

Millî Eğitim

National Education

Yaz / summer 2015 • yıl/year 44 • sayı/number 207

Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi/Journal of Education and Social Sciences

Üç Ayda Bir Yayınlanır/Published Quarterly

Hakemli Bir Dergidir/A Refereed Journal

ISSN-1302-5600

Millî Eğitim Bakanlığı Adına Sahibi/The Publisher by Ministry of National Education

Prof. Dr. Nabi AVCI

Yayın Yönetmeni/General Director

Bahattin GÖK

Destek Hizmetleri Genel Müdürü/Director General of Support Services

Yazı İşleri Müdürü/Editor in Chief

Arif BÜK

Yayın Kurulu/Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet İNAM

Prof. Dr. Ali Fuat BİLKAN

Prof. Dr. Hafize KESER

Prof. Dr. Ülker AKKUTAY

Prof. Dr. Yakup ÇELİK

Ön İnceleme Kurulu/Pre-evaluation Committee

Şaban ÖZÜDOĞRU

Arif BÜK

Çağrı GÜREL

Redaksiyon-Düzeltili/Redaction-Correction

Şaban ÖZÜDOĞRU

Çağrı GÜREL

İngilizce Danışmanı/English Adviser

Faruk NORŞENLİ

Haberleşme ve Koordinasyon/Communication

Şaban ÖZÜDOĞRU (sozudogru@meb.gov.tr)

Kapak Tasarım / Graphics-Design

Hakkı USLU

Dizgi/Composition

Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü

Adres/Address

Millî Eğitim Bakanlığı Atatürk Bulvarı No: 98 C Blok Kat.4

Bakanlıklar / ANKARA

e-mail: med@meb.gov.tr web: http://yayim.meb.gov.tr

Tel/Phone: (0 312) 413 19 13 - 413 19 28 Fax: (0 312) 417 14 61

Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları/Ministry of National Education Publications : 6070

Sürekli Yayınlar Dizisi / Periodicals Series : 322

Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün (Mülga Yayınlar Dairesi Başkanlığı'nın) 10/02/2011 tarih ve 0580 sayılı oluru ile 5.000 adet basılmıştır.

The journal was printed 5.000 pieces with the date of 10/02/2011 and the number of 0580 of Publication Department Office of Ministry of National Education.

Hakem Kurulu/Advisory Board

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

Bu Sayının Hakemleri/Guest Advisory Board

- Prof. Dr. Ali ÖZEL
Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK
Prof. Dr. Aytekin ALBÜZ
Doç. Dr. Akif ARSLAN
Doç. Dr. Bilal KIRIMLI
Doç. Dr. Fedâ ÖNER
Doç. Dr. Nurten SAGIN
Doç. Dr. Yücel ÖKSÜZ
Doç. Dr. Nilüfer CERİT BERBER
Doç. Dr. Nusret KOCA
Doç. Dr. Mustafa KANDEKİD
Doç. Dr. Keziban ORBAY
Doç. Dr. Orhan TAŞKESEN
Yrd. Doç. Dr. Barış KARAELEMA
Yrd. Doç. Dr. Betül KARAGÖZ
Yrd. Doç. Dr. Hasbi ASLAN
Yrd. Doç. Dr. Hayri ÇAMURCU
Yrd. Doç. Dr. Kerim SARIÇELİK
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Akif ERDENER
Yrd. Doç. Dr. Meltem Beğüm SAATÇI ATA
Yrd. Doç. Dr. Selçuk BİLGİN
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT

Millî Eğitim dergisi TÜBİTAK ULAKBİM Türkçe veri tabanında yayımlanmaktadır.

Abonelik Koşulları

Derginin yıllık abone bedeli 20 TL.dir. Abonelik için yıllık abone bedelinin Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü adına T.C. Ziraat Bankası Elmadag Şubesi 2016676/5016 no'lu hesabına yatırılarak makbuzun ve açık adresinizin Millî Eğitim Bakanlığı Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü Bahçelievler Mah. Miraç Cad. Hasanoğlan-Elmadag/ANKARA adresine gönderilmesi gerekmektedir.

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

İçindekiler / Table of Contents

- Sosyal Bilgiler Dersinde Coğrafya Öğretiminin Değerler Eğitimi Açısından Önemi
**B. Ünal İBRET - Kadir KARATEKİN
Emine AVCI • 5**
- The Importance Of Geography Teaching In Social Studies In Terms Of Value Education*
- Çokkültürlü Ortaöğretim Okulu Yönetici ve Öğretmenlerinin Yönetim - Öğretim Sürecinde Karşılaştıkları Güçlüklerin İncelenmesi
**Habib HAMURCU
Eray DEMİRÇELİK • 24**
- The Investigation Of Problems Which Multicultural Middle School Administrators And Teachers Encounter In The Administration And Instruction Process*
- Ergenlerin Teknolojik Zorbalık Farkındalığı Eğitimine Yönelik Bir Pilot Uygulaması
**Nurseli TAMER
Sinem VATANARTIRAN • 40**
- A Pilot Model For Bullying Awareness Education Of Teenagers*
- Türkiye'nin Geliştirilecek Ortaokul Müzik Öğretim Programında Bulunması Gereken Bazı Genel Amaçlar
Cahit AKSU • 56
- Some General Aims Which Have To Be In Turkey's New Secondary School Musical Education Program*
- Felsefi Temelli Müzik Eğitiminin Gerekliği
Tarkan YAZICI • 77
- The Necessity Of Philosophy Based Music Education*
- İstanbul'da Ortaöğretim Öğrencilerinin Deprem Bilincinin Değerlendirilmesi
Ali DEMİRCİ - Salih YILDIRIM • 89
- The Evaluation Of The Earthquake Awareness Of The Secondary School Students In Istanbul*
- II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri Eğitim Anlayışları Bağlamında Mizancı Murad ve Ahmed Refik'in (Altınay) Umûmî Tarih Ders Kitapları
**Aslı AVCI AKÇALI
İrfan Davut ÇAM • 119**
- The World History Textbooks Of Mizancı Murad And Ahmed Refik (Altınay) In The Context Of Educational Approaches Of Abdulhamid II And 11nd Constitutional eras*

Fen Bilimleri Ders Kitabında Kullanılan
Fizik Dilinin 7. Sınıf Öğrencileri
Tarafından Algılanma Biçimleri
Zeynep KIRYAK - Salih ÇEPNİ • 145

Perception Forms Of Language Of
Physics Used In Textbooks By 7th Grade
Students

Kaynaştırma Eğitimi Süreci: Sınıf İçi
Matematik Uygulamaları
**Mihriban HACISALİHOĞLU KARADENİZ
Ümit AKAR - Hayri ŞEN • 169**

*Reflections From The Process Of Maths
Applications In Inclusive Education*

Türkçe Dersine Yönelik Sınavlar ile Ders
Kitaplarının Metin Türleri Bakımından
Örtüşme Düzeyleri
**Hüseyin ÖZTÜRK - Tahir TAĞA
Süleyman ÜNLÜ • 189**

*Correspondance Level Of Exams
Intended For Turkish Lessons And Course
Books With Regard To Text Types*

Franz Cizek (1865-1946) ve Çocuk
Sanatı Paradigması
Oğuz DİLMAÇ • 203

*Franz Cizek (1865-1946) and His
Children Art Paradigm*

Millî Eğitim Dergisi Yayın İlkeleri • 218

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE COĞRAFYA ÖĞRETİMİNİN DEĞERLER EĞİTİMİ AÇISINDAN ÖNEMİ

B.Ünal İBRET*

Kadir KARATEKİN**

Emine AVCI***

Özet

Değerlerin yeni yetişen nesle kazandırılmasının toplumun geleceğinin inşası için büyük önemi bulunmaktadır. Sosyal Bilgiler dersinin temel amacı da ulusal ve evrensel değerleri kazanmış iyi vatandaşlar yetiştirmektir. Bu araştırmada, Sosyal Bilgilerde Coğrafya öğretiminin değerler eğitimi açısından önemi Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırma nitel bir yaklaşımla, yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılmıştır. Çalışma, Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4.sınıf öğrencisi olan 62 öğretmen adayıyla gerçekleştirilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre Sosyal Bilgiler dersini oluşturan ilk üç disiplinin sırasıyla Tarih, Coğrafya, Vatandaşlık olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersi içindeki Coğrafya disiplininin önemini yeterince değerlerle ilişkilendirmedikleri görülmektedir. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin öğretiminde etkili gördükleri disiplinler sırasıyla Tarih, Coğrafya ve Sosyolojidir. Coğrafya disiplini açısından öğretmen adayları en çok vatanseverlik, duyarlılık ve temizlik değerini kazandırabileceklerini belirtmişlerdir.

Anahtar Sözcükler: Sosyal Bilgiler, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı, Coğrafya, Değerler Eğitimi

Giriş

Genel olarak değer kavramı felsefe bilimi içerisinde anlam kazanmaktadır. Alman metafizikçi W. Windelband, felsefeyi genel olarak bir "değer felsefesi" olarak görür ve tarihsel olayların yasalastırılmayacağını, ancak değerlendirilebileceğini savunur. Ona göre, yapılabilecek değerlendirmede ancak insana göre olabilir. Zaten her yeniçağ, bir önceki çağın değerlerinden kurtulmak için yapılan bir mücadeleden ibarettir. Bu anlamda da insan hayatı, sürekli bir değerler hayatının mücadelesi ola-

* Prof. Dr.; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Kastamonu

** Doç. Dr.; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Kastamonu

*** Arş. Gör.; Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Kastamonu

rak düşünülebilir (Özensel, 2003, 218). Dünyadaki gelişme ve değişimler değerlerin de değişmesine sebep olmuştur. Günümüz dünyasında hemen her şey baş döndürücü bir ivme içerisinde hızla değişmektedir. Bilişim ve iletişim alanındaki gelişmeler, kişisel boyuttan sosyo-kültürel boyuta kadar geniş bir alanı etkilemektedir. Bu değişimden değerler de nasibini almaktadır (Bakır-Arabacı ve Akgül, 2013, 8). Bu anlamda her çağda değerlerin öğrenimi ve öğretilmesi konusu önem taşımaktadır.

Değerlerin bireysel, toplumsal ve mesleki hayatımızla çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve aynı zamanda sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli olduğu kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlaki ilke ya da inançlardır (Kızılçelik ve Erjem, 1994, 99). Değerler, toplumu oluşturan bireylere, nelerin önemli olduğunu, nelerin tercih edilmesi gerektiğini ve kısaca nasıl yaşanılması gerektiğini anlatır. (Akbaş, 2008, 10). Değerler, davranışlarımıza rehberlik eden temel ilke ve inançlardır (Lewis, Mansfield ve Baudains, 2008, 138). Değerler, başarı için önemli olduğuna inanılan performans standartları, müşteri ve iş görenlere nasıl davranıldığı şeklindeki uygulamalar konusunda örgütlerin sahip oldukları inançlar, örgütte neyin istenir, neyin istenmez olduğunu belirleyen iş görenlerce benimsenmiş ölçütlerdir (Erdem, 2003, 55). Değerler, çevredeki olayları belirli bir süzgeçten geçirip, davranışlara yön vermeyi sağlayan olgulardır. Bireyin değerlerinin bilinmesi, yaşantısındaki durumlar karşısında onun davranışlarının tahmin edilmesine yardımcı olabilir (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012, 220). Bu durum toplumlar için neyin daha önemli olduğu ya da olmadığı gibi bir bakış açısıyla da yorumlanabilir.

Hızla değişen ve gelişen dünyada bireylerin içinde buldukları durumlarla baş edebilmeleri için, değerlerin yeni yetişen nesle kazandırılmasının toplumun geleceğinin inşası için büyük önemi bulunmaktadır. Çocuklara okullarda temel bilgi ve becerileri kazandırmak ne kadar önemli ise çocukların duyuşsal ve davranışsal gelişiminde de onların değerler sistemine katkıda bulunmak o derece önemlidir (Kurtdele Fidan, 2013, 362). Ayrıca değerler yurttaşlık bilgisi, karakter eğitimi ve etik konularında toplumları etkilediği için AIDS, terörizm, ırkçılık gibi günümüz dünya sorunlarına yeni yollar bulmada uluslararası bir yoldur (Lovat, 2009, 2).

Lickona (1992); değer eğitiminin demokratik bir toplumun başarısı için temel olduğunu düşünmektedir. Ona göre demokrasi halkın kendi kendini yönetmesi olduğundan dolayı insanlar önce adil ve özgür bir toplum oluşturmalıdır. Demokrasiyi anlayan insanlar, diğerinin haklarına saygı, kanunları kabul, kamu yaşamına gönüllü katılım ve toplumun iyiliği ile yakından ilgilenirler (Akt: Dilmaç, Deniz ve Engin Deniz, 2009, 11). Demokrasi yalnızca demokrasi hakkında bilgili yurttaşlar değil, demokrasiye inanmış, temel demokratik değerlerle donatılmış ve bu değerleri eylem olarak gerçekleştirebilen insanların varlığına gereksinim duyar (Doğanay, 2009, 230). Bu nedenle düzenli bir toplumsal yapının oluşturulması ve devam ettirilmesinde değerler önemli bir yere sahiptir (Kan, 2010, 138).

MEB (2005, 89)'de ülkemizde değerlerin özelliklerini şu şekilde ifade etmiştir:

1. Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
2. Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
3. Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
4. Değerler bireyin bilincinde yer alan ve davranışı yönlendiren güdülerdir.
5. Değerlerin normlardan farkı normlardan daha genel ve soyut bir nitelik taşımasıdır. Değerler normları da içerir.

Değerler bir toplumu ayakta tutan ve korunması gereken önemli dinamiklerdir. Toplumsal yapı içinde birlik duygusunun gelişmesine ve sürdürülmesine katkıda bulunurlar (Gömleksiz ve Cüro, 2011, 98). Tüm davranışlarımız değerlerle ilişkilendirilebileceğinden eğitimden ekonomiye, felsefeden ilahiyata tüm bilim dalları bir şekilde değerlerle ilgilenebilirler. Temel olarak değerler, inançlar ve tutumlarla ilişkilendirilse de hem inançlardan hem de tutumlardan daha kapsamlıdır (Demircioğlu ve Tokdemir, 2008, 38). Tüm bunlar düşünüldüğünde ise bireylerin düşünce, tutum ve davranışlarının şekillenmesinde değerlerin, özellikle de yüksek değerlerin önemli bir rolü vardır (Yılmaz, 2009, 110).

Hem küresel hem de yerel boyutta yaşadığımız ırkçılık, cinsiyet ayrımcılığı, şiddet, hoşgörüsüzlük, kin ve nefret söylemleri gibi pek çok problemin altında her bir düzeydeki bireylerin belli değer ve tutumları yeterince geliştirememiş ve daha da önemlisi içselleştirememiş olmasının önemli bir payı bulunmaktadır. Bu nedenle, değerler eğitiminin eğitim sistemimizin en temel taşlarından biri haline getirilmesi zaruri önem taşımaktadır.

Değerler eğitimin amaç ve hedeflerinin çekirdeğini oluşturur (Community Centre, 2012, 1). Eğitim örgütlerinin, kültürün aktarılmasında ve kültürel değişimde önemli rolleri bulunduğu dikkate alındığında değerlerin eğitim örgütleri açısından daha da önemli olduğu söylenebilir (Karaköse ve Altınkurt, 2009, 51). Değerlerden arındırılmış ve değerleri kapsamayan bir eğitim olamayacağı için insan davranışlarına rehberlik eden ve diğer duygu, tutum ve tavırlarda olduğu gibi öğrenme sonucunda oluşan değerler, eğitim ve öğretim açısından önem taşımaktadır (Memiş ve Güney Gedik, 2010, 126). Eğitim kurumlarının genel hedefleri incelendiğinde birçoğunun vatansever olma, temiz olma, sağlığına dikkat etme, düzenli olma, adil olma, yaratıcı olma, girişimci olma gibi değerleri kapsadığı görülmektedir. Eğitim kurumları bu değerler ile öğrencilere nelerin önemli olduğu konusunda rehberlik etmektedirler (Akbaş, 2008, 10). Karip (2012)'e göre, toplumun küçük bir modeli olan okullarda da değerlerin yaşatılması gerekmektedir. Bu açıdan okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir (Ada, Baysal ve Korucu, 2005, 9-10).

Okullarda değer eğitimi çeşitli dersler ve etkinlikler aracılığıyla kazandırılabilir. Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinin tarihsel bir nitelik taşıması, değişik kültür ve yaşam hikâyelerini anlatması ve çok disiplinli bir yapıya sahip olması bakımından değer öğretimi bakımından önemli bir derstir (Kan, 2010, 140). Sosyal Bilgiler eğitiminin, bireylerde demokratik değer, tutum ve inançlar geliştirme, var olan değerlerinin farkına varma ve bunların diğer insanlarla ve çevreleriyle etkileşimlerini nasıl etkilediğinin bilincine varmalarına yardımcı olma sorumluluğu vardır (Doğanay, 2009, 230). Bu nedenle değer eğitimi, Sosyal Bilgiler öğretiminde önemli bir yer tutmaktadır.

Değerler eğitimi kavramına ilk defa doğrudan yer veren ve değerlerin çocuklara aktarımında kullanılacak yaklaşımları ayrıntılı olarak açıklayan tek program 2004 yılında yayınlanan son ilköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'dır. Diğer tüm Sosyal Bilgiler Öğretim Programları'nda değerler eğitiminin varlığı ancak dolaylı olarak görülmektedir (Keskin, 2010, 72). Ülkemizin ve milletimizin geleceği açısından hayati önem taşıyan Sosyal Bilgiler dersinde belirtilen değerlere ulaşılması oldukça önemlidir. Çünkü bu değerleri benimsemiş bireyler yetiştirildiği takdirde, Sosyal Bilgiler dersinin evrensel amacı olan sorumlu insan, etkin vatandaş yetiştirme amacına ulaşılır (Gömlüksiz ve Cüro, 2011, 104). Sosyal Bilgiler dersi bir değer eğitimi dersidir. Sosyal Bilgiler dersinin en önemli amacı öğrenciye toplumsal kişilik kazandırmaktır. Toplumsal kişiliğin en önemli özelliği iyi bir yurttaş olmaktır. Sosyal Bilgiler Programı ile öğrencilere yakın ve uzak çevrelerini tanıtır onları bir yandan toplumsallaştırırken, bir yandan da değerleri onlara kazandırmak amaçlanmaktadır (Sözer, 1998, 17– 18). Coğrafya, insanla çevre arasındaki bağıntıları incelediği için Sosyal Bilgiler ve Coğrafya arasında önemli bir bağ vardır. Coğrafya ile öğrenciler yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanırlar. Mekânı doğru ve etkin kullanan, insan ve doğa arasındaki etkileşimi fark eden, milli değerlere bağlı, vatanını koruyan, sorumluluk duygusuna sahip olmak coğrafya ile mümkün olmaktadır (Meydan, 2011, 168).

2005 yeni ilköğretim programına göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerler *"adil olma, aile birliğine önem verme, bağımsızlık, barış, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, özgürlük, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik, yardımseverlik"* değerleri doğrudan verilecek değerler olarak belirlenmiş ve ünitelerle ilişkilendirilmiştir (MEB, 2005).

Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya disiplini ile insan ve çevre arasındaki karşılıklı ilişkiler, toplumların yaşama şekilleri ve geçim kaynakları öğretilir. Doğanay (1993) Coğrafya disiplini, vatan sevgisi duygusunun gelişip kökleşmesinde esas kaynak olarak göstermektedir. Aynı zamanda ülkemizin bir bütün olarak değerleriyle birlikte yetişmekte olan kuşaklara tanıtılması Coğrafya disiplininin öğretilmesi ile mümkündür. Coğrafya öğrencilerin yaşadıkları alandan başlayarak ülkemiz ve tüm dünya ile ilgili coğrafi bilinç kazanmalarını, gelecekteki yaşantılarında etkin bir şekilde kullanabilecekleri coğrafi bir donanımına sahip olmalarını, coğrafi değerlerin ve vatan bilincinin kazanılmasını amaçlar. (MEB, 2011, 2- 8).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın genel amaçlarına bakıldığında "Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincini oluşturan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile doğal çevre arasındaki etkileşimi açıklar. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlâki gözetir. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir." maddelerinde geçen vatan-millet sevgisi, kültürel mirasın korunması, yaşadığı çevreyi ve dünyayı tanımak, ekonomik gelişmeler için gerekli bilince sahip olma, farklı toplumları tanıma gibi ifadeler Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya disiplini yoluyla öğretilir. Dolayısıyla bu konularla ilgili değerler de bu disiplin aracılığıyla öğrencilere kazandırılabilir. Bu nedenle Sosyal Bilgiler dersinde Coğrafya disiplininin değer eğitimi açısından önemi büyüktür.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda sınıf düzeylerine göre verilmek istenen değerler ve öğrenme alanlarına göre dağılımı şu şekildedir (MEB, 2005):

Tablo 1. Doğrudan Verilecek Değerlerin Öğrenme Alanlarına ve Sınıflara Dağılımı.

ÖĞRENME ALANI	4.sınıf doğrudan verilecek değerler	5.sınıf doğrudan verilecek değerler	6.sınıf doğrudan verilecek değerler	7.sınıf doğrudan verilecek değerler
Birey ve Toplum	Duygu ve düşüncelere saygı, Hoşgörü	Sorumluluk	Bilimsellik	Farklılıklara saygı
Kültür ve Miras	Türk büyüklerine saygı, Aile birliğine önem verme, Vatanserverlik	Estetik	Kültürel mirasa duyarlılık	Estetik
İnsanlar, Yerler ve Çevreler	Doğa sevgisi	Doğal çevreye duyarlılık	Doğal çevreye duyarlılık	Vatanserverlik
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Temizlik ve sağlıklı olmaya önem verme	Çalışkanlık	Sorumluluk	Dürüstlük
Bilim, Teknoloji ve Toplum	Bilimsellik	Akademik dürüstlük	Çalışkanlık	Bilimsellik
Gruplar, Kurumlar ve Sosyal Örgütler	Yardımsverlik	Dayanışma	Hak ve özgürlüklere saygı	Adil olma
Güç, Yönetim ve Toplum	Bağımsızlık	Adil olma, Bayrağa ve İstiklal Marşı'na Saygı	Yardımsverlik	Bariş
Küresel Bağlantılar	Misafirperverlik	Tarihsel mirasa duyarlılık		

Tablo 1'de Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme alanlarında verilecek olan değerlerin dağılımı gösterilmiştir. Çok disiplinli bir ders ve eğitim alanı olan Sosyal Bilgiler içerisinde verilen Coğrafya disiplininin değer eğitimindeki yeri oldukça önemlidir. Sosyal Bilgilerde Coğrafya disipliniyle öğrencilerin yaşadıkları çevreden başlayarak ülkemiz ve dünya ile ilgili coğrafi bir bilinç kazanmaları amaçlanmaktadır (MEB, 2011, 2). Bu bilinç, Sosyal Bilgiler dersinde öğrenme alanlarının ilgili üniteleriyle

kazandırılmaya çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın bu amaçlarının gerçekleştirilmesi programda yer alan coğrafi değerlerin kazandırılması ile mümkündür. Bu değerlerin öğretimi ile çocukların kendisini doğal çevrenin bir parçası olarak görmesi ve bunu içselleştirmesi sağlanır (Karatekin & Sönmez, 2014, 117). Çifçi (2014)'ye göre, Coğrafya disiplini değerlerin aktarımında önemli bir rol oynar. Yerel, bölgesel ve küresel bir bakış açısıyla nesiller yetiştirmek coğrafyanın konuları ile bağlantılı olup, bunların Coğrafya disiplini ile verilmesiyle değerler eğitiminin ilerlemesi sağlanabilir. Slater ve Lambert (1998) da Coğrafyanın çevre ile ilgili değerlerin öğretilmesinde önemli bir rolü olduğunu belirtmektedirler. Bu değerlendirmeler dikkate alındığında Coğrafya disiplininin değerler eğitimi açısından rolünün araştırılması gerekir. Dolayısıyla, bu çalışmada Sosyal Bilgilerde Coğrafya öğretiminin değerler açısından önemi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Araştırmada Sosyal Bilgiler öğretiminde Coğrafya disiplinin değerler eğitimindeki rolü hakkında Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerini almak amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada nitel bir araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, eylemleri, anlatıları ve bunların nasıl keşitdiklerini anlamaya çalışan bir yöntemdir (Glesne, 2013, 1).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı'nda 4.sınıfta öğrenim görmekte olan 62 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının 41'i bayan, 21'i erkektir.

Araştırma Problemi

Araştırma problemi "Sosyal Bilgilerde Coğrafya disiplininin değerler eğitimindeki önemi nedir?" sorusudur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanmış yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme, araştırmaya katılan bireylerin belli bir konuda duygu ve düşüncelerini anlatma tekniği olarak tanımlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008, 120). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlamakta, buna karşılık araştırmacı görüşmenin akışına bağlı olarak değişik ya da alt sorularla görüşmenin akışını etkileyebilmektedir (Türnüklü, 2000, 6). Araştırmada veri toplama aracı olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına aşağıdaki sorular sorulmuştur:

1. Sosyal Bilgiler dersini oluşturan disiplinleri önem derecesine göre nasıl sınıflandırırsınız? Nedenleri nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan değerlerin öğretiminde etki-

li olan disiplinleri (Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Ekonomi, Antropoloji, Arkeoloji, Psikoloji, Siyaset, Hukuk, Felsefe, Eğitim, Din Bilgisi) nedenlerini açıklayarak önem sırasına göre yazınız.

3. Coğrafya disiplininin diğer disiplinlere göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda yer alan hangi değerleri daha etkili kazandırabileceğini düşünüyorsunuz?

4. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre değerlerin öğretiminde öğretmenlerden kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Araştırmada verilerin analizi, betimsel analiz yapılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz, veri toplama araçlarında yer alan soru, konu ya da temalar temele alınarak yapılan analizdir (Ekiz, 2013, 75). Araştırmaya katılan bayan öğretmen adayları K.Ö.A. 1, K.Ö.A. 2, ... K.Ö.A. 41; erkek öğretmen adayları E.Ö.A.1, E.Ö.A. 2 ..., E.Ö.A.21 olarak kodlanmıştır.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde Sosyal Bilgiler öğretiminde Coğrafya disiplininin değer eğitimindeki rolü ile ilgili bulgulara yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına sorulan sorulardan elde edilen veriler analiz edilmiş, frekans ve yüzdelik değerleri alınmış ve bu değerlerin yorumlarına yer verilmiştir.

1.Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersini Oluşturan En Önemli İlk Üç Disipline Ait Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre Sosyal Bilgiler dersini oluşturan en önemli ilk üç disiplin ile Sosyal Bilgiler dersi içinde değerlerin etkili verilebileceği ilk üç disiplin arasında bir paralellik olup olmadığını belirlemek istenmiştir. İlk önce Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından Sosyal Bilgiler dersini oluşturan ilk üç disiplini önem derecesine göre sıralamaları istenmiştir. Bu sıralamaya ait bilgiler Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Dersini Oluşturan En Önemli İlk Üç Disiplin.

Disiplinler	1. Disiplin	2. Disiplin	3. Disiplin	Toplam
Tarih	44	13	4	61
Vatandaşlık	9	6	29	44
Coğrafya	5	40	12	57
Sosyoloji	2	2	8	12
İletişim	1	-	-	1
Ekonomi	1	-	2	3
Psikoloji	-	1	-	1
Siyaset	-	-	1	1
Hukuk	-	-	1	1
Felsefe	-	-	1	1
Arkeoloji	-	-	4	4
Toplam	62	62	62	186

Tablo 2'ye göre Sosyal Bilgiler dersini oluşturan en önemli 1. disiplin olarak öğretmen adaylarının 44'ü Tarih disiplinini, 9'u Vatandaşlık disiplinini, 5'i ise Coğrafya disiplinini göstermiştir. Sosyal Bilgiler dersini oluşturan en önemli ikinci disiplin olarak öğretmen adaylarının 13'ü Tarih disiplinini, 40'ı Coğrafya disiplinini, 6'sı ise Vatandaşlık disiplinini göstermiştir. Sosyal Bilgiler dersini oluşturan en önemli üçüncü disiplin olarak öğretmen adaylarının 29'u Vatandaşlık disiplinini, 12'si Coğrafya disiplinini, 4'ü ise Tarih disiplinini göstermiştir. Bu bulgulara göre ilk üç disiplin arasında toplamda Tarih 61, Coğrafya 57 ve Vatandaşlık 44 öğretmen adayı tarafından belirlenmiş ve bunlar arasında Sosyal Bilgiler dersini oluşturan en önemli disiplinlerin sırasıyla Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık disiplinlerinin olduğunu belirtmiştir.

2. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Coğrafya Disiplininin Sosyal Bilgiler Dersini Oluşturan İlk Üç Disiplin İçerisinde Yer Almasının Bir Değerle İlişkili Olma Durumuna Yönelik Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersini oluşturan disiplinler içerisinde Coğrafya disiplininin ilk üç disiplin içinde yer almasının nedenini bir değerle ilişkilendirip ilişkilendirmediğine bakılmıştır. Bu duruma ait bilgiler Tablo 3 ve Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Disiplini İle ilişkili Bir Değer Belirtme Durumu.

Coğrafya Disiplini İle ilişkili Bir Değer Belirtme Durumu		
Belirtmiş	Belirtmemiş	Toplam
21	41	62

Tablo 3'e göre araştırmaya katılan öğretmen adaylarından 41'i Coğrafya disiplininin Sosyal Bilgiler dersi içindeki önemini ifade ederken bir değerle ilişkilendirmediği, 21'nin ise bir değerle ilişkilendirdiği görülmüştür.

Tablo 4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Disiplininin Sosyal Bilgiler Dersi İçindeki Önemini İfade Ederken İlişkilendirdiği Değerler.

Coğrafya Disiplini ile İlişkilendirilen Değerler	f
Doğaya/Çevreye Duyarlılık	16
Doğaya/Çevreye Karşı Sorumluluk	7
Vatanseverlik	1
İyi Yurttaş Olmak	1
Toplam	25

Tablo 4'e göre Coğrafya disiplininin Sosyal Bilgiler dersi içerisindeki önemini bir değerle ilişkilendiren Sosyal Bilgiler öğretmen adayları toplamda 25 görüş bildirmiştir. Bu görüşlere bakıldığında katılımcılar daha çok doğal çevreye duyarlılık ve doğal çevreye karşı sorumluluk değerleri açısından coğrafyanın Sosyal Bilgiler dersi için önemli olduğunu düşünmektedirler. Bulgulara göre öğretmen adaylarının büyük bir kısmının Coğrafya disiplininin Sosyal Bilgiler içerisindeki önemini bir değerle ilişkilendirerek açıklamadığı açıklayanların da çok az sayıda değerle ilişkilendirdikleri görülmektedir. Bu bulgular, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafya disiplinini-

ni daha çok olgusal bilgilerin verildiği bir disiplin olarak gördüğü şeklinde yorumlanabilir.

3. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı İçinde Yer Alan Değerlerin Öğretiminde Etkili Olan İlk Üç Disipline Ait Bulgular

Öğretmen adaylarına Sosyal Bilgiler öğretim programı içinde yer alan değerlerin kazandırılmasında etkili olan ilk üç disiplinin hangisi olduğu sorulmuştur. Öğretmen adaylarının cevapları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Değerlerin Öğretiminde Etkili Olan İlk Üç Disiplin.

Disiplinler	1. Disiplin	2. Disiplin	3. Disiplin	Toplam
Tarih	37	11	7	55
Coğrafya	2	30	5	37
Vatandaşlık	5	3	8	16
Sosyoloji	8	4	11	23
Eğitim Bilimi	3	6	2	11
Din	3	1	8	12
Psikoloji	2	2	3	7
Hukuk	2	1	4	7
Antropoloji	-	1	1	2
Siyaset	-	2	2	4
Felsefe	-	1	2	3
Arkeoloji	-	-	4	4
Ekonomi	-	-	5	5
Toplam	62	62	62	186

Tablo 5'e göre katılımcıların Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içinde yer alan değerlerin öğretiminde etkili olduğunu düşündükleri birinci disiplinin Tarih disiplini (37) olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla Coğrafya (30) ve Sosyoloji (23) disiplini takip etmektedir. Öğretmen adaylarının Sosyal Bilgiler dersini oluşturan en önemli ilk üç disiplin ile Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içinde yer alan değerlerin kazandırılmasında etkili olabilecek ilk üç disiplin arasında vatandaşlık disiplini hariç bir benzerlik olduğu görülmektedir. Bununla birlikte araştırmada dikkat çeken bir durum katılımcıların değer öğretiminde Sosyoloji disiplininin, Vatandaşlık disiplininin daha etkili olabileceğini düşünmeleridir.

4. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Coğrafya Disiplininin Diğer Disiplinlere Göre Daha Etkili Kazandırabileceği Değerlere İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına Coğrafya disiplininin diğer disiplinlere göre Sosyal Bilgiler Öğretim Programı içinde yer alan hangi değerleri daha etkili kazandırabileceği sorulmuştur. Bu soruya öğretmen adaylarının verdikleri cevaplar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Coğrafya Disiplininin Diğer Disiplinlere Göre Daha Etkili Kazandırabileceği Değerler

Değerler	1. Değer	2. Değer	3. Değer	Toplam
Vatanseverlik	16	7	10	33
Duyarlılık	18	5	7	30
Temizlik	6	10	8	24
Saygı	5	9	8	22
Bilimsellik	5	9	4	18
Sevgi	2	5	6	13
Yardımsızlık/Dayanışma	3	4	3	10
Sorumluluk	1	3	4	8
Estetik	-	2	4	6
Hoşgörü	4	1	1	6
Bağımsızlık	-	2	3	5
Barış	-	2	3	5
Çalışkanlık	1	1	-	2
Sağlıklı Olmaya Önem Verme	1	1	-	2
Eşitlik	-	1	-	1
Sabır	-	-	1	1
Toplam	62	62	62	186

Tablo 6'ya göre öğretmen adaylarının diğer disiplinlere göre Coğrafya disiplininin daha etkili kazandırabileceği değerlere bakıldığında birinci sırada (11 değere yer verilmiştir) duyarlılık (18) vatanseverlik (16) ve temizlik (6) değerlerinin öne çıktığı görülmektedir. İkinci sırada (15 değere yer verilmiştir) temizlik (10), saygı (9), bilimsellik (9) ve vatanseverlik (7) değerleri öne çıkmıştır. Üçüncü sırada ise (13 değere yer verilmiştir) vatanseverlik (10), temizlik (8), saygı (8) ve duyarlılık (7) değerleri öne çıkmıştır. Toplamda ilk üçte en çok vurgulanan değerlere bakıldığında katılımcılardan 33'nün vatanseverlik değerini, 30'nun duyarlılık değerini, 24'nün de temizlik değerini vurguladığı görülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının diğer disiplinlere göre Coğrafya disiplininin daha etkili kazandırılabilmesini düşündükleri bu değerlerin gerekçelerine bakıldığında vatanseverlik değerine yönelik olarak "*Vatan sevgisinin üzerinde yaşanılan toprak parçasının tanınması, bilinmesi ve öneminin anlaşılması ile kazanılabileceği, ülkenin sahip olduğu doğal güzelliklerin ve doğal kaynakların farkında olunmasıyla vatanseverlik değerinin geliştirilebileceği ve üzerinde yaşanılan toprak parçası.*" olarak ifade edilen vatanın coğrafya disiplini ile doğrudan ilişkili olduğu gerekçelerini ileri sürmüşlerdir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

K.Ö.A.23 "*Yaşadıkları toprakların öneminin farkında olan bireyler vatanını daha çok sahipleneceklerdir.*"

E.Ö.A.5 "*Vatanın güzellikleri aktarılıp vatan bilinci verilebilir.*"

K.Ö.A.14. "*Çocuk coğrafya sayesinde yaşadığı toprak parçasını tanır ve vatan kavramının önemini kavrar.*"

K.Ö.A.35 "*Vatan üzerinde yaşanılan toprak parçasıdır. Toprak parçası da coğrafyayla yakından ilişkilidir.*"

Duyarlılık değerine yönelik olarak Sosyal Bilgiler öğretmen adayları *“Bireylerin çevreyi (içindeki canlı ve cansız varlıklar ile birlikte) korumasını ve çevre sorunlarının farkında olmasını sağlamak.”* için duyarlılık değerinin kazandırılabilceği en etkili disiplinler içinde coğrafya disiplinini görmektedirler. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

K.Ö.A. 12 *“Coğrafyayla doğaya daha duyarlı bir toplum yetişir.”*

E.Ö.A.58 *“Coğrafya hayvanları ve bitkileri korumak için bireylere duyarlı olmayı öğretir.”*

K.Ö.A. 7 *“Çocuklar coğrafya sayesinde ülkemizin yaşadığı sorunların (doğal) farkına vararak bu sorunlar hakkında duyarlılık gösterir.”*

Temizlik değeri ile ilgili Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının en çok gösterdikleri gerekçeler arasında *“Doğal çevrenin temiz tutulmasının önemi, çevre kirliliğinin olumsuz etkileri ve doğal güzelliklerin insan yaşamındaki önemi.”* yer almaktadır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

K.Ö.A. 23 *“Coğrafya çevre temizliğine önem veren bireylerin yetişmesinde etkilidir.”*

K.Ö.A. 48 *“Coğrafyayla çevre kirliliğinin ne gibi olumsuz etkileri var bunları bilir.”*

E.Ö.A. 37 *“Yaşadığımız çevre sorunlarına dikkat çekilerek temizlik değeri verilebilir.”*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Coğrafya disiplini ile kazandırılabilceğini düşündüğü diğer değerler sırasıyla saygı, bilimsellik, sevgi, yardımseverlik/dayanışma, sorumluluk, estetik, hoşgörü, bağımsızlık, barış, çalışkanlık, sağlıklı olmaya önem verme, eşitlik ve sabırdır.

Saygı değerine yönelik öğretmen adayları, çocukların Coğrafya disiplini sayesinde *“Farklı coğrafyada yaşayan insanlara saygı duymayı, yaşadığı çevreye saygı duymayı ayrıca vatanına, saygı duymayı.”* öğreneceğini ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

E.Ö.A. 16 *“Başka coğrafyada yaşayan insanların farklılıklarını keşfederek saygı duyar.”*

K.Ö.A. 39 *“Coğrafya bizlere doğaya saygılı olmayı öğretir.”*

E.Ö.A. 24 *“Coğrafya dersi başka insanların varlığına, yaşayışlarına saygı duymayı öğretir.”*

E.Ö.A. 8 *“Coğrafyamıza/vatanımıza saygı duymayı geliştirir.”*

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bir kısmının Coğrafya dersi ile bilimsellik değerini özdeşleştirdiği görülmektedir. Bilimsellik değerini seçen öğretmen adayları *“Coğrafyanın olayları neden-sonuç ilişkisi içerisinde açıkladığı, deney ve gözleme başvurduğu ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirdiği”* için bilimsellik değerinin coğrafya

disiplini ile etkili bir şekilde kazandırılabilceğini düşünmektedirler. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu aşağıdaki gibi ifade etmiştir:

E.Ö.A. 25 *“Coğrafi olayları bilimsel bir bakış açısıyla neden-sonuç ilişkisi içerisinde açıklamaya çalıştığı için bilimsellik değeri coğrafya disiplini ile etkili bir şekilde kazandırılabilir.”*

K.Ö.A 23 *“Coğrafya gözlem ve deney yapmamızı sağlayan bir disiplindir.”*

Sevgi değerine yönelik öğretmen adayları *“Coğrafyayı daha çok doğa sevgisini kazandıran bir disiplin.”* olarak görmektedir. Vatan sevgisi 1. değer olarak çok vurgulandığı için sevgi değeri içinde daha az vurgulanmıştır. Bunun dışında farklı coğrafyada yaşayan insanları sevmek için de coğrafya disiplininin etkili olabileceğini düşünen az sayıda öğretmen adayı bulunmaktadır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

K.Ö.A. 46 *“Coğrafya ile doğaya karşı sevgi oluşturulabilir.”*

K.Ö.A. 54 *“Farklı yöredeki insanları tanıtarak onları sevmemizi sağlar.”*

Yardımlaşma ve dayanışma değerine yönelik öğretmen adayları *“Coğrafyanın doğal afetler karşısında insanların dayanışma içerisinde olması gerektiğini vurgulayan bir ders olduğu için bu değer kazandırılabilceğini ve Coğrafyanın çocuklara doğaya karşı görev ve sorumluluklarını öğretmesi.”* olarak sorumluluk değerini kazandırabilceğini düşünmektedirler. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarından bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde ifade etmiştir:

K.Ö.A. 18 *Yaşadığımız çevreye karşı sorumluluklarımızı bize gösterir.”*

K.Ö.A. 41 *“Doğa olaylarında (deprem, afet) nasıl davranmamız gerektiği ile ilgili bilgiler vererek dayanışma ruhu aşılanabilir.”*

Çok az sayıda Sosyal Bilgiler öğretmen adayı da *“Coğrafya disiplininin doğal ve beşeri unsurların uyumu.”* nedenini göstererek estetik değerini, *“Farklı bölgeleri ve bu bölgelerde yaşayan insanları tanıtmayı.”* olarak hoşgörü değerini, *“Vatanın bütünlüğünün önemini kavratmayı.”* yönüyle bağımsızlık değerini, *“Hem kendi ülkesini hem de diğer ülkeleri tanıtmayı.”* rolü ile de barış değerini kazandırdığını ifade etmişlerdir.

5. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Değerlerin Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlara İlişkin Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre değerlerin öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunların neler olduğu sorulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmen adayları bu soruya toplamda 82 görüş bildirmiştir. Okul deneyimi dersini almış olan öğretmen adaylarının gözlemleri doğrultusunda verdikleri cevaplar 5 kategori altında toplanmıştır. Bu kategoriler Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarına Göre Değer Öğretiminde Öğretmenden Kaynaklanan Sorunlar.

Sorunlar	f
Öğretmenlerin değer öğretim yöntemlerini bilmemesi	37
Sadece ders kitabına bağlı kalması	16
Sınav merkezli/bilgiye dayalı ders işlemesi	14
Coğrafya bilgilerinin yeterli olmaması	12
Diğer	3
Toplam	82

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarına göre değerlerin öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunların başında öğretmenlerin değer öğretim yöntemlerini bilmemesi ve geleneksel yöntemlerle derslerin işlenmesi gelmektedir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

E.Ö.A. 29 “Öğretmen sadece sunuş yoluyla ders işliyor.”

K.Ö.A. 56 “Coğrafya ile ilgili değerlerin öğretiminde doğadan yararlanılmıyor.”

Araştırmaya katılan öğretmen adayları tarafından en çok görüş bildirilen bir diğer sorun öğretmenlerin sadece kitaba bağlı kalarak ders işlemesidir. Öğretmen adaylarından bir tanesi bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

K.Ö.A. 61 “Öğretmenler kitaba bağlı kaldıkları için bu değerler kazandırılmıyor.”

En az görüş bildirilen sorunlar arasında ise öğretmenlerin sınav merkezli bilgiye dayalı ders işlemesi ve alan bilgilerinin zayıf olması gelmektedir. Öğretmen adaylarından bazıları bu durumu aşağıdaki şekilde açıklamıştır:

K.Ö.A. 11 “Sınavlar değer öğretiminden daha öncelikli olarak görülmektedir.”

K.Ö.A. 46 “Öğretmenler sadece konuya odaklanıyor değerler öğretimi yapmıyorlar.”

E.Ö.A. 50 “Öğretmenlerin coğrafi bilgiye yeteri kadar sahip olmadıkları için bu değerle kazandırılmıyor.”

Diğer kategorisinde ise öğretmenlerin öğrencilerine etkili rol model olamaması, öğrencilerini yeteri kadar tanıyamaması ve öğrencilerine karşı yeterince ilgi göstermemeleri durumları yer almaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada ortaya çıkan sonuçlara göre; Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Sosyal Bilgileri oluşturan en başta gelen disiplin olarak Tarih disiplinini görmektedir. Bulgulara bakıldığında öğretmen adaylarının değer öğretiminde de etkili disiplin olarak Tarih disiplinini gördüğü dikkat çekmektedir. Bu sonuç, Tarih disiplinin bir sosyal bilim olması ve Sosyal Bilgilerin bu sosyal bilim dallarının her birinden disiplinler arası bir yaklaşımla faydalanması olarak değerlendirilebilir.

Sosyal Bilgilerde disiplinler arası program anlayışı 20.yüzyılın başlarında vatandaşlık eğitiminde bir devrim olarak ABD’de doğmuş, bu yüzyıl içinde birçok ülkede uygulamaya konulmuştur. Sosyal Bilgiler içeriğini sosyal ve beşeri bilimlerden aldığı için üzerinde çalışılan kavram, sorun ya da tema ile ilgili içerik çok farklı disiplinlere ait olabilir. Sosyal Bilgiler bu içeriği kendisini oluşturan öğelerin hangi disiplinden geldiğini kolayca ayırt edilmeyecek şekilde kaynaşıp bütünleştirir (Öztürk, 2009, 13- 14). Sosyal Bilgilerin yurttaşlık ile ilgili yeterlilikleri desteklemek için sosyal ve beşeri bilimlerden entegre edilmiş bir çalışma olmasından dolayı Sosyal Bilgiler eğitiminden geçen bir bireyin farklı kültürlerle sahip olması ve bunu kamu yararına kullanabilmesi önemlidir. Farklı kültürlerle sahip olmak değerlerle donanmış olmayı ifade eder. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler dersi değerler eğitiminin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır (Tay, Durmaz ve Şanal, 2013, 68- 69).

Bu çalışmada da öğretmen adayları Tarih disiplininden sonra Sosyal Bilgileri oluşturan ve değerlerin en etkili verilebileceği disiplinler arasında Coğrafya disiplinini görmektedir. Ancak Coğrafya disiplininin değer öğretiminde önemli bir yeri olmasına rağmen katılımcıların büyük bir kısmının bu disiplinin Sosyal Bilgiler dersi içindeki yerini bir değerle ilişkilendirerek ortaya koyamaması ve onu daha çok olgusal bilgilerin kazandırıldığı bir disiplin olarak görmesi geleneksel Coğrafya öğretimi algısının pek değişmediğini göstermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının bu algıya sahip olmasının nedenlerinden birisi de üniversite öğrenimlerinde gördükleri Coğrafya derslerinin Sosyal Bilgiler öğretim programıyla ve onun en önemli sacyaklarından birisi olan değerler ile ilişkilendirilerek verilememesinden kaynaklandığı ifade edilebilir. Hâlbuki Coğrafya disiplini, ülkemizin kalkınmasında severek sorumluluk alma duygusunu geliştirir. Tabiatı sevdiren, koruma alışkanlığı kazandırır, milletlerin refah ve mutluluklarında coğrafi çevreden yararlanmanın önemini gösterir. İnsanlara bağımsız, çok yönlü ve yaratıcı düşünebilme, ileriye görebilme, edinilen bilgileri günlük yaşamda kullanabilme alışkanlığı kazandırır (Meydan, 2011, 168- 169).

Her insan günlük hayatında verimli çalışabilmek için çevresini, ülkesini ve dünyayı tanıma ihtiyacındadır (Kılıçoğlu, 2009, 12). Coğrafya, dünyayı anlayabilmemiz ve yaşayabilmemiz için bir anahtardır. Bireylerin dünya olaylar sistematüğini daha kolay kavramalarını sağlayan bir genel kültür ilmi değildir. Yurt sevgisi duygusunun gelişip kökleşmesi bakımından da etkin bir rol oynayan bir disiplindir. Yaşanılan yerin sevilmesi, savunulması ve yönetilmesi Coğrafya ile mümkündür (Meydan, 2011, 164). Coğrafya insanların dünyayı gözlemlemesini, düşünmesini, tanınmasını ve anlamasını sağlayan ve dünyadaki insanları birbirine bağlayan bir alandır. Coğrafya çocukların kendilerini ve çevrelerini keşfetmesini, farklı kültürlerdeki insanları tanınmasını ve çevreye karşı daha duyarlı olmasını sağlamaktadır (Can Yaşar, İnal, Uyanık ve Yazıcı, 2012, 25). Sosyal Bilgiler öğretmen adayları Sosyal Bilgiler dersinde değerlerin öğretilmesinde en önemli üçüncü disiplin olarak Sosyoloji disiplinini görmektedir. Bu sonuç, Sosyal Bilgiler dersine bakış açısının artık sadece Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık disiplinleri ile sınırlandırılmamasının bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Sosyoloji disiplini ise Vatandaşlık, Din Bilgisi ve

Eğitim Bilimleri izlemektedir. Çalışmanın amacı düşünüldüğünde öğretmen adaylarının değerlerin öğretiminde coğrafya disiplinine önemli bir rol yükledikleri görülmektedir. Coğrafya disiplini bu rollerini ilkökul ve ortaokul düzeyinde Sosyal Bilgiler dersi aracılığıyla kazandırır.

Öğretmen adaylarının diğer disiplinlere göre Coğrafya disiplininin daha etkili kazandırabileceği değerlere bakıldığında vatanseverlik, duyarlılık ve temizlik değerini vurguladıkları görülmektedir. Karatekin, Gençtürk ve Kılıçoğlu (2013) yaptıkları bir çalışmada Sosyal Bilgiler dersi kapsamında kazandırılacak değerleri öğrenci, Sosyal Bilgiler öğretmeni aday ve öğretmenlerin görüşlerine göre değer hiyerarşisini belirlemişlerdir. Buna göre, ilk üç sırada yer alan değerlerin saygı, dürüstlük ve vatanseverlik olduğu ortaya çıkmıştır. Taşdemir (2012)'in yaptığı bir çalışmada da, en çok ifade edilen değerlerin yardımseverlik, vatanseverlik ve sorumluluk değerleri olduğu görülmektedir. Kuş, Meray ve Karatekin (2013)'in ilköğretim 4. ve 5. sınıf kitaplarında en sık vurgulanan değerler araştırılmış; bu değerler duyarlılık, vatanseverlik, sorumluluk, sevgi ve dayanışma olarak belirlenmiştir. Coğrafya Öğretim Programı'nın değerleri dayanışma, hoşgörü, sorumluluk, bilimsellik, sevgi, saygı, duyarlılık, vatanseverlik, barış, estetik ve sorumluluk değerleridir (MEB, 2005, 33). Yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlarla literatürdeki çalışmalarda en sık vurgulanan değerlerin vatanseverlik değeri olduğu gözlenmektedir. Coğrafya Öğretim Programı'nda yer alan değerlerle bu çalışmadan elde edilen sonuçların paralellik taşıması önemlidir. Ancak bu araştırmanın literatürdeki çalışmalardan farkı hangi değerlerin Coğrafya disiplini ile kazandırılabilmesi ile ilgili olmasıdır. Doğanay ve Sever (2011) vatanseverlik duygusunun ülke coğrafyası ile kazandırılabilmesini ifade etmişlerdir. Vatanseverlik duygusuna sahip olan bireylerde ise ülkesi için görev alabilecek sorumluluk duygusu gelişir. Bireylere Coğrafya disiplini ile bir yerde meydana gelen doğal afetlerin etki ve sonuçları tartışılarak duyarlılık ve yardımseverlik/dayanışma değeri verilebilir. Ayrıca bu araştırmada öğretmen adaylarının estetik (6), hoşgörü (6), bağımsızlık (5), barış (5), çalışkanlık (2), sağlıklı olmaya önem verme (2) gibi değerler üzerinde yeterince görüş belirtmedikleri görülmektedir. Oysaki bireylere Coğrafya disiplini aracılığıyla insan ve mekân ilişkisi, bölgeler ve farklı ülkelerdeki kültürler öğretilmektedir (Öztürk, 2009, 20). Coğrafya, insan ve mekân ilişkisiyle estetik değerini, farklı kültürleri tanıtarak farklı dil, din ve etnik gruptan insanları tanıtarak saygı, hoşgörü, barış ve eşitlik değerlerini, insan ve doğa ilişkisi ile sevgi, temizlik, bilimsellik ve sağlıklı olmaya önem verme değerlerini, Türkiye'nin komşuları ile ilişkileri öğretilirken bağımsızlık değerini, insanlığın hayatını devam ettirmesinde doğa ile olan ilişkisinde de çalışkanlık değeri kazandırılabilir.

Öğretmen adaylarına göre değerlerin öğretiminde öğretmenden kaynaklanan sorunların başında öğretmenlerin değer öğretim yöntemlerini bilmemesi ve geleneksel yöntemlerle derslerin işlenmesi durumu gelmektedir. Tay, Durmaz ve Şanal (2013)'in çalışmasında öğrencilere etkinlikler yoluyla, yaparak yaşayarak, ödevlerle, hikâye şeklinde anlatarak, araştırmalar yoluyla, örnek olaylar yoluyla, görsel araçlar yoluyla ve model olarak değerlerin öğretilabileceğini belirtmişlerdir. Ekşi (2003) ise

çocuklara seçim hakkının tanındığı, aktif öğrenme ortamları içinde birden fazla duyunun öğretime ortak edildiği, oyun ve eğlence ağırlıklı kolay ve çabuk uygulanabilecek, çocukların zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel gelişim alanlarının tümüne hitap edebilecek metotlarla gerçekleştirilecek etkinlikler hazırlanması gerektiğini ileri sürmüştür. Can Aran ve Demirel (2013)'in yaptığı bir çalışmada ise öğretmenlerin telkin, model olma ve değer aydınlatması gibi değer kazandırma yaklaşımlarına; işbirliğine dayalı öğrenme tekniği ve yaratıcı drama yöntemine başvurdukları ortaya çıkmıştır. Yiğittir ve Keleş (2011)'in çalışmasında da öğretmenler tartışma, telkin, eleştirel yaklaşım, görsel materyal kullanımını benimsediklerini ifade etmişlerdir. Bu araştırma sonuçlarının aksine Sosyal Bilgiler öğretmen adayları, öğretmenlerin değer öğretim yöntemlerini bilmediklerini ve dolayısıyla bu yöntemleri kullanmadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konu hakkındaki görüşleri çevresindeki ve öğretmenlik uygulamasındaki gözlemlendiği öğretmenlerle sınırlıdır.

Araştırmadan elde sonuçlar doğrultusunda şu öneriler ileri sürülebilir: Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Programı öğretim elemanlarına önemli sorumluluklar düşmektedir. Bu doğrultuda ilgili dersleri yürüten öğretim elemanları disiplinlerin öğretimi ni Sosyal Bilgiler Öğretim Programı ve değerlerle ilişkilendirerek verebilirler. Böylece diğer disiplinler gibi Coğrafya disiplinin de sadece salt olgusal bilgilerin verildiği bir ders olarak görülmesi engellenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının lisans eğitiminde gördükleri Coğrafya derslerinde ayrıca Sosyal Bilgilerin temelleri dersinde Coğrafya disiplininin sadece vatansızlık, doğal çevreye duyarlılık ve temizlik gibi değerleri değil aynı zamanda barış, estetik, saygı, sevgi, hoşgörü gibi birçok değerlerin de etkili bir şekilde kazandırılacağı örnekler verilerek gösterilmelidir. Öğrencilere Sosyal Bilgileri oluşturan disiplinlerin sadece Tarih, Coğrafya ve Vatandaşlık Bilgisi olmadığı vurgulanıp diğer sosyal ve beşeri bilim dallarının da Sosyal Bilgiler ve değerler öğretimindeki yeri ve önemi anlatılmalıdır.

Kaynakça

- ADA, S., BAYSAL, Z. N. ve KORUCU, S. (2005). 'Sınıf öğretmenlerinin sınıf içi olumsuz davranışlara gösterdikleri tepkilerin karakter eğitimi ve 2005 ilköğretim programı açısından değerlendirilmesi', **Değerler Eğitimi Dergisi**, 3 (10), 7- 18.
- AKBAŞ, O. (2008). 'Değerler Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış', **Değerler Eğitimi Dergisi**. Cilt 6. No: 16. 9- 27.
- BAKIR ARABACI, İ., AKGÜL, T. (2013). 'Elazığ İlinde Uygulanan Etkinlik Temelli Değer Öğretimi Uygulamalarının Değerlendirilmesi', **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 11, No: 25, 7- 31.
- CAN ARAN, Ö., DEMİREL, Ö. (2013). 'Dördüncü ve Beşinci Sınıf Öğretmenlerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Görüşleri', **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt:12, Sayı: 46, 151- 168.
- CAN YAŞAR, M., İNAL, G., UYANIK, Ö. ve YAZICI, H. (2012). 'Okul Öncesi Dönemde Coğrafya Eğitimi', **Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi**, Cilt: 11, Sayı: 39, 75-87.
- COMMUNITY CENTRE, (2012). **Values Education A Handbook for Teachers**, Delhi, İndia.

◆ B. Ünal İbret / Kadir Karatekin / Emine Avcı

- ÇALIŞKUR, A., DEMİRHAN, A. ve BOZKURT, S. (2012). 'Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Belirli Değişkenlere Göre İncelenmesi', **Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi**, Cilt: 17, Sayı: 1, 219- 236.
- ÇİFÇİ, T. (2014). **Coğrafya Müfredatındaki Değerlerin Eğitimi Üzerine Bir Model Çalışması**, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DEMİRCİOĞLU, İ. H., TOKDEMİR, M. A. (2008). 'Değerlerin Oluşturulma Sürecinde Tarih Eğitimi: Amaç, İşlev ve İçerik', **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 6, No: 15, 69- 88.
- DİLMAÇ, B., DENİZ, M. ve ENGİN DENİZ, M. (2009). 'Üniversite Öğrencilerinin Öz-Anlayışları İle Değer Tercihlerinin İncelenmesi', **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 7, No: 18, 9- 24.
- DOĞANAY, H. (1993). **Coğrafya'da Metodoloji**, Mili Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.
- DOĞANAY, H., SEVER, R. (2011). **Genel ve Fiziki Coğrafya**, Pegem Akademi, Ankara.
- DOĞANAY, A. (2009). **Değerler Eğitimi**. İçinde C. Öztürk (ed.) *Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- EKİZ, D. (2013). **Bilimsel Araştırma Yöntemleri**, 3. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- EKŞİ, H. (2003). 'Temel İnsan Değerlerinin Kazandırılmasında Bir Yaklaşım: Karakter Eğitimi Programları', **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (1), 79- 96.
- ERDEM, A. R. (2003). 'Üniversite Kültüründe Önemli Bir Unsur: Değerler', **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (4), 55-72.
- GLESNE, C. (2013). **Nitel Araştırmaya Giriş**, Çev. Ed.: Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu, Anı Yayıncılık, Ankara.
- GÖMLEKSİZ, M. N., CÜRO, E. (2011). 'Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan değerlere ilişkin öğrenci tutumlarının değerlendirilmesi', **Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi**, Cilt: 8, Sayı:1.
- KAN, Ç. (2010). 'Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi', **Milli Eğitim Dergisi**, 187,138-145.
- KARAKÖSE, T., ALTINKURT, Y. (2009). 'Okul Yöneticilerinin ve İl Milli Eğitim Müdürlüğü Çalışanlarının Değerlere Göre Yönetim İle İlgili Görüşlerinin İncelenmesi (Kütahya İli Örneği)', **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 7, No: 17, 49- 67.
- KARATEKİN, K., GENÇTÜRK, E. ve KILIÇOĞLU, G. (2013). 'Öğrenci, Sosyal Bilgiler Öğretmen Adayı ve Öğretmenlerin Değer Hiyerarşisi', **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 6 (14), 411-459.
- KARATEKİN, K., SÖNMEZ, Ö. F. (2014). "Çevresel Değerler Eğitimi", **Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi**, Ed.: Refik Turan, Kadir Ulusoy, Pegem Akademi, Ankara.
- KARİP, E. (2012). **Değerler Eğitimi**, Milli Eğitim Bakanlığı. . adresinden 18.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- KESKİN, Y. (2010). **Sosyal Bilgiler Derslerinde Değerler Eğitiminin Yeri ve Önemi**, Eğitim Bir-Sen, Sayı:6.
- KILIÇOĞLU, G. (2009). **Sosyal Bilgiler Tanımı, Dünyada ve Ülkemizde Gelişimi ve Önemi, Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ed. Mustafa SAFRAN, Pegem Akademi, Ankara.
- KIZILÇELİK, S., ERJEM, Y. (1994). **Açıklamalı Sosyoloji Terimler Sözlüğü**, Atilla Kitabevi, Ankara.
- KURTDEDE FİDAN, N. (2013). 'Sosyal Bilgiler Dersinde Değerler Eğitimi: Nitel Bir Araştırma', **International Journal of Social Science** , Volume 6 Issue 3, p. 361-388.

- KUŞ, Z., MEREY, Z. ve KARATEKİN, K. (2013). 'İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Yer Alan Değerler', **Değerler Eğitimi Dergisi**, 11 (25), 183-214.
- LEWIS, E., MANSFIELD, C. ve BAUDAINS, C. (2008). **Issues in Educational Research**, 18(2), pp. 138- 155.
- LOVAT, T. (2009). **Values Education and Quality Teaching: Two Sides of the Learning Coin**, ed.: T. Lovat, R. Toomey, Newcastle University, Australia.
- MEB, (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi (4- 5.Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitaplığı Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2005). **İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6.-7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.
- MEB, (2005). **Coğrafya Dersi Öğretim Programı (9,10, 11 ve 12. Sınıflar)**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB, (2011). **Coğrafya Öğretim Programı (9,10, 11 ve 12. Sınıflar)**, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEMİŞ, A. VE GÜNEY GEDİK, E. (2010). 'Sınıf Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri', **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 8, No: 20, 123- 145.
- MEYDAN, A. (2011). "Sosyal Bilgilerde Coğrafyanın Yeri ve Önemi", **Sosyal Bilgilerin Temelleri**, Ed.: Refik Turan, Kadir Ulusoy, Pegem Akademi, Ankara.
- ÖZSENSEL, E. (2003). 'Sosyolojik Bir Olgu Olarak Değer', **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1 (3), 217- 239.
- ÖZTÜRK, C. (2009). **Sosyal Bilgiler: Kavram, İçerik ve Program**, **Sosyal Bilgiler Öğretimi**, Ed.: Cemil Öztürk, Pegem Akademi, Ankara.
- SLATER, F. & LAMBERT, D. (1998). 'Introduction: Examining Values Geographical and Environmental Education', **International Research in Geographical and Environmental Education**, Vol. 7, No. 2.
- SÖZER, E. (1998). **Sosyal Bilimler Kapsamında Sosyal Bilgilerin Yeri ve Önemi**, (Ed: Can G.), Sosyal Bilgiler Öğretimi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayınları.
- ŞİMŞEK, N., AYDINÖZÜ, D. ve İBRET, B.Ü.(2009). 'Yeni İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı Hakkında Müfettiş Tutumları', **Kastamonu Eğitim Dergisi**, Cilt:17, No:2,513-524.
- TAY, B., DURMAZ, F. Z. ve ŞANAL, M. (2013). 'Sosyal Bilgiler Dersi Kapsamında Öğrencilerin Değer ve Değerler Eğitimi İlişkin Görüşleri', **GEFAD**, 33(1),67- 93.
- TÜRNÜKLÜ, A. (2000). 'Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme', **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, Sayı: 24. <http://www.pegem.net/adresinden> 22.01.2014 tarihinde alınmıştır.
- YILDIRIM, A., ŞİMŞEK, H. (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, 6. Baskı, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YILMAZ, E. (2009). 'Öğretmenlerin Değer Tercihlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi', **Değerler Eğitimi Dergisi**, Cilt: 7, No: 17, 109- 128.
- YİĞİTTİR, S., KELEŞ, H. (2011). 'Sosyal Bilgiler Dersinde Değer Eğitimi İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri', **Milli Eğitim Dergisi**, Sayı: 189, 144- 155.

THE IMPORTANCE OF GEOGRAPHY TEACHING IN SOCIAL STUDIES IN TERMS OF VALUE EDUCATION

B.Ünal İBRET*

Kadir KARATEKİN**

Emine AVCI***

Abstract

Providing of value acquisition to a new generation has a great importance for building of society future. The main purpose of social studies is to raise good citizens gained a national and universal values. In this study, the importance of geography teaching in social studies in terms of value education has been tried to be explained with views of social studies prospective teachers. Research was carried out with a qualitative approach, and semi-structured interview. This study was conducted with 62 prospective teachers in grade 4, faculty of Social Studies Teacher Education at Kastamonu University. According to the Social Studies teachers, it is observed that the first three disciplines forming the Social Studies course are respectively, History, Geography and Citizenship. However, it is observed that prospective teachers haven't sufficiently related to value the importance of geography discipline in the social studies. Effective disciplines for prospective teachers on teaching the values are respectively History, Geography and Sociology, prospective teachers have stated that they can be mostly able to have values of patriotic, and cleaning the sensitivity gained.

