarıyla dünya ölçeğini zorlayabilecek kapasiteye sahip bir bölümdür. Ancak birçoğunda olduğu gibi Halep örneğinde de başlangıç ve süreç açısından sorunlar mevcuttur. Program başlangıcında ders içerikleri, ders yükleri, ders tanımları oldukça hatalı yapılmış, ilk yıldan itibaren üç yüzü bulan sınıf mevcutlarıyla eğitim yapılmaya çalışılmış, hâliyle oldukça başarısız sonuçlarla karşı karşıya kalınmıştır. Özellikle Halep Üniversitesi'nin Türkiye üniversiteleriyle kurmaya çalıştığı kültürel ilişkiler ve karşılıklı öğretim üyesi değişimi yakın bir gelecekte daha iyi konuma gelecektir. Bu kapsamda Gaziantep, Kilis, Hatay valilikleri ve üniversiteleri özverili gayretler içindedir. Ancak iyi niyet ve gayret her zaman, ne yazık ki, sonucu etkileyemeyebiliyor. 2010-2011 ders yılında uygulanmak üzere tarafımızdan hazırlanan yeni program uygulanamamış, TİKA'ya kurdurduğumuz dil laboratuvarı, tamamlanmış olmasına rağmen kullanıma açılmamıştır. Bu olumsuzlukların giderilmesi hâlinde

başarı istendik düzeylere gelecektir. Türkiye devlet adamlarının ve Suriye idarecilerinin iradesi sonucu iki ülke arasındaki suni, gereksiz gerginlikler ortadan kalkmış ve bu olumlu hava eğitim alanında da sağlıklı gelişmelere kapı aralamıştır. Bu manada üniversite idarecileri, valilikler, bakanlıklar vs. gibi idari mekanizmalar olumlu gelişmelere vesile olacak yolların önünü açmaya niyetli görünmektedir.

1.1. Kültürel ve Bölgesel Yakınlık ve Türkçe Öğretim Ortamı:

Dünya ölçeğinde Türkçe ve edebiyat öğretimine uygun hazır bulunuşluk yetisi açısından belki ilk sıraya konumlandırılması gereken ülke Suriye olmalıdır. 22 milyon Suriye nüfusunun yaklaşık 10 milyonu Türkiye ile uzak ya da yakın akraba ve alakadar durumdadır. Bu zarar görmüş yakınlığın tamiri adına Suriye’de Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı tahsili gören çocuklar, Suriye halkının büyük ümidi olmaktadır. Bölgede özellikle Halep merkez olmak üzere yaklaşık %30 Türkmen, %30 Kürt, %40 Arap asıllı nüfus vardır. Öğrencilerin hazır bulunuşluğu oldukça farklıdır. Ana dili Türkçe olan Türkmen öğrencilerle Türkçeye bir şekilde aşına Kürt öğrenciler ortamın canlı kalmasında etkili unsurlardır. Bölgenin ticari dinamiğine turizm de eklenince canlılık, yakınlık azami seviyelere ulaşmaktadır. Bölge zaten bin yıllık Türk fetih alanında bulunan Türk, Arap, Kürt, Asuri, Ermeni kavimlerinin iç içe geçtiği bir kültür havzası konumundadır. Hatta Halep, Humus, Hama hatta Şam, Hatay, Şanlıurfa, Mardin, Gaziantep, Diyarbakır’ın da bu ortak kültür havzasında yer aldığı rahatlıkla söylenebilir. Dolayısıyla Türkçe ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin uygun zemini azami düzeydedir. Son yıllarda iletişim vasıtaları, özellikle televizyon programları, diziler yoluyla oluşan kültür ortamı çok çok üst düzeylere çıkmış; olumlu iletişim, paylaşım yanında Türkiye modernliğinin yanlış aksettirilmesine de yol açmıştır. Pek tabii olarak olumlu ilişkiler yanında olumsuz yönler kayda değer bulunamaz. Kültürel yakınlığın daha eski görüntüsü, hâlâ yaşayan müzik kulvarı halk nezdinde yakınlığın, yakın duyuş ve düşünüşün göstergesi olarak en yaygın biçimiyle Suriye ve özellikle Halep havalisinde yaşamaktadır.

1.2. Öğretim Üyesi Profili:

Bölüm Başkanı Halep Üniversitesi öğretim üyeleri arasından seçilmekte olup doktor unvanlıdır. Ancak Türk Dili ve Edebiyatı alanından şimdiye kadar atama yapılmamıştır. Bölüm hâlen Türkçe bilmeyen bir üye tarafından idare edilmektedir.

Türkiye Cumhuriyeti Millî Eğitim Bakanlığı, yüksek lisans yapmış 3 okutman ve TİKA, doktoralı iki öğretim üyesiyle bölüme destek olmaktadır. Bu konuda koordinasyon açısından olumsuzluklar yaşanmaktadır. Bölge üniversiteleri, TİKA ve Millî Eğitim Bakanlığı bilgilendirme açısından tamamen kopuk davrandığından, aynı veya yakın branşta öğretim elemanlarını görevlendirmekte, bu bakımdan hizmet ve kaynak israfına sebep olunmaktadır.

Zaman zaman dersleri yürüten üç yerli okutman Türkiye’de Coğrafya, Biyoloji ve Ziraat doktorası yapmış, dil ve edebiyat formasyonu bulunmayan öğretim elemanlarıdır.

1.3. Öğrenci Profili:

Bölümdeki toplam öğrenci sayısı 449’dur. Devam mecburiyeti olmayan üniversitede devam eden öğrenci ortalaması % 60 civarındadır. . Toplam öğrenci sayısının sınıflara dağılımı ise şöyledir:

Bu öğrencilerin dağılımında Türkiye pasaportu olan 3 öğrenci vardır. Yaklaşık %30 Türkmen, %30 Kürt, %40 Arap asıllı öğrenci mevcuttur. Öğrencilerin hazır bulunuşluğu oldukça farklıdır. Dersleri ana dili Türkçe olan Türkmen öğrencileri, Türkçeye bir şekilde aşına Kürt öğrenciler ve daha önce hiçbir aşinalığı bulunmayan Arap öğrenciler takip etmektedir. Bu keskin farklılığa rağmen bütün öğrenciler aynı programa tabi tutulmaktadır. Kürt öğrencilerin Türkiye'ye olan ilgileri onların kısa sürede Türkçe yeterliliğine varmalarını sağladığı hâlde, Arap öğrencilerde aynı başarıyı gözlemek zor olmaktadır. Ancak bu kitleden kişisel gayretler sonucu mezun duruma gelmiş 3-5 öğrenci Türkçeyi normal düzeyde öğrenebilmektedir. Halen Türkiye'de yüksek lisans için hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin dağılımı bu tezi güçlendirmektedir. Toplam 9 öğrencinin 5'i Türkmen, 3'ü Kürt ve 2'si de Arap asıllıdır. Bu öğrenciler halen Gaziantep Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünde bilimsel hazırlık derslerini takip etmektedirler.

1.4. Dönem Ders Yılı Takviminde Okutulan Dersler:

Güz dönemi Ekim ayının ilk haftasında başlar ve 2 ay (8 hafta) fiilen ders yapılır. Aralık ayı kanunen ders olması gerektiği halde fiilen ve eğilim olarak sınav hazırlık (ezber) zamanı olup, derslikler tamamen boş bırakılır. Ocak ayında dönem sonu sınavları yapılır. Şubat ayında okul tatildir. Mart ve Nisan aylarında dersler fiilen yapılır. Mayıs ayı yine ezber ayıdır. Haziranda dönem sonu sınavları yapılmaktadır. Derslikler, muhtelif katlarda düz sıralı, büyük sınıflardır. Elektronik hiçbir teçhizat mevcut değildir. Okutulan dersler:

Hazırlık sınıfı mevcut değil.

1. SINIF	2. SINIF	3. SINIF	4. SINIF
Eski Türk Edebiyatına Giriş	Eski Türk Edebiyatı	Orta Anadolu Türkçesi	Türkçe Öğretim Yöntemleri
Osmanlı Türkçesi	Yeni Türk Edebiyatı	İmai (Edebiyat ve Sembol)	Türk Tasavvuf Edebiyatı
Arapça İnşa(Kompozisyon)	Türk Dili	Batı Edebiyat Akımları	Hat Sanatı
Yabancı Dil	Halk Edebiyatı	Kaynakça	Cumhuriyet Dönemi Halk Edebiyatı
Kültür Tarihi	Eski Türkçe	Arap Edebiyatı Tarihi	Günümüz İslam Dünyası
Halk Edebiyatı	Cumhuriyet Tarihi	Türk Şiiri ve Tenkit	Dilbilim
		Türk Dili Tarihi	Eski Türk Edebiyatında Nesir
		Yeni Türk Edebiyatı	Muasır Türk Edebiyatı
		Türk Halk Edebiyatı	Batı Edebiyatı Tarihi
		Türkçe Tenkit	Türk Tiyatrosu

Dönem sonu sınavları dışında başarısız olunan dersler için birer sınav hakkı verilmektedir. Sınavları “İmtanat” adı verilen birim yapmaktadır. Öğretim elemanları sınavlar öncesi soruları ve cevap anahtarlarını dekan, bölüm başkanı imzalı ve kapalı zarf usulüyle İmtanat’a teslim etmekte, sınav sonrasında da sayarak teslim almaktadır. Öğrenci isimleri kapalı olan sınav kâğıtları değerlendirildikten sonra aynı birime teslim edilmektedir. Maddi hata tespiti aynı birim tarafından belirlendiği takdirde öğretim elemanının düzeltmesine müracaat edilmektedir. Başarı yüzdesine dekanlıkça müdahaleler olabilmektedir. Başarı notu yüzlük sistemde 50 olup dekanlık genellikle 40’ın üzerindeki notlara müdahale etmektedir. Alt sınıftan 3 derse kadar başarısızlıklar bir üst sınıfa devamı mümkün kılmaktadır.

Türkçenin ilgi görmesi yalnızca kurslarla sınırlı kalmamakta, çarşı ve pazarda, üretim tüketim piyasasında konuşulan Türkçe de kayda değer bir işlev görmektedir.

2. YÖNTEM

Çalışma, nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yapılmıştır. Halep Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı eğitimi programının değerlendirilmesine ilişkin öğretim elemanı, öğrenci, veli ve işveren görüşlerinin belirlenmesi amaçlandığından, bu çalışma tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tarama modeli, var olan bir durumu ortaya çıkarmaya ve olduğu gibi betimlemeye çalışan bir araştırma modelidir (Karasar, 2009, s.34). Bu bakımdan bu araştırma betimsel bir özellik taşımaktadır.

Bu amaca yönelik olarak öğrenci, öğretim elemanı ve ana babaların görüşlerini betimlemek amacıyla araştırma çerçevesi şu temel soru üzerine kurulmuştur:

Halep Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programının sorunlu ve eksik yönleri nelerdir?

Bu çerçevede aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlgili programı bilerek ve isteyerek tercih etme oranı nedir?
2. Ders kitapları ve diğer materyaller temel dil becerilerinin gelişimine yönelik düzenlenmiş midir?
3. Ölçme ve değerlendirmeye dair sorunlar nelerdir?
4. Öğrencilerin amaçlar, içerik, yöntem ve teknikler ve materyaller konusunda beklentileri nelerdir?
5. Öğrenciler temel dil becerileri bakımından kendilerini yeterli görmekte midirler?
6. Programı yönetenlerin, ailelerin ve işverenlerin programdan ne gibi beklentileri vardır?

2.1. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

Halep Üniversitesi Beşeri Bilimler Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Eğitim Programları ile sınırlıdır.

—Araştırma; adı geçen programlarda kayıtlı öğrenciler, mezunlar, öğretim elemanları, veliler ve işverenden oluşan 172 katılımcı ile sınırlıdır.

—Araştırma, ilgili programın sorunlu yönlerinin betimlenmesi ile sınırlıdır.

2.2. Katılımcılar

Katılımcılar, 2009–2010 eğitim öğretim yılları adı geçen bölümde kayıtlı ve rastlantısal yöntemle seçilmiş 132 öğrenci, 13 mezun, 7 öğretim elemanı, 15 veli, 5 işverenden (mezunlarını çalıştıran işyeri sahipleri) oluşmaktadır.

2.3. Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmış; veriler betimsel analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen metinler tematik olarak gruplandırılmıştır.

Veri toplama üç aşamada yapılandırılmıştır:

—Birinci aşamada programın yapıldığı ortamı tanıtmak için yazılı belgeler (üniversite kitapçığı, genel amaçlar, ders tanım ve kurları, öğrenci sayısı vb. belgeler) toplanmış

—İkinci aşamada program girdilerini anlamak amacıyla öğrenciler, öğretmenler ve ailelerle görüşmeler yapılmış;

—Üçüncü aşamada ise program çıktılarını değerlendirmek amacıyla mezunlar, önceden programda çalışmış öğretmenler ve işverenlerle görüşmeler yapılmıştır.

Sözlü görüşme formlarının hazırlanmasında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Sözlü görüşmelerde cevap verilmeyen hususlar için uygun tarih ve saat seçilmiştir.

3. BULGULAR VE YORUM

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: *İlgili programı bilerek ve isteyerek tercih etme oranı nedir?*

Türk Dili ve Edebiyatı programına belirgin bir ilginin olduğu söylenebilir. Ancak bölüm tercihinde çok önemli kesimler diğer fakülte ve bölümlere girememek sonucu, boşta kalmamak amacıyla Türk Dili ve Edebiyatı bölümünü tercih ettikleri gözlenmektedir.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: *Ders tanım ve kurları, kitaplar ve diğer materyaller temel dil becerilerinin gelişimine yönelik düzenlenmiş midir?*

Katılımcılar ders materyallerinin ‘konuşma’ ve ‘dinleme’ becerilerini geliştirici şekilde olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğretmenler, öğrencilerin tersine kitaplarda yer alan konuların dil gelişimine katkı sağladığını belirtmişler; öğrenciler ders ve çalışma kitaplarının da yetersizliğini ve değiştirilmesi gerektiğini bildirmişlerdir.

Program öğrencileri konuşma, dinleme, okuma ve yazma becerilerinde kullanılacak materyallerin geliştirilmesini, bu becerileri artırıcı farklı teknikler kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Burada da öğrenci ve öğretmenler arasında fikir ayrılığı vardır. Öğrenciler konuşma, öğretmenler de okuma ve yazma becerisini artırıcı materyal ve tekniklerin önemine değinmektedirler. Okutulan ders kitabının öğrencilerin dil gelişimine istenilen katkıyı sağlamadığı belirtilmiştir. Ders kitabının gramer konularıyla beraber, konuşma, dinleme, okuma ve yazma faaliyetini de kapsamı ve öğrencilerin “uzmanlık alanlarına yönelik kaynak kitaplarla da desteklenmesi” gerektiği vurgulanmıştır.

Ayrıca programa devam eden ve programdan mezun olan öğrencilerle programın pay sahipleri doğal dil öğrenme ortamı bulamamasından kaynaklanan problemler olduğunu belirtmişlerdir.

3.3.Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: Ölçme ve değerlendirmeye dair sorunlar nelerdir?

Ölçme değerlendirme ile ilgili elde edilen bilgilere bakıldığında Suriye eğitim sisteminde ezber tekniğinin çok yaygın olmasından dolayı öğrencilerde hem ezbere uygun içerik hem de bu içeriğe uygun sınav sorusu beklentisi görülmektedir. Diğer başlıklarda olduğu gibi burada da öğrenci ve öğretmenler arasında görüş ayrılıkları vardır. Tüm öğrenciler ‘gramer’, ‘okuma’, ‘yazma’, ‘kelime bilgisi’ becerilerinin ölçüldüğü yazılı sınavları yeterli bulmakta; ancak öğrenciler ‘konuşma’ ve ‘yazma’ becerilerinin ölçülme şekillerini beğenmemektedirler.

Çalışmada öğrencilerin ‘konuşma’ becerisini ölçen sözlü sınavları, öğretmenlerin ise ‘gramer’ ve ‘kelime bilgisini’ ölçmeye yönelik yazılı sınavları tercih ettikleri görülmüştür. Ancak mevcut ölçme sistemi konuşma becerisini ölçmek için uygun değildir.

3.4.Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: Öğrencilerin amaçlar, içerik, yöntem ve teknikler ve materyaller konusunda beklentileri nelerdir?

Öğrenciler iletişim için ‘konuşma’ ve ‘dinleme’, öğretmenlerin de dil öğretimi için ‘gramer’ ve ‘kelime bilgisi’ becerilerini artırıcı öğretim tekniklerini önemli ve gerekli gördükleri, ‘konuşma’ ve ‘dinleme’ becerilerinin öğrenilmesinde zorluklar yaşadığı ve bu iki beceriyi artırıcı aktivitelerin çoğaltılması gerektiği vurgulanmıştır.

3.5.Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: Öğrenciler temel dil becerileri bakımından kendilerini yeterli görmekte midirler?

Programa katılan öğrenciler, Türkçenin her boyutunda, özellikle de iletişim boyutunda arzuladıkları seviyeye ulaşmaya çalışmakta, ama buldukları seviyeyi yeterli bulmamaktadırlar. Edebiyat bilgisini ise çok önemli bulmamakta, zaten dil yeterliliği olmadığından bilginin farkına da varamamaktadırlar.

Programdan mezun olanların daha çok ‘okuma’, ‘yazma’ ‘yazılı çeviri’ konularında başarılı olduğu, ‘iletişim’ konusunda arzulanan düzeye gelemedikleri tespit edilmiştir. Programın içeriği ile ilgili olarak ‘gramer’ konularına ağırlık verildiği, ‘konuşma’ ve ‘dinleme’ becerilerinin, öğrenilmesi en zor konular olarak görüldüğü gözlenmiştir.

3.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum: Programı yönetenlerin, ailelerin ve işverenlerin programdan ne gibi beklentileri vardır?

Öncelikle aileler programı bitiren ve bitirecek olan çocuklarının Türkçe ve Türk kültürü ve İslam bilgisiyle ilgili ve donanımlı birer eleman olmaları ve bu donanım yoluyla bir iş edinmeleri beklentisi içindedirler. Bu yolla bir şekilde Türkiye ve Türklerle irtibatı da

önemsemektedirler. İşverenler de özellikle Türkçe yeterlilik kanalıyla Suriye’de sağlıklı iş irtibatı kurmaya yardımcı olacak eleman ihtiyacını önemsiyor ve bekliyorlar.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye dışında Türk dili ve edebiyatı öğretiminde başarılı olabilmek için sistemli olmak bir zorunluluktur. Program hazırlama ve uygulama bazı soruların cevapları göz önüne alınarak yapılmalıdır: Kim, neyi, kime, ne zaman, nerede, ne ile, nasıl, ne kadar, hangi sürede, niçin öğretecektir. Yapılan bütün planlamalarda bu soruların cevapları göz önüne alınmadığında öğretimin başarıya ulaşması şansa bırakılmış olur. Bu yüzden uygulamaların bir plan ve program dâhilinde yapılması gerekir. Böylece sürdürülebilirlik de sağlanmış olacaktır. Yapılacak değişikliklerin sebebi de yapıldığı anlaşılan hatalar veya kişisel yaklaşımlar değil, zamana uyma çabası olur.

Suriye’nin Türkçe ve Türk kültürü ve bunların eğitimi ile ilgili taleplerinin karşılanması için gerekenler süratle yerine getirilmelidir. Yani arz talep dengesi sağlanmaya çalışılmalıdır. Bu bağlamda, uzman öğreticiler görevlendirilmeli, ayrıca faaliyetlere teorik destek sağlanmalıdır. Teorik desteğin rehberliğinde uygun ortamların sağlanması ve materyal desteği de gereklidir. Bütün bu gibi talepler göz ardı edildiğinde Türkiye, kendisi ve komşusu yararına olacak fırsatları kaçırmış olur.

Türk Dili ve Edebiyatı öğretiminin yapıldığı bölümlerdeki öğrencilerin niteliklerinden yukarıda bahsedilmişti. Nitelikli öğrenciler ne kadar artarsa eğitim çıktıları o kadar iyi olacaktır. Bu yüzden öğrenci kitlesinin seçilmiş öğrencilerden oluşması sağlanmalıdır. Gerekirse programa alınan öğrenci sayısı azaltılmalı, öğrenci seçiminde daha hassas davranılmalıdır. Seçilmiş öğrenciler arasından başarılı olanlar da yalnız yaz kursuna değil, yıl boyu programlara da dâhil edilebilir. Bu uygulama, maliyeti de çok fazla arttırmayacaktır.

Türkiye, TÖMER gibi belli başlı kurumlardan hizmet satın almalı ve bu hizmetleri Suriye’ye ve diğer ülkelere taşınmalıdır. İhale yoluyla yapılacak bu hizmet alımlarında rekabet, dolayısıyla kalite de artırılmış olacaktır. Böylece kurumların tecrübelerinden, materyal ve diğer imkânlarından yararlanılmış olacak, ayrıca maliyet düşürülecektir. Bütün uygulamalarda olmazsa olmaz olan isteklilik, iyi niyet ve özveri yabancılarla Türk Dili ve Edebiyatı öğretimi öğrencilerinde de olmalıdır. Bu konuda öğretim elemanlarına ve diğer yetkililere büyük sorumluluklar düşmektedir.

KAYNAKÇA

Karasar, N. (2009). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İSLAM SANATININ OLUŞUMUNDAKİ ETKENLER

Osman MUTLUEL *

ÖZET

Sanat, insanoğlunun var olduğu günden bu yana onunla birlikte hep olmuştur. Günümüzde toplumların kültürleri içinde önemli bir yer tutan sanat, Batı hâkimiyeti altında kalmış olmasından dolayı, özellikle doğu kaynaklı milletlerin sanat anlayışları göz ardı edilmiştir. Bu anlayışa karşı, her toplumun kendi sanat anlayışını ortaya koyması gerekmektedir. İslam dünyasında da tasvir yasağı ile oluşan olumsuz havadan çıkmak için, yasak içermeyen sanat dallarında İslam kültürünün oluşmasındaki etkileri araştırılarak, bu sanat dallarında yapılanlar ortaya konmalıdır. Diğer taraftan İslam sanat felsefesinin oluşmasında etkili olan olumlu ve olumsuz hareketler incelenerek açıklığa kavuşturulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Sanat, İslam Sanatı, Sanat Felsefesi, Kültür, Gelenek

THE FACTORS ON THE FORMATION OF ISLAMIC ART

ABSTRACT

The art has been existed since the beginning of mankind. Today, art has an important place for societies. The art of Eastern civilizations has been ignored due to the dominance of Western hegemony on art. Facing this fact; every society is required to create its own understanding of art. In order to overcome the negative atmosphere caused by the prohibition on depiction in Islamic world, the art works done in unrestricted branches of art should be investigated in terms of their contribution to the Islamic culture and the art works done in this branch should be revealed. On the other hand, positive and negative movements which influenced the formulation of Islamic Art Philosophy should be clarified by analyzing.

Keywords: Art, Islamic Art, Art Philosophy, Culture, Tradition.

* Yrd. Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi

1. SANAT NEDİR?

Arapça bir kelime olan sanat “*sanaa*” kelimesinden türemiştir.*) İngilizce “*art*” , Latince “*ars*” kelimelerinin karşılığıdır. “*Belli bir yetkinliğe eriştirilmiş olma*”, “*bir şeyi kendi iç yasalarına göre özgürce biçimlendirme yeteneği*”(†) veya, “*İnsanların, gördükleri, yaşadıkları, his ve tasavvur ettikleri olayları ve güzellikleri, insanlarda estetik bir heyecan uyandıracak tarzda ifade etmesi*”(‡) gibi çeşitli şekillerde tanımlanır.

Sanat felsefesi, “Sanat nedir? Sanatsal ifade nedir? Sanat eserlerinin herhangi bir doğruyu içermesi söz konusu mudur? Sanat eserlerinde ne tür bilgi ve anlam aktarımları vardır? Bir insanın sanat eseri ortaya koyma amacı nedir? Bir sanat eserini nasıl değerlendirebilirim? Genel olarak sanatın tanımı yapılabilir mi? Bir sanat eserini başarılı kılan özellikler nelerdir? Sanat eseri ile varlık arasında nasıl bir ilişki kurulur?” (§) gibi sorulara cevaplar bulmaya çalışır. Bu cevaplar sanat eserinin kendisinden hareketle verildiğinde ontolojik açıdan değerlendirme yapmış oluruz. Yine bu cevapları seyreden kişi açısından değerlendirmeye aldığımız zaman, güzel, çirkin gibi kendi beğeni yargularımızla nesnel bir değerlendirme yapmış oluruz. Bu değerlendirmeler sonucunda verilen cevaplar sanat felsefesini oluşturur.

Başlıca sanat dallarını, mimarlık, resim, plastik sanatlar, musiki, söz-yazı sanatı, tiyatro ve dans (**) şeklinde sıralamak mümkündür. Ancak “bir çalışmanın sanat eseri olabilmesi için, “insan elinden çıkmış olması, güzel olması ve orijinal olması” gibi şartlara haiz olması gerekmektedir. Bu sebeple, insan elinden çıkmayan nefis bir dağ manzarası, şelale, peribacaları v.s. güzel olmakla birlikte sanat eseri sayılmazlar. Çünkü insan elinin mahsulü değildir. Yine aynı şekilde, bir insan tarafından yapılmış olsa bile, insanda estetik hayranlık uyandırmayan basit bir masa, rahle veya tabak da sanat eseri sayılmaz. Ancak, bunlar, işinin ustası kimseler tarafından çok ince bir şekilde yapıp tezyin edilirse, daha doğrusu görenlerde güzellik etkisi uyandırırsa, o zaman sanat eseri sıfatı kazanırlar.”(††)

Sanat felsefesi ise, “özellikle, sanat eserleri ile ilgili olarak ortaya çıkan kavramların analizi ve problemlerin çözümü ile meşgul olan felsefe disiplindir.” “Sanat nedir? Sanatsal ifade nedir? Sanat eserlerinin herhangi bir doğruyu içermesi söz konusu mudur? Sanat eserleri ne anlama gelir? Genel olarak sanatın tanımı yapılabilir mi? Bir sanat eserini başarılı kılan özellikler nelerdir? Sanatçı neyi iletir? Sanatlar nasıl sınıflandırılabilir?” gibi sorulara cevap arar.(††)

Sanat Felsefesi ile estetik arasındaki fark ise, estetiğin alanı sanat felsefesinin alanından daha geniş olmasıdır. Estetik doğadaki güzeli de kapsar. Bu anlamda sanat felsefesi, estetiğin bir bölümüdür. Sanat Felsefesi ise, sadece sanattaki güzelliği ele alır. Estetikte, sanattaki güzellik yanında, duyuları da yer verir.(§§)

* Nusret Çam, İslam’da Sanat Sanatta İslam, Akçağ Yayınları, Ankara 1999, s. 3

† Bedia Akarsu, Felsefi Terimler Sözlüğü, Sanat Mad., İstanbul, (Tarihsiz), s.155

‡ Çam, a.g.e., s.2

§.Nesrin Kale, Felsefiyat, Pegem Yayınları, Ankara 2009, s.72-73; Ahmet Arslan, Felsefeye Giriş, Ankara, 1996, s.201

** Akarsu, a.g.e., s.155

†† Çam, a.g.e., s.2

‡‡ Arslan, a.g.e., s.201

§§ Akarsu, a.g.e., Estetik Mad s.72

İnsanların sanata ve sanat eserlerine karşı tutumları, inandıkları değerlerle beraber ortaya çıkmıştır. İlk insanların çizdikleri mağara resimleri bunun en açık göstergesidir. İnsanoglu yazıdan önce sanat ve sanatsal materyallerle uğraşmış ve onlarla çeşitli duygu, düşünce, inanç, sevgi ve nefretini ifade etme yoluna gitmiştir.

Sanat ve sanat felsefesi üzerinde yazacak veya konuşacak olursak, kendisinden ilk söz etmemiz gereken filozof elbette Platon'dur. Platon, başlı başına bir sanat felsefesinden söz etmemekle birlikte, ideal devletin nasıl olması gerektiği konusunda fikirlerini ortaya koyarken, sanatın ideal devlet içinde üstleneceği görevi tartışır. Burada sanat, ideal devleti gerçekleştirirken, insanların eğitimi için bir araç olarak ele alınmaktadır.(*) Platon sanatı her ne kadar başlı başına bir problem olarak almasa da, sanatın sosyal görevi üzerinde ilk düşünce üreten filozof olması açısından ayrı bir önem kazanır. Platon'a göre gerçek dünya İdealar dünyasıdır. İdealar dünyası dışında kalan varlıkların tümü gerçek değildir, idealar dünyasının yansımasıdır, taklidir. Ancak sanatı kendi başına bir felsefi problem olarak ilk defa ele alan filozof Aristoteles'tir. (†)

Sanatı matematiksel olarak kavrayan ve özellikle insan vücudunun simetrisi, oran ve orantısı üzerinde araştırmalar yaparak, heykel çalışmalarında bu ölçüleri kullanan sanatçıları da hatırlamak gerekir. *Polykleitos*'un kaleme aldığı "*Kanon*" adlı eserinde ortaya koyduğu pek çok simetri, oran ve orantı bu gün hala geçerliliğini korumaktadır.(‡) Yansıma da diyebileceğimiz Mimesis, kelime olarak taklit, benzetme anlamlarına gelmektedir. Esas anlamı itibariyle, sanatçının, var olduğumuz dünya ve içinde bulunan nesnelere, elinden geldiğince, aslına sadık kalarak yansıtmaya çalıştığına inanılan teoriye verilen isimdir.(§) Bu teoriye göre sanatçı, gördüğü nesnelere mümkün olduğunca eserine aynen yansıtmaya çalışır. Bu anlayış Rönesans sanatçıları tarafından öylesine benimsenmişti ki; *Leonardo da Vinci*'nin defterinde "Yaptığınız resmin konu olarak aldığımız objelere tam benzeyip benzemediğini anlamak istiyorsanız, bir ayna alın ve bu objelerin aynadaki görüntüsü ile yaptığımız resimle karşılaştırın" ifadesi Mimesisin ne derecede benimsendiğini göstermesi açısından oldukça önemlidir. Oysa Platon bu anlayışla yüzyıllar önce aynanın da aynı şeyi yapabildiğini söyleyerek alay ediyordu.(**) Çünkü ona göre dünyada bulunan nesnelere aynısını yapmak iyi bir sanat değildir. Sanatçının esas taklit etmesi gereken şey, güzellik ideası olmalıdır. Sanatçı bu ideaya yaklaştığı oranda değer kazanır. Yine Platon'a göre sanat taklidi taklidir. Aristoteles ise, sanat eserlerinin ikinci elden taklitleri fikrine karşı çıkar. Daha önce de bahsettiğimiz gibi o, Platon'un idealar fikrine karşıdır ve bu fikrinden dolayı da hocasını tenkit etmiş, eşyadan ayrı bir idea'nın var olamayacağını söylemiştir. Aristoteles bu fikrini sanata da uygulayarak, sanat eserlerinin ikinci elden taklitleri olmadığını, onların orijinal nesnelere taklitleri olduğunu söyler. Rönesans döneminde taklidi boyutlarından yukarıda bahsetmiştik. Rönesansın sonra da özellikle XIX. ve XX. yy da Marksist felsefe içinde, toplum gerçeklerinin yansıtılması şeklinde ortaya çıkmıştır.(††)

* İsmail Tunalı, *Grek Estetik'i*, Remzi Kitapevi, İstanbul 1996, s. 69

† Tunalı, a.g.e., s.69

‡ Bu konuda daha fazla bilgi için Bkz; Tunalı, a.g.e., s.56-58

§ Yusuf Kaplan, "Batı Sanatlarının Temel Dinamiği: Mimesis", *İlim Sanat Dergisi*, 1986, s.99

** Kaplan, agm., s.102 ; Ahmet Cevizci, *Felsefe 1-2*, Ankara (Tarihsiz), s.171-172

†† Kaplan, agm., s.102-103

Sanatı, taklit olarak değil de orijinal bir çalışma ve hatta yeni bir eser yaratma olarak gören anlayışa göre ise, mükemmellik fikrinden hareket edilir. Buna göre tabiattaki nesnelere tek başlarına mükemmellik bulunmaz. Mükemmelliği sanatçı kendi gözlemleri ile oluşturur. Yaratmayı taklitten ayıran en önemli fark bu anlayışta yatmaktadır. Taklitte sanatçı ihmal edilirken, yaratmada sanatçının duygu ve düşünceleri ön planda tutulmuştur. Yapılan esere sanatçının gözlemleri, duygu ve düşünceleri, sanat eserine baktığı andaki psikolojisi yansıdığı için, o eserin aynısının yapılması artık mümkün değildir. Çünkü tabiattaki nesnelere aynı duyguları ikinci defa elde etmek veya sanat nesnesini başka bir zaman aralığında bakıldığında aynı duyguları aynı oranda yaşamak artık mümkün değildir. İşte yaratma denilen şey, bu duygu ve düşüncelerin bir kere yaşanarak sanat eserinin oluşturulmasıdır. (*) Bu görüşün en önemli temsilcisi Benedetto Croce (1866-1952) dur. Ona göre yaratmada duygu ve sezgi ön plandadır. Bunu ifade etmenin yolu “dil” ile olur. Yani sözcük olarak dil, görüntü olarak dil, renk olarak dil, resim ve ses olarak dildir. Bundan dolayı Croce, estetik ve sanatı “dil felsefesi” olarak yorumlar. (†) Bu anlayış içinde sanatçının ilham kaynağı, sezgidir.

Sanatla ilgili görüşlerden birisi de, sanatı bir oyun olarak değerlendiren görüştür. Buna göre sanatla oyun arasında ortak noktalar vardır. Sanat, tıpkı oyun gibi, herhangi bir fayda amacı gütmeyen bir uğraştır. Hem oyun hem sanat, insanı gündelik sıkıntı ve problemlerinden uzaklaştırır ve özgür bir insan haline getirir. İşte bu açıdan bakıldığında insan, ancak sanat aracılığıyla tam bir insan olur ve her türlü baskıdan kurtulur. Bu görüşün en önemli temsilciliğini Schiller (1759-1805) yapmıştır. (‡)

Sembol olarak Sanat kuramında her sanat eseri bir duygunun ürünü olarak ortaya çıkar. Bir başka deyişle, sanat eserleri sanatçıdaki duyguları, psikolojik süreçleri temsil eder. Bu anlayışın temsilcileri olarak 19. yüzyılda özellikle resim alanında, bilinçaltından kaynaklanan akıl dışı bir dünyayı temsil eden sürrealizm (gerçeküstüçülük), yalnızlaşan insanın başkaldırışını anlatan Ekspresyonizm (dışavurumculuk), Marinetti (1876-1944) tarafından ortaya konan ve hız, heyecan, tehlike tutkusu, savaş gibi konuları ele alan ve kurulu her türlü düzenin karşısında olan Fütürizm (gelecekçilik) gibi sanat akımlarını sıralamak mümkündür. (§)

Sanatı sembol olarak gören bu akımlar, son yüzyıl içinde Salvador Dali'den James Ensor'a kadar pek çok sanatçıyı etkisi altına alarak, sanat eserleri ortaya koymalarını sağlamıştır.

2. İSLAM SANATININ DOĞUŞU

Günümüzde Türkiye’de yetişen düşünürlerin birçoğu, Sanat felsefesi konu edildiği zaman hep Batı Felsefesinin etkisi altında kalarak konuşur veya yazar. Özellikle İslam Sanatı ve Sanat felsefesi hakkında bilgi sahibi olmadıkları gibi, onun orijinal bir sanat olduğunu da kabul etmezler. Bu özellik genelde Batı kaynaklarından beslenerek yetişen

* İhsan Turgut, Sanat Felsefesi, İzmir 1993, s.43

† Ahmet Cevizci, Felsefe 1-2, Ankara 1994, s.172; Turgut, a.g.e, s.44

‡ Ahmet Arslan, Felsefeye Giriş, Ankara 1996, s.216-217; Cevizci, a.g.e., s:173 ;

Turgut, a.g.e., s:52-53

§ Kale, a.g.e., s. 80-81

ilim adamlarının tamamında vardır. Onlar tüm felsefi ve sanatsal düşüncelerin batı kaynaklı olduğuna inanırlar. Halbuki felsefe öğrenmenin gereklerinden biri, belki de en başta gelen özellik, sistematik bir şüphecilik içinde olmak gerektiğidir. Bize sunulan ve bizim orijinal ürünümüz olmayan bilgilerin doğruluğunun mutlak surette araştırılması gerekmektedir. Beşir Ayvazoğlu'nun da belirttiği gibi (*), İslam sanatları ve estetiği konusunda en ilgi çekici bilgiler sunan kişinin bir oryantalist oluşu(†), özellikle İslam sanatının oluşması ve anlatılması noktasında ciddi sıkıntılar yaratmaktadır. Bu sıkıntı elbette İslam dünyasının sıkıntısıdır. Temel kaynaklardaki İslam sanatı ve estetiği ile ilgili bilgilerin çıkarılamamış olması, bu sıkıntının ana kaynağını oluşturmaktadır.

Bu güne kadar İslam dünyasında, İslam sanatının olabileceğine inanan ve o yönde araştırma yapan araştırmacıların sayısının az oluşu, sanat ve estetik konularının İslam dini ile çok fazla bağdaştırılamamasından kaynaklanmaktadır. Oysa İslam dininin ve bu dine inanan insanların sanat duygularının varlığı asla yadsınamaz. İnsan olmanın bir gereği olarak bu duygunun var olduğu açıktır. Aynı zamanda günümüzde kendini Müslüman olarak adlandıran insanların ruhi bir ihtiyacı olarak sanat ön plana çıkmaktadır.

İslam sanatının temellendirilmesinde ana kaynaklar ön planda tutulmalıdır. Ana kaynaklardan kastedilen ise elbette *Kuran*, *Sünnet* ve özellikle *İslam Filozoflarının* görüşleri olmalıdır. Bu iki ana kaynak tarandıktan sonra, bu konuda yazılmış Tefsir, Hadis, Fıkıh ve Kelam kitapları ile klasik İslam felsefesinin başvurulmalı böylece iki ana kaynağın nasıl anlaşılması gerektiği konusunda ön fikir elde edilmelidir.

İslam sanatının felsefi boyutunun ortaya çıkarılması açısından, İslam filozoflarının *İslam Sanatı ve Estetiği* konusundaki görüşlerinin araştırılması da ayrı bir önem arz etmektedir. Kanaatimizce İslam sanatının şekillenmesinde en büyük etken İslam dininin tasvir yasağı konusundaki, özellikle ilk yıllardaki kesin ve katı tutumundan kaynaklanan olumsuz havadır. Bu tutumu İslam'ın ilk yıllarda gerekli bir davranış olarak görmek gerekecektir. Çünkü insanlar atalarından görenek haline getirdikleri puta tapma anlayışlarının varlığı, bu yasağın ana nedenlerinden biri olmuştur. Bu yasak ile Tevhit(‡) anlayışı kalıcı hale getirilebilmiştir.

İslam dininin özellikle Mekke dönemi olarak adlandırılan ve dinin oluşum sürecinde, insanların eski inançlarının etkisinden kurtarılmaya, putçuluğun ve putlara tapmanın ortadan kaldırılmaya çalışıldığı bir dönem olmuştur. Bu yıllarda insanlara eski inançlarını çağrıştıracak her türlü aktivitenin önüne geçilmeye çalışılması normal olarak

* Beşir Ayvazoğlu , *Aşk Estetiği*, Ötüken Yayınları, İstanbul 1993, s.17

† Bu konuda ilk eserlerden biri olarak görülen Louis Massignon'un 1921 yılında yayımladığı "Les Methodes de Realisation Artistique des Peuples de L'İslam" adlı makalesidir. Makale Türkçeye Burhan Toprak "İslam Sanatlarının Felsefesi" adı altında tercüme edilmiş ve 1962 yılında Varlık Yayınları tarafından yayımlanmıştır. Eser Atomculuk üzerine kurulu bir sanat anlayışını savunduğu için zaman zaman tenkide uğramıştır.

‡ Tevhit, İlahi dinlerin, günümüzde özellikle İslam Dininin gerçekleştirmek istedikleri tek tanrı inancıdır. Bu inanç içinde Allah'ın eş ve benzerinin olmadığına inanmak temel esas olarak kabul edilir.

karşılmalıdır. Sonraki dönemlerde İslam bilginlerinin Tasvir yasağı konusunda ilk yıllardaki gibi ittifak içinde olmadıkları görülmektedir.*)

Batı resim ve heykel sanatının gelişmesinde en önemli katkısı Kiliselere süsleme amacıyla yerleştirilen çeşitli resim ve heykellerin etkisi son derece etkin olduğu bir gerçektir. Özellikle “Meryem”, “İsa”, “Son Akşam Yemeği” gibi tablo ve heykellerin Kiliselerde inananlar tarafından görülmesi ve hatta bu heykel ve resimlerin önlerinde eğilerek veya mum yakarak ibadet ve dua etmeleri, heykel ve resim sanatının gelişme kaydetmesine olumlu etkiye sahiptir. Çünkü insanların kiliselerde gördüğü heykel ve resimleri satın alır olmaları ve resimlerin evlere girmesi sonucu oluşan pazar neticesinde, sanatın gelişmesine ve sanatçıların sayısının artmasına neden olmuştur.

Hıristiyanlıkta resim ve heykelin kiliseye girişi sonucu oluşan sanatsal şahlanış, değişik açıdan İslam coğrafyasında da mevcuttur. Özellikle canlı resmi yapmanın yasak olduğu ve heykelin ise hiçbir zaman müsaade edilmediği Müslümanlar arasında soyut resim diyebileceğimiz, *Hüsnü hat*, *Tezhip*, *Ebru*, *Minyatür* gibi sanatların revaç bulmasına ve gelişmesine neden olduğu görülmektedir. Bu sanat dallarından özellikle *Hüsnü hat*, cami süslemelerinde kullanılması, ayet ve hadislerin süslü yazı sanatı ile yazılması sonucu pek çok ayet ve hadisler, onlarca çeşit yazı türü ile yazılmış ve evlerde bir sanat eseri olarak duvarları süslemiştir. Yine özellikle Kuran-ı Kerim’lerin iç sayfalarında kullanılmak üzere *Ebru* kağıtlarının üretilmesi, ebru sanatının revaç bulmasına neden olmuştur.

İslam Bilginlerinin özellikle iki boyutlu ve gölgesi olmayan *minyatür* resimlerine karşı herhangi bir itiraz etmemeleri sonucu, Müslüman sanatçılar bir takım olayları resmederken, minyatür kullanmışlardır. Bu konuda başlı başına minyatür kitapları oluşmuş ve özellikle padişahların divan, av partileri, şehzadelerin eğitimi, savaşlar ve Müslümanlar arasındaki önemli sosyal olaylar, minyatür sanatı ile anlatılmış ve zaman zaman padişahlara sunulmak üzere müstakil minyatür kitapları da oluşturulmuştur.

Tezhip, doğada bulunan çeşitli bitki ve hayvanların figürleştirilerek resmedilmesi sanatıdır. Tezhipte de tıpkı minyatür sanatında olduğu gibi, resmi yapılan nesnenin gölge oluşturmayacak şekilde resmedilmesine özen gösterilmiştir. Tezhip, kelime olarak altın ile süsleme anlamına da gelmektedir. Çünkü özellikle Osmanlı devleti zamanında tezhip sanatı ile uğraşan sanatçılar, süslemelerde ya altın varak ya da altının ezilmesi neticesinde elde edilen altın suyu ile çalışırlardı. Özellikle cami süslemelerinde altın varak sık kullanılmıştır.

İslam dünyasında her türlü sanata karşı az çok ilgi duyulduğu bir gerçektir. Örneğin Fatih Sultan Mehmet gibi Osmanlı padişahlarından bazıları, sanatçıları saraya davet ederek, kendi portrelerini yaptırmışlardır. Ancak İslam dünyasında hiç itibar edilmeyen bir sanat dalı vardır. O sanat dalı da, Heykel sanatıdır. Bu konuda örnek olması açısından Osmanlı sadrazamlarından İbrahim Paşa, Moğaç Seferi’nden dönerken, Macar Krallığı’ndan üç adet heykel getirir ve bunları sarayın önündeki bahçeye diktirir. Bunun üzerine şair Efganî :

“Dü İbrahim amed be-rüy-i cihan

* Bu Konuda daha geniş bilgi için Bkz; Çam, İslamda Sanat Sanatta İslam, s.18-52 ; Karaman Hayrettin, İslamda Helaller ve Haramlar, s.54-58

Yeki büt şikan şüd yeki büt nişan”

“Yeryüzüne iki İbrahim geldi; biri put kırdı, biri put dikti.”

anlamına gelen bir beyitle bu olayı hicveder. Şair bundan dolayı idam edilir.^(*) Bu ve benzeri olaylar özellikle İslam dünyasında heykel yapımı konusunda, son derece katı bir tutum izlenmiş olduğunu gösterir. İbadethanelere resim veya canlı figürü resmedilmediği gibi, evlere de hiç heykel girmemiştir. Bunun aksine evlere zaman zaman canlı resim girmiş ve duvarları süslemiştir. Bu tutum, aslında heykelin daha katı bir şekilde reddedilmesi anlamı içermektedir. Çünkü Kuran’da, tapınmak için insanların kendi elleriyle yaptıkları ve kendi kendilerine herhangi bir hareket yapamayan, tapan insanlara da herhangi bir fayda veya zarar veremeyen aciz putlardan söz edilmekte ve bu putlar yerilmektedir.

İslam sanatının şekillenmesinde en önemli etken hiç şüphesiz, İslam’daki Allah inancında kendini bulur.^(†) Çünkü İlahi dinlerin tümünde Allah inancı, maddi hiçbir unsur taşımaz. Bu çerçevede “Allah’ın eli”, veya “Allah’ın yüzü” gibi ifadeler hep “Allah’ın güç ve kudreti” olarak tevill edilmiştir. Bu anlayış içinde gelişen bir sanat anlayışı da somut değil, soyut bir sanat anlayışı olmasını normal karşılamak gerekir. Çünkü sonsuz güç ve kudret sahibi Allah’a inanan bir sanatçının yaptığı sanat ürünleri de sonsuzluğu temsil etmelidir. Bu tür bir anlayış, sadece soyut bir sanat anlayışı ile gerçekleştirilebilir. Nusret Çam’ın^(‡) da belirttiği gibi bu, aynı zamanda Realist anlayıştan kaçışı ortaya çıkarmıştır. Çünkü Kur’an, Musa (as)ın, vahiy almak üzere kavminden ayrıldıktan sonra, kırk gün içinde Samiri’nin yaptığı “inek” heykeline tapınmalarını yererek anlatır. Bu anlayış, İslam dünyasında realist sanat anlayışının varacağı son nokta olarak görülmüştür. Bu anlayış İlahi dinlerin gerçekleştirmek istediği tevhit inancı açısından son derece sakıncalıdır.

İslam dünyasında özellikle cami ve şehir mimarisinin şekillenmesine etkili olan “Cuma namazı” ibadetinin şeklidir. Çünkü özellikle Hz. Peygamber ve sonraki halifeler devrinde, Cuma namazı şehrin en büyük camisinde kılınması ana özellik olarak görülmüştür. Bu anlayış Dört Halife devrinden sonra iktidarı ele geçiren Emevi devleti ile başlayan ve sonraki dönemlerde kurulan tüm İslam devletlerinde varlığını sürdürmesi sonucu, hem şehirlerin mimarisine ve hem de camilerin mimarisine yön veren ana etkenlerden biri olmuştur. Çünkü o şehirde yaşayan tüm insanlara hitap edecek büyüklükte, günümüzde “*ulu cami*” olarak adlandırılan, büyük camiler ortaya çıkmıştır. Bu, “bir şehirde ancak tek bir camide Cuma namazı kılınabilir” anlayışının sonucudur.

3. SONUÇ

Sanat insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. Çünkü insanoğlu yazıdan önce resim yapmayı keşfetti. Bir başka deyişle sanatsal aktivite yazma aktivitesinin önüne geçmiş oldu. Bu insan için sanatın önemini ortaya koyması açısından son derece önemlidir.

Sanat sadece bir milletin malı değildir. Tarih boyunca gelip geçen tüm milletlerin, sanat ve sanat felsefesinin bu günkü geldiği noktada katkısı olduğu bir gerçektir. Ancak her

*. Nihat Sami Banarlı, Türk Edebiyatı Tarihi, İstanbul, 1987, s.534

† Çam, age, s.71

‡ Çam, age, s.63-66

milletin öne çıktığı bir alan vardır. Bu açıdan tarihte bazı milletler sanat ve sanat felsefesinde ön plana çıkmış ve sistem kurmuştur.

Sanat Felsefesi alanında ilk düşünürlerin antik Yunanda çıktığını görmekteyiz. Bu filozoflardan Platon, Aristoteles gibi düşünürler ilk akla gelen filozoflardır. Aynı zamanda batı düşüncesinde sanat felsefesini temellendiren ve sistemleştiren ilk filozoflar, antik Yunan düşünürleri olmuştur.

Özellikle resim ve heykelin Papalık aracılığı ile kiliselere bir süs ve tapınma aracı olarak girişi, batıda resim ve heykel sanatının gelişmesinde olumlu yönde katkı sağlamış ve bu iki sanatın halk arasında yaygınlaşmasına neden olmuştur.

İslam dünyasında sanata karşı soğuk kalınmasının ana nedeni, İslam'daki tasvir yasağıdır. Bu yasağın temel mantığı, insanların putlara tapmalarının önüne geçilmesi amaçlanmış olmasıdır. Nitekim İslam bilginleri sonraki asırlarda bu yasağı, özellikle canlı resmi yapma konusunda, kısmen yumuşatmışlar ve yeni yorumlar getirmişlerdir.

İslam dünyasında camilerin süslenmesi konusunda, çeşitli ayet ve hadislerden yararlanılması, Hat sanatının gelişmesi açısından önemli katkı sağlamıştır. Yine cami süslemelerinde Tezhip sanatından yararlanılması, bu sanatın Müslümanlar arasında yayılmasına neden olmuştur. Ebru sanatının Kuran-ı Kerim'de iç kapak malzemesi olarak kullanılması, çeşitli olayların minyatürle anlatılması ve din bilginlerinin bu konuda esnek görüş ortaya koymaları, bu sanatların gelişmesinde ana etken olmuştur.

İslam dünyasında soyut resim sanatının revaç bulması, İslam dininin Allah inancı ile doğru orantılı olarak gelişmiştir. İlahi dinlerin inananlardan istediği Allah inancında, maddi hiçbir unsur içermemiş olması, inanan insanların sanat anlayışlarına da soyut bir anlam katmış olduğu düşünülebilir. Sonsuz güç ve kudret sahibi olan Allah'a inanan bir sanatçının, sanatını icra ederken, maddi unsurlarda kalması düşünülemez.

KAYNAKÇA

- Arslan Ahmet, *Felsefeye Giriş*, Ankara 1996
Ayvazoğlu Beşir, *Aşk Estetiği*, Ötüken Yayınları, İstanbul 1993
Banarlı N. S, *Türk Edebiyatı Tarihi*, İstanbul, 1987
Akarsu B, *Felsefi Terimler Sözlüğü*, Remzi Kitapevi, İstanbul,(Tarihsiz),
Cevizci Ahmet.,*Felsefe 1-2*, Ankara 1994
Çam N, *İslam'da Sanat Sanatta İslam*, Akçağ Yayınları, Ankara, 1999
Kale Nesrin, *Felsefiyat*, Pegem Yayınları, Ankara 2009
Tunalı İsmail, *Grektetik'i*, Remzi Ktapevi, İstanbul 1996
Turgut İhsan, *Sanat Felsefesi*, İzmir 1993

BOLU MÜDÂFAA-İ HUKUK CEMİYETİ VE FAALİYETLERİ

Fahri Kılıç*

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Mili Mücadele döneminde Bolu’da kurulan Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti’nin çalışmalarını inceleyerek, gerçekleştirdikleri faaliyetlerin Türk Kurtuluş Savaşı açısından önemini ortaya koymaktır. Mondros Mütarekesi’nin ardından İtilaf devletlerinin başlattığı haksız işgallere karşı Sivas Kongresi’nden sonra Mustafa Kemal Paşa’nın başkanlığında oluşturulan Anadolu ve Rumeli Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetlerinin Bolu şubesi oldukça önemli çalışmalar yapmıştır. Stratejik konumundan dolayı Bolu ve çevresinde Kurtuluş Savaşı sürecinde önemli olaylar yaşanmıştır. Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti’nin çabalarıyla öncelikle bölgede asayiş temin edilmiş, düzenlenen yardım kampanyaları ve protesto mitingleri sayesinde de milli bilincin artması sağlanmıştır. Çalışma nitel bir araştırma olup doküman inceleme yöntemi kullanılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Bolu, Mustafa Kemal Paşa, Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, Millî Mücadele.

THE ASSOCIATION FOR DEFENCE OF RIGHTS IN BOLU AND ACTIVITIES

ABSTRACT

The aim of this research is to put forward the importance of the activities carried out by Association for Defence of Rights from the perspective of the Turkish Independence War by investigating the activities of Associations for Defence of Rights founded in Bolu throughout the years of national struggle. The Bolu Branch of the Association for Defence of the National Rights of Anatolia and Rumelia developed by the headship of General Mustafa Kemal after the Sivas Congress as a reaction to the unjust occupations of the Allies following the Mondros Armistice carried out quite important works. Because of its strategic position, some important events happened in Bolu and its vicinity during the time of Independence War. Thanks to the efforts of Associations for Defence of Rights in Bolu, law and order was ensured in the region and the national awareness was increased through the contribution drives and protests. This study is a qualitative study in which the document analysis method was applied.

Keywords: Bolu, Mustafa Kemal Paşa, the Association for Defence of Rights, the National Struggle.

* Öğr. Gör. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü,
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Anabilim Dalı, E-posta: kilic_f@ibu.edu.tr

1. GİRİŞ

Mondros Ateşkes Anlaşması'nın imzalanmasından hemen sonra Trakya ve Anadolu'da birçok şehrin işgale uğraması karşısında Müdâfaa-i Hukuk, Muhafaza-ı Hukuk, Redd-i İlhak adlarıyla yerel direniş cemiyetleri kurulmuştur. Cemiyetler aracılığıyla işgalleri protesto eden mitingler ve gösteriler düzenlenmiş, telgraflar çekilmiş, basın-yayın faaliyetlerinde bulunulmuş ve halkın direnişe katılması için çalışmalar yapılmıştır. Bu sivil örgütlenmenin askeri kanadını dağınık da olsa Kuvayı Millieye oluştururken, siyasi nitelikli mücadele ise Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetleri yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu Cemiyetler buldukları bölgenin kurtuluşunu hedeflemişler ve Kuva-yı Milliye'ye asker toplamışlardır.

Bu amaçlarla kurulan başlıca ulusal cemiyetler ise şunlardır: Trakya'da Trakya-Paşaeli Müdâfaa-i Heyet-i Osmaniye, İzmir'de İzmir Müdâfaa-i Hukuk-ı Osmaniye Cemiyeti, Manisa'da İstihlas-ı Vatan Cemiyeti, İstanbul'da Kilikyalılar Cemiyeti, Kars'ta Milli Şura Hareketi, Erzurum'da Vilayat-ı Şarkiye Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, İzmir'de Redd-i İlhak Cemiyeti, Balıkesir'de Balıkesir Hareket-i Milliye, Alaşehir'de Alaşehir Kongresi, Denizli, Aydın Nazilli'de Heyet-i Milliyeler, İstanbul'da Rodos ve İstanköy Adalar Müdâfaa-i Hukuku-ı İslamiye Cemiyeti, Trabzon'da Trabzon Muhafaza-i Hukuk-ı Milliye Cemiyeti, Sivas'ta Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti, İstanbul'da Milli Kongre Cemiyeti (Tunaya, 1952, 478-527).

Toplumun kendi haklarını ve varlığını korumak için kurulan bu cemiyetler kısa bir süre sonra ülkede yerel iktidarların en önemli temsilcileri haline gelmiştir. Bu gelişmelere paralel olarak, Yunanlıların 15 Mayıs 1919'da İzmir'i işgali ve bu işgale karşı gösterilen tepkiler, Mustafa Kemal Paşa'nın 19 Mayıs 1919'da Samsun'a çıkışı, bu cemiyetlerin bölgesel örgütlenmeden ulusal örgütlenmeye dönüşmesinde oldukça önemli rol oynamıştır.

Anadolu'daki yerel örgütlenmenin ardından ulusal örgütlenmenin gerçekleştirildiği Sivas Kongresi'nde alınan kararlarla Mustafa Kemal Paşa'nın liderliğinde ulusal bir kurtuluş mücadelesi başlatılmıştır. Bu amaçla ülkenin çeşitli yörelerinde kurulan cemiyetler Anadolu ve Rumeli Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti adı altında birleştirilmiştir. Heyet-i Temsiliye Başkanı sıfatıyla, Mustafa Kemal Paşa vilayetlere bir tamim göndererek il ve ilçelerde cemiyetin teşkilatlandırılmasını istemiştir. Bu çerçevede birçok yerde olduğu gibi Bolu'da da Anadolu ve Rumeli Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetine bağlı olarak bir Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştur (Akin, 2000, s.7).

1. 1. Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti

Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, henüz kurulmadan önce Aslında bölgede Kuva-yı Milliye adına ilk örgütlenme kaymakam vekili Mithat Kemal Bey'in girişimiyle Bolu'nun Gerede ilçesinde gerçekleştirilmiştir. Bolu'da İstanbul Hükümeti ile ilişkiler yine Mithat Kemal Bey aracılığıyla 22 Eylül 1919'da gönderilen telgrafla sona erdirilmiştir (Konukçu, 1928, s.24).