Keywords: Social Studies, Social Studies Prospective Teachers, Geography, Value Education

* Prof. Dr.; Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Social Sciences Kastamonu

** Assoc. Prof. Dr.; Kastamonu University, Faculty of Education, Department of Primary Education Kastamonu

*** Research Assistant, Kastamonu University, Faculty of Education Department of Social Sciences Kastamonu

ÇOKKÜLTÜRLÜ ORTAÖĞRETİM OKULU YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN YÖNETİM - ÖĞRETİM SÜRECİNDE KARŞILAŞTIKLARI GÜÇLÜKLERİN İNCELENMESİ*

Habib HAMURCU**

Eray DEMİRÇELİK***

Özet

Farklı kültürel değerleri tanıma, farklılıkları hoş görme ve çokkültürlü eğitim anlayışı günümüz eğitim sistemlerinde öne çıkan kavramlar olarak dikkat çekmektedir. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de çokkültürlü eğitimin verildiği kurumlardan biri olan Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesi yönetici ve öğretmenlerinin yönetim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükleri belirlemektir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmada 2011-2012 öğretim yılında M. Germirli İmam Hatip Lisesinde çalışan ve ses kaydı yapılmasını kabul eden beş idareci ve 11 öğretmen ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yoluyla elde edilen nitel veriler betimsel analize ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada; okulun fiziki şartları, uygulanan eğitim programları ve iletişim alanları, okul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaştığı başlıca güçlükler olarak bulunmuştur. Problem alanlarıyla ilgili öneriler sunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Çokkültürlülük, çokkültürlü eğitim, çokkültürlü öğretim, kültürel farklılık, öğretmen yeterlilikleri

Giriş

Okullar, formel eğitimin verildiği sadece bilgi aktarmakla kalmayıp, insanın toplumsallaşmasına da etki eden önemli kurumlardır. Okulların etkililiğinin ve kalitesinin artırılması toplumsal gelişme ve kalkınma açısından da önemlidir. Okul yöneticilerinin, örgütsel kaynakları etkili ve yararlı şekilde kullanmaları kaliteli ve etkili bir okul için gereklidir (Daft, 1994). Okulların verimli ve başarılı olabilmeleri için karar verme, planlama, örgütlenme, eşgüdüm, iletişim ve değerlendirmeden (Aydın,

* Bu çalışma, ikinci yazarın yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir. Çalışma 12. Uluslararası Türk Dünyası Sosyal Bilimler Kongresinde sunulmuştur (04.09.2014 Kazan /Tataristan)

** Yrd. Doç. Dr.; Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Psikolojik Dan. ve Rehb. Bölümü Kayseri

*** Öğretmen. Ahmet Erdem Ticaret Meslek Lisesi, Kayseri

2000; Bursalıoğlu, 1997) oluşan yönetim süreçlerinin etkili uygulanması gereklidir. Her alanda hızlı bir şekilde yaşanan değişim ve dönüşümler toplumların okullardan beklentilerini de değiştirmektedir. Farklı kültürel çeşitlilik barındıran toplumlarda bu durum daha belirgin görülmektedir. Günümüzde birçok okul, geçmiş neslin hayal bile edemeyeceği bir kültürel çeşitlilik içermektedir (Pewawardy, 2003). Toplumsal yapılarda meydana gelen hızlı gelişmeler, hem örgütlerin yapısının, hem de personelin görev ve rollerinin önemli ölçüde değişmesine yol açmıştır. Sosyal değişimin odak noktasında bulunan eğitim kurumları ve yöneticileri de bu hızlı değişimden etkilenmektedir.

Kitle iletişim araçlarındaki teknolojik gelişmeler ve küreselleşmenin getirdiği toplumsal değişim, tüm dünya insanlarını geçmişten çok daha hızlı bir biçimde birbirine yaklaştırmaktadır. Geçmişte birçok olumsuzluklar yaşayan insanlık, bugün birlikte bir arada sorunsuz yaşamının yollarını aramakta, eğitimden siyasete kadar her alanda çeşitli modeller geliştirmektedir. İnsanlar arasındaki benzerlikleri merkeze alan modern düşüncenin evrenselci paradigması yerine günümüzde farklılıklar üzerine vurgu yapan eğilimler ön plana çıkmaktadır. Farklılıkların kabul görmesinin bir sonucu olarak farklı etnik, kültürel, dini grupların bir arada yaşadıkları bir toplum tasarımı olarak şekillenen çokkültürlülük politikaları etkin olmaktadır (Kaymakcan, 2006).

Çokkültürlülük, yaş, cinsel yönelim, engelli olma, sosyal sınıf, etnik köken, din, dil ve kültürel özelliklerin bir arada yaşamasıdır (APA, 2002). Kymlicka'ya (1998) göre çokkültürlü kavramı, çeşitli nedenlerle egemen toplumdan dışlanmış ya da kenara itilmiş etnik olmayan çok çeşitli sosyal grupları içine alan bir anlamda kullanılmaktadır. Çokkültürlü yapı, grup kimliği toplumdaki diğer tüm topluluklar tarafından kabul edilmeye ek olarak, fırsat eşitliği isteyen etnik azınlıklar çeşitliliğidir (Cohen, 1980). Çokkültürlülük bir farklılıklar bütünü olarak algılanırken, kültürel etkileşimi de farklılıklar arasındaki ilişkiler olarak görmek, çağdaş toplumların karakteristik bir özelliği haline gelmektedir (Kostova, 2009).

Çokkültürlü eğitim, farklılıklara değer veren, sürekli değişen toplumun ihtiyaçlarını karşılayan, ilgili tüm kişilerin kişisel ve sosyal gelişimine katkıda bulunan programlar geliştirmek ve tüm grupların güçlendirilmesi için bir okul çeşitliliği düzenli yönetmek olarak tanımlanabilir (Gorski, 2010). Birçok eğitimci, farklı kültürlerle ait konuları, eğitim programının içerisine yerleştirerek çokkültürlü eğitime yönelik gelişimi desteklemektedir (Aldridge vd., 2000). Çokkültürlü yapıya sahip ülkelerde, farklı etnik kökenlere sahip öğrencilerin, kendi kültür ve deneyimlerine uygun öğrenme-öğretme ortamları üzerine birçok araştırma yapılmaktadır (Au vd., 1994; Foster, 1995; Gay, 2000; Hollins, 1996; Irvine, 1990; Irvine vd, 2001; Kleinfeld, 1975; Klineberg vd, 1979; Ladson vd., 1994, 1995; Sheets vd., 2000; Ware, 2006). Gelişmiş ülkeler eğitimle ilgili sorunlarına çözümler üretirken, çokkültürlü eğitim çalışmalarında da yer vermektedirler (Cirik, 2008).

Dünyadaki bu gelişmelere paralel olarak çokkültürlü eğitim ve 'çokkültürlülük' kavramları, Türkiye'de de son yıllarda akademisyenler ve araştırmacılar tarafın-

dan ele alınmaya başlanmıştır (Altaş, 2003; Barın, 2011; Başbay vd., 2009; Başbay vd., 2011; Cirik, 2008; Çötök, 2010; Erzurumlu, 2008; Esen, 2009; Güleç, 2003; Yakışır, 2009). Türkiye'nin son dönemde bölgesinde ve dünyada artan önemi, eğitim alanında da yapılmak istenen değişim ve yeniliklerde kendini göstermektedir. Çokkültürlü bir eğitim politikamızın olmayışı, yurtdışından gelerek Türkiye'de lisans ve lisansüstü düzeyde öğrenim görmek isteyen öğrenci sayısı her geçen gün artması bu alanda yapılan çalışmaların önemini bir kat daha artırmaktadır.

2006-2007 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOGM) ile Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) arasında imzalanan protokol kapsamında, aralarında Nijerya, Gana, Kamerun, Togo, Ekvator, Senegal, Mali, Bosna Hersek, Arnavutluk, Kosova, Makedonya'nın bulunduğu pek çok ülkeden seçilen ortaöğretim düzeyindeki öğrenciler yatılı olarak Türkiye'de Kayseri Mustafa Germirli İmam Hatip Lisesinde öğrenim görmeye başlamıştır (MEB, 2012, 58). Projeye Müslümanların yaşadığı birçok ülkenin din görevlisi ihtiyaçlarının karşılanması, bu ülkeler ile Türkiye arasında sağlam, kalıcı bir diyalogun ve dostluk köprüsünün oluşturulması amaçlanmaktadır. İlk olarak Kayseri M. Germirli İmam Hatip Lisesinde başlatılan proje, İstanbul ve Konya illerinden iki okulunda projeye dâhil edilmesiyle halen üç okulda sürdürülmektedir. Türkiye'de eğitim görmeye hak kazanan öğrencilerin gidiş-geliş yol masrafları ve bursları Türkiye Diyanet Vakfı (TDV) tarafından karşılanırken, eğitim hizmetini Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DOGM) karşılamaktadır.

Türkiye'nin önümüzdeki yıllarda dünya arenasında önemli roller üstlenmesine vesile olabilecek bu tür projelerin başarıyla sonuçlandırılması ülkemiz açısından çok önemlidir. Ülkemizde açılan bu tür okulların gelecek yıllarda sayılarının artacağı düşünüldüğünde, bu okulların araştırmacılar tarafından her yönden incelenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin bilimsel bulgularla ortaya konulması, verilen eğitimin nitelik ve niceliği açısından önem taşımaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ile çokkültürlü ortaöğretim okulunda görev yapmakta olan yönetici ve öğretmenlerin, yönetim ve öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yöntem

Çokkültürlü ortaöğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin, yönetim ve öğretim sürecinde karşılaştığı güçlüklerin tespitine yönelik gerçekleştirilen araştırma nitel araştırmaya dayalı olgubilim modeline göre desenlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim, esneklik ve sondalar yoluyla irdeleme özelliklerinin kullanılması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 72-75). Çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine soruların aynı sırayla sorulduğu

ve görüşülen kişilerin soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verildiği bir görüşme şeklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006,120). Yarı yapılandırılmış görüşme şekli, tam yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme tekniğine göre temel başlıklar altında farklı sorularla konunun incelenmesine ve yeni fikirlere ulaşılmasında daha etkin bir yöntem olarak görülmektedir (Sharan, 2013,88).

Çalışmanın Katılımcıları

Olgubilim araştırmalarında veri kaynakları, araştırmanın odaklandığı olguyu yaşayan ve bu olguyu dışı vurabilecek veya yansıtabilecek bireyler ya da gruplardır. Alanda yapılacak gözlemler ve görüşmeler sonucu çalışma grubu belirlenir. Bu tür çalışmalar, uzun görüşmeler gerektirdiğinden çalışma grubunun sınırlı kalması doğaldır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Çalışma grubu oluşturulurken, ses kaydı ile görüşme yapmayı kabul edenler seçilmiştir. Katılımcıların, cinsiyet, görev-unvan ve öğrenim durumuna göre dağılımı Tablo 1’de incelenmiştir.

Tablo 1

Katılımcıların Cinsiyet, Görev-Unvan ve Öğrenim Durumuna Göre Dağılımı (n=16)

<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>Görev-Unvan</i>	<i>n</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>n</i>
<i>Kadın</i>	2	<i>Müdür</i>	1	<i>Lisans</i>	12
<i>Erkek</i>	14	<i>Müdür Yrd.</i>	4	<i>Yüksek Lisans</i>	2
		<i>Öğretmen</i>	11	<i>Doktora</i>	2

Araştırmanın katılımcıları, 2011-2012 öğretim yılında M. Germirli İmam Hatip Lisesinde çalışan beş yönetici ve 11 öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların ikisi (% 12,5) bayan, 14’ü (% 87,5) erkektir.

Katılımcıların okuldaki çalışma süreleri ve yaşlarına göre dağılımı Tablo 2’de incelenmiştir.

Tablo 2

Katılımcıların Çalışma Süresi ve Yaş Durumuna Göre Dağılımı (n=16)

<i>Okuldaki Çalışma Süresi</i>	<i>n</i>	<i>Yaş</i>	<i>n</i>
<i>0-3 Yıl</i>	8	<i>30-35</i>	5
<i>4-6 Yıl</i>	7	<i>36-40</i>	3
<i>7 yıl ve üstü</i>	1	<i>41-45</i>	4
		<i>46-50</i>	2
		<i>51 ve üstü</i>	2

Katılımcıların okuldaki çalışma sürelerine bakıldığında, sekizinin (% 50) 0-3 yıl, yedisinin (% 43,7) 4-6 yıl, bir katılımcının ise yedi yıl ve üstüdür.

Verilerin Toplanması

Araştırmada, açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu bizzat araştırmacı tarafından okula gidilerek uygulanmıştır. Katılımcı grupta yer alan idareci ve öğretmenlerle ile yapılan görüşmeler ortalama 25 dakika sürmüş ve toplamda yaklaşık 406 dakika süren mülakat yapılmıştır. Görüşmeler, 2012 yılı şubat ve mart aylarında gerçekleştirilmiştir. Araştırma güvenilirliğini artırmak amacıyla tüm görüşmeler kayıt altına alınmış ve tüm süreçler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır.

Verilerin Analizi

Katılımcılardan görüşme formu çerçevesinde alınan görüşlerle ilgili betimsel analiz uygulanmıştır. Okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinden birebir alıntılar yapılırken K1, K2,... kodlama sistemi kullanılmıştır.

Bulgular

1. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlülük Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Bulgular: Okul yönetici ve öğretmenlerinin çokkültürlülük hakkındaki düşüncelerine ilişkin bulgular; çokkültürlülük ile ilgili eğitim almadıkları, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesini nasıl değerlendirdikleri, farklılıklar sebebiyle hangi problemlerle karşılaştıkları ve farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendilerini nasıl değerlendirdiklerine ilişkin dört kategoride incelenmiştir.

1.a. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Çokkültürlü Eğitim İle İlgili Görüşleri: Katılımcıların çokkültürlülük ile ilgili olarak herhangi bir eğitim aldınız mı sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci sırada bu konuda bir eğitim almadıklarını ifade etmişlerdir. Bir katılımcı bununla ilgili olarak “ *Başlangıçtan bugüne kendi gayretlerimizle, kendi araştırmalarımızla, deneme-yanılma yoluyla öğrendik. Böyle bir eğitimin öncelikle bu tür okullarda görev alacak öğretmenlere verilmesi iyi olur. Öğretmenlerimizin bu konudaki alt yapı ve donanımı iyi olursa kalitenin artacağına inanıyorum.*” (K15) şeklinde görüş belirtmiştir. Katılımcılar tarafından ikinci sırada çokkültürlülük hakkında eğitim almayı istediklerini fakat bu konuda eğitim veren herhangi bir kurumun olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı, “*Türkiye de böyle bir eğitim veren kurum yok. Bu tamamen tecrübeyle elde edilen bir durum, diğer arkadaşlar gibi bende zamanla çocuklardan ve arkadaşların tecrübelerinden yararlanarak bugünkü birikimlerine ulaştım.*” (K1) şeklinde görüş bildirmiştir. Başka bir katılımcı da “ *Bu alanda ne özelde, ne de devlet kanalıyla kurs, seminer ya da panel benzeri bir paylaşımın olduğunu düşünmüyorum. Yeni bir kavram olduğu için, ülkemizde herhangi bir çalışma yok diye biliyorum. Bizler burada öğrencilerden öğrendiklerimizle kendimizi geliştiriyoruz. Uluslararası öğrencilerin sayısı gittikçe artmakta, bu öğrencilerin adaptasyonu konusunda Yunus Emre Enstitülerinin çalışmaları olduğunu biliyorum. Ortaöğretim düzeyinde adaptasyon konusunda bizim okulumuzda bu konuda lokomotif olabilir.*” (K9) şeklinde görüş belirtmiştir.

1.b. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerin Farklı Kültürlerden Gelmesiyle İlgili Görüşleri: Öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanları olduğu katılımcılar tarafından birinci sırada ifade edilmiştir. Bu konuda bir katılımcı “ *Olumlu yanlarından başlamak gerekirse değişik ülkelerden gelen birçok insanın bir merkezde aynı ideale hizmet için toplanmaları bence çok anlamlı bir konu. Tabii bunun alt yapısının da hazır olması gerekiyor. Olumsuz yanları ise çokkültürlülüğü kaynaştırmak epeyce bir zaman ve emek gerektiriyor. Farklı kültürlerin adaptasyonu için fedakârlık gerekiyor.*” (K1) şeklinde görüş belirtmiştir. Bir başka katılımcı da, “*Her ülke kendi güzelliklerini anlatsa 45 farklı güzellik öğrenmiş oluyoruz. En olumlu yanı bence değişik güzellikleri tanımamız. Olumsuz yanları ise, dil bilmeme sorunu özellikle 9. Sınıflarda otur kelimesini birkaç farklı dilde söylemek gerekiyor. Bir de ülkeler arasında kabilecilik zihniyeti oluşuyor. Herhangi bir öğrenciye bir şey olsa haklı ya da haksız olduğuna bakılmaksızın o ülkenin çocukları birbirlerini destekliyor. İlk yıllarda daha çok karşılaştığımız bu durumu son zamanlarda aşmaya başladık.*”(K12) şeklinde görüş belirtmiştir.

Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin öğretmenlere karşı tutum ve davranışlarındaki farklılıkları vurgulayan bir katılımcı şunları söylemiştir: “*Endonezya’dan gelmiş bir çocuğun karşınızdaki duruşu ile Avrupa’daki bir ülkeden gelen bir çocuğun duruşu arasında büyük farklılıklar var. Afrika ve Balkanlardan gelen bir öğrenci için bahçedeki bir bankta büyüklerinin karşısında yatması sorun olmazken, Asya’dan gelen öğrenciler için ise durum tamamen farklı, büyüklerinin karşısında arkasına bile yaslanmaktan çekiniyorlar. Tüm bu farklılıklar bu okulda bir potada eriyerek ortak bir davranış sergilemeye başlamaları gerçekten çok güzel.*”(K3).

Çok farklı kültürleri bir arada tutmanın kaos oluşturduğunu, birbirine yakın bölgelerden öğrencilerinin eğitilmesinin daha faydalı olacağını düşündüğünü belirten bir katılımcı şunları söylemiştir: “*Çok farklı ülkelerden öğrencilerin bir araya gelmesi bence kaos oluşturuyor. Çabuk verim alma ve ders üretkenliği kaybediliyor. Bu okulda öğretmenlik yapmak gerçekten çok zor. Öğrenciler ortak belirli bölgelerden, örneğin Asya grubu, Afrika Grubu gibi gelse sanırım eğitim öğretim açısından daha başarılı olur.*”(K11).

1.c. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Öğrencilerle Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri: Okul yönetici ve öğretmenlerinin, öğrencilerin farklı kültürlerden gelmesi sebebiyle ortaya çıkan problemler nelerdir, sorusuna verdikleri cevaplar analiz edildiğinde birinci sırada dil probleminin olduğu tespit edilmiştir. Bu konuda bir katılımcı, “*Kendi ülkemizde bile çok farklı kültürlerin bulunduğu bölgeler nasıl sıkıntılar oluyorsa, burada dünyanın her yerinden gelmiş gençler arasında da zaman zaman problemler oluyor. Özellikle birbirlerini anlayana kadar uyum problemi ve dil problemi oluyor. Davranış farklılıkları olan genç nüfusu bir arada tutmaya çalışıyoruz. Onlara hoşgörünün önemini anlatıyoruz. Birbirlerini kırmadan uygun bir dille konuşmanın önemini anlatıyoruz. Gençlerin hızla Türkçeyi öğrenmeleri aralarındaki yanlış anlamaların da önüne geçiyor.*”(K10) şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcılar, ikinci olarak yemek problemi yaşadığını belirtmişlerdir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin ‘Türk mutfağına’ alışmakta zorlandıklarını ifade eden bir katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir: “*Farklı kültürden gelen öğrencilere*

yemek çıkarmak gerçekten zor. Biz bu sorunu zaman içerisinde deneme yanılma yoluyla çözmeye çalıştık. Öğrencilerin görüşlerine başvurarak bütçe imkânları ölçüsünde sorunun üstesinden gelmeye çalıştık. Güney Asya'dan bir çocuğun balık yemeğini 'sizin burada çay pasta nasıl yenirse, biz de de balık öyledir. Her an tüketilir.' veya Gürcistanlı bir çocuk 'Kayseri Manti' her hafta çüksün derken diğerleri hiç çıkmasın diyebiliyor. MEB kahvaltılarda sağlıklı beslenmeyi özendirme için çorba çıkartılmasını tavsiye ederken, bizde kalan çocuklar kahvaltıda çorba yemeyi sevmediklerini, onun yerine çikolata ya da reçel, bal gibi ürünleri istediklerini söylediler. Cuma günleri öğrencilerin istekleri doğrultusunda genelinin sevdiği yemeklerden çıkarmaya gayret ediyoruz."(K5). Bir başka katılımcı ise "Pansiyonda yemek problemi vardı. Et ve pilavda herkes mutlu onun dışındaki yemeklerde sıkıntı oluyor. Ayrana şeker, çaya tuz atıp içen öğrencilerimiz var. Hepsini bir potada eritmeye çalışıyoruz."(K3) şeklinde görüş belirtmiştir.

Katılımcılar, üçüncü olarak uyum problemi olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı, "Afrikalı çocukların akşam yatarken vücutlarına bir krem sürme alışkanlıkları var. Ağır kokusu olan bu kremden dolayı gerek oda arkadaşlarından gerekse nöbetçi öğretmen arkadaşlardan bazı serzenişler oldu. Çocukların bu durumu kabullenmeleri sanırım yaşları gereği daha kolay olabiliyor. Zamanla bir birlerine alışıyor ve rahatsız olmuyorlar."(K5) şeklinde görüş belirtmiştir.

Ortaya çıkan sorunların çözümünde önce diyalog yöntemini kullandıklarını ve kişilerin birbirlerine karşı saygılı olması gerekliliğini ifade eden bir katılımcı şunları söylemiştir: "Sorunlarımızı öncelikle diyalog ile çözmeye çalışıyoruz. Biz burada saygı önemsiyoruz. Bütün uğraşmalarımıza rağmen bir düzelmeye olmazsa eğitimine ülkesinde devam ediyor. Biz burada ülkemizin imkânlarıyla en iyi hizmeti vermeye çalışıyoruz ve çocuktan bu hizmeti hak etmesini istiyoruz. Herhangi bir sebepten okulumuzdan ayrılan öğrencinin velisinden imzalı bir belge fakslemasını istiyoruz. Veli öğrencisinin yol masraflarını da gönderiyor. Okuldan ilişkisini öyle kesiyoruz. Diyanet Vakfı ile imzalanan protokol gereği, okuldan ayrılan bir öğrencininin yol parasını biz ödemiyoruz."(K2).

1.d. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Farklı Kültürlerden Gelen Öğrencileri İdare Etmekle İlgili Görüşleri : Katılımcılara farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendinizi yeterli bilgi ve donanuma sahip hissediyor musunuz sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci sırada kendimi yeterli hissetmiyorum şeklinde görüş bildirmişlerdir. Bu konuda katılımcılardan bazıları şunları söylemişlerdir: "Bu soruya evet ya da hayır demek de yetersiz. Her yıl farklı ülkelerden öğrenciler geliyor. Yeni bir ülkeden öğrenci geldiği zaman o ülkeyi ve kültürünü tanımaya çalışıyoruz."(K1), "Hiçbir zaman yeterli olamayız. Hiç kimse yeterli olamaz. Öncelikle İngilizce ve Arapça gibi dilleri iyi bilmek gerekiyor."(K3), "İlk geldiğimizde bu konuda çekincelerimiz vardı. Ama zamanla alıştık."(K6).

Kültürel farklılıklara karşı saygılı olmanın ve sürekli değişim ve gelişimlere açık bir yapıda olmanın önemini belirten bir katılımcı şunları söylemiştir: "Kültürel farklılıklara karşı toleranslı bir kişiyim, bu noktada bir sıkıntı yaşamıyorum. Öğretim metodları noktasında ise farklı gruplara ders anlatmaya yönelik bir eğitim almadım. Benzer kurs ve eğitimler ile ilgili yazıları yabancı literatürden takip ediyorum."(K9).

2. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulun Mevcut Durumunu Çokkültürlü Eğitim Açısından Nasıl Değerlendirdiklerine İlişkin Bulgular: Okul yönetici ve öğretmenlerinin, okulun mevcut durumunu çokkültürlü eğitim açısından nasıl değerlendirdikleri sorusuna bütün katılımcılar okul pansiyonunun yetersiz olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bir katılımcı *“Derslik olarak yeterli. Pansiyon ve sportif faaliyetler yetersiz. Kapalı bir spor salonu olsa daha iyi olur. 10 kişinin bir koşu kalmaması, sıcak suyun bazen yeterli olmaması, yemek sırasında bazen 30 dk. sıra bekleyen öğrenciler var. Bu şartlar düzeltilmeli.”*(K8) şeklinde görüş belirtmiştir.

Bu projenin anlam ve amaç açısından çok önemli bir proje olmasına rağmen devlet imkânlarının yeterince kullanılmadığının ve projenin sahipsiz bırakıldığının, burada okuyan öğrencilerin her açıdan mutlu edilmesi gerekliliğinin üzerinde duran bir katılımcı ise *“Bu proje çok büyük ve önemli bir proje. Ama bana göre projeyi devlet göz ardı ediyor. Sahipsiz bırakıyor. Çocuğün 2-3 kişilik odalarda doktorunun, psikoloğunun olduğu daha iyi şartlarda yemek yiyebileceği ortamlar sağlanmalı. Çocuklar için yeterli sosyal aktivite yok. Bu çocukların ‘Türk Dostu’ olması böyle imkânlarla mı sağlanacak. Çocukların imkânı olsa birçoğu bırakıp kaçacak. Fiziki şartlar düzeltilmeli.”*(K7) şeklinde görüş belirtmiştir.

3. Çokkültürlü Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretim Hizmetlerinde Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Bulgular: Katılımcıların cevapları analiz edildiğinde, okul yönetici ve öğretmenlerinin eğitim öğretim hizmetlerinde karşılaştığı güçlüklere ilişkin bulgular; bu okulda çalışmanın diğer okullardan farklı yanları, okulda sıklıkla karşılaşılan sorunlar, eğitim programını uygulamada karşılaşılan sorunlar, eğitim sürecini geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için gösterilen faaliyetler ve aynı tür okullarda görev almak isteyen öğretmenlere yönelik tavsiyeler olmak üzere beş kategoride incelenmiştir.

3.a. Bu Tür Bir Okulda Çalışmayla İlgili Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Görüşleri: Bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan farklı yanları var mıdır sorusuna katılımcıların tamamı, bu okulda yöneticilik ve öğretmenlik yapmanın diğer okullardan farklı yanları olduğunu düşündüklerini belirtmişlerdir. Bu okulda çalışmanın diğer okullara göre daha zor olduğunu ve daha yorucu olduğunu ifade etmişlerdir. Bir katılımcı *“Bu durum belki kişiye göre değişebilir. Ben bu okulda olmaktan çok memnunum. Diğer okullara göre çalışma şartlarının daha yorucu olduğunu düşünüyorum. Tüm öğrencilerin problemleri ile ilgilenmek zorunda kalıyoruz.”*(K1) şeklinde görüş belirtmiştir. Diğer bir katılımcı ise *“Bu okulda çalışmak oldukça zor. 30 yıllık öğretmenim 28 yılda çektiğim çileyi burada 2 yılda çektim. Çocukla ilgili bir sorun olduğunda kime anlatacağın çocukların anne-babası yok.”*(K7) şeklinde görüş belirtmiştir.

Okulun özel durumu itibarıyla öğrencilerin ailelerinden uzun süre ayrı kaldıklarını ve okulun adeta bir aileye dönüştüğünü belirten bir katılımcı şunları söylemiştir: *“Diğer okullardan en önemli farkı herhangi bir pansiyonlu okulda öğrenciler haftada, 10 günde, bilemediniz ayda bir aileleri ile görüşebiliyorlar. Bizim öğrencilerimiz 9-9,5 ay aileleri ile görüşemiyorlar. Öğrenciler için burası hem eğitim gördüğü yer hem de bir nevi ailesi oluyor. Dini bayramlarda ve yarıyıl tatilinde de burada kalıyorlar.”*(K2).

3.b. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Okulda Karşılaştıkları Sorunlarla İlgili Görüşleri: Katılımcıların, okulda sıklıkla karşılaştıkları sorunlara ilişkin verdikleri cevaplar incelendiğinde, dil sorunu, müfredat sorunu, kültürel uyum ve adaptasyon sorunu ve sağlık sorunlarının yaşandığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak katılımcılardan bazıları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Genellikle öğrencilerin sağlık sorunları ve ekonomik problemleri, karşılaştığım sorunların başında geliyor.”*(K1), *“Öğrencilerimiz farklı kültürlerden geldikleri için ilk zamanlar kaynaşma problemleri oluyor. Geldikleri ülke eğitim sistemi ile bizim eğitim sistemimiz arasındaki farklılıklardan problem yaşıyorlar.”*(K2), *“En büyük sorun öğrenciyle olan dil problemi.”*(K6).

Okul öğrencilerinin sağlık sorunlarını aşmada mevzuata ve bürokrasiye ilişkin sorunlar yaşandığını belirten bir katılımcı şunları söylemiştir: *“Öğrencilerin sağlık problemleri bu aralar bizi en çok yoran etken. Öğrencilerimiz devlet parasız yatılılık statüsünde olmasına rağmen dış hastanesi ve devlet hastanelerinde tedavi olamıyorlar. Bu sorunun aşılması için gerekli yerlerle irtibat halindeyiz. Bu seneden itibaren Diyanet Vakfı öğrencilerin sadece gidiş-geliş yol masrafı ve aylık her öğrenciye verilen 100 lira ödeme yaparken, öğrencilerin diğer tüm giderleri MEB tarafından karşılanacak.”* (K4).

Öğrencilere sunulan pansiyon ve yemek hizmetlerinin yetersiz olduğunu belirten bir katılımcı şunları söylemiştir: *“Çocukların yatakhaneleri yetersiz, yemekler için ayrılan ödenekler yetersiz. Onların yeme alışkanlıklarına uygun yemek çıkartılmadığında sorunlar oluşuyor.”*(K7).

3.c. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Uygulamakta Oldukları Eğitim Programıyla İlgili Görüşleri: Katılımcılara, mevcut eğitim programını uygularken karşılaştığınız sorunlar var mı? Sorusu sorulmuştur. Araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenlerinin hepsi mevcut eğitim programını uygularken sorunlarla karşılaştığını ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazıları düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: *“Bize özgü bir mevzuatın, bir müfredat programının olmayışı bizi yoruyor. Mevzuata yönelik bakanlığımızın çalışmalar yaptığını biliyoruz.”*(K1), *“9. Sınıflarda hazırlık sınıfının olması gerekir. Bu okula özgü bir müfredat ve program geliştirilip uygulanması gerekir. Buna yönelik rapor ve fikirlerimizi her sene bakanlığa göndermemize rağmen bu yıla kadar herhangi bir gelişme olmadı.”*(K3), *“Okulda okutulan kitaplar Türkiye'nin herhangi bir bölgesinde İmam Hatip Liselerinde okutulan kitaplarla aynı. Bizim öğrencilerimiz için birçok kelime yabancı ve seviyelerinin üstünde. Konular ve anlatım tarzı basite indirgenerek bu okula özgü kitaplar olmalıdır.”*(K10).

Başlatılan bu projenin alt yapısı tam tamamlanamadan başlanmasını yanlış bulduğunu ifade eden bir katılımcının görüşleri şu şekildedir: *“Bakanlığımızın bu projedeki en büyük hatası alt yapısını hazırlamada bu projeye girilmiş olmasıdır. Bu tür okullara göre ne bir program ne de bir müfredatın bulunmaması bizleri zor durumda bırakmaktadır.”*(K11).

3.d. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimi Geliştirmeye İlgili Görüşleri: Katılımcıların, eğitim öğretimi geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için neler yapıyorsunuz? sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcı-

ların okulda eğitim öğretimi geliştirme faaliyetleri olarak, mevcut müfredat programını öğrenci seviyesine göre sadeleştirdiklerini, müfredat ile ilgili raporlar hazırlayarak üst makamlara ilettiklerini, okul tanıtım faaliyetleri yaptıklarını ve sosyal etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan bazılarının konu ile ilgili düşünceleri şu şekildedir: *“Tüm okul personelimizle zümre toplantıları ve çalışmalarını yapıyoruz. Pansiyondaki görevli arkadaşlarımızla bir araya gelerek eksiklikler, yapılması gerekenler hakkında fikir alışverişlerinde bulunuyoruz. Okulumuz açıldığı ilk yıllarda çeşitli sebeplerle ülkelerine dönen öğrenci sayısı %50-60 'lar düzeyinden 2011 yılı itibariyle %10 seviyesine düşmüştür. Öğrencilerin ülkelerinden seçilerek gelmeleri ve bizim okulumuzu, Kayseri'yi ve Türkiye'yi tanıtan CD'ler hazırlayıp gerekli birimlere göndermemizin bun da etkili olduğunu düşünüyorum.”*(K1), *“Okulumuz Türkçe zümresi olarak yabancılara Türkçe eğitimi ile ilgili bir plan hazırladık. 10. ve 11. Sınıflardaki Edebiyat dersleri yerine Türkçe derslerinin konulmasının daha iyi olacağını düşünüyorum.”*(K6), *“ Bu sene Şubat ayında Diyanet Vakfının da katılımıyla Antalya da bir çalıştay düzenlendi. Ülkemizde okuyan yabancı öğrencilerin durumlarının tartışıldığı bu çalıştay da okulumuza özgü bir programın olması gerektiği konusunda bilgiler verdik.”*(K4).