Mustafa Kemal Paşa'nın önerisiyle Bolu Hükümet Tabibi Doktor. Fuad (Umay) Bey Bolu Sancağı ve kazalarında Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'ni kurmakla görevlendirilmiştir. Bolu'da Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti Dr. Fuad Bey'in başkanlığında

Mithat Kemal Bey, Tahir (Hitit) Bey, İlyaszade Hakkı Efendi, Kepekçizade Tevfik Efendi, Müftü Ahmet Efendi, Ahmet Recai Efendi, Şeyh Nurettin Efendi, Hafız Arif Efendi, Hacı Durmuşzade Mehmet Efendi tarafından oluşturulmuştur (Sarı, 1995, s.48).

Dr. Fuad Bey başkanlığında Anadolu ve Rumeli Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin bir şubesi olarak kurulan Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, Mustafa Kemal Paşa'nın direktifleri doğrultusunda Kuva-yı Milliye yararına oldukça önemli faaliyetlerde bulunmuştur. Öncelikle Cemiyet adına başkan Dr. Fuad Bey bölge hakkındaki her türlü gelişmeleri gönderdiği raporlarla Temsil Heyeti Başkanı Mustafa Kemal Paşa'ya aktarmış ilçelerdeki Müdâfaa-i Hukuk cemiyetlerinin teşkilatlanmasının gerçekleştirilmesine öncülük etmiştir (Akın, 2000, s.7).

Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin merkeze bağlı faaliyet gösteren en önemli şubelerinden birisi de Gerede ilçesinde Doktor Ziya Beyin başkanlığında kurulmuştur. Üyeleri arasında Reşat Bey ile Kadı Mehmet Cemil Bey ve Belediye Reisi Dayıoğlu Midhat Bey bulunmaktadır. Gerede Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti son derece önemli işler başarmıştır. Mustafa Kemal Paşa'nın isteğiyle cemiyet adına Mithat Kemal Bey'in Başkanlığında 22 Eylül 1919'da İstanbul Hükümeti'ne gönderilen bir telgrafla İstanbul Hükümeti ile Bolu Livasının ilişkisi sona erdirilmiştir (Apak, 1942, s. 118).

Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetine bağlı Mudurnu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti de, Hakkı Durukan başkanlığında, Selim, Fuat, Besim, Ubeydullah, Binbaşı Şevki, Yüzbaşı Muharrem, Sabri, Hilmi ve Salih Zeki Beylerden oluşturulmuştur. Bolu Livasının bir diğer ilçesi Göynük'te ise, Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti Şevket Efendinin başkanlığında İsmail Nadir, Müftü Hafız İbrahim, Belediye Reisi Şakir Turan ve Yusuf Bayındır Beylerden oluşan bir heyet tarafından meydana getirilmiştir. Ayrıca Göynük Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti bunun dışında Akşemseddin Müfrezesi adı altında bir silahlı birlik de kurmuştur (Özkök, 1971, s. 322).

Bolu, Milli Mücadele tarihi açısından oldukça stratejik bir konuma sahiptir. İstanbul'un 16 Mart 1920'de İtilaf Devletleri tarafından işgal edilmesi üzerine, Milli Mücadele'ye katılmak üzere Anadolu'ya geçmek isteyen bazı aydınlar subaylar ve Meclis-i Mebusan üyeleri Ankara'ya ulaşmak için bu yolu tercih etmişlerdir. Bu nedenle İstanbul-Ankara arasında en önemli geçit noktası olan Bolu'nun güvenliği milli mücadele tarihi açısından da son derece önemlidir. İstanbul-Ankara yolunun ve Bolu'nun emniyeti daima Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetinin sorumluluklarının başında yer almıştır (Karamanoğlu, 1965, s.12).

İstanbul'dan TBMM'nin açılışına katılmak üzere Ankara'ya gitmek için yola çıkan Celaleddin Arif, Kırşehir Mebusu Rıza, Yozgat Mebusu Reşit, Binbaşı Saffet, Saruhan Mebusu İbrahim Süreyya, Miralay İsmet, Mülazım-ı evvel Abdurrahman, Özbekler Tekkesi Şeyhi Ata Beylerden oluşan bir heyet bu yolu kullanmıştır. Milli Mücadele açısından son derece önemli olan bu heyetin gerektiği biçimde korunması için, Mustafa Kemal Paşa, Bolu Valisi Ali Haydar Bey ile Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'ne, durumu bildirmiştir. Heyet-i Temsiliye adına Mustafa Kemal Paşa'nın Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'ne gönderdiği ve gerekli ihtimamın gösterilmesini istediği telgraf şu şekildedir (Özkaya, 1988, s.139):

“Bolu Mutasarrıfı Haydar Beyefendiye,
Bolu Müdâfaa-i Hukuk Heyet-i Merkeziyesine,

Der-saadet’den sine-i millete iltica etmek üzere çıkan ve Meclis-i Mebusan Reis Celâleddin Arif Bey’i de hâmil bulunan ilk kafilâ yarınki 28.3.36 Pazar günü Bolu’ya muvasalat buyuracaklardır.

Muazzez misafirlerimizin şan-ı millete lâıyk bir surette istikballeri ile emr-i istirahatlarının temin buyrulmasını rica eyleriz efendim.”

Heyet-i Temsiliye Namına
Mustafa Kemal

Kafilâ, Mustafa Kemal Paşa’nın isteği doğrultusunda Bolu Mutasarrıfı Ali Haydar Bey ve Bolu Müdâfaa-i Hukuk Heyet-i Merkeziyesi tarafından gerekli güvenlik önlemlerinin alındığı Bolu’ya 28 Mart 1920 tarihinde ulaşmıştır. Miralay İsmet Bey’in de içinde bulunduğu heyet Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti üyelerinin denetiminde Bolu’da bir gün, Belediye Başkanı İlyaszade Şükrü Bey ve eşraftan İzzet Bey’in evinde ağırlandı. Ardından da kafilâ Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetinin mensuplarının kılavuzluğunda salimen Kabak, Karca, Kozyaka köyü, Nallıhan, Beypazarı yolu üzerinden Ankara’ya ulaşmalarına yardım edilmiştir (İnönü, 1995, s.187-188).

Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, son Osmanlı Mebusan Meclisi’nin Bolu Milletvekilleri Nuhzade Mehmet Vafı, Yaver Cevat Abbas, Tunalı Hilmi ve Müftü Ahmet Tayyar Beylerin seçilmelerinde etkin rol oynamıştır (Bayraktar, 1998, s.52). Ayrıca I. Dönem Türkiye Büyük Millet Meclisi için Bolu’da 1 Nisan 1920’de yapılan seçimlerde Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti’nin önerdiği adaylar seçime katılmıştır. Cemiyet tarafından belirlenen üyeler Hacı Abdulvahap ve Nuri Efendi ile İlyaszade Şükrü Bey ve Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti’nin Başkanı Doktor Fuad Bey’lerdir. Cemiyet bu adayların seçilmeleri için önemli faaliyetlerde bulunmuş ve seçilmelerini de sağlamıştır (Tütüncü, 1996, s.10).

Dr. Fuad Bey’in 23 Nisan 1920’de Ankara’da açılacak olan Büyük Millet Meclisi’ne Bolu Milletvekili olarak seçilip 9 Nisan 1920 tarihinde Bolu’dan ayrılması üzerine Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti Heyet-i Merkeziyesi de yeni bir heyet oluşturmak için istifâ etmiştir. Başkanlığını eski İaşe Müdürü Mithat Kemal Bey’in yaptığı 11 kişilik yeni bir yönetim kurulu seçilmiştir. Cemiyet’in diğer üyeleri İlyaszade Hakkı Efendi, Hastane Baştabibi İrfan Bey, Doktor Şuayip, Nuri, Hacı Rasih, Sirkeçizade Hacı Servet, İrvanyalı Hacı Emin, Hafız Vehbi, Çataklızade Zeki, Eczacı Faik ve Hititzade Tahir Beylerdir (Yılmaz, 1991, s.106).

Ancak kısa bir süre sonra yönetim arasında bazı sorunlar yaşanmaya başlanması üzerine yönetimde değişiklik yapılmıştır. Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti’nin yeni yönetimi şu isimlerden oluşmuştur: Belediye Reisi İlyaszade Hafız Hakkı Bey, Dava Vekili Ali Saib Bey, Hastahane Sertabibi İrfan Bey, Şeyh Nurettin Efendi, Sultani Edebiyat Muaallimi Şeref Abdi Ağazade Mehmet Efendi, Küpelizade Mehmet Efendi, Tüccardan Kutucuzade İzzet Efendi, Dava Vekili Eşraftan Vehbi Efendi, Eşraftan Kolluzade Rıfat Efendi (Dertli, 7 Haziran 1336).

Cemiyet, Mustafa Kemal Paşa’nın liderliğindeki Milli Mücadele’ye büyük destek vermiş, Bolu ve çevresinde Kuva-yı Milliye’nin örgütlenmesi için önemli faaliyetlerde

bulunmuştur. Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti bir milis alayı oluşturmuş, komutanlığını yedek üsteğmen Razi Bey, bölük komutanlığı görevlerini ise Sipkat Bey ile Mehmet Beyler üstlenmişlerdir. Bolulu gönüllü gençlerden meydana getirilen milis gücü yerel kıyafetlerden oluşan üniformaları ile düzenli askeri eğitimler yaparak bölgedeki Kuva-yı Milliye'nin önemli bir gücünü oluşturmuşlardır. Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti üyeleri bu askeri gücün ihtiyaçlarını karşılamak üzere düzenledikleri yardım kampanyası ile 15 bin lira para toplamışlardır (Dertli, 23 Ağustos 1920).

Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin geniş kapsamlı yeni bir yönetim kurulu oluşturmak amacıyla Liva genelini temsil eden genel bir seçim yapılmıştır. Bolu'ya bağlı kaza heyetleri 30 Eylül 1920 tarihinde, müntahib-i sani, idare meclisi, belediye üyeleri, ulema ve eşrafın katılımıyla Belediye dairesinde Cemiyet Heyet-i Merkeziyesi için şu üyeler seçilmiştir (Dertli, 4 Teşrin-i Evvel 1336):

- 1-Hafız Tayyar Bey (Reis, eski Bolu milletvekili, eski müftü)
- 2-Taşhancızade Zeki (Eski milletvekili)
- 3-İlyaszade Hafız Hakkı (Belediye reisi)
- 4-Kepekçizade Tevfik Efendi (Eşraftan)
- 5-Hafız Vehbi Efendi (Tüccar)
- 6-Aşıkzade Mehmet Efendi (Eşraftan)
- 7-Hafız Mehmet Efendi (Cami-i Kebir İmamı)
- 8-Dr. İrfan Bey (Sıhhiye müdürü, Hastane baştabibi)
- 9-Abdülgaffar Efendi, (Hastane operatörü)
- 10-Abdüssettar Efendi (Tüccar)
- 11-Vehbi Efendi (Eşraftan Dava Vekili)
- 12-Ali Saib Bey (Dertli Gazetesi Müdürü)
- 13-Tayyipzade Hafız Hakkı Efendi (Ulemadan)
- 14-Muzaffer Efendi (Katip, fabrika müdürü)
- 15-Leblebicizade Ahmed Efendi (Eşraftan)
- 16-Fehmi Efendi (Kanaat Mağazası sahibi)

TBMM'nin açılışının birinci yıldönümünde, TBMM Başkanı Mustafa Kemal Paşa Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin bütün şubelerine, bu arada da Bolu Müdâfaa-i Hukuk Heyet-i Merkeziyesi'ne tebrik telgrafi göndermiştir. Buna karşılık Bolu Heyet-i Merkeziyesi adına başkan Mithat Kemal Bey de TBMM başkanlığına bir şükran telgrafi göndermiştir (Dertli, 9 Mayıs, 1337).

Bolu Sancağı ve kazalarında kurulan Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetleri halkın Milli Mücadele yanında yer alması için büyük çaba sarf etmiştir. İtilaf Devletlerinin haksız olarak gerçekleştirdiği işgallere karşı protesto mitingleri düzenlemiştir. Bu mitinglerden birinde Bolu'da coşkulu bir açık hava toplantısıyla Maraş mezalimi tel'in edilerek, bu işgalin medeniyet dünyası içinde bir leke teşkil edeceği belirtilmiştir. Ayrıca bu mezalime son verilmesinin teminine delalet edilmesi mahalli hükümetten istenilerek, yabancı devlet elçiliklerine protesto telgrafları gönderilmiştir (Çağlar, 1990, s. 21).

Bolu'da Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin öncülüğünde işgale uğrayan bölgelerdeki insanlara yardım kampanyaları düzenlenmiştir. Örneğin Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin çabalarıyla Bolu halkı tarafından Maraş'a yardım olmak üzere ilk önce 700, daha sonra 800 Lira para toplanarak gönderilmiştir. Bolu Mutasarrıflığı tarafından gönderilen

kuryeler vasıtasıyla köylerden de toplanan 3000 Liranın 1000 Lirası yine Maraş'a gönderilirken, kalan 2000 Lira ise İzmir halkına ulaştırılmıştır (Akbyık, 1990, s.233). Ayrıca şehirdeki memurlar da maaşlarının % 20'sini milli ordunun ihtiyacının karşılanması amacıyla bağışlamışlardır. Bu arada halktan sadece para toplanmamış ordunun kıyafet ihtiyacı da gözönünde bulundurularak ayakkabı, çorap, mintan, gömlek gibi giysiler temin edilmiştir. Bu gibi yardımları orduya doğrudan ulaştırmak ve askerinin moral gücünü yükseltmek için cepheye çoğunluğu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin mensuplarından oluşan Bolu halkı adına heyetler gitmiştir (Türkoğlu, 11 Aralık 1921).

Bolu'nun diğer ilçeleri de bu yardım ve protesto faaliyetlerine katılmıştır. Örneğin Gerede ilçesinde Gerede Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti ve Mutasarıf Lütfi Beylerin çabalarıyla fedakâr Maraş halkı için 100 Lira toplanmıştır. Ayrıca İzmir için de yardım toplanmasına karar verilmiştir. Kıbrısçık ve Seben İlçeleri'nin ahalileri de topladıkları 80 kuzu, bağış ve yiyecekleri Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin temsilcilerine teslim ederek bu yardım kervanına katılmışlardır (Dertli, 24 Ocak 1922).

Düzce'de yapılan protesto mitinginde ise; Maraş civarında Fransız kuvvetlerinin ve Ermenilerin yaptığı mezalimin artık çekilmez hale geldiği, vahşi kavimlerin bile yapamayacağı mezalimi medeni devletlerin yapmasının çirkin olduğu belirtilmiştir. Mudurnu'da da Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin girişimleri ile Anadolu'daki haksız işgallere karşı protesto mitingleri düzenlenmiştir (Dertli, 28 Mart 1922).

Bu yardım ve protesto faaliyetlerinin yanı sıra cemiyetin önemli üyelerinin ortak imzasıyla bir bildiri yayınlanarak Sevr ve benzeri Paris Antlaşması'na karşı tepkiler ortaya konulmuştur. Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti Başkan Vekili Abdi Bey'in imzaladığı oldukça sert ifadelerin yer aldığı bildiri de şu görüşlere yer verilmektedir (Dertli, 24 Ocak 1922):

“Barış'ın ilk şartı düşmanın Misak-ı Milli sınırlarının dışına defolup gitmesidir... Bunun sağlanması için de kanımızın son damlasına kadar vuruşacağımızdan dost, düşman, kimse şüphe etmesin...”

Bolu'da Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin faaliyetleri sonucunda, Kuva-yı Milliye hareketinin askeri ve siyasi başarılarının Bolu'da yansması bütün Anadolu'da olduğu gibi büyük zafer kutlamalarına dönüşmüştür. Gediz muharebelerinde milli kuvvetler tarafından Yunanlılara karşı elde edilen başarı Bolu'da büyük sevinç gösterilerine yol açmıştır. Kutlamalar sırasında Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti adına Tayyar Bey'in konuşmaları halkın duygularına tercümanlık etmiştir. Cemiyet başkanı Mithat Kemal Bey Bolu halkı adına Türk ordusuna şükranlarını Bolu Fırka Komutanı Binbaşı Nazım Bey'in şahsında ifade etmiştir (Bolu, 4 Teşrin-i Sani 1336).

Birinci İnönü Zaferi de Bolu'da büyük bir sevinçle karşılanmış, Müdâfaa-i Hukuk Cemiyetinin üyeleri tarafından kahraman Mehmetçik için birer paket tütün toplama kampanyası başlatılmıştır. Ayrıca Batı Cephesi Komutanlığına Bolulular adına tebrik telgrafları gönderilmiştir. Batı Cephesi Komutanı Mirliya İsmet Paşa da toplanan yardımlara ve kutlamalara karşı Bolu Mıntıka Komutanı aracılığıyla Bolu halkına teşekkür dileklerini iletmıştır (Sarı, 1995, s.84).

İkinci İnönü Zaferi de Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin üyeleri ve şehrin Mutasarrıfı, Belediye Başkanı ve Boluluların yoğun katılımıyla büyük bir coşkuyla kutlanmış ve fener alayları düzenlenmiştir. Ayrıca halk adına Mutasarrıf Halil Bey, TBMM'ne tebrik telgrafi göndermiştir. Buna karşılık Büyük Millet Meclisi Başkanı Mustafa Kemal Paşa Bolu halkına gösterdikleri duyarlılıklardan dolayı teşekkürlerini bildirmiştir. Bu askeri başarıların ardından Bolu'da 17 Temmuz 1920'de gönüllü teşkilâtı kurulmuştur. Bu gönüllülerden oluşan birliğe diğer ilçelerden özellikle de Mudurnu' ve Gerede den de üyük bir destek sağlanmıştır (Dertli, 13 Nisan 1337).

1. 2. Bolu'da Millî Mücadele'ye Katkı Sağlayan Diğer Cemiyetler

Bolu Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti'nin ve ilçelerdeki şubelerinin dışında Kuva-yı Milliye'nin bölgedeki temsilciliğini yürüten diğer cemiyetlerden en önemlisi, Bolu Müdâfaa-i Vatan Gazi Kadınlar Cemiyeti'dir. Milli Mücadele'nin başarıya ulaşması için faaliyetler yürütmek üzere 9 Aralık 1919'da kurulan "Anadolu Kadınları Müdâfaa-i Vatan Cemiyeti"nin Bolu şubesi de 6 Şubat 1920'de kurularak faaliyetlerine başlamıştır. Cemiyet, ismine gazi kelimesini de ekleyerek Bolu Müdâfaa-i Vatan Gazi Kadınlar Cemiyeti adına pek çok yardım faaliyetleri gerçekleştirmiştir. Birçok defa cemiyeti tarafından askeri başarıların ardından mevlitler okutulmuş ve teberrularda bulunulmuştur. Dönemin Bolu Valisi Halil (Türkmen) Bey ve eşinin de desteğiyle kermesler düzenlenerek Milli Mücadele'ye Bolu bölgesinden maddi yardımlarda bulunulması sağlanmıştır. Ayrıca yapılan toplantılarda Bolu halkının Milli Mücadele bilincinin artırılmasında önemli rol oynamışlardır (Baykal, 1986, s.1).

Bolu Müdâfaa-i Vatan Gazi Kadınlar Cemiyeti'nin yanı sıra, Bolu öğretmenleri de halkı aydınlatmak, Kuva-yı Milliye'yi benimsetmek ve Milli Mücadele'nin fikrî alt yapısını oluşturmak amacıyla, Aralık 1920'de Muallim ve Muallimeler Cemiyeti'ne bağlı olmak üzere, Bolu'da Muallim ve Muallimeler Cemiyeti'ni kurmuşlardır. Bolu Muallim ve Muallimeler Cemiyeti'nin Umumi Kâtipliğini Recep Kaya üyeliklerini de Bolulu öğretmenlerden Hikmet Turhan, Nuri, Azim ve Kazım beyler üstlenmiştir (Dertli, 6 Kanun-ı Evvel 1336).

Milli Mücadele'ye yararlılıkları açısından oldukça dikkat çekici bir diğer örnek de Bolu Hilal-i Ahmer Cemiyeti'dir. Cemiyetin üyeleri Sıhhiye Müdürü İrfan Bey, Hastane Baştabibi Enver Bey, Hastane Operatörü Abdulgaffar Bey, Hükümet Tabibi Ali Rıza Bey, Eczacı Ali Faik Bey, Belediye Reisi Hafız, Tüccar Hafız Vehbi, Mebus-u sabık Hafız Tayyar ve tüccar Abdüsettar Beylerden oluşmaktadır. Bolu Hilal-i Ahmer Cemiyeti 31 Aralık 1920'de oluşturulan yönetim kurulunun faaliyetleri sonucunda Bolu ve ilçelerinden milli mücadele için büyük miktarda nakdi yardımlar toplanmıştır. Yardımlar için kadın kolları genellikle kermesler organize etmişler, erkekler de açık artırmalar düzenlemişlerdir. Bu faaliyetler de dönemin Bolu mutasarrıfı tarafından desteklenmiş, yerel basın da bu yönde kamuoyu oluşturmada etkin rol oynamıştır (Çağlar, 1990, s.24).

Bu faaliyetler çerçevesinde Bolu-Hilal-i Ahmer Cemiyeti Erkekler Şube-i Merkeziyesi milli orduya maddi ve manevi destek sağlamak amacıyla İhsan Bey'in Kırathanesinde düzenlediği açık artırmada yüz kırk üç buçuk lira para toplanmıştır (Dertli, 6 Nisan 1337). İkinci İnönü Savaşı'nın ardından da Bolu halkı beş bin sekiz yüz otuz üç kuruş daha para toplamıştır (Dertli, 25 Nisan 1337). Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin yararına

Mudurnu'da da 16 Mart 1921'de düzenlenen müsamere sonucunda on bir bin altı yüz yirmi beş kuruş elde edilmiştir (Dertli, 6 Nisan 1337). Gösterinin ardından Mustafa Kemal Paşa'nın fotoğrafı açık artırma ile satışa çıkartılarak yirmi bir bin dört yüz yirmi beş kuruş gelir elde edilmiştir. Düzce'de Hilal-i Ahmer Cemiyeti'nin yararına yapılan faaliyetler sonucunda üç yüz kırk lira altmış bir kuruş toplanmıştır.

2. SONUÇ

Anadolu'nun haksız işgallerini durdurabilmek ve bu işgalleri sona erdirebilmek için genel adı "Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti olan teşkilatlar kurulmuştur. Milli Mücadele ruhunun canlanmasında ve sonuca ulaşmasında, İstanbul Hükümeti ile ilişkilerin kesilmesinde de bu cemiyetler önemli rol oynamıştır. Sivas Kongresi'nden sonra yerel düzeydeki bu cemiyetler Anadolu ve Rumeli Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti olarak tek bir çatı altında toplanmıştır. Ardından da bu örgütler Mustafa Kemal Paşa tarafından Türkiye'nin kurucu siyasal iradesine dönüştürülmüştür.

İstanbul'un işgale uğramasından sonra İstanbul'dan kaçan milletvekilleri, subaylar, yazarlar, gönüllü birçok meslek sahibi, ulusal bağımsızlık savaşının örgütlenmesine katkıda bulunmak ve ulusal davanın yanında yer almak amacıyla Ankara'ya geçmeye başladılar. Bu geçiş yollarının birisi olan İstanbul-İzmit-Adapazarı-Düzce-Bolu-Ankara hattından oluşmaktadır. Bu nedenle Bolu, Kuva-yi Milliye'nin, Anadolu'ya giden yolların üzerinde bulunmasından dolayı, Milli Mücadele tarihi açısından stratejik bir öneme sahiptir.

Mustafa Kemal Paşa'nın Öncülüğü'nde Sivas Kongresi'nde alınan karar çerçevesinde bölgede Kuva-yi Milliye adına ilk örgütlenme kaymakam vekili Mithat Kemal Bey'in girişimiyle başlamış, ardından da Doktor. Fuad Bey başkanlığında Bolu'da Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti kurulmuştur. Mustafa Kemal Paşa'nın isteğiyle Bolu Sancağı ve kazalarında kurulan, Müdâfaa-i Hukuk Cemiyeti, bölge halkının Milli Mücadele yanında yer alması için büyük çaba sarf etmiştir. Anadolu'da haksız olarak İtilaf Devletlerinin gerçekleştirdiği işgalleri protesto ederek işgale uğrayan bölgelerdeki insanlara yardım kampanyaları düzenlemiştir.

Aynı amaçlar doğrultusunda kurulan, Bolu Müdâfaa-i Vatan Gazi Kadınlar Cemiyeti, Bolu Muallim ve Muallimeler Cemiyeti ve Bolu Hilal-i Ahmer Cemiyeti de Milli Mücadele için oldukça yararlı faaliyetler yürütmüştür. Ayrıca bu cemiyetler milli kuvvetlerin askeri ve siyasi başarıları karşısında kamuoyunun duyarlılıklarının artırılması için yürüttükleri çalışmalarla ulusal bilincin artmasına katkıda bulunmuşlardır.

KAYNAKÇA

- Akbıyık, Y. (1990). *Milli Mücadele'de Güney Cephesi*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Akın, V. (2000). *Doktor Fuat Umay (Bir Devrin Cemiyet Adamı)*. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi Yayını.
- Apak, R. (1942). *Garp Cephesi Nasıl Kuruldu?* İstanbul.

- Bayraktar, D. (1988). *Cumhuriyet Döneminde Bolu*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Baykal, B.S. (1986). *Milli Mücadele'de Anadolu Kadınları Müdafaa-i Vatan Cemiyeti*. Ankara.
- Bolu Gazetesi*, 4 Teşrin-i Sani, 1336, Sayı. 317, s.1.
- Çağlar, G. (1990). *Bolu Mutasarrıfı Halil (Türkmen) (21 Haziran 1920-13 Haziran 1921)*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- Dertli Gazetesi*,
 ---7 Haziran 1336, Sayı.11.
 ---4 Teşrin-i Evvel 1336, Sayı. 27.
 ---23 Ağustos 1920, Sayı. 21.
 --- 6 Kanun-ı Evvel 1336
 ---9 Mayıs 1337, Sayı. 58, s. 2.
 ---24 Ocak 1922, Salı, Sayı. 101.
 ---28 Mart, 1922, Sayı.110.
 ---13 Nisan 1337, Sayı. 55, s. 2.
 ---6 Nisan 1337, Sayı. 53, s. 1.
 ---6 Nisan 1337, Sayı. 53, s. 2.
- İnönü, İ. (1985). *Hatıralar*, 1.Kitap. (Yay. Haz: Sabahattin Selek). İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Karamanoğlu, M. (1965). Fırka ve Geçmişten Hatıralar. *Çele Dergisi*. Cilt. III. Sayı.20. Ankara: s.12-
- Konrapa, Z. (1960). *Bolu Tarihi*. Bolu: Vilayet Matbaası.
- Konukçu E, (1978). Bolu Bölgesine Ait Milli Mücadele Kronolojisi. *Atatürk Devrimleri Enstitüsü Dergisi*, 1/1, Erzurum.
- Özkaya, Y. (1988) İstanbul'un İşgali Üzerine Aydınların İstanbul'dan Ankara'ya Kaçış Olayı, *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, Sayı:13, s. 139.
- Özkök, R. (1971). *Milli Mücadele Başlarken Düzce-Bolu İsyancıları*. İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Sarı, H. (1995). *Milli Mücadele'de Bolu*. Bolu: Kemal Matbaacılık.
- Türkoğlu Gazetesi*, 11 Aralık 1921
- Tuna, T.Z. (1952). *Türkiye'de Siyasi Partiler: 1859- 1952*. İstanbul: Doğan Kardeş Yayınları.
- Tütüncü, Z. (1996). *Türkoğlu Gazetesine Göre İstiklal Savaşı'nın Değerlendirilmesi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi.
- Yılmaz, C. (1991). *Milli Mücadele'de Dertli Gazetesi*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

İBN SÎNÂ' DA AŞK VE VARLIK *

Kemal GÖZ **

ÖZET

Felsefe insanı hakikate götüren bir yoldur. Düşünce tarihimizde birçok mütefekkirimizin etkilerinin hâlâ devam ettiğini görmekteyiz. Bunlardan İbn Sina Batı dünyası tarafından da çok iyi bilinen bir bilim adamımızdır. O Batı'da Avicenna olarak bilinir ve görüşlerine son derece önem verilir. İbn Sina İslam felsefesi açısından büyük önem taşıyan çok sayıda eser kaleme almıştır. Eserlerinin sayısı 250'ye ulaşmaktadır. Bunların en önemlileri el-Kanun fi't-Tıp, eş-Şifa ve en-Necat adlı eserleridir. Ayrıca “Risale fi Mahiyeti'l-Işk” aşkın mahiyetini ele aldığı önemli bir risalesidir. Aşkın Mahiyeti Hakkındaki Risale'de İbn Sina aşk hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktadır. Yedi bölümden oluşan risalede aşkın mahiyeti anlatılır. O aşkı ontolojik açıdan ele alır ve varlıkla ilişkisini irdeler. “Aşk”, “Âşık” ve “Maşuk” aslında hepsi varlığın yansımalarıdır. Aşk bütün varlığın esasıdır ve her şey ondan doğar. İbn Sînâ'ya göre aşk Allah'ın varlığının bir delilidir. Varlık kavramı bir şeyin gerçekliğini ifade ederken, o şeyin gerçekliğini de ortaya koymaktadır. İbn Sînâ'ya göre aşk varlıkların sebebidir. Ona göre mutlak ve küllî aşk, aynı zamanda mutlak ve saf “iyi”nin de aynıdır. Varlık hem aşktır, hem de mutlak iyidir. Fikrî ve ahlaki mükemmelliğin tamamlayıcısı olarak aşk, varlığın varlık olma sebebidir.

Anahtar kelimeler: İbn Sina (Avicenna), Aşk, Varlık, İslam felsefesi, Risale

* Makale uzmanlık ve doktora tezine dayanmamaktadır.

** Yrd. Doçent, Artvin Çoruh Üniversitesi Eğitim Fakültesi Felsefe Öğretim Üyesi
Artvin. Tel.0 506 5803111; e-mail: kemalgoz@gmail.com

LOVE AND EXISTENCE ACCORDING TO İBN SİNA

ABSTRACT

Philosophy is a way that leads people to the truth . We see that the effects of many thinkers are still lingers on in our history of thought. One of these is Ibn Sina who is also well-known by the Western world. He is known as Avicenna in the West and his opinions are given importance. Ibn Sina wrote a lot of very important books in Islamic philosophy. The number his works reach to 250. The most important of these are el-Kanun fi't-Tıp, eř-Şifa and en-Necat. Among them, the "Risale-fi Mahiyeti'l Isk" (A Treatise on Love) is an important treatise that explains the nature of love. Ibn Sina reveals his views on love in this treatise. The seven-part treatise describes the nature of love. Ibn Sina approaches to love from the ontological perspective and sets out the relationship between existence. 'Love', 'Lover', and 'Loved' are actually reflection all of the existence. Love is the essence of all existence, and everything is born from it. According to Ibn Sina, the love is a proof of the existence of Allah while the concept explains the reality of anything. It also puts forward reality of things. According to Ibn Sina the love is cause of the existence and absolute and universal love is also the same of absolute and pure goodness. The existence is both love, and both absolute good. The love as complement of intellectual and moral perfection is the reason of being existence of the existence.

Key words: Avicenna (İbn Sina), Love, Existence, Islamic Philosophy, Treatise.

1.GİRİŞ

Düşünce tarihimizde iz bırakan düşünürlerimizin görüşlerinin yeni nesillere ulaştırılmasının önemini yadsımak mümkün değildir. Onlar, varlıklarıyla bizlere sahip olduğumuz değerleri hatırlatan ve geleceğimize ışık tutan birer güneş gibidirler. Felsefeyi, insanı hakikate götüren bir yol olarak gören İbn Sînâ, hakikati kavrayabilmemizi ve onu ihata edebilmemizi kolaylaştıran bir meşaledir. Onun hayatını ve eserlerini ortaya koyarken düşünce tarihimizdeki izlerine de işaret etmemiz daha iyi anlaşılmasını sağlayacaktır.

İbn Sina ve eserleri üzerine birçok çalışmanın yapılmış olması, onunla ilgili araştırılacak konuların bittiği anlamına gelmemektedir. Çünkü her dönemde onun eserlerine bakabilmek ve yorumlayabilmek onun büyüklüğünün ve değerinin bir göstergesi olsa gerektir. İslam Felsefesi ve medeniyetler tarihi üzerine çalışma yapanların unutmaması gereken en önemli hususlardan biri, Farabi'nin Muallim-i Sani (ikinci muallim) oluşunun yanında İbn Sina 'nın "Başlıca Felsefe otoritesi"(eş-Şeyhu'r-Reis)* oluşudur.

İbn Sina'nın aşk ve varlık değerlendirmeleri çok önemlidir.O,yaptığı değerlendirmelerle "varlık"problemine farklı bir perspektiften bakılması gerektiğini ortaya koymuştur.

İbn Sînâ Varlığın sebebini Aşk olarak mütalaa eder ve onun bu değerlendirmesi felsefesinin en önemli özelliği olarak kendini gösterir.Biz de bu çalışmamızda aşk ve varlık konusunu ele almaya çalışacağız.

2. İBN SİNÂ' NIN HAYATI ve ESERLERİ

2.1. Hayatı

İbn Sînâ 370 / 980 yılında Horasan' ın Buhara şehrinin yanında Hermisan' a yakın bir köy olan Afşana' da doğdu. Asıl adı Ebû Ali el-Hüseyin İbn Abdullah İbn Hasan İbn Ali İbn Sînâ olup batı dünyasında "Avicenna" olarak bilinir.[†] Devlet idaresinde çalışan Türk bir aileye mensuptu.[‡] Babası Belh' ten Buhara bölgesine göç etmiş ve Samanoğulları sultanı Nuh İbn Mansur zamanında bölgedeki Harmaysan kasabasının idarecilik görevini yürütmüştür. Bir müddet sonra Afşana' ya dönen İbn Sînâ' nın babası, evlenmiş ve İbn Sînâ ile kardeşi burada dünyaya gelmiştir. Daha sonraları da Buhara şehrine göç ederek oraya yerleşmişlerdir.

* KUTLUER, İlhan,İbn Sina Ontolojisinde zorunlu Varlık,s.45

† CEVİZCİ, Ahmet, Paradigma Felsefe Sözlüğü,s.812-815;BAYRAKTAR, Mehmet, İslâm Felsefesi'ne Giriş, s.193; ÇUBUKÇU, İbrahim Âgâh, İslâm Düşünürleri, s.28; TAYLAN, Necip, Anahatlarıyla İslâm Felsefesi, s.202; ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafiziği, s.9.

‡ TAYLAN, Necip, Anahatlarıyla İslâm Felsefesi, s.202; Komisyon, Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi, C.14, s.135.

İbn Sînâ' nın hayatı ile ilgili açıklamalar, onun sadık öğrencisi Ebû Ubeyd el-Cüzcanî tarafından kaleme alınan özgeçmiş ile bizlere kadar intikal ettirilmiştir. Bu özgeçmiş İbn Sînâ' nın kendisinin hayatını anlatmasıdır.*

İbn Sînâ'nın kendisinin anlattığına göre on yaşında Kur'an-ı Kerim' i ezberlemiş ve bunun yanında lisan bilgisi ile edebiyatı da çok iyi talim etmiştir. Bu arada İbn Sînâ' nın hayatında İsmâîlî olduğu söylenen babası ve aile çevresinden edindiği nefis, akıl gibi konularla ilgili mütalaalar felsefe öğrenimine de zemin hazırlamış olur.

Bu dönemde Buhara'da felsefî konularda söz sahibi olan gerçek bir filozof olarak tanınan Ebû Abdullah el-Nâtîlî' nin öğrencisi olur.† Daha önce İsmail el-Zahid' den hukuk tahsil eden İbn Sînâ'nın kıvrak zekası hocası Nâtîlî' yi şaşırır. Hocasından mantık ilminin genel konularını da okur. İbn Sînâ çok okuyan, çok öğrenen bir insandı. Felsefe, Mantık, Astronomi, Tabii ve Riyazî İlimler onun çok iyi bildiği bilim dalları idi. Üstelik İslâm Dini' ni de derinlemesine inceliyor ve kendi anlayışına göre de savunuyordu.‡

Öyle ki, İbn Sînâ bilgiye karşı büyük bir susuzluk çekiyordu. Eline geçirdiği bütün ilmi ve felsefî kitapları okuyor, mütalaa ediyor ve yorumluyordu. Bu belirttiğimiz dönem onun kısa ömrünün daha on yedinci yılına tekabül ediyordu ki o kendi kendine Tıp ilmine de aşına olmuş ve daha bu yaşta devrinin tıp otoriteleri arasında zikredilmeye başlanmıştı.§

Bütün ilimlerde otorite olarak kabul edilen İbn Sînâ, Metafizik' e yönelmiş ve Aristo' nun Metafizik adlı eserini defalarca okumasına rağmen anlayamamıştı. Artık bu eserin anlaşılacağı kanaatine vardığında Fârâbî' nin bu eser hakkında yazdığı şerh** eline geçmiş ve kendi ifadesine göre, Aristo' nun bu esrini Farabi' nin şerhinden anlamıştır.††

Aslında İbn Sînâ kendinden önceki filozoflardan sadece Farabi' ye değer verir ve ondan övgüyle söz eder.

Daha onyedî yaşlarında olduğu bu dönemde Buhara sultanı Nuh b. Mansur amansız bir hastalığın pençesinde acı çekmektedir. Getirtilen tabipler onun derdine çare bulamamaktadırlar. Bir ümit olarak İbn Sînâ saraya davet edilerek sultanı tedavi etmesi istenir. Sultanı tedavi eden İbn Sînâ' yı sultan ödüllendirir ve Sıvanu'l-Hikme adlı saray kütüphanesine müdür olarak tayin eder. Bu dönemde İbn Sînâ çok kitap okudu ve birçok eserler yazdı. Komşusu olan Ebu'l-Huseyin el- Aruzî ondan bütün ilimler hakkında bilgi veren bir eser yazmasını isteyince onun adıyla anılan el-Hikmetü'l-Arûdiyyah adlı

* ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafiziği, s.9; O'LEARY, De lacy, İslâm Düşüncesi ve Tarihteki Yeri, s. 107.

† O'LEARY, De lacy, İslâm Düşüncesi ve Tarihteki Yeri, s. 108.

‡ ÇUBUKÇU, İbrahim Âgâh, İslâm Düşünürleri, s.28; ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafiziği, s.10.

§ WATT, Montgomery, İslâmî Tetkikler, Çev. S.Ateş, s.90 vd.

** Fî Agrâz mâ Ba'de't-Tabîa

†† ÇUBUKÇU, İbrahim Âgâh, İslâm Düşünürleri, s.29; ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafiziği, s.11.

eserini yazdı. Daha sonra da, Ebûbekir el-Berkî' nin talebi üzerine felsefî ilimleri açıklayan el-Hâsıl ve'l-Mahsûl adlı eseri ile, ahlâka ait el-Birr ve'l-İsm adlı eserini yazdı.*

Bu dönemde devlet işlerinde de hizmet eden İbn Sînâ babasının ölümü üzerine Buhara' dan ayrılır ve Cüzcan' a gider. Orada sadık öğrencisi Ebû Ubeyd el-Cüzcânî ona bağlanır.

İbn Sînâ' nın hayatının bundan sonraki bölümlerini öğrencisi Ebû Ubeyd el-Cüzcânî anlatır.

Cüzcan' da felsefeyi seven Ebû Muhammed el-Şirazî için *el-Mebde' ve'l-Meâd* ve *el-Erşâdü'l-Küllîye* adlı eserlerini yazdı. Tıp ilmine dair el-Kânûn fi't-Tıb adlı meşhur eserini de burada yazdı.†

İbn Sînâ bundan sonra Rey şehrine gelir. Burada Büveyhiler sultanı Mecdü'd-Devle' nin hizmetine girer. İbn Sînâ Melankoli hastalığına yakalanan Mecdü'd-Devle' yi tedavi ederek ününü daha da artırır. Kazvin ve Hemedan' a gidinceye kadar Rey şehrinde kalır. Hemedan' a giderek Şemsü'd-Devle' nin hizmetine girer. Hasta olan sultanı iyileştirir. Burada iki kez vezirlik görevinde bulunur. Bu sıralarda “*Şifa*” isimli eserini yazmaya başlar. Sultan Şemsü'd-Devle ölünce oğlu Sema ed-Devle' nin veziri olarak kalmak istemez ve İsfahan emiri Alâ ed-Devle' ye gizlice mektup yazarak hizmetine girmek istediğini belirtir. Onun bu girişimi sultan tarafından tespit edilince hapsedilir.‡

İsfahan emiri Alâ ed-Devle Hemedan' ı ele geçirince İbn Sînâ' yı hapisten kurtarır. Dört ay kaldığı hapiste Hay b. Yekzan, Hidayet ve Kulunç adlı eserlerini yazar. İsfahan' da Alâ ed-Devle İbn Sînâ' ya çok iltifat eder. Orada “*Şifa*” adlı eserini tamamlayarak *Necât' ı* da kaleme alır. Sultan ile beraber Hemedan' a gider ve orada Farsça olarak *Danişnâme-i Alâi* adlı eserini yazar.§

Hemedan' da Kulunç hastalığına yakalanan İbn Sînâ aşırı şekilde zayıflar ve 428 / 1037 de vefat eder.

Bir ilim adamı için kısa denilebilecek 58 yıllık hayatı boyunca devlet işleri ve talebe yetiştirmekle meşgul olan İbn Sina gündüzlerini devlet işlerine ve talebelerine hasrediyor, gecelerini ise eserlerini kaleme almaya ayırıyordu. Bu çalışmalarını şartlara ve zamana göre değişiyordu. Eğer bir emirin hizmetinde ise lüzumlu kitapları ve zamanı buluyor el-Kanun fi't-Tıb ve Kitabu'ş-Şifâ gibi büyük eserlerini yazıyor, yahut bir

* BAYRAKTAR, Mehmet, İslâm Felsefesine Giriş, s.194.; ÇUBUKÇU, İbrahim Âgâh, İslâm Düşünürleri, s.29; ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafizigi, s.11.

† BAYRAKTAR, Mehmet, İslâm Felsefesine Giriş, s.194.;ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafizigi, s.12.

‡ BAYRAKTAR, Mehmet, İslâm Felsefesine Giriş, s.194.; ÇUBUKÇU, İbrahim Âgâh, İslâm Düşünürleri, s.29; ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafizigi, s.12.

§ BAYRAKTAR, Mehmet, İslâm Felsefesine Giriş, s.194.;ALTINTAŞ, Hayrani, İbn Sînâ Metafizigi, s.13.

seferde ise muhtasar küçük risalelerini kaleme alıyordu. Hapishanede ise şiirlerini yazıyordu.*

2.2. Eserleri

İbn Sînâ'nın eserleri hakkında çok farklı sayılar verilmektedir. Osman Ergin, İbn Sînâ'nın eserlerinin 241 olduğunu, George C. Anawati 276, S. Nefisî ise 456 olduğunu söylemektedirler.†

Eserlerinin bazılarını önemine binaen tekrar etmenin faydalı olacağını umuyoruz.

1-el-Kânûn fi't-Tıbb - İbn Sînâ'nın bu eseri XVI. Yüzyıla kadar Avrupa üniversitelerinde okutulmuştur.

2-eş-Şifâ - Felsefi sistemini ortaya koyduğu eseridir.

3-en-Necât - eş-Şifâ adlı eserinin bir özeti olarak kabul edilir.

4-el-İşârât ve't-Tenbîhât - Felsefe ile ilgili en önemli eserlerindendir.

5-Uyûnu'l-Hıkmê

6-Hayy b. Yekzân

7-Kitabu'l-İnsâf

8-Dânişnâme

9-Risâle fi'l-Hudûd

10-Risâle fi-Mahiyeti'l-Işk

3. İBN SÎNÂ' DA AŞK VE VARLIK

Doğu ve Batı dünyasında özellikle tabip ve filozof olarak tanınan İbn Sînâ görüşleriyle kendi Felsefesini oluşturmuş ve ondan sonra gelenler de İbn Sînâ ekolünü devam ettirmişlerdir.

İbn Sina'da Aşk ve varlık konusunu değerlendirmeden önce bu kavramları tanımamız yerinde olacaktır.

İbn Sînâ felsefesi, Ortaçağ felsefesinin en geniş kapsamlı ve en şumullü sistemlerinden biri olarak, onun bütün özelliklerini gösterir. O, felsefesinin bütününde Rasyonalizm ile Ampirizm' i birleştirir. Farabi' den akılcılığı, Ebûbekir er-Râzî' den de tecrübeciliğini alır ve her ikisini birleştirir. O, Meşşâî felsefenin en büyük filozoflarından kabul edilir.‡ Onun felsefesinin temelinde ontolojik değerlendirmelerin, ontolojik değerlendirmelerinin temelinde de zorunlu varlık'ın olduğu görülmektedir.§ Zorunlu varlık olarak Tanrı'nın en önemli özelliği onun zorunlu olmasıdır. Kainattaki mümkün varlıklar halkası yahut nedensellik çizgisinin son bulması gereken noktası zorunlu varlık olarak Tanrı'nın varlığına işaret eder.

* DE BOER, T.J, İslâm'da Felsefe Tarihi, s.94-95.

† İbn Sînâ'nın eserlerinin tam listesi için bkz. Osman Ergin, Büyük Türk Filozofu ve Tıp Üstadı İbn Sînâ, İstanbul, 1939 ve Hayrani Altıntaş, İbn Sînâ Metafizigi, Ankara, 1992.

‡ ÜLKEN, Hilmi Ziya, İslâm Düşüncesi, s.192; O'LEARY, De lacy, İslâm Düşüncesi ve Tarihteki Yeri

§ KUTLUER, İlhan, İbn Sina Ontolojisinde zorunlu Varlık, s.10.

İbn Sînâ'nın, Fârâbî gibi kendisini gündelik hayatın dışında göreyek Aristo şerhlerini değerlendirmedeği gerçeği, Yunan ilmi ile Doğu hikmetini mezcetmesini başarabilmesiyle ortaya konulmuştur.* Ona göre eski mütefekkirler üzerine kafi derecede şerhler yazılmıştır. Artık bundan sonra esas olan, düşünürlerin kendi felsefelerini ortaya koymalarıdır, bu görüşlerine bağlı olarak kendi felsefi sistemini kısa ömründe mükemmel bir şekilde ortaya koymuştur. Onu çok çeşitli konularda birçok eserler veren ve ansiklopedik filozofların öncüsü olarak görüyoruz.

Birçok İslâm filozofu Farabi' yi ön plâna çıkarıp onun tesirini gündeme getirirler de İbn Sînâ'nın felsefesinin etkisi kendisinden sonraki dönemde çok bariz bir şekilde görülmüştür.† Bu etkinin halen de devam etmekte olduğu açıkça görülmektedir. İbn Sina'nın eserlerinin ve görüşlerinin etkinliğinin devam ediyor olduğunun işareti olarak onların görüşleri üzerine yapılan sayısız çalışmaları zikretmek yeterlidir sanırım.

İnsanın kendisini her şeyiyle sevdiğine vermesi ve ondan başka hiçbir şeyle ilgilenmemesi sonucu sararıp solması‡ anlamlarına gelen Aşk, insanı belli bir varlığa, bir nesneye veya evrensel değerler manzumesine doğru onu çeken ve bağlayan bir gönül bağıdır. Bu kavram felsefeye dini duyarlılıklarla girmiş§ ve Tanrı'nın yegane yaratıcı olduğu düşüncesinin sevgiye aksetmesiyle şekillenmiştir.

Aşk kavramı üzerine çok değişik mahiyette değerlendirmelerin yapıldığı aşıkardır. Kainatın yaratılışının temelinde ve canlıların nesillerinin devamının sağlanmasında etkisinin büyük olduğunu söyleyebiliriz. Aşk, varlık kavramıyla beraber zikredilen bir olgu olduğu için varlıkla beraber algılanabilir. Bu bağlamda, İlk çağ filozoflarından başlamak üzere filozofların bu konu üzerinde değerlendirmeler yaptığını görmekteyiz.

"Aşk" kavramı Eflatun ile birlikte ilk İlah olarak tarif edilip Psikolojik bir manadan ziyade Ontolojik bir kavram olarak gündeme gelmektedir. Eflatun "Aşk" ı, hem bir ilah hem bir "şeytan" ve hem de ruhun bir "ihtirası" olarak görüyor ve ona yaratıcı bir fonksiyon da yükliyordu.**

Aşk hakkında Eflatun ve Aristo'nun değerlendirmeleri İslam Filozoflarının dikkatini çekmiş ve ilk zamanlar onların değerlendirmelerinin etkisinde kalmışlardır. Farabi ve İhvanı Safanın değerlendirmelerinde bu etkileri görmek mümkündür. İslam Felsefesinin değerlendirmelerinde aşk kavramının hem kozmolojik hemde ahlaki muhtevasına işaret edilmektedir. Aşk ve sevgi, varlığın ortaya çıkışında kozmolojik bir etkiye sahiptir.†† Bu etkiyi açıklamak için Farabi de Allah' ı ilk aşık, ilk mâşuk ve aşkın bizzat kendisi olarak görür ve aşka kozmolojik bir mana yükler.

* DE BOER, T.J, İslâm'da Felsefe Tarihi, s.95.

† MARMURA, Michael E., "İbn Sînâ", İslâm'da Bilgi ve Felsefe, Hazırlayan, Mustafa Armağan, s.199.

‡ Lisanü'l Arap ,Aşk maddesi.

§ CEVİZCİ,Ahmet,Felsefe Sözlüğü, "Aşk" maddesi,s.150,Uludağ,Süleyman,Aşk maddesi,DİA,C.4,s.11

** BAYRAKTAR, Mehmet, İslâm Felsefesine Giriş, s.199.

†† KUTLUER,İlhan, Aşk maddesi,DİA,C.4,s.17

Bundan sonra da Tasavvuf çığırı varlığın temelinde "ilk sevgi" yi (Muhabbet-i Asliyye) görmektedir. Mutlak varlık kendi kendisini sevdiği için alemi meydana getirmiştir. İlk sevgi bütün varlıkların kaynağıdır. Evren bu ilk sevginin türlü görünüşleridir. Mutlak varlık kendini görmek istemiş ve âlemi yaratmıştır. Âlemler genel olarak "Aşk" kanununa tabidir.*

Bu düşünce akımının açıklamalarına İbn Sînâ'da iştirak etmiş ve aşkı ontolojik açıdan ele alan ve inceleyen müstakil bir eser kaleme almıştır. Risale fî Mahiyeti'l-Işk (Aşkın Mahiyeti Hakkında Risale)[†] adlı bu risaleyi İbn Sînâ talebelerinden Ebu Abdullah el-Masumi için yazmıştır. Masumi İbn Sînâ'nın en iyi talebelerinden biri idi. Hatta İbn Sînâ onun için "Aristo'nun Eflatun'un yanındaki mevkii ne ise, o benim yanımda aynı mevkidedir" derdi.

Bu eser ömrünün sonuna doğru H.426-428 yıllarında yazdığı en son eserlerinden biri olup, onun felsefi sisteminin ve fikir olgunluğunun kemal çağının ürünüdür.[‡] Bu risaleyi Ahmet Ateş tahkikli olarak hazırlamış ve Türkçe' si ile birlikte neşretmiştir.

Aşk bütün varlığın esasıdır. Her şey aşktan doğar ve yine onunla birliğe varılır. Sevgi madde aleminde cisimlerin birbirini cezbiyle başlar, derece derece yükselerek ruhların cazibesi halini alır ve bütün sevgiler Allah'ın tümel ve ezeli sevgisinde erir.[§] Allah'ın sevgisi neticesinde varlık, oluşmuş ve ortaya çıkmıştır. Bu değerlendirmeler İslam felsefesinin ontolojik değerlendirmelerinin temelini oluşturmaktadır. Varlığın ortaya çıkışı, onun sevgiyle tezahürünü gerektirmekte ve zorunlu varlık olan Allah'ın varlığına dayanmaktadır.

Kendinden önceki filozoflardan, bilhassa Farabi tarafından ortaya konan aşkı bilgi açısından ele alıp oradan Allah'a yükselme ve Allah'ı hem aşık hem mâşuk ve hem de aşk olarak görme fikrine katılmasına rağmen, İbn Sînâ da bu konuda önemli yenilikler mevcuttur.

İbn Sînâ'nın bu konudaki yeniliklerini ortaya koyabilmemizi kolaylaştırması açısından "Aşkın Mahiyeti Hakkında Risale" sini tetkik etmemiz çok önemlidir.

Aşkın Mahiyeti Hakkındaki Risale kısa bir mukaddime ile yedi bölümden meydana gelmektedir. Aşkla varlık arasında zorunlu bir ilişki kurulduğu gözlemlenmektedir. Aşk, Aşık ve Maşuk aynı zamanda zorunlu varlık olan Tanrı'yı açıklamaktadır.

İbn Sînâ'ya göre aşk sadece canlı varlıklardan insana mahsus değildir. Aksine aşk canlı cansız, bitki hayvan bütün varlıklarda doğuştan var olan bir kuvvedir.

* ÜLKEN, Hilmi Ziya, Varlık ve Oluş, s.121.

† İbn Sina'nın bu eseri Ahmet Ateş tarafından tahkikli olarak hazırlanmış ve Türkçe tercümesiyle beraber neşredilmiştir. Aşkın mahiyeti hakkında Risale. (Risale Fi Mahiyeti'l-Işk) neşreden ve Türkçe'ye çev. Ahmet Ateş, İst. Üniv. Ed. Fak. Yay. No. 55, İbrahim Horoz Basımevi, İstanbul, 1953. Aynı zamanda Emil L. Fackenheim tarafından İngilizceye tercüme edilerek 1950 de neşredilmiştir.

‡ İbn Sînâ, Aşkın Mahiyeti Hakkında Risale, Neşr. Ve Çev. Ahmet Ateş, s. VI-VIII.

§ SUNAR, Cavit, İslâm Felsefesi Dersleri, s.100.

Bunun yanında İbn Sînâ' ya göre aşk Allah' ın varlığının bir delilidir. Varlık kavramı bir şeyin gerçekliğini ifade ederken, o şeyin gerçekliğini de ortaya koymaktadır. Bu da o şeyin mahiyetidir. * Aşk, bize en yetkinin varlığını gösterir. Bütün varlıklar ona aşkırtırlar. aşkırtırlar.

İbn Sînâ' da aşk varlığın ve varoluşun sebebidir. Bu değerlendirme çok orijinal bir değerlendirmedir.

Aşk iyi, güzel ve cidden uygun olanı bulup, onu istemekten başka bir şey değildir.†

İyinin iyiyi sevdiği bellidir. Aşkın sebebi de mâşuktan nail olunan şeydir. Tedbir ve tanzim altına girmekten münezze olan varlık, iyilikte gaye olduğu için mâşuklukta da gayedir. İbn Sînâ burada yüce Allah' ı kasdetmektedir. İyi, aşk ile idrak ettiği iyiye aşkırtır ve ilk iyi, zâtını idrak edici olduğu için onun aşkı aşkın en son derecesidir. Bundan dolayı varlıklar ya içlerindeki aşk sebebiyle vardır yahut onların varlıklarıyla aşk birbirinin aynıdır.‡

İbn Sînâ' ya göre aşk, ilâhî varlık ve diğer varlıkların sebebidir. Allah kendi zâtıyla ve zâtındaki aşk ile kendi varlığını ve diğer varlıkları var etti. Bu yaratılışı İbn Sînâ "tecelli" olarak isimlendirmektedir.§

Aşkın varlığının kabul edilmesi Allah' ın varlığının kabul edilmesi sonucunu doğurmaktadır.

İbn Sînâ' ya göre ilk âşık ve mâşuk olmasaydı tecelli olmaz ve varlıklar da olmazdı. Aşk varlıkların varoluşu sebebidir. Aşk orijinal ilk sebep olarak ontolojinin merkezinde yer almaktadır.

4. SONUÇ

İbn Sînâ, felsefedeki varlık problemine yeni bir bakış açısı getirmiştir. Onun bakış açısı çok önemli ve çok orijinaldir. Biz bu kısa çalışmamızla onun hayatı ve eserleri hakkında kısa bir bilgi verdikten sonra, hakkında müstakil bir eser verdiği aşk ve varlık konusundaki değerlendirmelerini ortaya koymaya çalıştık.

İbn Sînâ' ya göre aşk varlıkların sebebidir. Ona göre mutlak ve küllî aşk, aynı zamanda mutlak ve saf iyinin de aynıdır. Varlık hem aşkırtır, hem de mutlak iyidir.

Bu değerlendirmesiyle İbn Sînâ aşk olmasa varlık ve varlıkların olamayacağını da ortaya koymuş oluyor. O' na göre aşk varlık' ın varlığının da delilidir. Aşk, Aşık ve Maşuk'un Zorunlu varlığa işaret ettiğini belirten İbn Sînâ'nın bu hususta da çok orijinal görüşler ortaya koyduğu görülmektedir. Genellikle aşkın dünyevi tarzı üzerinde duran günümüz

* KUTLUER, İlhan, İbn Sina Ontolojisinde zorunlu Varlık, s.88.

† İbn Sînâ, Risale fi Mahiyeti'l-Işk, s.3.

‡ İbn Sînâ, Risale fi Mahiyeti'l-Işk, s.3.vd.

§ İbn Sînâ, Risale fi Mahiyeti'l-Işk, s.17.

insanın elbettebu derinlikleri yakalama adına zihin yorması ve düşünmesi gerekmektedir. İnsanlık neslinin devamını da bu açıdan değerlendirmek de mümkündür. Aşk'ın günümüzde sığ düşünce yapısıyla açıklandığı şekliyle, sadece nefsin arzularını tatmin etmek olmadığı, aynı zamanda Mutlak zorunlu varlık olan Tanrı'nın varlığının da en büyük işaretlerinden biri olduğu gerçeğinin vurgulanması çok önemlidir. Varlığın, varlık alemine çıkışının en önemli sebeplerinden biri olarak gösterilen aşk üzerine düşünce tarihi boyunca birçok araştırmalar yapılmış ve yapılmaktadır.

İbn Sina'ya göre aşk, insani özelliklerde kemale erişmeye vasıta olarak görülmekte ve bu kemal derecesinin en önemli unsurunun mutlak hayır olduğu vurgulanmaktadır. Aşk mutlak hayra ulaştırma yolunda salikine rehberlik edecek ve onun varlığının hayırlı olmasını sağlayabilecek olan önemli bir değerdir. Aşk varlığın varoluşunun en önemli unsurlarının başında gelmektedir. İyi, güzel ve gerçekten uygun olanı bulup istemekten başka bir şey değildir. Aşk varlığın kendi sınırlarını aşarak kemal mertebesine ulaşmasını sağlayan mükemmellik fikrine işaret etmektedir. Fikri ve ahlaki mükemmelliğin tamamlayıcısı olarak aşk, varlığın varlık olma sebebidir.

KAYNAKÇA

- ALTINTAŞ, H.(1998) İbn Sînâ Metafiziği, A.Ü.İ.F. yay. Ank. Ün. Bas. Ankara.
- AYDIN, M. S.(1994) Din Felsefesi, 4. Baskı, Selçuk yay. Ankara.
- BAYRAKTAR, M.(1997)İslâm Felsefesine Giriş, T.D.V. yay./225, Ankara.
- CEVİZCİ, A.(2010) Paradigma Felsefe Sözlüğü, Paradigma Yayıncılık, 7.Baskı, İstanbul.
- ÇUBUKÇU, İ. Â.(1997) İslâm Düşünürleri, A.Ü.İ.F. yay./137, Ank. Ün. Bas. Ankara.
- DE BOER, T.J. (1960)İslâm' da Felsefe Tarihi, Notlar ekleyerek Çev. Yaşar Kutluay, Balkanoğlu Matbaacılık Ltd. Şti., Ankara.
- İBN SÎNÂ, (1953).Aşkın Mahiyeti Hakkında Risale, (Risale Fi Mahiyeti'l-Işk) neşreden ve Türkçeye çev. Ahmet Ateş, İst. Ün. Ed. Fak. Yay. No: 55, İbrahim Horoz Basımevi, İstanbul.
- _____ (2005).İşaretler Ve Tembihler,Çev:Ali Durusoy,Muhittin Macit,Ekrem Demirli, Litera Yayıncılık, İstanbul.
- _____ (2005) Kitabü'ş-Şifa Metafizik II, Çev: Ekrem Demirli, Ömer Türker, Litera Yayıncılık, İstanbul.
- KOMİSYON,(Tarihsiz) Doğuştan Günümüze Büyük İslâm Tarihi, C.I-XIV, Çağ yay. İstanbul.
- KUTLUER, İ.(2002) İbn Sînâ Ontolojisinde Zorunlu Varlık, İz yayıncılık, İstanbul.
- _____ (1991)“AŞK” maddesi, Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA),C.4,ss.17-18.
- O'LEARY, De L.(1971)İslâm Düşüncesi ve Tarihteki Yeri, çev. Hüseyin Gazi Yurdaydın, Yaşar Kutluay, A.Ü.İ.F. yay., Ank. Ün. Bas. Ankara.
- SUNAR, C.(1967)İslâm Felsefesi Dersleri, A.Ü.İ.F. yay. Ank. Ün. Bas. Ankara.
- ULUDAĞ,S.(1991)“AŞK” maddesi,Diyanet Vakfı İslam Ansiklopedisi (DİA),C.4,ss.11-17.
- ÜLKEN, H. Z.(1995) İslâm Düşüncesi, 2.Baskı, Ülken yay. İstanbul.
- _____ (1968). Varlık Oluş, A.Ü.İ.F. yay. Ank. Ün. Bas. Ankara.
- TAYLAN, N.(1985) Anahatlarıyla İslâm Felsefesi Kaynakları-Temsilcileri-Tesirleri, 2.Baskı, Ensar Neşr. İstanbul.

WATT, N. M.(1968) İslâm Felsefesi ve Kelâmı, Çev. Süleyman Ateş, A.Ü.İ.F. yay.
Ank. Üniv. Bas. Ankara.

KLASİK ŞİİR ÖRNEKLERİNİN OKUMA ZAMANI ALGILANMASI

Pirah ELİYEV *

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, lise ve orta eğitim okulların edebiyat kursunda genellenmesi mümkün olan Azerbaycan klasik şiirinin okuma zamanı algılanmasında olan sorunları belirlemek, onların çözümünün imkân ve yollarını hazırlamaktır. Araştırmanın çalışma evreni 2009- 2010 öğretim yıllarında Bakü Merkez ilçedeki 10 orta ve genel orta okullarda eğitim gören 280 kişiden oluşmaktadır. Deneyimde bulunan öğrencilerden 150'si kız, 130'u erkektir. Bu zaman sorgulamayı kullanarak, klasik şiir örneklerinin okunması zamanı ortaya çıkan yanlışları belirlemeye çalıştık. Belli oldu ki, öğrenciler klasik şiirin dilini, özetini, edebî tasvir, ifade araçlarını ve aruzda olan değişimleri anlamadıkları için okuma zamanı yanlışlar yapıyorlar. Hazırladığımız metodoloji ile eğitim gerçekleştiren sınıfın öğretmeni kontrolde olan sınıftan % 25 daha fazla başarı elde etmiştir.

Anahtar kelimeler: Lise ve orta okul, algılama, klasik şiirin dili, aruz, şekil, anlaşılabilirlik.

ABSTRACT

The aim of this research work is to realize the problems of classic poems in reading of literature lesson at the general secondary and complete secondary schools and to prepare the solving opportunities and ways of this problem. At the result of this problem this experiment has been held with 280 students from 10 secondary schools in Baku Education Centre of 2009-2010 academic years. 150 are girls and 130 are boys of these students have participated in this experiment. We tried to identify mistakes made in reading of classic poems using observation, interview and questionnaire. It was realized that students made many mistakes while reading not knowing syllables in aruz tone of classic poems language, content, description and expression means. The teacher who teaches in the control classroom achieved more than 25% score by using this method in learning process.

Key words: General secondary and complete secondary schools, acquisition, classic poem language, description, expression means, aruz tone, form and expressiveness.

* Doç.Dr., Azerbaycan Respublikasının Tehsil Problemleri İnstitutu, Bölüm Müdürü

1. GİRİŞ

Nasr, nazm ve tiyatro eserlerinin öğrenciler tarafından şarkıyı (metn+ özellik)-klasik şiiri- basitten zora doğru gelişirken belirtmektedir. Nasr nazmdan daha geniş imkânlarla sahiptir ve burada olaylar çabalamalarla sezgilenmektedir, nazmsa ek tasvir araçlarına sahip olduğu için onun metnlerinde bu daha basit gerçekleşmektedir. Diğer taraftan, öğrencilerin algılaması açısından nasr örneklerini okuyup algılaması, nazmı okuyup algılamalarından daha basittir. E.Caferin (1974), “Aruzun Bilimsel Yanları ve Azerbaycan Aruzu” adlı araştırmasının amacı bilimsel, nasri yeteri kadar bilgili okuyan insan, şiir okumaya da bilir. Bu zıtlığı ortadan kaldırmak amacı ile klasik şiir örneklerinin ritminin algılanması sorununu deneyimle ortaya çıkarmaya çalıştık. Şiiri nasrdan ayıran ilk özellik onun tarz, ahenk ve kafiyesinin olmasıdır. Elbette, nasrın da kendine özgün ritmi vardır. Fakat seçtiğimiz klasik şiir örnekleri daha çok mantık ve ritim açısından kendine özgünlüğü ile seçilmektedir. Lingüistik ritimle beraber şiirin vezn ve şekil özelliği de mevcuttur. Bu sorun bir çok bilim adamları tarafından belirtilmiştir. Bilimsel edebiyata ait kavramlardan şiirin durum ve şekillerini, ritminin ve onun diğer kendine özgün özelliklerini algılanması önem taşımaktadır. Şiirimiz ritm araçlarının zenginliğine göre farklıdır. Aruzda kaleme alınmış klasik şiir örneklerinin durumun talebine göre okuma zamanı uzun ve kısa ünlülerin mısradaki bulunmasına dayanarak, sözler çeşitli kısımlara ayrılmaktadır.

Ritm-sanat eserlerinde ortak ölçülü çeşitli unsurların devamlı uzalaşabilmesi ve obyektif olanın ritmik durumlarının eserde eksidir.

E.Mirehmetov (1988), “Edebiyat Bilimsel Terimler Sözlüğü” çalışmasında, ritm eserin netliğine ve belirli bir kurala girmesine yardım ediyor, edebi karakteri tam ve etkileyici kılmaktadır, o özellikle şiirin temelini gösteriyor. Poetik ritim dendiğinde, şiirde aynı ölçülü parçaların zamanla tekrarlanması algılanmaktadır.

Nazmın algılanması yolunda yapılan araştırmaların tahlili bu sonuca gelmeğe yardım ediyor ki, öğrencilerle nazım metinlerinin okunması 3 alanda: ritme, bilgiye ve içeriğe göre çalışma yapmak mümkündür.

Şiirin bu kavramları tarafımızdan “tek şeklin aksi” olarak dikkate alınır. Duruma bağlı olmaksızın bunun yardımı ile ya seyirci, ya da hareketli aksettirme elde oluna bilinir. Burdan yola çıkarak öğrenci şiirin konu, içerik ve amacını çeşitli açıdan değerlendirmelidir.

Şiirin algılanmasında dersin tipi, eğiticiğin usul, amaç ve şekli de önem taşımaktadır. Sunulan klasik şiirin algılanmasında öğrenci çalışmalarına da dikkat ediliyor. Bu işte şiirin içeriğinin belirlenmesi öğrenci çalışmalarında aks olunan ifadeli okuma zamanı kendini ortaya çıkarıyor. Okumada aruzun talebine uygun olarak kısa ve uzun hecelerin gerçekleştirilmesi, sözlerin kalıba uygun bölünmesi buna kanıttır.

Azerbaycan klasik şiir örneklerinin okunmasında kendini gösteren esas farklardan biri onların içeriğinin algılanma derecesidir. Yani, yönlendirme, yöneltme sunduğu amaca uygun olarak kavramaya hazır olması demektir. İfadeli okuya yöneltmişlik ise

öğrencinin bu alanda kazandığı tecrübeye dayanarak anlaşılmasına hazır olması demektir.

İfadeli okunun yapılmasında şiirin dikkat edilmeli konularını göz önünde bulundurarak ihtimal yürütüle bilinir ki, tarafımızdan bölümlenen nevler(ritme, bilgiye ve içeriğe göre) öğrencilerin eseri okusu zamanı çeşitli yeteneğe sahip olduğunu ve algılamalarında farkların olduğunu ortaya çıkaracaktır.

M. Celal, P.İ. Halilov (2008) “Edebiyat Bilimine Giriş” adlı araştırmalarında, Azerbaycan şiirinin teknolojisinde en önemli şartlar (ölçü-mısraların boyutu, bölüm-mısraların kendi içlerinde iç zaman, kafiye-mısraların son sözdeki hecelerinin şekil uygunluğu, ritim(ahenk)- bir olayın (hareket, ses, söz) aynı değerlerin aynı şekilde tekrarlanması, ya da değişerek devamı talep olunuyor ki, bunları öğrencilerin bilmesi önemlidir.

Okuma zamanı çalışmasının ritme yöneltmesi metnin algılanmasına yöneltmesi demektir. Bu çalışma amaçlı oldukça bütün kavrama durumunu kendine teslim ediyor ve ritim özgür sergileme yapıyor. Amaç, metnin okuması zamanı onun daha net dikkate sunumudur. Bu durumda biz “otomotikleşen-ritmik” okuma ile karşılaşırız. Ritm basit kavramda, gerçekten tarzla ilgilidir, fakat bazıları ritimle karıştırıyor, diğerleri ise vezni belirli kanun olarak değerlendiriyorlar. Ritme göre ise esere belirli ekler yaptıkta bu kural bozuluyor. Bu, genelde müzik metinlerinin ritminde sezgilenmektedir.

Nazm metninin belirli bilgiler taşıması da ilgi doğuran olaylardandır.Şiir örneğindeki bilgiyi algılamak için öğrenci bu alana yönlendiriliyor. Nazm eserine nasrda olduğu gibi aynı araçları araştırdıkta, öğrenci şiirin metinde kullandığı alt anlamları hisetmeye de bilir. Bu okuma psikolojide “kuralsız- düşünce” tarzı olarak değerlendirilmelidir.

Okuma zamanı anlamın algılanması çalışmasının amacı olduğu zaman, ritme ve bilgiye göre yapılan işlerde kendi yerini alıyor. Bu tarz okumanın esas farkı ondan ibarettir ki, öğrenciler eserin dil ve uslubunu ve ritmik taraflarını uygunlaştırıyorlar, eserin içeriğine girerek şiirin amacını anlıyorlar.

Bir takım araştırmalarda nazmın öğrenciler tarafından algılanmasının geleneksel gelişimi ile ilgili bilgiler de yer almıştır. Bura da şiirin bir özelliğinin diğeri ile nasıl değiştirilmesinin şahidi oluyoruz.Yani, çocuk ilk olarak, şiirin ritim tarafına dikkat etmeye başlıyor. Fakat zaman geçtikçe ve onun bu şekilli metnler üzerine çalışmaya tecrübesi çoğaldıkça öne anlam ve bilgi belirlenmesi çıkıyor.Bunlardan hangisinin doğru olarak gerçekleştirileceği ise artık öğrencinin bilgisinden ve tecrübesine bağlıdır.Psikolojiler tam emin olarak belirtiyorlar ki, çocukta nöropsikolojik eksiklikler yoksa gereken şiiri doğru okumayı eğitmek mümkündür. Bu durumda bir soru ortaya çıkıyor: Neden bazı öğrencilerde bir, diğerlerinde ise başka türlü algılama ortaya çıkıyor.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmamızın amacı Azerbaycan klasik şiir örneklerinin algılanmasının esas yolları alanında çalışmaktadır. Bunun için önce basit ve zor ritim özelliklerine sahip olan şiirlerin algılanmasının özelliklerini öğretdik.

3. ARAŞTIRMANIN KAPSAMI VE YÖNTEMİ

Deneyde 280 kişi bulunuyordu. Seçim zamanı esas amaç ifadeli oku ve öğrencilerin yaş boyutunun belirlenmesidir. Araştırmaya yönelenler ilk gençlik yaşında olanlardır. Çünkü geleneksel araştırmalara göre, bu yaşa kadar öğrenciler şiirlerin okunmasının ancak gelişim dönemini geçiriyorlar.

Deneyim lise öğrencileri arasında yapıldı.150 kız ve 130 erkek çocuk bulunuyordur.

4. İNCELENENEN ÖYKÜ VE ŞİİRE BAKIŞ AÇILIŞI KAZANDIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARLA İLGİLİ SAPTAMALAR

Deneyimde bulunanlara okumaları için aşağıdaki detaylara dayanarak seçilen 17 şiir örnekleri verilmiştir.

Tarzına göre: En kullanılan tarz olan aruz şiir örneği(hece, remel, hafif,seri, kamil ve s.);

Dönemlere göre: şiirler XII-XVII asırların çeşitli dönemlerine ait olmuşlardır, bu özellik şiirlerin anlamı ve şeklinin değişmesi ile ilgili idi: XIV asırda İ. Nesimî şiirin anlamında ve şeklinde yeni değişimler etti, XV asırda Ş. İ. Hatayî halk şiirini divan edebiyatına getirdi, XVI asırda M. Fuzulî şiirin anlam ve şeklini değiştirdi, XVIII asırda M. V.Vidadi ve M. P. Vakıf klasik şiirin dilini halk diline dönüştürdü;

Zorluğuna göre: lirik şiirlerde sade ritmik özellik, sözlerin alışkanlık edinmemiş şekilde parçalanarak kalıpların doldurulması veya lirik- epik eserlerde zor ritmik özellikler; ritmin zorluğu: söz tonlaması basit nutuktan farklı olarak başka şekilde seslenmektedir, veya Arap ve Fars kökenli eski sözler vardır, şekil bozulmasını oluşturan heceler belirleniyor; mısranın özelliği (mısranın sınırları bazen satırın sınırları ile aynı olmuyor ve buna göre de cümle diğer satıra geçiliyor) ; yazar tarafından kaçırılmış hecenin bulunması;

Şiir örneklerinin sunum durumuna göre: metn nesir şeklinde bir mısra yazılıyor (ama bu metin eğitilen şiire de ait olur). Bu durumda biz iki konuyu karşılaştırıyoruz. Bununla farz ediyoruz ki, öğrenci basit şiirden olan örneği okurken ilk olarak yazım şekline dayanacaktır. Bu durumda birinci aşamada örneğe ait nasr gibi bağ gelişebilir. Bu farkın ortaya çıkarılmasında, öğrenci çalışmasının sonucunun belirlenmesi önem taşımaktadır.

Sunulan şiir örneklerinin diğer özelliklerinden biri ise onların bazılarında mısranın geçiştirilmesidir, yani sonuncu veya ondan önceki mısranın yazılmamasıdır.Öğrenciye böyle bir ödev verilmiştir: “Şiirin noktalar olan kısmında mısra geçiştirilmiştir. Siz şiiri okuyun ve aklınıza gelen ilk mısrayı noktaların yerine yazın”. Bizim düşünce ondan ibarettir ki, eğer öğrenci ritmi doğru yakalayabiliyorsa, metni okuduktan sonra böyle oluşan ritmik yönetim orjinalden farklı mısra ortaya çıkarmaya yardım edecektir.

Lirik şiirler: N.Gencevî “Sensiz”, İ. Nesimî “Senden uzak ey sanem, şam u seher yanyorum..”, “Ben mülk-i cihan, cihan benim, ben..”, “Cane sen candan ne kim gelse ciğerler ağrımaz..”,Ş.İ. Hatayî “Ayrılır..”, M. Fuzulî “Akl yar olsaydı, terk-i aşkı yar etmez mi idim?”, “Penbeyi dağı cunun işre nihandır bedenim..”, “Çıktı yeşil perdenin arz eyledi ruhsar gül..”, M. P.Vakıf “Görmedim..”

Nasr şiir metinleri: “İskender`in eğitim alması”, “İskender`in Berde`ye gelmesi ve Nüşabe ile mecliste bulunması” (N.Gencevî`nin “İskendername” eserinden), “Annesinin Leyla`ya nasihatı”, “Leyla`nın annesine cevabı”, “Leyla`nın vefatından Mecnun`un haberdar olması ve bu derde dayanamayıp ölmesi” (M.Fuzulî`nin “Leyla ile Mecnun” eserinden).

Amacımız ondan ibarettir ki, araştırmaya yönelen öğrenci ona yeni sunulan bir takım klasik şiir örnekleri okumalıdır. Deneyde bulunan bütün öğrencilere aynı metnler verilmiştir. İmkân olduğu kadar ifadeli okunun detaylarına (imla kurallarına dikkat edilmesine, mısralarda aruzun talebine uygun olarak sözlerin iç bölümlenmesine uymaya, okumanın hızına, yüksekliğine, araya) uyuluyordu. Tafskiye edildi: “Size nasıl uygunsa öyle okuyun, başka zaman nasıl okuyor iseniz, öyle okuyun. Eğer isterseniz, metni ikinci kez de okuyun ve birşeyler sora bilirsiniz”. Öğrenciler şiir örneklerinin okunması zamanı not tutabilirler. Sonra ise metni anlatmalı ve sorulara cevap vermeliler.

Tafskiye edilenler, bize göre akla yatkındır. Çünkü öğrenciler şiir örnekleri üzerinde çalışmanın en optimal durumu sayılmaktadır. Öğrencilerin şiir örneklerini algılama durumu daha önceden hazırlanmış özelliklere göre, metnin yüksekten okunması zamanı yapılan tahlille belirlendi.

Bu zaman aşağıdaki sonuçlar kullanıldı:

1. *Ritmik yalnızlar*-ortaya çıkarılan özelliklerle kıyaslamada şiirde bir olayın (hareket, ses ve sözün) aynı değerlerinin bir kural olarak tekrarlanmasının yer değişerek yalnız okunmasıdır.

Şiirin okunmasında molaların verilmesi de aynı zamanda ritmik yalnızlara aittir. Eğer onlar şiir örneklerinin netliğini bozarsa, demek ki, metnin kendinde dikkata almamışlar. Artık molaları belirlemek için sabit şiir örnekleri seçilmiştir. Burada molalar belirlenmiş şiirin uygun tarzda oku kurallarına uygun okunmasında ortaya çıkıyordu: mola imla işareti olduğu yerde, mısranın sonunda ve tarza içeriğe uygun olarak mısranın merkezinde yapılıyor. Molaların yardımı ile biz şiiri anlamlı kısımlara ayırıyoruz. Bunlar bir çırpıda okunan cümlenin bir parçasıdır.

2. *İfadelerin anlamında oluşan yalnızlar*-bunlar şiirin okusunda sözlerin kendilerinin değişmesi ile ilgilidir. Burda biz bir sözün diğeri ile değiştirilmesini, sözün şeklinin değiştirilmesini, sözlerin devamlılığının bozulmasını ait ediyoruz.

3. *Yalnızların düzeltilmesinin belirticisi* ek olarak belirleniyor. Ritmik ve semantik yalnızlar şiir okunurken, veya ikinci kez düzeltiliyor.

4. *Okunun hızı*- öğrenci tarafından metnin okusu zamanı bütün molaların sayısı dikkate alınmıyor ve yerine getirmeli tüm molaların sayısı ile karşılaştırıyor. Ola bilir ki, okucu gereken yerlerde mola vermiyor, ve ya gereken molayı es geçiyor. Bu durumda molaların sayısı çok olacak, fakat hız yüksek olarak kalacak.

5. *Okunun anlaşılabilirliği*. Bu, mısranın okunması zamanı bilgi değişimi ve anlaşılır okuması demektir. Anlaşılır okuda imla kurallarına uyuluyor. Anlaşılır oku dinleme yolu ile değerlendiriliyor.

6. *Okunun yüzeyselliği*. Bu belirtici öğrencinin şiir örneklerini zorluğuna göre subjektif değerlendirilmesinde kendini gösteriyor. Soruya cevabı kayt ediliyor: “Bu metni okumak zor muydu?” Öğrencinin cevapları 0-dan (çok basit)4 puana (çok zor) kadar değerlendiriliyor. Anlaşılır okumanın en yüksek şeklidir.

7.Neye daha çok yer verilmesi. Şiir örneğini okuduktan sonra soruya cevap veriliyor: “Bu şiir örneği hoşunuza gitti mi?” Cevap 5 puanlık puanlama üzerine değerlendiriliyor.0- hiç beğenmedim, 5- beğendim.

8.Algılanmanın derinliği. Şiir örneği her defa okunduktan sonra bulunan kişiden orda neden bahsedildiği ile ilgili soruluyor. Cevapları belirli puanlama ile değerlendiriliyorlar.0- içeriğin anlaşılması ve yüzeysel algılanması,1 olmamak, 1,5-alt yapı anlamına ait edilme çabasının olması, fakat şiirde sunulan anlamın açılmaması ,2-alt yapıdaki anlamın doğru anlaşılması ve şair tarafından ifade edilen anlamın aynı şekilde aktarılması.

9.Sunulan şiir örnekleri ile ilgili aşağıdaki belirticilere uymak kayda alındı:mısranın özetini, şeklini düşünmek için gereken vakit (saniye ile) ölçüsüne, uzunluğuna göre bulunan mısranın uygunluğu (mısrada uzun, kısa, iki kat uzun hecelerin sayısı) ve özetine göre.Aynı zamanda, mısrayı düşünmeden vazgeçilenlerin sayısı da kaydediliyordu. Çünkü talimata uygun olarak öğrencilerden şiirde yapılan geçişmelerde mısrayı aklına gelen ilk mısrada devam ettirmeyi rica ediyoruz.

Biz ihtimal ediyoruz ki, şiir örneğinin okusu zamanı öğrenciyi öğretmenin yollarından biri aydınlaşacak.Bu eğitim yolunun gerekliliğinin belirticilerini aşağıdaki şekilde aksettirmek mümkündür:

1.Ritme göre öğretme:çok sayıda semantik ve ritmik yalnızların az olması karşılığında onlara karşı hassas olmayan, iyi anlaşılır ve ritmik değerlendirmenin gelişmesi sayesinde okunun hızı; ritmin basit olması halinde şiir metninin oku için arzu olunan ve basit olması gibi değerlendirilmesinin mümkünlüğü, fakat bu zaman algılama çok da derin olmayabilir; mısrada uzun, kısa hecelerin birbirini takip etmesine göre uygunluğunu belirlemek; kalıba göre hep uygun olmamasını düşünmek için çok zaman talep olunuyor;

2. Bilgilere göre öğretme:çok sayıda ritmik ve az sayıda semantik yalnızlar ve onların düzeltilmesi karşılığında onlara karşı hassas olmayan; okumanın hızı yüksek değildir, fazla mola sayısı çoktur, oku anlaşılır değil, böyle ki, şiirin özetine bağlı olmadan yeteri kadar basit veya zor, arzu olunan ve ya arzu olunmayan gibi değerlendirilebilir; metnin anlaşılması yeteri kadar derin değil, çünkü yalnız yüzeysel anlaşılıyor; mısrayı bulmak için zaman talep olunuyor, mısra genelde içeriğine göre tam uygundur, fakat uzunluğu ve ölçüsüne göre farklı olabilir;

3. Anlama göre öğretme: bu nev öğretme için az sayıda yalnızların olması ve onlara karşı hassaslık özellik taşıyıcıdır; oku orta derece ile okunuyor, bazen fazla molalar oluşa bilir, bu, birinci kezden metni anlaşılır okumak ve anlamını anlamak isteğinden oluşa bilir; bir kurallı olarak çeşitli özelliklerli- şekil, özellik, duygusal ruhsal durum dikkate çıkıa bilir; yazarın kişisel uslubu anlaşılıyor ve kabul ediliyor, kavrama yeterli kadar derindir, fakat buna rağmen satırlar bütün ölçülere göre tam uygundur.

*Şiir örneğinin ritminin algılanması belirticilerinin stürktür.*Şiir örneği yolunda yapılan çalışmanın tahlili şiir oluşturan detayların bir biri ile ilgili olmasını ortaya çıkardı.Buna göre biz elde edilen bilgilerin kanıtsal tahlilini yaptık. Sonucun tahlilini 7 özellik üzere belirlendi.

Birinci nedene bağlı olan yalnızların sayısı, “okunun hızı ile ilgilidir” bu diğer nedenlerde de kendini ortaya çıkarıyor (çeşitli yalnızların sayısı çok oldukça metnin okuma hızı da aşağıya iniyor), özellikle öğrenci kendi yanlışlarını görüyor ve onları düzeltmeye çalışıyor, bu da metinde gereksiz molaların ortaya çıkmasına neden

oluyor.Bu onunla açıklanıyor ki,bu nedene fazla molalar, okunan şiir metninin derin anlaşılması gibi ek işaretler dahil oluyor.

İkinci nedenle ilgili olan yalnızlar-“okumada netliğin olmamasıdır”. Basitliğin değerlendirilmesi ölçütü öyle kurgulanmış ki, burda belirtici ne kadar yüksek olursa, metnin okuma zorluğu da bir o kadar yüksek olur. Es geçilen mısranın belirlenmesi öğrencide içeriğe göre mısra teklif etmek isteği oluşturduğundan ihtimal yürütmek olabilir ki, ödevin yerine getirilmesi için çok derinden okumak gerek. Böyle oku tasavvur oluştura bilir ki, metin oku için hayli zordur. Yahut mısra yetişmeyen metinlerin kendileri önceden zor olarak algılanmışlar.

Üçüncü nedenle ilgili olanlar “algılamının anlam ile ilgilidir.”Bu nedenin içeriğini böyle açıklamak mümkündür: öğrenci şiiri iyi anlarsa, yazılanın anlamına derinden dahil olduktan, şiirin kendinin değerlendirilmesi de yüksek olur. Şiir bu zaman daha dikkat çekici kabul edilir ve öğrenci belirtir ki, bu metni okumak onun için daha kolaydır.

Dördüncü neden “okunun ritminin bozulması ile ilgilidir”. Bu nedenin içeriği böyledir: okunun ritmliliyi gerçekleşirken veya bozulduktan bu, fazla molaların gelişmesi, sözlerin yerinin değiştirilmesi, okunun hızının azaltılması ile ilgili ve sonuç olarak ritmik yalnızlara karşı hassaslık azalır.

Beşinci neden “anlaşılabilirliğin bozulması ile ilgilidir”. Yüksek anlaşılır okunun aşağı hızlı oku ile değişmesi, molaların olmaması, yalnızlara karşı hassaslık göstererek, düzeltilmesine çaba göstermemek ile ilgilidir, çünkü amaç anlamak ve ya düzgün okumak değil, anlaşılır okumadır.

Altıncı neden “mısranın sınırının bozulmasıdır”. Öğrenci nadiren fazla heceler ekleyerek ritmi yakalıyor, demek ki, o mısranın sınırını hiss ediyor.Buna göre de mısranın uzunluğuna tam uygundur, yetmeyen mısrayı düşünmek için vakit de gereklidir.

Yedinci neden “direk hassaslık”la ilgilidir. Bu neden ona dahil olan işaret aracılığı ile aks ediliyor. İlk kez okurken yalnızlara karşı direk hassaslık gösteriliyor, yani o hem semantik , hem de ritmik yalnızları düzeltiyor.

Bu yedi neden tecrübede kullanılan bütün şiir örneklerinin genel özelliklerini aktarıyor. Fakat, metinlerin kendileri ritmik özelliklere göre çeşitlidir. Bu anlamda biz her iki zorluk derecesi (basit ve zor şiir örnekleri) için metinler seçmiş ve algılanmasını araştırmışız

Basit ve zor ritmik özellikli metinlerin algılanmasının kıyaslamalı tahlili belirtiyor ki,basit ritmik özellikli şiir metninde ritmik şekil basit geliyor ve bunun için de tonlamının değiştirilmesi ile ilgili olan ritmik yalnızların sayısı az oluyor fakat aynı zamanda , ek hecenin çoğaltılması ile ilgili olan yalnızların sayısı çoğalır. Çünkü ritmik içerik üzerinde yüksek konum kazanıyor ve sözün sınırları kayboluyor. Bu nedenle de metinler basit olarak sunuluyor. Basit ritmik özelliklere sahip olan şiirlerin okunması zamanı ritmik değerlerin etkisi altında sözlerin devamlılığı değişiyor. Bunu ritmik değerlendirmenin oluşmasının basitliği ile açıklamak mümkündür. Zor özellikli metinlerde bu yalnızlar oluşmuyor.

5.SONUC, YARGI VE ÖNERİLER

Belirlenmiş nedenlere dayanarak yapılan çalışmaların tahlili basit ve zor ritmik özelliğe sahip şiirlerin algılanmasının bir takım özelliklerinin olduğunu belirtiyor.

1. Basit ritmik özelliğe sahip olan şiirlerde öne çıkarılan ritmik yalnızların önemi çoktur. Oysa, zor özellikte bağırlık daha fazla içeriğin üzerine düşüyor. Bu onunla ilgilidir ki, basit özellikte ritmik değerlendirmeler daha çabuk oluşuyor; bir kez oluşmakla o, daha sonraki okuma zamanını belirliyor. Zor özellikli şiirde ise ritmi algılamak ve ritmik değerlendirmenin oluşmasını belirlemek daha zor oluyor. O zaman devamlı değişim olduğu için ön plana metnin bilimselliği çıkıyor.

2. Basit özellikte ikinci olarak “derin oku” nedeni duruyor. Buraya satırların öğrencinin semantik yalnızlarına karşı hassaslığının olmaması aittir. Zor özellikte ise “ritmik zorluk” özelliği kendini sergiliyor. Şeklin önemi ise oraya getiriyor ki, öğrenci ikinci kez okuduğu zamanda bile daha çok ritme yönelmiş oluyor. Zor yönde metin içeriğine göre şiir olarak kalıyor ve algılanması için ritmik tarafın algılanmasını talep ediyor.

3. Üçüncü özellik her iki durumda algılamının içeriğine bağlıdır. Buraya yeni özellikler de: algılamının derinliği, hangi şiire daha çok yer vermesi, okurun subjektif yaklaşımı aittir. Fakat şeklin zor özelliği ritmik açıdan da (kendinin ritmik yalnızlarına direk hasasca yansa da) aittir.

4. Basit ritmik özellikte ritmikliği net olarak aksettiren nedenler mevcuttur. Bu değerlendirmelerin ayrı bir neden olarak kişiselleştirilmesi bir daha basit ritmik şiirlerin algılanması ve anlaşılması için önemli olmasını kanıtıyor. Zor ritmik özellikte “mısra uygunluğu” nedeni önemli yer kapsıyor. Fakat basit özelliklerden farklı olarak buraya ek belirtici ait değil.

5. Her iki durumda beşinci neden anlaşılır okumadır. Fakat bu nedene ait olan ek belirticilere göre anlaşılır okuma çeşitlidir. Sade ritimli değerlendirmede eğer bulunan daha orda yalnızlarını düzeltmiyorsa, daha güzel ifadeli okuma olacaktır. İhtimal etmek mümkündür ki, bu durumda genel ritmik değerlendirme bozulmayacak molalar olmayacak, bu da metni anlaşılır kılacaktır. Zor ritimli özelliğe sahip olan şiirlerin anlaşılır okunmasına ise “okunun hızlılığı”, “fazla molalar” ve “fazla heceler” gibi sonuçlar aittir. Burda anlaşılır okuma o zaman mümkün oluyor ki, öğrenci orta tonla, bazen fazla molalar yapmaktaki ve heceler fazlalaştırmaktaki okusun.

6. Basit ritimli özelliğe sahip olan şiirlerin okunmasında altıncı neden söze karşı genel hassaslık aksettirmesidir. Bu da okuma zamanı sözün kendisinin değişmesinde, ritmik özellik için böyle yalnızlar daha aksettiricidir ve ritmik değerlendirmeye göre yakın olan başka sözle değiştirilmesinde ifade olunuyor. Fakat aynı zamanda okuma zamanı semantik yalnızların direk düzeltilmesi seziliyor. Bu ne ritimli özellik için böyle yalnızlar daha uygundur ve ritmik değerlendirmenin etkisini aks ettiriyor. Zor ritimli özelliği olan şiirin öğrenciler tarafından anlaşılmasına ve onun aşağı değerlendirilmesine neden oluyor.

6. Zor ritimli özelliği olan şiirlerin okusunda sonuncu neden öğrencinin yetmeyen mısrayı düşünürken özet değerlerine genel yönelmesini aksettiren: ritmik özelliklerin algılanması zorlaştıkça, anlamın algılanması da zorlaşıyor.

7. Belirlenmiş nedenlere dayanarak yapılan tahlillere göre ihtimal etmek mümkündür ki, şiir örneklerinin algılanmasında tarafımızdan seçilen yöneltmeler şiirin anlaşılmaya izin

veriyor. Lakin çeşitli ritimli özelliğe sahip şiir örneklerinde yöneltilmeler çeşitli yola sahip ola bilirler.

Biz basit ritimli özellikli şiirler üzerinde çalıştıkça, o sanki çekici oluyor. Amaca göre ancak ritmin benimsenmesine yönlendirme ona getiriyor ki, ritmik hal içeriği unutturuyor ve öğrencinin dikkatini kendine çekiyor. Eğer bilgiyi belirlemek amaçlıysa, böyle durumda metnin anlaşılması ritme göre basitleşir.

Büyük ölçülü şiir örneklerinde ritme yaklaşımın sonucu durum başka türdür. Amacımız şiirin taşıdığı bilgiyi belirlemekle bağlı olursa zor ritmin algılanması oluşmuyor, bu da okunan parçaların yüksek seviyede olmadığı için anlaşılmasında kendini sunuyor. Eğer ritmin öğrenilmesi amaç seviyesine çıkarılırsa, öğrenci ya bunu zorlukla becerir, ya da oku ifadeli olur, fakat içerik yeterli kadar anlaşılmıyor, ya da ritm algılanmıyor, bu durumda eser tam şekilde benimsenmiyor.

5.1. Öneriler

5.1.1. Uygunlamalar İçin Öneriler

Bununla da yapılan araştırmadan bu kanaate varmak mümkündür:

- İstenilen şiir metninin algılanması: ritme, bilgiye ve anlama göre ola bilir. Bu işin net olarak hangi amaca göre yapılmasına bağlıdır.
- Şiirsel metnin algılanmasının bir takım önemli açılarını unutmamaya, metnin algılanması seviyesinin yükseltilmesi belirticilerinin bağlı olanlarını değerlendirmeğe izin verdi. Basit ve zor ritme sahip özelliklerde yöneltilmeler farklı şekilde kendini gösterdi, çünkü şiir örneklerinde ritmik özellik kendi önemli yere sahiptir.
- Şiir örneklerinin algılanmasının ve algılanmasının ideal şekli özete göre öğretilmesi metodolojisinin oluşturulmasıdır. Bu durumda araştırma seviyesinde hem ritme, hem de bilgiye göre yöneltilme de mevcut oluyor ki, gereken şiirsel metnin algılanmasını derinleştiriyor ve basitleştiriyor.
- Öğrencileri şiir örnekleri üzerinde çalıştırırken metinlerin kendine özgünlüğünü unutmamak lazımdır. Yani, doğru kurulan eğitim gereken yetenekleri geliştirmeye yardım ediyor.

KAYNAKÇA

- Edebiyat Bilimsel Terimler Sözlüğü. Bakü: Maarif, 1988
M. Celal, P.İ. Halilov, Edebiyat Bilimine Giriş. Bakü: Maarif, 2008
M. Cafer. Şiirimizin Dili ve Tarzı ile İlgili. Fuzuli düşünür Kitabında. Bakü: Azereşr, 1959
E. Cafer. Aruzun Bilimsel Yanları ve Azerbaycan Aruzu. Bakü: Bilim, 1974.

DUWAS İŞKOLİKLİK ÖLÇEĞİ TÜRKÇE FORMUNUN (DUWAS-TR) GEÇERLİK VE GÜVENİRLİĞİNİN İNCELENMESİ

Tayfun DOĞAN *, Fatma Dilek TEL **

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Schaufeli, Taris ve Bakker (2006) tarafından geliştirilen DUWAS'ı (Dutch Work Addiction Scale) Türkçeye uyarlamak ve iki faktörlü yapısının Türk örneklemde doğrulanıp doğrulanmayacağını test etmektir. Çalışmanın katılımcıları değişik iş ve meslek alanlarından 379 (146 Kadın/233 Erkek) çalışandır. Örneklemin yaş aralığı 18-61 ve yaş ortalaması 34.45'dir (S=8.66). Ölçeğin psikometrik özellikleri madde analizi, içtutarlık ve doğrulayıcı factor analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Doğrulayıcı factor analizi sonuçları DUWAS-TR'nin "Aşırı Çalışma" ve "Kompulsif Çalışma" olarak adlandırılan iki faktörlü yapısının yeterli düzeyde uyum gösterdiğini ortaya koymuştur. ($\chi^2/sd=3.44$, AGFI=0.087, GFI=0.92, CFI=0.91, IFI=0.91, RMSEA=0.080). Ölçeğin güvenilirliğini belirlemek amacıyla hesaplanan iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı ise ölçeğin tümü için .85, "aşırı çalışma" faktörü için .76 ve "kompulsif çalışma" faktörü için .74 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar DUWAS-TR'nin Türkçe formunun işkolikliği (iş bağımlılığı) ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: İşkoliklik, iş bağımlılığı, geçerlik, güvenilirlik.

RELIABILITY AND VALIDITY OF THE TURKISH VERSION OF THE DUTCH WORK ADDICTION SCALE (DUWAS-TR)

Abstract

The aim of this study is to adapt the Dutch Work Addiction Scale (DUWAS) into Turkish, which was developed by Schaufeli, Taris ve Bakker (2006) and to test the original two-factor structure with the present sample. The participants of the study were 379 employees (146 female / 233 male) who have different kinds of occupations. Ages ranged from 18 to 61 and the mean age is 34.45 (S=8.66). The psychometric properties of the scale were examined by item analysis, internal consistency and confirmatory factor analysis methods. The results of the confirmatory factor analysis showed a reasonable data fit with the two hypothesized DUWAS-TR domains of "Working Excessively" and "Working Compulsively". Goodness fit indexes were found as $\chi^2/sd=3.44$, AGFI=0.087, GFI=0.92, CFI=0.91, IFI=0.91, RMSEA=0.080. The reliability of the scale was also satisfactory, showing good internal consistency. Internal consistency coefficient for the whole scale was .85, for "Working Excessively" .76 and for "Working Compulsively" .74. These findings indicated that the Turkish form of DUWAS-TR is a valid and reliable instrument to assess work addiction.

Keywords: Workaholic, work addiction, validity, reliability

* Dr. Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D.
tayfun@tayfundogan.net

** Arş.Gör. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik A.B.D.
pdr.dilek@gmail.com

1. GİRİŞ

İş bağımlılığı ve işkoliklik kavramları birbirlerinin yerine kullanılan kavramlardır. İşkoliklik, alanyazında ilk olarak Oates (1971) tarafından “kompulsif ve kontrol edilemeyen bir şekilde sürekli çalışma ihtiyacı” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımda iki husus ön plana çıkmaktadır: (i) aşırı çalışma ve (ii) çalışma için kontrol edilemeyen biçimde içsel bir zorlama. Salanova ve ark., (2008), işkolikliği, “aşırı çalışma ve içsel zorlanmayla karakterize, karşı konulamayan negatif psikolojik bir durum” olarak tanımlamışlardır. Schaufeli, Taris ve Bakker (2006), işkolikliği “aşırı ve kompulsif çalışmalar” olarak tanımlamışlardır. Snir ve Zohar (2000) ise işkolikliği, “dışsal nedenlere bağlı olmaksızın, işle ilgili aktivite ve düşüncelere gereğinden fazla zaman ayırma” biçiminde tanımlamışlardır. Tanımlarda geçen aşırı çalışma o derece abartılıdır ki bireyin mutluluğunun azalmasına, sağlığının ve kişilerarası ilişkilerinin bozulmasına neden olur (Schaufeli ve ark., 2006). İşkolikliği tanımlamada çalışma süresini kriter olarak kabul eden araştırmacılar da vardır. Buna göre haftada en az 50 saat çalışan kişiler işkolik olarak değerlendirilmektedir (Burke, 1999; Harpaz ve Sinir, 2003). Ancak çalışma süresinin kriter olarak alınmasında özellikle bireyin finansal ihtiyaçlarının ya da bireyi çalışmaya zorunlu kılan dışsal bir etkenin olup olmadığı göz önünde bulundurulmalıdır. İşkolikliği çalışma yaşamı ve üretim açısından olumlu bir kavram olarak hatta “iyi bir bağımlılık” olarak değerlendirenler olsa da (Killinger, 1991; Machlowitz, 1980; Sprankle ve Ebel, 1987) genellikle olumsuz bir kavram olarak kabul edilmektedir. Bal (2009), işe gönülden adanma ve işkolikliğin birbirinden farklı olduğunu, her iki durumda da çok çalışma söz konusu olduğunu ancak gönülden çalışanlar için içsel bir motivasyon söz konusu iken, işkolikler için çalışmak istemeseler dahi karşı koyamadıkları içsel bir zorlamanın söz konusu olduğunu ifade etmiştir. Temel’ e göre (2006), işkolik kişilerin çok çalışanlardan en önemli farkları; işe karşı aşırı derecede bir bağımlılık hissetmeleri, çalışmadıkları zamanlarda rahatsızlık duymaları ve işleri için her şeyi feda etmeyi göze almalarıdır. Bu bağlamda çok çalışan kişiler, işine motive olmuş, başarıyı hedefleyen kişiler iken, işkolik kişiler yaşamdaki tek motive edici etken olarak işi gören ve başarıyı yaşamın yegâne amacı haline getirmiş olan kişilerdir. İşkolik kişiler de çok çalışanlar gibi çalışmaya karşı içsel bir motivasyon duymakla beraber işten duydukları memnuniyetlik duygusu, onlarda narkotik bir etki göstermektedir ve işkolikler bu etkiyi sürekli hissedebilmek uğrunda çalışmayı bir bağımlılık haline getirmektedir. Çok çalışan kişiler işe, çalışmaya, kuruma karşı bir *ilgi/sorumluluk* hissederken, işkolik kişiler bunlara karşı aşırı bir *bağlılık/bağımlılık* duymaktadırlar.

Temel olarak işkoliklik çok çalışmaktan farklı olarak alkol ve uyuşturucu bağımlılığı ya da kumar bağımlılığı gibi benzer özellikler göstermektedir. İşkoliklik, henüz herhangi bir tanı sınıflama sistemine girmemiştir. Ancak DSM-IV’e (2000) göre kumar bağımlılığı için kullanılan tanı ölçütleri Young’ın (1996) internet bağımlılığı için önerdiği tanı ölçütleri göz önünde bulundurularak aşağıdaki tanı ölçütleri önerilebilir: (i) İşle ilgili aşırı zihinsel uğraş (çalışmadığı zamanlarda da işle ilgili düşünceler). (ii) İş ve çalışmaya aşırı zaman ayırma (finansal ihtiyaçları olmasa dahi). (iii) Çalışmadığı zamanlarda yoksunluk belirtileri (huzursuzluk, gerginlik, suçluluk, umutsuzluk, başka şeylere odaklanamama vs.). (iv) Çalışmaya yönelik olarak içten gelen bir baskı ve zorlanma hissetme. (v) Aşırı çalışma yüzünden ilişkilerinde ve özel yaşamında sorunlar yaşama. (vi) Çalışma süresini azaltmaya ilişkin girişimlerde bulunma ancak başarısız olma. (vii)

Çalışabilmek için aile üyelerine, arkadaşlarına ya da başkalarına sürekli yalan söyleme. (viii) Çalıştığını diğer insanlardan saklama ihtiyacı. (ix) Çalışma nedeniyle sosyal ve boş zaman etkinliklerine zaman ayıramama. (x) Sosyal etkinliklere, eğlenceye ve uykuya harcanan zamanın boşa harcandığını düşünme ve rahatsız olma.

İşkoliklikle ilgili yapılan araştırmalar, işkolikliğin bireyin yaşam ve sağlık kalitesinin önemli bir belirleyicisi olduğunu göstermektedir. Kubota ve ark., (2010), hemşirelerde işkoliklikle uyku problemleri arasındaki ilişkiyi incelemişler ve işkoliklik düzeyi yüksek olanların uyanmada güçlük, uyku yetersizliği ve iş yerinde uyuma gibi sorunlar açısından yüksek risk grubunu oluşturduklarını belirtmişlerdir. Robinson ve ark. (2006), işkoliklikle evlilikte yaşanan problemler arasında pozitif yönde ilişkiler bulmuşlardır. Naktiyok ve Karabey'in (2005), işkoliklikle tükenmişlik arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmada ise işkoliklik düzeyindeki artışın zihinsel, fiziksel ve duygusal tükenmişliği artırdığı sonucuna ulaşmıştır.

Bu çalışmanın amacı Schaufeli ve ark., (2006) tarafından geliştirilen Dutch Work Addiction Scale (DUWAS)' ın Türkçe uyarlamasını yapmak ve psikometrik özelliklerini incelemektir. DUWAS, yurt dışında işkolikle ilgili araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. Ölçeğin kısa oluşu, uygulanmasının ve değerlendirilmesinin kolay oluşu ve psikometrik niteliklerinin yeterli oluşu sıklıkla tercih edilmesinin nedenleri olarak değerlendirilebilir. Ölçeğin işkoliklikle ilgili araştırmalarda ve psikolojik danışma sürecinde kullanılabileceği ve önemli bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir. Türkçe literatürde işkolikliği değerlendirmeye yönelik olarak yeterli sayıda ve nitelikli ölçme araçlarının olmayışı da bu çalışmanın yapılmasında motivasyon kaynağı olmuştur.

2. YÖNTEM

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın katılımcılarını çeşitli iş ve mesleklerden (doktor, öğretmen, diyetisyen, akademisyen vs.) 379 çalışan (146 Kadın/233 Erkek) oluşturmuştur. Araştırmanın katılımcıları basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Veri toplama araçları katılımcılara yüz yüze ve e-mail aracılığıyla uygulanmıştır. Örneklemin yaş aralığı 18-61 ve yaş ortalaması 34.45'dir (S=8.66). Katılımcıların 19'u (% 5) ilkökul, 43'ü (% 11) lise, 103'ü (% 27) üniversite ve 213' ü (% 56) lisansüstü eğitim mezunudur. Medeni durumuna göre katılımcıların 134' ü (% 35) bekar, 220'si (% 58) evli ve 24'ü (% 6) boşanmıştır. Bir katılımcı yaş, öğrenim durumu ve medeni durumunu belirtmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Dutch Work Addiction Scale (DUWAS): Ölçek işkolikliği ölçebilmek amacıyla Schaufeli, Taris ve Bakker (2006) tarafından geliştirilmiştir. 17 maddeden oluşmaktadır ve 4'lü Likert tipi, öz bildirim tarzı bir ölçektir. DUWAS, "aşırı çalışma" ve "kompulsif çalışma" olarak adlandırılan iki alt ölçekten oluşmaktadır. Ölçek işkolikliği ölçmede kullanılan "Work Addiction Risk Test-İş Bağımlılığı Riski Testi" (WART; Robinson, 1999) ve Workaholism Battery-İşkoliklik Bataryası (WorkBat; Spence & Robbins, 1992) adlı iki ölçme aracının maddelerinin kullanılması ve birleştirilmesiyle elde edilmiştir. "Aşırı çalışma" alt ölçeği bireyin çalışmaya yaşamındaki diğer aktivitelerden daha fazla yer verdiğini ve olması gerekenden fazla çalıştığını ifade eden maddelerden

oluşmaktadır. (Örnek madde: *İş yerindeki arkadaşlarım çalışmayı bıraktığında bile ben kendimi çalışmaya devam ederken bulurum.*) “Kompulsif çalışma” alt ölçeği ise bireyin içten gelen bir zorlama ve zorunluluk hissiyle kendisini çalışmak zorunda hissetmesine neden olan ifadelerden oluşmaktadır. (Örnek madde: *Genellikle içinde beni çok çalışmaya iten bir şeyler olduğunu hissediyorum.*) Alt boyutlara ilişkin iç tutarlık katsayıları “aşırı çalışma” alt boyutu için .80 ve “kompulsif çalışma” alt boyutu için .86 olarak bildirilmiştir. Alt ölçekler arasında pozitif yönde .66 ($p<.001$) korelasyon elde edilmiştir (Libano ve ark., 2010; Schaufeli ve ark., 2006).

Kişisel Bilgi Formu: Katılımcıların demografik özelliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Form, katılımcıların yaşlarını ve mesleklerini belirlemek üzere iki açık uçlu; cinsiyet, medeni durum, öğrenim durumlarını belirlemek üzere ise üç kapalı uçlu soru olmak üzere beş sorudan oluşmaktadır.

İşlemler

DUWAS’ın uyarlama çalışmaları için öncelikle Wilmar Schaufeli’yle iletişime geçilmiş ve gerekli izin alınmıştır. Ölçeğin dil geçerliği “geri çeviri” yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna göre ölçek her iki dile de iyi düzeyde hakim olan üç kişi tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler araştırmacılar tarafından incelenerek her bir madde için en uygun ifadeler Türkçe forma alınmıştır. Daha sonra, elde edilen Türkçe form bir çeviri uzmanı tarafından tekrar İngilizceye çevrilmiştir. Çeviriler karşılaştırılmış ve gerekli düzeltmeler yapılarak Türkçe formun özgün forma eşdeğer olduğu kabul edilmiştir. Ölçeğin özgün formu 4’ lü Likert tipi (1=Asla, 4=Daima) bir cevaplama anahtarına sahiptir. Bu çalışmada, Türkçe açısından daha anlaşılır olduğu gerekçesiyle 5’li Likert tipi (1=Hiç Uygun Değil, 2=Uygun Değil, 3=Biraz Uygun, 4=Uygun, 5=Tamamen Uygun) bir cevaplama anahtarı hazırlanmıştır. Ölçeğin uygulanması hem yüz yüze hem de katılımcıların e-posta adreslerine gönderilmek suretiyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada ölçeğin psikometrik özellikleri madde analizi, iç tutarlık ve doğrulayıcı faktör analizi yöntemleriyle incelenmiştir. Ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri SPSS 11.5 ve LISREL 8.54 programları ile yapılmıştır.

3. BULGULAR

Madde Analizi

Ölçek maddelerinin toplam puanı yordama ve ayırt ediciliklerini ortaya koymak üzere madde analizi yapılmış ve % 27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılmıştır. Madde analizi sonucu 1., 3., ve 6. maddelerin madde toplam korelasyonu değerlerinin sırasıyla .14, .22 ve .21 olarak bulunmuştur. Madde toplam korelasyonu .30’ un altında olan maddelerin ölçeği yeterince temsil etmediği düşünülerek bu üç maddenin ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2010). Söz konusu maddeler çıkarıldıktan analiz tekrarlanmış ve sonraki analizler geriye kalan 14 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. “Aşırı çalışma” alt boyutu için madde toplam korelasyonu .39 ile .51 arasında değişen değerlerde bulunmuştur. “Kompulsif çalışma” alt boyutu için ise .30 ile .57 arasında değişen değerler bulunmuştur. % 27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları sonucu ise her iki alt boyutta da madde ortalama puanları arasındaki farklılıkların istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç maddelerin ayırt ediciliğinin yeterli olduğunu göstermektedir. Elde edilen bulgular Tablo 1’ de ayrıntılı olarak verilmiştir.

Tablo 1.

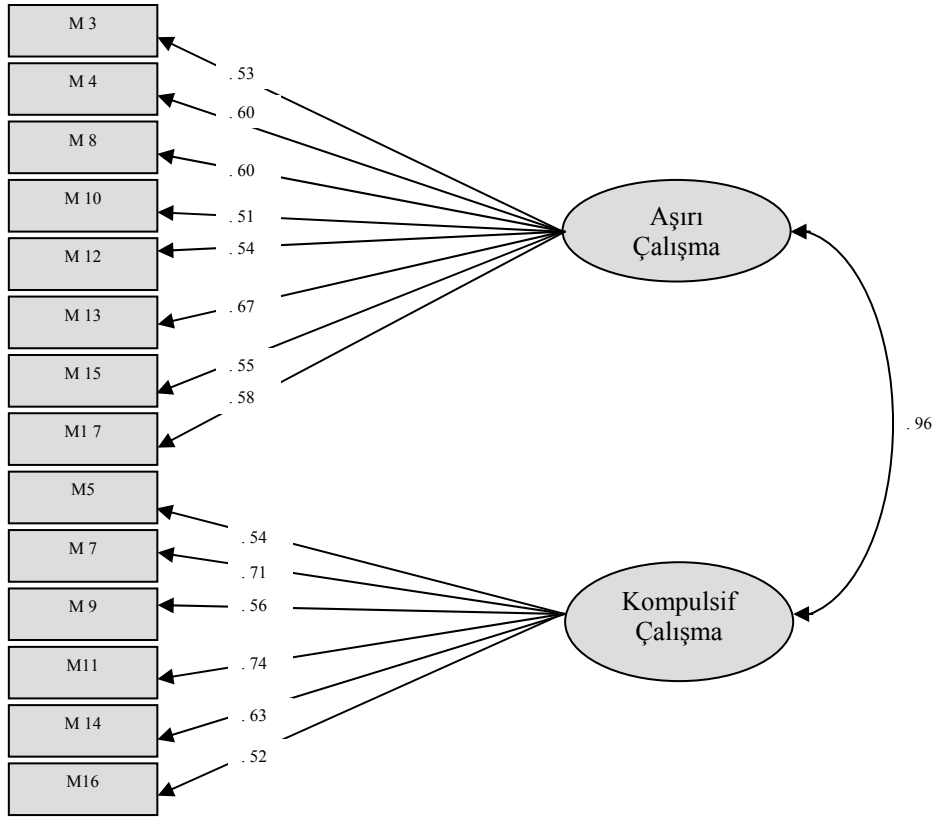
DUWAS-TR'nin alt boyutlarına ilişkin madde toplam korelasyonları ve %27' lik alt-üst grup farkına ilişkin t testi değerleri

Faktörler	Ölçek Maddeleri	Madde toplam korelasyonları ¹	t değerleri (üst %27 , alt % 27) ²
Aşırı Çalışma	Madde3	.45	13.317*
	Madde4	.49	14.623*
	Madde8	.50	12.934*
	Madde10	.40	11.902*
	Madde12	.42	11.509*
	Madde13	.51	13.458*
	Madde15	.39	12.247*
Kompulsif Çalışma	Madde17	.46	14.529*
	Madde5	.44	13.260*
	Madde7	.53	16.390*
	Madde9	.54	16.179*
	Madde11	.53	16.662*
	Madde14	.57	16.740*
	Madde16	.30	10.685*

¹n=379, ²n= 102, p ≤ .000

Yapı Geçerliliği

Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA): DUWAS' ın tek faktörlü ve iki faktörlü yapısının Türk çalışanlardan oluşan örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağını ortaya koymak üzere DFA yapılmıştır. Tek faktörlü model için elde edilen uyum iyiliği indeksleri [$\chi^2=294.65$, sd= 73, $\chi^2/sd= 4.04$, AGFI=0.86, CFI= 0.90, IFI= 0.88, GFI= 0.90, RMSEA= 0.090] olarak bulunmuştur. İki faktörlü modeli için elde edilen uyum iyiliği indeksleri ise [$\chi^2= 227.54$, sd= 66, $\chi^2/sd= 3.44$, AGFI=0.87, CFI= 0.91, IFI= 0.91, GFI= 0.92, , RMSEA= 0.080] olarak elde edilmiştir. χ^2/sd oranının 5' ten küçük olması modelin kabul edilebilir bir uyum değerine sahip olduğuna işaret etmektedir (Kline, 2005; Tabachnick ve Fidel, 2001). GFI, CFI, IFI ve AGFI indeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum, 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown, 2006; Schumacker ve Lomax, 1996; Steiger, 2007). Bu kriterler doğrultusunda elde edilen sonuçlar incelendiğinde iki faktörlü modelin tek faktörlü modele göre daha kabul edilebilir düzeyde uyum gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur. Ayrıca iki faktörlü modele modele ait parametre tahminlerinin tümünün pozitif yönde yüklendiği sonucuna ulaşılmıştır (Bkz. Şekil 1).