4. Okul Yönetici ve Öğretmenlerinin Bu Tür Okullarda Çalışmayı Düşünen Öğretmenlere Yönelik Tavsiyeleri: Katılımcıların, ileride bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlere neleri tavsiye edersiniz, sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde, katılımcıların, ileride bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlere yönelik tavsiyelerinin, bu tür okulları tanımaları gerekliliği, bu tür okullarda çalışmanın daha fazla yorucu olduğu, bu tür okullarda çalışmanın daha fazla gayret ve sevgi gerektirdiği ve birden fazla yabancı dil bilmenin gerekliliği üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Katılımcılardan bazılarının düşünceleri şu şekildedir: *“Bu okullarda çalışacak öğretmenlerin okulların yapısını tanımaları ve buraya isteyerek gelmeleri gerekir.”*(K1), *“Mesleğini çok sevmesi gerekir. Çok iyi bilebilirsiniz ama öğrencilere bildiklerini onların anlayacağı şekilde anlatmadıktan sonra bilginizin hiçbir anlamı yok.”*(K2), *“Burada sevgiyle yaklaşıldığı zaman aşılamayacak sorun yok. Bu okulda olmak çok büyük bir ayrıcalık olduğunu düşünüyorum. Dünya'nın her yerinden öğrencilerinizin olması çok güzel.”*(K15), *“Bu tür okullarda çalışmayı düşünen öğretmenlerin farklı kültürleri ve dilleri bilmesinin faydalı olacağına inanıyorum.”*(K16) şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Tartışma Sonuç ve Öneriler

Araştırmada elde edilen verilere göre, katılımcılar çokkültürlülük ile ilgili herhangi bir eğitim almadıkları ve bu konuda eğitim almayı istediklerini ifade etmişlerdir. McNeal (2005), araştırmasında çokkültürlü öğretmen eğitimi programının öğretmenlerin uygulamalarında anlamlı düzeyde etkisi olduğunu, ayrıca bu eğitimin dışında, öğretmenin görev yapmakta olduğu okul ortamı ve öğretmenin kişisel özelliklerinin de süreci etkileyen önemli değişkenler olduğunu göstermiştir. Genel olarak araştırmalarda çokkültürlü eğitimin önemi vurgulanmakta, ancak uygulamada bazı sıkıntıların yaşandığı da araştırmacılar tarafından ifade edilmektedir (Başbay ve Bektaş, 2009).

Okul yönetici ve öğretmenlerinin, öğrencilerinin farklı kültürlerden gelmesinin hem olumlu hem de olumsuz yanlarının olduğunu düşündükleri ortaya çıkmış-

tır. Herron vd. (1995), araştırmalarında, öğretmenlerin, çok kültürlü eğitimin gerekli ve yararlı olduğunu düşündüklerini ve çokkültürlü eğitimi uygulama konusunda istekli oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Herron ve arkadaşlarının (1995) araştırmalarında elde edilen bulgular ile araştırmamız bulguları paralellik göstermektedir. Bu araştırmaya katılan okul yönetici ve öğretmenleri de çokkültürlü eğitimin olumlu ve olumsuz yanları bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü'nün (UNESCO) 1996 yılında yapmış olduğu "Öğretmen Eğitimi Konferansında" öğretmenlerin değişen koşullar sonucu karşı karşıya kaldıkları sorunların çözümü ve alınacak önlemlerin neler olacağına ilişkin temel olgulara işaret edilmiştir. Konferansın "Barış Kültürünün Oluşmasında Öğretmenin Rollerini" adlı ana başlığı altında, öğretmenlerin barış ve hoşgörü konularını derslerde sürekli vurgulamasının önemi belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilere; herkesin farklı olduğunu, hiç kimsenin aynı olmadığını, farklılıklara karşı saygıyı öğretmeleri gerekliliği vurgulanmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, [UNESCO], 1996). Araştırmamızda elde edilen bulgularla, UNESCO'nun 1996 yılındaki konferansta alınan kararları örtüşmektedir. Araştırmamıza katılan yönetici ve öğretmenler farklılıklara karşı anlayışı, sevgiyi ve diyalogu ön planda tutan bir davranış sergilediklerini ifade etmektedirler.

Katılımcılar, okulda farklılıklar sebebiyle ortaya çıkan problemleri, dil, yemek ve kültürel uyum problemleri olarak belirtmişlerdir. Yapılan araştırmalar da dil ve kültürün öğrenme üzerinde etkili olduğunu göstermektedir. Örneğin, Lee ve Carrasquillo (2006), Amerika'da yaşayan Koreli öğrencilerin öğrenme ve dil özelliklerini inceledikleri araştırmalarının sonucunda, kültürel ve dilsel faktörlerin, öğrencilerin akademik başarılarını etkilediğini; öğrencilerin ezbere dayalı öğrenme stratejilerini anlamlı öğrenmeye tercih ettiklerini ortaya koymuşlardır. Lee ve Carrasquillo'nun (2006) araştırma bulgularındaki dilsel özelliklerin öğrencilerin akademik başarısına etkisi ile araştırmamız bulguları benzerlik göstermektedir. Bu araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenler, öğrencilerle özellikle ilk yıllarda iletişim ve uyum problemleri yaşadıklarını, ilerleyen yıllarda bu sorunların azaldığını ifade etmişlerdir.

Katılımcılar, farklı kültürlerden gelen öğrencileri idare etme konusunda kendilerini yeterli görmediklerini ortaya koymuşlardır. Amerika'da Öğretmen Eğitimi Ulusal Akreditasyon Kurulu (NCATE) öğretmen eğitiminde "Farklı Öğrencilerle Çalışma Deneyimlerini" altı temel standarttan biri olarak kabul etmektedir (<http://www.ncate.org>). Öğretmen adaylarının farklı kültürel geçmişe sahip olan öğrencilerin geçmişlerini ve deneyimlerini göz önünde bulundurarak çokkültürlü ve evrensel bakış açısına sahip olmaları beklenmektedir.

Araştırmada elde edilen veriler, katılımcıların, okulun fiziki imkânlarını, derslik olarak yeterli fakat pansiyon ve sportif imkânlar açısından yetersiz bulunduğunu ortaya koymuştur. Günümüzde fiziksel ortamların insan davranışları üzerine etkisi tartışılmaz bir konudur. Aydoğan'ın (2012) araştırmasında okul binaları ve fiziksel çevre şartlarının öğrenme ve öğretim süreçleri üzerindeki etkilerinin küçümseneme-

yecek kadar fazla olduğunu, eğitim öğretim faaliyetlerini şekillendirdiği, öğrenci ve çalışanların davranışlarını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Söz konusu bulgu araştırmamız bulgularıyla paralellik göstermektedir. Bu bağlamda okulun fiziki şartlarının düzeltilmesi okul yönetici ve öğretmenlerinin karşılaşabileceği güçlükleri azaltan bir etkiyi gerçekleştireceği düşünülebilir.

Çalışmaya katılanların eğitim öğretim sürecinde karşılaştıkları güçlükler, dil, müfredat, kültürel uyum ve sağlık hizmetlerinde yoğunlaşmaktadır. Sleeter ve Grant (1988) eğitim programlarının, var olan farklılıklar, deneyimler ve kültürler üzerine çokkültürlü olarak odaklanması gerektiğini belirtirler. Bunun için farklı kültürlere hitap edecek materyaller ve yöntemler kullanılmalıdır. Bunlara ek olarak öğretmenler, çağdaş kültüre olan vurgu kadar, tarihi kültüre de vurgu yapmalıdırlar. Sleeter ve Grant'ın (1988) tespiti ve Banks'ın (1999) çokkültürlü okullarda olmasını beklediği "okul etkinliklerinde ve gösterilerinde kullanılan öğretim araçları tüm etnik ve kültürel gruplara uygun olarak düzenlenir" ve "okul kültürü ve programı kültürel çeşitliliği yansıtır" görüşleri, araştırmamız bulgularıyla çelişmektedir. Araştırmamıza katılan yönetici ve öğretmenler, mevcut programın çokkültürlü okullar için hazırlanmadığını, bu tür okullara özgün bir programın bulunmadığını ifade etmişlerdir. Okul zümrelerinde ders programları üzerinde düzenlemeler yaparak, öğrencilerin anlayacağı düzeye indirgediklerini ve çağdaş kültüre ve tarihe uygun bilgiler vermeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

Araştırmada elde edilen verilere göre, katılımcılar, eğitim öğretimi geliştirmek ve karşılaşılan sorunları çözmek için neler yaptıklarıyla ilgili düşüncelerinde, müfredatı öğrencilerin anlayacağı biçimde sadeleştirme, karşılaştıkları sorunları rapor halinde üst makamlara sunma, okul tanıtım faaliyetleri ve sosyal etkinlikler düzenlediklerini ifade etmişlerdir. Kostis ve Efthymia (2009), çokkültürlü sınıflarda derse giren öğretmenlerin diğer sınıflarda derse giren öğretmenlere göre daha fazla emek vermesi gerektiğini ve öğrenciler için teşvik edici, olumlu bir sınıf ortamı oluşturmaları gerekliliğini belirtmişlerdir. Araştırmamıza katılan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ilgili makalede ortaya çıkan sonuçlar ile benzerlik gösterdiği görülmektedir. Katılımcılar, sınıf ortamlarındaki farklılıklara dikkat çekmişler ve bu farklılıklara başlangıçta alışmanın zor olduğunu, ilerleyen yıllarda uyum problemlerinin de ortadan kalkmasıyla daha iyi bir sınıf ortamı oluştuğunu ifade etmişlerdir. Okulun geliştirilmesi sınıfın geliştirilmesi ile doğru orantılıdır. Bu bağlamda okul yönetimi etkili öğretimsel lider olarak etkinlik gösterebilmelidir. Ancak okul yöneticilerinin yetiştirilmesinde ve atanmasında sürdürülebilir bir politika izlenemediği için okul yöneticileri uygulamada sorunlar yaşayabilmektedir. Özmen'in (2002) araştırması bu görüşü destekler niteliktedir.

Çokkültürlü eğitim ile ilgili literatür incelendiğinde, çokkültürlü okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları problemlerin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. M. Germirli İmam Hatip Lisesinin diğer çokkültürlü okullardan ayrılan en önemli yanı okul öğrencilerin farklı ülkelerden gelmesine rağmen tümünün ortak noktasının İslam coğrafyasındaki ülkelerden gelmiş olmaları ve İslam dini

üzerine eğitim almalarıdır. Bu durum karşılaşılabilecek birçok güçlüğün baştan engellenmesini de sağlamaktadır. Din Eğitimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı eşgüdümünde geliştirilen bu projenin, anlam ve amaç açısından ülkemiz için çok önemli olduğu bilinmektedir. Fakat projeye, anlamına uygun gerekli alt yapı hazırlıkları yapılmadan başlanıldığı söylenilebilir. Okulların fiziki koşulları bu projenin gereksinimlerine uygun olarak hazırlanmadan, öğrencilerin hangi programı takip edeceklerinin hazırlığı yapılmadan, bu okullarda görev yapacak yönetici ve personele gerekli eğitim verilmeden, projenin başlatıldığı anlaşılmaktadır. Geçen zaman içerisinde bu okullarda çalışan yöneticilerin ve öğretmenlerin çok zor durumda kaldıkları, adeta vicdanları ile baş başa bırakıldıkları anlaşılmaktadır. Araştırmada okul yöneticileri ve öğretmenlerinin karşılaştığı güçlükler, okul şartlarının iyileştirilmesi, uygulanan eğitim programları ve iletişim alanlarında yoğunlaşmaktadır. Okul şartlarındaki en büyük sorunun öğrencilerin pansiyon ve yemek ihtiyaçları ile ilgili olduğu belirlenmiştir.

Mevcut bulgulara dayanılarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- 1- Bu türden okulların sayısını artırmadan önce mevcut okulların imkân ve şartları düzeltilmelidir.
- 2- Gelen öğrencilerin Türkiye'ye uyumunu sağlayacak ön eğitimler, oryantasyon faaliyetleri gerçekleştirilmelidir.
- 3- Bu tür okullara özgü bir programın ve seçmeli ders sisteminin oluşturularak, programa uygun modül ya da kitaplar hazırlanmalıdır.
- 4- Öğrencilerin okullara yerleşmeden önce ve yerleştikten sonra karşılaşılabilecekleri sorunları tespit edilmeli ve planlamalar yapılmalıdır.
- 5- Bu tür okullardan mezun olan öğrencilere yönelik, öğrenci izleme çalışmaları yapılarak, yabancı öğrencilere sağlanan bu imkânların ülke ekonomisi ve dış politikasına ne denli dönütlerinin olduğuna dair çalışmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- ALDRIDGE, J., CALHOUN, C. ve AMAN, R. (2000). "15 Misconceptions About Multicultural Education", *Focus on Elementary*, C.12, S.3, ss.1-4.
- ALTAŞ, Nurullah (2003). **Çokkültürlülük ve Din Eğitimi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- AU, K. H. ve KAWAKAMI, A. J. (1994). Cultural congruence in instruction. In E. R. Hollins, J. E. King, ve W. C. Hayman (Eds.), **Teaching Diverse Populations** (pp. 5-24), State University of New York Press, Albany.
- AYDIN, Mustafa (2000). **Eğitim Yönetimi**, 6. Baskı, Hatiboğlu Yayınları, Ankara.
- AYDOĞAN, İsmail (2002). "Etkili Yönetim", **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, S.13, ss.61-75.
- BANKS, J. A. (1999). **An Introduction to Multicultural Education** (2nd ed.). Allyn and Bacon, Boston.

◆ Habib Hamurcu / Eray Demirçelik

- BARIN, Taylan (2011). **Çokkültürcülük Teorisi ve Ulus-Devlet Anlayışına Etkileri**, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- BAŞBAY, Alper ve Bektaş, Yelda (2009). "Çokkültürlülük Bağlamında Öğretim Ortamı ve Öğretmen Yeterlikleri", **Eğitim ve Bilim**, C.34, S.152, ss.30-43.
- BAŞBAY, Alper ve Kağnıcı, Yelda (2011). "Çok Kültürlü Yeterlik Algıları Ölçeği: Bir Ölçek Geliştirme Çalışması", **Eğitim ve Bilim**, C.36, S.161, ss.199-212.
- BURSALIOĞLU, Ziya (1997). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, Pegem Yayınları, Ankara.
- CİRİK, İlker (2008). "Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları", **Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** (H. U. Journal of Education), S.34, ss.27-40.
- COHEN, David (1980). "Ethnicity in Librarianship: A Rationale for Multicultural Library Services in a Heterogeneous Society", **Library Trends**, C.29, S.2, ss.179-189.
- ÇÖTOK, Nesrin Akıncı (2010). **Çokkültürlülük, Kültürlerarasılık ve Entegrasyon Tartışmaları Bağlamında Alman Eğitiminde Türk Öğrenciler: Bremen Örneği**, Sakarya Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya.
- DAFT, R. L. (1994). **Management: The Four Management Functions**. The Dryden Press, Orlando.
- ERZURUMLU, Sevgi (2008). **Çokkültürcülük Politikası ve Kanada'da Çokkültürcülük**, Süleyman Demirel Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Isparta.
- ESEN, Hüseyin (2009). **An Analysis of Public Primary School Teachers Dealing With Difference in the Absence of a Multicultural Education Policy in Turkey**, Boğaziçi Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), İstanbul.
- FOSTER, Michele (1995). African American Teachers and Culturally Relevant Pedagogy. In J.A. Banks, & C.A.M. Banks (Eds.), **Handbook of Research on Multicultural Education** (pp. 570-581), Macmillan Publishing, New York.
- GAY, Geneva (2000). **Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice**, Teachers College Press, New York.
- GÜLEÇ, Ashı (2003). **Avrupa Birliği ile Bütünleşme Bağlamında Türkiye'de Çokkültürlülük Sorunu**, ODTÜ, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Ankara.
- HERRON, K., GREEN, J., RUSSELL, F.A. ve SOUTHARD, M. (1995). "Evaluation of Multicultural Education in Schools From the Teachers Perspective", **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, ERIC Digest ED 384635.
- HOLLINS, E. R. (1996). **Culture in School Learning: Revealing the Deep Meaning**. Mahwah, NJ, Erlbaum.
- IRVINE, J. J. (1990). **Black Students and School Failure**, Greenwood Press, New York.
- IRVINE, J. J. ve ARMENTO, B. J. (2001). **Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades**, Mc Graw Hill, New York.
- KARASAR, Niyazi (2009). **Bilimsel Araştırma Yöntemi**, Nobel Yayınları, Ankara.
- KAYMAKCAN, Recep (2006). **Çokkültürlülük Eğitim, Kültür ve Din Eğitimi**, Dem Yayınları, İstanbul.
- KLEINFELD, Judith (1975). "Effective Teachers of Eskimo and Indian Students", **School Review**, S.83, ss.301-344.
- KLINEBERG, Otto ve HULL, Frank (1979). **At a Foreign University-An International Study of Adaption and Coping**, Praeger Publishers, NY.

- KOSTIS, Tsioumis ve EFTHYMIA, Penderi (2009). "Responsive Classroom Management in a Multicultural School Context", **Synergies Sud-Est Européen**, S.2, ss.169-176.
- KOSTOVA, Siyda Çavdarova (2009). "Çokkültürlü Eğitim: Bulgaristan Örneği", **Kaygı/Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi**, S.12, ss.217-230.
- KYMLICKA, Will (1998). **Çokkültürlü Yurttaşlık: Azınlık Haklarının Liberal Teorisi** (Çev. A. Yılmaz), Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- LADSON-BILLINGS, Gloria (1994). **The Dreamkeepers: Successful Teachers of African American Children**, CA: John Wiley & Sons, Inc, San Francisco.
- LADSON-BILLINGS, Gloria (1995). "But That's Just Good Teaching! The Case For Culturally Relevant Pedagogy", **Theory Into Practice**, C.34, S.3, ss.159-165.
- LEE, K. S. ve CARRASQUILLO, A. (2006). "Korean College Students in United States: Perceptions of Professors and Students", **College Student Journal**, C.40, S.2, ss.442-456.
- MCNEAL, Kezia (2005). "The Influence of a Multicultural Teacher Education Program on Teachers' Multicultural Practices", **Intercultural Education**, C.16, S.4, ss.405 - 419.
- MERRIAM, Saharan B (2013). **Nitel Araştırma**, (Çeviri: Selahattin Turan) Nobel Yayınları, Ankara.
- ÖZMEN, Fatma (2002). "Okul Müdürlüklerinin Yetiştirilmesi Gelişmiş Ülkelerdeki Uygulamalardan Örnekler", **21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu**, Ankara.
- PEWAWARDY, Cornel (2003). "100 Defensive Tactics and Attributions: Dodging the Dialog on Cultural Diversity", **Multicultural Education**, C.11, S.1, ss.23-28.
- SHEETS, R. H. ve CHEW, L. (2000). "Preparing Chinese American Teacher: Implications for Multicultural Education", **Annual Meeting of the American Educational Research Association**, ERIC Digest ED 446039.
- SLEETER, C. ve GRANT, C. A. (1988). "An Analysis of Multicultural Education in the States", **Harvard Educational Review**, C.57, S.4, ss.421-444.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (1996). "The Forty-Fifth Session of International Conference on Education", **Educational Innovation**, S.89, ss.1.
- WARE, Franita (2006). "Warm Demander Pedagogy: Culturally Responsive Teaching that Supports a Culture of Achievement for African American Students", **Urban Education**, C.4, S.4, ss.427-456.
- YAKIŞIR, Aliye Nur (2009). **Bir Modern Olgu Olarak Çokkültürlülük**, Selçuk Üniversitesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Konya.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayınları, Ankara.
- <http://icden.meb.gov.tr>, "2011 Yılı Faaliyet Raporu", MEB İç Denetim Birimi Başkanlığı, Şubat 2012.
- <http://www.apa.org>, "Guidelines on Multicultural Education, Training, Research, Practice, and Organizational Change for Psychologists", APA, Ağustos 2002.
- <http://www.edchange.org/multicultural/initial.html>, "The Challenge of Defining Multicultural Education", Paul C. GORSKI, 14 Nisan 2010.
- <http://www.ncate.org>, "Professional Standards for the Accreditation of Teacher Preparation Institutions", National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE, Şubat 2008.

THE INVESTIGATION OF PROBLEMS WHICH MULTICULTURAL MIDDLE SCHOOL ADMINISTRATORS AND TEACHERS ENCOUNTER IN THE ADMINISTRATION AND INSTRUCTION PROCESS*

Habib HAMURCU**

Eray DEMİRÇELİK***

Abstract

In today's education system recognizing various cultural values, respecting the differences and multicultural education are all important concepts. The purpose of this study is to investigate the difficulties that administrators and teachers face with during education process in one of the multicultural schools in Kayseri, Mustafa Germirli İmam Hatip High School. The sample of the study were 5 administrators and 11 teachers who were volunteered to take part in the study. The data were analyzed through content analysis in the qualitative research. The results of the study revealed that physical conditions of school, the applied educational programs and communication areas were the basic difficulties that school administrators and teachers face with. Recommendations related to problem areas were discussed.

Keywords: Multiculturalism, multicultural education, multicultural instruction, cultural difference, teacher qualifications

* This article was prepared under the master thesis by Eray Demirçelik. This study has been presented at the 12. International Turkish World Social Sciences Congress (04.09.2014 Kazan /Tataristan)

** Assistant Prof Dr.; Erciyes University, Faculty of Education, Department of Psychological Counseling and Guidance. Kayseri

*** Teacher, Ahmet Erdem Trade Vocational High School. Kayseri

ERGENLERİN TEKNOLOJİK ZORBALIK FARKINDALIĞI EĞİTİMİNE YÖNELİK BİR PİLOT UYGULAMA

Nurseli TAMER*

Sinem VATANARTIRAN

Özet

Teknolojik zorbalık, teknolojinin yaygınlaşması ile birlikte ortaya çıkan bir zorbalık türüdür. Geleneksel zorbalıkta olduğu gibi bu konuda ergenlik dönemindeki gençler gerek zorbalığı uygulayan, gerekse maruz kalanlar olarak ön plana çıkmaktadır. Bu nedenle geleneksel zorbalıkta olduğu gibi, teknolojik zorbalıkta da gençlerin farkındalığının artırılması gerekmektedir. Çalışma kapsamında da ergenlere yönelik 60 dakikalık, tek oturumlu bir teknolojik zorbalık farkındalığı eğitimi verilmiş ve elde edilen nitel bulgular değerlendirilmiştir. Teknolojik zorbalık konusunda farkındalığın artırılması için yapılan bu özgün çalışma ile teknolojik zorbalığın önlenmesi noktasında çözüm önerileri belirlenmeye çalışılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Teknolojik zorbalık, Teknolojik Zorbalık Farkındalığı Eğitimi

Giriş

Teknolojik zorbalık artan teknolojik ihtiyaçlar ile birlikte çağımızın bir gerçeği durumundadır. Geleneksel zorbalıkta olduğu gibi, konunun doğru bir şekilde anlaşılabilmesi büyük öneme sahiptir. Ergenlerin teknolojik zorbalık ile ilgili farkındalıkları artırılabilir mi? sorusundan hareketle yürütülen bu çalışma ile de teknolojik zorbalık konusunda çözüm önerileri geliştirilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda çalışmada öncelikli olarak bir kavramsal çerçeve sunulmuş ve ardından yürütülen eğitim çalışmasının aşamaları ve sonuçları değerlendirilmiştir.

2. Kavramsal Çerçeve

2.1. Teknolojik Zorbalık Kavramı ve Kapsamı

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin bir sonucu olarak bilgiye erişim ve iletişim alanındaki özgürlükler sınırsız olanaklar getirdiği gibi, bazı olumsuz

* Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Yrd. Doç. Dr. Sinem Vatanartıran danışmanlığında hazırlanan ve kabul edilen yüksek lisans tezinden derlenmiştir

sonuçlar da ortaya çıkarabilmektedir (Robinson, 2011). Uzun yıllar eğitim bilimleri içerisinde inceleme konusu olan zorbalık da, bu yeni ortamda teknolojik zorbalık olarak yeni bir zorbalık türünü ortaya çıkarmıştır.

Zorbalık konusunda araştırmacılar kendi bulgu ve düşünceleri doğrultusunda tanımlamalar yapmışlardır. Bu tanımlamalar, her ne kadar farklı gibi görünse de ortak anlamlar ifade etmektedirler. Bindokuzyüzyetmişüçten beri zorbalık üzerinde çalışan Dan Olweus'a göre, zorbalık ısrarlı ve kasıtlı olarak güç dengesizliği olan zorba ve kurban arasında oluşan ve akranlar arasında bilinen bir olgudur (Del Rey, Paz, ve Rosario, 2012). Vandebosch (2009), zorbalığı saldırgan davranışlar şemsiyesi altında yer alan bir alt başlık olarak değerlendirmekte ve güç, özgürlük ve/veya kural tanımayan, despot, taciz eden sözcüklerini çağrıştırdığını söylemektedir. Griffin ve Gross (2004) da zorbalığı saldırganlık ana başlığı altında incelenmesini önermişlerdir.

Campbell (2005)'e göre siber zorbalık (cyberbullying) terimi ilk kez (2000) Kanadalı Bill Belsey tarafından teknoloji kullanarak yapılan zorbalığı ifade etmek için tanımlanmıştır. Hinduja ve Patchin (2011), siber zorbalığı bireylere zarar vermek amacıyla isteyerek ve tekrarlanarak, teknolojik gereçlerle yapılan eylemler olarak tanımlamaktadır. Benzer biçimde Belsey'den aktaran Ayas (2010), sanal zorbalık terimini kullanmakta ve bir birey ya da grup tarafından bilginin ve iletişim teknolojisinin başkalarına zarar vermek amacıyla kullanılması olarak tanımlamaktadır. Siber zorbalık elektronik ortamındaki inatçı ve tekrarlayan zararlı davranışlardır ki bu eylemler cep telefonu, kısa mesaj, elektronik posta, internet, anlık mesajlaşma, kişisel web siteleri, sohbet odaları gibi çeşitli web ve/veya teknolojik ortamlarda olabilir (Burgess-Proctor, Hinduja ve Patchin, 2006). Yaman ve arkadaşları (2011) siber zorbalığa internet ortamındaki şiddetli öfke tepkilerinin ve düşmanlığın çekingen olmayan bir şekilde ifadesi tanımını getirirken, Baker ve Topçu (2010) elektronik formların kullanılarak, kendisini kolayca savunamayan bir kurban karşı bir grup veya birey tarafından yürütülen saldırgan, kasıtlı bir eylem olarak bahsetmektedir.

Genel olarak teknolojik zorbalık elektronik medya kullanılarak yapılan bir zorbalık türüdür. Bu tür zorbalığı uygulayan kişiler e-mail, mesaj ve fotoğraf kullanarak eylemlerini gerçekleştirmektedir. Uygulamalar web sayfaları, bloglar, chat odaları veya sosyal ağlar aracılığı ile de yapılabilmektedir (Hunter, 2012). Dolayısıyla teknolojik zorbalık bir kişinin teknolojileri kullanarak bireyleri sıkıntıya sokmaları, tehdit etmeleri, korkutmaları ve benzeri eylemleri içermektedir (Mcquade, Colt ve Meyer, 2009). Arıcağ'a (2011) göre ise siber zorbalık, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanarak bir birey ya da gruba, özel ya da tüzel bir kişiliğe karşı yapılan teknik ya da ilişkisel tarzda zarar verme davranışlarının tümüdür. Tüm bu tanımlar ışığında, araştırmacılara göre teknolojik zorbalık, çeşitli teknolojik gereçler marifetiyle, her türlü teknolojik ortamda sesli, sözlü ve/veya görüntü kullanarak birey veya gruplarca karşı tarafın kişilik hak ve özgürlüklerini sınırlamaya yönelik sistematik saldırı, taciz gibi davranışlar bütünü olarak tanımlanabilir.

Ergenlerin Teknolojik Zorbalık Farkındalığı Eğitime Yönelik Bir Pilot Uygulama ◆

Teknolojik zorbalığın diğer ortamlardaki zorbalık gibi artış gösterdiği kabul edilmektedir. Bu durum çevrimiçi sosyal hayatın artmasının doğal bir sonucudur. Bu kapsamda siber zorba davranışların sıklığı, hangi cinsiyet ve yaş grubu tarafından gerçekleştirildiğine yönelik bazı çalışmalar da gerçekleştirilmiştir. Şahin, Sarı, Özer, ve Er (2010) tarafından yapılan bir araştırmada 10 ve 17 yaş aralığında 1498 ergen üzerinde yapılan bir çalışmada, bu kişilerin son bir yılda % 19'unun siber zorbalık ile karşı karşıya kaldığını ortaya koymuştur. Bunlardan % 84'ünün kendisinin siber zorba davranışa maruz kaldığı, % 31'i ise karşı tarafa böyle bir davranışta bulunduğu belirlenmiştir.

2.2. Teknolojik Zorbalığın Nedenleri

Türkiye'de ve dünyada yapılan çalışmalar internet kullanım oranının artmasına paralel olarak sanal/siber zorbalığa maruz kalma ya da sanal/siber zorbalık yapma oranlarının arttığını göstermektedir. Bu durum öğrencilerin akademik başarılarını, toplumsal, fiziksel, ahlaki ve duygusal gelişimlerini olumsuz yönde etkilemektedir (Hinduja ve Patchin, 2006; Li, 2006; Ybarra ve diğerleri, 2004). Türkiye'de de okullarda bilgi teknolojisi sınıflarının ve bilgisayar laboratuvarlarının yaygınlaşması ile daha çok öğrenciye daha sık internet erişimi sağlanması konuya daha da önem verilmesini gerektirmektedir. Kaldı ki yapılan araştırmalar (Arıca, 2011; Ayas, 2010; Aksaray, 2011; Akbaba, Çetin, Eroğlu, Peker ve Pepsöy, 2012; Baker ve Topçu, 2010; Şahin, Sarı, Özer ve Er, 2010) teknolojik zorbalığın incelenmesi gereken bir olgu olduğunu ortaya koymaktadır.

Bireylerin sanal ortamda geçirdikleri zaman arttıkça ve bireyler kendilerini teknoloji kullanımı konusunda yeterli hissettikçe teknolojik zorbalığa maruz kalma olasılıkları artmaktadır. Ybarra ve Mitchell'in yürüttüğü araştırma sonuçlarına göre ebeveynlerin % 30'unun evdeki bilgisayarlara erişimi kısıtlayıcı yazılımlar yüklemesine karşın sanal/siber zorbalının, siber mağdurların ve zorba/mağdurların yarısının kendisini bilgisayar ve internet kullanma konusunda oldukça yeterli gördüğünü ifade etmiştir (Ybarra ve Mitchell, 2004; akt. Eroğlu, Peker ve Yaman, 2011).

Teknolojik zorbalığın en çok kurban ve zorba arasındaki ilişkiden doğan sorunlar nedeniyle ortaya çıktığı kabul edilmekte ve arkadaşlık ilişkilerinin bozulması, anlaşmazlık, duygusal ilişkilerin sona ermesi gibi nedenlerle oluşabilen intikam duygusu örnek gösterilmektedir (Çuhadar ve Gezgin, 2012). Kıskançlık ve farklı alt kimliklere yönelik olumsuz tutumlar da teknolojik zorbalığın nedenleri arasında gösterilmektedir (Akar ve Özdemir, 2011).

İnternet ortamı, yüz yüze görüşmelerdeki gibi yüz ifadelerinin, jest ve mimiklerin gösterilebilmesi için uygun değildir. Yüz yüze iletişim noksanlığı, gizlilik ve farklı karakterler kullanımı, zorbalının zorbalığa uğrayanın/mağdurun duygu ve düşüncelerini anlamamaları sonucunu doğurmakta ve bu nedenle mağdurla empati kurmalarını zorlaştırmaktadır. Bu konuda Topçu'nun yaptığı araştırma sonuçları da empati düzeyi yüksek kızların daha az siber zorbalık yaptıklarını göstermiştir (Eroğlu, Peker ve Yaman, 2011).

◆ Nurseli Tamer / Sinem Vatanartıran

Teknolojik zorbalığa uğrayan ve zorbanın bazı psikolojik sorunlarla ilişkili olduğu da değerlendirilmektedir. Buna göre diğerlerine düşmanca duygular taşımak teknolojik zorbalığı olumlu açıdan yordamaktadır. Buna göre zorbanın yoğun biçimde öfke duygusu taşıdıkları da belirlenmiştir (Akbaba, Çetin, Eroğlu, Peker ve Pepsöy, 2012). Hinduja ve Patchin okula ilişkin problemler yaşayan, saldırganca davranışlar sergileyen ve madde kullanan gençlerin siber zorbalığa zorba veya mağdur olarak karışma olasılıklarının daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Hinduja ve Patchin, 2008; akt. Yaman, Eroğlu ve Peker, 2011, s. 190).

Eroğlu, Peker ve Yaman (2011), zorbanın, zorbaca davranışlar sergilemeyi ailelerinden öğrendiğini, zorbanın ailelerinin fiziksel cezayı sık kullandıklarını ve ebeveyn-çocuk etkileşiminin yetersiz olduğuna dikkati çekmişlerdir.

Zorbanın zayıf ebeveyn iletişimi, madde kullanımı, kişisel mülkiyete zarar verme, kişisel içerikli eylemlere karışma gibi suç eğiliminde oldukları görülmektedir. Ayrıca okul akran zorbalığına maruz kalan bireylerin teknolojik zorbalık yapma olasılığının daha fazla olduğu, günlük internet kullanımı sıklığının teknolojik zorbalık yapmayı ve zorbalığa maruz kalmayı arttırdığı ve internette gezinirken sorun yaşamının teknolojik zorbalığa da karışmayı arttırabileceği kabul edilmektedir.

Siber Zorbanın Kişilik Özellikleri:

- Siber zorba kişiler internet ortamında diğer kişilere saldırganca davranırlar
- Siber zorba amacına iletişim araçlarının olduğu her yerden ulaşabilir. Ön yargı ve öfke ile hareket eder.
- Başkaları üzerinde baskı kurmak için internet ortamından yararlanırlar
- Ebeveynleri ile iletişimleri yetersizdir.
- Okul yaşamları problemlidir. Genellikle ders notları düşüktür.
- Madde kullanabilirler.
- Siber zorbanın bilgisayar kullanma becerisi yüksektir.
- İntikam alma duygusu taşırlar (Eroğlu, Peker ve Yaman, 2011, s. 195).

Teknolojik zorbanın davranışlarının mağdurda yol açtığı olumsuz duygusal sonuçları görmemesi, davranışlarından ötürü sorumluluk duymasını ve zorbalananla/mağdurla empati kurmasını güçleştirmektedir. Teknolojik zorbanın mağdurla empati kuramaması onun, yaşananların sadece sanal ortamda kaldığı düşüncesiyle davranışlarının mağdurda ciddi duygusal tahribatlara yol açabileceğini anlamakta zorlanmasına ve dolayısıyla davranışlarını sonlandırmakta güçlük yaşamasına yol açacaktır (Eroğlu, Peker ve Yaman, 2011).

2.3. Teknolojik Zorbalığın Etkileri

Teknolojik zorbalık sadece internet üzerinde bir güvenlik sorunu değil, aynı zamanda bireylerin sosyal hayatlarını da tehdit etmesi bakımından dikkatle incelenmesi gereken bir konudur. Eroğlu, Peker ve Yaman (2011) 'a göre mağdurların kişilik özellikleri şu şekilde genelleştirilebilecektir:

Mağdurların Kişilik Özellikleri

- Öz saygısı düşüktür.
- Kendilerini mutsuz hissederler.
- Arkadaş sayıları azdır ve arkadaşlık ilişkisinden memnun olmazlar.
- İnternet ortamında kimliklerini gizleyerek zorbalık davranışları yaparlar.
- Sosyal çevreye uyum sağlamada güçlük çekerler.
- Okul yaşamları problemlidir. Genellikle ders notları düşüktür.
- Madde kullanabilirler.
- Siber zorbaların bilgisayar kullanma becerisi zayıftır.
- Siber zorbalığa maruz kaldıklarında kendilerini koruyamazlar.
- Duygusal problemler yaşarlar (s. 192).

Aşağıdaki tabloda ise teknolojik zorbalığın her biri diğerini etkileyen psikolojik, sosyal ve akademik sonuçları görülmektedir (Eroğlu, Peker ve Yaman, 2011):

Tablo 1: Siber zorbalığa maruz kalmanın psikolojik, sosyal ve akademik etkileri

Psikolojik Etkiler	Sosyal Etkiler	Akademik Etkiler
Üzüntülü olma	Öz saygının düşmesi	Okula gitmekten korkma
Yoğun stres yaşama	Akran ilişkilerinde çatışma	Öğrenmede sorun yaşama
Kendini değersiz hissetme	Başkalarına güvenmeme	Okuldan kaçma
Kendisi hakkındaki bilgilerin öğrenilmesinden utanma	Arkadaşlık ilişkisi kurmada güçlük	Ders başarısının düşmesi

Teknolojik zorbalığın ilk olarak okul yaşamı üzerinde ciddi etkilerinin olduğu değerlendirilmektedir. Beran ve Li (2007), Tokunaga (2010), Baker ve Topçu (2010), Arıcak (2011), Burgess-Proctor ve Hinduja, Patchin (2006), Mitchell ve Ybarra (2004), Rigby (2003) ve diğerleri yaptıkları araştırmalarda teknolojik zorbalığa uğrayan, zorbalanan öğrencilerin akademik başarılarının düştüğünü, devamsızlıklarının arttığını, okuldan kaçtıklarını ve okulu güvenilir olarak algılamadıkları sonuçlarını ortaya koymuşlardır.

2.4. Teknolojik Zorbalığı Önleme Yolları

Teknolojik zorbalık etkileri uzun süre devam edebilecek olması dolayısıyla önlenmesi gereken bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada ailelere, öğretmenlere ve okul yönetimlerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Zorbalığa uğrayan çocuğun bunu ebeveyniyle ve öğretmenleriyle paylaşmayı isteyeceği beklentisinde olunabilir; . ancak çocukların zorbalığı öğretmenlerinden çok aileleriyle paylaşma eğiliminde olduğu ve aileleriyle paylaşma oranının da çok yüksek olmadığı göze çarpmaktadır. Eroğlu, Peker ve Yaman, (2011)'in Morita, Soeda, Soeda ve Taki'nin (1999) yaptığı araştırma sonuçlarından alıntılıdığına göre, ebeveynlerin sadece yarısının çocuklarının zorbalığından haberdar olduklarını göstermiştir. Bu nedenle özellikle ailelerin mağdur olmanın göstergeleri konusunda dikkatli olması ve çocukları bu belirtileri göstermeye başladığında hemen öğretmenleri ile iletişime geçmesi gerekmektedir.

Ailelerin çocuklarının teknolojik gereçleri ve kullanımlarıyla ilgili bilgilenmeleri gerekli bir olgudur. Teknolojik zorbalıklar okul alanları dışında da devam ettiğinden (Willard, 2007), ailelerin de duruma karşı bilinçli, bilgili ve gözlemci olmaları gereklidir. Oysa ebeveyn ve çocukların teknolojiye yaklaşımları farklıdır. Keith ve Martin (2005)'e göre yetişkinler teknolojiyi bir gereç olarak kullanırken gençler sosyal yaşam alanı ve sosyal yaşam iletişimi için kullanılmaktadırlar. Teknolojik alan gençler için yaşamın tam da kendisi durumundadır. Üstelik gençler bu teknolojik ortamlardaki faaliyetlerini okul yönetici ve öğretmenlerinden, ailelerinden gizleyebilmektedirler. Teknolojik zorbalığı önleme çalışmalarında da aile, okul ve öğrenci üçgeninde çalışılması önemlidir.

Belsey 1999'dan beri yaptığı araştırmalarda teknoloji konusunda gençler ve yetişkinler, ebeveynler arasında anlayış farklılıklarından bahsetmektedir. Örneğin aile bireyleri öğrencinin ev ödevi yaptığını düşünürken öğrenci zorbalık eyleminde olabilmektedir..

Willard (2007) ebeveynlerin çocuklarını teknolojik ortamda takip etmelerinden söz etmektedir. Terminoloji de gençler ve ebeveynler arasında bir başka farklı anlayış konusudur. Örneğin instantmessage (IM), Facebook, Selfie gibi iletişim ortamlarıyla olmasa bile terminolojiye aşina olmak ebeveynin çocuğunu takip edebilmesi açısından uygun olacaktır (Keith ve Martin, 2005). Yahoo, Google, Facebook gibi servis sağlayıcıların kullanıcılara yönelik önerileri de aileler için faydalıdır. Ailelere de teknolojik zorbalığın önlenmesi konusunda roller düşmektedir. Buna göre teknolojik zorbalığın önlenmesinde ailelerin rolü aşağıdaki gibidir:

- Gerçek yaşamda bireylerle olan ilişki kurallarının teknolojik ortamda da geçerli olduğunu vurgulayın.
- Okul yönetiminin zorbalık konusunda bilgisi ve gerekli uygulamaları olduğundan emin olun.
- Rol model olun.
- Teknoloji kullanırken çocuğunuzun davranışlarını izleyin. Örneğin birden kullanımı bırakabilir veya tedirgin görünebilir (Hinduja ve Patchin, 2011).

Teknolojik zorbaların farklı isimlerle sahte e-posta hesapları açabilmeleri, sohbet odalarına takma adlar kullanarak girebilmeleri ve teknolojik ortamda denetim olmaması kurbanları rahatsız etme, korkutma, yıldırma, kurbanın kendini çaresiz hissetmesi gibi amaçlara kolaylıkla ulaşabilmelerini sağlamaktadır. Ayrıca zorbaların kimliklerini gizleyerek zorbalık yapmaları ebeveynlerinin ve okul yönetiminin teknolojik zorbalığa müdahale etmesini güçleştirmektedir.

3. Teknolojik Zorbalık Farkındalık Eğitimi Uygulaması

Ergenlere yönelik teknolojik zorbalık farkındalığı üzerine bir müdahale eğitimi hazırlanmış, bu eğitiminin ardından araştırmacı tarafından oluşturulan bir değerlendirme formu kullanılmış ve eğitimin bundan sonraki uygulamalarda iyileştirilmesi amaçlanmıştır.

3.1. Teknolojik Zorbalık Eğitimi Hazırlık Aşaması

Bir teknolojik zorbalık farkındalık eğitimi aracı olarak, okullarda rehber öğretmenler tarafından kullanılabilir tek oturumlu ve 60 dakikalık etkileşimli seminer formatında bir eğitim geliştirilmiştir. Eğitimin sonunda öğrencilerin elde etmesi istenen kazanımlar şunlardır:

- Teknolojik zorbalık tanımını yapabilir.
- Teknolojik zorbalık çeşitlerini tanımlayabilir, örnek verildiğinde ayırt edebilir.
- Çevrimiçi ve çevirim dışı zorbalığın farkını bilir.
- Teknolojik zorbalığa uğrayan kişilerin duygularını anlayabilir.
- Teknolojik zorbalık yapan kişilerin kim olduğunu tanımlayabilir.
- Teknolojik zorbalığı tetikleyen motivasyonu anlayabilir.
- Teknolojik zorbalığa maruz kalanların neler yapabileceğini örneklerle açıklayabilir.
- Teknolojik zorbalıkla ilgili farkındalık oluşturacak bir poster hazırlayabilir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen eğitim programı, bir Program Geliştirme uzmanı tarafından incelenmiş ve geri bildirim alınmıştır. Bu uzmanın görüşlerine göre yapılan düzenlemelerin ardından görüş almak üzere iki Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik uzmanı ile paylaşılmıştır. Bu uzmanların içeriğe yönelik geri bildirimlerine göre, eğitim programının son hali oluşturulmuştur. Eğitim programı içinde kullanılan kısa filmler, açık kaynak olarak materyal tasarlayan bir sivil toplum kuruluşu olan CommonsenseMedia'nın internet sitesinden alınmıştır. Eğitim, yabancı dil eğitiminin yoğun olduğu bir okulda verildiğinden eğitimde kullanılan kısa filmlerin alt yazı tercümesi yapılmamıştır. İzlemenin hemen ardından yapılan soru cevap bölümünde öğrencilerin yabancı dil sıkıntıları olmadığı gözlenmiştir.

Eğitim, uygunluk açısından özel bir okulun İstanbul ilindeki yerleşkesinde uygulanmıştır ve eğitime 55 öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin haftalık aktivite saatinde verilmek üzere planlanmış ve araştırmacı tarafından verilmiştir. Eğitim esnasında okulun rehber öğretmeni de bulunmuştur. Eğitimde etkileşimi yaratabilmek için öğrenciler kütüphane ortamında, geniş bir alanda masaların etrafında 6 ila 8 kişilik gruplar olacak şekilde serbestçe yerleşmişlerdir.

3.2. Bilgilendirme Oturumu Aşaması

Teknolojik zorbalık farkındalık eğitimi amaçlı geliştirilen eğitim, planlanan 60 dakikadan 15 dakika kadar fazla sürmüştür. İnteraktif olarak planlanan oturum, öğrencilerin katılımı, örneklerin çeşitliliği, sunuma dâhil edilmeyen fakat ergenler tarafından bilinen teknolojik zorbalığa uğramış Amanda Todd'un hikayesinin ve videosunun paylaşılmasıyla uzamıştır.

3.3. Değerlendirme Aşaması

Katılımcıların teknolojik zorbalığa yönelik farkındalık gelişiminin incelenmesi amacıyla eğitimin sonunda öğrencilerden bir değerlendirme formu doldurmaları istenmiştir. Eğitime katılan 55 öğrenciden 37'si öğrenci değerlendirme sorularını cevaplamıştır.

Değerlendirme formunda şu sorular sorulmuştur:

1. Bu eğitimden sonra, teknolojik zorbalığa uğradığınızı/uğrandığınızı düşündüğün durumlarda davranışın değişir miydi? Örnek vererek açıklar mısınız?
2. Bu eğitimden sonra, geçmişteki bazı davranışlarınızı teknolojik zorbalık olarak niteler miydiniz? Örnek vererek açıklar mısınız?
3. Bu eğitim sizin yaş grubunuza bir daha verilirse, eğitime eklenmesini istediğin neler olurdu?
4. Bu eğitim sizin yaş grubunuza bir daha verilirse, eğitimden çıkarılmasını istediğin neler olurdu?
5. Bu eğitimde, teknolojik zorbalık ile ilgili sizi en çok etkileyen ve düşündürülen etkinlik hangisi idi?

3.4. Değerlendirme Formundan Elde Edilen Bulgular

Değerlendirme formunda sorulan ilk soru ile öğrencilerin katıldıkları eğitim sonunda teknolojik zorbalıkla ilgili davranış değişikliğine yönelik görüşleri incelenmiştir. "Bu eğitimden sonra, teknolojik zorbalığa uğradığınızı/uğrandığınızı düşündüğün durumlarda davranışın değişir miydi? Örnek vererek açıklar mısınız?" sorusuna 14 öğrenci evet 16 öğrenci hayır cevabı vermiş; 2 öğrenci ise boş bırakmıştır. 5 öğrenci ise "zorbalığa karşıydım", "zorbalık yapmadım" gibi gerekçeli olumsuz cevaplar vermişlerdir. Bu öğrencilerin teknolojik zorbalık bilinçlerinin yüksek olduğu görülse de araştırmannın toplamı içinde bu sayının yetersiz olduğu söylenebilir.

“Bu eğitimden sonra, teknolojik zorbalığa uğradığını/uğrandığını düşündüğün durumlarda davranışın değişir miydi? Örnek vererek açıklar mısın?” sorusuna verilen cevaplar aşağıda gösterilmektedir.

Tablo 2: Eğitim sonunda teknolojik zorbalığa uğradığı/uğrandığı düşünülen durumlarda davranış farklılığı olup olmayacağı

Cevaplar	Açıklama
Evet (n=17)	Ciddi sorunlara neden olması Empati (n=3) Aktif izleyici olmak (n=5) Önlem almak Daha bilinçli olmak
Hayır (olumlu açıklama) (n=5)	Olayın ve çözümlerinin farkında olmak Zorbalığa karşıyım (n=2) Zorbalığa uğrasam da mücadele edebilmek Zorbalık edeni bloke etmek
Hayır (olumsuz açıklama) (n=13)	Değişmez
Boş (n=2)	

Şimşek ve Yıldırım (2012)'a göre nicel araştırmalarda yansızlık sağlamak adına en küçük ifade birimi olan sözcüklerin kullanım sıklıkları kategorize edilmiştir. ‘Evet’ cevabı verenler arasında sık kullanılan kelimelerin nicelleştirilmiş hali aşağıdadır:

Tablo 3. Eğitimin davranış değişikliği yaptığı ifade edilen cevapların analizi

Eğitim davranışımı değiştirdi	Frekans
Zorbalık	0,20
Ciddi	0,10
Dikkat	0,10
Bilinç	0,07
Aktif	0,07
Yardım	0,07
Sorun	0,07
Arkadaş	0,07
Bloke	0,05

Verilen cevaplar arasında dikkat çekici olan bazıları şunlardır:

- “evet değişti, çünkü uğranan zorbalıkların ciddi sorunlara ve zorbalığa uğrayanların intihara teşebbüs ettiğini gördüm”,
- “arkadaşıma olsa daha bilinçli olurum”,
- “uğrasam da mücadele edebilirim”,
- “aktif dinleyici olmaya çabalayacağım”
- “bazı durumlarda karşımdaki kişinin duygu ve düşüncelerini düşünmediğimi fark ettim ama bunu bir dahakine yapmamaya dikkat edeceğim”,
- “bu eğitimden önce nelerin zorbalık olduğunu anlamadığım için arkadaşlar arasında gülüp geçiyorduk ama bundan sonra daha dikkat edeceğim”,
- “evet, mağdur arkadaşşıma yardım ederim”,
- “genelde pasif izleyici olurken bu eğitimden sonra zorbaya uğrayan kişi için aktif izleyici olabilirim”, gibi yorumlar da gözlenmiştir.

“Hayır değişmezdi” cevabı veren öğrencilerin 5’inin ise gerekçe olarak yaptıkları açıklamalardan, teknolojik zorbalıkla ilgili bir bilince sahip oldukları görülmüştür. Bu noktada farkındalık artırma ve bilinç kazandırmaya yönelik olarak geliştirilen bu teknolojik zorbalık farkındalık eğitimi örneğinin öğrencilerin davranış biçimlerini değiştirmelerinde etkin olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin “bu eğitimden sonra, geçmişteki bazı davranışlarını teknolojik zorbalık olarak niteler miydin? Örnek vererek açıklar mısın?” sorusuna verdikleri yanıtlar incelendiğinde, öğrencilerin 9’u ‘evet’, 23’ü ‘hayır’ şeklinde cevaplamış, 2’si ise boş bırakmıştır.

Tablo 4. Geçmişte teknolojik zorbalık yapıldığının farkına varma açıklamaları

Cevaplar	Açıklama
Evet (n= 8)	Interaktif oyunu kötü oynayana oyunu silmesini söylemek Telefon işletmesi Cinsel içerikli ses göndermek Arkadaşlarla alay etmek Gizli numaradan birilerini aramak
Hayır – olumsuz (n= 20)	Yapmam Yapmadım Ben nazik biriyim Nitlendirmem
Hayır - olumlu (n=5)	Bu konuda zaten bilinçliydim
Boş (n= 4)	

Verilen cevaplar arasında dikkat çekici olanları;

- “Ben o tarz şeyler yapmam”
- “Evet, kişileri gizli numaradan arayıp onlarla konuşmanın zorbalık olduğunu biliyordum, artık öyle bir şey yapmayacağım”
- “Aslında değerlendirmezdim, çünkü tanımadığım kişilerle konuşmam”
- “Arkadaşlarımın bazı yönleriyle dalga geçiyordum ama onu kıracağımı düşünmeden yapıyordum”
- “Evet, arkadaşıma cinsel içerikli sesler yollamıştım”
- “telefon işletmesi”(kendi koydukları isim)
- “oyunda kötü oynayan birine oyunu silmesini söyledim”

Değerlendirme aşamasında sorulan, ‘Bu eğitimden sonra davranışın değişir miydi?’ sorusunu, 22 öğrenci (n=37) olumlu yanıtlamış, 13’ü değişmeyeceğini söylemiş, 2 öğrenci ise cevap vermemiştir. Bu eğitimle birlikte geçmişteki bazı davranışlarını zorbalık olarak değerlendirip değerlendirmeyeceği sorusunu ise 29 öğrenci (n=37) olumlu yanıtlamış; yani geçmişte bazı davranışlarının zorbalık olduğuna bu eğitimle kanaat getirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu soruya 5 öğrenci olumsuz yanıt vermiş ve 2 öğrenci boş bırakmıştır.

Ancak bu çalışmadan sonra, kişileri gizli numaradan arayarak konuşmanın zorbalık olduğunu öğrenen ve artık yapmayacağını belirtenler de olduğu çalışmanın amacına ulaştığı bulgusunu vermektedir. Araştırmacı bu bulgunun gerçek olduğunu ummaktadır, çünkü öğrenciler “doğruyu yapmak” adına bu cevapları vermiş olabilirler. Yine de en azından bu cümleyi telaffuz etmeleri bile amaca ulaşıldığının göstergesi olarak düşünülebilir. Gerçekte eyleme geçip geçmeyeceklerini bir başka araştırmayla teyid etmek gerekebilir.

Bu eğitimin öğrencilerin yaş grubuna bir daha verilirse, eğitime eklenmesini istediklerinin neler olacağı sorusuna, öğrencilerin 15’i “hiç bir şey” derken 4 öğrenci cevap vermemiştir. Eğitimle ilgili geri bildirim veren öğrenciler, zorbalığa uğranması halinde nasıl başa çıkılacağına yönelik daha çok ve daha fazla yerel örnek istemiş, eğitimcinin daha fazla göz teması kurması ve daha fazla görsel malzeme kullanımını istemiş, interaktif oyunlardaki küfür ve zorbalık konusunun da eğitime eklenmesi gerektiğini ifade etmiş, ve telefon tacizine daha fazla yer ayrılmasını istemiştir.

Bir sonraki soruda ise, eğitimden nelerin çıkarılmasını istedikleri sorulmuş ve öğrencilerin 17’si “hiçbir şey” çıkmasını istememiş, 7’si cevaplamamış, diğerleri arasında da, “videolar”, “daha az yazı” cevapları gözlenmiştir.

Eğitimde, teknolojik zorbalık ile ilgili öğrencileri en çok etkileyen ve düşündürülen etkinliğin hangisi olduğuna yönelik soruyu 5 öğrenci cevaplamamıştır. Verilen dikkat çekici cevaplar arasında,

◆ Nurseli Tamer / Sinem Vatanartıran

- “İnsanların bu kadar sert ve ruhsuz olmaları”
- “...tehdit kötü bir şey”
- “İnsanların anlayışsız, bencil ve sadece kendilerini düşünmeleri, bir şeyler yaparken karşısındaki üzülür mü diye düşünmemesi”
- “Kişilerin bayanlara kötü davranması, aslında bu ülkenin içinde olduğu politikayla beraber kadına şiddete yönelişin bir parçasıdır”
- “Fotoğraf paylaşımının çok hızlı yayılabileceği”
- “Birisinin senin hakkında kötü bir şey paylaşması” gibi cevaplar dikkat çekici bulunmuştur. Öğrencilerin 10’u kısa filmlerden, 6’sı ise hiçbirinden etkilenmediğini beyan etmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Son yıllarda daha sık duyduğumuz teknolojik zorbalık kavramının gençler tarafından ne şekilde algılandığı ve verilen bir farkındalık eğitimi ile gençlerin algılarının ne şekilde etkileneceğini belirlemeye yönelik bu özgün araştırma, mevcut durumun ortaya konulması ve buna yönelik çözüm önerilerinin belirlenmesini hedeflemiştir. Bu kapsamda uzmanların da desteği ile hazırlanan teknolojik zorbalık farkındalık eğitimi öğrencilerin teknolojik zorbalık konusunda bilgilenmelerini sağlamıştır. Öğrenciler yaptıkları, kendilerince masum görünen olayların zorbalık olduğunun farkına varmışlar ve değerlendirme formunda da geçmişteki davranışlarını değiştireceklerini ifade etmişlerdir. Aktif dinleyici olma hali yeni bir hareket tarzı olarak kabul görmüştür. Öte yandan filmlerin Türkçeleştirilmesi, alt yazı ilavesi, örneklerin çoğaltılması uygun olacaktır. Sunumun süresinin 75 dakikaya uzaması sonunda faaliyet yapmalarını zorlaştırmıştır. Daha sonraki eğitimlerde bir ara vererek öğrencilerin doğal gereksinimlerini de karşılayarak katılımlarının daha verimli olacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın hemen başında teknolojik zorbalık taraması uygulanırken, öğrencilerin ilk farkındalık adımını attıkları gözlenmiştir. Tarama kâğıtlarını ellerine aldıklarında aralarında küçük sohbetler başladığı gözlemlenmiştir. Örneğin, interaktif oyunları terk etmeye zorlamanın zorbalık olup olmadığını öğrenciler kendi aralarında tartışmışlardır. Bazı öğrencilere göre oyuncuyu terk ettirmek “oyunun raconu” olarak nitelenmiş, rakibin sadece oyunu kaybettiğinin internet ortamında anlatılması amaçlanmıştır. Oysa terk ettirilen öğrenci, ki burada kurban konumundadır, “Ben söylemişim size... olduğunu” şeklinde yorum yapmıştır. Daha sonra aynı öğrencilere bilgilendirme yapılırken öğrencilerin empati, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlama ve gözetme konusunda desteğe ihtiyacı olduğu gözlemlenmiştir

İnteraktif olarak planlanan ve uygulanan teknolojik zorbalık farkındalık eğitimi öğrencilerin aktif katılımıyla 60 dakika yerine 75 dakika sürmüştür. Sosyal medyada bilinen ilk teknolojik zorbalık vakası olan Amanda Todd örneği öğrencilerce dile getirilmiştir. Bu durumda araştırmacı konuyu bilmeyenler için hikâyeyi özetle-

miş ve öğrencilerin durumun ciddiyetini kavradıklarını gözlemiştir. Fakat teknolojik zorbalık farkındalık eğitimi sonrası değerlendirmede öğrencilerin yerel örnekleri tercih edecekleri, kendilerini daha yakın hissedecekleri anlaşılmıştır. Türkiye’de teknolojik zorbalık verileri, Avrupa Birliği üye ülkelerindeki verilerinin altındadır (Çağaltay, Karakuş, Kaşıkçı ve Kursun, 2011). Dolayısıyla örnek bulmak zor olabileceğinden örneklerin uyarlanması üzerinde çalışılabilir.

Çalışma kapsamında verilen eğitimler sonrasında katılımcılara siber zorbalığa ilişkin değerlendirme soruları yöneltilmiştir. Katılımcıların çoğunluğu, siber zorbalık türü davranışa maruz kaldığı ya da maruz kaldığını düşündüğü bir durum olduğunda davranışının değişmeyeceğini belirtmiştir. Davranışının değişeceğini belirtenler ise zorbalığa karşı olduklarını bildirmiştir. Değişmeyeceğini belirtenlerin 5’inin ise siber zorbalık bilincinin yüksek olduğu gözlenmiştir. Ancak toplam sayı düşünüldüğünde, bu sayının yetersiz olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin geçmişteki davranışlarını teknolojik zorbalık olarak niteleyip nitelemedikleri incelediğinde de çoğunluğun, geçmiş davranışlarını sanal zorbalık olarak nitelemediği görülmüştür. Ancak bu çalışmadan sonra, kişileri gizli numaradan arayarak konuşmanın zorbalık olduğunu bilen ve artık yapmayacağını belirtenler de olmuştur. Dolayısıyla çalışmanın amacına ulaştığını söylemek mümkündür. Katılımcı öğrencilerin, teknolojik zorbalık ile ilgili bu çalışmanın tekrar uygulanması durumunda, çalışmaya eklenmesi gereken konular olarak, teknolojik zorbalık karşısında ne yapılması gerektiği ve çalışmanın daha gerçekçi yapılması gerektiğini belirttikleri görülmüştür. Çalışmadan çıkarılması gereken konu olarak ise daha az yazı (ifade) olmasını istedikleri görülmüştür. Ayrıca çalışma kapsamında izletilen kısa filmlerden etkilendiklerini belirtmişlerdir.

Okulların geleneksel zorbalıkla olduğu gibi teknolojik zorbalığı da içeren genel politikaları olmalı, öğrenciler teknolojik zorbalık tanımını ve oluşumunu bilmelidir (Willard, 2007). Akranlar arası şakalaşma veya tartışmalarla zorbalık arasındaki farkların anlaşılmasına önem verilmelidir. Teknolojik zorbalık gerçekleştiğinde ilgili tarafların, zorbalığa uğrayan yani hedef (kurban), zorba ve izleyicilerin, tanımları açıklanmalıdır. Özellikle izleyicilerin aktif olarak zorbalığın önlenmesi / durması için zorbalığa karşı sergileyecekleri tutum ve davranışlar anlatılmalıdır. Genel anlamda eğitim programında iletişim becerileri ve çatışma yönetimi yer almalı, öğrencilerin bu becerileri sanal ortamlarda da kullanmaları desteklenmelidir. Etik davranış öğrencilerin doğal davranış biçimi olmalıdır (Burrow-Sanchez, Call, Drew ve Zheng, 2011). Bu konuda Milli Eğitim Bakanlığı’nın bir genelge ile önleyici faaliyetlerin geliştirilmesine ve uygulanmasına yönelik bir düzenleme getirmesi düşünülebilir.

Eğitimcilerin ve ebeveynlerin teknolojik zorbalık ile mücadele konusunda donanımlandırmak için eğitim sırasında ergenlerin kullandıkları dile de önem vermek, en azından aşına olmalarını sağlamak gerekir. Huffaker ve Calvert (2005) araştırmalarında bunu vurgulamışlardır. Teknolojik gereçlerin kullanımı sırasında ergenlerin kendilerine özgü bir jargon geliştirdikleri görülmektedir. Dil bilimcilerin araştırmasına gereksinimi olan bu konu Chomsky’nin ifadesiyle artık 140 karakterle (twit-

ter) sınırlıdır. Çeşitli işaretler, üretilen kelimeler, grafikler gibi teknolojik gereçlerin her türlü varyasyonlarının kullanıldığı bu dil, eğitimci/ebeveyn arasında kuşak farkına yol açmakta ve dahası “an itibariyle” değişim göstermekte ve evrilmektedir. Eğitimci ve ebeveynler genel anlamda teknolojiyi tanımalı, kullanmalı ve rol model olmalıdır. Yasaklar yerine kucaklayıcı, sevecen yaklaşımlarla teknolojinin nasıl kullanılacağına öğrenilmesi tarafların lehine olacağını göstermelidirler.

Sonuç olarak teknoloji ile böylesine içli dışlı büyüyen gençlerimizi, özellikle internetin barındırdığı tehlikelerden koruyabilmek için aile filtresi kullanımının yaygınlaştırılması sağlanmalıdır. Aile filtresi yolu ile gençlerin zararlı içeriğe erişebilecekleri sitelerden uzak tutulması mümkündür. Başkalarının mail adreslerini ele geçirmeye yarayacak virüslü dosya ve yöntemlere erişim aile filtresi yolu ile engellenebilecektir.

Kaynakça

- Akar, F. ve Özdemir, M. (2011). Lise öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin görüşlerinin bazı değişkenler bakımından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 17(4), 605-626.
- Akbaba, S., Çetin, B., Eroğlu, Y., Peker, A. ve Pepsöy, S. (2012). Ergenlerde ilişkisel karşılıklı bağımlı benlik kurgusu, siber zorbalık ve psikolojik uyumsuzluk arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(3), 819-833.
- Aksaray, S. (2011). Siber zorbalık. *Çukurova Üniversitesi SBE Dergisi*, 20(2), 405-432.
- Arıcaık, O. T. (2011). Siber zorbalık: Gençlerimizi bekleyen yeni tehlike. *Fatih Üniversitesi Kariyer Penceresi Dergisi*, 10(6), 11-12.
- Ayas, T. (2010). *Okullarda yaygın sorun olan zorbalığı önlemek*. Ankara: Maya Akademi Yayın Dağıtım Eğitim Danışmanlık.
- Baker, Ö. E., & Topçu, Ç. (2010). The revised cyber bullying inventory (RCBI): validity and reliability studies. *Science Direct*, 5(2010), 660-664.
- Belsey, B. (1999, 4). *Cyberbullying: An emerging threat to the “always on” generation*. www.cyberbullying.ca. adresinden 12 Mart 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Beran, T., & Li, Q. (2007). The Relationship between Cyberbullying and Social Bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Burgess-Proctor, A., Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2006). Online harrasment reconceptualizing the victimization of adolescent girls. adresinden 25 Nisan 2013 tarihinde edinilmiştir.
- Burrow-Sanchez, J. J., Call, M. E., Drew, C.J. & Zheng, R. (2011). How school counselors can help prevent online victimization. *Journal of Counseling and Development* 89(1), 3-10.
- Calvert, S., & Huffaker, D. A. (2005). Gender, identity, and language use in teenage blogs. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 10(2).
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76.
- Çağiltay, K., Kaşıkçı, D., Karakuş, T., & Kursun, E. (2011). *The use of social networks among children in Turkey*. European Union EU Kids Online 2 Final Conference.