Şekil 1. DUWAS-TR' ye İlişkin Path Diyagramı ve Faktör Yükleri

Tablo 2.

DFA Modellerinin Uyum İyiliği İndeksleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	AGFI	GFI	CFI	IFI	RMSEA
Tek Faktörlü Model	294.65	73	4.04	0.86	0.90	0.88	0.88	0.090
İki Faktörlü Model	227.54	66	3.44	0.87	0.92	0.91	0.91	0.080

Güvenirlilik: DUWAS-TR' nin güvenirliliği 379 kişiden elde edilen veriler üzerinden iç tutarlık yöntemiyle hesaplanmıştır. Buna göre ölçeğin bütünü için iç tutarlık (Cronbach alfa) katsayısı .85 olarak bulunmuştur. Alt boyutlara göre ise “aşırı çalışma” alt boyutu için iç tutarlık katsayısı .76 ve “kompulsif çalışma” alt boyutu için .74 olarak bulunmuştur.

Ölçeğin Puanlanması ve Değerlendirilmesi

DUWAS-TR, öz-bildirim tarzı ve 14 maddelik bir ölçme aracıdır. 5’li Likert tipi (1-Hiç uygun değil, 5-Tamamen uygun) bir cevaplama anahtarına sahiptir. Ölçek, iki alt boyuttan oluşmaktadır: Aşırı çalışma ve kompulsif çalışma. Ölçekten toplam puan ve alt boyutlara ilişkin puanlar olmak üzere üç farklı türde puan alınmaktadır. Yüksek puanlar işkolikliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmanın amacı Schaufeli ve ark. (2006) tarafından işkolikliği ölçmek üzere geliştirilmiş DUWAS’ ı Türkçeye uyarlamak ve geçerlik güvenirliğini incelemektir. Bu doğrultuda ilk olarak “geri çeviri” yöntemi kullanılarak ölçeğin dilsel eşdeğerliği sağlanmıştır. Ölçeğin geçerlik ve güvenirliği, madde analizi, doğrulayıcı faktör analizi ve iç tutarlık katsayısının hesaplanması yöntemleriyle incelenmiştir. Madde analizi sonucu üç maddenin (*Madde 1: Çok çalışmayı sevmem. Madde 2: Keşke kendimi işime bu kadar adanmasaydım. Madde 6: Sürekli yapacak bir işim vardır.*) madde toplam korelasyonu değerlerinin .30’ dan düşük olduğu gözlemlenmiş ve maddelerin ölçeği temsil güçlerinin yetersiz olduğu kabul edilerek ölçekten çıkarılmasına karar verilmiştir. Bu aşamadan sonra geçerlik, güvenirlik analizleri geriye kalan 14 madde üzerinden gerçekleştirilmiştir. % 27’ lik alt-üst grup karşılaştırmaları yapılarak maddelerin ayırt edicilik güçleri incelenmiş ve her bir maddenin ayırt edici olduğu görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile ölçeğin tek faktörlü ve iki faktörlü yapısının Türk örnekleme doğrulanıp doğrulanmayacağı incelenmiştir. DFA sonuçlarına göre ölçeğin özgün formunda olduğu gibi iki faktörlü yapısının korunduğu ve tek faktörlü modele göre daha iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. DUWAS-TR’nin güvenirliği iç tutarlık yönteminin hesaplanmasıyla incelenmiş ve ölçeğin yeterli düzeyde güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen tüm bu bulgular DUWAS-TR’ nin işkolikliği ölçmede kullanılabilir geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar işkolikliğinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu çalışmada DUWAS-TR’ nin geçerliği doğrulayıcı faktör analizi yöntemiyle incelenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda ölçüt bağıntılı geçerlik kapsamında DUWAS-TR ve iş doyumunu, örgütsel bağlılık, iş yaşamında yalnızlık ve tükenmişlik gibi değişkenler arasındaki ilişkiler incelenebilir. Ayrıca ölçek üzerinde yapılacak yeni çalışmalarda ölçekten çıkarılan Madde 1 ve Madde 2 olumlu cümleye çevrilerek uygulanabilir ve ölçeği temsil güçleri yeniden incelenebilir.

KAYNAKÇA

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-IV)*, 4th edn. Washington, DC.
- Bal, E. A. (2009). Bir pozitif psikoloji kavramı olarak işe gönülden adanma ve insan kaynakları açısından önemi. 17. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi’nde sunulan bildiri, Eskişehir, Türkiye.
- Burke, R. J. (1999). Workaholism in organizations: Gender differences. *Sex Roles: A Journal of Research* [Electronic version], 41, 331-341.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*.(11.baskı.) Ankara; Pegem Akademi Yayınları.
- Brown, T. A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York; Guilford Publications, Inc.

- Del Libano, M., Llorens, S., Salanova, M., & Schaufeli, W. (2010). Validity of a brief workaholism scale. *Psicothema*, 22, (1), 143-150.
- Harpaz, I., & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56(3), 291-319.
- Naktiyok, A., & Karabey, C. N. (2005). İşkoliklik ve tükenmişlik sendromu. *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 19(2), 179-198.
- Killinger, B. (1991). *Workaholics: The respectable addicts*. Buffalo, NY: Firefly Books.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of Structural Equations Modeling*. New York: Guilford Publication, Inc.
- Kubota, K., Shimazu, A., Kawakami, N., Takahashi, M., Nakata, A., & Schaufeli, W. (2010). Association between workaholism and sleep problems among hospital nurses. *Industrial Health*, 48, 864-871.
- Machlowitz, M. (1980). *Workholics: Living with them, working with them*. Reading, MA: Addison- Wesley.
- Oates, W. (1971). Confessions of a workaholic. New York: World.
- Robinson, B.E. (1999). The work addiction risk test: Development of a tentative measure of workaholism. *Perceptual and Motor Skills*, 88, 199-210.
- Robinson, B. E., Flowers, C., & Kok-Mun, N. (2006). The relationship between workaholism and marital disaffection: husbands' perspective. *The Family Journal : Counseling and Therapy For Couples and Families* , 14 (3), 213-220
- Salanova, M., Del Líbano, M., Llorens, S., Schaufeli, W.B., & Fidalgo, M. (2008). La adicción al trabajo [Workaholism]. *Nota Técnica de Prevención*, 759, 22ª Serie. Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. In R. Burke (Ed.): *Research companion to working time and work addiction* (pp. 193-217). Edward Elgar: Northampton, MA.
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173-203.
- Schumacker, R. E. & Lomax, R. G. (1996). *A beginner's guide to Structural Equation Modeling*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Snir, R. & Zohar, D. (2000). Workaholism: Work addiction or workphilia? Paper presented at the International Conference of Psychology: Psychology after the year 2000, University of Haifa, Haifa.
- Spence, J.T., & Robbins, A.S. (1992). Workaholism: Definition, measurement and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58, 160-178.
- Sprankle, J. K. & Ebel, H. (1987). *The workaholic syndrome*. New York, NY: Walker Publishing.
- Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42, 893-898.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Boston: Allyn & Bacon, Inc.
- Temel, A. (2006). Organizasyonlarda işkolizm ve işkolik çalışanlar. "İş ,Güç" *Endüstri ilişkileri ve insan kaynakları dergisi* 8, 105-127.
- Young, K. (1996). Internet addiction: the emergence of a new clinical disorder. *Cyber Psychology and Behavior*, 3: 237-244.

EK 1: DUWAS-TR İşkoliklik Ölçeği

		Hiç Uygun Değil	Uygun Değil	Biraz uygun	Uygun	Tamamen uygun
1.	<i>Çok çalışmayı sevmem. *</i>	1	2	3	4	5
2.	<i>Keşke kendimi işime bu kadar adanmasaydım. *</i>	1	2	3	4	5
3.	Telaş içinde ve zamana karşı yarışan biri olarak görünürüm. (AÇ)	1	2	3	4	5
4.	İş yerindeki arkadaşlarım çalışmayı bıraktığında bile ben kendimi çalışmaya devam ederken bulurum. (AÇ)	1	2	3	4	5
5.	Yaptığım bir işten hoşlanmasam bile sıkı çalışmak benim için önemlidir. (KÇ)	1	2	3	4	5
6.	<i>Sürekli yapacak bir işim vardır. *</i>	1	2	3	4	5
7.	Bir süreliğine işten uzaklaşmak istesem bile kendimi sıklıkla o iş hakkında düşünürken bulurum. (KÇ)	1	2	3	4	5
8.	Üstesinden gelebileceğimden çok daha fazlasını üstlenirim. (AÇ)	1	2	3	4	5
9.	Bir şeyi yapmak istesem de istemesem de, o konuda çok sıkı çalışmam gerektiğine dair işten gelen bir zorlama hissediyorum. (KÇ)	1	2	3	4	5
10.	Çalışırken işleri belli sürede bitireceğime dair koyduğum zaman sınırlamaları yüzünden kendimi zora sokarım. (AÇ)	1	2	3	4	5
11.	Genellikle içimde beni çok çalışmaya iten bir şeyler olduğunu hissediyorum. (KÇ)	1	2	3	4	5
12.	Çalışmaya, arkadaşlarımla birlikte vakit geçirmekten, hobilerimden veya boş zaman etkinliklerimden daha fazla vakit harcarım. (AÇ)	1	2	3	4	5
13.	Bir iş üzerinde çalışmadığım zaman kendimi suçlu hissederim. (AÇ)	1	2	3	4	5
14.	Yaptığım iş keyifli olmasa da çok çalışmaya kendimi mecbur hissederim. (KÇ)	1	2	3	4	5
15.	Kendimi, telefonla konuşurken hem not alıp hem yemek yemek gibi iki veya üç işi aynı anda yaparken buluyorum. (AÇ)	1	2	3	4	5
16.	İşten izin aldığımda kendimi suçlu hissederim. (KÇ)	1	2	3	4	5
17.	Çalışmadığım zaman rahatlamakta güçlük çekiyorum. (AÇ)	1	2	3	4	5

**Bu maddeler ölçekten çıkarılmıştır.*

AÇ= Aşırı Çalışma KÇ=Kompulsif Çalışma

OKUL MÜDÜRLERİNİN MOTİVASYONLARI ÜZERİNE NİTEL BİR İNCELEME

Nail YILDIRIM *

ÖZET

Sistemin kritik ögesi okul müdürü gözükmektedir. Müdürlerin çalışma isteği yani motivasyonu eğitim sisteminin başarısı için önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin görevi esnasında onların motivasyonlarını artıran ve bozan durumların ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın sonuçları müdürlerin mesleki yaşamlarına ışık tutacağı ve özlük hakları konusunda duyarlılığı artırabileceği için önemli görülmektedir. Araştırma nitel desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Araştırmada görülmüştür ki okul müdürünün içsel ve dışsal motivasyon kaynakları bulunmaktadır. Okul müdürlerini içsel olarak en fazla “vatan sevgisi” motive ederken, yapılan işin “takdir edilmesi” de en fazla dışsal olarak motive etmektedir. Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan etkenlerin daha çok dışsal olduğu görülmektedir. En fazla motivasyon bozucu iki etken; “maddi imkânsızlıklar” ve “üst yönetimin ilgisizliği” olarak görülmektedir. Okul müdürünün başarısı sistemin başarısını etkilediğine göre müdürlerin motivasyon durumları uygulamacılar tarafından dikkate alınması gereken önemli bir konu olarak görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Okul müdürü, içsel motivasyon, dışsal motivasyon

* Yrd. Doç. Dr., Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü TOKAT. nailsan60@hotmail.com, 05054794997

A QUALITATIVE ANALYSIS ON MOTIVATION OF SCHOOL PRINCIPALS

ABSTRACT

The school principal appears to be the most critical element of the system. Principals' willingness to work, in other words, their motivation is accepted important for the success of the education system. The purpose of this study is to reveal those cases which increase or decrease the motivation of school principals in the course of their appointment. The results of this study are considered important since they will not only shed light on professional lives of school principals but also may increase the sensitivity about personnel rights. The research has a qualitative design. Research sample includes 24 school principals. Semi-structured interview technique has been used as the data collection method. "Content analysis" has been employed in the research. It is observed that school principals have internal and external sources of motivation. School principals are motivated internally by "patriotism" the most whereas "appreciation" of the jobs done is the strongest external motivator. It is observed that factors demotivating the school principals are mostly external. Two factors that demotivate the principals the most are observed to be: "physical impossibilities" and "disinterestedness of top management". Since the success of school principal affects the success of the system, motivation levels of principals are considered to be an important issue to be taken into account by practitioners.

Key Words: Principals, internal motivation, external motivation

1. GİRİŞ

Eğitim sisteminde okul, önemli bir alt sistemdir ve okulun başarısı da eğitim sisteminin başarısı demektir. Okulu çalışanlarla beraber müdür yönettiğine (İlköğretim Kurumları Yönetmeliği, 2010: md.60) göre müdürün başarısı okulun başarısı yani eğitimin başarısı demektir. Bu durumda sistemin en kritik ögesi okul müdürü gözükmektedir. Müdürün çalışma isteği yani motivasyonu sistem adına başarı olduğuna göre müdürlerin motivasyonu önemli görülmektedir. Çünkü okul müdürü de bir insandır (Açıklım, Şişman, Turan, 2007). Araştırmada okul müdürlerinin motivasyonu konu edilmiştir. Motivasyon, insan davranışlarının istenilen doğrultuda yönlendirilmesi olarak tanımlanabilir. Başka bir deyişle, motivasyon insanların faaliyetlerinin ve çabalarının sürekliliğini sağlayan ve onları harekete geçiren güçlerin tümüdür. Motivasyon sürecini tanımlarken aşağıda belirtilen üç önemli unsura dikkat edilmelidir (Özgener, 2000: 176): 1. Organizmayı bir davranışta bulunmaya zorlayan ya da davranışa yol açan güç, 2. Davranışın belli bir yönde gelişmesini sağlayan güç, 3. Bir davranış ortaya çıktıktan sonra, bu davranışın korunması ve sürdürülmesini sağlayan güç.

Motivasyon, bireylere karşı nasıl davranıldığıyla ve bireylerin yaptıkları iş hakkında neler hissettikleriyle ilgilidir (Keenan, 1996:5). Motivasyon kavramı insan organizmasını davranışa iten, bu davranışların şiddet ve enerji düzeyini tayin eden, davranışlara belirli bir yön veren ve devamını sağlayan çeşitli iç ve dış sebepleri ve bunların işleyiş mekanizmalarını içermektedir. Davranışların yapılışındaki canlılık, sarf edilen enerji, değişmeye, dağılmaya karşı olan direnç, devam süreleri vs. bize bu davranışların motive edildiklerini gösterir. Yapılmış olan başlıca motivasyon tanımları incelendiğinde, öncelikle insanın ihtiyaçlarına vurgu yapıldığı görülmekte, ihtiyacı karşılamaya yönelik birey davranışının, örgütsel bir amaca hizmet etmesi durumu göze çarpmaktadır (Pekel, 2001: 4).

Motivasyon kuramları içerik ve süreç kuramları adı altında incelenebilir. İçerik kuramları daha çok bireyin ihtiyaçları üzerinde durur. Bu başlık altında dört önemli kuram yer almaktadır; Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı, Alderfer'in varlık, ilgililik ve ihtiyaçlar kuramı, Herzberg'in iki faktör kuramı ve McClelland'ın başarı güdüsü kuramıdır. Süreç kuramları, bireylerin nasıl davranışa geçeceğini, kendisini nasıl yönlendireceği üzerinde durur. Bu başlık altında dört önemli kuram; pekiştirme kuramı, beklenti kuramı, eşitlik ve amaç kuramıdır (Koçel, 1995; Erdem, 1997).

Ayrıca motivasyon kuramları içsel ve dışsal olarak da ayrılabilir. Birey bir doyum elde etmek için başarmak istiyorsa, bu içsel güdülenmedir. Bireyin güdülenmesi dışsal etkilerle özendirici hedefler seçilerek ya da pekiştireçler kullanarak geliştirilirse dışsal güdülenmedir (Ercan, 2003: 108). Dışsal güdü dışardan gelen ödül, ceza gibi etkilerle ortaya çıkar. İçsel güdü ise, kişinin ilgi, merak, ihtiyaç v.b. içinden gelen etkilerle ortaya çıkar (Akbaba, 2006).

İnsan davranışlarının açıklanmasında en yaygın motivasyon kuramının, Maslow kuramı olduğu söylenebilir. Bireylerin değeri ve gücüyle en derinden ilgilenen hümanist klinik psikolog Maslow sağlıklı ve sağlıklı bireyler arasındaki farkla ilgilendi ve bireylerin kendi yaşamlarının kalitesini arttırabilecek olumlu güce sahip olduklarına inandı. Görüşleri ve kuramı yönetim biliminde de görüş ve kuramları etkiledi. Maslow'un insan

davranışını açıklamada fizyolojik, güvenlik, sosyal, saygınlık ve kendini gerçekleştirme gibi beş temel gereksinimi kapsayan güdülenme kuramını oluşturmuştur (Çetinkanat, 2002: 186).

Araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında kuvvetli bir pozitif ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenmedeki artış, öğretmen ve öğrencilerin okuldan daha çok haz duymalarına imkan sağlar (Öncü, 2004: 169). Mitchell (1997: 57), güdülenmiş kimselerin göreve odaklandıklarını, yoğun çaba sarf ettiklerini, bunu devam ettirdiklerini ve etkili performansın anahtarının güdülenme olduğunu belirtmektedir. Okul eğitimindeki yaşanan çeşitli sorunları ortadan kaldırmak ve sürekli olarak okul eğitimini geliştirmek için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili, ilkel liderlerin rehberlik ettiği yöneticilerin varlığı hayati derecede önemlidir (Cerit, 2007). Yüksek motivasyonlu işgörenler örgütsel hedeflere ulaşma şansını önemli derecede arttırmaktadırlar (Byars, 1992: 202).

Yöneticilik, öğretmenlik mesleğinin yanında yürütülen bir hizmet olarak görülmektedir. Işıkhani (2004: 147), öğretmenlik mesleğini, eğitim ortamında kişilerin etkisinde kaldıkları özgün ve yoğun stres yaratan durumlar sebebiyle, bireylerin özellikle ruhsal sağlıklarının ve buna bağlı olarak da çalışma yaşamlarının kötü yönde etkilenmesinde önemli oranda risk taşıyan bir meslek olduğunu ileri sürmüştür. Eğitim örgütlerinde işler öğretmenler ve okul müdürleri tarafından yürütülmektedir. Örgütsel ortamla ilgili araştırmalar, işgörenlerin, işe dayalı yaşadıkları olumsuz durumların sebebi olarak, örgüt yöneticilerinin davranışlarının etkili olduğunu belirtmektedir (O'Driscoll ve Beehr, 1994, akt. Cemaloğlu, 2007). Eğitim örgütlerinde yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışları ile öğretmenlerin güdülenme, moral ve iş doyumunu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Kabadayı, 1982). Bursalıoğlu'na göre "Örgütsel motivasyon, bir işgöreni çalışmaya başlatan ve devamını sağlayan etkiler bütünü" olarak da nitelendirilmektedir. (Bursalıoğlu, 1994) İnsanın kendi amaçları yönünde güdülenmesi doğaldır. Ama örgütsel amaçlara güdülenmesi yapaydır (Başaran 1991).

Okul müdürünün doğrudan motivasyon kaynağı veya motivasyonunu bozan durumlara ilişkin araştırmaya rastlanamamıştır. Ancak dolaylı olarak okul müdürünün motivasyonuna etki eden araştırmalar bulunmaktadır. Bunlardan birkaç örnek aşağıda verilmektedir:

Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme konusunda araştırmalara rastlanmaktadır. Bir araştırmada okul müdürleri öğretmenleri motive etme konusunda kendilerini yeterli görürlerken öğretmenler müdürlerle aynı görüşte değildir (Yıldırım, 2008: 138). Diğer bir araştırmada, özel okullarda çalışan öğretmenlerin, okul müdürlerinin tutum ve davranışlarının öğretmenlerin işlerinde doyuma ulaşmalarında ve işlerine motive olmalarında olumlu yönde etkisinin olduğunu; devlet okullarında çalışanların ise bu görüşe daha az katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Karaköse ve Koçabaş, 2006). Özdevecioğlu, (2002) araştırmasında elde edilen sonuçlara göre, kamu sektörü yöneticilerinin daha az inisiyatif sahibi olduğu, daha az yetki kullandığı, kamuda çalışanlar arasında daha az çatışmaların çıktığı belirlenmiştir. Güven ve Akyüz (2002: 178), okul yöneticilerinde kaygı iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi adlı araştırmalarında, özel okullarda çalışan yöneticilerin iş doyumunun devlet okullarında çalışan

yöneticilerden anlamlı derecede yüksek olduğu ve sürekli kaygı düzeyinin de daha düşük olduğu belirlenmiştir. Dağlı (2006), okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeylerini araştırdığı makalesinde, okul yöneticilerinin duygusal tükenmişlik boyutunda %37.5'inin, duyarsızlaşma boyutu için % 35'inin, Kişisel başarı boyutu için %34'1'inin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadığı saptanmıştır.

Araştırmalar, kişiden beklenenlerin gerçekleşmesinde ve işinde başarılı olmasında en önemli adımın onun iş yaşamından elde ettiği doyumun ve hissettiği kaygının belirlenmesinin önem taşıdığını göstermektedir (Güven ve Akyüz (2002: 178). Bireyin aldığı iş doyumunu motivasyonunu artıracak ve çalışma isteği artacaktır. Ters durumda motivasyonu düşecek ve çalışma isteği azalacaktır. İnsanları motive eden gereksinimlerin neler olduğu ne kadar iyi anlaşılırsa, insanlar o derece etkin şekilde motive edilebilirler. Eğitim örgütlerinde verim makine ile değil insanla gerçekleştirilmektedir. Bu verimin yaratılmasında insanların duygusu, coşkusu, heyecanı büyük önem taşımaktadır. Yorgun, kırgın, küskün insanlar verimli olamazlar (Alıç, 1996: 17). Sağlıklı bir yönetici örgütün kalbidir veya temel taşıdır denebilir (Quick vd., 2007, 193). Bu doğrultuda eğitim sistemin kritik ögesi okul müdürüdür denilebilir. Müdürlerin çalışma isteği yani motivasyonu eğitim sisteminin başarısı adına önemli görülmektedir. Araştırmanın amacı, okul müdürlerinin görevi esnasında motivasyonunu artıran durumlar ve motivasyonun bozan durumların ortaya çıkarılmasıdır. Araştırmanın sonuçları müdürlerin mesleki yaşamlarına ışık tutacağı ve özlük hakları konusunda duyarlılığı artırabileceği için önemli görülmektedir. Bu amaçla okul müdürlerinin görüşlerine dayalı olarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Okul müdürlerini motive eden içsel durumlar nelerdir?
- Okul müdürlerini motive eden dışsal durumlar nelerdir?
- Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan içsel durumlar nelerdir?
- Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan dışsal durumlar nelerdir?

2. YÖNTEM

Araştırma müdürlerin görevi esnasında motivasyonunu sağlayan ve bozan durumları incelemeye yönelik nitel bir çalışmadır. Çalışmada olgu bilim deseni kullanılmıştır. Farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanılması olgu bilim (fenomenoloji) deseni olarak adlandırılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 72). Mevcut çalışmada birey ya da durum temelli bir yaklaşım benimsenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmanın amacına uygun olarak çalışma grubu oluşturmak il milli eğitim müdürlüğünden köy, kasaba, il merkezinde bulunan okulların sayıları göz önünde bulunarak okullar belirlenmiştir. Başlangıçta 30 okul müdürü belirlenmiş ancak 24 okul müdürü görüşmeyi kabul etmiştir. Araştırmada nitel araştırma geleneğine uygun amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine uygun olarak okul müdürlerinden çalışma grubu seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde amaç, görece olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 108). Bu amaçla çeşitlilik çalışma kademine, öğretmenlik branşına, okulun bulunduğu yere, okul

türüne göre alınmıştır. Çalışma grubundaki okul müdürlerine ilişkin veriler Tablo 1’de görülmektedir.

Tablo 1.

Çalışma grubuna alınan okul müdürlerine ilişkin bilgiler

Değişkenler n=24		f	%
Öğretmenlik branşı	Sınıf	14	58,33
	Branş	10	41,67
Okulun bulunduğu yer	Köy	7	29,17
	Kasaba	5	20,83
	İl/ilçe merkezi	12	50
Okulun türü	Anaokulu	2	8,33
	İlköğretim	13	54,17
	Ortaöğretim	9	37,5
Görev Süreleri	1-9	12	50
	10-19	9	37,5
	20 ve üstü	3	12,5

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 24 okul müdürü oluşturmaktadır. Müdürlerin 7’si köyde, 5’i kasabada, 12 tanesi de il/ilçe merkezinde görev yapmışlardır. Müdürlerin 10’u branş öğretmenliğinden gelirlerken, 14 tanesi sınıf öğretmenidir. Müdürlerin yarısı 1-9 yıllık kıdeme sahipken diğer yarısı en az 10 yıllık ve üstü kıdeme sahiptirler.

Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 1995: 165). Araştırmacıya bu esnekliği sağladığı için yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazın taraması yapılmıştır. Konu tasarlandıktan sonra formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Araştırmada okul müdürlerine yöneltilen sorular şunlardır: 1) Göreviniz esnasında sizi motive eden durumlar nelerdir? 2. Göreviniz esnasında sizin motivasyonunuzu olumsuz etkileyen durumlar nelerdir? Bu maddelerin amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapmak amacıyla üç öğretim üyesi, üç okul müdürüyle görüşülmüştür. Bu aşamalardan sonra elde edilen bilgilerden yararlanılarak forma son hali verilmiş, oluşturulan görüşme soruları araştırma kapsamındaki katılımcılara yöneltilmiştir.

Araştırmaya ilişkin veriler belirlenen okul müdürlerinden 1-15 Eylül 2010 tarihleri arasında görüşme yapılarak toplanmıştır. Görüşme esnasında araştırmaya ilişkin bilgiler verilmiştir. Görüşmeler esnasında veri kayıplarını önlemek amacıyla kayıt cihazı kullanılmıştır. Katılımcılara görüşmelerde kayıt cihazı kullanılacağı belirtilmiş, ancak yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının katılımcılar üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada katılımcıların

kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuştur. Görüşme sırasında, katılımcıların soruları cevaplarırken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Araştırmada güvenirliliği artırmak amacıyla öncelikle kendi konumunu (daha önce yöneticilik yapmış olma durumu) belirtmiştir. İkinci olarak, veri kaynağı olan bireyler açıkça tanımlanmıştır (bknz, çalışma grubu). Üçüncü olarak, araştırma sürecinde oluşan sosyal ortamlar ve süreçler tanımlanmıştır. Son olarak, tüm süreçler ayrıntılı bir şekilde verilmiştir.

Verilerin Analizi

Nitel araştırma yaklaşımı doğrultusunda tasarlanan bu araştırmada “içerik analizi” yapılmıştır. Veriler dört aşamada analiz edilmiştir: 1. Verilerin kodlanması, 2. Kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, 3. Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4. Bulguların tanımlanması ve yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228). Analiz sürecinde öncelikle, görüşme kayıtları ve yazılı formlar deşifre edilip çözümlemeler yapılmıştır.

Okul müdürlerinin görüşlerinin analizinde, ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Çözümlemelerde görüşüne başvuru okul müdürlerine birer kod numarası verilerek (M1,M2..) açıklamalar yapılmıştır. Görüşme tekniği ile elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans ve yüzde olarak ifade edilmiştir. İfadelerdeki benzer öğeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalandırılmıştır. Araştırmada iç geçerliği sağlamak için; a) Müdürlerin motivasyon kaynakları ve motivasyonlarını bozan durumlar öncelikle kodlanmış sonradan doğrudan alıntılarla kodlar desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli test edilmiştir. b) Bulguların tutarlılığını sağlamak için temaları oluşturan kavramların kendi aralarında ve diğerler temalarla tutarlılığı değerlendirilmiş ve anlamlı bir bütün oluşturup oluşturmadığı test edilmiştir. c) Bulguların daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. d) Temalar, duruma göre tümdengelim ya da tümevarım yöntemi ile açıklanmış ve yorumlanmıştır. e) Bulgular okul müdürleri tarafından gözden geçirilmiş ve gerçekçi bulunmuştur. f) Araştırmanın bulguları önceden yapılan tahminlerle tutarlı bulunmuştur. Dış geçerliği sağlamak için; a) Verileri toplama aracının hazırlanmasından, uygulama ve analiz aşamasına kadar araştırma sürecinin detaylarıyla açıklanmıştır b) Bulgular, alan yazınla karşılaştırılarak, bulguların anlamı ve uygulamadaki gerçekliklere ulaşmaya çalışılmıştır. c) Araştırmanın başka araştırmalarla test edilebilmesi için gerekli açıklamalar ayrıntılarıyla yapılmaya çalışılmıştır. d) Görüşleri alınan okul müdürleriyle tekrar görüşülmüş ve bulgular paylaşarak teyit ettirilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölüm iki başlık halinde sunulmuştur. Önce okul müdürlerinin görevleri esnasında motive eden durumlar ele alınmıştır. Daha sonra okul müdürlerinin motivasyonunu bozan durumlar ele alınmıştır.

3. 1. Okul müdürlerini motive eden durumlar

Görüşmelerden elde edilen veriler analiz edildiğinde okul müdürlerini motive eden durumlar “içsel ve dışsal” olmak üzere alan yazına da uygun olarak temalandırılabilceği görülmüştür.

a. Okul müdürlerinin “içsel” motivasyon kaynakları

Tablo 2.

Okul müdürlerinin içsel motivasyon kaynakları

S.N.	Kodlanmış içsel motivasyon kaynakları	f
1	Vatan sevgisi (M5, M7, M10, M18)	4
2	Öğrenci sevgisi (M1, M10, M13)	3
3	Görev sevgisi (M10, M13, M18)	3
4	İnsan sevgisi (M18)	1
5	Mesleki heyecan (M7)	1
6	Sorumluluk bilinci (M7)	1
7	Bireysel başarı (M9)	1
8	Onure olmak (M12)	1
9	Öğrenciye hediye vermek(M14)	1
10	Hayata olumlu bakış (M1)	1
11	Zor işlerin üstesinden gelmek (M22)	1

(*M; Kodlanmış Okul Müdürü)

Okul müdürlerinin kodlanmış 11 içsel motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Frekansı yüksek olan içsel motivasyon kaynakları incelendiğinde sevgiyle ilgili olduğu görülmektedir. Vatan sevgisi, insan sevgisi, öğrenci sevgisi, görev sevgisi okul müdürlerini motive eden içsel motivasyon kaynağı olduğu görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerini başarı duygusu da içsel olarak etkilediği görülmektedir. Okul müdürlerinin içsel motivasyonlarına ilişkin kendi ifadelerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir;

“Ülkemin geleceği için insan yetiştirilmesine katkıda bulunmak motivasyonumu artırıyor (M5)”. “Ülkem sevmem ve her çalışmamda ülkeme borcumu ödüyorum olmanın verdiği duygu (M10)”. “Çabalarımın sonucunu aldığım zaman motive oluyorum (M9)”. “Odama gelen her öğrenciye şeker veririm. Çok mutlu olurlar ben de öyle (M14)”.

b. Okul müdürlerinin “dışsal” motivasyon kaynakları

Tablo 3.

Okul müdürlerinin “dışsal” motivasyon kaynakları

S.N.	Kodlanmış dışsal motivasyon kaynakları	f
1	Yapılan işlerin takdir edilmesi (M3, M6, M11, M16, M23, M24)	6
2	Öğrenci başarısı (M8, M17, M20, M22, M24)	5
3	Çalışma ortamının iyi olması (M15, M16, M23, M24)	4
4	Personelin olumlu tepkisi (M2, M7, M15, M23)	4
5	Okuldaki ekip ruhu (M17, M21, M23, M24)	4
6	Üst makamların ilgisi (M2, M11, M21)	3
7	Öğretmenlerin istekli oluşu (M4, M23, M24)	3
8	Öğretmenlerin yeterli olması (M6, M23, M24)	3
9	Velilerin ilgisi (M11, M21, M24)	3
10	Eğitim öğretimin düzenli oluşu (M19, M24)	2
11	Öğrencilerin istekli oluşu (M11, M21)	2
12	Fiziki şartların uygunluğu (M3, M24)	2

13	Değerlendirmede durumsal davranılması (M3, M7)	2
14	Destek görmek (M6, M11)	2
15	Başarılı çalışmalar (M21, M23)	2
16	Öğrencilerin davranışları (M1)	1
17	Kariyerde fırsat eşitliği (M2)	1
18	Çevre şartları (M4)	1
19	Çalışma arkadaşlarının sosyal olması (M4)	1
20	İhtiyaçların zamanında karşılanması (M12)	1
21	Öğrencinin yüzündeki gülümseme (M14)	1
22	Yapılan işe değer verilmesi (M15)	1
23	Öğretmenlerin desteği (M15)	1
24	İnsanların yüzünün gülmesi (M15)	1
25	Verimli hizmet içi seminerler (M17)	1
26	Okula bir şey temin edebilmek (M19)	1
27	Olumlu öğrenci davranışı (M19)	1
28	Çevrenin yapıcı tavrı (M21)	1
29	Yeni fikirler (M23)	1

(*M; Kodlanmış Okul Müdürü)

Okul müdürlerinin kodlanmış 29 adet farklı kodlanmış “dışsal” motivasyon kaynakları olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığı bakımından en az üç frekansı olan dışsal motivasyon kaynakları şunlardır: “Yapılan işlerin takdir edilmesi (f=6), öğrenci başarısı (f= 5), çalışma ortamının iyi olması (f=4), personelin olumlu tepkisi (f=4), okuldaki ekip ruhu (f=4), üst makamların ilgisi (f=3), öğretmenlerin istekli oluşu (f=3) , öğretmenlerin yeterli olması (f=3), velilerin ilgisi (f=3)”. Dışsal motivasyon kaynakları incelendiğinde okul müdürlerini yönetim görevi kapsamında yapmış oldukları işlerin düzenli bir şekilde yürümesi görülmektedir. Okul müdürlerinin dışsal motivasyon kaynakları üst yönetim, personel, öğrenci, veli boyutlarında yani insan kaynaklarıyla ilgili görülmektedir. Okul müdürlerinin dışsal motivasyon kaynaklarına ilişkin kendi ifadelerinden birkaçı aşağıda verilmektedir:

“Yapılan güzel çalışmalardan sonra öğrenci, öğretmen ve idarecilerin ödüllendirilmesi motivasyonumu artırır (M12).” “Okul personelinin davranışlarına ve işlemlerime verdiği tepki beni motive eder M2.” “Ekip olarak arkadaşlarımla problemler karşısında farkındalık göstererek çözüm üretmeleri motivasyonumu artırır (M17).” “Eğitim öğretim düzenli olduğu zaman motivasyonum da iyi olur (M19).” “Velilerimize de çocuklarıyla ilgili çeşitli konularda seminerler verilmekte davranış kuralları öğretilmektedir. Bunun dönütleri görüldüğü zaman kendimi mutlu hissediyorum (M27).” “Yapılan çalışma küçüğe olsa başarı ile sonuçlandırabilme motivasyonumu artırır (M21).” “Üst kurumları da ilgilendiren durumlarda üst kurumların yapıcı çalışmaları,destekleri çalışma isteğimi artırır (M21).” “Öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen ve öğretmen-idare arasında sevgi, saygı ve özgüvene dayalı bir diyalog (M24).” “Velilerin okulumuza rağbeti; Okulumuza ziyareti, öğrencilerini takip ve kontrolü, yönetim anlayışımız ve okulumuzun başarısı hususunda olumlu veya olumsuz görüş ve düşüncelerini direkt benimle paylaşmaları (M24).” “Okul ortamında kesinlikle dedikodu ve gıybeteye dayalı olumsuz atmosferin yaşanmaması (M24).”

3.2. Okul müdürlerini motivasyonunu bozan durumlar

a. Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan“içsel” durumlar

Tablo 4.

Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan “içsel” durumlar

S.N.	Motivasyon bozan kodlanmış içsel durumlar	f
1	Bilgi yetersizliği (M6, M9, M13)	3
2	Özel yaşantıdaki olumsuzluklar (M1, M7)	2
3	Sorumluluğun getirdiği stres (M9, M21)	2
4	İşlerin çözüme kavuşmaması (M12, M15)	2
5	Moral bozukluğu (M6)	1
6	Çocukları sevmeme (M10)	1
7	Sabırsızlık (M14)	1

(*M; Kodlanmış Okul Müdürü)

Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan durumlar incelendiğinde kodlanmış 7 adet farklı “içsel” konu ortaya çıkmaktadır. İfade edilme sıklığına göre okul müdürlerinin motivasyonunu bozan içsel durumlar (Tablo 4) şunlardır: “Bilgi yetersizliği (f=3), özel yaşantıdaki olumsuzluklar (f=2), sorumluluğun getirdiği stres (f=2), işlerin çözüme kavuşmaması (f=2), moral bozukluğu (f=1), çocukları sevmeme (f=1), sabırsızlık (f=1). Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan içsel durumlar kendi yeterlik alanları, özel yaşamları, kendi psikolojik durumlarıyla ilgili görülmektedir. Özellikle kendilerindeki yönetim bilgisi yetersizliği motivasyonlarına olumsuz etki ettiği görülmektedir. Kodlanmış ifadeleri destekleyen okul müdürlerinin görüşlerinden bir kaç aşağıdaki gibidir:

“Yeterli biçimde hakim olmadığım konular motivasyonumu bozuyor (M6)”. “İnsanların ve okulun bütün sorumluluğunun sizde olması ve beraberinde getirdiği bu kadar strese değer mi diyorum bazen (M9).” “Bazen ne yapsan problemi çözemeyebiliyorsun (M12).” “İşlerin çokluğundan dolayı aileme yeteri kadar zaman ayıramadığımdan dolayı evde yaşanan sorunlar çalışmamı olumsuz etkiliyor (M21).” “Bazen çocuk seslerine tahammül edemiyorum (M10).”

b. Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan“dışsal” durumlar

Tablo 5.

Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan “dışsal” durumlar

S.N.	Motivasyon bozan kodlanmış dışsal durumlar	f
1	Maddi imkansızlıklar (M6, M10, M13, M16, M20)	5
2	Üst yönetimin duyarsızlığı (M5, M8, M11, M14)	4
3	Personelle ilgili olumsuz durumlar (M12, M23, M24)	3
4	Velilerin ilgisizliği (M11, M14, M19)	3
5	Bir takım rahatsızlıklar (M7, M14, M19)	3
6	Gereksiz yazışmalar (M1, M21)	2
7	Çalışma ortamının uygunsuzluğu (M20, M22)	2
8	Personel arası uyumsuzluk (M21, M24)	2
9	Siyasetin politik etkisi (M1, M20)	2
10	Olumsuz öğrenci davranışı (M12, M19)	2

11	Öğretmenlerin yetersizliği (M1, M7)	2
12	İsteksiz öğretmen (M4, M19)	2
13	Öğretmenlerin şikayetleri (M1)	1
14	Olumsuz değerlendirilme (M3)	1
15	Başarısızlığı kabul eden insanların varlığı (M4)	1
16	Okulun bulunduğu çevre şartlarının dikkate alınmaması (M5)	1
17	Her türlü engellenmek (M6)	1
18	İşlere karışılmak (M6)	1
19	Değişimin sık olması (M21)	1
20	Takdir edilmemek (M9)	1
21	Üst yönetimin fikrimizi almaması (M10)	1
22	Kurum hakkındaki olumsuz imaj (M12)	1
23	Amirlerin olumsuz konuşmaları (M21)	1
24	Sınav sistemi (M13)	1
25	Yapılan işe değer verilmemesi (M15)	1
26	Disiplin olayları (M21)	1
27	Ücrette adaletsizlik (M21)	1
28	Haksız eleştiriler (M16)	1
29	Atamalarda adaletsizlik (M21)	1
30	İş yoğunluğu (M16)	1
31	Her türlü adaletsizlik (M20)	1
32	Olumsuz teftiş raporları (M17)	1
33	Yardımcı personelin görevini yapmaması (M19)	1
34	Öğrenci başarısızlığı (M20)	1
35	Olumsuz kurum kültürü (M21)	1
36	İşlerdeki keyfi uygulamalar (M21)	1

(*M; Kodlanmış Okul Müdürü)

Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan durumlar incelendiğinde kodlanmış 36 adet farklı “dışsal” konu olduğu görülmektedir. İfade edilme sıklığına göre frekansı en az 2 olan okul müdürlerinin motivasyonunu bozan dışsal durumlar (Tablo 5) şunlardır: Maddi imkânsızlıklar (f=5), üst yönetimin duyarsızlığı (f=4), personelle ilgili olumsuz durumların ortaya çıkması (f=4), velilerin ilgisizliği (f=3), bir takım rahatsızlıklar (f=3), gereksiz yazışmalar (f=2), çalışma ortamının uygunsuzluğu (f=2), personel arası uyumsuzluk (f=2), siyasetin politik etkisi (f=2), olumsuz öğrenci davranışı (f=2), öğretmenlerin yetersizliği (f=2), isteksiz öğretmen (f=2). Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan dışsal etkenler içsel etkenlere benzer şekilde üst yönetim, personel, veli, öğrenci gibi insan kaynaklarıyla maddi imkanlar, çalışma ortamları gibi konuların da olduğu görülmektedir. Olumsuz dışsal etkenlere bir takım rahatsızlık konularının da girdiği görülmektedir. Araştırmacının okul müdürleri üzerinde yaptığı başka bir araştırmada “yöneticiliğin okul müdürlerine olumsuz katkıları arasında görevle hastalıkların artması bulgusu bu araştırmayı desteklemektedir. Çalışma yaşamındaki olumsuz koşullar, uyumsuzluk ve huzursuzluk yaratmakta, iş görenin genel psikolojik sağlığını tehdit edebilmekte ve onun verimini düşürmesine neden olmaktadır. Phelan ve arkadaşları (1991, akt: Güven ve Akyüz, 2002: 179), yönetici üzerinde yapmış oldukları araştırmasında, mesleki koşullara bağlı akut ve kronik stresin psikolojik problemlerle ilişkisini göstermişler ve depresyon üzerindeki etkisine dikkat çekmişlerdir. Yapılan

birçok araştırma sonuçları, strese karşı her kademedeki tüm yöneticilerin, yönetici olmayanlara nazaran strese daha yatkın olduklarını kanıtlar niteliktedir (Yates,1989:46, Baltaş ve Baltaş,1990: 74).

Olumsuz dışsal etkenler olumlu dışsal etkenlerle paralellik göstermektedir. Bu normal bir durumdur. Birisi diğerinin zıttı durumdur. Kodlanmış ifadeleri destekleyen okul müdürlerinin görüşlerinden bir kaçış aşağıdaki gibidir:

“Okulun işleri için bile birçok siyasetçiyle görüşmeler yapılmak zorunda kalınması (M1).” “İşini yapanın değil arkası olanların sözlerinin geçerliliği (M1).” “Velilerin en ufak bir sıkıntıda öğretmenleri şikayet edişi ve bunun üstlerimiz tarafından ciddiye alınışı (M1).” “Öğretmenlerimizin sürekli haklarından bahsetmesi ancak görevlerini hakkıyla yerine getirmek için çaba sarfetmemesi (M1).” “Üst yönetimin destekten ziyade köstek olması çalışma isteğimi bozuyor (M14).” “Üst yönetimin okulumun çevre şartlarını göz önünde bulundurmadan yapmış olduğu değerlendirme motivasyonumu bozmaktadır (M3).” “Ülkenin her tarafının başkent gibi görülmesi (M5).” “Okuldaki eğitim öğretimin dışında bizden beklenen bir sürü iş yoğunluğundan dolayı gerçek işimize bakamayışımız moralimi bozuyor (M16).” “Toplantı,seminer vb. durumlarda amirlerin konuşmacıların hamasi nutuk atması,tehditvari konuşması ,örneklerinin ben merkezli olması (M21).” “İlköğretim, ortaöğretim ve bakanlığa bağlı okullardaki idarecilerin ek ders saatlerine ilişkin farklı uygulamalar (M21).” “İdareci atamalarındaki değerlendirme formundaki maddelerin puanlamasındaki adaletsizlik (M21).” “Ele verir talkını kendi yer salkımı!!!! Zihniyeti (M21)”

4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Okul müdürlerini görevleri esnasında motivasyon kaynakları ve motivasyonun bozan durumlar incelendiğinde içsel ve dışsal temalar altında toplandığı görülmektedir. Motivasyonun dışsal ve içsel kaynakları vardır. Davranışın nedenselliği bireyin dışında, çevredeyse, bu dışsal motivasyon olur. Bu kapsamda öğretmenlere verilen ödül ve cezalar, yönetici, öğrenci ve ailelerden aldıkları sosyal destek ve cesaretlendirmeler dışsal motivasyon kaynaklarıdır. İçsel motivasyonda davranışın nedenselliği bireyin içindedir. Bu tür motivasyon bireylerin ihtiyaçlarından kaynaklanır (Wu, 2003). İlgi, yetenek ve merak bu kaynakların en önemlileridir. Yüksek düzeydeki içsel motivasyon başarı ile doğru orantılıdır (Lin & Others: 2003).

Okul müdürlerinin içsel motivasyon kaynakları sevgiyle ve başarıyla ilgili görülmektedir. Okul müdürlerinin içsel motivasyon kaynakları içerik kuramlarından Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisi kuramı ve Mc Clelland'ın başarı güdüsü kuramıyla açıklanabilir. Zira bazı kişiler sadece başarı için çalışırlar (Kesici, 2003).

Okul müdürlerinin birbirleriyle ilişkili fakat 29 farklı kodlanmış dışsal motivasyon kaynakları olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon kaynakları; üst yönetim, personel, öğrenci, veli boyutlarında yani insan kaynaklarıyla ilgili görülmektedir. Ayrıca okul müdürleri bu kesimlerden ilgi bekledikleri de görülmektedir. İnsanlar yaptıkları faaliyetlerle ilgili takdir edilmekten ve beğenilmekten hoşlanırlar. Her normal insan da bunu ister. İnsanların kendilerine duydukları güven ve saygının gelişmesi buna bağlıdır. Bu etkiler gelecek için güçlü motivasyon faktörleridir (Bentley, 1999: 179, akt. Karaköse ve Koçabaş, 2006).

Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan 7 kodlanmış içsel durumlar incelendiğinde, yönetim bilgisi alanındaki yetersizlik durumu, özel yaşamları, kendi psikolojik durumlarıyla ilgili görülmektedir. Özellikle kendilerindeki yönetim bilgisi yetersizliği motivasyonlarını en fazla olumsuz etkilediği görülmektedir. Bu durum yönetici yetiştirme konusunun ülkemizde yeterince önemsenen bir konu olmamasıyla ilişkilendirilebilir.

Okul müdürlerinin motivasyonunu bozan 36 dışsal etkenin olduğu görülmektedir. Dışsal motivasyon sağlayan durumlar ile dışsal motivasyon bozan durumlar karşılaştırıldığında birbirine paralellik göstermekle beraber, okulun maddi imkanları, bireysel sağlık durumu gibi konuları olumsuz dışsal alan olarak görülmektedir. Ayrıca okul müdürlerini dışsal olarak motive eden durumlar 29 tane iken, motivasyonunu bozan durumlar 36 tane olduğu görülmektedir. Bu durum okul müdürlerinin daha çok sorun yaşadıklarını, daha çok olumsuzlukla uğraştığını ve motivasyonlarının bozulduğunu göstermektedir.

Araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda okul müdürlerini vatan sevgisi, çocuk sevgisi, görev bilinci, sorumluluk gibi konuların içsel olarak motive ettiği görülmektedir. Bu araştırma bulgusunu destekleyen başka bir çalışmada; Kamu çalışanlarında, yöneticilerde manevi ödüllerin parasal ödüllere oranla daha çok motivasyon sağladığı, işgörenlerde ise parasal ödüllerin manevi ödüllere oranla daha çok motivasyon sağladığı gözlenmiştir. Kamu çalışanlarının tamamına yakını yapılan işlerin takdir edilmesinin kendilerinde bir tatmin duygusu yarattığını ve işe karşı olumlu motivasyon sağladıklarını belirtmişlerdir. Yine kamu çalışanları tarafından bir kurumda huzursuzluk nedeni olarak ücret düşüklüğünden çok ücret adaletsizliğinin olduğu gösterilmiştir. Araştırmaya katılan kamu çalışanları yaptıkları iş oranında yükselme olanaklarının kendilerine açık tutulmasını yüksek bir motivasyon sağlayacağı noktasında birleşmişlerdir. Ayrıca çalışmada çalışanların kendilerini ilgilendiren iş noktasında fikirlerinin alınmasını önemli gördüklerini ve bu özelliğin işe karşı motivasyonlarını sağlamada önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir (Öztürk, Dündar, 2003).

Yine araştırmaya katılanların görüşleri doğrultusunda okul müdürlerinin motivasyonlarını bozan dışsal durumlar incelendiğinde insan faktörünün (üst yöneticiler, müfettiş, öğretmen, öğrenci, veli) olduğu görülmektedir. Bu durum eğitim konusunda ortak bir amaç, hedef, bilinç, duyarlılık eksikliğiyle ilişkilendirilebilir.

Bu sonuçlara dayalı olarak:

Eğitim sisteminin temel yapı taşı olan okulların etkili yönetimi amaçlara ulaşmada önemli olduğuna göre bu görevleri yürüten insanlara da gereken önemin verilmesi gerekmektedir. Her şeyden önce makine gibi değil insan olarak görülmeleri ve motivasyona ihtiyaç duyabilecekleri hesaba katılmalıdır. Okul müdürleri başarıya motive olduklarına göre başarıları üst yönetimlerce görülebilir ve farklı ödüllendirme sistemleriyle desteklenebilir. Bilgi eksikleri motivasyonları bozduğuna göre yönetim bilgisi konusunda teknik ve kavramsal yeterlikleri artırılabilir. Eğitim çalışanlarının tamamında eğitim konusunda ortak amaç, ortak hedef bileşkesi olan paylaşılan bir vizyon kazandırılma konusunda üst düzeyde çalışmalar yapılabilir. Okul müdürlerinin bireysel motivasyon düzeylerini ölçecek bir ölçek geliştirilebilir. Okul müdürlerinin bireysel motivasyon düzeyleri ile okulun başarı düzeyleri arasındaki ilişki araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- Açıkalin, A., Şişman, M., Turan, S. (2007). *Bir insan olarak okul müdürü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı: 13.
- Alıç, M. (1996). Eğitim sisteminin amaçlarının gerçekleştirilmesinde eğitim yöneticisinin işlevleri. *Çağdas Eğitim Dergisi*. (217): 12-16.
- Baltaş, A. ve Baltaş, Z., (1990), *Stres ve başa çıkma yolları*. 10.Basım, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Başaran, İ.E. (1991). *Örgütsel davranış insanın üretim gücü*. Ankara: Gül Yayınevi.
- Bursalıoğlu, Z. (1994). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Byars, Lloyd L. (1992). *Concepts of strategic management*, 3rd Edition, Harper Collins Publishers, New York.
- Cemaloğlu, N. (2007). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile yıldırma arasındaki ilişki. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 33: 77-87.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet yönelimli liderlik rollerini gerçekleştirme düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* . 33: 88-98.
- Çetinkanat, A.C. (2002). İş doyumunu ve tükenmişlik. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*. (9) 186-193.
- Dağlı, A. (2006). Okul yöneticilerinin tükenmişlik düzeyleri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*.(25), 85-95.
- Ercan, L. (2003). *Motivasyon. Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (Edit :Leyla KÜÇÜKAHMET). Ankara, Nobel Yayınevi.
- Erdem, A.R. (1997). İçerik kuramları ve eğitim yönetimine katkısı. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi. 3, 68-76
- Güven, A., ve Akyüz , M., Y. (2002). Okul yöneticilerinde kaygı iş doyumunu ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (7), 178-188.
- Işıkhana, V. (2004). *Çalışma hayatında stres ve başa çıkma yolları*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Kabadayı, R. (1982). *Okul yöneticilerinin liderlik davranışları ve öğretmenlerin güdülenmesi*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Karaköse, T., Koçabaş, İ. (2006). Özel ve devlet okullarında öğretmenlerin beklentilerinin iş doyumunu ve motivasyonu üzerine etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*. 2 (1): 3-14.
- Keenan, K.(1996). *Motivasyon*. Çev: Ergin KOPARAN. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Kesici, Ş. (2003). *İş mtivasyonu endüstri ve örgüt psikolojisi*. (Editör: Izgar, H.), Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları: 19.
- Koçel, T. (1995). İşletme yöneticiliği. İstanbul:Beta , Yayın No: 470.
- Lin, Y. G., McKeachie, W. J., & Kim, Y. C. (2003). College student intrinsic and/or extrinsic motivation and learning. *Learning and Individual Differences*. 13, 251-258.
- MEB (2010). İlköğretim kurumları yönetmeliği. *Resmi Gazete*. 25212.
- Mitchell, T. R. (1997). *Matching motivational strategies with organizational contexts. Research in organizational behavior*. Editors: L.L. Cummings, Barry, M. Staw, JAI Pres Inc. London. Volume: 19.

- Öncü, H. (2004). *Motivasyon. Sınıf yönetimi*. (Edit: Leyla KÜÇÜKAHMET). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve özel sektör yöneticileri arasındaki davranışsal çalışma koşulları ve kişilik farklılıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, Sayı: 19. 115-134.
- Özgener, Ş. (2000). Gelişmekte olan ülkelerde işgörenin güdülenmesi ve tky'nin işgörenin güdülenmesine katkıları. *S.Ü. Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*. Sayı:4.
- Öztürk, Z., Dündar, H. (2003). Örgütsel motivasyon ve kamu çalışanlarını motive eden faktörler. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*. Cilt 4, Sayı 2.
- Pekel, H. N. (2001). *İşletmelerde motivasyon verimlilik ilişkisi, Devlet Hava Meydanları İşletmesi Antalya Havalimanı çalışanlara arasında bir örnek olay araştırması*. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Quick, J.C., Frey, M.M. and Cooper, C.L., (2007). Guest editors' introduction: Managerial dimension of organizational health; The healthy leader at work", *Journal of Management Studies*, 44:2, pp.189-205.
- Wu, X. (2003). Intrinsic motivation and young language learners: the impact of the class20. room environment, *System*, 31, 501-517.
- Yates, J. E., (1989), *Gerilim altındaki yönetici*. Modern Yönetim Dizisi, İlgı Yayıncılık ve Tic. Ltd. Şti., İstanbul.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.
- Yıldırım, N. (2008). İlköğretim okulu müdürlerinin öğretmenleri güdüleme düzeylerine ilişkin öğretmenlerin ve okul müdürlerinin görüşleri. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi* 6 (2). 132-140

**SINIF ÖĞRETMENLERİNİN OKUL MÜDÜRLERİNİN
PATERNALİST LİDERLİK DAVRANIŞLARI
SERGİLEMELERİNİ İSTEMEYE YÖNELİK GÖRÜŞLERİNİN
BAZI DEMOGRAFİK DEĞİŞKENLER AÇISINDAN
İNCELENMESİ**

Yusuf CERİT* , Tuncay ÖZDEMİR* , Nuri AKGÜN*

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yerine getirmelerini istemeye yönelik görüşlerini cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre incelemektir. Bu çalışmanın verileri 2010-2011 öğretim yılında Bolu ilindeki ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinden elde edilmiştir. Verilerin analizinde ortalama, standart sapma, t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemeye ilişkin görüşlerinin anlamlı şekilde farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Paternalist liderlik, paternalizm, öğretmen

**CLASSROOM TEACHERS' OPINIONS TOWARD PRIMARY
SCHOOL PRINCIPAL FULFILLMENT OF PATERNALISTIC
LEADERSHIP BEHAVIORS IN TERMS OF SOME
DEMOGRAPHIC VARIABLES**

ABSTRACT

The purpose of this study is to explore classroom teachers' opinions toward primary school principal fulfillment of paternalistic leadership behaviors in terms of gender, educational status, and seniority. Data in this study was obtained from 284 classroom teachers working at primary schools in Bolu province in the academic year of 2010 - 2011. Mean, standard deviation, t test, ANOVA and Tukey tests were used in analysis of the data. It has been determined that there was a difference among opinions of classroom teachers in terms of their gender, educational status, and seniority.

Key Words: Paternalistic leadership, paternalism, teacher

* Abant İzzet Baysal Üniv. Eğitim Fakültesi

1. GİRİŞ

Toplumların sahip olduğu kültürel değerlerin insan davranışları üzerinde etkili olduğu ve olaylar veya durumlara farklı toplum üyelerinin farklı tepkiler verebileceği literatürde vurgulanmaktadır. Bu düşünce farklı alanlarda yapılan bilimsel çalışmalarda önemli bir değişken olarak dikkate alınmaya başlanmıştır. Liderlik çalışmaları kültür ile çok yakından ilişkili olarak ele alınmaya başlanmıştır. Hem liderin eylemleri hem de izleyenlerin yanıtları kaçınılmaz olarak onların toplum içinde uygun ve yasal olması ile ilgili olan davranış formlarına yansır. Kültürün hayati derecede önemli rol oynaması yüzünden, kültürlerarası liderlik çalışmaları son 40 yılda araştırmacıların dikkatini çekmiştir. Ancak çoğu liderlik teorileri Kuzey Amerika orijinlidir. Bu teorilerin bütün dünyada -özellikle Amerikan kültüründen farklı olan kültürlerde- uygulanması uygun olmayabilir. Liderlik çalışmaları sadece farklı kültürlerde çalışanlar tarafından tercih edilen liderlik stillerinin farklılık gösterdiğini değil, aynı zamanda bu stillerin yansıttığı özel davranışlar bakımından da kültürden kültüre farklılık gösterdiğini ortaya çıkarmıştır. Kültürel farklılıklar yeni liderlik paradigmasının evrenselliğini sınırlayabilir (Shahin & Wright, 2004). Shahin ve Wright (2004) tarafından yapılan çalışmada ulusal kültürün liderlik stilleri üzerinde etkili olduğu bulunmuştur. Paşa (2000) da farklı toplumların kültürel değerlerine göre, benimsenen yönetici davranışları ve liderlerden beklediği özellikler arasında belirgin farklılıklar olduğunu tespit etmiştir.