- Çuhadar, C., ve Gezgin, D. M. (2012). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin siber zorbalığa ilişkin duyarlık düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 2(2).
- Del Rey, R., Paz, E., & Rosario, O. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *9915 Coden Psoteg*, 24(4), s. 604-613.
- Eroğlu, Y., Peker, A., ve Yaman, E. (2011). *Okul zorbalığı ve siber zorbalık*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004, 07). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2011). *Cyberbullying Prevention Response : Expert Perspectives*. New York: Routledge, Taylor & Francis.
- Hunter, N. (2012). *Cyberbullying*. Chicago: Capstone Public Library.
- Keith, S., & Martin, M. (2005). Cyberbullying: Creating a culture respect in cyber world. *Reclaiming Children & Youth*, 13(4), 224.
- Mcquade, S., Colt, J. P., & Meyer, B. N. (2009). *Cyber bullying: protecting kids and adults from online bullies*. US: Praeger Publication.
- Mitchell, K. J., Ybarra, M. L. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: a comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316.
- Önder, F. C., ve Sarı, M. (2012). İlköğretim öğrencilerinde zorbalık ve okul yaşam kalitesi. *Elementary Education Online*, 11(4), 897-914.
- Rigby, K. (2003). *Stop the bullying a handbook for schools*. (M. Turpin, Edt.) Victoria: Shannon Books for Australian Council for Educational Research Ltd.
- Robinson, K. (2011, September 17). Transcript of the final remarks ("Outro") by Sir Ken Robinson. *TEDx, London The Education Revolution*.
- Şahin, M., Sarı, S. V., Ozer, O. ve Er, S. H. (2010). Lise öğrencilerinin siber zorba davranışlarda bulunma ve maruz kalma durumlarına ilişkin görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21, 257-270.
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research. *Computers in Human Behavior*, 26(2010), 277-287.
- Vanderbosch, H., & Van Cleemput, K. (2009, November 24). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media Society*, 11(8), 1349-1371.
- Willard, N. (2005). <http://csriu.org>, <http://cyberbully.org>, and <http://cyber-safe-kids.com>. adresinden 29 Kasım 2012 tarihinde edinilmiştir.
- Willard, N. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding cyberbullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 64- 65.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2012). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

A PILOT MODEL FOR BULLYING AWARENESS EDUCATION OF TEENAGERS

Nurseli TAMER*
Sinem VATANARTIRAN

Abstract

Technological bullying is an emerging type of bullying with increasing use of technology. Adolescents/teen agers stand out as bullies or victims as is with traditional bullying. Therefore, awareness of teenagers is required in technological bullying. Within the scope of the work training was applied to teenagers. After training their awareness was evaluated. The qualitative findings were used to make suggestions on prevention of technological bullying

Keywords: Technological bullying, Bullying Awareness Education

* This study has compiled with the master thesis prepared and accepted in consultation of Assistant Prof. Dr.; of Bahçeşehir University, Institute of Educational Sciences

TÜRKİYE’NİN GELİŞTİRİLECEK ORTAOKUL MÜZİK ÖĞRETİM PROGRAMINDA BULUNMASI GEREKEN BAZI GENEL AMAÇLAR

Cahit AKSU*

Özet

Bu çalışma; 4+4+4 eğitim yapılanmasında, eski ilköğretim müzik öğretim programının ilkokul ve ortaokul programları şeklinde yeniden geliştirilmesi aşamasında, programın genel amaçlarını yansıtan bileşenler ile ilgili düzenlemeler yapılırken eski programda eksik olduğu düşünülen ve günümüz şartları baz alındığında programın amaçlarına yansıtılmasının gerekli olduğu düşünülen bazı unsurların, Türkiye ve dünyanın 8 farklı ülkesinin programlarıyla da karşılaştırılarak yeniden analizini amaçlamıştır.

Çalışmada; mevcut Türkiye İlköğretim Müzik Programı’nın genel amaçlarının sayısı ve kapsam bakımından diğer programlara oranla daha yoğun olduğu görülmüştür. Programda müzik eğitime dönük teknolojiyi yansıtan bir genel amacın ve ‘Doğaçlama’ etkinliklerine dönük kazanımların bulunmadığı, müzik alanındaki kariyer çeşitliliğini tanıtan, müzik alanındaki iş olanakları, meslekler, kişi ve kuruluşları tanımaya dönük öğrenim amaçları, kazanım ve etkinliklerinin olmadığı izlenmiştir. Ayrıca Türkiye’nin önemli güncel sorunlarından biri olan Fikri Mülkiyet Hakları (Telif Hakları veya Fikir ve Sanat Eserleri Hakları) ile ilgili amaçların ve bazı Avrupa ülkelerinin programlarındaki başlıca öğrenme alanlarından olan eğitim gezilerinin programda bulunmadığı şeklinde sonuçlar elde edilmiştir.

Anahtar Sözcükler: Müzik Eğitimi, Program Geliştirme, Öğretim Programı

Giriş

Türkiye’de 2012 yılında geçilen 4+4+4 eğitim yapılanması ile ilkokul ve ortaokul birbirinden ayrılmış ise de günümüzde halen ‘2006 İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı 1-8. Sınıflar’ olarak hazırlanmış 8 yıllık ilköğretim müzik programı kullanılmaktadır. Bir başka deyişle eski eğitim yapılanmasında ‘ilköğretim’ olarak isimlendirilen 8 yıllık kesintisiz temel eğitime dönük hazırlanmış müzik öğretim programı halen ilkokul ve ortaokul müzik programı olarak kullanılmaktadır.

2012 yılında kararlaştırılan 4+4+4 eğitim yapılanmasında zorunlu eğitim; 4 yıl süreli ilkokul, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsamaktadır.

* Doç. Dr.; Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü

Öğrencilerin öğrenim gördüğü birinci 4 yıl (1, 2, 3, 4. Sınıflar) ilkokul, ikinci 4 yıl (5, 6, 7, 8. sınıflar) ortaokul ve üçüncü 4 yıl (9, 10, 11, 12. Sınıflar) ise lise şeklinde isimlendirilmiştir (MEB, 2012).

Türkiye’de 4+4+4 eğitim yapılanması ile daha önce ilköğretim 1-8 müzik öğretim programı olarak kullanılan programın, ilkokul ve ortaokul şeklinde yeniden yapılandırılmasına ihtiyaç vardır.

Öğretim Programı ve Program Geliştirme

Eğitim Programı; öğrenene, okulda ve okul dışında plânlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneği olarak tanımlanabilir. *Öğretim Programı* ise; ‘okulda ve okul dışında bireye kazandırılması plânlanan bir dersin öğretimi ile ilgili tüm etkinlikleri kapsayan yaşantılar düzeneğidir (Demirel, 2013).

Varış (1997) *öğretim programı* konusunda; ‘genellikle, belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda organize edildiği bir programdır’ demektedir.

Öğretim Programı; bir dersle ilgili öğrenme-öğretme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka deyişle bu nitelikte bir proje plânidir (Özçelik, 2010, 4).

Eğitimde program geliştirmeyi ise; Demirel (2013) ‘eğitim programının hedef, içerik, öğretim-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü’ şeklinde tanımlamaktadır.

Türkiye’de cumhuriyet döneminden beri ilkokul müzik eğitimi için geliştirilen öğretim programları üzerinde yaptığı çalışmada Altunya (2001); 1924, 1926, 1936, 1948, 1968, 1994 programlarını tespit etmiş; MEB (2006) İlköğretim Müzik Dersi 1-8. Sınıflar Öğretim Programı’nda ise yukarıdakilere ek olarak bir de 1984 programına atıf yapılmıştır. Şu an kullanılan 2006 programı ile birlikte Cumhuriyet Dönemi İlkokul/İlköğretim Müzik Programı olarak hepsi birbirinden farklı özellikte 8 program geliştirilmiş ve kullanılmıştır. Ortalama yaklaşık 12 yılda bir program geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Günümüz dünyasının ve dolayısı ile Türkiye’sinin hızlı gelişim ve değişimi, öğretim programlarına dönük geliştirme çalışmalarını da tetiklemektedir. Özellikle 4+4+4 eğitim düzenlemesi ile her 4 yıllık temel eğitim kademesi için ayrı ve özgün müzik öğretim programları geliştirme çalışmaları önemli çalışmalar olarak önümüzdeki gündemde yer almaktadır.

Hedeflerin Sınıflandırılması

Öğrencide gözlemeye karar verilen istendik davranışlar eğitimde hedeftir (Sönmez, 2004, 55). Eğitimde hedefler, yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yolu ile kazandırılabilir istendik özelliklerdir (Demirel, 2013).

Ülkenin politik felsefesini yansıtan oldukça genel olarak belirtilen *uzak hedef*, uzak hedefin yorumu, aynı zamanda da okulun iş görüşünü yansıtan *genel hedef*, öğrenciye kazandırılması uygun görülen özellikler ve bir disiplin veya bir çalışma

alanı için hazırlanmış olan hedefler de *özel hedeflerdir* (Demirel, 2013). Nartgün (2008); bu sınıflandırmayı; uzak hedefler için, 'Türk Milli Eğitimin Genel Amaçlarını, genel hedefler için 'İlköğretim Okulu'nun amaçlarını, özel hedefler için de 'Hayat Bilgisi Dersi 3. Sınıflar İçin Kazanımlar' şeklinde örneklendirmiştir.

Eğitim literatüründe hedefle amaç arasında bir ayrım yapılmaktadır. Hedef, varılmak istenen nokta anlamında kullanıldığında, amaç bu hedefe ulaşma isteği olarak tanımlanmaktadır (Dönmezer, 1997, 6) Amaçlar, bize yakın olmayan ya da elde mevcut olmayan bir nesneye yönelik olarak dikkat ve çaba yoğunlaşmasıdır (Büyükdüvenci, 2001, 78).

Bir 'amaç', bir organizasyon veya bireysel çabalar doğrultusunda nispeten belirli bir maksattır. Su içmek gibi biyolojik bir amaç olabilir, bir obua kamışı yapabiliyor olmak gibi bir öğrenme amacımız olabilir veya dinlemek için favori müziklerden seçim yapmak gibi duyuşsal bir amacımız olabilir. Her durumda yönlendirilmiş maksatlı davranış doğrultusunda belirgin bir istek veya ihtiyaç vardır. Bir hedef ise, ona erişmek için sayısız amaçlara ulaşmayı gerektiren çok daha uzun menzilli bir erektiler (Boyle and Radocy, 1987, 107).

Müzik Eğitimi ve Hedefler

Uçan (2005) Müzik eğitimini, 'bireye kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel davranışlar kazandırma, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak belirli müziksel değişiklikler oluşturma ya da bireyin müziksel davranışlarını kendi yaşantısı yoluyla amaçlı olarak değiştirme ve geliştirme süreci' şeklinde tanımlar. Uçan devamla; 'bu süreçte daha çok, eğitim gören bireyin (çocuğun/ gencin, öğrencinin) kendi müziksel yaşantısı temel alınır, bu temelden yola çıkılarak belirli amaçlar doğrultusunda plânlı, düzenli ve yöntemli bir yol izlenir ve bu yolla belirli hedeflere erişilir. Müzik eğitimi yoluyla, birey ile çevresi, özellikle müziksel çevresi arasındaki iletişim ve etkileşimin daha sağlıklı, daha düzenli, daha etkili ve daha verimli olması beklenir' der.

Hedefleri müzik eğitimine uyarladığımızda Uçan (2005) hedefleri; 'müzik öğretimi ile öğrencilere kazandırılmak istenen ya da onlarda geliştirilmek istenen özellikler' olarak tanımlamakta ve bu özelliklerin müzikle ilgili belirli yetenekler, beceriler, ilgiler, tutumlar, alışkanlıklar vb. olduğunu belirtmektedir.

Türkiye ve Bazı Ülkelerin Müzik Öğretim Programları ve Genel Amaçları

Çalışmanın bu bölümünde; öncelikle incelenen farklı programların kısa açıklamaları verilmiştir. Açıklamaların bitimini takiben; daha rahat görülebilmeleri için, ülkelerin müzik öğretim programlarının genel amaçları, genel bir tablo içinde maddeler halinde verilmiştir (Bkz. Tablo 1). Böylece hem farklı programlardaki genel amaç vurguları, hem de bu programlarla Türkiye müzik programı arasında bazı karşılaştırmalar yapmak için zemin oluşturmaya çalışılmıştır.

Çalışma kapsamında, örgün eğitim lise müzik programları hariç tutularak farklı ülkelerin ilköğretim/ortaokul müzik programları incelenmiştir. Bu

programlar ülkelere göre; “Primary School, Secondary School, K-12, Basic School, Basic Education, Upper Secondary School, Primary/Secondary” şeklinde adlandırılmışlardır.

Türkiye İlköğretim Müzik Programı

Programın temel yaklaşımı yapılandırmacıdır. Yapılandırmacılığın temelinde öğrencinin karşılaştığı yeni bir bilgi, beceri ve tutumu, daha önceki öğrenmeleri ile birleştirmesi ve zihninde yapılandırması yatar. Program ‘Dinleme-Söyleme-Çalma’, ‘Müziksel Algı ve Bilgilenme’, ‘Müziksel Yaratıcılık’ ve ‘Müzik Kültürü’ olmak üzere 4 öğrenme alanından oluşmaktadır.

Programın genel amaçları, program açıklamaları bölümünü takip eden Tablo 1’de verilmiştir (MEB 2006).

ABD K-12 Müzik Programı

Amerika Birleşik Devletleri eyaletlerinde kullanılan K-12 müzik programları için, NAFME kuruluşu 9 adet ulusal standart geliştirmiştir. The National Association for Music Education (Müzik Eğitimi İçin Ulusal Standartlar) kelimelerinin baş harfleri alınarak oluşturulan bu kuruluşun amacı, herkesi müzik yapmaya ve müzik çalışmaya teşvik ederek müzik eğitimini geliştirmektir. 1994 yılında NAFME tarafından sanat eğitimi için kabul edilen ulusal standartların genel gelişimi, ABD Eğitim Bakanlığı, Ulusal Sosyal Araştırmalar Vakfı, Ulusal Sanat Vakfından bir destek altında yönetilmektedir. Ulusal standartlar, K-12 sanat eğitimi için ilk kapsamlı eğitim standartları setini temsil eder (<http://music.ed.nafme.org/about/quick-facts/>).

Müzik eğitimi için oluşturulan 9 ulusal standart Tablo 1’de verilmiştir (The National Association for Music Education, 1994).

İngiltere Müzik Programı

İngiltere müzik programının genel hedefleri ilkököl ve ortaoköl için aynı şekilde ifade edilen 3 adet genel hedeften oluşmaktadır. Bu genel hedefler daha sonra ilkököl ve ortaoköl düzeylerine denk olacak şekilde özelleştirilmiş ve program çıktıları olarak ifade edilmiştir. Yapılandırmacı anlayışın hakim olduğu program bazı diğer programlardaki gibi net olarak gruplandırılmamışsa da ‘İcra Etme’, ‘Besteleme’ ve ‘Dinleme’ öğrenme alanlarına dayandırılmıştır. İngiltere ulusal müzik programının amaçları Tablo 1’de verilmiştir (The National Curriculum in England, 2013, *Secondary School*).

İrlanda Müzik Programı

İrlanda müzik programı üç temel bileşen olarak ifade edilen üç öğrenme alanından oluşmaktadır. Bunlar; ‘Dinleme ve Yanıtlama’, ‘İcra Etme ve Besteleme’, Öğrenme alanlarıdır. Müzik programının amaçları aşağıdaki Tablo 1’de verilmiştir (Primary School Curriculum-Music-Arts Education, 1999).

Norveç Müzik Programı

Norveç müzik programı birbirini tamamlayan üç ana konu alanından oluşmaktadır. Bunlar; Müzik Yapma, Besteleme ve Dinleme'dir.

Norveç müzik programının eğitimsel hedefleri Tablo 1'de belirtilmiştir (Curricula in English, Primary and Lower Secondary Education, Music Subject Curriculum, 2011).

Estonya Müzik Programı

Estonya müzik programı 'Basic Schools' ve 'Upper Secondary Schools' olarak isimlendirilen ilk ve ortaokula denk gelebilecek bir eğitim yapılanmasına göre hazırlanmıştır.

'Basic School' müzik programının temel bileşenleri olarak adlandırılan öğrenme alanları şunlardır: (National Curriculum for Basic Schools, 2011)

1. Şarkı söyleme,
2. Enstrüman çalma,
3. Müzikal devinim,
4. Besteleme,
5. Müzik dinleme ve Müzikoloji,
6. Müzik okur-yazarlığı,
7. Eğitim gezileri.

'Basic School' müzik programının genel amaçları aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur (National Curriculum for Basic Schools, 2011).

'Upper Secondary School' müzik programının temel bileşenleri olarak adlandırılan öğrenme alanları şunlardır: (National Curriculum for Upper Secondary Schools, 2011)

- Müzik yapma ve besteleme,
- Müzik Dinleme ve Müzik Tarihi,
- Eğitim Gezileri.

'Upper Secondary Schools' müzik programının genel amaçları aşağıda Tablo 1'de sunulmuştur (National Curriculum for Upper Secondary Schools, 2011).

Güney Afrika Cumhuriyeti Müzik Programı

Güney Afrika Cumhuriyeti müzik programı üç ana öğrenme alanı üzerine kuruludur. Bunlar;

1. Müzik performansı ve doğaçlama,
2. Müzik okuryazarlığı,
3. Genel müzik bilgisi ve çözümleme.

◆ Cahit Aksu

Güney Afrika Cumhuriyeti müzik programının eğitimsel hedefleri Tablo 1’de verilmiştir (Curriculum and Assessment Policy Statement, Grades 10-12 Music, 2011).

Singapur Müzik programı

Genel müzik programı (GMP) ilk ve ortaokuldaki tüm öğrencilere sunulmuştur. Bu program öğrencilerin bütüncül eğitimine katkı sağlar ve öğrencilerin sanat alanları için eğitilmiş dinleyiciler olarak gelişmelerinde rol oynar. Müzik oluşturma, şarkı söyleme ve enstrüman çalma aracılığı ile öğrenciler, farklı yöntemlerle yaratıcı olarak kendilerini ifade etmeyi öğrenirler.

Genel müzik programı öğrencilerin okulda edinmesi gereken müzik bilgisi ve becerisini tanımlayan 6 amaç etrafında müfredatlandırılmıştır. Amaçlar aşağıda Tablo 1’de verilmiştir (General Music Programme Syllabus 2008, [Primary/Secondary] Curriculum Planning &Development Division, Ministry of Education, Singapore).

Avustralya Müzik Programı

Avustralya müzik programı da diğer bazı programlardaki gibi net olarak gruplandırılmamışsa da ‘Dinleme’, ‘Besteleme’, ve ‘İcra etme’ öğrenme alanlarına dayalı bir programdır. Dinleme; kapsamlı bir repertuarı dinleme, analiz etme ve karşılaştırmayı içerir. Besteleme; bireysel veya işbirliği içinde, orijinal müzik yaratmak için kullanılan genel terimdir. Bu kavram sınıfta doğaçlama yapma, müzikal fikirleri organize etme, eşlik kalıpları oluşturma, düzenleme ve özgün çalışmalar yazmayı kapsar. İcra etme ise, ya bireysel ya da grup üyeleri ile enstrüman çalma, şarkı söyleme ve teknolojiyi kullanarak sesleri değiştirmeyi içerir. Dinleyiciler olarak; öğretmen, sınıftaki akranlar, okul içinden daha geniş bir grup veya halktan bir grup olabilir.

Müzik programının genel hedefleri Tablo 1’de verilmiştir (Australian Curriculum F-10 Curriculum, TheArts, Learning in Music).

Tablo 1. İncelenen Ülkelerin Müzik Öğretim Programlarındaki Genel Amaçlar

Türkiye	<ol style="list-style-type: none">1. Müzik yoluyla estetik yönünü geliştirmek,2. Duygu, düşünce ve deneyimlerini müzik yoluyla ifade etmeleri ne imkân sağlamak,3. Yaratıcılık ve yeteneğini müzik üretme yoluyla geliştirmek,4. Yerel, bölgesel, ulusal, uluslararası müzik kültürlerini tanımak,5. Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak,6. Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak,7. Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek,8. Bireysel ve toplu olarak, nitelikli değişik türlerde şarkı dinleme, söyleme ve çalma etkinliklerine katılmalarını sağlamak,9. Müziksel algı ve bilgilerini geliştirmek,10. Türkçe'yi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak,11. İstiklâl Marşı başta olmak üzere millî marşlarımızı özüne uygun olarak seslendirmelerini sağlamak,12. Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek,13. Millî birliğimizi, bütünlüğümüzü pekiştiren ve dünya ile bütünleşme mizi kolaylaştıran müzik kültürü ve birikimine sahip olmalarını sağlamak,14. Atatürk'ün Türk müziğinin gelişmesine ilişkin görüşlerini kavramak ve Atatürk ilke ve inkılâplarına gönülden bağlı, kültürlü bireyler olarak yetişmelerini sağlamak.
A.B.D.	<ol style="list-style-type: none">1. Çeşitli müzik repertuarında bireysel ve toplu olarak şarkı söyleme.2. Çeşitli müzik repertuarında bireysel ve toplu olarak enstrüman çalma.3. Melodiler, çeşitlemeler ve eşlikler doğaçlama.4. Belirlenmiş kurallar içinde müzik düzenleme ve besteleme.5. Müziği okuma ve notaya dökme.6. Müziği dinleme, analiz etme ve açıklama.7. Müziği ve müzik performanslarını değerlendirme.8. Müzikle, diğer sanatlar ve sanat dışındaki diğer disiplinler arasındaki ilişkileri anlama.9. Müziğin tarihle ve kültürle olan ilişkisini anlama.

İngiltere	<p>10. İcra etme, dinleme, müziği tarihsel bir çerçevede eleştirme ve değerlendirmeye, türler, formlar ve gelenekler, büyük bestecilerin ve müzisyenlerin eserleri.</p> <p>11. Şarkı söylemeyi ve kendi seslerini kullanmayı öğrenme, bireysel ve arkadaşları ile müzik yaratma ve besteleme, bir enstrüman çalmayı öğrenme fırsatı verme, düzeyine uygun teknolojiyi kullanma ve müzikal üstünlüğünün bir sonraki düzeyine erişebilme fırsatına sahip olma.</p> <p>12. Müziğin nasıl oluştuğunu, üretildiğini ve iletişim sağladığını keşfetme ve anlama, birbirleri ile ilişkili boyutlarından hareketle: perde, süre, canlılık, tempo, tını, doku, yapı ve uygun müzik notaları</p>
İrlanda	<p>1. Çocukların müziği sevmelerini, anlamalarını ve onu eleştirel olarak değerlendirebilmelerini sağlamak.</p> <p>2. Çocukların İrlanda müziği de dahil olmak üzere, çok geniş bir müzik türü çeşitliliğine karşı açık oluşlarını, bilinçliliklerini ve karşılık verici olduklarını geliştirmek.</p> <p>3. Müzik aracılığı ile çocukların bireysel olarak ve işbirliği içinde fikir düşünce ve deneyimlerini ifade etme kapasitelerini geliştirmek.</p> <p>4. Çocukların müzikal potansiyellerini geliştirmeyi ve onların, müzikal yaratıcılıkla aktif olarak uğraşmanın heyecanı ve mutluluğunu deneyimlemelerini sağlamak.</p> <p>5. Müzikal performanslara katılımlarını sağlayarak, çocukların kendilerine saygı ve kendilerine güven duygularını beslemek.</p> <p>6. Müzikal bilgi, beceri, kavramlar ve değerlerin kazanımı sayesinde, üst düzey düşünme ve yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek.</p> <p>7. Estetik müzikal deneyimlerle çocukların yaşam kalitelerini yükseltmek.</p>
Norveç	<p>1. Müzikte kendini sözel olarak ifade edebilmek; şarkı söylemek, ses ile deneyimleyerek beste yapmak ve sesle ilgili ve birlikte yapılan müziklere katılmak anlamına gelir.</p> <p>2. Müzikte kendini yazarak ifade edebilmek;çeşitli notalama biçimlerini kullanabilmeyi ifade eder.</p> <p>3. Müziği okuyabilmek; farklı müzikal anlatımları, sembolleri, işaretleri ve nota türlerini anlayabilmek ve yorumlayabilmek anlamındadır.</p> <p>4. Müziğin matematiğini yapabilmek; müziğin ve farklı müzik biçimlerinin, varyasyonların ve formların temel unsurlarının eğitimi ve müzikte zaman ve boşluğu ve vucut hareket anlatımlarını hesaplayabilmeyi</p>

<p>Estonya</p>	<p>Basic School</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müzikten hoşlanmak, müziği fark etmek, kavramak ve müzik yapma aracılığı ile yeteneklerini geliştirmek. 2. Bir sanat formu olarak müzikle ilgilenmelerini sağlamak ve kişisel estetik zevklerini şekillendirmek. 3. Yaratıcı düşünme ve davranma ve ayrıca müzikal etkinliklerle kendilerini yaratıcı şekilde ifade etme. 4. Edindiği temel müzikal okuma-yazma becerilerini müzikal etkinlikler de uygulama. 5. Kültürel ve günlük yaşantısında birikimli insanlar olarak müziğe ve müzikal etkinliklere değer verme. 6. Ulusal kültürü bilme ve sürdürme, ona iştirak ederek destekleme ve farklı ulusların kültürlerini anlama ve saygı gösterme. 7. Müzik eserlerinin oluşumunu kavramak ve değer vermesi ve bilgi teknolojileri ve medya tabanlı çevre için eleştirel bir tutum almak.
	<p>Upper Secondary School</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Müziğe insan kültürünün önemli bir parçası olarak değer verme ve kendilerini yerel kültürün taşıyıcıları olarak algılamalarını sağlama. 2. Müzikal yaşama katılım ve öğrencilerin yaşam boyu müzikal etkinliklerle meşgul olmaya dönük hazır bulunuşluklarını geliştirme. 3. Koro-Şan hareketi ve şarkı festivallerinin sosyal ve politik yapısına ve eğitimsel anlamına değer verme ve onları anlama 4. Müzik yaparak öğrencilerin müzikal bilgi beceri ve yeteneklerini uygulamak ve geliştirmek. 5. Farklı dönemlerin ve farklı ülkelerin müzikal ve kültürel gelişimlerinin temel bir bilgisini edinmelerini sağlamak. 6. Kendini müzikle ifade etmede yaratıcılığını kullanmak 7. Müzik üzerinde eleştirel dinleme, analiz, yorum yapabilme ve onun üzerinde tartışabilme. 8. Fikri mülkiyet hak ve yükümlülüklerinin farkında olma ve onları takip etme ve modern bilgi teknolojilerini kullanabilme.

<p>Güney Afrika Cum.</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bir veya daha fazla müzik enstrümanı veya ses üzerinde teknik kontrol, 2. Batı sanat müziğinden özgün Afrika müziğine kadar çok geniş bir müzik eseri çeşitliliği içinde solo veya toplu içeriğin icrası yolu ile icra becerileri kazandırmak, 3. Müzik notasını okuma becerisi, 4. Doğaçlama ve kendi müzikal fikirleri üzerinde çalışarak yaratıcılık, 5. Besteleme tekniklerinin kullanımı ile ilgili mevcut müzik eserlerini anlamak, mevcut müzik eserleri içindeki müzikal unsurları tatbik etmek ve bunları belirli tarihi ve kültürel içeriğe yerleştirmek, 6. Farklı müzikal geleneklerin bilincinde olma, 7. Farklı müzik stillerine değer verme ve beğenme.
<p>Singapur</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bireysel veya grup olarak şarkı söylemek ve melodik ve ritmik enstrümanlar çalmak. 2. Müzik yaratmak ve doğaçlamak. 3. Dinleyerek müziği tanımlamak ve değerlendirmek. 4. Müzikal unsurlar/ kavramlar bilgisini geliştirmek. 5. Farklı kültürlerde ve farklı türlerdeki müziği ayırt etmek ve anlamak. 6. Müziğin günlük yaşantıdaki rolünü anlamak.
<p>Avustralya</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Yaratıcı, yenilikçi, düşünceli, bilgili ve becerikli müzisyenler olma öz güveni. 2. Besteleme, icra etme, doğaçlama, dinleme ve cevap verme istek ve amacına dönük beceriler, 3. Müzik ve küresel toplumlardaki, kültürler ve müzikal geleneklerle ilgili müzik uygulamaları için estetik bilgi ve saygı. 4. Bağımsız müzik öğrencileri olmak için beceriler edindikleri işitsel bir sanat formu olarak bir müzik anlayışı.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de 4+4+4 eğitim yapılanması ekseninde ilkököl, ortaokul ve lise şeklinde sınıflandırılan okullarda kullanılan ‘İlköğretim Müzik 1-8 Öğretim Programı’nın, ilkököl ve ortaokul şeklinde yeniden düzenlenirken, özellikle ortaokul programının genel amaçlar açısından ifade edilmiş tarzı ve programda bulun-

ması gereken bazı genel amaçlar ile ilgili gerekçeler ve öneriler sunmaktır. Bu kapsamda 9 farklı ülkenin müzik programları incelenmiştir. İncelenen amaçlar, sadece müzik dersi için oluşturulmuş öğretim programlarının genel amaçlardır.

Araştırmanın Önemi

Özellikle Türkiye açısından, temele alınan yapılandırmacı program yaklaşımının, uygulamaya yansımaları gereken bazı özelliklerinin, farklı ülke programlarının bakış açılarının da desteği ile, programın genel amaçları ekseninde incelenmesi önemli görülmüştür.

Varsayımlar

1. Araştırma kapsamında elde edilen bilgilerin gerçeği olduğu gibi yansıtıcıları varsayılmıştır.
2. Araştırma modeli olarak tespit edilen betimsel araştırmanın bu araştırma için uygun bir model olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Araştırma, 9 farklı ülkeye ait İlkokul/İlköğretim/Ortaokul Müzik Öğretim Programlarının incelenmesi ile sınırlıdır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma Betimsel Araştırmalardan Tarama Modeli ile yürütülmüştür. Betimsel Araştırmalar; olayı olduğu gibi araştıran, ele alınan olayların ve durumların ayrıntılı bir biçimde araştırıldığı, onların daha önceki olaylar ve durumlarla ilişkilerinin incelenerek, "Ne" olduklarının betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karakaya, 2009, 59). Betimsel araştırmaların bir türü olan Tarama Modeli ise; geçmişte ya da halen var olan bir durumu, var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilemez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, ona uygun biçimde "gözleyip" belirleyebilmektir (Karasar, 2005, 77).

Bu model kapsamında konu ile ilgili alan yazın taranmış ve çalışmaya konu olan İlkokul/İlköğretim/Ortaokul Müzik Öğretim Programları sağlıklı kaynaklardan yararlanılarak analiz edilmiştir.

Örnekleme

Bu araştırmanın örnekleme başta Türkiye olmak üzere dünyanın farklı 9 ülkesinin İlkokul/İlköğretim/Ortaokul müzik öğretim programıdır. Diğer ülkeler; Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere, Norveç, İrlanda, Estonya, Avustralya, Güney Afrika, Singapur şeklinde belirlenmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın verileri, birincil olarak programları incelenen ülkelerin eğitim bakanlıklarının sitelerinden ve eğitim ve eğitim programları ile ilgili güvenilir diğer

eğitim sitelerinden elde edilmiştir. İkincil veriler ise konu ile ilgili alan yazının taranması ile elde edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın kapsamını oluşturan çeşitli ülkelerin İlkokul/İlköğretim/Ortaokul Müzik Dersi Öğretim Programlarının genel amaçları üzerinde yapılan içerik analizleri ile veriler bulgulara dönüştürülmüştür. İçerik Analizi; yazılı ve sözlü materyallerin sistemli bir şekilde analiz edilerek, sözel olmayan dokümanı nicel verilere dönüştürmektir (Balcı, 1997, 230).

Bu analizler sonucu; incelenen farklı müzik öğretim programlarının genel amaçları karşılaştırmalı olarak analiz edilerek bulgular oluşturulmuştur.

Bulgular

1. İncelenen 9 müzik programının genel amaçları nicelik (miktar, sayı) açısından incelendiğinde; programların genel hedefleri bağlamında en çok amaç atfedilen program Türkiye İlköğretim Müzik Programıdır (14 genel hedef). Diğer ülkelerin genel amaçları ortalaması, 6,1 adet civarındadır. Türkiye dışında en çok, ABD Ulusal Müzik Standartları 9 adet, en az ise İngiltere Müzik Programı 3 adet genel amaçla ifade edilmiştir. Elbette her ülkenin eğitim programlarının genel amaçları, nitelik ve nicelik açısından ilgili ülkenin sosyal, kültürel, ekonomik ve siyasi koşullarına bağli olarak özğündür. Ancak Türkiye ilköğretim müzik programında çok fazla genel amaç olması, programa, gereğinden fazla veya programın ana fonksiyonu dışında amaç veya amaçların atfedilmiş olup olmadığının incelenmesini zorunlu kılmaktadır. Buna göre program genel amaçları incelendiğinde;

- Programın ‘Türkçe’yi doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak’ genel amacı; müzik programının, ait olduğu toplumun dil gelişimine katkı sağlaması gereğini yansıtılabilir. Ancak bu genel amaç aslen bu okullardaki ‘Türkçe’ dersinin genel hedefidir. Nitekim İlköğretim Türkçe 1-5 Öğretim Programının genel amaçlarında böyle bir amaç vardır (MEB, 2004). Böyle bir amacı müzik programının genel amacı yapmaktansa, bu amaca ulaştıracak farklı öğrenme alanlarındaki kazanımların içerisine yerleştirmek daha uygun olurdu. Nitekim incelenen diğer ülke müzik programlarının hiçbirinde, o ülkenin dilini doğru ve etkili kullanmalarını sağlamak gibi bir genel amaca rastlanmamıştır.
- ‘Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak’, ‘Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak’, ‘Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek’, ‘Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek’, şeklinde ifade edilen amaçlar, aslında ülkenin uzak eğitim hedeflerini veya örneğin ilköğretimin genel hedeflerini yansıtan (ve genellikle duyuşsal alana dönük) amaçları çağrıştırmaktadır. Örneğin; ‘Müzikal yaşama katılım ve öğrencilerin yaşam boyu müzikal etkinliklerle meşgul olmaya dönük hazır bulunuşluklarını geliştirme’ (Bkz.