Alan yazında birinin lider olabilmesi için onun yönlendirmesini kabul eden kişilerin bulunmasının zorunluluğu belirlenmesine rağmen, izleyen faktörüne çalışmalarda fazla dikkat edilmemiştir. Buna göre de araştırmalarda daha çok izleyenlerin davranış ve tutumlarını etkileme ve değiştirme yollarının neler olduğuna odaklanılırken (Başadur, 2004) izleyenlerin tercihlerini, lideri ve onun liderlik stilini kabul etmesi üzerinde etkiye sahip olan kültürel farklılıklar çok az incelenmiştir (Shalley & Gilson, 2004). Bir kişinin lider olarak algılanması, lider ile izleyen arasındaki beklentilerin uyumuna bağlıdır. İzleyenlerin liderlerden bekledikleri davranışlar ile liderin sergilediği davranışlar arasında bir benzerlik var ise izleyenler kişiyi lider olarak kabul edebilirler. Bu yüzden bir liderin liderlik tercihleri liderin lider olarak ortaya çıkması, kabul edilmesi ve etkili olarak algılanmasında önemli rol oynamaktadır (Tuncer, 2005).

Liderlik yaklaşımlarının ortaya çıkmasında öncülük yapan Kuzey Amerika ve Batılı toplumlarda gözlemlenen liderlik yaklaşımları Doğu kültüründe uygulanabilirliği test edilmek suretiyle incelenmiştir. Bunun yanında 1970'li yıllardan başlamak üzere batıda geliştirilen liderlik yaklaşımlarının Doğu toplumlarında geçerliliğinin incelenmesinin ötesinde Doğu toplumlarına özgü liderlik anlayışlarının neler olabileceği araştırılmaya başlanmıştır. Bu araştırmalardan ilklerden birini Silin (1976) Tayvan da yapmıştır ve Batı'daki liderlik yaklaşımlarından farklılık olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmayı izleyen araştırmalarda Silin'in sonuçlarıyla paralel bulgulara ulaşılmıştır (Farh & Cheng, 2000). Bu araştırmaların sonuçlarından hareketle Doğu toplumlarında benimsenen liderlik anlayışının, Batılı toplumlardan farklılık göstermesinin nedeni olarak bu toplumlar arasındaki kültürel farklılıklar gösterilmiştir. Hofstede'nin (2001) yaptığı çalışmada da liderlik davranışlarının kültürden kültüre farklılık gösterebileceği belirtilmiştir. Doğu toplumlarında yapılan liderlik çalışmalarında Batı'da fazla görülmeyen bir liderlik yaklaşımı olarak Paternalist liderlik yaklaşımı ortaya çıkmıştır.

Westwood ve Chan (1992) paternalist liderliği bir baba gibi astlarına yönelik ilgi gösteren, saygılı davranan ve güçlü bir otoriteye sahip olan bir liderlik stili olarak tanımlamıştır (Akt: Pellegrini & Scandura, 2008). Gelfand, Erez ve Aycan (2007) paternalizmi hiyerarşik ilişkiler içerisinde liderin bir bakıma aileye benzeyerek astların bireysel ve profesyonel yaşamlarına rehberlik ettiği ve karşılığında astlardan bağlı olmalarını bekleyen bir yaklaşım olarak tanımlamıştır. Paternalistik liderlik güçlü bir otoriteye sahip olan ataerkil bir lidere işaret eder ve paternalistik lider astlarıyla ilgilenmeye ve anlamaya ihtiyaç duyar. moral yolla astlarına liderlik eder (Yeh, Chi, Chiou, 2008). Farh ve Cheng (2000) paternalist liderliğin babacan yardımseverlik ile güçlü disiplin ve otoritenin birlikte var olduğu besleyici, bakıcı, bağlı, ancak otoriteryen, talep eden ve disiplinli olan bir baba figürüne ait olan geleneksel toplumlardaki değerlerden kaynaklandığını ileri sürmüştür. Paternalist ilişkilerde, astlar bağlılık, aitlik ve uyum göstermeyle liderin yardımsever, bakımı ve korumasına karşılık verir (Pellegrini, Scandura & Jayaraman, 2010). Paternalist liderlik, lidere bireysel bağlılık ve sorgulamaksızın itaat etme gibi değerlere dayanır (Pellegrini & Scandura, 2008).

Paternalist yöneticiler çalışanların iş dışı yaşamlarıyla ilgilenirler ve çalışanların bireysel olarak mutlu olmalarına katkı yapmaya çaba gösterirler (Gelfand v.d., 2007). Paternalist liderler astların karar vermelerini kontrol etme ile yardımseverliği birleştirirler (Pellegrini v.d., 2010).

Paternalist toplumlarda üst ile ast arasındaki ilişki ebeveyn ile evlat arasındaki ilişkiye benzer. Bu ilişkide üstün görevi astı korumak, yönlendirmek ve onun iyiliğine olacağına inandığı kararları onun adına vermektir. Bunun karşılığında da asttan beklenen, üstüne kayıtsız şartsız itaat etmesi ve bağlılık göstermesidir (Aycan ve Kanungo, 2000).

Sosyo-kültürel çevrenin bir boyutu olarak paternalizm bir örgütte lider ile çalışan arasındaki ilişkinin ailelerin çocuklarına davranma nedenlerine benzer şekilde oluşturulmasını öngörür. Bu durumda paternalizm çalışanlara yönelik babacanlık davranışlarıyla açıklanır. Bennet ve Iwao (1963) uluslararası bir bakış açısından paternalizm analizinde paternalizmin iki özelliğe sahip olduğunu belirtmiştir. Birinci özellik, bir örgütte bulunması gereken hiyerarşi düzeyinin yüksek olduğu bir ortamda yönetici-çalışan ilişkisinin düzenlenmiş olmasıdır. İkinci özellik ise, liderin örgütsel işleyişte kendisinden beklenilenin ötesinde çalışanların bireysel yaşamlarına ilgi göstermeleridir (Akt: Yetim ve Yetim, 2006). Bu yüzden paternalist bir anlayışla yönetilen bir örgütte çalışanlarca liderden, çalışanların sağlığına, eğitimine, bireysel mutluluğuna ve aile yaşamlarına ilgi göstermesi beklenirken, çalışanlardan da lidere bağlılık ve aidiyet duygusuna sahip olmaları beklenir. Paternalist yönetici çalışanların ailesel ihtiyaçlarını düşünme ve bireysel durumlarına göre onlara rehberlik etme yoluyla otorite oluşturur. Paternalist yönetim uygulaması temel olarak yönetici ve çalışanlar arasındaki saygı ve bağlılığa dayalıdır (Yetim ve Yetim, 2006).

Paternalizm bir örgütsel hiyerarşinin gerektirdiği durumdan daha çok ilgili gruplar arasındaki karmaşık bir ilişkiyi gerektirir. Böyle bir ilişkide iki grup vardır; birinci grup koruyan, yardım eden, ilgi gösteren ve rehberlik eden bir yöneticidir, ikinci grup ise yöneticiye bağlı ve aidiyet duygusu olan bir çalışandır. Gruplar ilişkilerinde karşılık bekleyerek davranışlar sergilerler. Bu ilişki çeşidi grupların belirli maddi, sosyal ve diğer kaynakların karşılıklı olarak değişimini sağlayabilir (Börekcı, 2009).

Paternalist liderlik Ortadoğu ve Asya'da yer alan örgütlerde yaygın şekilde insan yönetimi fenomeni olarak görülmektedir. Paternalist liderlik farklı alanlarda yapılan çalışmaların sonuçlarına dayalı olarak kavramsallaştırılmıştır (Farh ve Cheng, 2000). Bu çalışmalarda paternalistik liderlik yardımseverlik, moral değerler ve güçlü disiplin ve otoriteyi içeren otoriteryenizm olarak adlandırılan üç boyuta sahip olan bir liderlik yaklaşımı olarak tanımlanmıştır (Farh ve Cheng, 2000). Yardımseverlik boyutu liderlerin çalışanlara yönelik hoşgörülü ve şefkatli davranmasını, çalışanların kişisel veya iş ile ilgili etkinliklerine ilgi göstermeyi ve lider ile çalışanlar arasında karşılıklı olarak sosyal ilişkiler kurma ve uyumlu olmayı kapsar (Cheng, Chou, Wu, Huang ve Farh, 2004). Moral boyut, liderin dürüstlüğü, öz disipline sahip olmaya ve bencil olmamaya değer vermesini ve basiret sahibi olma ile adaletli olmaya odaklanır. Moral boyutta liderin sorumluluklarını yerine getirme, dürüst olma, diğerlerini istismar etmeme ve bencillik yapmama gibi davranışları sergilemesi beklenir. Otoriteryenlik boyutunda lider ile çalışan arasındaki ilişkinin şeklini hiyerarşik olarak sahip olunan roller belirler ve sosyal düzeni korumaya önem verilir. Yüksek otoriteryenizme sahip liderler güçlü kişisel otoriteye ve astları üzerinde baskıya sahiptirler (Chen ve Kao, 2009).

Paternalist liderlik çok daha insancıllaştırılmış ve moralize edilmiş bir örgüt oluşturabilmenin yolu olabilir. Paternalizmin yaygın olduğu toplumlarda aile ve devlet biçimlenmesi daha çok feodal ve ataerkdir. Toplum üyelerinin bakım ve korunması devletin sorumluluğundadır. Bu yüzden Paternalist liderlik yalnızca görev ve sorumluluk bakımından lider ile çalışan arasındaki ilişkiyi ele almaz. Aynı zamanda lider-çalışan ilişkileri ailesel ilişkilerde olduğu gibi kişisel ilişkiler kurulmasını da gerektirir (Erben ve Güneşer, 2008).

Paternalizm yöneticilerin, çalışanların iş ile etkinliklerinin yanında iş dışı yaşamlarıyla da ilgilenmeyi ve çalışanların bireysel mutluluklarını sağlayabilmek için de çaba göstermeyi gerektirir (Gelfand v.d., 2007). Paternalist bir kültürde otoriteye sahip olan insanlar sorumlu oldukları kişilerin bakımları ve korunmalarını sağlayabilmek için yükümlülük hissederler ve karşılığında kişilerden kendilerine bağlılık ve aidiyet duygusuna sahip olmalarını beklerler (Aycan, Kanungo & Sinha, 1999). Bu yüzden paternalist liderler bir aile gibi astlarının bireysel yaşamının yanında profesyonel yaşamına da rehberlik ederler (Gelfand v.d., 2007).

Alan yazında paternalist liderliğin araştırılmaya başlanması ve Batılı olmayan kültürlerde etkili bir liderlik yaklaşımı olarak ortaya çıkmasıyla (Pellegrini & Scandura, 2006) birlikte Batılı kültürlerde de dikkat çekmeye başlamıştır. Batılı kültürlerde paternalist liderlik eleştirilmiş ve otoriter bir liderlik yaklaşımı olarak değerlendirilmiştir. Paternalizm ile otoriteryenizm arasında negatif korelasyon olduğu bulunmasına rağmen Batılı ortamlarda paternalistik liderlik ile otoriteryenizmin eşdeğer anlama geldiği ifade edilmiştir (Pellegrini & Scandura, 2008). Ancak paternalist liderlik ile otoriteryenlik arasında fark vardır. Paternalist liderlikte çalışanlar liderlerinin yardımsever davranışlar sergilemelerinden dolayı liderlerine bağlılık gösterirler. Bunun aksine otoriteryen bir ilişkide lider-çalışan ilişkisi kontrole ve istismara dayalıdır ve astlar yalnızca liderler tarafından cezalandırılmaktan kaçınmak için uyumlu davranma eğilimindedirler. Eğer lider çalışanlara yardım etme yerine istismar etme ve ilgi gösterme yerine de onları kontrol etme eğilimini taşırsa, o zaman lider-çalışan arasındaki ilişki paternalizmden otoriteryenizme doğru kayabilir (Pellegrini & Scandura, 2008).

Paternalist liderlik Çin, Tayvan ve Kore gibi ülkelerde yaygın şekilde araştırılmış ve son zamanlarda da Türkiye’de de araştırmalara konu olmaya başlamıştır. Türkiye’deki araştırmalar paternalist liderliğin iş ortamlarında etkili bir yönetim aracı olabileceğini göstermiştir (Pellegrini & Scandura, 2006). Geleneksel Türk iş ortamı paternalist liderliğin uygulanabilir bir yönetim stratejisi olarak ortaya çıkmasına neden olabilen yüksek güç uzaklığı ve kolektivist değerlere sahiptir (Hofstede, 2001). Kolektivistler ilişkileri korumayı ön plana alırlar ve bağlılık ve sorumluluklara çok fazla vurgu yaparlar (Pellegrini & Scandura, 2008). Kişisel ilişkilerde sorumluluk ve bağlılığın önemi paternalist ilişkilerin dinamikleriyle uyumludur. Kolektivist toplumlarda kişiler arasında ilişkilere büyük önem verilir ve çalışanlar kendileriyle iletişim kurulmasını bekler (Hofstede, 2001). Paternalist liderlik kolektivist kültürlerde çalışanların tutumları üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir (Gelfand v.d., 2007). Çünkü paternalist liderler, ilgi, destek ve koruma, sürekli iletişim ve yakın bireysel ilişkiler kurarak kolektivist eğilime sahip çalışanların önemsedikleri ihtiyaçlara yönelik davranışı sergilemiş olurlar (Pellegrini & Scandura, 2008). Araştırma bulgularına göre, çalışanlar yönetici veya liderin paternalist olmasını beklemektedirler. Çalışanların çıkarlarını kollayan, onların sorunlarına veya sevinçlerine ortak olan, katılımcı, açık, iş dışındaki sorunlarla da ilgilenen, mesleki gelişime önem veren ve örgütte bir aile ortamı yaratan yöneticilerin Türk kültürel ortamında tercih edildiği gözlenmektedir. Ayrıca yöneticilerin çalışanlarla birebir ilişki içinde olmaları ve onlarla bireysel açıdan ilgilenmeleri de beklenen bir özelliktir (Aycan & Kanungo, 2000). Türkiye’de çalışmalarda paternalist liderliğin yüksek düzeyde yaygın bir liderlik yaklaşımı olduğu ortaya çıkmıştır (Aycan v.d., 2000; Pellegrini & Scandura, 2006).

Türkiye’de paternalist liderlik araştırmaları eğitim alanı dışında çok az yapılmıştır. Eğitim alanında ise öğretmenler üzerinde bu konuyla ilgili yapılan araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu araştırma eğitim alanında bu boşluğun doldurulmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca bu konunun öğretmenlerin okul müdürlerinin sergilemeleri gereken liderlik davranışlarının neler olduğunun belirlenmesine ışık tutarak, okul müdürlerinin öğretmenlerini yönlendirebilmek için neler yapmaları gerektiği hakkında bilgi sahibi olmaları sağlanabilir. Bu nedenle bu çalışmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını ne düzeyde yapmalarını istedikleri incelenmiştir.

Paternalist liderliğin yardımseverlik, ilgi gösterme, astlarla yakın ilişki kurma ve destek olma gibi davranışları içermesi ve bu davranışların da bayanlar tarafından daha çok tercih edilir olması nedeniyle, okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemesini bayan öğretmenlerin, erkek öğretmenlerden daha çok isteyecekleri ileri sürülebilir. Yapılan çalışmalarda paternalist liderlik ile cinsiyet arasındaki ilişkiye yönelik bulgular farklılık göstermektedir. Macit (2010) tarafından yapılan çalışmada paternalizm algısının eğitim fakültesi öğrencilerinin cinsiyetlerine göre farklılık göstermediği bulunmuştur. Tuncer (2005) tarafından yapılan çalışmada ise paternalist liderliğe yönelik tutumların öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterdiği ve kız öğrencilerin tutumlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı çalışmada çalışanların paternalist liderliğe ilişkin tutumlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu çalışmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre müdürlerin paternalist liderlik davranışlarını göstermelerini isteme düzeylerinin farklılık

gösterip göstermediği incelenerek önceki çalışmaların sonuçlarını geliştirmek ve konunun aydınlatılmasına katkı yapmak amaçlanmıştır.

Eğitim düzeyi yüksek olan insanlar işlerinde daha çok özerk hareket etme eğilimindedirler. Özellikle öğretmenlik mesleğinde özerkliğin ön planda olması nedeniyle öğretmenler, öğretim etkinliklerini planlama ve gerçekleştirme konusunda karar verme özgürlüğüne sahip olmak isterler. Paternalist liderlikte, astların liderlerinden beklentileri doğrultusunda çalışmalarını düzenlemeleri ve astların karar verme yeterliliğine sahip olmadıkları algısından kaynaklı olarak astlar yerine kararların liderler tarafından verilmesi öngörülmektedir (Aycan, 2001). Bu açıdan eğitim düzeyi yükseldikçe öğretmenlerin müdürlerinden paternalist liderlik davranışlarını sergilemeye yönelik beklentilerinin düşük olabileceği ileri sürülebilir. Bu çalışmada paternalist liderlik algısının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre farklılık gösterip göstermediği araştırılarak bu hipotez test edilmek istenmiştir.

Öğretmenlerin kıdemleri ile paternalist liderlik davranışlarını sergileme isteklilikleri arasında ilişkinin varlığına yönelik çalışma sonuçları uyum göstermemektedir. Tuncer (2005) tarafından yapılan çalışmada paternalist liderliğe yönelik çalışanların tutumlarının kıdeme göre farklılık göstermediği bulunurken, Çalışkan (2008) tarafından yapılan çalışmada ise kıdeme göre paternalist liderlik algılarının farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Aycan ve Fikret Paşa (2003) çalışmalarında Türkiye’de dinamik genç nüfusta bazı kültürel değerlerin değiştiğini belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre kolektivizmden bireysencilığe doğru bir dönüşümün olduğu ileri sürülmüştür. Güç ve otorite elde etme ve seçim hakkına sahip olma ve kararlara katılmanın genç Türk nüfusunda yaygın olduğu ifade edilmiştir. Bu yüzden kıdemi düşük öğretmenler fazla kıdeme sahip olan öğretmenlerden daha az müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteyebilirler. Bu çalışmada da öğretmenlerin kıdemlerine göre müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemeyi isteme düzeylerinin farklılık gösterip göstermediği incelenerek alan yazındaki kıdem ile paternalistik liderlik arasındaki ilişkinin var olup olmaması konusunda bir kanaatin oluşumuna katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Problem: Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Alt Problemler:

1. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin görüşleri eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?
4. Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin görüşleri kıdemlerine göre farklılık göstermekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerinin cinsiyet, eğitim düzeyi ve kıdemlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemeye yönelik bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini Bolu ili merkez ilçe sınırları içerisinde yer alan 19 ilköğretim okulunda görev yapan 380 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu çalışmada evrene ulaşma olanağı bulunduğundan örneklem alınmamış, evrenden veriler elde edilmiştir. Veri toplama araçları 380 öğretmene dağıtılmış, ancak 284 öğretmenden geri dönmüştür. Veri toplama araçlarının dönüş oranı % 74.73'dür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin % 44'ü erkek, % 56'sı ise kadındır. Öğretmenlerin % 26.4'ü yüksekokul, % 50.4'ü fakülte ve % 23.2'si ise yüksek lisans eğitimi almışlardır. Öğretmenlerin %8.1'i 1-5 yıl, %19'u 6-10 yıl, %18.3'ü 11-15 yıl, %30.3'ü 16-20 yıl ve %24.3'ü 21 yıl ve üzerinde çalıştıkları tespit edilmiştir.

Tablo 1.
Katılımcıların Kişisel Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	159	56
	Erkek	125	44
	Toplam	284	100
Kıdem	1-5 yıl	23	8.1
	6-10 yıl	54	19
	11-15 yıl	52	18.3
	16-20 yıl	86	30.3
	21 yıl ve üzeri	69	24.3
Eğitim Durumu	Yüksekokulu	75	26.4
	Eğitim Fakültesi	143	50.4
	Yüksek Lisans	66	23.2

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerini belirlemek için Pellegrini ve Scandura (2006) tarafından geliştirilen ve 13 maddeden oluşan paternalist liderlik ölçeği kullanılmıştır. Alan yazında paternalist liderliği ölçmeye yönelik çeşitli ölçekler bulunmaktadır. Çin ve Tayvan da Cheng v.d. (2000) tarafından geliştirilen ve üç boyuttan oluşan paternalist liderlik ölçeği kullanılırken Türkiye, Hindistan ve ABD'de ise Aycan v.d. (2000) tarafından geliştirilen tek boyutlu ölçek kullanılmıştır. Pellegrini ve Scandura (2006) Aycan v.d.'nin ölçeğini Türkiye'de yeniden düzenleyerek araştırmalarında kullanmışlar ve bu ölçeğin Türkiye'deki paternalist liderlik çalışmalarında geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak kullanılmasının daha uygun olabileceğini ileri sürmüşlerdir. Bu nedenle bu çalışmada Pellegrini ve Scandura'nın (2006) paternalist liderlik ölçeği kullanılmıştır.

Paternalist liderlik ölçeğinin yapı geçerliliği için faktör analizi yapılmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett Sphericity testi ile araştırılmış ve KMO .820 ve Barlett Sphericity testi (X^2 : 416,56 p: .000) anlamlı bulunmuştur. Bu sonuçlar ölçeğin faktör analizi için uygun olduğunu göstermektedir. Faktör analizi sonuçları Paternalist liderlik ölçeğinin tek faktörden oluştuğunu göstermiştir. Paternalist liderlik ölçeğini oluşturan maddelerin faktör yükü değerleri .355 ile .889 arasında değişmiştir. Faktörün ölçeğe ilişkin açıkladığı varyans ise % 59.03 olduğu belirlenmiştir.

Ölçeğin güvenirlik çalışması için Cronbach alfa katsayısı tespit edilmiştir. Analiz sonucunda alfa değeri ise .820 bulunmuştur. Ölçeğin madde-toplam korelasyonun .311 ile .836 arasında değiştiği bulunmuştur. Buna göre, ölçekteki maddelerin paternalist liderliği ölçmeye yönelik olduğu yani iç tutarlılığının bulunduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Verilerin çözümlenmesinde SPSS (The Statistical Packet for Social Sciences) paket programı kullanılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin, ilköğretim okulu müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin, müdürlerin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık olup olmadığı t testi ile eğitim düzeyi ve mesleki kıdemlerine göre farklılık olup olmadığı ise tek yönlü varyans analizi ile test edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 2'de verilmiştir. Ortalama değerine göre, bu çalışmada konuyla ilgili bilgi alınan sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini ortalama puanın üzerinde istedikleri (Ort: 40.75, ss: 7.08) söylenebilir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t test Sonuçları

Cinsiyet	N	Ort.	S	t	p*
Kadın	159	35.27	4.29	16.354	.000
Erkek	125	45.03	5.75		
Toplam	284	40.75	7.08		

*p<.05

Sınıf öğretmenlerinin cinsiyetlerine göre görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek için yapılan t test sonuçları Tablo 2'de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülebilir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin paternalist lider

olmalarını kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha çok istedikleri söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumu ve mesleki kıdemlerine göre konuya ilişkin görüşleri arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir. Tablo 3’de sınıf öğretmenlerinin eğitim durumlarına göre görüşleri arasında farklılık olduğu görülebilir. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçlarına göre yüksek okul mezunları ile fakülte ve yüksek lisans mezunları, fakülte ile yüksek okul mezunları arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin eğitim düzeyleri yükseldikçe okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerinin azaldığı söylenebilir.

Tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemlerine göre konuya ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır (Tablo 3’e bak). Farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey HSD testi sonuçları 1-5 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olanlar arasında farklılık olduğunu göstermiştir. Araştırma konusuyla ilgili 6-10 yıl ile 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21 üzeri yıl kıdeme sahip olan öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık olduğu tespit edilmiştir. 11-15 yıl ile 16-20 yıl ve 21 üzeri yıl, 15-20 yıl ile 21 üzeri yıl mesleki kıdeme sahip olan sınıf öğretmenlerinin görüşleri arasında da anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını isteme düzeylerinin arttığı ifade edilebilir.

Tablo 3.

Eğitim Durumu ve Mesleki Kıdem Değişkenlerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

		N	Ort.	S	Sd	F	p*
Eğitim Durumu	Yüksekokul	75	46.68	5.71	2,281	122.027	.000
	Fakülte	143	41.17	5.74			
	Yüksek Lisans	66	33.03	2.73			
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	23	32.60	.89	4, 279	188.048	.000
	6-10 yıl	54	32.35	2.27			
	11-15 yıl	52	37.78	3.54			
	16-20 yıl	86	44.19	3.67			
	21 + yıl	69	47.91	5.08			

* p<.01

4. TARTIŞMA

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerine ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Kadın öğretmenler erkek öğretmenlerden daha çok okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını istemektedirler. Yapılan çalışmalarda paternalist liderlik ile cinsiyet arasında ilişkiye yönelik sonuçlar tutarlılık göstermemektedir. Bu çalışmada, bazı çalışmalarda olduğu gibi, elde edilen bulguyla paralel şekilde kadınların erkek çalışanlardan daha fazla yöneticilerin paternalist liderlik davranışları göstermelerini istedikleri belirlenmiştir (Çalışkan, 2008; Tuncer, 2005). Bu çalışmanın bulgusunun

aksine bazı çalışmalarda ise paternalist liderlik algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Macit, 2010). Alan yazında yapılan liderlik çalışmalarında çalışanların liderden yardımcı olma, iyi ilişkiler kurabilme, destekleyici olma ve ilgili olma gibi davranışları beledikleri ortaya çıkmış ve bu davranışlarda kadınsı olarak nitelendirilmiştir (Çalışkan, 2008; Oplatka, 2004). Paternalist liderliğin bu davranışları içeren bir anlayış olması nedeniyle kadın öğretmenlerin erkeklerden daha çok müdürlerin paternalist lider olmalarını istemeleri beklenen bir sonuç olarak görülebilir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin okullarında görev yapan öğretmenleri yönlendirebilmek için öğretmenlerin cinsiyetlerine dikkat ederek davranışlarını belirlemelerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Bu araştırmada öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını göstermelerini istemelerinin farklılık gösterdiği bulunmuştur. Öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe müdürlerin paternalist lider olmalarını isteme düzeylerinin azaldığı ortaya çıkmıştır. Cheng v.d. (2004) ve Pellegrini et al. (2010) tarafından yapılan çalışmalarda bu bulgunun aksine eğitim düzeyi ile paternalist liderlik arasında anlamlı ilişki bulunmamıştır. Aksoy (2008) ise beyaz yakalı çalışanların mavi yakalı çalışanlara göre yöneticilerin paternalist liderlik davranışlarını yapmalarını daha az istediklerini bulmuştur. Beyaz yakalı çalışanların eğitim düzeyi yüksek çalışanlar olduğu dikkate alındığında eğitim seviyesi yüksek olan öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını yapmalarını beklememeleri doğal olarak görülebilir. Eğitim bilgi ve beceri açısından insanların gelişimini sağlamaya olumlu etkide bulunmaktadır. Dolayısıyla çalışanların eğitim düzeyleri yükseldikçe işlerinin gerektirdiği eylemleri yapabilmeleri daha olası olabilecek ve başkalarının desteğine ve yardımına ihtiyaç hissetmeyebileceklerdir. Öğretmenliğin profesyonel bir meslek olması nedeniyle öğretim etkinliklerini gerçekleştirmede özerk olma eğilimini taşıdıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin müdürlerin paternalist lider olmalarını ortalama puandan daha fazla istemeleri alan yazında belirtilen öğretmenliğin özerklik gerektiren bir meslek olması algısıyla uyumlu değildir. Nitekim bu bulguyla paralel şekilde Aycan ve Kanungo (2000) Türkiye’de çalışanların işlerini bağımsız ve inisiyatif olarak yapamadıklarını belirlemiştir. Bunun nedeni paternalizmin yaygın olduğu toplumlarda çalışanların üstlerinin yönlendirmelerini beklemeleri olabilir. Ancak öğretmenlerin eğitim düzeyleri yükseldikçe okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını isteme düzeylerinin düştüğü de dikkat çekicidir. Öğretmenler öğretim etkinliklerini planlayıp ve gerçekleştirebileceklerine olan inançlarının eğitim düzeylerine göre artması, öğretmenlerin okul müdürlerinden yardım ve destek istemeye ihtiyaç duymamalarına neden olabilir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin, öğretmenlere öğretim etkinliklerinde destek olmadıkça, onların eğitim düzeylerini göz önünde bulundurmasının gerekli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada elde edilen bulgulardan biri de öğretmenlerin okul müdürlerinin paternalist liderlik davranışlarını sergilemelerini isteme düzeylerinin mesleki kıdemlerine göre farklılık gösterdiğinin belirlenmesidir. Mesleki kıdemi fazla olan öğretmenler kıdemi az olan öğretmenlere göre okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını daha çok istemektedirler. Bu bulgunun aksine bazı çalışmalarda paternalist liderlik ile çalışanların kıdemleri arasında anlamlı ilişkinin olmadığı bulunurken (Cheng v.d., 2004; Pellegrini et al. 2010; Tuncer, 2005), Çalışkan (2008) tarafından yapılan çalışmada bu araştırmanın bulgusunu destekler şekilde kıdeme göre çalışanların yöneticilerinin paternalist lider

olma düzeylerine ilişkin görüşlerinin farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. Türkiye’de kolektivizm ve paternalizmin yaygın kültürel değerler olduğu konuyla ilgili yapılan çoğu araştırmada tespit edilmesine rağmen, Aycan ve Fikret Paşa (2003) Türkiye’de dinamik genç nüfusta bazı kültürel değerlerin değiştiğini belirtmiş ve araştırmalarında kolektivizmden bireyselleliğe doğru bir dönüşümün olduğunu ileri sürerek, genç Türk nüfusunda otorite elde etme ve seçim hakkına sahip olma ve kararlara katılma isteğinin yaygın olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çalışmada özellikle 1-10 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin müdürlerin paternalist lider olmalarını isteme düzeylerinin düşük olması Aycan ve Fikret Paşa’nın (2003) bulgu ve yorumlarıyla uyumlu görülebilir. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlama ve gerçekleştirme ile diğer öğretimsel işlerini kendi bilgi ve becerilerine dayalı olarak yapabileceklerine inanmaları, öğretmenlerin işlerinde yardım ve destek almaya çok istekli olmamalarına neden olabilir. Yani okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını isteme düzeylerinin düşük olması olası görülebilir. Bu sonuca göre okul müdürlerinin öğretmenlere yönelik rehberlik ve yönlendirme davranışlarını yerine getirirken öğretmenlerin mesleki kıdemlerine dikkat etmelerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

5. ÖNERİLER

1. Okul müdürleri okullarında öğretmenlere rehberlik etmek, yönlendirmek ve etkileyebilmek için öğretmenlerin cinsiyetlerine dikkat etmelidirler. Kadın öğretmenlere yönelik olarak yardımcı olmalı, destek olmalı, sıcak ilişkiler kurmaya çaba gösterme gibi paternalist liderliğin içeriğini oluşturan davranışları erkeklere göre daha fazla yapmaya özen göstermelidirler.
2. Okul müdürleri öğretim etkinliklerinde öğretmenlere yardım, destek ve rehberlik etmeyi planlarken öğretmenlerin eğitim düzeylerine dikkat etmelidirler. Müdürler yüksek lisans eğitimi almış öğretmenlere yönelik paternalist liderlik davranışlarını yapmamaya özen göstermelidirler.
3. Sınıf öğretmenlerinin mesleki kıdemleri arttıkça okul müdürlerinin paternalist lider olmalarını isteme düzeyleri artmaktadır. Müdürler öğretmenlere yönelik destekleyici olmalı ve eğitimsel kararlar alırken öğretmenlerin mesleki kıdemlerine dikkat etmelidirler. Mesleki kıdemi düşük olan öğretmenlerin sınıf içi öğretim etkinliklerine ilişkin düzenlemeleri yapmaları konusunda müdahaleci olmamaya özen göstermelidirler.

KAYNAKÇA

- Aksoy, B. (2008). The relationship between paternalistic leadership, empowerment and turnover intention: An empirical study. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Sos. Bil. Enst., İstanbul.
- Aycan, Z. & Kanungo, R.N. (2000). Toplumsal kültürün kurumsal kültür ve insan kaynakları uygulamaları üzerine etkileri. Z. Aycan (Ed.), *Türkiye’de yönetim, liderlik ve insan kaynakları uygulamaları* (ss. 25-47). Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Aycan, Z., Kanungo, R. N., Mendonca, M., Yu, K., Deler, J, Stahl, G. & Kurshid, A. (2000). Impact of culture on human resource management practices: a 10-country comparison. *Applied Psychology: An International Review*, 49 (1), 192–221.

- Aycan, Z. (2001). Human resource management in Turkey: Current issues and future challenges. *International Journal of Manpower*, 22 (3), 252-260.
- Aycan, Z. & Fikret Paşa, S. (2003). Career choices, job selection criteria, and leadership preferences in a transitional nation: The case of Turkey. *Journal of Career Development*, 30 (2), 1-17.
- Aycan, Z., Kanungo, R. N., Sinha, J. B. P. (1999). Organizational culture and human resource management practices: The model of culture fit. *Journal of Crosscultural Psychology*, 30 (4), 501-526.
- Başadur, M. (2004). Leading others to think innovatively together: Creative leadership. *The Leadership Quarterly*, 15, 103-121.
- Börekçi, D.Y. (2009). Paternalistic leadership style's evolution in e-culture. İstanbul üniversitesi İşletme Fak. Dergisi, 38(2), 103-109.
- Chen, H.Y. & Kao, H.S. (2009). Chinese paternalistic leadership and non-Chinese subordinates' psychological health. *The International Journal of Human Resource Management*, 20 (12), 2533–2546.
- Cheng, B.S. & Chou, L.F. & Wu, T.Y. & Huang, M.P. & Farh, J.F. (2004). Paternalistic leadership and subordinate responses: Establishing a leadership model in Chinese organizations. *Asian Journal of Social Psychology*, 7(1), 89–117.
- Çalışkan, S.C. (2008). Yöneticilerin bireysel yetkinliklerinin liderlik tarzları ve lider üye etkileşimine verdikleri önem üzerindeki etkileri ve bu etkileşimde kültürel varsayımların rolü. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Erben, G.S. & Güneşer, A.B. (2008). The Relationship Between Paternalistic Leadership and Organizational Commitment: Investigating the Role of Climate Regarding Ethics. *Journal of Business Ethics*, 82, 955–968.
- Farh, J. L. & Cheng, B. S. (2000). A cultural analysis of paternalistic leadership in Chinese organizations. In: J. T. Li, A. S. Tsui, & E. Weldon, eds. *Management and Organizations in the Chinese Context*, pp. 85–127. London: Macmillan.
- Gelfand, M. J., Erez, M., & Aycan, Z. 2007. Cross-cultural organizational behavior. *Annual Review of Psychology*, 58, 479-514.
- Hofstede, G. H. (2001). *Culture's consequence: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Macit, G. (2010). İletişim tarzları üzerinde kültürel değerlerin etkisi: Mehmet Akif Ersoy üniversitesi öğrencileri üzerinde bir araştırma. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Isparta.
- Oplatka, I. (2004). Prospective teachers' constructions of leadership: In search of an "Androgynous" style. *Leadership and policy in schools*, 3(1), 37-57.
- Paşa, S.F. (2000). Leadership influence in a high power distance and collectivist culture. *Leadership & Organization Development Journal* 21(8), 414-426.
- Pellegrini, E.K. & Scandura, T.A. (2006). Leader-member exchange (LMX), paternalism, and delegation in the Turkish business culture: an empirical investigation. *Journal of International Business Studies*, 37, 264-79.
- Pellegrini, E. K. & Scandura, T. A. (2008). Paternalistic leadership: A review and agenda for future research. *Journal of Management*, 34 (3), 566–593.
- Pellegrini, E.K. & Scandura, T.A. & Jayaraman, V. (2010). Cross-Cultural Generalizability of Paternalistic Leadership: An Expansion of Leader-

- Member Exchange Theory. *Group & Organization Management*, 35(4) 391–420.
- Shahin, A.I. & Wright, P.L. (2004). Leadership in the context of culture: An Egyptian perspective. *The Leadership & Organization Development Journal*, 25 (6), 499-511.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (2004). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The Leadership Quarterly*, 15, 33-53.
- Silin, R F. (1976). *Leadership and Values*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Tuncer, G. (2005). The Self in family context and traditional family values on attitudes toward paternalistic leadership style. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Koç Üniversitesi Sos. Bil. Enst., İstanbul.
- Westwood, R.I. & Chan, A. (1992). Headship and Leadership. In: R. I. Westwood (Ed). *Organizational Behaviour: A Southeast Asian Perspective*, ss. 123–139. Hong Kong: Longman.
- Yeh, H.R. & Chi, H.K. & Chiou, C.Y. (2008). The Influences of paternalistic leadership, job stress, and organizational commitment on organizational performance: an empirical study of policemen in taiwan. *The Journal of International Management Studies*, 3(2),85-91.
- Yetim, N. & Yetim, U. (2006). The cultural orientations of entrepreneurs and employees' satisfaction: The Turkish small and medium sized enterprises case. *Social Indicators Research*, 77(2), 257-286.

İLKÖĞRETİM 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN MATEMATİK ÖĞRETİMİNDE ÖĞRENCİ TAKIMLARI BAŞARI BÖLÜMLERİ TEKNİĞİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ *

Melihân ÜNLÜ **, Sırrı AYDINTAN ***

ÖZET

Bu araştırma, ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin matematik dersi “Permütasyon ve Olasılık” konusunda, işbirlikli öğrenme yöntemine dayalı Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğinin uygulama sürecine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırma, 2006-2007 öğretim yılı ikinci döneminde, Kırıkkale ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında eğitim gören 30 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Araştırmanın uygulama aşaması dört hafta sürmüştür. Dersler, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniğine uygun olarak işlenmiştir. Uygulama sonunda, cinsiyet ve akademik başarıları dikkate alınarak seçilen 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak nitel veriler toplanmıştır. Elde edilen verilere içerik analizi yapılarak temalar oluşturulmuştur. Araştırmanın sonunda öğrenciler, matematiğe yönelik tutumlarının olumlu yönde değiştiğini, bu teknikle sosyal becerilerinin geliştiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğrenciler, ÖTBB tekniğine göre işlenen derslerde bazı olumsuzlukların da ortaya çıktığı hususunda görüş bildirmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: İşbirlikli öğrenme, öğrenci takımları başarı bölümleri, matematik eğitimi, öğrenci görüşleri.

THE VIEWS OF 8th GRADE STUDENTS RELATED TO STUDENTS TEAMS-ACHIEVEMENT DIVISIONS TECHNIQUE IN MATHEMATICS EDUCATION

ABSTRACT

The aim of the study was to determine 8th students views about students teams-achievement divisions technique on “Permutation and Probability” subject of mathematic lessons. The research was conducted on 30 students from one Primary School in Kırıkkale Province on 8th grade students in the second semester of 2006–2007 education year. The application part of study lasted 4 weeks. The group were treated with teams-Achievement Divisions technique. They were chosen 9 students to done semi- structured interview. Themes are formed by making content analyse to the collected data. It was concluded that students stated that group work was improved their social skills, their attitudes toward mathematics was changed in a positive manner. In addition, students agreed on the fact that, the courses in which students teams-achievement divisions technique was used, has some disadvantages.

Keywords: Cooperative learning, students teams-achievement divisions, mathematic education, the views of students.

* Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden oluşturulmuştur.

** Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, e-mail: melihanunlu@yahoo.com

*** Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

1. GİRİŞ

Eğitim, ülkelerin gelişmesinde önemli bir yere sahiptir. Günümüzde bilgi teknolojisinin gereklerini yerine getirmeye çalışan ülkeler, eğitim üzerine yoğunlaşıp, eğitimde kaliteyi arttırarak, yaratıcı ve üretken bireyler yetiştirebilmeyi amaçlamaktadırlar.

Matematik, evrensel bir dildir ve birçok alanda kullanılmaktadır (Hacısalıhoğlu vd., 2004). Gelişen ve değişen dünyada matematiğin önemi tartışılmaz fakat Işık vd. (2008), öğrencilerin matematiğe karşı korku ve kaygı içinde bulunduğunu, bundan dolayı da matematik öğretiminin ezberden öteye geçemediğini ve öğrencilerin öğrendikleri bilgileri kısa sürede unuttuğunu belirtmişlerdir. Hâlbuki, matematik öğretiminin en temel amacı bilgiyi değil, bilgi üretmeyi öğrenen; mantıklı düşünen ve her türlü koşullarda karar verebilen bireyler yetiştirmektir (MEB, 2006). Belirtilen hedeflere ulaşabilmek için, geleneksel öğretim yöntemlerinin ağırlığını azaltarak, öğrenmelerin verimini ve kalıcılığını arttıracak öğrenme yaklaşımlarına yönelmek gerekli hâle gelmiştir. Bu yaklaşımlar, öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamak ve öğrencilere grup ile çalışmayı öğretmektedir. Bu yaklaşımlar içerisinde yer alan öğrenme yöntemlerinden biri de işbirlikli öğrenmedir.

Açıkgöz (2004) İşbirlikli öğrenmeyi, öğrencilerin küçük gruplar hâlinde çalışarak ve birbirlerinin öğrenmesine yardımcı olarak gerçekleştirdikleri öğrenme süreci olarak tanımlamıştır. İşbirlikli öğrenme dünyanın her yerinde ve her konuda ana sınıfından, üniversitelere ve yetişkin eğitim programlarına kadar bütün okullarda kullanılabilir (Johnson&Johnson, 2009). İşbirlikli öğrenmede öğrenciler, derste aktiftirler, arkadaşlarıyla sürekli etkileşim içindedirler ve birlikte çalışırlar. İşbirlikli öğrenmenin sınıf ortamında etkili olarak uygulanabilmesi için gerekli beş temel ilkesi vardır. Bunlar; olumlu bağımlılık, yüz-yüze etkileşim, bireysel değerlendirilebilirlik, kişilerarası ve grup becerileri, grup sürecidir (Saban, 2002; Johnson, Johnson ve Smith, 1991'den akt. Erdem, 2009). İşbirlikli öğrenmede oluşturulan gruplardaki üyeler; yetenek, cinsiyet, başarı ve kişisel özellikleri açısından heterojen bir yapı oluştururlar, aralarında olumlu bir dayanışma vardır, tüm grubun öğrenme ve başarısından sorumludurlar. Öğrenciler hem grup hem de bireysel olarak değerlendirilirler. Gruplardaki üyelerin bireysel sorumlulukları vardır. İşbirlikli gruplardaki bütün üyeler liderlik görevini paylaşırlar. İşbirliği içindeki gruplarda amaç, gruplardaki tüm üyelerin öğrenmelerini en üst düzeye çıkarmak ve üyeler arasındaki iyi çalışma ilişkilerini korumaktır. Bu gruplarda, beraber çalışmanın gereği ve sosyal beceriler öğrencilere doğrudan öğretilmektedir. Öğretmen ise gözlem yaparak, grup çalışması sırasında ortaya çıkan problemleri analiz eder, gruplar arası ilişkileri düzenler ve her gruba rehberlik eder (Açıkgöz, 2004; Ekinci, 2007; Demirel, 2010).

İşbirlikli öğrenmenin motivasyonu arttırma, öğrencilerin birbirine karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlama, sosyal becerileri geliştirme, özgüvenleri arttırma, yalnızlık hissini ortadan kaldırma gibi faydalarının yanında bazı sınırlılıkları da vardır. Bunlar hazıra konma, sömürülme, zenginin daha da zenginleşmesi, sorumluluğun karışmasıdır (Açıkgöz, 2004). Bu çalışmayla işbirlikli öğrenmenin olumlu taraflarının yanında, olumsuz yanlarının da ortaya çıkarılabilmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle işbirlikli öğrenme ile işlenen derslerde öğrenci görüşlerine başvurmak önemlidir.

İşbirlikli öğrenmenin öğrenci takım öğrenmesi, öğrenci takımları başarı bölümleri, takım oyun turnuva, takım destekli bireyselleştirme, birleştirilmiş işbirlikli okuma ve kompozisyon ile ayrılıp birleşme gibi birçok tekniği vardır (Ekinci, 2007). Öğretmen ders ve konu özelliği, sınıfın fiziksel ve psikolojik iklimi, öğrencilerin psiko-sosyal ve fiziksel durumları vb. faktörleri dikkate alarak bu tekniklerden uygun olanı seçmektedir (Yeşilyurt, 2009). Bu tekniklerden biri olan Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği, John Hopkins Üniversitesi'nde Slavin tarafından geliştirilmiştir. Tekniğin uygulanması sırasında izlenmesi gereken beş aşama şu şekildedir:

1. Sunum: Öğretmen, ilk olarak konuyu sınıfta sunar. Sunum, genellikle düz anlatım ve tartışma biçimindedir.

2. Takımlar: Öğrenciler akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından tüm sınıfı temsil edecek şekilde, dörder kişilik gruplara ayrılırlar. Takımın en önemli işlevi, grup üyelerini sınavlarda başarılı olacak biçimde hazırlamaktır. Sınıfta heterojen grupların oluşturulabilmesi için gruptaki öğrenciler, öğretmenler tarafından belirlenmelidir. Bu amaçla öğrenciler, başarılarına göre sıralandırılırlar. Grup sayısı kadar harf kullanılarak (A, B, C, D, E, Fgibi) her grup bir harfin adını alacak şekilde düzenlenir. Örneğin sınıfta altı grup oluşturulacaksa, listedeki ilk altı öğrenci A, B, C, D, E, F harfleriyle isimlendirilir. Daha sonra listedeki öğrenciler sondan başlayarak tekrar isimlendirilirler. En son, aynı harfle isimlendirilen öğrenciler, aynı gruplarda yer alacak şekilde düzenleme yapılır.

3. Sınavlar: Öğrenciler, kısa aralıklarla bireysel sınavlara girerler. Sınavlarda öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarına kesinlikle izin verilmez.

4. Bireysel İlerleme Puanları: Her öğrencinin kendine göre temel notu vardır. Bu notu aştığı oranda grup puanına katkıda bulunabilir. Slavin (1994) başarı puanlarını şu şekilde belirtmiştir:

Sınav puanı taban puanından 10 puan veya daha fazla ise, bireysel başarı puanı 30,

Sınav puanı taban puanından 1-10 puan arası fazla ise, bireysel başarı puanı 20,

Sınav puanı taban puanından 1-10 puan arası düşük ise, bireysel başarı puanı 10,

Sınav puanı taban puanından 10 puan daha düşük ise, bireysel başarı puanı 5.

5. Takım Ödülü: Takımda yer alan öğrencileri motive etmek için takım üyeleri, önceden belirlenmiş ölçütlere göre ödüllendirilirler (Açıkgöz, 1992; Senemoğlu, 2010).

Çeşitli alanlarda, işbirlikli öğrenmenin öğretme- öğrenme sürecinde kullanılması ile ilgili araştırmalar yapılmıştır (Akın, 2009; Avşar& Alkış, 2007; Bilen, 1995; Cromwell and Dunlap, 1995; Foley & O'Donnell, 2002; Hevedanlı, Oral & Akbayın, 2004; Kasap, 1996; Kurt, 2001; Lazarowitz vd., 1994; Nichols & Miller, 1994; Öner, 2007; Özgiresun, 2005; Sherman, 1994; Soylu, 2008; Topsakal, 2010; Watson & Marshall, 1995; Yager & Tamir, 1993). Bu araştırmalar sonucunda, işbirlikli öğrenmenin öğrencilerin başarılarını ve öğrenilenlerin kalıcılığını olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır. Ayrıca, işbirlikli öğrenmeye dayalı ÖTBB tekniğinin öğretim sürecindeki etkililiğini belirlemeye yönelik çalışmalara da sıkça rastlanmaktadır (Bilgin, 2004; Yıldırım, 2003; Nichols, 1994; Slavin, 1977).

Vaughan (2002), matematik dersinde işbirliğine dayalı öğrenmenin akademik başarıya ve tutuma olan etkisini incelemiştir. Çalışmada, Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda, işbirliğine dayalı öğrenmenin geleneksel öğretim yöntemlerine göre akademik başarıyı ve tutumu daha fazla arttırdığı ortaya konulmuştur. Nichols (1996), ÖTBB tekniğinin lise geometri derslerinde öğrencilerin

motivasyonu ve başarısı üzerine etkisini araştırmıştır. Araştırma sonunda, ÖTBB tekniği kullanılan sınıftaki öğrencilerin başarısının geleneksel yöntemin kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin başarısından daha yüksek olduğu görülmüştür. Ural (2007) araştırmasında, matematik dersinde ÖTBB tekniği kullanılmasının 9. sınıf öğrencilerinin akademik başarı ve özyeterliliğini arttırmada istatistiksel olarak anlamlı fark yarattığı sonucuna ulaşmıştır.

Yapılan literatür taraması sonucunda, işbirlikli öğrenme ile ilgili çalışmaların, bu yöntemin geleneksel öğretim yöntemleriyle karşılaştırılması, akademik başarı ve kalıcılığa etkisi şeklinde olduğu belirlenmiştir. Ancak, işbirlikli öğrenme ile tasarlanan öğretim programı hakkında öğrenci görüşlerinin belirtildiği çalışmaların sayısı oldukça sınırlıdır (Gillies, 2004). Bu çalışmada, ilköğretim 8. sınıflarda işbirlikli öğrenme yaklaşımı içerisinde yer alan ÖTBB tekniği ile işlenen matematik derslerinde, öğrencilerin bu teknikle matematik öğretimine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Öğrencilerin ÖTBB tekniği kullanılarak oluşturulan öğretme-öğrenme süreci ile ilgili neler düşündüklerinin belirlenmesi, eğitim açısından önem taşımaktadır. Çünkü öğrencilerin bu tekniğe gösterecekleri tepki, tekniğin sınıfta kullanımını doğrudan etkileyecektir. Bu araştırma kapsamında şu soruya cevap aranmıştır: ÖTBB tekniği hakkındaki öğrenci görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

İşbirlikli öğrenme yöntemine dayalı Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği esas alınarak gerçekleştirilen öğretimin, öğrenme sürecine ve öğrencilere katkısı hakkındaki öğrenci görüşlerini açığa çıkarmayı amaçlayan bu araştırmada, nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Öğrenci görüşlerini belirlemek için “yarı yapılandırılmış görüşmeler” kullanılmıştır.

2.1 Araştırmanın Örnekleme

Araştırma, 2006- 2007 öğretim yılı ikinci döneminde, Kırıkkale ilinde yer alan bir ilköğretim okulunun 8. sınıfında öğrenim gören 30 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu okul, ilçe merkezinde yer almakta olup, öğrencilerin aileleri alt sosyo-ekonomik düzeydedir. Sınıftaki öğrenciler arasında, büyük seviye farkları bulunmaktadır. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda, bu tekniğin sınıf ortamında daha önce hiç kullanılmadığı belirlenmiştir. Uygulama sonunda, öğrenciler arasından seçilen 9 öğrenci ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Bu öğrenciler seçilirken akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri göz önünde bulundurulduğu için nitel araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme yöntemi” kullanılmıştır. Bu öğrenciler, matematik dersi 1. Dönem karne notu ve matematik öğretmeninin görüşleri doğrultusunda, akademik başarı düzeyi yüksek, orta ve düşük olarak belirlenmiştir. Mülakat yapılan öğrencilerin özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo1:*Mülakat Yapılan Grubun Profili*

Öğrenci Özellikleri	Seçenek	f	%
Cinsiyet	Kız	5	55,6
	Erkek	4	44,4
Akademik Başarı Düzeyi	Yüksek	3	33,3
	Orta	3	33,3
	Düşük	3	33,3

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, öğrencilerin ÖTBB tekniği ile ilgili görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan 5 açık uçlu soru, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bunun yanında, araştırmacının uygulama esnasında yapmış olduğu gözlemlerden de yararlanılmıştır. Öğrencilere sorulacak açık uçlu sorular kapsam, dil, soruların açık ve anlaşılır olmaları açısından uzman görüşlerine başvurularak değerlendirilmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılarak, sorulara son şekli verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu öğrencilere, 4 hafta boyunca ÖTBB tekniği uygulanmıştır. Araştırmacı, katılımcı öğretmen olarak süreçte yer almıştır. Elde edilen veriler, 30 öğrenci arasından seçilen 9 öğrenci ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin gönüllü olması esas alınmıştır. Görüşmeler için okul kütüphanesi kullanılmış, öğrencilere soruları rahatlıkla cevaplayabilecekleri bir ortam sağlanmaya çalışılmıştır. Görüşmeler, öğrencilerle bireysel olarak yapılmıştır. Öğrencilerden izin alınarak, görüşmeler ses kayıt cihazına kaydedilmiştir. Görüşme sürecinde, öğrencilere sorular aynı tarzda ve aynı sırayla sorulmuştur.

2.4. Uygulamanın Aşamaları:**2.4.1. Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri Tekniğinin Uygulanışı**

Dersler, öğrencilere işbirlikli öğrenme yönteminin, ÖTBB tekniğine uygun olarak işlenmiştir. ÖTBB tekniğinin, matematik dersinin “Permütasyon ve Olasılık” konusunun anlatımına uygun olması, diğer tekniklerin kalabalık sınıflara uygulanmasının zor olması, okulun fiziki şartlarının bu tekniğe daha elverişli olması, öğrencilerin sürekli geleneksel öğretim yöntemleri ile ders işlemelerinden, diğer işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanacak bilgi ve beceriye sahip olmamaları “Permütasyon ve Olasılık” ünitesinde yer alan konuların öğretiminde bu tekniğin kullanılmasında etkili olmuştur. ÖTBB tekniğinin uygulanması ile ilgili bilgiler, Slavin (1994) ve Açıköz (1992) tarafından yazılan kitaplardan uyarlanmıştır.

1. Takımlar: Öncelikle, sınıfta heterojen gruplar oluşturulmuştur. Heterojen gruplar oluşturulurken, öğrencilerin akademik başarıları (karne notu ve öğretmen görüşüyle belirlenmiştir) ve cinsiyetleri göz önünde bulundurulmuştur. Her bir grupta 4'er kişi yer almış, grup içerisinde yüksek, orta ve düşük başarı düzeyinde öğrencilerin bulunmasına özen gösterilmiştir. Gruplardaki öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerini kolaylaştırılacak şekilde oturma planı yeniden düzenlenmiştir. Her gruptan, kendi gruplarına bir isim bulmaları istenmiştir. Grup isimleri belirlenirken, öğrencilerin grupça

ortak bir karar vermeleri sağlanmıştır. Grupların birlikte nasıl çalışacaklarını kavramaları için, açıklamalar yapılmış ve çalışma yönergeleri dağıtılmıştır. Bu yönergelerde, öğrencilere grupta ve sınıf içinde uymaları gereken kurallar ifade edilmiştir.

2. *Sunum*: Derse anlatılacak konuyla ilgili, ilgi çekici bir soruyla başlanmıştır. Öğrencilere konuyla ilgili temel bilgiler öğretmen tarafından verilmiş, örnekler çözülmüştür. Öğrencilerden ise, verilen etkinlikleri yapmaları istenmiştir. Konu öğrenildikten sonra, öğrencilere çalışma yaprakları dağıtılarak, grup çalışması şeklinde çalışma yapraklarını doldurmaları istenmiştir. Her bir gruba yalnız bir tane çalışma ve etkinlik kağıdı verilerek, öğrencilerin bireysel çalışmaları engellenmiştir. Öğrencilere takım ruhu kazandırılarak, öğrencilerin çalışma yapraklarını doldururken birbirlerine yardım etmeleri ve birbirlerinin hatalarını düzeltmeleri sağlanmıştır. Öğretmen, ders esnasında sınıfta dolaşarak, gerekli yerlerde öğrencilere rehberlik etmiştir. Grup üyelerinin hiçbirinin cevaplayamadığı sorular olması durumunda öğrencilerin, öğretmenden yardım istemeleri söylenmiştir.

3. *Sınavlar*: Her bölüm sonunda öğrencilere, bireysel sınavlar uygulanmıştır. Bireysel sınavlar işlenen konu ile ilgili birkaç sorudan oluşmuştur. Sınavlarda, öğrencilerin birbirleriyle yardımlaşmalarına kesinlikle izin verilmemiştir.

4. *Bireysel İlerleme Puanları*: Gruptaki her bir bireyin bireysel sınavlardan aldıkları puanlardan yararlanarak, grup puanları elde edilmiştir. Bireysel puanların belirlenmesinde, öğrencilerin başlangıç puanları göz önünde bulundurulmuştur. Öğrencilerin sınav puanı, taban puanından 10 puan veya daha fazla ise bireysel başarı puanı 30, sınav puanı taban puanından 1-10 puan arası fazla ise bireysel başarı puanı 20, sınav puanı taban puanından 1-10 puan arası düşük ise bireysel başarı puanı 10, sınav puanı taban puanından 10 puan daha düşük ise bireysel başarı puanı 5 olarak alınmıştır (Slavin, 1994). Öğrencilerin bireysel gelişme puanlarının aritmetik ortalaması alınarak, takım puanı elde edilmiştir.