Estonya 'Upper Secondary School' Müzik Programı, Madde 2) veya 'Müzik aracılığı ile çocukların bireysel olarak ve işbirliği içinde fikir düşünce ve deneyimlerini ifade etme kapasitelerini geliştirmek' (Bkz. İrlanda Müzik Programı, Madde 3) şeklinde ifade edilen bir genel amaç, öğrencilerin Türkiye Müzik Programındaki; 'Kişilik ve özgüven gelişimlerine katkı sağlamak', 'Müzik aracılığıyla zihinsel becerilerinin gelişimini sağlamak', 'Müzik yoluyla bireysel ve toplumsal ilişkilerini geliştirmek', 'Müzik yoluyla sevgi, paylaşım ve sorumluluk duygularını geliştirmek' şeklinde ayrı ayrı ifade edilen her genel amaca hizmet edecek bir amaç ifadesidir. Elbette müzik eğitimi bireylerin bu açılardan da gelişimine hizmet eden önemli bir disiplindir. Ancak, bu amaçlarla hedeflenen davranışlar, direkt olarak bir müzikal etkinliğe dayalı şekilde ifade edilmesi gereken davranışlar olmalıdır. Bu şekilde yazıldıklarında genel amaçlar hem müzik disiplini açısından işe vuruk olur, hem de sayısal olarak dağınıklaktan korunur.

- Türkiye İlköğretim Müzik Programı'nda bulunan milli veya manevi değerler ile milli birlik ve bütünlüğü vurgulayan genel amaçlar, programın dayandığı felsefeyi ifade etmesi açısından kendi içinde tutarlıdır. Ancak bu genel amaçların da yine daha genel bir madde ile ele alınıp, detayının öğrenme alanları içindeki kazanım, etkinlikler ve açıklamalar bölümünde sunulması, programın genel amaç ifade mantığına daha uygun olabilirdi. Bu çalışma kapsamında incelenen diğer ülke müzik programlarının genel amaçlarında bu unsurlara yapılan vurgu, 'müziğin tarihle ve kültürle olan ilişkisini anlama', 'belirli tarihi ve kültürel içerik', 'yerel kültürün taşıyıcılığı', 'ulusal kültür' şeklindeki ifadeler düzeyindedir.
- Dünyada yaygın olarak kullanılan ve bu çalışma kapsamında incelenen programların da yansıttığı 'yapılandırmacı yaklaşım'ın çağrıştırdığı öğretim sistemi, özellikle Türkiye Müzik Programında olması gereken bazı genel amaçlara dikkat çekmiştir. Buna göre;

- Türkiye İlköğretim Müzik Programı'nda müziğe dönük teknoloji ile ilgili bir genel amaç yoktur. Diğer ülke programlarında 'modern bilgi teknolojilerini kullanma', 'düzeyine uygun teknolojiyi kullanma', 'müzikte dijital araçların kullanımı', 'bilgi teknolojileri ve medya tabanlı çevrenin kullanımı', 'teknolojiyi kullanarak sesleri manipüle etme' şeklindeki ifadelerle genel amaçlarda kendine yer bulan davranışlar, Türkiye İlköğretim Müzik Programı'nın genel amaçlarında yer almamıştır. Sadece bazı kazanımlarda yer bulan; 'müzik araştırmaları için bilişim teknolojilerinden yararlanır' şeklindeki ifadeler, müzik teknolojisini değil bilişim teknolojisini anlatır. Müzik dersleri için teknoloji, öğrencilerin etkin kullanımının hedeflendiği bir 'amaç' değil, çoğunlukla öğretmenin, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kullandığı bir 'araç' konumundadır. Oysa yapılandırmacılık, öğrencilerin araştırmacılığını destekler, öğrenmede performans ve etkinliklere ağırlık verir, öğrencinin nasıl öğrendiğini dikkate alır, öğrencilere bilgi oluşturma

ve deneyimlerinden sonuç çıkarma fırsatı verir (MEB, 2006). Tüm bu özellikler, öğrencinin güncel müzik teknolojisini öğretim süreçlerine aktif olarak katmasını zorunlu kılmaktadır.

- Yapılandırmacı müzik programının önemli unsurlarından biri de öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin geliştirilmesine dönük etkinliklerin özellikle vurgulanmasıdır. Özellikle Türkiye ilköğretim müzik programının; giriş bölümü, genel amaçlar bölümü, temel beceriler ve değerler bölümünde öğrenci yaratıcılığına vurgu yapılırken, programın öğrenme alanlarından birisi de 'Müziksel Yaratıcılık' öğrenme alanıdır. Bu ekseninde öğrenci merkezli eğitim anlayışı ile paralellik gösteren müzik dersine yönelik aktif eğitim yöntemlerinden Dalcroze, Orff, Kodaly gibi yöntemlere yer verildiği belirtilmiştir (MEB, 2006). Ancak programda yaratıcılık etkinlikleri olarak öğrencilerden daha çok; bilinçli ve tasarlanmış müzikal ürünler beklenmekte, özellikle Dalcroze ve Orff yönteminin önemli unsurlarından olan 'doğaçlama' etkinliklerine vurgu yapılmadığı görülmektedir. Doğaçlama; 'bir anda doğan buluşların çalgı ile ya da şarkı söyleme yolu ile özgürce dile getirilmesi, bir melodinin genellikle belirli bir form anlayışı içinde geliştirilmesidir' (Say, 2005). Bir başka kaynakta doğaçlama; 'müziği içinden geldiği gibi anında yaratmak' (Aktüze, 2004) şeklinde tanımlanmaktadır. Özmenteş (2010) bu konu ile ilgili olarak; programda doğaçlama becerisine yer verilmediğini, doğaçlamanın akıcı ve serbest bir yaratıcılık süreci olarak kompozisyondan farklı olduğunu ve doğaçlamanın yer verilmediği bir Orff ve Dalcroze uygulaması düşünmenin neredeyse imkansız olduğunu vurgulamaktadır.

Doğaçlama açısından diğer ülke programları incelendiğinde ise; ABD, Güney Afrika Cumhuriyeti, Singapur, Avustralya müzik programlarında 'doğaçlama'ya genel amaçlar bölümünde genel amaç maddesi olarak yer verildiğini, Norveç, İrlanda, İngiltere ve Estonya programlarında da, öğrenme alanlarının açıklamalarında yer verildiğini görmekteyiz. Ancak Türkiye müzik programında doğaçlama kelimesi; ne genel amaçlarda, ne öğrenme alanlarında ne de kazanımlarda geçmektedir. 'Doğaçlama' kelimesi, programın açıklama bölümünün 'öğrenme-öğretme süreci'nde dersin 'giriş' bölümünde öğrencinin derse ilgisini çekmek için kullanılan yöntemlerden biri olarak geçmiştir (MEB 2006, 11).

- Türkiye'deki Anadolu Güzel Sanatlar ve Spor Liseleri'nin müzik bölümlerine başvuran öğrenci niceliği ve niteliği yeterli düzeyde değildir. Öncelikle ilköğretimden ve ortaokullardan gelen müziğe yetenekli öğrencilerin, AGSSL müzik bölümlerine yeterince yönlendirilememesi nedeni ile bu liselerin sınavlarına neredeyse kontenjanla aynı sayıda öğrenci başvurmakta ve hatta çoğu zaman kontenjanı karşılayamayan az sayıda öğrenciyi özel yetenek sınavları yapılmaktadır. Bu durum, 2013-2014 Eğitim-Öğretim Yılı için ilgili liselerin resmi internet sayfalarındaki sınav başvuru sayıları ve sınavı kazanan öğrenci sayıları incelenerek rahatlıkla gözlenebilir

(www.mebk12.meb.gov.tr). Örneğin 30 kişilik kontenjan için 20 kişinin başvuru yaptığı ve bunlardan 15 kişinin başarılı olduğu, yine 30 kişilik kontenjan için 33 kişinin başvurduğu ve bunlardan 30 öğrencinin alındığı ve hatta 7 öğrencinin başvurup 6'sının kazandığı AGSSL Müzik Bölümleri mevcuttur (Aksu, 2014). Bu sorunun en önemli nedenlerinden biri müziğe yetenekli öğrencilerimizin bu liselere yönlendirilememesi ise, bir diğeri de öğrencilerin ve velilerin müzik kariyer mesleklerini tanınamalarıdır. Çünkü müzik programlarımızda bu meslekleri tanıtmaya dönük hedef ve kazanımlar yoktur. Öğrenciler; temel eğitim aşamasında aldıkları müzik genel kültürü içinde, müzik alanındaki kariyer çeşitliliğini bilme, araştırma ve ilgilenme kültürünü de alabilmelidir. ABD müzik programındaki 9 ulusal standarda ek olarak, genelde bu standartlar ekseninde eğitim yapan ABD eyaletlerinden New Hampshire müzik programı, 9 ulusal standarda ek olarak 10. standardını 'Müzik Alanındaki Kariyer Çeşitliliğini Tanımak' şeklinde tespit etmiş ve müzik alanındaki iş olanakları, meslekler, kişi ve kuruluşları tanıtmaya dönük öğrenim çıktıları tasarlamışlardır (K-12 Curriculum Frameworks for the Arts, 2001).

Günümüz şartlarında müzik alanındaki mesleki çeşitlilik olanaklarının artması, bu meslekler için gerekli nitelikli işgücü ihtiyacı ve bu paralelde mesleki müzik eğitim kurumlarının temelini oluşturan AGSSL müzik bölümlerini daha iyi tanıtmak ve bu liseleri daha işlevsel kılmak çok önemlidir.

- Bilgi iletişim teknolojilerinin aktif olarak kullanıldığı alanlardan biri de müzik teknolojileri alanıdır. Özellikle sosyal paylaşım siteleri müzik tür, çeşit ve örneklerinin takip edildiği, alıntılanacağı ve kişisel kullanım için indirildiği internet ortamlarıdır. Özellikle Türkiye'de sanal ortamdan alıntılanan eserlerle ilgili yasalar olmasına rağmen, bu alanda yoğun bir denetim yetersizliği söz konusudur. Müzik eğitiminin önemli hedeflerinden biri de bu konudaki bilinçlendirmeler olmalıdır. Örneğin çalışma kapsamında incelenen Estonya Upper Secondary School (Üst Ortaokul) Müzik Programı'nda *'Fikri mülkiyet hak ve yükümlülüklerinin farkında olma ve onları takip etme ve modern bilgi teknolojilerini kullanabilme* (National Curriculum for Upper Secondary Schools, 2011). şeklinde bir genel hedef vardır. Türkiye'nin önemli güncel sorunlarından biri olan Fikri Mülkiyet Hakları ile ilgili bilinçlendirmeler, Türkiye'de yapılacak müzik öğretim programı geliştirme çalışmalarında, programın önemli boyutlarından biri olmalıdır.
- Yapılandırmacı programın önemli unsurlarından biri de öğrenmelerin sosyal bir çevrede sağlanmasıdır. Çevre; 'kişinin içinde bulunduğu toplumu oluşturan ortam' demektir (TDK, 2014). Dolayısı ile içinde sosyal kavramını da barındırmaktadır. Kişinin sosyal çevresi ile olan etkileşimi onun daha kalıcı öğrenmelere ulaşmasını sağlar. Yapılandırmacılığın yorumla-

rından biri olan sosyal yapılandırıcılık, öğrenmelerin sosyal bağlamda oluştuğunu, dolayısıyla sosyal çevrenin sadece okulun içi olmaması gerektiğini, okul dışı çevrelerin de öğrenmede etkin olarak işe koşulması gerektiğini kabul eder. Scott; Vygotsky'nin bilgiyi yapılandırmanın diğer insanlarla işbirliği sonucu kültürel olarak üretildiğine vurgu yaparak yapılandırıcılığı genişlettiğini söyler (Vygotsky, 1978 den Akt. Scott 2011). Scott (2011) 'yapılandırıcı perspektiften; öğretmenler, öğrencilerin müzikal çevrelerini araştırmalarına ve kendileri için gerekli müzikal bilgileri keşfetmelerine yardım ederek onların öğrenmelerini kolaylaştırdıklarında, öğrenciler oldukça etkili yeni bilgiler kazanırlar' der.

Bu anlamda yapılandırıcılığın savunduğu sosyal çevrelerden birisi de eğitim gezileri olabilir. Alan gezileri; sınıf ortamına getirilmesi mümkün olmayan canlıları, objeleri ve süreçleri izleme amacıyla okul dışına yapılan gezilerdir. Alan gezileri birden fazla duyu organına hitap etmesi, zengin ve anlamlı yaşantılar sunması, gözlem yapma becerisi kazandırması, grupla hareket edilmesi, sosyal becerileri geliştirmesi ve kalıcı izler bırakması nedeni ile çok yararlıdır. Teknolojik gelişmelere paralel olarak sanal alan gezileri de yapılabilmektedir (Gülbahar, 2008, 106). Günümüz şartları açısından bakıldığında ulaşım altyapısı ve olanaklarının geliştiği Türkiye'de, müzik alanı ile ilgili pek çok etkinlik öğrenci grupları ile birlikte bizzat yerinde izlenebilmektedir. Her ne kadar öğretim programında, bu konuya dönük uygulamalar okulun şartları ve öğretmenin inisiyatifine bırakılmışsa da, alan gezileri, bazı ülke programlarının başlı başına öğrenme alanlarından birisini teşkil etmiştir. Örneğin Estonya Basic Schools Müzik programının 7 öğrenme alanından biri 'Eğitim Gezileri', yine aynı programın Upper Secondary Schools Müzik programının 3 öğrenme alanından biri 'Eğitim Gezileri' dir. (Bkz. Estonya Müzik Programı) Estonya müzik programında eğitim gezileri ekseninde düşünülebilecek etkinlikler kapsamında '*Koro-Şan hareketi ve şarkı festivallerinin sosyal ve politik yapısına ve eğitimsel anlamına değer verme ve onları anlama*' şeklinde ifade edilen bir genel hedef de mevcuttur. Bu ekseninde Türk müzik eğitimi için düşünülen program geliştirme çalışmalarında özellikle yapılandırıcı yaklaşımla birebir ilişkili olan bu ve benzeri unsurların, programa yeterince yansıtılmasına dikkat edilmelidir.

- Çalışma kapsamında incelenen farklı ülke müzik programlarında; öğrenme alanlarının genellikle; 'Dinleme', 'İcra Etme' ve 'Besteleme' ekseninde oluşturulduğu tespit edilmiştir. Pek çok ülkenin programında müzik kültürü, müzikoloji, müzikal kural-kavram-terim, müzik okur-yazarlığı vb. gibi bilişsel boyutlar, yukarıdaki öğrenme alanlarına göre desenlenen kazanımlara yedirilmiştir. Bu yaklaşım, müziği bizzat yapmayı, yaşamayı öncelleyen bir yaklaşımdır. Bir başka deyişle bu yaklaşımla müzik; onu içselleştirmeyi amaçlayan, ağırlıklı olarak müzikal tınılara dayalı aktif bir faaliyet alanı olarak kurgulanmaktadır. Günümüz örgün müzik eğitimi uygulama-

ları müziği; bilişsel bir içerik sunumu olarak gören anlayıştan farklı olarak, dinleme, icra etme ve nihayet besteleme faaliyetlerini kapsayan, bilişsel ve duyuşsal kazanımlarla desteklenmiş, daha çok bir devinimsel etkinlik olarak kabul etmektedir.

Sonuç ve Öneriler

- Mevcut Türkiye İlköğretim Müzik Programı'nın genel amaçları sayı ve kapsam bakımından diğer programlara oranla daha yoğundur. Programa, gereğinden fazla veya programın ana fonksiyonu dışında amaç veya amaçların atfedilmiş olup olmadığının analizi yeni program geliştirme çalışmalarında dikkatlice yapılmalıdır. Program genel amaçlarının sınıflandırılması ve kapsamı daha çok müzikal etkinliklere vurgu yapmalıdır. Ülkenin eğitim felsefesi, uzak hedefleri veya bir okulun genel hedeflerinden ziyade, bu hedeflerin, ilgili disiplinin özel faaliyet alanlarına indirgenmiş işe vuruk ifadeleri genel amaç yapılmalıdır. Böylece program, müziğin asıl işlevine daha çok odaklı olur.
- Türkiye İlköğretim Müzik Programı'nda müziğe ve müzik eğitimine dönük teknolojiyi yansıtan bir genel amaç yoktur. Bazı kazanımlarda yer bulan; 'müzik araştırmaları için bilişim teknolojisinden yararlanılır' şeklindeki ifadeler, müzik teknolojisini (Nota yazımı, Ses kaydı vb.) değil bilişim teknolojisini anlatır. Müzik dersleri için teknoloji, öğretmenin, etkinliklerin gerçekleştirilmesinde kullandığı bir 'araç' konumundan çıkartılıp öğrencilerin etkin kullanımının hedeflendiği bir 'amaç' olmalıdır.
- Yapılandırmacı müzik programının önemli unsurlarından biri de öğrencilerin yaratıcılık yönlerinin geliştirilmesine dönük etkinliklerin özellikle vurgulanmasıdır. Bu anlamda 'Doğaçlama' önemli bir müzikal etkinliktir. Türkiye Müzik Programı'nda bulunmayan ve diğer pek çok ülke programının önemle vurguladığı bu etkinlik türü, 'Müziksel Yaratıcılık' öğrenme alanına daha detaylı yansıtılmalıdır.
- Mevcut müzik öğretim programında müzik alanındaki kariyer çeşitliliğini tanıtan ve böylece müzik alanındaki iş olanakları, meslekler, kişi ve kuruluşları tanımaya dönük öğrenim amaçları, kazanım ve etkinlikleri yoktur. Günümüz şartlarında müzik alanındaki mesleki çeşitlilik olanaklarının artması, bu meslekler için gerekli nitelikli işgücü ihtiyacı ve buradaki bilinçlenmelerle, mesleki müzik eğitim kurumlarının temelini oluşturan AGSSL müzik bölümlerini daha iyi tanıtmak ve bu liseleri daha işlevsel kılmak için temel eğitime dayalı programlarda, bu alana dönük genel amaçlar, kazanım ve etkinlikler oluşturulmalıdır.
- Türkiye'nin önemli güncel sorunlarından biri olan Fikri Mülkiyet Hakları (Telif Hakları veya Fikir ve Sanat Eserleri Hakları) ile ilgili sorunların en çok yaşandığı alanların başında müzik sektörü gelmektedir. Bu konudaki bilinçlendirmeler temel eğitimden başlayan bir yelpazeye dayandırılmalı-

dır. Türkiye’de yapılacak müzik öğretim programı geliştirme çalışmalarında, programın önemli boyutlarından birisi olması gereken bu durum, sorun olma özelliğini önümüzdeki on yıllara da taşıyacak görünmektedir. Geliştirilecek programlar günümüzü değil önümüzdeki on yılları da kapsamalıdır.

- Yapılandırmacılığın savunduğu sosyal çevrelerden birisi de eğitim gezileri olarak düşünülebilir. Bazı Avrupa ülkelerinin programlarındaki başlıca öğrenme alanlarından olan eğitim gezileri, günümüz şartları açısından bakıldığında ulaşım altyapısı ve olanaklarının giderek geliştiği Türkiye’de, programların önemli kazanımlarına hizmet edecektir. Bu bağlamda yerel, bölgesel, ulusal veya uluslararası sanatsal veya bilimsel müzik etkinliklerine (konserler, yarışmalar, festivaller, kongreler vb.) katılmayı öngören ve bu katılımı kolaylaştıran hedef ve düzenlemeler yeni programlarda yer almalıdır.
- Günümüz örgün müzik eğitimi uygulamaları müziği; bilişsel bir içerik sunumu olarak gören anlayıştan farklı olarak, dinleme, icra etme ve nihayet besteleme faaliyetlerini kapsayan, bilişsel ve duyuşsal kazanımlarla desteklenmiş, daha çok bir devinimsel etkinlik olarak kabul etmektedir. Yeni geliştirilecek müzik programının müziği bizzat yapmayı, yaşamayı önceleyen, aktif bir faaliyet alanı olarak gören bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aksu, Cahit., Çelenk, Koray (2014). “AGSSL Müzik Bölümü Mezunlarının ‘Güzel Sanatlar Fakülteleri Müzik Bölümleri’ndeki Akademik Başarılarının İncelenmesi”, **Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic**, Volume 9/2, p.67-87
- Aktüze, İrkin (2004). ‘Doğaçlama’ Ansiklopedik Müzik Sözlüğü, Pan Yayıncılık, İstanbul.
- Altunya, Evren (2001). Türkiye’de Cumhuriyet Döneminde Uygulanan İlkokul Müzik Dersi programlarının Çağdaş Program Geliştirme İlkelerine Göre Değerlendirilmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- Balcı, Ali (1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma-Yöntem, Teknik ve İlkeler**, Kişisel Yayın, Ankara.
- Boyle, J. D. and Radocy, E. R. (1987). **Measurement and Evaluation of Musical Experiences**, Shirmer Books, New York.
- Büyükdüvenci, Sabri. (2001). **Eğitim Felsefesine Giriş**, Siyasal Kitabevi, Ankara.
- Demirel, Özcan (2013). **Eğitimde Program Geliştirme-Kuramdan Uygulamaya**, Pegem Akademi, Ankara.
- Dönmezer, İbrahim (1997). **Eğitim Psikolojisi-Gelişim ve Öğrenme**, E. Ü. Basımevi, İzmir.

- Gülbahar, Yasemin (2008). *Öğretim Araç ve Gereçleri*, Selvi, K. (Edt.) *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı içinde*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karakaya, İsmail (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Tanrıöğen, A. (Edt.) *Bilimsel Araştırma Yöntemleri içinde*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- MEB (2006). *İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programı (1-8 Sınıflar)*, Ankara.
- Nartgün, Zekeriya (2008). *Duyuşsal Nitelikler ve Ölçülmesi*. Erkan S. ve Gömleksiz M. (Edt.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme içinde*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özçelik, Durmuş Ali (2010). *Eğitim Programları ve Öğretim (Genel Öğretim Yöntemi)*, Pegem Akademi, Ankara.
- Say, Ahmet (2005). *'Doğaçlama' Müzik Ansiklopedisi, Cilt 1*, Müzik Ansiklopedisi Yayını, Ankara.
- Sönmez, Veysel (2004). *Dizgeli Eğitim*, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Uçan, Ali (2005). *Müzik Eğitimi Temel Kavramlar-İlkeler-Yaklaşımlar ve Türkiye'deki Durum*, Müzik Ansiklopedisi Yayını, Ankara.
- Varış, Fatma (1997). *Eğitimde Program Geliştirme, Teoriler-Teknikler*, Alkım Yayınları, Ankara.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- <http://www.australiancurriculum.edu.au/thearts/learning-in-music> Australian Curriculum, Endorsed in July 2013, F-10 Curriculum, The Arts, Music, Learning in Music, 09 Mayıs 2014.
- <http://www.australiancurriculum.edu.au/thearts/Rationale-Aims/music> Australian Curriculum, Endorsed in July 2013, F-10 Curriculum, The Arts, Music, Rationale-Aims, 14 Nisan 2014.
- http://www.curriculumonline.ie/getmedia/6d3a3e34-69ed-464e-9d3e-002ab7e47140/PSEC04c_Music_Curriculum.pdf Primary School Curriculum-Music-Arts Education, 1999, 29 Nisan 2014.
- <http://www.education.nh.gov/instruction/curriculum/arts/documents/frameworks.pdf> K12 Curriculum Frameworks for the Arts, 2001, 14 Nisan 2014.
- <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=N2JAbH83NLY%3D&tabid=420&mid=1216> Curriculum and Assessment Policy Statement Grades 10-12 Music 2011, Department of Basic Education, 29 Nisan 2014.
- <https://www.gov.uk/government/publications/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study/national-curriculum-in-england-music-programmes-of-study> The National Curriculum in England, 2013 *Secondary School*, 16 Nisan 2014.
- <http://gozmentes.blogspot.com/2013/10/2006-yl-ilkogretim-muzik-dersi-ogretim.html> "2006 Yılı İlköğretim Müzik Dersi Öğretim Programındaki Felsefi Çelişki", Gökmen Özmenteş, 24 Aralık 2013.

◆ Cahit Aksu

<http://www.hm.ee/index.php?1512619>, National Curriculum for Basic Schools, 2011, 29 Nisan 2014.

<http://www.hm.ee/index.php?1512619>, National Curriculum for Upper Secondary Schools, 2011, 29 Nisan 2014.

www.meb.gov.tr “12 Yıllık Zorunlu Eğitime Yönelik Uygulamalar”, MEB, 27 Kasım 2012

www.mebk12.meb.gov.tr. AGSL web sayfası duyuruları, 15 Ocak 2014.

http://www.moe.gov.sg/education/syllabuses/arts-education/files/general-music_program-me.pdf, General Music Programme Syllabus 2008, (Primary/Secondary) Curriculum Planning & Development Division, Ministry of Education, Singapore, 26 Nisan 2014.

<http://musiced.nafme.org/about/quick-facts/>, 12 Mayıs 2014.

<http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> “İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu 1- 5. Sınıflar”, MEB, 16 Mayıs 2014.

<http://web.pccs.k12.mi.us/vapa/music/pdf%20files/music%20national%20standards.pdf>, The National Association for Music Education, 1994, 16 Nisan 2014.

<http://www.tandfonline.com/loi/vaep20>, “Contemplating a Constructivist Stance for Active Learning within Music Education, Arts Education Policy Review, 112:4, 191-198, London W1T 3JH, UK” Sheila Scott 09 Ekim 2013.

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.537b4ff3b93a89.88713259 ‘Çevre’, Türk Dil kurumu, Güncel Türkçe Sözlük. Türk Dil Kurumu, 20 Mayıs 2014.

<http://www.udir.no/Stottemeny/English/A-brief-introduction-to-the-Norwegian-Directorate-for-Education-and-Training/>, Music Subject Curriculum Curricula in English, Primary and Lower Secondary Education, 2011, 14 Nisan 2014.

SOME GENERAL AIMS WHICH HAVE TO BE IN TURKEY'S NEW SECONDARY SCHOOL MUSICAL EDUCATION PROGRAM

Cahit AKSU*

Abstract

This study aims to analyze to compare some elements of 4+4+4 educational structure's renovation process about the musical education programs in primary and secondary schools; and while doing those renovations the component's definition according to the new requirements of the program along with elements that need to be reflected according to the comparison made with Turkey and 8 different countries around the world.

Results of the study indicate that the current Turkish Primary School Music Program is more intense than the others in terms of the numbers and content of general goals; that there is no general goal in the program that reflects the technology towards music education; that there are no acquisitions related with "Improvisation" activities; that there are no educational goals, acquisitions and activities related with career opportunities in music and any activities to give information about job opportunities, careers, people and organizations about music; that there are no goals related to one of Turkey's most important current problems Intellectual Property Rights (Copyright and Art Rights) and that there are no plans for educational trips, which are very common in European countries.

Keywords: Music Education, Program Development, Curriculum

* Assoc. Prof. Dr.; Karadeniz Technical University, Fatih Faculty of Education Department of Fine Arts Education

FELSEFİ TEMELLİ MÜZİK EĞİTİMİNİN GEREKLİĞİ*

Tarkan YAZICI**

Özet

Bir eğitim programının başarısı, öğrencinin edindiği bilgileri ne ölçüde kullanabildiği, üretebildiği, toplumu ne şekilde yönlendirebildiği ile ilgilidir. Müzik eğitim programının hedefi de felsefi temelli düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmek olmalıdır. Müzik öğretmeni yetiştiren kurumların programlarında, felsefe dersine yer verilmemesi bir problem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ile felsefe arasındaki ilişkiyi incelemek ve felsefi temelli müzik eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktır. Eğitim bilimleri alanındaki hızlı gelişmeler göz önüne alındığında, araştırmanın konusu ile ilgili yapılmış çalışmaların az olması, araştırmanın önemini arttırmaktadır. Araştırmada, literatür taraması yapılmış, araştırma konusu ile ilgili kitaplar, makaleler, sempozyum bildirileri, yayınlar, tezler incelenmiş ve elde edilen veriler neticesinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

YÖK'ün felsefe dersini müzik öğretmenliği bölümlerinin dışında tutmasıyla, müzik eğitim sistemindeki sorunlardan biri, felsefenin etkili biçimde kullanılmayışı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun sonucunda, felsefi temeli olmayan bir müzik öğretmeni; eleştirel düşünebilen, problem çözebilen, yaratıcı ve yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirememektedir. Dolayısıyla, doğru temelde kültürel ve sanatsal kazanımlar elde edilememektedir.

Anahtar Sözcükler: Müzik, Müzik Eğitimi, Felsefe

Giriş

Yunanca Philosophia teriminden kaynaklanan felsefe; “philla” sevgi; “sophia” bilgelik anlamındaki iki sözcüğün birleşiminden oluşmuştur (Tozlu, 2006, 42). Mitos, din ve şiirden doğan felsefe; zamanla içinde taşıdığı bu unsurlardan arınmış; bilimsel ve özgür düşünmenin temellerini atarak gelişmiş, gerçeği bütünüyle açıklamaya çalışmıştır (Sönmez, 2005, 1).

Platon'un; “felsefe yapmak ölmeye hazırlanmaktır” (Aktaran: Hadot, 2012, 210) ifadesinin yanı sıra Kant “insanın kendisini haklı çıkarmak iddiasında bir zihinsel etkinlik biçimi”, Aristoteles “varlık bakımından varlığın ilmi”, Russell “teoloji ile bilim arasında bir şey,... iki tarafın da saldırısına açık tarafsız bir bölge”, Sokrates “bir sorgulama” biçiminde felsefeye farklı anlamlar yüklemişlerdir (Aktaran: Tozlu, 2006, 43).

* (02-04 Ekim 2013; Uluslararası Öğretmen Eğitiminde Öğrenmeye Yeni Bakış Açılımları-IPALTE'13 Kongresinde sunulmuştur)

** Dicle Üniversitesi Devlet Konservatuvarı, Diyarbakır

İnsanın açıklayamadığı, anlayamadığı durumlarda duyduğu hayret, onu düşünme, araştırma ve bilme zorunluluğuna iter. Deneyimlerle elde ettiği bilgilerden şüphe duymak, hiçbir şeyi doğrudan kabul etmemek, insanı eleştirerek düşünmeye yönlendirir. Bunun sonucunda da insan düşünmeye ve araştırmaya başlar. Böylece felsefe hayatı, dünyayı, evreni anlama ve aydınlatma çabasıyla doğarak gelişimine devam eder.

İnsan, artık kendisi ile ilgili sorduğu sorular hakkında düşünmeye başlamıştır. Din ile geleneğin verdiği yanıtla yetinmeyerek kendi aklı ile bilmek ve anlamak istemektedir. Bunun sonucunda da, eleştirel bir tutum sergilemeye, her şeye gözü kapalı inanmamaya ve kendi doğrusunu keşfetmeye çalışmaktadır. İ.Ö. 6. yüzyılda Yunan kültürü, böyle bir durum ile karşı karşıya gelmiştir. Artık Yunanlılar için kutusal gelenek çağı kapanmaya başlamıştı. Din ve geleneğin çizdiği dünya görüşü sarıslmış, bunun yerini insanın kendi aklı ve kendi görgüleriyle kurmaya çalıştığı, bilime dayanmak isteyen bir tasarım almaya başlamıştı. İşte felsefenin adını da, kendisini de 6. yüzyılın Yunan kültüründeki bu gelişmeye borçluyuz (Gökberk, 1980, 11-12).

Felsefenin, mevcut bilgi üzerine sorgulaması, araştırması, eleştirmesi tek başına amaç olmamıştır. Sadece, asıl amaca yönelik yardımcı yöntemler olmuştur. Felsefeci, günlük magazin yorumculuğuna yeltenmeksizin, içinde yaşadığı çağa ve topluma, kamuoyunu yakından ilgilendiren olaylara karşı duyarlı olmak zorundadır. Bu çerçevede felsefe; sosyal adalet ve eşitlik, özgürlük ve bireysellik, iyi ve başarılı bir yaşam gibi konularda temel taslaklar ortaya koyabilmektedir ve koymalıdır da (Çilingir, 2003, 22-23). Çünkü demokrasinin yaygınlaşması ve giderek bireylerde bir yaşam tarzına dönüşmesi, felsefenin önemini daha da arttırmaktadır (Solak, 2006, 12).

Felsefe, olgulara ve olaylara çok yönlü bakmayı sağlar. Felsefi düşünce, insanın deneyim yoluyla ulaştığı her türlü bilgiyi, eleştirerek aklın süzgecinden geçirmesine sebep olur. Bu özelliği ile felsefe her alanda olduğu gibi eğitim alanında da yaşanan problemlere ve bu problemlerin çözümüne yardımcı olacaktır.