5. *Takım Ödülü*: Grup puanlarına bakılarak her hafta en iyi grup belirlenmiş, bu grubun üyelerine başarı sertifikası ve küçük hediyeler verilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizinde birbirlerine benzeyen veriler, belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilip, anlaşılır biçimde organize edilip, yorumlanır (Yıldırım&Şimşek, 2004). Bu teknik doğrultusunda veriler kategorilere ayrılarak, nitel olarak değerlendirilmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak için, öğrencilerin açık uçlu sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen veriler çözümlenmiş ve farklı araştırmacılar tarafından birbirinden bağımsız olarak tasnif edilerek, gruplandırılmıştır. Daha sonra bu kategoriler birbirleriyle karşılaştırılarak, son hali verilmiştir. Veriler analiz edilerek frekans dağılımları (f) ve yüzdeleri (%) verilmiştir. Öğrencilerin sorulara verdikleri yanıtlardan, doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Elde edilen görüşler, şu kategorilere ayrılmıştır:

- Geleneksel Sınıf Ortamı ile İşbirliğine Dayalı Sınıf Ortamının Karşılaştırılması
- Öğrencilerin ÖTBB Tekniği ile İşlenen Matematik Derslerine Yönelik Tutumları

- Öğrencilerin Kazandıkları Sosyal Beceriler
- Öğrenilen Bilgilerin Kalıcılığı
- ÖTBB Tekniğinin Olumsuz Yanları

3.BULGULAR

3.1. Öğrencilerin Geleneksel Sınıf Ortamı ile İşbirliğine Dayalı Sınıf Ortamının Karşılaştırmaları:

Öğrencilere, “*Permütasyon ve Olasılık ünitesi ile diğer ünitelerin işlenişi arasında ne gibi farklılıklar gördünüz?*” sorusu yöneltilmiştir. Bu soruyla, öğrencilerin işbirlikli öğrenmeden ne anladıkları, işbirlikli öğrenme ile geleneksel yöntemler arasında ne gibi farklılıklar gördükleri öğrenilmek istenmiştir. Görüşmelerde, öğrencilerin üzerinde durduğu konulara ilişkin ana başlıklar gruplandırılarak Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2:

Öğrencilerin Geleneksel Sınıf Ortamı ile İşbirliğine Dayalı Sınıf Ortamının Karşılaştırmaları

Görüşler	f	%
Grup Çalışması	9	27,3
Grup içi Yardımlaşma	8	24,2
Çalışma Yaprakları	5	15,2
Bireysel Sınavlar	4	12,1
Etkinlikler	3	9,1
Görev Dağılımı	2	6,1
Gruplararası Rekabet	2	6,1

Yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin en çok grup çalışması üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür. Gruptaki öğrencilerin birbirlerine yardım ederek, birbirlerinin öğrenmelerini sağladıkları, grup çalışmalarında görev dağılımı yaptıkları görülmüştür. Öğrenciler grup içerisinde birlikte çalışmalarına rağmen, yapılan sınavlara bireysel olarak girdiklerini de vurgulamışlar, çalışma yapraklarından ve etkinliklerden bahsetmişlerdir. Öğrenciler, gruplar arasında rekabetin olduğunu fakat bu rekabetin grup içinde yer almadığını da görüşleri arasında belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

F (Kız): *Grup çalışması yaptık. Hepimiz fikirlerimizi ortaya koyarak çalıştık. Etkinlikler yaptık. Çalışma yapraklarındaki problemleri, hep birlikte çalışarak çözdük, birbirlerimize bilmediklerimizi anlattık.....*

G (Erkek): *Grup hâlinde çalıştık. Öğretmenimiz, grupları kendi belirledi. Grubumuzu isimlendirdik. Hepimiz görev dağılımı yaptık. Öğretmenimiz, çalışma yaprakları dağıttı. Biz de arkadaşlarımızla çalışarak, soruları cevaplandırdık.....*

H (Kız): *Sınıf gruplara ayrıldı, sınıfın oturma düzeni de değişti tabii... Birbirimizle tartışarak, sorular çözdük. Her konuda arkadaşlarımızın görüşlerini alıyorduk. Neyi, nasıl yapmamız gerektiği konusunda birbirimize yol gösteriyorduk....*

3.2. Öğrencilerin ÖTBB Tekniği ile İşlenen Matematik Derslerine Yönelik Tutumları:

Öğrencilere “Konuları işbirlikli öğrenme yöntemi ile işledikten sonra matematiğe karşı tutumunuz nasıl değişti?” sorusu yöneltilmiştir. Yapılan mülakatlarda, öğrencilerin ÖTBB tekniği kullanılarak işlenen matematik derslerine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin soruya verdikleri yanıtlarda, matematik dersi için “eğlenceli”, “ilgi çekici”, “zevkli” gibi kelimeler kullandıkları görülmektedir. Öğrencilerin matematik derslerine karşı tutumlarındaki değişiklik Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3:

Öğrencilerin Matematik Tutumlarındaki Değişikliğe Ait Görüşleri

Öğrenci Görüşleri	f	%
Derse ilgim arttı	8	88,9
Derse karşı tutumum değişmedi	1	11,1

Soruya alınan yanıtlardan, matematik başarısı yüksek olan öğrencilerin, önceden de derse karşı olumlu tutum içinde oldukları, işbirlikli öğrenme ile derse olan ilgilerinin daha da arttığı görülmektedir. Düşük başarı düzeyindeki öğrencilerden bir tanesi, matematik dersine karşı tutumunun değişmediğini, hala matematik dersini sevmediğini belirtmiştir. Diğer öğrenciler ise işbirlikli öğrenme ile işlenen dersler sayesinde konuları öğrenerek, derse karşı ilgi duymaya ve dersten zevk almaya başladıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin cevaplarından bazıları şu şekildedir:

C adlı kız öğrenci: *Matematiği çok seven bir öğrenciydim zaten. İşbirlikli öğrenme yöntemi ile dersler daha zevkli ve eğlenceli hale geldiğinden, derse daha çok ilgi duydum. Sınıfımız kalabalık olduğundan ve matematiğin sadece soyut olarak sayılarla işlendiği için sınıftaki arkadaşlarımızın derse ilgisi yoktu. Şimdi, konular daha iyi anlaşıldı, derse olan ilgimiz arttı.*

G adlı erkek öğrenci: *.....Matematik, küçüklüğümden beri korkulu rüyamdı. Öğretmenlerime her soruyu sormaya çekiniyordum. Arkadaşlarıma anlamadıklarımı sorarak, öğrenmeye başladım. Şimdi, derslere zevkle giriyorum.*

I adlı kız öğrenci ise görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir: *Matematik dersinde başarısız olduğumdan, dersler çok sıkıcı oluyordu. Şimdi eskisi kadar sıkıcı olmuyor. Matematiğe karşı hep kaygı duyuyordum, yazılılardan da hep korkuyordum. Dersi, grupta çalışınca daha iyi anladım. Artık sınavlardan da korkmuyorum.*

3.3. Öğrencilerin ÖTBB ile Kazandıkları Sosyal Beceriler İle İlgili Görüşleri:

“İşbirlikli öğrenme yöntemi ile işlediğiniz derslerde, grup çalışması yapmanız, sosyal beceriler kazanmanız açısından ne gibi yararlar sağladı? ” sorusuna verilen cevaplar göz önüne alınarak, görüşme yapılan öğrencilerin üzerinde durduğu sosyal beceriler Tablo 4’te gösterilmiştir:

Tablo 4:*Öğrencilerin ÖTBB ile Kazandıkları Sosyal Beceriler İle İlgili Görüşleri*

<i>Sosyal Beceriler</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Grupça ortak çalışma	9	34,6
Fikirlerini rahatça ifade edebilme	5	19,2
Ortak karar verme	4	15,4
Sorumluluk duygusu	3	11,5
Yardımlaşma	3	11,5
Saygı	2	7,7

Yüksek, orta ve düşük başarı seviyesindeki bütün öğrenciler, işbirlikli öğrenme yönteminin sosyal beceriler kazanmaya olumlu etkisinin olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrencilerin, bu soruya yönelik verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

C adlı öğrenci grupla çalışarak fikirlerini grup içerisinde ifade etmeleri ve özgüveninin artması açısından işbirlikli öğrenme ile ilgili olumlu bir görüş belirtmiştir: *... toplumda kendimizi daha rahat ifade etmemiz açısından, paylaşma duygusunu öğrenmemiz açısından çok iyi bir yöntemdir, işbirlikli öğrenme. " Akıl akıldan üstündür. " İşte bundan dolayı gruptaki arkadaşlarımızın fikrini alarak, hem onların düşüncelerine saygı göstermeyi, hem de birlikte yeni fikirler oluşturmayı öğrendik. Grup içerisinde görevler aldıkça kendimize olan özgüvenimiz arttı.*

F (Kız): *Arkadaşlarımı daha çok tanıma fırsatım oldu. Ben, içine kapanık bir öğrenciyim. Fikirlerimi ifade etmekte de çekimser kalıyordum. Grupta kendimi daha iyi ifade edebilmeyi öğrendim. Grupta hepimiz düşüncelerimizi birleştirerek bir şeyler yaptık. Arkadaşlarımızla dayanışma yapmayı öğrendik.*

Öğretmenin yaptığı gözlemlere dayanarak, G adlı erkek öğrencinin sınıfta uyumsuz bir öğrenci olduğu, başlangıçta da gruba uyum sürecinde sıkıntılar yaşadığı belirtilmiştir. İşbirlikli öğrenmeye dayalı etkinlikler esnasında, grupta önemli görevler aldığı, arkadaşlarına olan davranışlarının da olumlu yönde değiştiği görülmüştür. Öğrencinin bu konudaki görüşleri ise şöyledir:

G (Erkek): *Ben sınıftaki arkadaşlarımla iyi anlaşamıyordum. Grup çalışması yaparken, arkadaşlarımıza daha seviyeli davranmayı öğrendim. Arkadaşlarımızla her şeyi paylaşıyorduk, bir bütün olmuştuk. Dertlerimizi, sorunlarımızı arkadaşlarımıza ve öğretmenimize daha rahat anlatabiliyorduk. Önceden kendime güvenim vardı, şimdi daha da arttı.*

3.4. Öğrencilerin Öğrenilen Bilgilerinin Kalıcılığı Hakkındaki Görüşleri:

Öğrencilere "İşbirlikli öğrenme yöntemi ile işlenen konuların daha uzun süre akılda kalabileceğini düşünüyor musun? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Öğrencilerin kalıcılık konusunda üzerinde durduğu düşünceler, Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5:*Öğrencilerin Öğrenilen Bilgilerinin Kalıcılığı Hakkındaki Görüşleri*

Öğrenci Görüşleri	f	%
Kendi yaptıklarımı daha kolay hatırlayabilirim	4	40
Arkadaşlarımla tartışarak çalışmak, hatırlamamı kolaylaştırıyor	3	30
Etkinliklerle öğrendiklerimi daha kolay hatırlayabilirim	1	10
Grup içerisinde yaşanan olaylar, hatırlamamızı kolaylaştırıyor	1	10
Bireysel çalışma yapmadan bilgiler kalıcı olmaz	1	10

Öğrenciler, öğrenme sürecinde derste aktif olmaları sayesinde kendi yaptıklarını daha uzun süre hatırladıklarını ifade etmişlerdir. Grup içerisinde geçen olaylar, öğrencilerin gerekli bilgileri hatırlamalarını kolaylaştırmıştır. Düşük başarı düzeyindeki öğrencilerden bir tanesi ise kendisinin bireysel çalışma yapmadan, konuları hatırlayamayacağını belirtmiştir. Öğrencilerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

B (Erkek): *Evet, çünkü konuları birbirimize anlatıp, çözümlerle ilgili araştırmalar yaptık. Bazı soruların çözümlerini birlikte tartıştık. Bütün çalışmalarını bizim yapmamız, konuları aklımızda tutabilmemize yardımcı oldu.*

C (Kız): *Evet, daha uzun süre kalacağını düşünüyorum. Çünkü yapamadığımız soruları, değişik yollarla ve birbirimize anlatarak çözüyorduk. Zaman içerisinde geçen komik olaylar, bizim için güzel ve bilgilendirici bir anı olarak kaldı. Zaten, yaşanan olaylar zaman geçse de unutulmuyor. Bu sayede de öğrendiklerimizi unutmuyoruz.*

E (Erkek): *Düşünüyorum. Mesela, öğretmen sınıfa sorular sorup, "Bu neden böyle olabilir?, Bu sorunun cevabı ne olabilir?" diyerek grup içerisinde, bunları tartışmamızı istiyordu. Bu tartışmalar konuları daha iyi anlamamızı ve aklımızda tutmamızı sağlıyor...*

3.5. Öğrencilerin ÖTBB Tekniğinin Olumsuz Yanları Hakkındaki Görüşleri:

"İşbirlikli öğrenme yöntemi ile grup çalışması yaparken, ne gibi sorunlarla karşılaştın?" sorusuna verilen cevaplara göre, öğrencilerin grup çalışması esnasında karşılaştıkları sorunlar, Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6: Öğrencilerin ÖTBB Tekniğinin Olumsuz Yanları Hakkındaki Görüşleri

Görüşler	f	%
Grup üyelerinin bireysel sorumluluklarını yerine getirmemesi	8	34,8
Grup üyeleri arasında etkili iletişimin sağlanamaması	6	26,1
Konuların gruptaki başarısız öğrencilere tekrar tekrar anlatılması	4	17,4
Başarısız öğrencilerin grup başarısını düşürmesi	2	8,7
Başarılı üyelerin bütün sorumluluğu almak istemesi	1	4,3
Grup üyelerinin öğretmenin belirttiği kurallara uymaması	1	4,3
Ortak bir kararın verilememesi	1	4,3

Öğrencilerin genel olarak, grup üyelerinin sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmemelerinden şikayetçi oldukları görülmüştür. Gruptaki öğrenciler arasında etkili iletişim kurulamaması, grupta anlaşmazlıkların çıkmasına neden olmuştur. Başarı düzeyi yüksek olan öğrenciler, grup üyelerinin kendilerinden, sürekli anlaşılmayan yerleri anlatmalarını beklemelerinden sıkıldıklarını ifade etmişlerdir. Öğrenciler geleneksel öğretimde elde ettikleri başarıyı grup olarak da elde etmek istemektedirler. Grupta başarısız öğrencilerin bulunması ve bu öğrencilerin grup ortalamasını düşürmeleri de grup içerisinde büyük sorun yaratmıştır. Düşük başarı düzeyindeki öğrenciler ise, kendilerinin başarısız oldukları için suçlandıklarını ve başarılı öğrencilerin gruptaki bütün görevleri yapmak istediklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin bu soruya yönelik verdikleri cevaplardan bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

A (Kız): *Bazı arkadaşlarımız konuları anlayamıyordu, onlara ben anlatıyordum. Bu, bazen sıkıcı oluyordu. Bu şekilde çalışmaya önceden alışık olmadığımız için bazı sorunlar yaşadık. Çünkü herkes, öğretmenin dediği kurallara uymuyordu. Bazen de görevini yapmayan arkadaşlarımız oluyordu.*

H (Kız): *Evet, bazıları daha çok görev almak istiyordu. Gruptaki çalışanlar her şeyi kendileri yapmak istiyordu. Sınıfın en başarılı öğrencisi bizim gruptaydı. O, grubun sınıfın en iyisi olmasını istiyordu. Bu yüzden, sınavlarda düşük not aldığımızda bizimle tartışıyordu.*

I (Kız): *Grup ismi bulurken sorun yaşadık. Gruptaki herkes, farklı bir isim öneriyordu. Grup arkadaşlarımdan bazılarının, benimle birlikte oturmasını ve aynı grupta olmasını istemişlerdi. Bazıları da sorumluluklarını yerine getirmek istemişlerdi.*

4.TARTIŞMA VE SONUÇ

İşbirlikli öğrenme yönteminin birçok tekniği bulunmaktadır. Her bir tekniğin, kendine özgü bir uygulama şekli vardır. Bu çalışmada Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği uygulanmış, bu tekniğin uygulanması esnasında öğretmenin karşılaşabileceği sıkıntıları ve öğrencilerin bu tekniğin kullanımı ile ilgili düşünceleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma sonucunda, ÖTBB tekniği hakkındaki öğrenci görüşlerine dayanarak, işbirlikli öğrenmenin özellikle orta ve düşük başarı düzeyindeki öğrenciler üzerinde, daha olumlu etki yarattığı görülmüştür. Matematik başarıları yüksek olan öğrencilerin ise, işbirlikli öğrenme sayesinde matematik dersine olan ilgilerinin arttığı, arkadaşlarına yardımcı olarak kendi öğrenmelerini de pekiştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu teknik, düşük başarı düzeyindeki öğrencilerin derse katılımını sağlamış fakat uygulama aşamasında yüksek başarı düzeyindeki öğrencilerin grupta daha baskın oldukları belirlenmiştir. Literatürde de benzer bulgulara rastlamak mümkündür. Avşar&Alkış (2007) araştırmalarında, akademik başarıları kısmen düşük olan ve öğretmenlerinin de öğrenme problemi yaşadığını belirttiği bazı öğrencilerin, yöntemle ilgili olumlu yorumlar yaptıkları ve kendilerini grubun bir parçası olarak hissettikleri için daha katılımcı oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Sharan vd.(1984), Grup Araştırması ve ÖTBB tekniğini kullandıkları araştırmaları sonucunda, bu tekniklerden en çok yarar orta

akademik düzeydeki öğrencilerin, sonra düşük akademik düzeyde olanların; en az yararı ise yüksek akademik düzeydeki öğrencilerin sağladığını belirtmişlerdir.

Öğrencilerden işbirliğine dayalı sınıf ortamıyla, geleneksel sınıf ortamını karşılaştırmaları istendiğinde, en çok grup çalışması üzerinde durmuşlar, fakat ilk başlarda grup çalışmasına alışmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Johnson&Johnson (2009) deneyimsiz öğrencilerin etkili bir işbirliği içinde bulunamayacağını bu nedenle öğrencilerin kişiler arası iletişim ve küçük grupla çalışma açısından önceden eğitilmesinin öneminden bahsetmiştir. Bunun için bu tekniği kullanacak öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Öğretmen süreci iyi yönetebilmeli, çıkacak sorunlara hemen çözümler üretebilmelidir. Öğretmenlerin ve öğrencilerin bu yöntem ve tekniklerin sınıfta uygulanışı ile ilgili gerekli bilgi ve beceriye sahip olacak şekilde yetiştirilmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin ve öğrencilerin bu tekniğin etkili olduğuna inanması da tekniğin kullanımını arttıracaktır. Shachar & Fischer (2004) Grup Araştırması tekniğini kullanarak yaptığı araştırmasında, öğrencilerin % 44'ünün işbirlikli öğrenmeye ilişkin güvensizlik içinde olduğundan bahsetmiştir. Ayrıca öğrenciler işbirlikli öğrenmenin yapılan ulusal sınavlarda yüksek puanlar alma amaçlarına da çok uygun olmadığı görüşündedirler.

Öğrenci görüşlerine ve öğretmenin yaptığı gözlemlere dayanarak, ÖTBB tekniği ile işlenen matematik derslerinde tüm öğrencilerin derse etkin olarak katıldığı, özellikle de matematik başarısı düşük olan öğrencilerin derse katılımlarının ve kendilerine olan güvenlerinin arttığı ayrıca matematik dersine yönelik olumlu tutum geliştirdiği sonuçlarına ulaşılabilir. Bu sonuçlar, işbirlikli öğrenme ile ilgili yapılan araştırma (Açıkgöz, 1993; Gömleksiz, 1993; Kocabaş, 1995; Armstrong, 1997; Moore, 2005; Vaughan, 2002; Suyanto, 1998) sonuçlarıyla tutarlıdır.

Öğrenciler, ÖTBB tekniğinin sosyal becerilerini arttırdığı yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğrenciler grupça birlikte çalışma, fikirlerini rahatça ifade edebilme, ortak karar verme, sorumluluk duygusu kazanma, yardımlaşma ve birbirlerine saygı duyma gibi sosyal beceriler üzerinde durmuşlardır. ÖTBB tekniğinin bu davranışları kazandırdığını belirtmişlerdir. Bu durum literatürdeki bilgiler ve yapılmış araştırma sonuçlarıyla da tutarlıdır (Manning& Lucking, 1991; Yıldız, 1998).

Öğrenciler ÖTBB tekniğinin öğrenilenlerin kalıcılığını arttırdığını düşünmektedirler. Bu görüşler, işbirlikli öğrenme yönteminin kalıcılık üzerine etkilerini araştıran deneysel araştırma sonuçlarıyla tutarlıdır (Erçelebi, 1995; Armstrong, 1997; Good (1989-1990), Zenginobuz, 2005; Timur, 2006; Kuzucuoğlu, 2006; Yıldız, 2001; Bilgin, 2004; Ural, 2007).

Yapılan çalışmada, öğrenciler ÖTBB tekniğinin yararlarının yanında, bazı olumsuz yanlarının olduğu düşüncesindedirler. Grup üyelerinin bireysel sorumluluklarını tam olarak yerine getirmemesi, grupta yer alan yüksek başarı düzeyine sahip öğrencilerin bütün sorumluluğu almak istemesi, başarısız öğrencilerin grup başarısını düşüren bir öğe olarak görülmesi, grup içerisinde etkili iletişimin sağlanamaması öğrenciler tarafından en çok dile getirilen olumsuzluklar arasındadır. Bu sorunlar, öğrencilere önceden işbirlikli öğrenme yöntemi kullanılarak öğretim yapılmamış olmasından ve öğrencilerin rekabete dayalı sınıf ortamına alışık olmalarından kaynaklanabilir. Eliasi, 1999 ve Towns, 1998,

grup çalışmasının en iyi şekilde işleyebilmesi için öğrencilerin erken yaşlarda işbirlikli öğrenmeyle tanışmaları gerektiğini savunmuşlardır (akt. Shachar & Fischer, 2004). Bundan dolayı, öğretmenlere ilköğretim birinci kademedan itibaren işbirlikli öğrenme tekniklerini kullanmaları önerilebilir. Ayrıca, matematiğin yanında diğer derslerde de işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanılması ve öğrencilerin işbirlikli öğrenme ilkelerini kavramasını ve grupla çalışabilme alışkanlığı kazanabilmesini sağlayacaktır. Bu olumsuzluklar, bu tekniği uygulayacak öğretmenlere ve araştırmacılara yol gösterecektir. Böylece bundan sonraki yapılacak araştırmalarda, araştırmacıların bu olumsuzlukları ortaya çıkmadan yok etmesi, sürecin düzenli işlenmesini sağlayacaktır.

Bu araştırmada, matematik dersi “Permütasyon ve Olasılık” konusunda Öğrenci Takımları Başarı Bölümleri tekniği kullanılmıştır. Öğrenci görüşleri dikkate alınarak, bu tekniğin matematik derslerinde öğretmenler tarafından etkin olarak kullanılması önerilebilir. Öğretmenlerin bu tekniği kullanabilmeleri için yeteri kadar bilgiye sahip olmaları gerekmektedir. Bunun için öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim çalışmalarında yeni tekniklerin uygulanması konusunda öğretmenler bilgilendirilmelidir. Bunun yanında öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri boyunca işbirliğine dayalı teknikleri içeren dersler almaları, bu tekniği tanımaları ve ileride öğretmen olarak derslerinde bu tekniği etkin olarak kullanmalarını sağlayacaktır. Eğitim Fakülteleri’nde işbirlikli öğrenme tekniklerinin kullanılması ve öğretmen adayların bu tekniklere yönelik görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan araştırmalar da yapılabilir. Farklı konularda da, diğer işbirlikli öğrenme teknikleri kullanılarak araştırmalar yapılabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu tekniğin kullanılabilirliğine ilişkin görüşleri de derslerinde bu tekniği kullanmalarını etkileyecektir. Erdoğan (2007), ilköğretim 6. Sınıf matematik öğretmenlerinin işbirlikli öğretim yönteminin kullanılabilirliğine ilişkin görüşlerini belirlediği araştırmasının sonucunda öğretmenlerin bu yaklaşıma ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları bulunmuştur.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, K.,Ü. (2004). *Aktif öğrenme*. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Açıkgöz, K. (1993). İşbirliğine dayalı öğrenme ve geleneksel öğretimin üniversite öğrencilerinin akademik başarısı, hatırd tutma düzeyleri ve duygusal özellikleri üzerindeki etkileri. *Ankara Üniversitesi, I. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi* (25-28 Eylül 1990). Ankara: MEB Yay.1993. 187-201.
- Açıkgöz, K.,Ü. (1992). *İşbirlikçi öğrenme kuram araştırma uygulama*. Malatya: Uğurel Matbaası.
- Akın, N. (2009). *İlköğretim 6. Sınıf Görsel Sanatlar Dersinde İşbirlikli Öğrenmenin Renk Konusunun İşlenişinde Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Armstrong, D. S. (1997). *The Effect of Student Team Achievement Divisions Cooperative Learning Technique On Upper Secondary Social Studies Students Academic Achievement and Attitude Towards Social Studies Class*. (Unpublished PhD thesis). The Graduate School of the University of Southern Mississippi.
- Avşar, Z., Alkış, S. (2007). İşbirlikli öğrenme yöntemi “Birleştirme I” tekniğinin sosyal bilgiler derslerinde öğrenci başarısına etkisi. *İlköğretim Online*, 6(2), 197-203.
- Baykul, Y.(1999). *İlköğretimde matematik öğretimi 1-5. sınıflar için*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bilen, S., 1995, *İşbirlikli Öğrenmenin Müzik Öğretimi Ve GÜdüsel Süreçler Üzerindeki Etkileri* (Yayınlanmamış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Bilgin, T. (2004). İlköğretim 7. Sınıf matematik dersinde (çokgenler konusunda) öğrenci takımları başarı bölümleri tekniğinin kullanımı ve uygulama sonuçları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. XVII, 19-28.
- Cromwell, R., Dunlap, L. (1995). *Cooperative Teaching Designed to Enhance Cooperative Learning*. Proceedings of the 9th Annual Conference on Undergraduate Teaching Of Psychology: Ideas And Innovations. Ellenville, NY, 44-47.
- Demirel, Ö. (2010). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara:Pegem A Yayıncılık.
- Ekinci, N. (2007). Eğitimde Yeni Yönelimler, Ö. Demirel (Ed.), *işbirliğine dayalı öğrenme* (ss. 93-109), Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Eliasi, L. (1999). Effects of the learning environment on students' motivation for achievement in heterogeneous classrooms. Bar Ilan University: Department of Psychology (Hebrew).
- Foley, K., & O'Donnell, A. (2002). Cooperative learning and visual organizers: Effects on solving mole problems in high school chemistry. *Asia-Pacific Journal of Education*, 22(1), 38-50.
- Gillies, R. (2004). The effects of cooperative learning on junior high school students during small group learning. *Learning and Instruction*, 14, 197-213
- Gömleksiz, M.(1993). Kubaşık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Yöntemin Demokratik Tutumlar Ve Erişiyete Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Çukurova Üniversitesi.
- Erçelebi, E.(1995). Geleneksel Öğretim Yöntemleri İle İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Matematik Öğretimi Üzerindeki Etkileri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Erdem, A., (2009). Preservice teachers' attitudes towards cooperative learning in mathematics course, *World Conference Education Science, Procedia Sociaial and Bahavioral Sciences I*, 1668-1672.
- Erdoğan, F. (2007).6. Sınıf Matematik Öğretim Programında İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yönteminin Kullanılabilirliğine İlişkin Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Osmangazi Üniversitesi.
- Hacısalihoğlu, H., H., Akpınar A., Mirasyedioğlu, Ş. (2004). *İlköğretim 6-8 matematik öğretimi*. Ankara: Adil Yayın Dağıtım.
- Hevedanlı, M., Oral, B., Akbayın, H. (2004). *Biyoloji öğretiminde işbirlikli öğrenme ile geleneksel öğretim yöntemlerinin öğrencilerin erişileri ve öğrendiklerini hatırdta tutma düzeyleri üzerindeki etkileri*. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı. İnönü Üniversitesi.
- Işık, A., Çiltaş, A. & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi (KKEFD)*, 17, 174-184.
- Johnson, D. W., Johnson R.T. ve Smith K.A. (1991). *Cooperation in the Classroom*. 5 th Edition, Edina, MN: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., ve Johnson R.T. (1991). *Learning Mathematics and Cooperative Learning Lesson Plans for Teachers*. Edina, Minnesota: Interaction Book Company.
- Johnson, D. W., Johnson R.T. ve Smith K.A. (1991). *Active Learning, Cooperation in the College Classroom*: Interaction Book Company.

- Johnson, D. W., ve Johnson R.T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational researcher* 38: 365-379.
- Johnson, D., Johnson, R. (1992). *Advanced cooperative learning*. Interaction, MN.
- Kasap, H. (1996) İşbirlikli Öğrenme, Fen Başarısı, Hatırda Tutma, Öğrenci Yüklemeleri Ve İşbirlikli Öğrenme Gruplarındaki Etkileşim. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Kocabas, A. (1995). *İşbirlikli Öğrenmenin Blokflüt Öğretimi Ve Öğrenme Stratejileri Üzerindeki Etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir
- Kurt, I.(2001). Fen Eğitiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Başarısına, Kavram Öğrenmesine Ve Hatırlamasına Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.
- Lazarowitz, R., Hertz-Lazarowitz, R., Baird, J. H. (1994). Learning science in a cooperative setting: academic achievement and affective outcomes. *Journal of Research in Science Teaching*. 31 (10), 1121–1131.
- Manning, M. L., & Lucking, R. (1991), The what, why and how of cooperative Learning, *The Clearing House* ,54, 152-156.
- MEB. (Milli Eğitim Bakanlığı). (2006). *İlköğretim Matematik Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*: Ankara.
- Moore, N. (2005). *Constructivism Using Group Work And The Impact On Self Efficacy, Intrinsic Motivation, And Group Work Skills On Middle School Mathematics Students*. (Unpublished Doctoral Dissertation). Capella University.
- Nichols, J. (1994). *The Effects Of Cooperative Learning On Student Achievement And Motivation In High School Geometry Class*. Dissertation, The Oklahoma University.
- Nichols, J., & Miller, R.(1994). Cooperative learning and student motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 19, 167–178.
- Öner, Ü. (2007). *İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Tarih Konularının Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi.
- Özgiressun, A. (2005). *İşbirliğine Dayalı Öğrenmenin, İlköğretim İkinci Kademe Fen Bilgisi Dersindeki Öğrencilerin Başarılarına, Sosyal Etkileşimlerine ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi.
- Özsarı, T. (2009). *İlköğretim 4. Sınıf Öğrencileri Üzerinde İşbirlikli Öğrenmenin Matematik Başarısı Üzerine Etkisi : Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Ve Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri (ÖTBB)*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
- Saban, A. (2002). *Öğrenme öğretme süreci*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Scharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievement, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 241–271.
- Shachar, H., & Fischer S. (2004). Cooperative learning and the achievement of motivation and perceptions of students in 11th grade chemistry classes. *Learning and Instruction* 14, 69–87
- Senemoğlu, N. (2010). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sertöz, S. (2002). *Matematiğin aydınlık dünyası*. Ankara: Tübitak Yayınları.

- Sharan, S. vd. (1984): Cooperative Learning in the Classroom: Research in Desegregated Schools, Lawrence Erlbaum, Hillsdale NJ.,
- Sherman, S. (1994). *Cooperative learning and science*. In S. Sharan (Ed.), Handbook of cooperative learning methods. Westport, CT: Greenwood Press.
- Slavin, R, E. (1977). Student Teams and Achievement Divisions: Effects on Academic Performance, Mutual Attraction, and Attitudes.
- Slavin, R., E. vd. (1982). Combining cooperative learning and individualized instruction: effects on student mathematics achievement, attitudes and behaviors. *National Institute of Education*. 326, 1-32.
- Slavin, R, E. (1991). Synthesis Of Research On Cooperative Learning. *Educational Leadership*. 48, 71-87.
- Slavin, R, E. (1994). *Student team learning: a practical guide to cooperative learning*. National Education Association, Washington, D. C.
- Slavin, R, E. (1994). A Practical Guide to Cooperative Learning: John Hopkins University, United States of America.
- Soylu, B., A. (2008). İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi.
- Suyanto, W. (1998). The Effects Of Student-Achievement Divisions On Mathematics Achievement In Yogyakarta Rural Primary School. (Unpublished PhD thesis). University of Houston, Faculty of The College of Education.
- Topsakal, Ü., U. (2010). 7. Sınıf “Canlılar İçin Madde Ve Enerji” Ünitesinin Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrenci Başarısına Ve Tutumuna Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 91-104.
- Towns, M. (1998). How do I get my students to work together? Getting cooperative learning started. *Journal of Chemical Education*, 75(1), 67–69.
- Ural, A. (2007). İşbirlikli Öğrenmenin Matematikteki Akademik Başarıya, Kalıcılığa, Matematik Özyeterlik Algısına Ve Matematiğe Karşı Tutuma Etkisi. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi.
- Vaughan, W. (2002). Effects of cooperative learning on achievement and attitude among students of color. *The Journal Of Educational Research*, 96 (6), 359-364.
- Watson, S., Marshall, J. (1995). Effects of cooperative incentives and heterogeneous arrangement on achievement and interaction of cooperative learning groups in a college life science course. *Journal Of Research In Science Teaching* 32 (3),291–299.
- Yager, R., & Tamir, P. (1993). Sts approach: reasons, intention, accomplishments and outcomes. *Science Education*, 77, 637–658.
- Yeşilyurt, E. (2009). İşbirliğine dayalı öğrenmenin öğrenci davranışları üzerindeki etkisine ilişkin öğrenci görüşleri. *Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19(2), 161-178.
- Yıldırım, A. (2003). *Kubasık Öğrenme Yöntemi İle Geleneksel Öğrenme Yönteminin İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersinde Akademik Başarıyı Etkileme Düzeylerinin Karşılaştırılması*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Yıldız, V. (1998). İşbirlikli Öğrenme ve Geleneksel Öğretimin Okul öncesi Çocuklarının Temel Matematik Başarıları Üzerindeki Etkileri ve Mevcut Uygulamalarla İlgili Öğretmen Görüşleri. (Yayınlanmamış doktora tezi). Gaziantep Üniversitesi.

- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2004). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi: Ankara.
- Zenginobuz, B., 2005, İşbirlikli öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin ders başarısına etkisi (Geometri). (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi.

MATEMATİK PROBLEMİ ÇÖZME TUTUM ÖLÇEĞİNİN GELİŞTİRİLMESİ *

Orhan ÇANAKÇI ** , Ahmet Ş. ÖZDEMİR ***

ÖZET

İlköğretim II. kademe öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarını ölçen bir tutum ölçeğinin bulunmayışı literatür taraması sonucunda ortaya çıkmıştır. Söz konusu eksikliği gidermek için bu araştırma ile 5'li likert tipi bir tutum ölçeğinin (Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği – MPÇTÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır. Ölçek geliştirme çalışma grubu olarak belirlenen 638 ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencisine 77 maddelik taslak ölçek uygulanmıştır. Sonraki aşamada yapılan faktör ve madde analizleri sonucunda kalan 19 madde iki boyutta toplanmış ve bu boyutlar “Hoşlanma” ve “Öğretim” boyutu diye adlandırılmıştır. Her iki faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarı % 42.693 olarak belirlenmiştir. Test - tekrar test tekniği kullanılarak hesaplanan Pearson korelasyon katsayısı 0,89 olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ise MPÇTÖ'nin tümü için 0.848, alt ölçekleri MPÇTÖ-H ve MPÇTÖ-Ö için sırasıyla için 0.869 ve 0.777 olarak hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir likert tipi bir tutum ölçeği geliştirilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Matematik Eğitimi, Matematik Problemi Çözme Tutumu, Tutum Ölçeği Geliştirme

* Bu çalışma 2008 yılında Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde kabul edilmiş olan yayımlanmamış doktora tezinden alınmıştır. The British Society for Research into Learning Mathematics tarafından 19 Haziran 2010 tarihinde İngiltere Nottingham Üniversitesinde gerçekleştirilen konferans için bu makale araştırma yazısı olarak kabul edilmiş ve sunumu yapılmıştır.

** Öğ. Gör. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İ.Ö. Matematik Eğitimi A.B.D, ocanakci@marmara.edu.tr

*** Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İ.Ö. Matematik Eğitimi A.B.D., ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr

THE CONSTRUCTION OF MATHEMATICS PROBLEM SOLVING ATTITUDE SCALE

ABSTRACT

Lack of scale measuring students' attitudes of mathematics problem solving (at grades 6, 7 and 8) has been observed in the relevant literature. The present research, which was motivated to remedy such deficiency, aims to develop a likert-type attitude scale (Mathematics Problem Solving Attitude Scale-MPSAS). A draft of the scale which contained 77 items was tested on a group of 638 students at 6th, 7th and 8th grades. As a result of factor and item analysis, the main scale with 19 items have been divided into two dimensions called "Enjoyment" and "Teaching". It is accounted for 43% of the total variance for two dimensions. The Pearson correlation coefficient revealed by test-retest technique was 0.89. Cronbach alpha coefficient calculated to ensure the internal consistency was 0,848 for MPSAS, 0,869 and 0,777 for the sub scales MPSAS-E (Enjoyment) and MPSAS-T (Teaching) respectively. The research has produced a valid and reliable likert-type attitude scale as a research instrument.

Key Words: Mathematics Education, Mathematics Problem Solving Attitude, Attitude Scale Development

1. GİRİŞ

Bir öğrencinin okul matematiğinde başarılı ya da başarısız olmasını belirleyen birçok iç (kişisel) ve dış (çevresel) etken vardır. Öğretmen kalitesi, eğitim ortamı (donanım, materyal), öğretim yöntemleri, sınıf mevcutları, sosyo-ekonomik durum gibi birçok faktörün yanında matematiğin faydasına inanma, matematik öğrenmeden hoşlanma ve ilgi, matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir etme, matematiği kullanırken güven duyma, kendini yeterli görme ya da kaygılanma, problem çözerken azimli olma, sebat gösterme gibi psikolojik değişkenler öğrenci başarısını etkiler.

Bir öğrencinin matematikteki ya da problem çözümedeki başarısı sadece onun bilgi düzeyi ile açıklanamaz. Öğrencinin matematik ya da problem çözümeyle ilgili inanç ve tutumlarının göz ardı edilmemesi gerekir. Matematiğin zihinsel gelişime olumlu etkisi olduğunu düşünen ve gerçek hayatta matematiğin önemini farkında olan bir öğrenci matematikle uğraşmaktan zevk alır, matematiğin gücünü ve güzelliğini takdir eder. Matematiği öğrenebileceğine inanan bir öğrenci matematikle uğraşırken öz güven duyar, bir problemi çözerken sabırlı olur ve matematikle ilgili olumlu tutum ve başarısını etkileyecek kaygılara kapılmaz (M.E.B., 2004).

Öğrenciler “ Bütün matematik problemleri mekanik, belli adımların uygulanmasıyla çözülür.” “ Akıl yürütme okul alıştırmalarıyla ilgili değildir.” “Öğretmen ve ders kitapları matematik gerçeklerin tek kaynağıdır.” “Öğrencilerin cevaplarını değerlendirmesine gerek yoktur.” gibi inanç ve tutumlara sahip olabilirler (Frank, 1988; Garofalo, 1989). Öğrencinin bu inanç ve tutumları onun kavramsallaştırma ve matematik ile uğraşma biçimlerini şekillendirir. Bu nedenle öğrencilerin matematik ve matematik problemi çözme ile ilgili yanlış inanç ve olumsuz tutumlarında değişme olmadıkça, öğrenciler iyi bir problem çözücü olamaz (Conlrey, 1984).

2006-2007 öğretim yılında, ilköğretimin II. kademesinde uygulanmaya başlayan ilköğretim matematik programının giriş bölümünde, matematikte öz güven duyabilen ve matematiğe yönelik olumlu tutum geliştiren bireylerin yetiştirilmesinin büyük önem taşıdığı vurgulanmıştır. Bu becerinin geliştirilmesi için öğrencilere dönük “Problem çözüme öz güven duyar.” ve “ Problem çözüme ile ilgili olumlu duygu ve düşüncelere sahip olur.” kazanımlarına yer verilmiştir (M.E.B.,2004). Problem çözüme seven; problem çözmekten hoşlanan; zevk alan öğrenciler problemle uzun süre uğraşmakta; ilk teşebbüste sonuç çıkmasa bile tekrar problemle uğraşmaktadırlar. Oysa negatif tutum bunun tam tersi bir etki yapmaktadır (Walle & John, 1998).

Matematikte, matematik tutumu ile matematik başarı arasındaki ilişkinin varlığı uzun süredir bilinmektedir. Pozitif (olumlu) tutuma sahip olmak, matematik başarısının yüksek olmasına katkıda bulunmaktadır (McMullen,2005; Erkin,1993). Matematiğe karşı olumlu tutuma sahip öğrenciler, yüksek öz-yeterlilik düzeyine sahip olurlar. Bu öğrenciler doğal yetenek ve şans faktörlerinden daha çok matematik başarı için gayret etmenin önemine inanırlar ve başarı düzeyleri öz yeterliği düşük öğrencilere göre daha yüksektir. Bu durumda tutum, öz yeterlilik düzeyinin dolaylı etkisine bağlı olarak matematik başarısını etkilemektedir (Greenwood,1997).

Tutum bir objeye karşı olumlu ya da olumsuz bir şekilde karşılık vermeye dönük öğrenilmiş bir eğilimdir (Fishbein & Ajzen, 1975). Tutum deneyimlerle organize edilmiş zihinsel ve sinirsel bir hazır bulunuşluk halidir. Tutumlar, bireyin belli bir nesne ve olaya vereceği tepki üzerinde doğrudan ya da dinamik bir etkiye sahiptir (Allport, 1935).

Matematik tutumu ise bireyin matematikle ilgili bir konuya yönelik sahip olduğu pozitif ya da negatif eğilimdir (Dutton,1962). Tutum genel olarak üç temel öğeden oluşur. Tutum objeleri ile ilgili bilgi ve inançlar bilişsel öğe, tutumun bireyden bireye değişen ve gerçeklerle açıklanamayan, hoşlanma-hoşlanmama yönü duygusal öğe, bireyin tutum objesine ilişkin davranış eğilimi davranışsal öğeyi oluşturur. Bireyin bir konu ile ilgili bildikleri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa birey o konuya ilişkin olumludur ve bunu sözleri ya da davranışları ile gösterir. Örneğin; “Problem çözmeye, matematik öğrenmenin en önemli bölümüdür.” cümlesi bilişsel öğe ile “Matematik problemi çözmekten hoşlanırım.” cümlesi duygusal öğe ile “Problemi çözemezsem çözmek için tekrar uğraşırım.” cümlesi davranış öğesi ile ilgilidir.

Matematik öğretiminde tutumla ilgili ölçek geliştirme çalışmaları çok uzun süredir yapılmaktadır. Başlangıçta genelde tek boyutlu ölçekler (Aiken & Dreger, 1961; Dutton & Blum, 1968; Aiken,1974) geliştirilirken sonraki dönemlerde çok boyutlu tutum ölçekleri geliştirilmiştir (Sandman, 1980; Fennema & Sherman, 1976; Tapia & Marsh II, 2004). Matematikçe Yönelik Tutumlar Ölçeği (Attitudes Toward Mathematics Inventory –ATMI) (Marsh II, 2004), Matematik Tutum Ölçeği (MATT) (Erol,1989), Matematik Alan Derslerine Yönelik Tutum Ölçeği (Turanlı, Türker ve Keçeli 2008), Fennema-Sherman Matematik Tutumları Ölçeği (FSMAS- THA Fennema-Sherman Mathematics Attitudes Scales) (Mulhern & Rae, 1998), Indiana Matematik İnanç Ölçeği (IMBS) (Kloosterman & Stage, 1992) bu alanda geliştirilmiş bazı ölçeklerdir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Yurtdışında, ilk ve orta öğretim öğrencileri ile öğretmenleri için geliştirilmiş matematik dersinde karşılaşılan problemlere dönük problem çözme tutum ölçekleri olmasına karşın yurtiçinde ilköğretim II. Kademe öğrencileri için geliştirilmiş bu alanla ilgili tutumları değişik boyutları ile ölçecek bir ölçek bulunmaması bir eksiklik olarak görülmüştür. Söz konusu eksikliği giderme için bu araştırma ile 5’li likert tipi bir tutum ölçeği (Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği – MPÇTÖ) geliştirilmesi amaçlanmıştır.

1.2. Alt Problemler

1. Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği’nin maddeleri faktör yapısına göre nasıl dağılmaktadır?
2. Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği, öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarını güvenilir bir şekilde ölçmekte midir?
3. Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği, öğrencilerin problem çözmeye yönelik tutumlarını geçerli bir şekilde ölçmekte midir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Araştırmada 5’li likert tipi bir tutum ölçeği (Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği) geliştirme çalışması yapılmıştır. İlk önce literatür taraması sonucu bilişsel, duyuşsal,

davranışsal ifadelerden oluşan 77 maddelik öğrencilerin problem çözme tutumlarını belli boyutlarda ölçmeyi amaçlayan Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği'nin taslak formu oluşturulmuştur. Ölçek maddelerinin 38 tanesi olumlu, 39 tanesi de olumsuz olacak şekilde yazılmış ve aynı anlama gelen maddelerin art arda gelmemesine dikkat edilmiştir. Taslak form oluşturulurken akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerine de başvurulmuştur. Bunun yanında Türk Dili ve Edebiyatı alanındaki uzmanların görüşleri doğrultusunda maddelerin Türkçe dilbilgisi kurallarına uygunluğu ve anlatım bozukluğu olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ölçeğin pilot çalışmasında İstanbul'un Kadıköy ilçesindeki bir ilköğretim okulunun 6, 7 ve 8. sınıflarından birer sınıf seçilerek taslak ölçek uygulanmış anlaşılmayan bir madde olup olmadığı, ölçeğin yaklaşık cevaplanma süresi, yazım yanlışlığının olup olmadığı gibi çeşitli hususlar kontrol edilmiştir.

Ölçek, 5'li likert tipi bir ölçek olup tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2), kesinlikle katılmıyorum (1), şeklinde derecelendirilmiştir. Faktör analizine geçilmeden önce olumsuz maddelerin puan değerleri ters çevrilmiştir. Örneğin olumsuz bir maddeyi "tamamen katılıyorum" olarak cevaplayan bir öğrencinin puanı 5'ten 1'e; "kesinlikle katılmıyorum" olarak cevaplayan bir öğrencinin puanı 1'den 5'e dönüştürülmüştür.

2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu; İstanbul ili Kadıköy, Üsküdar, Ümraniye ilçelerindeki 12 ilköğretim okulunda öğrenim görmekte olan 6,7 ve 8. sınıf öğrencilerinden seçilen 638 öğrenci oluşturmuştur. Okul ve sınıflar belirlenirken sosyo-ekonomik çevrelerin ve sınıf başarı düzeylerinin çeşitliliğine dikkat edilmiştir. Faktör ve madde analizleri yapıldıktan sonra çalışma grubundan 108 öğrenci seçilerek ölçek tekrar uygulanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

MPÇTÖ'nin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi yapılmış ölçekte yer alan maddelerin problem çözme tutumu ile ilgili hangi faktörleri ölçtüğü ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlk aşamada veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığı test edilmiştir. Bu amaçla Kaiser Meyer Olkin testi ve Barlett testi yöntemlerinden yararlanılmıştır. Bu çalışmada faktörleştirme için çok değişkenli istatistik yöntemi olan temel eksenler analizi yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca faktörleri isimlendirmek ve yorumlayabilmek amacıyla dik döndürme yönteminden yararlanılmıştır. Dik döndürme ise varimax tekniği ile yapılmıştır.

Sonraki aşamada MPÇTÖ'nin yapı geçerliği için madde analizine başvurulmuştur. Madde analizi işlemlerinde; 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınarak madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmış, ölçeği oluşturan maddeler belirlenmiştir. MPÇTÖ'nin geliştirilmesinde, iç tutarlılık hesapları tutum ölçeğinin tümü ve onu oluşturan alt ölçekler için ayrı ayrı hesaplanmıştır.

Test tekrar test güvenilirliği, MPÇTÖ aynı gruba ilk uygulamadan dört hafta sonra uygulanarak test edilmiştir. Her iki uygulamada alınan sonuçlar arasında Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanmış ve sonuçlar arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı ilişkili t- testi ile test edilmiştir.

3. BULGULAR

3.1. MPÇTÖ Faktör Analizi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan faktör analizi ile ölçekte yer alan maddelerin problem çözme tutumu ile ilgili hangi faktörleri ölçtüğü ortaya çıkarılmıştır.

İlk aşamada veri yapısının faktör analizi için uygun olup olmadığı Kaiser Meyer Olkin testi ve Barlett testi yöntemlerinden yararlanılarak kontrol edilmiştir.

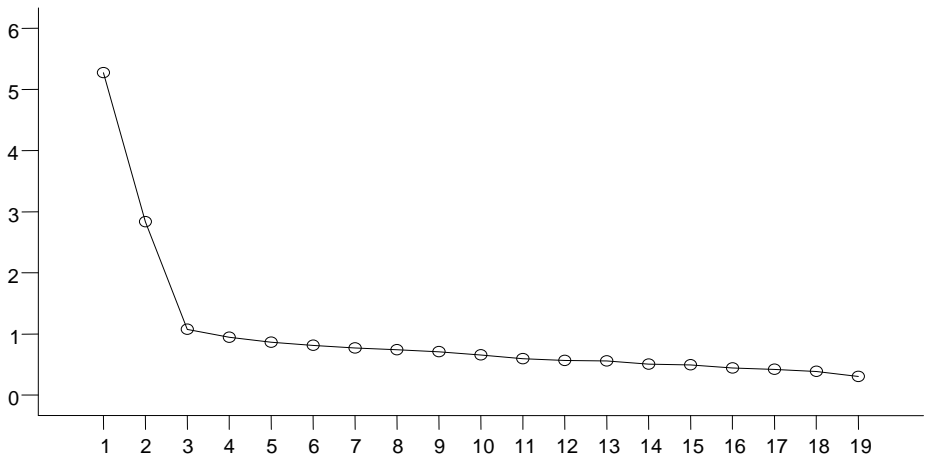
Tablo 1.
MPÇTÖ'nin KMO ve Bartlett Testi Sonuçları

Kaiser Meyer Olkin Testi		0.899
	χ^2	3001.764
Bartlett Testi	sd	528
	p	0.000

KMO (Kaiser Meyer Olkin) testi değeri 0.899 ve Bartlett testi sonucu ise 3001.764 ($p < 0.05$) olarak bulunmuştur. Bu iki değer faktör analizi yapmak için veri kümesinin uygun olduğunu gösterir. (Kalaycı, 2005).

Bir sonraki aşamada faktör sayısının belirlenmesine geçilmiş ve bunun için üç değişik ölçüt kullanılmıştır. Bunlardan biri öz değer istatistiğidir. Bu araştırmada, başlangıçta faktör sayısı için her hangi bir sınırlama getirilmemiş, öz değeri 1'den büyük olan faktörler ölçüğe alınmış ve bunun sonucunda iki faktör belirlenmiştir. Başka bir yaklaşım ise faktörlerin öz değerlerine dayalı olarak çizilen çizgi grafiğinin incelenmesidir. Şekil 1'de, faktörlerin öz değerlerini gösteren çizgi grafiği verilmiştir.

Özdeğer



Madde Sayısı

Şekil 1. MPÇTÖ'ne Ait Faktör Öz Değer Çizgi Grafiği

İkinci faktörden sonra hızlı bir düşüş olması ve bu noktadan sonra grafiğin yatay bir seyir izlemesi nedeniyle, ölçekteki faktör sayısı ikiyle sınırlandırılmıştır. Faktör sayısını belirlemede bir diğer yaklaşım ise açıklanan varyans oranına bakılmasıdır. İlk iki faktör tarafından açıklanan toplam varyans miktarının % 42,693 olduğu diğer faktörlerin toplam varyansa katkılarının düşük olduğu (%5'in altında) görülmüştür. Bu varyans değeri iki faktörlü bir ölçek için kabul edilebilir bir değerdir.

Sonraki aşamada aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasına geçilmiş ve bunun için iki değişik ölçüt dikkate alınmıştır. Bunlardan birincisi; bir maddenin diğer maddelerle paylaştığı varyans miktarı anlamına gelen ortak varyans miktarıdır. Bu çalışmada 0,30'un altında ortak varyans değerine sahip maddeler analizden çıkarılmıştır. Nihai ölçekte yer alan maddelerin ortak varyans değeri 0.309 ve üzerindedir. İkinci ölçüt ise faktör yük değeridir. Faktör yük değerinin 0.45 ya da üzerinde olması seçim için iyi bir ölçüt kabul edilir. Bu çalışmada nihai ölçekte yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0.49 ve üzerindedir.

Tüm bu ölçütler dikkate alınarak yapılan faktör analizleri sonucunda 58 madde, ölçekten çıkarılmış ölçekte iki faktörde toplam 19 madde kalmıştır. Son aşama olarak her iki faktördeki maddeler dikkate alınarak faktörler isimlendirilmiştir. Faktör yükleri 0.569 ile 0.793 arasında değişen 10 maddeden oluşan birinci faktöre; bu faktörde yer alan maddeler genel olarak öğrencinin problem çözmeyi sevip sevmediği, problem çözerken sıkılıp sıkılmadığı ya da zorlanıp zorlanmadığı ile ilgili tutumlarını yansıttığı için "Hoşlanma Boyutu" denilmiştir. Tablo 2'de ölçeğin 1. faktöründeki maddelere ilişkin ortak varyansları ve faktör yükleri gösterilmiştir.

Tablo 2.

MPÇTÖ'nin 1. Boyutundaki Maddelerin Ortak Varyans ve Faktör Yükleri

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yükleri
53. Matematik problemlerinin zor ve can sıkıcı olduğunu düşünürüm.	0.651	0.793
51. Problem çözmeyi sıkıcı bulurum.	0.564	0.721
45. Çoğu matematik problemi sinir bozucudur.	0.496	0.704
68. Zor problemleri çözmek zorunda olduğumu düşünmek beni sinirlendirir.	0.471	0.686
44. Özellikle zor problemler ile uğraşmayı sevmem.	0.468	0.684
54. Matematik problemlerine karşı hoş duygulara sahibim.	0.466	0.654
46. Okul dışında matematik problemlerini düşünmekten özellikle hoşlanmam.	0.406	0.637
41. Bir öğrencinin problem çözmeyi niçin eğlenceli bulduğunu anlamakta zorlanırım.	0.420	0.626
35. Problem çözmekten çok hoşlanırım.	0.420	0.622
16. Çözümü uzun zaman alan problemler beni sıkır.	0.328	0.569

Faktör yükleri 0.490 ile 0.722 arasında değişen 9 maddeden oluşan ikinci faktöre de; bu faktörde yer alan maddeler öğrencinin problem çözmenin öğretim süreci ile ilgili

tutumlarını yansıttığı için “ Öğretim Boyutu” adı verilmiştir.Tablo 3’te ölçeğin 2. faktöründeki maddelere ilişkin ortak faktör varyansları ve faktör yükleri gösterilmiştir.

Tablo 3.

MPÇTÖ'nin 2. Boyutundaki Maddelerin Ortak Varyans ve Faktör Yükleri

Madde	Ortak Faktör Varyansı	Faktör Yükleri
37. Öğrenciye kendi çözüm yolunu bulup kullanması hususunda fırsat verilmelidir.	0.525	0.722
34. Öğretmen bir problemin değişik çözüm yollarını göstermelidir.	0.473	0.688
33. Çözümde hata yaparsam düzeltmem için şans verilmelidir.	0.439	0.662
50. İşlem(toplama, çıkarma...) yapabilmek, çoğu problemin çözülebilmesi için gereklidir.	0.357	0.596
Tablo 3'ün devamı....		
65. Bir problemin birden çok çözüm yolu olsa da genellikle çözüm yollarından biri en iyisidir.	0.309	0.556
31. Bir problemi çözmenin birden fazla yolu vardır.	0.342	0.553
69. Problem çözmeye, matematik öğrenmenin en önemli bölümüdür.	0.313	0.531
40. Bir problemi çözemezsem benzer bir problem düşünür, çözmek için tekrar uğraşırım.	0.328	0.503
49. Yeterli vakit verildiğinde çoğu problemi çözebileceğime inanıyorum.	0.336	0.490

Daha sonra Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği ile alt boyutları arasında ve alt boyutlarının kendi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına bakılmıştır. 0.05 anlamlılık düzeyinde bulunan korelasyon değerleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4.

MPÇTÖ ile Alt Boyut ve Alt Boyutların Kendi Arasındaki İlişkisi

	r	p
MPÇTÖ ve Hoşlanma Boyutu	0.883	0.000
MPÇTÖ ve Öğretim Boyutu	0.688	0.000
Hoşlanma Boyutu ve Öğretim Boyutu	0.268	0.000

Tabloya göre; Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği ile hoşlanma boyutu arasında yüksek, öğretim boyutu arasında orta bir ilişki olmasına karşın her iki alt boyutun kendi arasında düşük düzeyde bir ilişki söz konusudur. Alt boyutların arasında düşük düzeyde ilişki olması beklenen bir durum olup bu her iki boyutun birbirinden bağımsız yapılar olduğunun bir göstergesidir. Boyutların kendi aralarındaki korelasyon katsayıları yüksek ise (0,60 ve üzeri) boyutların bağımlı olduğu ve hepsinin tek bir kavramsal yapıyı ölçtüğü varsayılır ve bu durumda faktör veya boyutların ayrı bir alt ölçek olduğu gibi bir değerlendirme yapılması doğru olmaz (Engs,1996).

3.2. MPÇTÖ Madde Analizi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Faktör analizi aşaması tamamlandıktan sonra likert tipi bir tutum ölçeğinin en önemli özelliği olan tek boyutluluk özelliğini sağlamak için madde analizine geçilmiştir (Tavşancıl, 2006). Madde analizleri her bir alt boyut ve ölçeğin bütününe ilişkin olarak ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. MPÇTÖ(Bütünü) Madde Analizi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

Madde analizine geçmeden MPÇTÖ'nin bütününe kapsayan betimsel istatistikler verilmiştir. MPÇTÖ puanlarının en düşüğü 37, en yükseği ise 95 olduğu için dizinin genişliği 58'dir. Genişliğin yüksek olması istenen bir durumdur. Ölçeğin puan ortalaması 68.527, ortanca değeri 69, standart sapması ise 12.087 olarak belirlenmiştir. Ayrıca Matematik Problemi Çözme Tutum Ölçeği maddelerinin aritmetik ortalamalarının ortalaması 3.607 ve standart sapma değerlerinin ortalaması ise 1.223'tür. Ölçeğin 5'li likert tipi derecelendirme ölçeği olduğu düşünüldüğünde bu veri de aynı sonucu desteklemektedir. Tablo 5'te, öğrencilerin ölçek madde puanlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 5.

MPÇTÖ Maddelerinin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Madde No	N	Ortalama	Standart Sapma
16	638	3.179	1.358
31	638	4.085	1.059
33	638	4.219	1.083
34	638	4.204	1.034
35	638	3.549	1.240
37	638	4.041	1.102
40	638	3.887	1.084
41	638	3.335	1.379
44	638	3.013	1.403
45	638	3.009	1.431
46	638	2.984	1.345
49	638	4.034	1.100
50	638	3.890	1.069
51	638	3.436	1.397
53	638	3.502	1.339
54	638	3.533	1.248
65	638	3.803	1.166
68	638	2.962	1.288
69	638	3.862	1.107
Ortalama	638	3.607	1.223

Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı -0.005 ($z=-0.037$; $p>0.05$), basıklık katsayısı -0.766 ($z=-2.816$; $p>0.05$), Kolmogorov-Smirnov(K-S) Testi sonucu ($z=1.163$; $p>0.05$)

MPÇTÖ verilerinin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. Sonraki aşamada madde analizi işlemlerine geçilerek 0.05 anlamlılık düzeyi esas alınarak madde toplam, madde kalan ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır.

Test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklayan madde toplam korelasyonu, Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmıştır (Büyüköztürk, 2007). Ölçek maddelerinin korelasyon katsayıları 0.320-0.722 aralığında çıkmış ve bu değerler istatistiksel olarak anlamlı ($p=0.000<0.05$) bulunmuştur. Madde toplam korelasyonlarının pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini ve testin iç tutarlılığının yüksek olduğunu göstermiştir. Ölçek maddelerine ait bir maddenin kendisi hariç diğer maddelerden elde edilen toplam puanla ilişkisini açıklayan madde kalan korelasyonu ise yine Pearson Momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve bu değerler 0.237-0.662 aralığında çıkmış 0.05 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Madde kalan korelasyon katsayılarının en az 0.20 olması istenen bir durum (Tavşancıl, 2006) olduğundan ölçekteki maddeler için bir sorun oluşmamıştır.

Ölçekte en ayırıcı maddeleri seçebilmek için yapılan madde ayırt edicilik analizinde; Her madde için hesaplanan madde ortalamaları arasındaki fark, bağımsız grup t-testi ile karşılaştırılmış ve maddelerinin ayırt etme gücünü gösteren t değerleri 5.130 ile 17.920 arasında bulunmuştur. Bir maddeye ait bu değer büyük olması o maddenin ayırt etme gücünün yüksek olduğunu gösterir (Tavşancıl, 2006). Tablo 6'da ölçeğin bütününe ilişkin madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik değerleri verilmiştir.

Tablo 6.
MPÇTÖ'nin Madde Analiz Değerleri

Madde	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt Edicilik	p
16	638	0.458	0.000	0.362	0.000	7.802	0.000
31	638	0.463	0.000	0.390	0.000	9.301	0.000
33	638	0.359	0.000	0.278	0.000	5.776	0.000
34	638	0.391	0.000	0.315	0.000	6.647	0.000
35	638	0.605	0.000	0.534	0.000	11.649	0.000
37	638	0.367	0.000	0.284	0.000	6.707	0.000
40	638	0.499	0.000	0.427	0.000	8.750	0.000
41	638	0.603	0.000	0.522	0.000	13.328	0.000
44	638	0.564	0.000	0.477	0.000	11.275	0.000
45	638	0.581	0.000	0.495	0.000	11.483	0.000
46	638	0.542	0.000	0.457	0.000	9.079	0.000
49	638	0.524	0.000	0.453	0.000	9.605	0.000
50	638	0.320	0.000	0.237	0.000	5.130	0.000

51	638	0.703	0.000	0.637	0.000	15.442	0.000
53	638	0.722	0.000	0.662	0.000	17.927	0.000
54	638	0.630	0.000	0.562	0.000	12.852	0.000
65	638	0.351	0.000	0.263	0.000	5.610	0.000
68	638	0.582	0.000	0.504	0.000	11.321	0.000
69	638	0.442	0.000	0.364	0.000	7.307	0.000

0.05 düzeyinde istatistiksel olarak, ölçeğin bütününe ilişkin madde-toplam, madde-kalan ve madde ayırt edicilik değerleri anlamlı bulunduğu için tüm maddelerin ölçekte kalmasına karar verilmiştir. Maddelerin her birinin varyansına bağlı hesaplanan Cronbach Alfa ve testin iki eş parçaya ayrılması ile hesaplanan Spearman-Brown ve Guttman iç tutarlık katsayıları da hesaplanarak Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.
MPÇTÖ'nin İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alfa	0.848	p<0.05
Spearman-Brown	0.837	p<0.05
Guttman	0.803	p<0.05

Tabloya göre Cronbach Alfa değeri 0.848, Spearman-Brown değeri 0.837 ve Guttman değeri ise 0.803 olarak bulunmuştur. Tüm iç tutarlılık katsayıları 0.80 değerinden büyük olduğu için ölçeğin güvenilirliği yüksek derecededir. Başka bir deyişle ölçekteki maddelerin aynı özelliği ölçtüğü söylenebilir.

3.2.2. MPÇTÖ-H Madde Analizi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

MPÇTÖ-H puanlarının en düşüğü 10, en yükseği ise 50 olduğu için dizinin genişliği 40’tir. Ölçeğin puan ortalaması 32.502, ortanca değeri 33, standart sapması ise 9.102 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 10 ve en yüksek puanın 50 olduğundan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamasına göre problem çözmekten hoşlandıkları söylenebilir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (-0.285), basıklık katsayısı (-0.498) MPÇTÖ-H’nin çarpıklığı ve basıklığının ideal seviyede olduğunu ve uygulanan Kolmogorov-Smirnov(K-S) Testi sonucu ($z=0.985$; $p>0.05$) normal dağılıma uygun özellikte olduğunu göstermiştir. MPÇTÖ-H’deki maddelerin madde-toplam korelasyonları (0.564-0.800), madde-kalan korelasyon katsayıları (0.448-0.736) ve madde ayırt edicilik katsayıları (10.904-24.850) istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği için bu maddelerin aynı amacı ölçtüğünü, güvenilirliklerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. MPÇTÖ-H Boyutuna ilişkin yapılan madde analizi işleminin sonucunda bulunan değerler Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8.
MPÇTÖ Hoşlanma Boyutunun Madde Analiz İşlemleri

Madde	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt edicilik	p
16	638	0.564	0.000	0.448	0.000	10.904	0.000
35	638	0.642	0.000	0.550	0.000	13.477	0.000
41	638	0.652	0.000	0.550	0.000	12.778	0.000
44	638	0.683	0.000	0.587	0.000	17.835	0.000
45	638	0.703	0.000	0.608	0.000	18.349	0.000
46	638	0.642	0.000	0.542	0.000	12.123	0.000
51	638	0.743	0.000	0.661	0.000	17.891	0.000
53	638	0.800	0.000	0.736	0.000	24.850	0.000
54	638	0.666	0.000	0.579	0.000	12.945	0.000
68	638	0.679	0.000	0.590	0.000	15.541	0.000

MPÇTÖ-H'deki maddelerin, madde-toplam korelasyonları, madde-kalan korelasyon katsayıları, madde ayırt edicilik katsayılarını gösteren t-değerlerinin tamamı 0.05 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği için bu boyutta kalmalarına karar verilmiştir. Bu nedenle, bu boyuttaki tüm maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı amacı ölçtüğünü söyleyebiliriz. MPÇTÖ-H boyutunun iç tutarlılık katsayıları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.
MPÇTÖ Hoşlanma Boyutunun İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alfa	0.869	p < 0.05
Spearman-Brown	0.853	p < 0.05
Guttman	0.847	p < 0.05

MPÇTÖ 1.boyutunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.869, Spearman-Brown iç tutarlılık katsayısı 0.853 Guttman iç tutarlılık katsayısı 0.847 olarak bulunmuş bu sonuçlar da ölçeğin 1. boyutunun güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.2.3. MPÇTÖ-Ö Madde Analizi ile İlgili Bulgular ve Yorumlar

MPÇTÖ-Ö puanlarının en düşüğü 18, en yükseği ise 45 olduğu için dizinin genişliği 27'dir. Ölçeğin puan ortalaması 33.524, ortanca değeri 34, standart sapması ise 5.440 olarak belirlenmiştir. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 9 ve en yüksek puanın 45 olduğundan öğrencilerin ölçekten aldıkları puan ortalamasına göre problem çözme sürecinin öğretimi ile ilgili olumlu tutumlara sahip oldukları söylenebilir. Dağılım için hesaplanan çarpıklık katsayısı (-0.323), basıklık katsayısı (-0.190) MPÇTÖ-Ö puanlarının çarpıklığı ve basıklığının ideal seviyede olduğunu ve uygulanan Kolmogorov-

Smirnov(K-S) Testi sonucu ($z=1.306$; $p>0.05$) normal dağılıma uygun özellikte olduğunu göstermiştir.

MPÇTÖ-Ö'deki maddelerin madde-toplam korelasyonları (0.566- 0.672), madde-kalan korelasyon katsayıları (0.420-0.548) ve madde ayırt edicilik katsayıları (9.375-12.464) istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar verdiği için bu maddelerin aynı amacı ölçtüğünü, güvenilirliklerinin yüksek olduğunu söyleyebiliriz. MPÇTÖ Öğretim Boyutuna ilişkin yapılan madde analizi işleminin sonucunda bulunan değerler Tablo 10'da görülmektedir.

Tablo 10.

MPÇTÖ Öğretim Boyutunun Madde Analiz İşlemleri

Madde	N	Madde Toplam	p	Madde Kalan	p	Madde Ayırt edicilik	p
31	638	0.583	0.000	0.445	0.000	9.375	0.000
33	638	0.637	0.000	0.507	0.000	10.315	0.000
34	638	0.652	0.000	0.531	0.000	11.288	0.000
37	638	0.672	0.000	0.548	0.000	12.053	0.000
40	638	0.566	0.000	0.420	0.000	10.677	0.000
49	638	0.571	0.000	0.424	0.000	12.464	0.000
50	638	0.568	0.000	0.425	0.000	10.665	0.000
65	638	0.579	0.000	0.424	0.000	11.307	0.000
69	638	0.572	0.000	0.424	0.000	10.702	0.000

MPÇTÖ-Ö'deki maddelerin, madde-toplam korelasyonları, madde-kalan korelasyon katsayıları, madde ayırt edicilik katsayılarını gösteren t-değerlerinin tamamı 0.05 düzeyinde anlamlı sonuçlar verdiği için bu boyutta kalmalarına karar verilmiştir. Bu nedenle, bu boyuttaki tüm maddelerin güvenilirliklerinin yüksek ve aynı amacı ölçtüğünü söyleyebiliriz. MPÇTÖ-Ö boyutunun iç tutarlılık katsayıları Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo11.

MPÇTÖ Öğretim Boyutunun İç Tutarlılık Katsayıları

	r	p
Cronbach Alfa	0.777	$p < 0.05$
Spearman-Brown	0.705	$p < 0.05$
Guttman	0.756	$p < 0.05$

MPÇTÖ 2. boyutunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin 2. boyutunun da güvenilir olduğunu göstermektedir.

3.3 Geçerlik

Geçerlik; bir ölçme aracının ölçmeyi amaçladığı özelliği başka bir özellikle karıştırmadan doğru ölçebilme derecesinin göstergesi, geliştirilme amacına uygunluğudur. Ölçtüğü şeyle ilgili olan ve ölçtüğü şeyi tutarlı olarak ölçen bir ölçek geçerlidir (Tekin, 2000; Tavşancıl, 2006). Geçerliğin, içerik (kapsam) geçerliği, görünüş geçerliği, ölçüt (kriter) geçerliği, yapı geçerliği gibi çeşitleri vardır.

MPÇTÖ'nin içerik geçerliği için ölçekte yer alan her bir maddenin ölçeğin amacına ne derecede uygun olduğu belirlenmeye çalışılmış, bu amaç doğrultusunda önce literatür taraması yapılmış ve daha önce geliştirilmiş geçerli, güvenilir problem çözme tutum ölçekleri incelenmiştir. Akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerine de başvurularak öğrencilerin problem çözme tutumlarını belli boyutlarda ölçmeyi amaçlayan ölçeğin taslak formu oluşturulmuştur.

Genelde kapsam geçerliği başlığı altında değerlendirilen görünüş geçerliği, bir ölçeğin ölçmek istediği özelliği ölçüyor gözükmesidir (Tekin, 2000). Görünüş geçerliği için testin ismi, açıklamalar, testin düzeni gibi faktörlere dikkat edilmiştir (Büyüköztürk, 2007). Gerek uzmanların olumlu görüşü gerekse uygulama aşamasında problem yaşanmaması MPÇTÖ'nin görünüş geçerliğini desteklemektedir.

Bir ölçeğin geçerlik çalışması, ölçeğe dayanarak yapılacak çıkarımları destekleyen verilerin toplanma sürecidir (Tavşancıl, 2006). MPÇTÖ ile eş zamanlı uygulanan Matematik Başarı Testlerinin puanları arasında pozitif yönde ilişki ($r=0.235$; $p<0.05$) olması MPÇTÖ'nin geçerliğini destekleyen bir göstergedir.

Yapı geçerliğine sahip bir ölçekle bireyleri tanımlanan yapıya (problem çözme tutumu) uygun biçimde ayırabilir ve bu ölçeği kullanarak elde ettiğimiz puanlarla bu yönde açıklama yapabiliriz (Öncü, 1995). Yapı geçerliği için MPÇTÖ ile alt boyutları MPÇTÖ-H (Hoşlanma Boyutu) ve MPÇTÖ-H (Öğretim Boyutu) arasında ve alt boyutların kendi arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığına Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı hesaplanarak bakılmış ve bu ilişkilerin anlamlı düzeyde olduğu saptanmıştır. MPÇTÖ ile MPÇTÖ-H arasında yüksek ($r=0.88$; $p<0.05$); ve MPÇTÖ ile MPÇTÖ-Ö arasında orta ($r=0.69$; $p<0.05$) alt ölçeklerinin kendi aralarında düşük ilişki ($r=0.27$; $p<0.05$) olduğu belirlenmiştir. Alt boyutların arasında düşük düzeyde ilişki olması beklenen bir durum olup bu her iki boyutun birbirinden bağımsız yapılar olduğunun bir göstergesidir ve ölçeğin yapı geçerliğini de destekler. Bir ölçek için yapılan faktör analizi, ölçeğin alt boyutlarını yani yapıları ortaya çıkardığından ve yine ölçek için yapılan madde analizi, likert tipi bir tutum ölçeğinin en önemli özelliği olan tek boyutluluk özelliğini sağlamaya yönelik olduğundan yapı geçerliliği ile bağlantılıdır (Tavşancıl, 2006). Her iki analiz sonuçları önceki iki bölümde verildiğinden burada tekrar verilmeyecektir.

3.4. Güvenirlilik

Bir ölçek ne kadar güvenilirse o ölçekle yapılan bağımsız ölçümlerdeki sonuçlar da birbiriyle o kadar benzerlik ve kararlılık gösterir (Büyüköztürk, 2007). Ölçme aracının güvenilirliği sağlaması için Test Tekrar Test Güvenirliliği (Zamana göre değişmezlik), Eşdeğer formlar ve iç tutarlılık yöntemleri kullanılır. MPÇTÖ'nin geliştirilmesinde bu yöntemlerden ikisi kullanılmış, eşdeğer formlar yönteminden yararlanılmamıştır.

Test Tekrar Test Güvenirliğini sağlamak için, MPÇTÖ ilk uygulama yapıldıktan 4 hafta sonra çalışma grubundan 108 kişiye tekrar uygulanmış ve iki uygulamadaki ölçümler arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı ile hesaplanmış ve ayrıca ilişkili örneklem için t-testi yapılmıştır. Tablo 12’de MPÇTÖ’nin bütününe ait test tekrar test analiz sonuçları verilmiştir.

Tablo 12.
MPÇTÖ’nin Test Tekrar Test Analiz Sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Ss	Sd	t	p
1. Uygulama	108	67.019	14.966	107	-0.904	0.368
2. Uygulama	108	67.639	15.000			

Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı $r = 0.887$; $p = 0.000$

MPÇTÖ’nin Test Tekrar Test güvenirliliğinin sınanmasına ilişkin olarak yapılan ilişkili grup t-testi sonucunda ($t = -0.904$, $p > 0.05$) öğrencilerin MPÇTÖ puanlarının ortalamalarının iki uygulama sonucunda 0.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık göstermediği, ayrıca hesaplanan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı ($r = 0.887$; $p = 0.000$) ile iki uygulama sonucunda elde edilen ölçek puanları arasındaki ilişkinin yüksek derecede olduğu görülmüştür.

Bölünmüş test çözümlenmesi yoluyla elde edilen iç tutarlılık katsayıları da güvenirliliğin tespitinde kullanılan yöntemlerden biridir. Bölünmüş test çözümlenmesinde iç tutarlılık katsayısının hesaplanmasında Spearman Brown, Cronbach Alfa, Guttman formülleri kullanılmıştır. MPÇTÖ’nin geliştirilmesinde, iç tutarlılık hesapları tutum ölçeğinin tümü ve onu oluşturan alt ölçekler için ayrı ayrı bu üç yöntemle hesaplanmıştır. MPÇTÖ’nin bütününe (Cronbach Alfa = 0.848, Spearman-Brown = 0.837, Guttman = 0.803), Hoşlanma Boyutuna (Cronbach Alfa= 0.869, Spearman-Brown=0.853, Guttman=0.847), ve Öğretim Boyutuna (Cronbach Alfa=0.777, Spearman-Brown=0.705, Guttman = 0.756) ilişkin üç ayrı iç tutarlılık katsayısının yüksek olduğu belirlenmiştir. İç tutarlılık katsayıları 0.80 değerinden büyük olan MPÇTÖ, güvenirliliği yüksek bir ölçeğe sahiptir. İç tutarlılık ölçeğindeki tüm maddelerin aynı özelliği ölçtüğünün başka bir deyişle testin homojenliğinin göstergesidir. Bu nedenle ölçek için yapılan faktör analizi maddelerin homojenliğini sağladığından ölçeğin güvenirliliğine katkı sağlar (Tavşancıl, 2006). Bu nedenle MPÇTÖ için yapılan faktör analizi ölçeğin güvenirliliğini artırmada katkı sağlamıştır.

Madde analizinde incelenen madde toplam ve madde kalan korelasyonları ile bir maddenin toplam puanla ilişkileri düşük ise o maddenin farklı bir özelliği ölçtüğü düşünülür. Toplamla korelasyonu düşük olan bir madde ölçekten çıkartıldığında cronbach alfa katsayısı artıyorsa bu madde ölçeğin güvenirliliğini desteklemiyordur

(Tavşancıl, 2006). MPÇTÖ için yapılan madde analizi de ölçeğin güvenilirliği için katkı sağlamıştır.

4.TARTIŞMA VE SONUÇLAR

Araştırma sonucunda; ilköğretim 2. kademe öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarını ölçen 19 maddeden oluşan iki boyutlu geçerli ve güvenilir likert tipi bir tutum ölçeği (MPÇTÖ) geliştirilmiştir. 10 maddeden oluşan birinci faktöre; bu faktörde yer alan maddeler genel olarak öğrencinin problem çözme sevip sevmeyeceği, problem çözerken sıkılıp sıkılmadığı ya da zorlanıp zorlanmadığı ile ilgili tutumlarını yansıttığı için “Hoşlanma Boyutu” ve 9 maddeden oluşan ikinci faktöre de; bu faktörde yer alan maddeler öğrencinin problem çözmenin öğretim süreci ile ilgili tutumlarını yansıttığı için “ Öğretim Boyutu” adı verilmiştir. İç tutarlılık katsayıları ise MPÇTÖ’nin tümü için 0.848, alt ölçekleri MPÇTÖ-H ve MPÇTÖ-Ö için sırasıyla için 0.869 ve 0.777 olarak hesaplanmıştır.

Tutumu genel olarak insanın herhangi bir olay veya durum karşısında olası bir tavır ya da davranış biçimini oluşturma eğilimi olarak ele alırsak, insanın her tür davranışının kaynağında tutumun yer aldığını kabul etmemiz gerekir (Çelik, 2005). Bu nedenle problem çözme sürecinin başında öğrencinin problem çözme ile ilgili sahip olduğu tutumların öğretmen tarafından bilinmesi ya da açığa çıkarılması büyük önem arz eder. Öğrencinin sahip olduğu tutumların bilinmesi öğretmenin problem çözme sürecindeki yöntem ve yaklaşımlarını belirlemede, dersin işlenişini düzenlemede ona yol gösterecektir.

Öğretmenlerin gerek kendi derslerine, gerekse sosyal yaşamdaki diğer olgulara yönelik öğrenci tutumlarının ne olduğunu, nasıl ölçüleceğini bilmeleri eğitimin niteliğini artırmada önemli bir etken olabilir (Duatepe ve Çilesiz, 1999). Bu nedenle öğrencilerin problem çözme tutumlarını ölçecek geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi ve bu araçlar kullanılarak ölçülen öğrenci tutumlarının dikkate alınarak öğretim sürecinin planlanması problem çözme dolayısıyla matematik başarısı için oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. R. & Dreger, R. M. (1961). The effect of attitudes on performance in learning mathematics. *Journal of Educational Psychology*, 52, 19-24.
- Aiken, L.R. (1974). Two scale of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 5, 67-71.
- Allport, G. W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (editor). *Handbook of social psychology* (s. 798-884) Worcester, MA: Clark University Press
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı* (7.Baskı). Ankara: Pegem A.
- Conlrey, J. (1984). An examination of the conceptions of mathematics of young women in high school. *The Annual Meeting of the American Research Association*. New Orleans.
- Çelik, H. (2005). *Bir tutum ölçme aracının geliştirilmesi için istatistiksel analiz ve bir uygulama*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi.

- Duatepe, A. ve Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45-52.
- Dutton, W. (1962). *Attitude change of prospective elementary school teachers toward arithmetic teacher*. Reston, Virginia: NCTM
- Dutton, W. H. & Blum, M. P. (1968). The measurement of attitudes toward arithmetic with a likert-type test. *Elementary School Journal*, 68, 259-264.
- Engs, R. C. (1996). Construct validity and re-assessment of the reliability of the health concern questionnaire. H.L. Robert, Feldman & J. H. Humphrey (Eds) *Advances in Health Education/Current Research Volume 4*, (303-313). New York: AMS Press Inc.
- Erkin, E. (1993). The relationship between math anxiety attitude toward mathematics and classroom environment. *International Conference of Stress and Anxiety Research Society (Sine)*. Cairo, Egypt, April 5-7
- Erol, E. (1989). *Prevalence and correlates of math anxiety in Turkish high school students*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi.
- Fennema, E. & Sherman, J. A. (1976). Fennema-Sherman mathematics attitudes scales: instruments designed to measure attitudes toward the learning of mathematics by males and females. *Catalog of Selected Documents in Psychology*, 6(1), 31.
- Fishbein, M. & Ajzen, I. (1975). *Beliefs, attitudes, intentions and behavior reading*. MA: Addison-Wesley.
- Frank, M. L. (1988). Problem solving and mathematical beliefs. *Arithmetic Teacher*. 21(5), 32- 34.
- Garofalo, J. (1989). Beliefs, responses and mathematics education: observations from the back of the classroom. *School Science and Mathematics*, 89(6), 451 - 455.
- Greenwood, L. (1997). *Psychological and contextual factors influencing mathematics achievement*. Australian Council for Educational Research Paper. The Australian Association for Research in Education Annual Conference, Brisbane.
- Kalaycı, Ş. (2005). *Spss uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (1. Baskı). Ankara: Asil
- Kloosterman, P. & Stage, F.K. (1992). Measuring beliefs about mathematical problem solving. *School Science and Mathematics*, 92(3), 109-115.
- M.E.B. (2004). İlköğretim Matematik Programı Giriş Bölümü. Ankara: M.E.B. Yayınevi.
- McMullen, C. (2005). *Student achievement in mathematics – the roles of attitudes, perceptions and family background*. <http://www.statcan.gc.ca/pub/81-004-X/2005001/7836-eng.htm> Web adresinden 25 haziran 2006 tarihinde alınmıştır.
- Mulhern, F. & Rae, G. (1998). Development of a shortened form of the Fennema-Sherman mathematics attitudes scales. **Educational and Psychological Measurement**. 58, 295-306.
- Öncü, H. (1995). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yaysan
- Sandman, R. S. (1980). The mathematics attitude inventory: instrument and user's manual. *Journal for Research in Mathematics Education*, 11(2), 148-149.
- Tapia, M. & E.Marsh II, G. (2004). An instrument to measure mathematics attitudes. *Academic Exchange Quarterly*, (8), 2

- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve spss ile veri analizi* (3. Baskı). Ankara: Nobel
- Tekin, H. (2000). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (14. Baskı). Ankara: Yargı Yayınları.
- Turanlı, N. Türker N. ve Keçeli V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34, 254-262
- Walle, V. & John, A. (1998). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally*. New York : Addison Westley Longman,

İLKÖĞRETİM OKULU MÜDÜRLERİNİN LİDERLİK DAVRANIŞLARI İLE ÖĞRENME İKLİMİ ARASINDAKİ İLİŞKİ *

Kerem BOZDOĞAN **, Mesut SAĞNAK ***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın bulgularına göre, ilköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları gösterdiği bulunmuştur. İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenler okulun öğrenme iklimi boyutlarından en yüksek özgürlük boyutunu, en düşük ise uyum boyutunu algılamışlardır. Otokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından liderlik, özgürlük, değerlendirme ve işbirliği arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. Otokratik liderlik ile uyum arasında ilişki bulunmamıştır. Demokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından liderlik, özgürlük, değerlendirme, uyum ve işbirliği arasında pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır.

Anahtar Kelimeler: Liderlik davranışları, demokratik liderlik, otokratik liderlik, öğrenme iklimi.

THE RELATIONSHIP BETWEEN LEADERSHIP BEHAVIORS OF ELEMENTARY SCHOOL PRINCIPALS AND LEARNING CLIMATE

ABSTRACT

This study aimed to investigate the relationship between leadership behaviors of principals and learning climates of the elementary schools. It was found that school principals working at elementary schools exhibit more democratic leadership behaviors. Elementary schools had freedom at the highest level and compliance at the lowest level as dimensions of learning climate. A significant positive relationship was found between autocratic leadership and leadership, freedom, evaluation, and cooperation. Autocratic leadership was not significantly associated with compliance. There was a significant positive relationship between democratic leadership and leadership, freedom, evaluation, compliance and cooperation.

Keywords: Leadership behaviors, democratic leadership, autocratic leadership, learning climate.

* Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yaptığı tez çalışmasından üretilmiştir.

** Sınıf Öğretmeni, Kayseri ili, Kabaklı Hacı Ömer Soytürk İlköğretim Okulu.

kb_38@hotmail.com

*** Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Öğretim Üyesi.

mesutsagnak@hotmail.com

1. GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Örgütlerin amaçlarına ulaşmalarında yöneticiler biçimsel anlamda etkin iken, liderler doğal anlamda etkindir. Bir amaca yönelik insanları peşinden sürükleyen kişi olarak tanımlanan lider, davranışlarında grubun kararını esas alırsa demokratik lider, kendi kararını esas alırsa otokratik lider adını almaktadır. Bazı durumlarda lider, otokratik davranması gerekirken bazı durumlarda da şartlar lideri demokratik davranışa yöneltebilir. Hangi durumda hangi liderlik modelinin doğru olarak kullanılacağına liderin etkinliği belirlemektedir (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Liderlik alanında 3000'den fazla ampirik araştırma yapılmış ve bu konuda çok çeşitli tanımlar yapılmıştır (Çelik, 2007). Liderlik, formal olarak araştırılan fakat informal olarak tartışılan bir konudur (Luthans, 1992).

Eğitimde kalkınma bir liderlik sorunudur. O halde sorun, liderlik özellikleri olan veya olacak yöneticilerin yetiştirilmesi ve iş başına getirilmesidir. Sadece yenileri yetiştirmek değil, işbaşındakileri de geliştirmek sorunun diğer bir yanındır (Bursalıoğlu, 2005). Eğitim sisteminin etkililiği şüphesiz okulun iyi yönetilmesine bağlıdır (Başaran, 2008). Okul müdürü, bazı liderlik davranışlarıyla okulun çıktılarını üzerinde doğrudan etkide bulunmaktadır. Müdürün, okuldaki eğitim-öğretim sürecine doğrudan katılıp öğretimi yakından izlemesi, sınıfları ziyaret etmesi, denetlemesi ve değerlendirmesi, öğrencilerle birebir veya grup halinde karşılıklı etkileşimde bulunması doğrudan etkinliklere örnek olarak verilebilir ve bu durumlar da okulun çıktılarını üzerinde etkili olabilir (Şişman, 2004). Okul eğitiminde yaşanan çeşitli sorunları ortadan kaldırmak ve sürekli olarak okul eğitimini geliştirmek için etkili, yaratıcı, vizyoner, isteklendirici, bilgili, ilkel liderlerin rehberlik ettiği yöneticilerin varlığı hayati derecede önemlidir (Cerit, 2007).

Etkili okul konusunda yapılan araştırmalarda, okul yöneticilerinin liderlik davranışlarıyla okul iklimi ve ortamı arasındaki ilişki incelenmiştir. Bir okulun etkili olabilmesi için öğrenme ve öğretmeyi teşvik eden sosyal bir ortam hazırlanmalıdır ve bu konuda da etkili belirleyici okul yöneticisi olmaktadır. Öğretim liderliği konusunda yapılan araştırmalarda da uygun okul ikliminin ve ortamının hazırlanması, okul yöneticisinden beklenen liderlik davranışları arasında yer almaktadır (Şişman, 2002).

Otokratik lider, astların iş tatminine önem veren ve kendisine güven duyulmasını isteyen babacan kişi rolündedir. Bu tip liderliğin başarısı, saygı ve bağlılık yaratacak kişilikte, güçlü ve akıllı olması ile mümkün olabilir. Astların tatmini, üstlerin iyi niyetine bağlıdır. Lider, genellikle tek başına karar verir ve astların liderliğe yetişmesi imkânı da azdır. İşler, liderin hep işin başında olmasıyla yürür, aksi halde yürümez (Mucuk, 2000). Otokratik liderler, astlarına ne yapılması gerektiğini söylerler ve onlardan soru sorulmasını beklemeden itaat etmelerini isterler. Ayrıca onları motive etmek için zorlamak, kontrol altında tutmak ve tehdit etmek gerektiğini düşünürler. Otokratik liderlerin güçlü tarafı kararlı olmaları, zayıf tarafı ise astlarını, mümkün olan en iyi performansı ortaya koymaları için güdülemedeki başarısızlıklarıdır (Thompson, 1998).

Demokratik liderlik tarzında, otokratik liderlikte olduğu gibi merkezde toplanan bir otorite yoktur. Demokratik liderler, astlarını etkilemek için kontrol etme taktikleri yerine uzmanlık ve ilgi gücünü kullanmayı yeğlerler. Kişilerin iç unsurlar ile motive

olduklarına inandıklarından dolayı başarılı işleri takdir etme, katılımı sağlama, insana değer verme gibi davranışları gösterirler. Bu liderlik tarzında en belirgin özellik, faaliyetlerin lidersiz olarak gerçekleştirilebilmesidir. Ancak kararlar alınırken liderin varlığı kaçınılmaz olmaktadır. Bu liderlik tarzının en önemli sakıncası ise karar sisteminden kaynaklanan zaman kaybıdır. Bu tarz liderler acil durumlarda başarılı olamamaktadır (Sabuncuoğlu ve Tüz, 2008). Demokratik liderlik tarzının en etkin yanının insanlara enformasyon paylaşımıyla motivasyon ve güç kazandırması olduğu söylenebilir (Susan ve Whiteley, 2007).

Etkili okul konusunda çalışmalar yapan bazı araştırmacılar, bazı terimleri farklı anlamda kullanırken, diğer bazı araştırmacılar ise farklı kavramlarla aynı şeyi anlatmak istemektedir. Buna atmosfer, iklim (hava), psikolojik ortam, ahlâk, okulun iç çevresi ya da ortamı, yapılan işlerde anlaşma, öğretmen ve öğrenciler arasında dostluk gibi ifadeler örnek olarak verilebilir. Literatürde örgüt iklimi, okul iklimi, profesyonel iklim, okul öğrenme iklimi gibi kavramlaştırmalar farklı şekillerde tanımlanmaktadır (Şişman, 2002).

Okullar açısından örgüt iklimi, bir okulu diğer okullardan ayıran ve okulda çalışanların davranışlarını etkileyen iç özellikler dizisi olarak tanımlanmaktadır. Ayrıca örgütsel iklim, bir sosyal sistemin örgütsel ve bireysel boyutlarını dengelemeye çalışan grubun (öğretmen, öğrenci ve yöneticinin) oluşturduğu bir sonuca bağlı olarak paylaşılan değerleri, sosyal inançları ve sosyal standartları da kapsar (Aydın, 2007). Okul iklimi, insanların bir okulun kalitesi ve okuldaki insanlar hakkında hissettikleri olarak tanımlanabilir. "İklim" insanların içinde bulunduğu bütün fiziksel ve psikolojik çevreleri kapsarken; öğrencilerin, öğretmenlerin, yöneticilerin ve toplumun okulları ile ilgili ne hissettiğini de yansıtır. (Kaplan ve Geoffroy, 1990). Okul iklimi, yönetici ve öğretmenlerin farklı bakış açılarıyla biçimlenen örgütsel bir mekanizmadır (Rafferty, 2003).

Öğrenme iklimi, "örgüt iklimi" ve "okul iklimi" ne göre daha yeni bir kavram olarak kabul edilebilir. Öğrenme iklimi kavramı, öğrenen örgütler, öğrenen okullar ve etkili okullar üzerinde yapılan araştırmaların artmasıyla da ön plana çıkmaya başlamıştır. Buradan hareketle öğrenme iklimi "bir okulda mevcut olan atmosfer" olarak tanımlanabilir (Resendiz, 1994). Öğrenme iklimi, öğretimsel uygulamaların ve öğrencilerin davranış biçimlerinin örgütsel normlarda, inançlarda ve duygularda yansımaları ifade eder (Bama, 1999). Bir okulun öğrenme ikliminin kalitesi, o okulun başarılı ya da başarısız olduğunu belirler. Öğrenme iklimi, okul atmosferini ve liderliği kapsar. Okulu geliştiren uygulamalı programlar, tüm okul toplumu kapsayan bir süreçtir. Programın başarısı, okul yönetiminin okulun problemlerine uygun çözüm planları geliştirmesine bağlı bir durumdur. Etkili okul araştırmalarına göre, bir okulun öğrenme ikliminin, öğrenme ortamı olarak ele alındığında, okulun başarılı ya da başarısız olmasında tanımlayıcı bir faktör olduğunu göstermiştir (Duttweiler, 1989).

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme ikliminin düzeyi nedir?

2. Okul müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme iklimi arasında ilişki var mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, betimsel tarama modelinde bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları olup araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi şartları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2006). Araştırmada veriler anketler aracılığıyla toplanmış ve elde edilen bulgular yorumlanarak öneriler geliştirilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evreni, 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Niğde ili merkez ilçe ve diğer ilçelerdeki (Altunhisar, Bor, Çamardı, Çiftlik, Ulukışla) 55 ilköğretim okulunda görevli 1058 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışmanın örneklemini oluşturmak üzere tesadüfi örnekleme yöntemiyle bu okullarda çalışan 708 öğretmen seçilmiştir. Örneklem, araştırma evreninin %66.91'ini oluşturmuştur. Anketler 708 kişiye uygulanmış ancak 592 anket geçerli kabul edilmiştir. Uygulanan anketlerin geri dönüş oranı ise %83,61'dir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin %49,3'i kadın, %50,7'si erkektir. Branşlarına göre öğretmenlerin, %50,5'i sınıf öğretmeni, 49,5'i de branş öğretmenidir. Mesleki kademelerine göre, öğretmenlerin %17,4'ü 1-5 yıl arası, %27,5'i 6-10 yıl arası, %20,9'u 11-15 yıl arası, %34,1'i 16 yıldan üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Bulduğu okuldaki görev süresine göre öğretmenlerin, %72,1'i 1-5 yıl, %18,8'i 6-10 yıl, %7,4'ü 11-15 yıl, %1,7'si 16-20 yıl arası buldukları okulda görev yapmışlardır. Eğitim durumlarına göre öğretmenlerin, %11,8'i eğitim enstitüsü, %13,5'i yüksekokul, %61,9'u eğitim fakültesi, %12,6'sı fen edebiyat fakültesinden mezun olmuşlardır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada, ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarını belirlemek için veri toplama aracı olarak, Fleishman (1953) tarafından geliştirilmiş olan "Leadership Opinion Questionnaire" adlı anketin, Sümer ve Bilgiç tarafından Türkçeye uyarlanan "Yönetici Davranışları Anketi" kullanılmıştır (Akt. Özmen, 2005).

Yönetici Davranışları Anketi, işe odaklılık boyutunda 20 soru, insana odaklılık boyutunda 20 soru olmak üzere toplam 40 sorudan ve iki boyuttan oluşmaktadır. Bu çalışmada anket yalnızca öğretmenlere uygulanmış olup "Yönetici Davranışları Anketi", "Okul Müdürlerinin Liderlik Davranışları Anketi" şeklinde, işe odaklılık boyutu "Otokratik liderlik" olarak, insana odaklılık boyutu da "Demokratik liderlik" olarak kavramlaştırılmıştır.

Liderlik davranışlarını belirlemeye yönelik olarak anket maddeleri karıştırılarak uygulanmıştır. Anket "Otokratik liderlik" ve "Demokratik liderlik" olmak üzere iki alt boyuttan oluşmaktadır. Ankette yer alan maddeler 5'li Likert tipine uygun olarak, olumlu maddeler için "Hiçbir zaman" (1), "Nadiren" (2), "Bazen" (3), "Sıkça" (4) ve "Her zaman" (5) şeklinde puanlanmıştır. "Otokratik liderlik" boyutunda 27. ve 39. maddeler; "Demokratik liderlik" boyutunda 2, 6, 18, 20, 24, 26, 30, 38 ve 40. maddeler

ters puanlanmıştır. Anketin güvenilirliği test edilmiş ve Cronbach Alpha katsayıları otokratik liderlik boyutunda .77, demokratik liderlik boyutunda .87; anketin bütününe ilişkin güvenilirlik katsayısı .82 olarak bulunmuştur.

Öğrenme iklimi anketi, Hoyle (1972) tarafından ilköğretim ve lise okullarının öğrenme iklimini belirlemek için geliştirilmiştir. Öğrenme iklimi anketi, Türkçeye uyarlanarak kullanılmıştır. Anket, iki İngilizce öğretmeni tarafından Türkçe'ye, başka iki İngilizce öğretmeni tarafından İngilizceye çevirisi yapılmış ve uzman görüşleriyle Türkçe'ye uyarlanmıştır. Ankette bulunan her bir faktör, okulun öğrenme ikliminin bir yönünü ölçmektedir. İlk başta 45 maddeden oluşan anket, yapılan pilot testler ve faktör analizi sonucunda yirmi maddeye indirgenmiş ve liderlik, özgürlük, değerlendirme, uyum ve işbirliği şeklinde isimlendirilen beş faktörde toplanmıştır. Her bir faktör için maddelerin faktör yük değerlerinin .50 ile .75 arasında, test tekrar test güvenilirliğinin .75 ile .92 arasında değiştiği görülmüştür (Hoyle, 1972).

Anket liderlik, özgürlük, değerlendirme, uyum ve işbirliği olmak üzere beş boyuttan ve 20 maddeden oluşmaktadır. Boyutların madde sayıları liderlik (6), özgürlük (5), değerlendirme (3), uyum (3) ve işbirliği (3) biçimindedir. Anket, 7'li Likert olup katılımcıların verdikleri cevaplar, "Asla" (1), "Çok Nadir" (2), "Nadiren" (3), "Ara Sıra" (4), "Sıklıkla" (5), "Genellikle" (6) ve "Her zaman" (7) şeklinde puanlanmıştır. Anketin uygulamasına geçilmeden önce anketin güvenilirliği test edilmiş ve Cronbach Alpha katsayısı .84 olarak bulunmuştur.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler SPSS 15.0 paket programı ile bilgisayar ortamında analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesinde aritmetik ortalama, standart sapma, Pearson momentler çarpımı korelasyonu istatistik teknikleri kullanılmıştır.

3. BULGULAR

İlköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.					
<i>İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları Puanları</i>					
Liderlik Davranışları	<i>N</i>	\bar{X}	<i>K</i>	\bar{X} / k	<i>ss</i>
Otokratik liderlik	592	68.34	20	3.41	9.20
Demokratik liderlik	592	72.19	20	3.60	12.14

Tablo 1.'de, okul müdürlerinin liderlik ölçeğinden aldıkları puanlar incelendiğinde; okul müdürlerinin otokratik liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{X} / k=3.41$), demokratik liderlik boyutundan aldıkları ortalama puan ($\bar{X} / k=3.60$) olarak bulunmuştur.

İlköğretim okulunun öğrenme iklimine ilişkin bulgular Tablo 2.'de verilmiştir.

Tablo 2.
İlköğretim Okulu Öğrenme İklimi Puanları

Öğrenme İklimi	N	\bar{X}	k	\bar{X}/k	ss
Liderlik	592	31.68	6	5.28	6.58
Özgürlük	592	28.38	5	5.67	4.89
Değerlendirme	592	13.86	3	4.62	3.76
Uyum	592	12.94	3	4.31	2.69
İşbirliği	592	16.20	3	5.40	3.47

Tablo 2.'de, öğretmenlerin öğrenme iklimi algılarına göre, öğrenme iklimi boyutlarında en yüksek ortalama özgürlük boyutunda ($\bar{X}/k=5.67$), en düşük ortalama ise uyum boyutunda görülmektedir ($\bar{X}=4.31$). Diğer boyutların sırasıyla işbirliği ($\bar{X}/k=5.40$), liderlik ($\bar{X}/k=5.28$) ve değerlendirme ($\bar{X}/k=4.62$) olduğu belirlenmiştir.

İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okulu müdürlerinin liderlik davranışları ile okulun öğrenme iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için Pearson momentler çarpımı korelasyonu yapılmış ve sonuçlar Tablo 3.'te verilmiştir.

Tablo 3.
İlköğretim Okulu Müdürlerinin Liderlik Davranışları ve Okulun Öğrenme İkliminin Karşılaştırılmasına İlişkin Korelasyon Analizi Sonuçları

	Boyutlar	Otokratik	Demokratik	Liderlik	Özgürlük	Değerlendirme	Uyum	İşbirliği
Liderlik	Otokratik		.05	.34**	.16**	.27**	-.05	.25**
	Demokratik			.55**	.22**	.34**	.09*	.38**
Öğrenme İklimi	Liderlik				.57**	.62**	-.08*	.70**
	Özgürlük					.44**	-.06	.68**
	Değerlendirme						-.18**	.54**
	Uyum							-.07
	İşbirliği							

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

Tablo 3.'e göre okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ilişkin ölçeğin alt boyutları arasındaki korelasyon incelendiğinde; otokratik liderlik ile demokratik liderlik boyutları arasında ($r=.05$) anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Öğrenme iklimine ilişkin alt boyutlar arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; liderlik ile özgürlük ($r=.57$, $p<.01$) ve değerlendirme ($r=.62$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır. Liderlik ile uyum arasında ($r=-.08$, $p<.05$) düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki gözükmemektedir. Liderlik ile işbirliği arasında ($r=.70$, $p<.01$) yüksek düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki görülmüştür.

Özgürlük ile değerlendirme ($r=.44$, $p<.01$) ve işbirliği ($r=.68$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Özgürlük ve uyum arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Değerlendirme ile işbirliği ($r=.54$, $p<.01$), liderlik ($r=.62$, $p<.01$) ve özgürlük ($r=.44$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır. Değerlendirme ile uyum ($r=-.18$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. Uyum ile özgürlük ($r=-.06$, $p<.01$) ve değerlendirme ($r=-.18$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Uyum ile işbirliği arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu otokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; otokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından özgürlük ($r=.16$, $p<.01$), değerlendirme ($r=.27$, $p<.01$) ve işbirliği ($r=.25$, $p<.01$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. Otokratik liderlik ile liderlik ($r=.34$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik ile uyum arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır.

Liderlik davranışları ölçeği alt boyutu demokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutları arasındaki korelasyonlar incelendiğinde; demokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından liderlik ($r=.55$, $p<.01$), değerlendirme ($r=.34$, $p<.01$) ve işbirliği ($r=.38$, $p<.01$) arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır. Demokratik liderlik ile özgürlük ($r=.22$, $p<.01$) ve uyum ($r=.09$, $p<.05$) arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, okul müdürlerinin öğretmenlere danışmadan hareket etmeme, değişikliklere açık olma, öğretmenlerin önerilerini hayata geçirme, önemli konularda harekete geçmeden önce öğretmenlerin onayını alma, öğretmenlerin kişisel problemlerine yardımcı olma ve öğretmenlerin yaptıklarını destekleme gibi demokratik liderlik davranışlarını gösterdiklerini düşünmektedirler.

Terzi ve Kurt'un (2005) yapmış olduğu araştırma sonucunda, öğretmenlerin büyük bir çoğunlukla okul yöneticilerini demokrat buldukları görülmüştür. Ayrıca Taş, Çelik ve Tomul'un (2007) yaptığı araştırma sonuçlarına göre, öğretmenler ilköğretim okul yöneticilerinin liderlik tarzlarından demokratik liderlik davranışlarını otokratik liderlik davranışlarından daha fazla gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bu sonuçlar ile bu araştırmada elde edilen bulgular paralellik göstermektedir.

İlköğretim okullarında öğrenme iklimi boyutlarından en yüksek özgürlük boyutunun, en düşük ise uyum boyutunun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer boyutların sırasıyla işbirliği, liderlik ve değerlendirme boyutlarının olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre öğretmenlerin, sınıflarında istedikleri şekilde öğretim yöntem ve tekniklerini uyguladıkları, sınıflarına istedikleri öğretim materyallerini getirip kullanabildikleri, sınıf içerisinde karşılaştıkları problemleri başkalarıyla tartışabildikleri, öğrencilere not vermede ve bunları değerlendirmede kendi yargılarını rahatlıkla kullandıkları, kendileri için yüksek beklentilere sahip oldukları ve bu yöndeki davranışlarının öğrenciler için model oluşturdukları söylenebilir. Benzer şekilde öğretmenlerin, öğrencilerin başarıları için sınavlar yapmasında, öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede ve onlara yüksek seviyede öğretim yapmada yeterince teşvik edilmediği; öğretmenlerin sınıflarında yapmış oldukları öğretimin önceden belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirilmelerinin yetersiz kaldığı görüşünde oldukları söylenebilir.

Liderlik davranışları anketinin alt boyutu olan otokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından özgürlük, değerlendirme ve işbirliği arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür. Otokratik liderlik ile liderlik boyutu arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Otokratik liderlik ile uyum arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Liderlik davranışları anketinin alt boyutu demokratik liderlik ile öğrenme ikliminin alt boyutlarından liderlik, değerlendirme ve işbirliği arasında orta düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki vardır. Demokratik liderlik ile özgürlük ve uyum arasında düşük düzeyde, pozitif yönde ve anlamlı ilişki görülmüştür.

Yukarıdaki bulgulara göre, okul müdürlerinin otokratik liderlik davranışları arttıkça okulun öğrenme iklimi boyutlarından özgürlük, değerlendirme, işbirliği ve liderlik artmaktadır. Otokratik liderlik ile uyum arasında herhangi bir ilişki bulunmamıştır. Okul müdürlerinin demokratik liderlik davranışları arttıkça okulun öğrenme ikliminde liderlik, değerlendirme, işbirliği, özgürlük ve uyum boyutlarının artacağı söylenebilir.

Okul müdürlerinin daha çok demokratik liderlik davranışları göstermesi, okulun öğrenme iklimini olumlu yönde geliştirir. Bu araştırmada öğretmenlerin, çalıştıkları okul müdürlerinin liderlik davranışlarını daha çok demokratik olarak algıladıkları bulunmuştur. Bu durum, olumlu bir sonuç olarak yorumlanabilir.

Bu araştırmadaki okul müdürlerinin liderlik davranışlarına ve okulun öğrenme iklimine ilişkin bulgular, öğretmen görüşlerine dayalı olarak elde edilmiştir. Bu konuda daha geniş ve kapsamlı bir çalışma yapılarak araştırmaya veliler, öğrenciler ve okulda çalışan diğer personel de katılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Bama, M. C. (1999). *The Relationship Between Students' Perceptions of The School Learning Climate of A Community of Caring High School And Selected Characteristics of Students And Teachers*. Doctoral Dissertation, Morgan State University, Maryland.
- Başaran, İ. E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Ekinoks Yayınevi.

- Bursahoğlu, Z. (2005). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cerit, Y. (2007). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Hizmet Yönelimli Liderlik Rollerini Gerçekleştirme Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 88-98.
- Çelik, V. (2007). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Duttweiler, P. C. (1989). Improving The Learning Climate. (*Eric Document: ED 330051*).
- Hoyle, J. R. (1972). Learning Environments: Space and Perceptions. (*Eric Document: ED 117815*).
- Kaplan, L. S. & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *School Counselor*, 38 (1), 7-12.
- Karasar, N. (2006). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*. New Jersey: Mcgraw-Hill International Editions.
- Mucuk, İ. (2000). *Modern İşletmecilik*. İstanbul: Türkmen Kitabevi
- Özmen, N. İ. (2005). *Leadership Style of Turkish Middle Level Managers in Private Sector and Its Relationship With Subordinate Performance, Satisfaction and Commitment*. The Degree of Master of Science, Middle East Technical University, Industrial and Organizational Psychology, Ankara.
- Rafferty, T. J. (2003). School Climate and Teacher Attitudes Toward Upward Communication in Secondary Schools. *American Secondary Education*, 31(2), 49-70.
- Resendiz, B. (1994). *Comparison of School Learning in Selected Chapter I and Non-Chapter I Schools in The Northside Independent School District*. Doctoral Dissertation, Texas A & M University, Texas.
- Sabuncuoğlu, Z. & Tüz, M. (2008). *Örgütsel Psikoloji*. Bursa: Alfa Aktüel Basım Yayın Dağıtım.
- Susan, B. & Whiteley, P. (2007). *Kusursuz Liderlik*. Çeviren: Ümit Şensoy. İstanbul: Acar Basım.
- Şişman, M. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı (Etkili Okullar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Taş, A., Çelik K. ve Tomul, E. (2007). Yenilenen İlköğretim Programının Uygulandığı İlköğretim Okullarındaki Yöneticilerin Liderlik Tarzları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (2), 85-98.
- Terzi, A. R. ve Kurt, T. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Yöneticilik Davranışlarının Öğretmenlerin Örgütsel Bağlılığına Etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 98-113.
- Thompson, B. (1998). *Yeni Yöneticinin El Kitabı: Yönetim Fonksiyonları*. Çeviren: Vedat G. Diker. İstanbul: Hayat Yayınları

YAZILI ANLATIMI DÜZENLEMEDE AKRAN DÖNÜTLERİ: DÖNÜT TÜRLERİ, ÖĞRENCİ ALGILARI

Ergün HAMZADAYI * , Gökhan ÇETİNKAYA **

ÖZET

Bu çalışmada, yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin sorgulanması amaçlanmıştır. Belirtilen temel amaç doğrultusunda, örneklemini Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında yer alan 76 öğrencinin oluşturduğu çalışmada, veriler nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi” ve nicel araştırma yöntemlerinden “yapılandırılmış bilgi formu” yoluyla elde edilmiştir. Akran değerlendirme sürecinde öğrenciler tarafından sağlanan 462 yazılı dönüt çözümlenmiş ve çözümlenen bu veriler tür, dilsel nitelik, özgüllük, hatalı içerik ve yazılı anlatımda odaklandıkları boyut açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Öte yandan, yapılandırılmış bilgi formuyla akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları da incelenmiştir. Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Anahtar Sözcükler: Akran dönütü, öğrenci algıları, yazılı anlatımı düzenleme, yazma eğitimi.

PEER FEEDBACKS IN REVISION OF WRITTEN EXPRESSIONS: FEEDBACK TYPES, STUDENTS' PERCEPTIONS

ABSTRACT

This study aimed to investigate the functionality of peer evaluation in revising the written expression. The environment of the study was Gaziantep University, Turkish Education 3rd grade, 76 students, the data were gained by document analyses which is a qualitative research method and structured information form which is a quantitative research method. The 462 written feedbacks gained from the students were analysed and the data coded and classified as quality, specificity, wrong content and the dimension focused on the written expression. In the other hand, the usefulness of student perceptions were investigated by the structured information form. The findings of the research data reveals that with education about providing feedback, the peer evaluation can be used as an effective teaching activity in revising the written expression.

Key Words: Peer feedback, student perception, revising written expression, teaching writing.

* Arş.Gör.Dr. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü. Şahinbey, GAZİANTEP. 0546 203 95 57. hamzadayi@gantep.edu.tr

** Dr. Ankara Ahmet Andıçen Ticaret Meslek Lisesi. 0535 557 37 24.
gokhancetinkaya76@hotmail.com

1. GİRİŞ

Verici dilsel etkinliklerden biri olan “yazma, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, bir başka deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın yollarından biridir.” (Sever, 2004, s.24). Ancak, yazılı anlatımda dolaylı iletişim (gecikmiş iletişim) ve gücül bir alıcı söz konusu olduğundan (Günay, 2003, s.31) iletişim sözlü anlatımdaki kadar kolay gerçekleşmez. Bundan dolayı, metin üreticisi açısından eksiksiz bir yazılı iletişim, çok boyutlu ve karmaşık bilişsel işlemler gerektiren bir sürece gönderim yapar.

Yazma süreci temel olarak içeriği planlama, yazıya geçirme, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarından oluşur (Cavkaytar, 2010; Ülper ve Uzun, 2009). Yazma amacına uygun olarak içerik planı yapmış ve bu plan uyarınca düşüncelerini yazıya aktarmış bir metin üreticisinin iletişim değeri olan bir metin ortaya koyup koymadığının ölçütü, üretmiş olduğu metnin metinsellik ölçütlerini (bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık vd.) ne ölçüde karşıladığına bağlıdır. Bu bakımdan, her metin üreticisinin (taslak olarak) oluşturduğu metni, metinsellik ölçütleri açısından dikkatli bir biçimde gözden geçirmesi ve metin üzerinde gerekli düzeltmeleri yapması bir zorunluluktur.

Sınıf içi öğretim etkinlikleri açısından düşünüldüğünde; ekleme, silme, birleştirme, yeniden düzenleme gibi çok boyutlu bilişsel işlemlerin gerçekleştirilebilmesini gerektiren yazılı anlatımı gözden geçirme aşamasında, öğrencilere öz düzenlemeli değerlendirme yaptırmanın yanı sıra -birçok öğretim alanında (disiplininde) yaygın olarak kullanılagelen- akran değerlendirmesi de yaptırılabilir.

“Akran değerlendirme”, Vygotsky (1978), Piaget (2001) gibi yapılandırmacıların görüşleri doğrultusunda bir öğretim etkinliği olarak biçimlenmiştir (akt. Kern, Saraiva ve Pacheco, 2003). Topping (1998, s.250), akran değerlendirmeyi “bireylerin, benzer konumdaki (statü) akranlarının öğrenme işi ile ilgili ortaya koydukları ürünleri başarı, nitelik, değer, düzey açısından sorgulamalarını sağlayan bir planlama işi” olarak tanımlamaktadır. Değerlendirme planına bağlı olarak, akranlar birbirlerinin öğretimsel işi ile ilgili ürünlerini puanlayarak değerlendirebilecekleri gibi yorumlayarak, eleştirerek, görüş belirterek ya da her ikisini de kullanarak sözlü ve yazılı biçimde değerlendirebilirler. Bu nitelikleriyle akran değerlendirme “hem geri bildirim verme amacıyla yapılan süreç değerlendirmenin hem de başarı belirleme yönüyle düzey değerlendirmenin kapsamına girmektedir.” (Bostock, 2009, akt. Temizkan, 2009, s.95).

Bugüne değin, yazılı anlatım açısından akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini sorgulayan birçok çalışma yapılmış olmasına karşın araştırma sonuçlarının oldukça çelişkili olduğu görülmektedir. Caulk (1994), öğretmen ve akran dönütlerini karşılaştırdığı çalışmasının sonuçlarında, öğretmenlerin oldukça genel, öğrencilerin ise daha özgül (specific) dönütler sağladıklarını belirtmektedir. Tsui ve Ng (2000) ise, ikinci dil öğretim sınıflarında yürüttükleri çalışmada akran dönütlerinin oldukça genel olduğunu ve bu dönütlerin yazılı anlatımlarını düzenlemeleri açısından öğrencilere gerekli katkıyı sağlamadığını öne sürmektedir. Richer (1992), akran dönütlerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini sınıadığı çalışmasında, yalnızca akran dönütü alan kolej sınıfı öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin, yalnızca uzman dönütü alan diğer sınıf öğrencilerinden daha çok geliştiğini belirtmektedir. Kaufman ve

Schunn (2008)'un 250 üniversite öğrencisi üzerinde yazılı anlatımı değerlendirmede akran dönütlerinin etkililiğini sorguladıkları çalışmanın sonuçları, akran puanlamasıyla öğretmen puanlamasının bir arada olduğu durumlarda öğrencilerin akran değerlendirmesine ilişkin algılarının olumlu olduğunu ancak, yalnızca akrana bağlı kalınarak yapılan puanlamada algılarının düştüğünü ve birçok öğrencinin akran puanlamasını güvenilmez bulduğunu ortaya koymaktadır. Ngan (2009), üniversite 1. sınıf öğrencileri üzerinde yaptığı çalışmada, öğrencilerin akranlarına büyük oranda (%64) genel dönütler sağladıklarını, bu durumun öğrencilerin yazılı anlatım başarımlarını ve akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını olumsuz yönde etkilediğini belirtmektedir. Cheng ve Warren (1997) ile Liu ve Carless (2006)'ın yaptıkları çalışmalarda, akran değerlendirmenin önemi vurgulanmakta ve öğrenci algılarının akran değerlendirmenin işlevselliğine etkileri tartışılmaktadır. Sözü edilen çalışmaların sonuçları, öğrencilerin önemli bir bölümünün akran dönütlerini olumsuz karşıladıklarını ortaya koymaktadır.

Yukarıda sözü edilen tüm bu çalışmalar akran değerlendirmesinin başarıya ulaşmasında değerlendirme yapılan grup değişkenlerinin önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, akran değerlendirmesi üzerine yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçların, farklı özellikler taşıyan öğrenci gruplarıyla gerçekleştirilecek akran değerlendirme etkinlikleri için bir uygulama planı sunamayacağı söylenebilir. Örneğin, bir orta öğretim öğrencisi ile üniversite öğrencisinin akranına sağlamış olduğu dönütlerin niteliği, konu alanına ilişkin bilgi düzeylerindeki farklılıktan dolayı değişecektir. Yine, farklı eğitim düzeyindeki öğrencilerin, akranlarının metinlerine ilişkin sunmuş oldukları eleştirilerin dilsel özellikleri (eleştiri sunmadaki duyarlılık) aynı olmayacaktır. Bu durum, akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğinin her bir öğretim aşaması için ayrı ayrı sorgulanmasını zorunlu kılmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma, -Türkçe eğitimi bölümünün 3. sınıfında verilen Yazma Eğitimi dersinde-yazma çalışmalarından sonra gerçekleştirilen akran değerlendirme etkinliklerinin işlevselliğini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma Problemi

Yazma çalışmalarından sonra, öğrencilerin hem bilgi birikimlerini paylaşarak yazılı anlatımlarına ilişkin başarımlarını (performanslarını) arttırmak hem de dönüt beklentilerini karşılamak amacıyla, -ikili eşleşmeler halinde- birbirlerinin metinlerine yazılı dönütler sunmalarını sağlayacak bir çerçevede akran değerlendirme etkinlikleri düzenlenmiş, ancak zamanla bazı öğrenciler bu etkinliklere katılma konusunda isteksiz davranmışlardır. Bu durum, yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliği açısından akran değerlendirme etkinliklerinin -öğrencilerin sağlamış oldukları dönütler ve dönütlerin yararlılığına ilişkin algıları bağlamında- sorgulanmasını gerekli kılmıştır. Bu gereklilik doğrultusunda araştırmada iki alt probleme yer verilmiştir:

1. Yazılı anlatımı düzenleme sürecinde öğrenciler akranlarına ne tür dönütler sağlamaktadır?
2. Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları nasıldır?

2. YÖNTEM

Eylem araştırması ilkeleri uyarınca gerçekleştirilen bu çalışmada, nitel ve nicel veri toplama araçlarından yararlanılmıştır. “Eylem araştırması, öğretmen, eğitim uzmanı, yönetici gibi bizzat uygulamanın içinde olan bir uygulayıcının doğrudan kendisinin ya da bir araştırmacı ile birlikte gerçekleştirdiği ve uygulama sürecine ilişkin sorunların ortaya çıkarılması ya da ortaya çıkmış bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve çözümlemeyi içeren bir araştırma yaklaşımıdır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s.295). Bu bağlamda, yukarıda verilen, birinci araştırma sorusunun yanıtı için nitel araştırma yöntemlerinden “doküman analizi”, ikinci araştırma sorusunun yanıtı için ise yapılandırılmış bilgi formu kullanılmıştır. Bu bölüme ilişkin alt bölümlerde, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama ve verilerin çözümlemelerinin nasıl yapıldığı ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünün 3. sınıfında bulunan ve 2010-2011 öğretim yılının ikinci yarısında “Yazma Eğitimi” dersini alan öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubunda, dönüt sağlama yolları ve tekniklerine ilişkin daha önceden eğitim almamış 76 öğrenci yer almıştır. Araştırmada öğrencilerin akranlarına ne tür dönütler sağladıklarını belirlemek amacıyla yazma eğitimi dersini alan 76 öğrenciden seçkisiz yöntemle belirlenen 30 öğrencinin yazılı dokümanları incelenmiştir. Öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algıları ise bu 76 öğrencinin tamamına uygulanan “yapılandırılmış bilgi formu”yla elde edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları yazılı dönütleri içeren “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” ve “Yapılandırılmış Bilgi Formu”yla elde edilmiştir.

“Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” öğrencilerin, akranlarının metinlerine ilişkin görüşlerini (dönütlerini) yazılı olarak sunabilmeleri amacıyla hazırlanmıştır. Bu yapraklar, yazılı anlatımın “içerik oluşturma”, “içerik düzenleme”, “sözcük seçimi” ve “dilbilgisi” olmak üzere dört alt başlığını içerecek biçimde düzenlenmiş; böylelikle öğrencilere, akranlarının metinlerine hangi açılardan dönüt sağlamaları gerektiği konusunda genel bir çerçeve çizilmiştir.

“Yapılandırılmış Bilgi Formu” ise yazılı anlatımı düzenlemede öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu form aracılığıyla 76 öğrenciye, yazılı anlatımlarını düzenlemelerinde akran dönütlerini “yararlı” mı “yararsız” mı buldukları sorusu yöneltilmiştir. Bunun yanında aynı formda, vermiş oldukları yanıtların (yararlı ya da yararsız buluyorum) gerekçelerini ortaya koyabilmeleri amacıyla alanyazınından derlenen ve beş maddeden oluşan seçenekler sunulmuş, bu seçeneklerin dışında (varsa) düşüncelerini aktarabilmeleri amacıyla “diğer” başlığı altında boş bir madde konulmuştur. Böylelikle öğrencilere, akranlarının sağlamış oldukları dönütleri niçin yararlı ya da niçin yararsız bulduklarının gerekçelerini tam olarak belirtme fırsatı sağlanmıştır.

“Yapılandırılmış Bilgi Formu” öğrencilere uygulanmadan önce geçerlilik çalışması için iki alan uzmanının görüşüne başvurulmuş, alınan dönütlere koşturularak form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. (Yapılandırılmış Bilgi Formunda yer alan sorular ve sorulara ilişkin olası yanıtlar, bulgular ve yorumlar bölümünde bir bütün olarak sunulmuştur.)

Uygulama ve Verilerin Toplanması

Araştırmada ortaya konan problemlere ilişkin verileri elde etmek amacıyla, yazma sürecinin aşamaları dikkate alınarak iki haftayı kapsayan bir uygulama planı tasarlanmıştır. Bu plana göre, öğrencilerden “*Hayal Etmek*” kavramı üzerine üç sayfadan az olmayacak biçimde deneme türünde metin yazmaları istenmiştir. Yazma sürecinin aşamaları doğrultusunda öğrencilerden ilkin bir yazma planı geliştirmeleri ve düşüncelerini bu plan doğrultusunda kağıda aktarmaları istenmiştir. Öğrencilere, yazılarını planlama ve kağıda aktarma işlemleri için üç gün süre verilmiştir. Bu süre sonunda, öğrencilerden yazmış oldukları metinleri gözden geçirmeleri ve metin üzerinde gerekli düzeltmeleri öğretim uygulayıcısı tarafından kendilerine verilen “yazılı anlatımı gözden geçirme listesi”ne göre yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin bireysel olarak (öz düzenlemeli bir yaklaşımla) düzenleyip son biçimini verdikleri metinler üzerinde aynı ilkeler uyarınca akran değerlendirmesi yaptırılmış ve öğrencilerden bu değerlendirme sürecinde akranlarının sağladıkları dönütleri de dikkate alarak metinlerini yeniden düzenlemeleri istenmiştir.

Öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin dönütlerini “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” üzerine yazmaları sağlanmış ve böylelikle araştırmanın, “*Yazılı anlatımı düzenleme sürecinde öğrenciler akranlarına ne tür dönütler sağlamaktadır?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla gerçekleştirilecek olan doküman analizi verileri (dönütler) elde edilmiştir.

Öte yandan, araştırmanın “*Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları nasıldır?*” sorusuna yanıt bulmak için, metin düzenleme çalışmaları bittikten sonra öğrencilere yapılandırılmış bilgi formu uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Araştırmanın birinci alt problemini oluşturan “*Yazılı anlatımı düzenleme sürecinde öğrenciler akranlarına ne tür dönütler sağlamaktadırlar?*” sorusuna yanıt bulmak amacıyla otuz (30) öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” üzerine yazdıkları 462 dönüt incelenmiş ve ayrıca bu dönütler önceden belirlenen temalar altında kodlanmıştır. Dönüt inceleme ve kodlama süreci aşamalı bir süreç içinde gerçekleştirilmiştir. 462 dönüt ilkin içeriğindeki yanlışlıklar açısından incelenmiş; bu inceleme sonucunda anlamı belirsiz ve iki anlamlı 45 dönüt, daha sonra yapılacak kodlamaların dışında tutulmuştur. Sonrasında, 45 dönütün dışında kalan 417 dönüt ilkin *tür* açısından kodlanmıştır. Tür açısından alanyazınında eleştiri, övgü ve özet olmak üzere üç ulamda (kategoride) sınıflandırılan dönütlerin (Nelson, 2004) öğrenciler tarafından kullanımlarının yüzdeleri belirlenmiş, övgü ve eleştiri türü dönütlerin kullanım yüzdeleri dikkate alınarak dönüt alan öğrenciler üzerindeki etkileri değerlendirilmiştir. İkinci aşamada eleştiri türündeki 176 dönüt *dilsel özellikleri* açısından kodlanmıştır. Dilsel özellikleri açısından yansız eleştiri, yapıcı eleştiri ve kışkırtıcı eleştiri olmak üzere üç ulamda sınıflandırılan eleştiri türündeki

dönütlerin dilsel özellikleri, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları işe yönelik motivasyonları açısından büyük önem taşımaktadır (Hyland ve Hyland, 2001; Nelson, 2004). Dilsel özellikleri açısından kodlanan dönütlerin kullanım yüzdeleri belirlenerek öğrencilerin motivasyonları üzerinde yaratabileceği etkilerin sorgulanması amaçlanmıştır. Dilsel özellikleri açısından kodlanan ve sınıflandırılan eleştiri türündeki 176 dönüt, üçüncü aşamada bu kez *özgüllük* açısından kodlanmıştır. Özgüllük açısından genel ve özgül olmak üzere iki ulamda sınıflandırılan dönütlerin özgüllüğü ise, öğrencilerin üzerinde çalıştıkları öğretimsel işle ilgili gerçekleştirecekleri bilişsel işlemler açısından önem taşımaktadır (Ferris, 1997; Ngan, 2009). Bu bağlamda, eleştiri türü dönütlerin özgüllük açısından kullanım yüzdeleri belirlenerek öğrencilerin performans ve öğrenmeleri üzerindeki etkilerini ortaya koymak amaçlanmıştır.

Yukarı yapılan açıklamalarla bakışlımlı olarak dönütlerin kodlanması ve sınıflandırılmasında kullanılan temalar ve temalara ilişkin ulamlar tanım ve örnekleriyle birlikte aşağıdaki tabloda (Tablo 1.) sunulmuştur.

Tablo 1.		
<i>Dönütlerin Kodlanmasında Kullanılan Tema ve Temalara İlişkin Ulamlar</i>		
Ulam	Tanım	Örnek
TÜR AÇISINDAN AKRAN DÖNÜTLERİ		
ELEŞTİRİ (Criticism)	Metni ya da metnin bir bölümünü eleştiren ya da olumsuz yönlerini vurgulayan dönüt.	“Hemen hemen her paragraf aynı duygu ve düşünceye tekrar tekrar dönüşlerle devam ettiği için konu yeterince boyutlandırılmamıştır.”
ÖVGÜ (Praise):	Metnin ya da metnin bir bölümünün olumlu yönlerini vurgulayan dönüt.	“Metin etkileyici bir sonla bitirilmiş. Giriş ve gelişme bölümlerinde anlatılanları düşündüğümüzde çok yerinde, bağlayıcı ve etkileyici bir sonuç ifadesi kullanıldığını düşünüyorum.”
ÖZET (Summary)	Sayfanın bir bölümünü ya da temel noktalarını özetleyen dönüt.	“Birinci paragrafta hayal kurmanın tanımı, ikinci paragrafta hayatımızdaki yeri, üçüncü paragrafta hayalin bizim için önemi üzerinde durulmuştur.”
DİLSEL NİTELİKLERİ AÇISINDAN ELEŞTİRİ TÜRÜ DÖNÜTLER		
Yansız (Neutral Criticism)	Eleştiri Duyuşsal etki yaratabilecek sözcükler kullanılmaksızın oluşturulmuş eleştiri türü dönüt.	“Noktalama işaretlerinin kullanımında yanlışlıklar var. Örneğin, ...unuttuklarını sanıp, ip, ip... gibi zarf fiillerden sonra virgül kullanılmıştır.”
Yapıcı Eleştiri (Constructive Criticism)	Eleştiri içermesine karşın daha, biraz daha vb. sözcükle akranını açık bir biçimde çalışmasını sürdürmeye teşvik eden; -ebil(mek)	“Ana düşünceyi kapsamı açısından düşündüğümüzde daha çarpıcı bir başlık seçilebilir.” “Hayalin hep olumlu yönlerine değinilmiş. Hayal kurmanın olumlu birçok yönü vardır, ancak hayalperest olmanın olumsuz yönlerine de

	yeterlilik kipinde öneriler sunan ya da eleştiriyile birlikte metnin olumlu yönlerine de vurgu yapan dönüt.	değinilebilirdi.”
Kışkırtıcı Eleştiri (Inflammatory Criticism)	Sert ve yıkıcı nitelik taşıyabilecek sözcüklerle oluşturulmuş eleştiri türü dönüt.	“Konu dönüp dolaşp aynı cümleye bağlanmış. Her cümle aynı düşüncenin etrafında gezinip durmuş . Her şeyi aynı cümleye bağlamaya çalıştığı için konu tutarlılığı ve bütünlüğü baltalanmıştır.”
ÖZGÜLLÜK (SPECIFITY) AÇISINDAN ELEŞTİRİ TÜRÜ DÖNÜTLER		
Özgül (Specific)	Metnin belirli bir noktasına yönelik özgül değişiklik önerisi ya da değişiklik önermeksizin yapılan özgül eleştiri.	“Sonuç ifadesi tek cümle olarak ancak, yardımcı bir düşüncenin de bulunduğu paragrafın içinde verilmiştir. Bu sözün (<i>sonuç ifadesinin</i>) ayrı bir paragraf olarak verilmesi uygun olacaktır.” “Metnin ana düşüncesi: İnsan her ne olursa olsun hayal etmekten vazgeçmemelidir. <i>Üçüncü ve dördüncü paragraflar hariç</i> , her bir paragraf bu düşünceyi geliştirmeye yöneliktir.”
Genel (General)	Metnin hiçbir noktasına odaklanmaksızın yapılan değişiklik önerisi ya da eleştiriler.	“Genel anlamda paragraflar arasındaki geçişlerin uygun olduğu söylenebilir. Ancak yine de birkaç yerde geçiş sağlarken bir önceki paragrafın düşüncesinden kurtulmadığı söylenebilir. Bunlar düzeltilirse daha iyi olur.” “Metinde varılmak istenen ana düşünceye ulaşamamıştır. Verilmek istenen mesaj verilememiştir.”
İÇERİĞİ SORUNLU DÖNÜTLER	İçeriği hatalı, anlamı belirsiz (muğlak) ve iki anlama gelebilecek dönütler.	“Yazının başından sonuna kadar hayaldeki sevgilinin ve sevginin üstünlüğü göz önüne alınırsa, yazının ana düşünceye ulaştığı söylenebilir. Fakat yazıda bir ana düşüncenin varlığından bahsedebilmek de zor bana göre.”

Bu tabloda (Tablo 1’de) yer alan tema ve temalara ilişkin ulamlar Cho, Schunn ve Charney, (2006); Ferris, (1997); Hyland ve Hyland, (2001); Nelson, (2004); Nelson ve Schunn, (2008); Ngan, (2009)’dan yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yukarıdaki temaların yanında 417 akran dönütü, yazılı anlatımda yöneldikleri nokta açısından da kodlanmış; böylelikle metin oluşturma sürecinde öğrencilerin, yazılı

anlatımın “içerik oluşturma”, “içerik düzenleme”, “sözcük seçimi” ve “dilbilgisi” boyutlarını hangi oranda öncelikleli yüzdelik olarak belirlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen dönüt kodlamalarının tamamı iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiş, böylelikle kodlamaların güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağladıkları dönütlerin yer aldığı “Yazılı Anlatımı Değerlendirme Yaprakları” çoğaltılmış ve bu yaprakların üzerinde yer alan dönütler iki araştırmacı tarafından yukarıda sözü edilen temalara uygun olarak kodlanmıştır. Kodlama sürecinin sonunda iki araştırmacının yaptığı kodlamalar karşılaştırılmış, tutarsızlık görülen dönütler yeniden değerlendirilerek kodlamalar üzerinde uzlaşa sağlanmıştır.

Öte yandan, yazılı anlatımı düzenlemede öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarının nasıl olduğunu belirlemek amacıyla 76 öğrenciye uygulanan yapılandırılmış bilgi formuyla toplanan verilerin frekans ve yüzdelik oranları SPSS 15 programı kullanılarak belirlenmiştir.

3. BULGULAR VE YORUMLAR

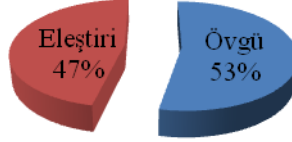
Araştırma Sorusu 1: Yazılı anlatımı düzenlemede öğrenciler ne tür dönütler kullanmaktadır?

3.1. Öğrencilerin Akranlarına Sağladıkları Dönütlerinin Tür Açısından Kullanım Sıklıkları

30 öğrencinin, akranlarının metinlerine yönelik sağladıkları toplam 417 dönüt tür açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Bu 417 dönütten, 201’i övgü, 176’sı eleştiri ve 40’i özet niteliğinde dönütler olarak bulgulanmıştır. Özet niteliğindeki dönütler, dönüt alan öğrenciye yazılı anlatımının başarı ya da başarısızlığına ilişkin doğrudan bir gönderimde bulunmaz. Ancak, dönüt sağlayıcısının yaptığı özetlemeye bakarak metninde gerçekleştirdiği eylemlerin doğruluğuna ilişkin çıkarımda bulunma olanağı sağlar. (Nelson ve Schunn, 2008). Eleştiri ve övgü türü dönütler ise, dönüt alan öğrenciye yazılı anlatımında gerçekleştirdiği eylemlerin doğruluğuna ya da yanlışlığına ilişkin doğrudan bilgi verir. Öte yandan eleştiri ve övgü türü dönütlerin kullanım oranları, dönüt alan öğrencinin istekliliği (motivasyonu) üzerinde büyük etkiye sahiptir.

Tür açısından incelenen 417 dönütten özet niteliğindeki 40 dönütün dışında kalan 377 dönüt, eleştiri- övgü karşıtlığı açısından sınıflandırılmıştır. Toplam 377 dönütün 201’i övgü, 176’sı eleştiri içeriklidir. Dönütlerin, övgü ve eleştiri karşıtlığı açısından kullanım yüzdeleri Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1. Dönütlerin Övgü-Eleştiri Karşıtlığı Açısından Kullanım Oranları



Şekil 1’de de görüldüğü üzere, övgü-eleştiri karşıtlığı açısından öğrenciler, eleştiri ve övgü içerikli dönütleri birbirine yakın oranlarda (% 53 - % 47) kullanmışlardır. Bu iki dönüt türünün dengeli bir dağılım göstermesi, ağırlıklı olarak övgü ya da ağırlıklı olarak eleştiri içerikli değerlendirmelerin öğrenciler üzerinde yarattığı olumsuz etkiler göz önüne alındığında büyük önem taşımaktadır. “Övgü almaksızın çok fazla eleştiri alan öğrenciler değerlendirmeyi yapan akranlarına karşı savunmaya geçebilirken çalışmasının zayıf yönlerine ilişkin bilgi almadan çok fazla övgü alan öğrenciler, yazılı anlatımlarını geliştirme çabasından vazgeçebilmektedirler.” (Ngan, 2009, s.52).

Öte yandan, bu iki dönüt türünün dengeli bir dağılım göstermesinde, öğrencilerin, övgü içerikli dönütlerin dönüt alan akranlarının yazmaya ilişkin istekliliğini arttıracığına, eleştiri içerikli dönütlerin ise düşüreceğine ilişkin açık veya örtük bir bilgiye sahip olmalarının önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Aşağıdaki örneklerde olduğu gibi, öğrencilerden birçoğunun eleştirilerini yumuşatıcı bir biçimde (constructive criticism) sunma çabaları ya da alanyazınında ham övgü (premature feedback) olarak tanımlanan (Hyland ve Hyland, 2001) dönütleri pekiştirici amaçlı kullanmaları bu varsayımı doğrular niteliktedir:

“Başlık konuyla ilgili olmuş. Fakat, daha çarpıcı bir başlık konulsaydı okuyucunun merakı artırılabilirdi.”

“Yazım kurallarına tam olarak uyulduğunu söyleyemeyiz; ancak, yine de yazım kurallarına bağlı kalma çabası gösterdiği sezilmektedir.”

“Başlık çok iyi olmuş.”

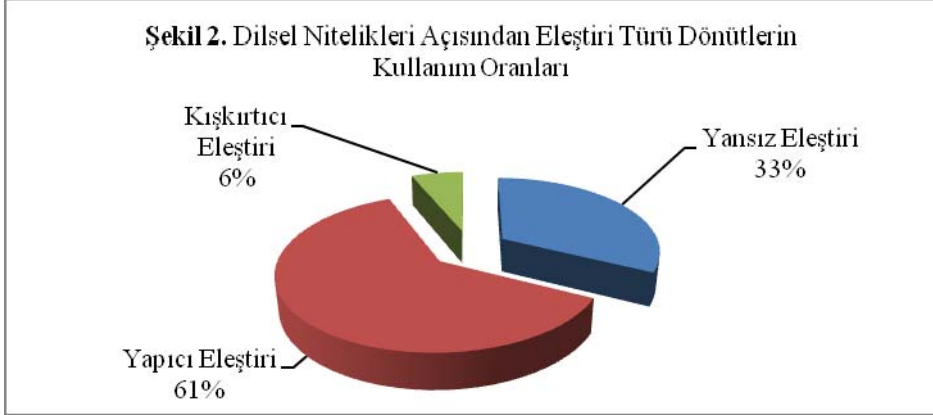
“Yazı mükemmel olmuş.”

Dönüt sağlayıcısının eleştirilerini yapıcı bir çerçevede (yumuşatarak) sunabilmesi, dönüt alan öğrencinin çalışmasını sürdürme istekliliği açısından büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle, öğrencilerin sağlamış oldukları eleştiri türü dönütleri dilsel nitelikleri açısından da incelemek yerinde olacaktır.

3.2. Dilsel Nitelikleri Açısından Eleştiri Türü Dönütler

Bir dönüt sağlayıcısı akranının metnine ilişkin eleştirilerini, yansız bir dil kullanarak, yumuşatarak ya da seçmiş olduğu sözcüklerin bir sonucu olarak kışkırtıcı bir biçimde sunabilir. Bu dilsel nitelikleriyle eleştiri türü dönütler; yansız eleştiri, yapıcı eleştiri ve kışkırtıcı eleştiri olarak sınıflandırılırlar (Nelson, 2004, s.9). Akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları 176 eleştiri türü dönüt, dilsel özellikleri açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. 176 eleştiri türü dönütün 57’si

yansız eleştiri, 108'i yapıcı eleştiri ve 11'i kışkırtıcı eleştiridir. Şekil 2'de dilsel özellikler açısından sınıflandırılan eleştiri türü dönütlerin kullanım yüzdeleri yer almaktadır.



Şekil 2'de görüldüğü üzere dilsel özellikleri açısından öğrencilerin yapmış oldukları eleştirilerin yüzde otuz üçü (% 33) yansız eleştiri, yüzde altmış biri (% 61) yapıcı eleştiri, yüzde altısı (% 6) ise kışkırtıcı eleştiriden oluşmaktadır. Bulgulardaki dikkate değer nokta, öğrencilerin eleştirilerini büyük oranda (% 61) yapıcı eleştiri olarak sağlamış olmalarıdır.

Alanyazınında yapıcı eleştiri (constructivist criticism) olarak tanımlanan dönütler, metne ya da metnin bir bölümüne ilişkin eleştiriler içerirken dönüt alan öğrenciyi açık bir biçimde çalışmasını sürdürmeye teşvik edici etki de taşırlar. Yapıcı eleştiriyle ilgili öğrencilerin sağlamış oldukları dönütlerden iki örnek aşağıda sunulmuştur:

“Birinci, ikinci ve üçüncü paragraflar arasında geçiş yapılırken bir önceki paragrafın düşüncesinden kurtulamadığı görülmektedir. Ancak, genel olarak paragraflar arasında uygun geçiş yapılmıştır;”

“Genel olarak sözcükler yerli yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır. Sadece, birinci, dördüncü ve altıncı paragraflarda sözcük tekrarlarına düşülmüştür.”

Birinci örnekte, dönüt sağlayıcısının akranına iki cümleden oluşan bir dönüt sağladığı görülmektedir. Birinci cümlede, paragraflar arasındaki geçişlerde sorun olduğunu açık bir biçimde ortaya koyarken ikinci cümlede ise, akranının motivasyonunu kırmamak amacıyla övgü niteliğinde yumuşatıcı bir söylem üretmiştir. Örnek olarak sunulan ikinci dönüt de yine iki cümleden oluşmaktadır. Bu dönütte ise dönüt sağlayıcısının iki farklı eylemle eleştirisini yumuşattığı görülmektedir. Birinci eylem, dönütünü övgüyle başlatıp (birinci cümle) eleştiriyi sürdürmesi; ikinci eylem ise, işaret ettiği sorunu “sadece” sözcüğünü kullanarak küçültme (minimize) çabasıdır.

Öte yandan Şekil 2'deki dikkate değer diğer bir bulgu ise öğrencilerin sağlamış oldukları eleştirilerin 11'inin (% 6) alanyazınında kışkırtıcı (inflammatory) eleştiri olarak tanımlanan dönütlerden oluşmasıdır. Kışkırtıcı eleştiriyle ilgili olarak öğrencilerin sağlamış oldukları dönütlerden bir örnek aşağıda sunulmuştur:

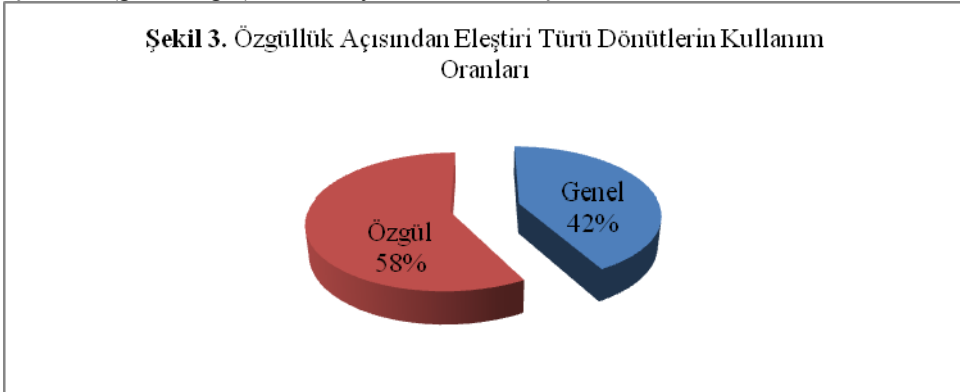
“Konuyu bağlayacak ve etkili kılacak bir sonuç ifadesi bulabilmek için **pek de** düşünülmediği kanaatindeyim. Yeterince **kafa yormuş olsaydı** daha dikkat çekici bir başlık bulunurdu.”

Burada belirtilmesi gereken nokta kışkırtıcı nitelikteki 11 dönütün, toplamda dört öğrenci tarafından üretilmiş olmasıdır. Bu durumdan, kışkırtıcı içerikli eleştiri kullanımına öğrencilerin genel bir eğilimi olmadığı anlaşılmaktadır. Çünkü, bu tür eleştiriler, dönüt alan öğrencinin, hem dönüt sağlayıcısına hem de üzerinde çalışılan öğretimsel işe yönelik olumsuz bir tutum geliştirmesine yol açmaktadır. (Hyland ve Hyland, 2001). Nitekim, sözü edilen dört öğrenci, oluşturmuş oldukları metne yönelik akranlarından gelen dönütleri okuduktan sonra çalışmalarını yeniden düzenlemekten vazgeçmişlerdir.

Dilsel özellikleri açısından dönütlerin % 33’ü ise yansız eleştiriden oluşmaktadır. Ancak, akranlar arası ilişkinin niteliği öğretmen-öğrenci arasındaki ilişkinin niteliğinden farklıdır. Öğretmenle-öğrenci arasında bir yetki paylaşımı söz konusudur ve öğretmen sınıfta ister istemez otorite olarak kabul görür. Öğrenciler arasında ise bir yetki paylaşımından söz edilemez. Öğrencinin, akranının metnindeki sorunlara yönelik doğrudan gönderimde bulunması bir rol çatışmasına yol açabilir. Bu nedenle, akran değerlendirme etkinliklerinin sorunsuz bir biçimde işleyebilmesinde, öğrencilerin eleştirilerini yapıcı bir çerçevede sunabilmelerini sağlayacak önlemlerin alınması yerinde olacaktır.

3.3. Özgüllük Açısından (Genel-Özgül) Eleştiri Türü Dönütler

Eleştiri türü 176 dönüt özgüllük (özümlü-genel) açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Buna göre, 176 dönütten 74’ü genel, 102’si ise özgüldür. Şekil 3’te öğrencilerin, akranlarının yazılı metinlerine yönelik sağladıkları eleştiri türü dönütlerin özgüllük açısından (genel-özümlü) kullanım yüzdeleri verilmiştir.



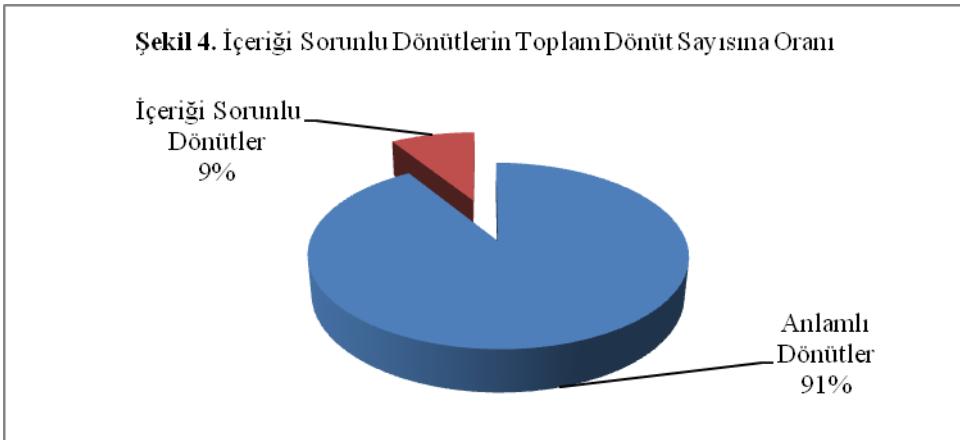
Şekil 3’te görüldüğü üzere öğrencilerin akranlarına sağlamış oldukları dönütlerin yüzde elli sekizi (% 58) özgül, yüzde kırk ikisi (% 42) ise genel nitelikteki dönütlerden oluşmaktadır. Özümlü dönüt kullanımının yüzdelik oranının yüzde elli sekizde (% 58) kalması, öğrencilerin yazılı anlatım başarımları (performans) açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Özümlü dönütler öğrencinin yazılı metninde yapmış olduğu yanlışlara doğrudan gönderme yapıp çözüm önerileri içerirken, genel dönütler ise

yazılı metne doğrudan uygulanabilecek nitelik taşımazlar. Bir başka deyişle, özgül dönüt öğrenciye niçin başarısız olduğuna ilişkin ikna edici bilgiler sunarken, genel dönütlerin başarıyı arttırmaya yönelik bir işlevi bulunmamaktadır.

Ancak, genel dönütler, öğrencilerin başarımlarına ilişkin yeterli katkıyı sağlamasa da öğrencilere, herhangi bir yazılı anlatıma uygulayabilecekleri genel bir bakış açısı ya da yazılı anlatımda dikkat etmeleri gereken ilkeler açısından bir farkındalık sağlamaktadır. Bir başka deyişle, özgül dönütler öğrencilerin başarımlarını ve öğrenmesine katkı sağlarken, genel dönütler ise yalnızca öğrenmeye katkı sağlayabilir. Bu çalışmada akran değerlendirme etkinliğinin öğrencilerin yazılı anlatım başarımlarını açısından işe koşulduğu düşünüldüğünde yüzde kırk ikilik (% 42) bir genel dönüt oranının çok yüksek olduğu söylenebilir. Bu durum öğrencilerin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin bakış açılarını olumsuz yönde etkileyebilir.

3.4. Dönütlerdeki İçerik Yanlılıkları

Bu çalışmada 30 öğrencinin sağladığı toplam 462 dönüt incelenmiştir. Ancak bu dönütlerin 45'i anlamsız, belirsiz (muğlak) ya da iki anlamlı (çelişkili) olduklarından herhangi bir ulamda değerlendirilmemiştir. Bu dönütlerin toplam dönüt sayısına oranı Şekil 4' te sunulmuştur.



Bu 45 dönütten 11'i öğrencilerin yazmaya ilişkin konu alanı bilgisinin yetersiz olmasından kaynaklanmaktadır. Aşağıda bu dönütlerden ikisi örnek olarak sunulmuştur:

“Yazıda verilmek istenen ana düşünce belli değil. Her paragrafta ayrı bir düşünce var. Bu durum ana düşüncenin ortaya çıkmasını engellemiştir.”

“Ana düşünce özellikle verilen örneklerle yardımcı düşünce boyutunda verilmiştir. Birkaç paragraf haricinde istenilen yardımcı düşünce verilmiştir.”

Yukarıdaki birinci örnekte görüldüğü üzere, öğrenci her paragrafta ayrı bir düşüncenin olması gerektiğini bilmemekte, bu durumu ana düşüncenin ortaya konamamasının nedeni olarak görmektedir. İkinci örnekte ise, öğrencinin, yardımcı düşünce ile ana düşüncenin işlevini karıştırdığı görülmektedir.

45 dönütle 15'i ise iki anlamlı (dualistic) olmalarından dolayı kodlamaların dışında tutulmuştur. Aşağıda bu dönütlerden ikisi örnek olarak sunulmuştur:

“Konu, mantıksal tutarlılık içerisinde işlenmiş, birbiriyle çelişen, ters düşen anlatımlar yok. Fakat bütünlük açısından baktığımızda ise yer yer bütünlüğü bozan anlatımlara rastlamaktayız.”

“Yazıda belirgin bir ana düşüncenin varlığından söz edebilmek zor bana göre. Ancak, yazının başından sonuna kadar hayal edilen sevginin ve sevginin üstünlüğü vurgulandığı göz önüne alınırsa yazının ana düşünceye ulaştığı söylenebilir.”

Bu dönütler dikkatle incelendiğinde, iki anlamlılığa temel oluşturan nedenin öğrencilerin akranlarının metinlerine yönelik eleştiri yapmaktan çekinmeleri olduğu görülmektedir. Her bir dönütün ilk cümlesi eleştiri içerirken ikinci cümlede bu eleştiriyi yumuşatma çabasının olduğu görülmektedir. Eleştiriyi yumuşatma çabası dönüt veren öğrencinin duyarlılığı açısından olumlu olarak değerlendirilse de anlamsal çelişki doğurduğundan dönüt alan öğrencide kafa karışıklığına yol açacaktır.

45 dönütle 19'unda ise anlamsal bir kesinlik bulunmamaktadır. Aşağıda bu dönütlerden ikisi örnek olarak sunulmuştur:

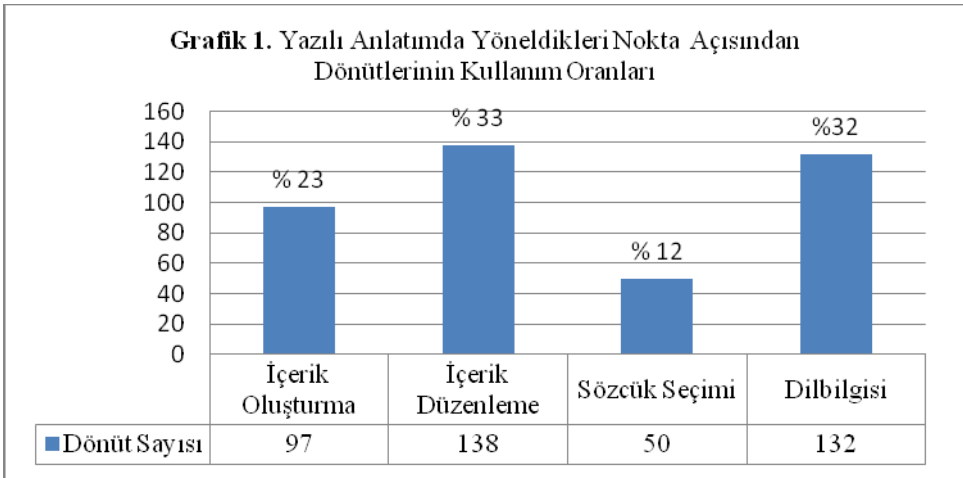
“Yazıda ana düşünceye ulaşılmaya çalışılmıştır.”

“Konunun tutarlı ve bütünlüklü bir biçimde geliştirilmeye çalışıldığı sezilmektedir.”

Dönütlerdeki belirsizliğe temel oluşturan neden de -iki anlamlı dönütlerde olduğu gibi- öğrencilerin, akranlarının metinlerine yönelik eleştiri yapmaktan çekinmelerine bağlanabilir.

3.5. Yazılı Anlatımda Yönelindikleri Nokta Açısından Akran Dönütleri

Öğrencilerin sağlamış oldukları 417 dönüt, yazılı metinlerde yönelindikleri nokta (boyut) açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Aşağıdaki Grafik 1'de görüldüğü üzere 417 dönütle 97'si (% 23'ü) yazılı anlatımın içerik oluşturma, 138'i (% 33'ü) içerik düzenleme, 50'si (% 12'si) sözcük seçimi, 132'si (% 32'si) ise dilbilgisi boyutlarına yöneliktir.



Yukarıdaki bulgular, öğrencilerin yazılı anlatımda önceledikleri boyutların sırasıyla içerik düzeni, dilbilgisi, içerik oluşturma ve sözcük seçiminden oluştuğunu ortaya koymaktadır. Verilerdeki dikkate değer nokta, öğrencilerin yazılı anlatımda, daha fazla bilişsel işlem gerektiren içerik oluşturma ve içerik düzenleme boyutlarına, daha az bilişsel işlem gerektiren sözcük seçimi ve dilbilgisi boyutlarından daha çok yoğunlaşabilmiş olmalarıdır.

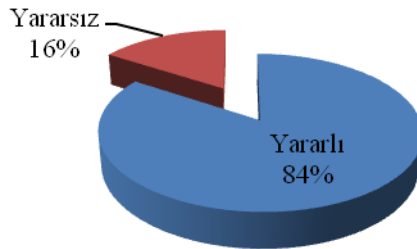
Dilbilgisi konu alanı, *iyi tanımlanmış* ya da *iyi yapılandırılmış* bir bilgi alanı olarak düşünülebilir. Bir başka deyişle, dilbilgisi konu alanı bireysel bakış açısına göre değişmeyen, iyi tanımlanmış kural ve ilkelerin geçerli olduğu bilgi temelli bir alandır. Buna göre, öğrencilerin yazılı anlatımın dilbilgisi boyutuna ilişkin sağladıkları dönütler, Bloom'un bilişsel alan sınıflandırmasında alt basamakta yer alan bilgi ve uygulama düzeyine yönelik dönütlerdir. Yazılı anlatımın sözcük seçimi boyutuna yönelik sağlanan dönütler de yine bilgi ve uygulama düzeyi davranışlarla ilgilidir (bkz, Sever, s.59-60).

Yazılı anlatımın içerik düzenleme ve özellikle içerik oluşturma boyutları ise metin oluşturucusu kadar dönüt sağlayıcısı açısından üst düzey bilişsel işlemler gerektiren bir sürece gönderim yapar. Anlatımın mantıksal açıdan tutarlılığının, paragraflar arasındaki geçişlerin uygunluğunun, düşünce tekrarlarının yapıp yapılmadığının, konunun boyutlarının yeterli olup olmadığının vd. belirlenmesini içeren içerik düzenleme ve içerik oluşturma boyutlarına yönelik olarak öğrencinin dönüt sağlayabilmesi, okuduğu metni sözü edilen boyutlarıyla *çözümleyebilmesine* bağlıdır. Öğrencilerin, yazılı anlatımın içerik oluşturma ve içerik düzenleme boyutlarına yönelik dönüt sağlama çabası, akran dönütlerinin, dönüt alan öğrencilerin alt düzey yazma davranışları kadar üst düzey davranışlar kazanabilmelerinde de etkili olabileceğini göstermektedir.

Araştırma Sorusu 2: *Yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları nasıldır?*

Yazma eğitimi dersini alan toplam 76 öğrencinin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarının nasıl olduğu önceki bölümlerde de belirtildiği üzere, yapılandırılmış bilgi formuyla belirlenmiştir. Aşağıda yer alan Şekil 5'te görüldüğü üzere 76 öğrenciden 64'ü (% 84'ü) akranlarının sağlamış oldukları dönütlerin yararlı, 12'si (% 16'sı) ise yararsız olduğunu belirtmiştir.

Şekil 5. Akran Dönütlerinin Yararlılığına İlişkin Öğrenci Algıları



Akran dönütlerinin yararlı olduğunu düşünen 64 öğrencinin, dönütleri yararlı bulma gerekçeleri, bu gerekçelerin frekans sayısı ve yüzdelik oranları aşağıda sunulmuştur.

a) Arkadaşımın öneri ve yönlendirmeleriyle metnimi etkili bir biçimde düzenleyebildim.	36	% 56
b) Sonraki yazma çalışmalarında yapabileceğim yanlışlardan kaçınabilmem açısından farkındalık yarattı.	52	% 81
c) Yazma çalışmaları açısından özgüvenimi artırdı.	20	% 31
d) Nasıl dönüt verilmesi gerektiği konusunda yol gösterici oldu.	24	% 37
e) Metnime ilişkin yeni bakış açısı geliştirebilmemi sağladı.	26	% 40
f) Diğer	0	% 0

Akran dönütlerinin yararlı olduğunu düşünen öğrencilerin, dönütleri yararlı bulma gerekçeleri arasında en çok onayladıkları maddenin b seçeneğinde sunulan “Sonraki yazma çalışmalarında yapabileceğim yanlışlardan kaçınabilmem açısından farkındalık yarattı” bildiriminin olduğu görülmektedir. Toplam 64 öğrenciden 52’si (% 81’i) b seçeneğindeki bildirimini paylaşmıştır. Bunun yanında 64 öğrenciden 36’sı (% 56’sı) a seçeneğindeki “... metnimi etkili bir biçimde düzenleyebildim.”; 26’sı (% 40’ı) e seçeneğindeki “Metnime ilişkin yeni bakış açısı geliştirebilmemi sağladı.”; 24’ü (% 37’si) d seçeneğindeki “Nasıl dönüt verilmesi gerektiği konusunda yol gösterici oldu.” ve 20’si (% 31’i) c seçeneğindeki “Yazma çalışmaları açısından özgüvenimi artırdı.” bildirimlerine katılmışlardır. Veriler, öğrencilerin, akran dönütlerini birçok açıdan yararlı algıladıklarını göstermektedir. Verilerdeki dikkat çeken nokta ise, a seçeneğindeki “Arkadaşımın öneri ve görüşleriyle metnimi etkili bir biçimde düzenleyebildim.” bildirimine, 64 öğrenciden yalnızca 36’sının (% 56’sının) katılmış olmasıdır. Bu durum, dönüt sağlayıcılarının, eleştirilerini genel bir çerçevede (genel dönüt olarak) sunmalarıyla açıklanabilir.

Akran değerlendirme etkinliklerinin daha etkili ve verimli bir biçimde gerçekleştirilebilmesini sağlamak açısından, öğrencilerin akran dönütlerini yararsız bulma gerekçelerinin ortaya konması daha büyük önem taşımaktadır. Akran dönütlerinin yararsız olduğunu düşünen 12 öğrencinin, dönütleri yararsız bulma gerekçeleri, bu gerekçelerin frekans sayısı ve yüzdelik oranları aşağıda sunulmuştur.

a) Arkadaşımın dönütleri çok geneldi.	12	% 100
b) Arkadaşımın dönütleri çok belirsizdi (muğlak) ve anlaşılması zordu.	4	% 33
c) Arkadaşımın düşünceleri benim düşüncelerimle çelişiyordu.	4	% 33
d) Arkadaşımın dönütleri motivasyonumu bozdu.	7	% 58
e) Arkadaşımın dönütleri güvenilir değildi.	2	% 20
f) Diğer	0	% 0

Akran dönütlerinin yararsız olduğunu düşünen öğrencilerin, dönütleri yararsız bulma gerekçeleri arasında en çok onayladıkları maddenin a) seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri çok geneldi.” bildirim olduğu görülmektedir. 12 öğrencinin tamamı (% 100’ü) dönütlerin genel olmasının yazılı anlatımlarını düzenleme açısından sorun oluşturduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanında 12 öğrenciden 7’si (% 58’i) d seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri motivasyonumu bozdu.”; 4’ü (% 33’ü) b seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri çok belirsizdi (muğlak) ve anlaşılması zordu.”; 4’ü (% 33’ü) c seçeneğindeki “Arkadaşımın düşünceleri benim düşüncelerimle çelişiyordu.” ve 2’si % 20’si e seçeneğindeki “Arkadaşımın dönütleri güvenilir değildi.” bildirimine katılmıştır. Verilerdeki dikkat çeken nokta, a ve d seçeneklerindeki bildirimlerin öğrencilerin akran dönütlerini yararsız bulmalarındaki başlıca iki gerekçeyi oluşturmuş olmasıdır. Fakat, bu iki gerekçe dönüt sağlama konusunda verilecek etkin bir eğitimle ortadan kaldırılabılır. Dönüt sağlamaya yönelik bir eğitimle ortadan kaldırılması olanaklı olmayan e ve c maddelerindeki görüşler ise daha az öğrenci tarafından paylaşılmıştır.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliği açısından akran değerlendirmesinin sorgulandığı bu çalışmada, değerlendirme sürecinde öğrencilerin sağlamış oldukları dönütler ve dönütlerin yararlılığına ilişkin öğrenci algıları incelenmiş ve önemli bulgulara ulaşılmıştır.

Eleştiri-övgü karşılığı açısından sınıflandırıldığında öğrencilerin, akranlarının metinlerine yönelik 201 övgü (% 53), 176 eleştiri (% 47) türü dönüt sağladıkları belirlenmiştir. Eleştiri ve övgü türü dönütler birbirine yakın oranlarda kullanılmıştır. Bu durumun temel nedeni olarak, öğrencilerin, övgü içerikli dönütlerin dönüt alan akranlarının yazma işine istekliliğini artıracığına ilişkin açık ya da örtük bir bilgiye sahip olmalarının etkili olduğu söylenebilir.

Akran değerlendirme sürecinde öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağlamış oldukları 176 eleştiri türü dönüt dilsel özellikleri açısından sınıflandırılmış; bu dönütlerden, 57’sinin (% 33’ünün) yansız eleştiri, 108’inin (% 61’inin) yapıcı eleştiri ve 11’inin (% 6’sının) ise kışkırtıcı eleştiri olduğu belirlenmiştir. Kışkırtıcı nitelikteki on bir dönüt, toplamda dört öğrenci tarafından üretilmiştir. Bu durum, kışkırtıcı içerikli eleştirilerin öğrenciler tarafından kullanımının yaygın olmadığına işaret etmektedir.

Öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağlamış oldukları 176 eleştiri türü dönüt özgüllük açısından sınıflandırılmış; bu dönütlerden, 74’ünün genel (% 42’sinin) 102’sinin (% 58’inin) ise özgül eleştiri olduğu belirlenmiştir. Özgül dönüt kullanımının yüzde elli sekizde (% 58) kalması, öğrencilerin yazılı anlatım başarımları (performans) açısından olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Akran dönütlerini yararsız bulan 12 öğrencinin tamamının dönütleri yararsız bulma gerekçesi olarak “Arkadaşımın dönütleri çok geneldi.” bildiriminde birleşmeleri ve dönütleri yararlı bulan 64 öğrenciden yalnızca 36’sının (% 56’sının) “Arkadaşımın öneri ve yönlendirmeleriyle metnime etkili bir biçimde düzenleyebildim.” bildirimine katılmaları genel dönütlerin yazılı anlatımlarını düzenlemelerinde öğrencilere gerekli katkıyı sağlayamadığını ortaya koymaktadır. Bu sonuç, Tsui ve Ng (2000)’in, ikinci dil öğretim sınıflarında yürüttükleri çalışmada akran dönütlerinin oldukça genel olduğunu ve bu dönütlerin yazılı

anlatımlarını düzenlemeleri açısından öğrencilere gerekli katkıyı sağlamadığı yönündeki bulgularıyla örtüşmektedir.

Bu çalışmada toplam 462 dönüt incelenmiş; ancak bu dönütlerin 45'i (% 9'u) anlamsız, belirsiz (muğlak) ya da iki anlamlı (çelişkili) olduklarından yalnızca içeriği sorunlu dönütler teması altında kodlanmıştır. İçeriği sorunlu bu 45 dönütten, öğrencilerin yazmaya ilişkin konu alanı bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanan hatalı içerikli 11 dönütün dışındaki 34 dönütün hatalı olmasında, öğrencilerin akranlarının metinlerini eleştirmekten çekinmelerinin önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir.

Öğrencilerin akranlarının metinlerine ilişkin sağlamış oldukları toplam 417 dönüt, yazılı anlatımda yöneldikleri nokta (boyut) açısından kodlanmış ve sınıflandırılmıştır. Öğrencilerin, yazılı anlatımda daha fazla bilişsel işlem gerektiren içerik oluşturma ve içerik düzenleme boyutlarına, daha az bilişsel işlem gerektiren sözcük seçimi ve dilbilgisi boyutlarından daha çok yoğunlaşmış olmaları, öğrencilerin akran değerlendirme etkinlikleri aracılığıyla alt düzey yazma davranışları kadar üst düzey davranışları kazanabilmelerinde de etkili olabileceğinin işaretidir. Paulus (1999)'un yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütleriyle öğretmen dönütlerinin etkililiğini sınıadığı çalışmasının sonuçları bu öngörüye doğrular niteliktedir. Sözü edilen çalışma, yazılı anlatımı düzenlemede akran dönütlerinin, yazılı anlatımın sözcük seçimi boyutunun yanında içerik düzenleme ve içerik oluşturma boyutları açısından da öğrencilere katkı sağladığı sonucunu ortaya koymaktadır.

Yazma eğitimi dersini alan toplam 76 öğrencinin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarının nasıl olduğu yapılandırılmış bilgi formuyla belirlenmiştir. Bu öğrencilerden 64'ü (% 84'ü) akranlarının sağlamış oldukları dönütlerin yararlı, 12'si (% 16'sı) ise yararsız olduğunu belirtmiştir. Bu sonuç, Cho, Schunn, Charney (2006)'ın ve Ngan (2009)'ın gerçekleştirdikleri araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir. Cho ve diğerleri (2006), öğretmen dönütleriyle akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin üniversite öğrencilerinin algılarını (likert tipi ölçekle) sorguladıkları çalışmada, öğrencilerin, öğretmen dönütlerini *çok yararlı* bulmakla birlikte akran dönütlerini de *yararlı* buldukları sonucuna varmışlardır. Ngan (2009) ise üniversite 1. sınıf öğrencilerinin akran dönütlerinin yararlılığına ilişkin algılarını yokladığı çalışmada, öğrencilerin % 89'unun (105 öğrenci) akran dönütlerini yararlı, % 11'inin (12 öğrenci) ise yararsız bulduklarını ortaya koymuştur. Bu veriler, genel olarak üniversite düzeyinde yapılan akran değerlendirme etkinliklerinin öğrenciler tarafından oldukça yüksek oranlarda yararlı bir etkinlik olarak algılandığını göstermektedir.

Yazılı anlatımı düzenlemedeki işlevselliği açısından akran değerlendirmesinin sorgulandığı bu çalışmada, hem dönütlere ilişkin çözümlenmelerden elde edilen bulgular hem de öğrencilerin algıları, yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmenin *-dönüt sağlama konusunda alınacak bazı önlemlerle birlikte-* verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceğini göstermektedir.

Araştırmadan ulaşılan sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara yönelik aşağıda yer alan öneriler geliştirilmiştir:

- Uygulayıcılar, akran değerlendirme etkinliklerinden önce, öğrencilerine, birbirlerinin yazmış oldukları metinlerin yalnızca zayıf yönlerine değil güçlü yönlerine de değinmeleri gerektiğini belirtmelidir.
- Öğrencilere, eleştiri türü dönütlerin dilsel niteliğinin, dönüt alan öğrencilerin motivasyonları üzerinde yaratacağı etkiler anlatılmalı, örnek dönütler üzerinden eleştirilerin yapıcı bir çerçevede nasıl sunulacağı gösterilmelidir.
- Öğrencilere, akranlarının metinlerine özgül dönütler, bir başka deyişle, dönüt alan öğrencinin yazmış olduğu metniyle doğrudan ilişkilendirebileceği dönütler vermeleri gerektiği -örnek dönütler üzerinden- belirtmelidir.
- Öğrencilerin, akranlarının metinlerini eleştirmekten çekinmelerinin, anlamsız ya da iki anlamlı dönütlerin ortaya çıkmasına yol açtığı belirtilmeli, bu tür dönütlerin dönüt alan öğrenciye hiçbir yararının olamayacağı belirtilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçları, uygulamaya katılan öğrencilerle paylaşılmıştır.

KAYNAKÇA

- Caulk, N. (1994). Comparing teacher and student responses to written work. **TESOL Quarterly**, 28, 181-188.
- Cavkaytar, S. (2010). İlköğretimde Yazılı Anlatım Becerilerinin Geliştirilmesinde Yazma Süreci Modelinden Yararlanma. **Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 3(10), 133-139.
- Cheng, W., & Warren, M. (1997). Having second thoughts: Students perceptions before and after a peer assessment exercise. **Studies in Higher Education**, 22(2), 233-239.
- Cho, K., Schunn C. D. & Charney, D. (2006). Commenting on Writing Typology and Perceived Helpfulness of Comments from Novice Peer Reviewers and Subject Matter Experts. **Written Communication**, 23(3), 260-294.
- Ferris, D. R. (1997). The influence of teacher commentary on student revision. **TESOL Quarterly**, 31(2), 315-339.
- Günay, D. (2003). **Metin Bilgisi**. (2. Baskı). İstanbul: Multilingual.
- Hyland, F., & Hyland, K. (2001). Sugaring the pill: Praise and criticism in written feedback. **Journal of Second Language Writing**, 10, 185-212.
- Kaufman, J. H. & Schunn, C. D. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. **Springer Science+Business Media B.V.** DOI 10.1007/s11251-010-9133-6.
- Kern, V. M., Saraiva, L. M. ve Pacheco, R.C.S. (2003). Peer Review in Education: Promoting Collaboration, Written Expression, Critical Thinking, and Professional Responsibility. **Education and Information Technologies**, 8(1), 37- 46.
- Liu, N. F. & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. **Teaching in Higher Education**, 11(3), 279-290.
- Nelson, M. M. & Schunn, C. D. (2009). The nature of feedback: how different types of peer feedback affect writing performance. **Instructional Science**, 37(4), 375-401.
- Nelson, M. M. (2004). **The Nature of Feedback: How Different Types of Peer Feedback Affect Writing Performance**. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. B.A. in Psychology, University of South Florida. Online:

- www.lrdc.pitt.edu/schunn/research/papers/nelson-schunn. (07.10.2010 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Ngan, B. T. (2009). The Effectiveness Of Peer Written Feedback On First Year Students' Writing Skill. Yayınlanmış Doktora Tezi. Online: www.slideshare.net. (04. 11.2010 tarihinde ulaşılmıştır.)
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. **Journal of Second Language Writing**, 8(3), 265-289.
- Richer, D. L. (1992). The effects of two feedback systems on first year college students' writing proficiency. **Dissertation Abstracts International**, 53, 2722.
- Sever, S. (2004). **Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme**. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Temizkan, M. (2009). Akran Değerlendirmenin Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerindeki Etkisi. **Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6(12), 90-112.
- Topping, K. J. (1998). Peer Assessment Between Students in Colleges and Universities, **Review of Educational Research**, 68, 249-276.
- Tsui, A. B. M. & Ng, M. (2000). Do secondary L2 writers benefit from peer comments? **Journal of Second Language Learning**, 9, 147-170.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlenesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. **İlköğretim Online**, 8(3), 651-665.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.