Çünkü eğitim miras bırakılan bir şey değil, insanın kendisinin kazandığı bir şeydir. Eğitim, bir ailenin kendisine miras kalmış toplumsal konumunun bir sembolü değil, toplumsal yükselişin, bilgi aracılığıyla kendini özgürleştirmenin bir aracı ve sembolüdür (Popper, 2005, 126).

1. 1. Felsefe ve Eğitim İlişkisi

Günümüzde “eğitim” ve “felsefe” yeni yeni ilişkilendirilmeye çalışılsa da, bu ilişki çok eskiden beri süregelmektedir. Çünkü tarih boyunca insan, kendisi ve yaşadığı toplumun mutluluğu için eğitilmiştir. Bu da; eğitimin daha derinlemesine incelenmesini, sorgulanmasını gerektirmiştir.

Eğitimciler ve eğitimi yönetenler, özellikle eğitim konularını felsefi boyutta ele almalı, sorgulayan anlayışlar kazandırmalıdır. Dünyada her dakikada ortalama altı bilimsel buluşun yapıldığı bu çağda, ilerlememize olanak verecek yöntemlerden uzak durmamız, hem kendi yararlarımızı, hem de gelecek nesillere bir ihanettir. Felsefeye

karşı bir tutum sergilemekle bilgiye, bilime, insana karşı olmanın hiçbir farkı yoktur (Solak, 2006, 1).

Çağdaş eğitimde felsefi anlayış tüm alanların bilgisini kullanmada oldukça yararlıdır. Çünkü bilimler arasındaki bağlar, felsefe sayesinde anlaşılır. Özellikle üniversiteler, bilgi edinilen yerler olmaktan çok bilginin kullanıldığı, bilginin nasıl kullanılacağına öğretildiği yerler olmalıdır. Bilginin nasıl kullanılacağı bir yorum meselesidir ve bu noktada felsefe işimizi kolaylaştıracak tek araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Solak, 2006, 11).

Her dönemde farklı bakış açılarına ve tanımlara sahip olmuş olan eğitimin temel görevi; geçmişi, şimdiyi ve geleceği algılayabilen, yorumlayabilen, yaşadığı topluma uyum sağlayabilen, farklı kültürleri anlayabilen ve problem çözebilen bireylerin yetiştirilmesinin sağlanmasıdır (Topalak ve Yazıcı, 2014, 115).

Ancak toplumlar, kendilerine uygun insanı kendilerine özgü eğitim süreçlerinde yetiştirmektedirler. Bu nedenle, bireyi tesadüflere ve kültürlenimin etkilerine açık bırakmamışlardır. Toplumlar, eğitim sürecinin amaçlarını ve içeriğini kendi kontrolleri ve amaçları doğrultusunda belirlemişlerdir (Fidan, 2012, 6). Bu sorun ile ilgili olarak Duruhan (2006, 264) eğitimin amacının her devirde cemiyete bağlı olarak oluştuğunu ve cemiyetteki dini, ahlaki değerler değiştikçe bunlara bağlı olarak eğitim ideallerinin de değiştiğini; Türkoğlu da (1983, 4) her ülkenin, yönetildiği siyasal rejimin amaçlarına uygun bir eğitim sistemini geliştirdiğini ve uyguladığını belirtmektedir.

Read'e göre (1943) eğitim sistemimizin hatası, "ayrı bölümler ve bozulamayan cepheleler" kurma alışkanlığıdır. Bu nedenle eğitim sisteminde gerçek bir reform yapılamamaktadır. Pek çok düşünür, eğitim sistemini eleştirmiştir, ancak iş uygulama için gerekli önerilere gelince felsefecilerden yararlanılmamıştır (Aktaran: San,1979, 11).

Oysa bireyler eğitim aracılığıyla yeteneklerinin, hayal güçlerinin, kendilerinin farkına varabilecek ve bu güçlerini toplum yararına etkin biçimde kullanabileceklerdir. Bu nedenle eğitim sorunlarının çözümlenmesinde öğretim programları önem kazanmaktadır.

Dolayısıyla, bir öğretim programının içeriği; çağdaş bilimsel, sanatsal ve felsefi bilgilere ters düşmemeli, yok saymamalıdır (Sönmez, 2011, 60). Eğitimci Vexliard da öğretimin görevi ve işlevinin; "bilgi vermek" ve "yeni gerçekleri bulmak" olması gerektiğini vurgulamıştır (Aktaran: San, 1979, 6). Çünkü eğitimin kazandırabileceği en üst düzeyde canlılığa, duyarlılığa ve zekâya sahip bireylerden oluşan bir toplum şimdiye kadar olanlardan çok farklı olacaktır (Russell, 2006, 64).

Eğitimde "kime, neyi, nasıl, ne zaman, niçin, nerede verileceği" gündeme geldiğinde felsefe devreye girmektedir. Çünkü felsefi düşünce değiştikçe, hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınama durumları da değişmektedir (Sönmez, 2011, 25).

Eğitim ve amacı nedir? Kimler eğitilmelidir? İnsanlara ne ya da neler; niçin, nasıl öğretilmelidir? Eğitimde önemli olan, insanların para kazanmalarını sağlayacak bilgi ve becerilerin kazandırılması mıdır yoksa kişiliklerinin, bireyselliklerinin, zevk-

lerinin geliştirilmesi midir? Eğitim, geleneksel değerlerde mi olmalıdır yoksa yaratıcı, yenileyici, icatçı mı olmalıdır (Arslan, 2001, 247)?

Eğitim ile felsefe arasında sıkı bir ilişki vardır. Her bir öğrenciye, önceden belirlenen istendik davranışlar kazandırılmaya çalışılan eğitim durumunda felsefe, kişiye kazandırılacak davranışların niteliğine göre eğitim durumunu düzenleyebilmektedir. Felsefeyle eğitim arasındaki diğer bir ilişki de akıl yürütmedir. Her felsefi sistemin temel aldığı en az bir akıl yürütme, insanın doğruyu bulup kullanmasında etkili bir araç olmaktadır. Bu bağlamda, akıl yürütme yollarının değişmesi, eğitim durumlarının da değişmesine neden olmaktadır (Sönmez, 2005, 46-49).

Ayrıca, felsefe diğer bilgi alanlarından farklı olarak şu üç özelliğe sahiptir:

1. Diğer bilgilerin anası olma özelliği,
2. Diğer bilgi alanlarının verilerinden yararlanma özelliği,
3. Diğer bilgi alanlarınca ortaya konan verileri sorgulama özelliği (Solak, 2006, 22). Bu özellikleri ile felsefe; öğrenciye bilgiyi bulup çıkarma, anlama, kullanma ve yeniden üretip yaratma becerisi kazandırmaktadır (Sönmez, 2006, 133).

Felsefe; eğitime yön veren bir disiplindir. Çünkü eğitimde uygulama değeri olmayan bir fikir ve düşünce sistemi fazla anlam taşımamaktadır. Bu yönü ile felsefe, eğitim uygulamalarını sürekli eleştirici bir yaklaşımla değerlendirmeli, uygulamaların dayandığı teorik temelleri incelemeli ve toplumun, kültürün, insanın niteliği ile tutarlı eğitim teorileri ortaya koymalıdır. Bunlar felsefenin en önemli işlevleridir (Fidan ve Erden, 1998, 96-97).

Buraya kadar yapılan açıklamalara ve temellendirmelere dayanarak, felsefenin eğitimdeki işlevleri şu maddeler altında toplanabilir:

- Eğitimin genel sorunlarını inceler, yorumlar ve değerlendirir.
- Eğitimdeki gerçek, doğru, iyi ve güzeli aramaya çalışır.
- Eğitimde karşılaşılan sorunların çözülmesi için ileri sürülen görüşlerin gerçeğe uygunluğu, işlerliği, doğruluğu üzerinde çalışırken, eğitimin bütünlüğünü ve öteki alanlarla ilişkisini dikkate alır.
- Eğitim bilimlerinin bulgularının, nasıl uygulanacağını açıklığa kavuşturmak için yorumlar yapar.
- Eğitime yeni amaçlar yükler.
- Eğitime ilişkin ilkeler, görüşler ve kuramlar önerir (Başaran, 1998, 154).

Sonuç olarak eğitim, felsefenin uygulama alanıdır. Eğitim yeni ve bilimsel bilgileri sunarak felsefenin gelişimini, yeni felsefe alanlarının oluşmasını sağlamaktadır. Bu bağlamda, felsefeyle eğitim arasında tutarlı bir bağ vardır. Bu özellik sürekli göz önünde bulundurulmalı, gereği gibi yerinde ve zamanında kullanılmalıdır. Böyle bir tutum hem felsefenin, hem de eğitimin daha tutarlı olmasını, etkili ve verimli olarak gelişmesini sağlayacaktır (Sönmez, 2005, 56).

Sağlıklı bir demokrasi için de düşünebilen ve bütünü gören çoğunluk, vazgeçilmez bir ön-koşuldur. Kamuoyu, ancak düşünebilen, okuduğunu ve dinlediğini anlayabilen, olayları kendi bakış açılarına göre değerlendirebilen bireylerce oluşturulduğundan, halkın görüşlerini yansıtır. Bu beceriye sahip bireylerin azınlıkta olduğu yerlerde kamuoyu halk tarafından şekillenemez. Olayları kendi başına değerlendiremeyen, satır aralarını okuyamayan, çıkarımları irdeleyemeyen ve ulaştığı sonuçları değerlendiremeyen bireylerin çoğunlukta olduğu bir toplumda, gerçek kamuoyundan bahsedilemez. Bu bağlamda; demokrasinin yerleşmesi ile eğitim düzeyi arasında çok sıkı bir bağ bulunmaktadır. Eğitim düzeyinin yüksek olduğu bir toplumda demokratik olmayan uygulamalar sürdürülemez. Demokrasi, ancak kendi kendine karar verebilen, olayları değerlendirebilen, düşünebilen ve problem çözebilen insanlar ile yaşayabilir (Özden, 2011, 141).

1. 2. Felsefe ve Müzik Eğitimi İlişkisi

Müziğe felsefenin bakış açısından bakabiliriz. Çünkü müzik, herkesin âşık olduğu evrensel güzelliğin, dünyadaki farklı yansımaları arasındaki bağı sağlayan bütün sanatların ortak dilidir (Khan, 2001, 14). Müzik, bütün sanatlar içinde yapısı gereği insan duygusunu avucunun içine alabilen, fiziksel olarak insanı büyüleyen ve insan aklının üzerinde büyük bir güç kurabilen sanattır (Lasserre, 2007, 9).

Dolayısıyla genel olarak felsefeden ne iyilik bekliyorsak müzik eğitimi için de felsefeden aynı iyiliği bekleyebiliriz. Cicero; “Felsefe ruhun gerçek hekimliğidir” diyordu. Felsefenin iyileştirici bir özelliği varsa onu müzik eğitimi için de bir iyileştirici olarak düşünebiliriz. Felsefenin penceresi ne kadar genişse müzik eğitiminin penceresi de o kadar geniş olacaktır. Çünkü düşünemeyen, sorgulamayan, bilinçsiz bir eğitmen ne yaptığını bilmeyecek ve he zaman bir şeyleri denk getirme telaşı içinde olacaktır (Aktaran: Timuçin, 2005, 21-31). Oysa müzik eğitimi soluk alma gibi bir ritmi, konuşma gibi anlatımsal öğeleri bulunan; algılama, düşünme, imgeleme ve bedensel eylemin de katıldığı etkin bir süreçtir (San, 1979, 1).

Düşünceye yönelmemizi ve bilgiye ulaşabilmemizi felsefe sağlamaktadır. Önemli olan bize aktarılanları bilmek değil; araştırarak, şüphe duyarak, yaratıcı problemler çözerek bilgiye ulaşabilmektir.

Schumacher (1990) bilimin, felsefenin, medeniyetin ve düşüncenin; insanlığın anlamak, düzeltmek, idare etmek, diriltmek, düzenlemek ve tamamlamak amacıyla harcadığı doğru/yanlış çabaların ürünü olduğunu belirtmiştir (Aktaran: Akdemir, 2004, 56).

Bilimde profesyonel bir disiplinin sürdürülmesi için herkesin standart bir terminoloji ve standart matematik işlemlerini kullanarak, ortak bir biçimde kendi dünyalarını kurabilecekleri bir akademiye sahip olmaları yeterlidir. Ancak müzik eğitiminde insanın kendi sesini bulması çok daha önemlidir ve bu sebeple de terminolojiler, dünya kurma yolları değişmektedir (Baggini ve Strangroom, 2011, 117-118).

Bu noktada felsefe, derin bir düşünme işi olarak karşımıza çıkmaktadır. Çünkü deneyimlerimizle elde ettiğimiz bilgilerin hiçbiri bize düşünme yeteneği kazandıramaz. Felsefe ise bu bilgiler üzerine düşünmemizi ve sorgulamamızı sağlamaktadır. Felsefeden yoksun olmak, temel özelliğimiz olan düşünmekten ve anlamaktan yoksun olmak demektir. Dolayısıyla felsefe ile müzik, insan varlığından ayrılamayan iki ana unsurdur. Çünkü felsefe sorulara evrensel cevaplar ararken, müzik de bu cevaplara yön vermektedir.

Karolyi'ye göre (1996) müzik eğitimi hem bir sanattır, hem bir bilimdir. Hem duygusal olarak algılanabilmeli, hem de akıl ile kavranabilmelidir. Herhangi bir sanat ya da bilim dalındaki gibi müzik eğitiminde de, bilgiye ve ustalığa giden yolda "kestirmeler" yoktur (Aktaran: Baştuğ, 1999, 20). Rameau'un (1722) dediği gibi; "Müzik sabit kuralları olması gereken bir bilimdir; bu kurallar açık bir ilkedden türemelidir" (Aktaran: Fubini, 2003, 101).

Müzik eğitimi hem öğrenme sürecini, hem de gelişim sürecini kapsamaktadır. Duygu ve düşünce ile arasında ayrılmaz bir bağ bulunması nedeniyle de insanın bu iki yönün gelişimini sağlamaktadır (Yazıcı, 2013).

Felsefe, müzik eğitimcisinin bilişsel alt yapısını destekleyici bir işgörüye sahiptir. Bu nedenle felsefeden uzak bir müzik eğitimi düşünülemez çünkü müzik, estetiği var olan eserlerin içerik ve yapısına yönelik güzeli arama ve oluşturma çabasıdır. Eğitim sürecinde edindiğimiz bilgiler doğrultusunda, giderek formalleşen müzik bilgi ve beğenimiz, toplumsal aidiyetimizin dışavurumunda önemli bir simgeye dönüşmektedir (Yıldırım ve Koç, 2011, 26-27).

Müzik eğitimi genel eğitimin bütünleştirici bir bileşeni ve tinsel eğitimin temelidir (San, 1979, 3). Bu bağlamda, bir eğitim programının başarısı, yetişen öğrencinin edindiği bilgileri ne ölçüde kullanabildiği, üretebildiği, toplumu ne şekilde yönlendirebildiği ile ilgilidir. Eğitim programının hedefi de felsefi temelli problem çözebilen, düşünebilen, sorgulayabilen bireyler yetiştirebilmektir.

Felsefi temelli bir müzik eğitimi aracılığıyla öğrencinin entelektüel, ahlaki ve duygusal sorumluluğu gelişecektir. Ayrıca sorgulamanın olmadığı ezber öğretimi kabul etmeyerek, soru soran, merak eden, yaratıcı problem çözen, çok yönlü düşünen bir birey olacaktır.

Ancak felsefi düşünebilen müzik öğretmenlerinin yetişmemesi, müzik eğitimi açısından önemli bir sorundur (San, 2008, 24). Çünkü öğrencinin, eleştirmesini, düşünmesini, sorgulamasını, bilgiye ulaşmasını ve bilgiyi tartışmasız kabul etmemesini öğretmen sağlayacaktır.

Bertocci de (1956) eğitimcilerin felsefeci, felsefecilerin de eğitimci olmadan; hem felsefe yapma, hem de eğitime işini sürdüremeyeceklerini belirtmiştir. Bunun için de, müzik öğretmenlerinin felsefi bir anlayışa ulaşması gerekmektedir (Aktaran: Tozlu, 2006, 257).

Çünkü Kafadar'a göre (2000) insanın özünü oluşturan temel nitelik, soru sorması, bu sorular sonucunda evreni, toplumu ve kendisini incelemeye, anlamaya ve yorumlamaya çalışmasıdır. Bu düşünme yeteneği de doğrudan doğruya felsefe ile ilgilidir. Güler de (1999) felsefenin, toplumda insan ve insana bağlı değerlerin varlık nedeni üzerinde durduğunu ifade etmektedir. Düşünme becerisine sahip bir insanın müzik yaparak; doğada var olan sesleri anlamlı kıldığını, düşündürdüğünü, mesaj sunduğunu, harekete geçirdiğini, tepkili ve duyarlı olmayı sağladığını belirtmiştir. Tüm bunların sonucunda insan; bugüne bakışını eleştirecek ve yarını algılayışında ipuçları bulacaktır (Aktaran: Bektaş, 2006, 163). Yoksa birey bir eylemde bulunabilmek için ya nedensel bir akışa karşı gelip değerlere gözlerini kapatacak ya da kendini nedensel akışın sürüklenmesine bırakacaktır (Kuçaradi, 2009, 17).

Müzik öğretiminde, eserlerin sözlerine bağlı olarak ya da bestecilerce belirlenmiş/yönlendirilmiş öneriler uyarınca zaman zaman felsefi söylemlerin geçmesine rağmen, müzik eğitimi ve felsefe ile ilgili kuramsal çalışmalar yapılmamaktadır. Oysa dönemlere ve bestecilere göre yapılan bu öğrenme amaçlı yorumlamalarda, adı konulmamış olsa da felsefe yapılmaktadır (Yıldırım ve Koç, 2011, 8-9).

Bir toplumun kültürü, değişerek ve zenginleşerek, bir sonraki kuşağa eğitim yoluyla aktarılmaktadır. Toplumlar sürekli olarak ilerlemekte ve değişmekte olduğu için kültürün, bütün insanların ve ulusların ortak ürünü olmak zorunluluğu bulunmaktadır. Bu değişim sürecinde bir toplumun kendi öz kültürünü koruyarak evrensel bir niteliğe sahip olabilmesinde; müzik eğitiminin ve eğitimcilerinin önemli etkileri bulunmaktadır.

2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, müzik eğitimi ile felsefe arasındaki ilişkiyi incelemek ve felsefi temelli müzik eğitiminin gerekliliğini ortaya koymaktır.

2. 1. Araştırmanın Problemi

Araştırmanın problem cümlesi; "felsefi temelli müzik eğitimi gerekli midir?" şeklinde düzenlenmiştir.

3. Yöntem

3. 1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, model olarak nitel karakterli olup, veri toplama tekniği açısından doküman incelenmesi desenindedir ve asıl amaç, araştırılan konu ile ilgili okuyucuya betimsel ve gerçekçi bir resim sunmaktır. Doküman incelenmesi; nitel araştırmalarda çalışılan problemle ilgili yazılı, görsel materyal ve malzemelerin araştırmaya dâhil edilmesidir. Bu tür çalışmalarda toplanan verilerin ayrıntılı ve derinlemesine olması, araştırma sonucunda ulaşılan sonuçların geçerlik ve güvenilirliğine ilişkin önemli bir gösterge olmakla birlikte, daha sonra yapılacak içerik analizlerine de temel oluşturmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, 48).

3. 2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler toplanmadan önce “Felsefe” ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılarak, araştırmaya ait genel bir içerik belirlenmiştir. Dokümanların tek başına veri kaynağı olarak kullanıldığı araştırmalardan elde edilen verilerin analizi için dört aşamalı bir yol önerilmiştir. Birinci aşama tüm dokümanların bir bütün olarak analize konu olmasının mümkün olmadığı durumlarda veri seti içinden örneklem seçilmesi, ikinci aşama kategorilerin belirlenmesi, üçüncü aşama analiz biriminin saptanması ve son aşama elde edilen verilerin rapor edilmesidir (Cansız Aktaş, 2014, 365). Buna göre verilerin analizinde aşağıda verilen çerçeve kullanılmıştır:

1. Felsefenin tanımlanması,
2. Felsefe ve eğitim arasındaki ilişkinin incelenmesi,
3. Felsefe ve müzik eğitimi ilişkisinin incelenmesi,
4. Verilerin betimsel bir yaklaşımla rapor edilmesi.

3. 3. Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalarda inandırıcılık kavramı, iç geçerlik; verilerin aktarılabilirliği dış geçerlik; verilerin tutarlılığının incelenmesi de güvenirliktir (Cansız Aktaş, 2014, 365-366). Bu nedenle elde edilen veriler, eleştirel bir yaklaşımla karşılaştırılarak net bir biçimde sorgulanmış, sunulmuş ve veriler, incelenen dokümanlardan alıntılar yapılarak betimlenmiştir.

4. Bulgular ve Yorum

4. 1. Eğitim kurumlarımızda felsefe dersinin yer alma durumu

- Gazi Eğitim Enstitüsünün genel mesleki programlarında “Felsefe” dersi yer almamakta, sadece 1931’de Pedagoji Bölümünün programında “Felsefe Tarihi” dersi olarak yer almaktadır.
- Felsefe dersi, ilk kez 1941’de Türkçe, tarih/coğrafya, matematik, fizik ve tabii ilimler ve pedagoji bölümlerinde yer almış ancak “Resim-iş”, “Beden Terbiyesi” ve “Müzik” bölümleri programlarında yer almamıştır.
- 1965 yılında Ankara Üniversitesine bağlı olarak kurulan eğitim fakültesinin programlarında “Eğitim Felsefesi” dersi yer almıştır.
- 1974-1975’den itibaren, ilköğretime öğretmen yetiştirmek amacıyla açılan iki yıllık eğitim enstitülerinin programlarında ise felsefe dersi yer almazken, “Eğitim Felsefesi” dersi ancak seçmeli meslek dersi olarak programa girmiştir.
- 1989-1990’da öğrenim süresinin dört yıla çıkarıldığı bu kurumların prog-

ramlarında, genel kültür dersleri içinde “Felsefeye Giriş” dersi yer almıştır.

- Eğitim yüksekokullarının 1992’de eğitim fakültesine dönüştürülmesiyle birlikte, YÖK’ ün programı doğrultusunda “Felsefeye Giriş” dersi programlardan çıkartılmış, yerine “Eğitim Felsefesi” dersi almıştır (Bektaş: 2006, 165).
- 2007’den itibaren ise bazı müzik öğretmenliği bölümlerinde “Felsefe” dersleri, 1. ve 2. eğitim-öğretim dönemlerinde “Felsefeye Giriş” dersi adı altında yer almaktadır.

Müzik öğretmeninın kültürel ve sanatsal kalkınmadaki önemi tartışılmazdır. Bir toplumda müzik felsefesinin oluşturulması müzik öğretmenlerinin elindedir. Bu nedenle müzik öğretmenleri düşünebilmelidir ve düşünebilen öğrenciler yetiştirebilmelidir. Hatta bir müzik öğretmeni, toplumda felsefi geleneğinin oluşmasına da katkıda bulunabilmelidir. Doğru temelde kültürel ve sanatsal faaliyetler icra edebilmek, doğru hedefler görebilmek, felsefi temeli olan bir müzik öğretmeni ile mümkün olacaktır (Bektaş, 2006, 166).

Aksi takdirde eğitim, politik açıdan genellikle her söyleneni kabul eden bir halkı kontrol etmek isteyenlerce kısıtlanacaktır. Bu yüzdendir ki eğitim aynı zamanda farklı amaçlarla halka politik güç kazandırmanın bir aracı gibi de görülmüştür. Çocuklar hangi amaçla eğitilecek? Dinin ve devletin itaatkâr hizmetkârları olsunlar diye mi (Luther), iyi yurttaşlar olsunlar diye mi (Rousseau), erdemli bireyler olsunlar diye mi (Locke) yoksa mükemmeliyetin peşine düşsünler diye mi? (Moseley, 2012, 80).

5. Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, felsefe dersinin müzik öğretmenliği bölümlerinde günümüze kadar kısmen yer verilmesi, ulusal müzik eğitim sistemimizdeki sorunlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Felsefeye karşı bir tutumun sergilenmesi, bu bölümlerin bilgi edinilen yerler olmaktan çok bilginin kullanıldığı, bilginin nasıl kullanılacağıнын öğretildiği yerler olmasını engelleyebilmektedir. Bunun sonucunda ise müzik eğitimcisi problem çözebilen, eleştirel-yaratıcı-yansıtıcı düşünebilen bireyler yetiştirememekte dolayısıyla doğru temelde kültürel-sanatsal kazanımlar elde edilememektedir. Oysa felsefi düşünce değiştikçe, hedef davranışlar, içerik, eğitim ve sınav durumları da değişmektedir.

Dolayısıyla, müzik eğitimi sürecimizin amaçları ve içeriği kişisel/siyasi kontroller ve amaçlar doğrultusunda belirlenmemeli, müzik öğretim programımızın içeriği çağdaş bilimsel-sanatsal-felsefi bilgilere ters düşmemeli ve yok saymamalı, eğitim sisteminde yapılacak reform uygulamalarında felsefecilerden ve felsefeden yararlanılmalıdır. Ayrıca felsefi düşünebilen müzik öğretmenlerinin/akademisyenlerinin yetişmesi sağlanmalı, müzik eğitimi ve felsefe ile ilgili farklı araştırmalar, kuramsal çalışmalar yapılmalı, felsefe dersleri müzik öğretmenliği bölümlerinde yer almalı, felsefe yapmaya uygun “kültür ortamları” sağlanmalı ve felsefe bir tehlike olarak görülmemelidir.

Kaynakça

- AKDEMİR, Müslim (2004). "Felsefi Düşünme Ya da Düşünmeyi Öğrenme". *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, S. 10, ss. 44-59.
- ARSLAN, Ahmet (2001). **Felsefeye Giriş**, Vadi Yayınları, Ankara.
- BAGGINI, Julian ve STRANGROOM, Jeremy (2011). **Biraz Felsefe Herkese İyi Gelir**, Nemesis Kitap, İstanbul.
- BAŞARAN, İbrahim Ethem (1988). **Eğitime Giriş**, Umut Yayınları, Ankara.
- BAŞTUĞ ŞEN, Seba (1999). **Piyano Tekniğinin Biyomekanik Temeli**. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- BEKTAŞ, T. (2006). "Müzik Öğretmeninde Felsefenin Yokluğu", **Ulusal Müzik Eğitimi Sempozyumu**, Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- CANSIZ AKTAŞ, Meral (2014). **Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri**. (Ed: M. Metin). *Nitel Veri Toplama Araçları* (ss. 337-371), Pegem Akademi, Ankara.
- ÇİLİNGİR, Lokman (2003). **Niçin Felsefe?** Elis Yayınları, Ankara.
- DURUHAN, Kemal (2006). **Felsefe ve Eğitim**. (Ed: A. Solak). *Türk Düşünürleri ve Eğitim Felsefeleri* (ss. 263-301), Hegem Yayınları, Ankara.
- FİDAN, Nurettin ve ERDEN, Münire (1998). **Eğitime Giriş**. Alkım Yayınları, İstanbul.
- FİDAN, Nurettin (2012). **Okulda Öğrenme ve Öğretme**. Pegem Akademi, Ankara.
- FUBINI, Enrico (2003). **Müzikte Estetik**. Dost Kitabevi, Ankara.
- GÖKBERK, Macit (1980). **Felsefe Tarihi**. Remzi Kitabevi, İstanbul.
- HADOT, Pierre (2012). **Yaşam İçin Felsefe**. Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- KHAN, Sufi Inayat (2001). **Müzik: İnsan ve Evren Arasındaki Köprü**. Arıtan Yayınevi, İstanbul.
- KUÇURADI, İonna (2009). **Sanata Felsefeyle Bakmak**. TFK Yayınları, Ankara.
- LASSERRE, Pierre (2007). **Nietzsche'nin Müzik Üzerine Düşünceleri**. Pan Yayıncılık, İstanbul.
- MOSELEY, Alexander (2012). **A'dan Z'ye Felsefe**. Ntv Yayınları, İstanbul.
- ÖZDEN, Yüksel (2011). **Öğrenme ve Öğretme**. Pegem Akademi, Ankara.
- POPPER, Karl Raimund (2005). **Hayat Problem Çözmektir: Bilgi, Tarih ve Politika Üzerine**. Yapı Kredi Yayınları, İstanbul.
- RUSSELL, Bertrand (2006). **Eğitim Üzerine: Özellikle Okul Öncesi Dönemde**. İlyay Yayınları, İzmir.
- SAN, İnci (1979). **Sanatsal Yaratma, Çocukta Yaratıcılık**. Türkiye İş Bankası Yayınları, Ankara.
- SAN, İnci (2008). **Sanat ve Eğitim: Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları**. Ütopya Yayınları, Ankara.
- SOLAK, Adem (2006). **Felsefe ve Eğitim**. (Ed: A. Solak). *Felsefe ve Toplum* (ss. 1-37), Hegem Yayınları, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel (2005). **Eğitim Felsefesi**. Anı Yayıncılık, Ankara.

◆ Tarkan Yazıcı

- SÖNMEZ, Veysel (2006). **Felsefe ve Eğitim**. (Ed: A. Solak). *Eğitim Durumları* (ss. 124-143), Hegem Yayınları, Ankara.
- SÖNMEZ, Veysel (2011). **Öğretim İlke ve Yöntemleri**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- TİMUÇİN, Afşar (2005). **Estetik Bakış**. Bulut Yayınları, İstanbul.
- TOPALAK İZGİ, Şefika ve YAZICI, Tarkan (2014). "Güzel Sanatlar Lisesi Müzik Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi". *JOUCER*, S. 2 (3), ss. 114-135.
- TOZLU, Necmettin (2006). **Felsefe ve Eğitim**. (Ed: A. Solak). *Felsefe ve Sosyal Bilimler* (ss. 41-45). Hegem Yayınları, Ankara.
- TÜRKOĞLU, Adil (1983). **Fransa, İsveç ve Romanya Eğitim Sistemleri: "Karşılaştırmalı Bir Araştırma"**. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- YAZICI, T. (2013). "Problem Çözme Becerisinin Müzik Eğitimine Etkisi", **VI. Ulusal Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi**, KTÜ, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.
- YILDIRIM, Vural ve KOÇ, Tarkan (2011). **Müzik Felsefesine Giriş**. Bağlam Yayıncılık, İstanbul.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2011). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

THE NECESSITY OF PHILOSOPHY BASED MUSIC EDUCATION*

Tarkan YAZICI**

Abstract

The success of a training program is all about how the knowledge is used by the students that they obtained, how productive they are and their ability of leading the society. The goal of music education program needs to be based on creating a generation of philosophical thinkers and evaluators. The biggest problem that we face today is the lack of philosophy classes in the music teacher training institutions' curriculums. The purpose of this study is to examine the relationship between philosophy and music education and to reveal the necessity of music education. Given the rapid advances in the field of educational sciences, the rarity of the research studies conducted on the subject increases the importance of research. In research, literalistic review has been done, related books, articles, symposium conferences, publications, theses examined and the following conclusions have been reached as a result of the data obtained.

YÖK's neglect of philosophy classes in the music education, brings us face to face with the problems of inability to use philosophy effectively. As a result, music teachers lacking proper philosophy expertise are unable to teach their students critical thinking, problem solving skills, creative and reflective thinking. Therefore, the true basis of cultural and artistic achievements can not be obtained.

Keywords: Music, Music Education, Philosophy

* (It was presented in International Perspectives on New Aspects of Learning in Teacher Education-IPALTE'13 Conference in 02-04 October 2013)

** Dicle University State Conservatory, Diyarbakır

İSTANBUL'DA ORTAÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN DEPREM BİLİNCİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Ali DEMİRCİ*

Salih YILDIRIM**

Özet

Bu çalışmada İstanbul'da ortaöğretimin sonunda öğrencilerdeki deprem bilincinin ne düzeyde olduğunu değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada öğrencilerin depremle ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının ölçülmesi için bir anket hazırlanmış ve anket İstanbul'da dört farklı ilçede yer alan 11 lisede, 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 836 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Çalışmada öğrencilerin bilgi, tutum ve davranışlarının olası bir depreme karşı hayatlarını korumak için gerek duyacakları deprem bilincini oluşturmada yeterli olmadığı sonucuna varılmıştır. Öğrencilere hayat boyu sürecek bir deprem bilinci sağlayabilmek ancak eğitim ve öğretim faaliyetlerinin bu bilinç hedefli olarak planlanması ve sürdürülmesi ile mümkün olacaktır. Bu nedenle Türkiye'deki ilk ve ortaöğretimin öğretim programları, araç-gereçleri, yöntemleri ve ders kitapları ile birlikte öğrencilere etkin bir deprem bilinci sağlayabilecek şekilde yeniden ele alınması ve güçlendirilmesi gerekmektedir.

Anahtar Sözcükler: Deprem bilinci, ortaöğretim, İstanbul, coğrafya eğitimi

Giriş

Türkiye, dünyanın sismik açıdan en aktif bölgelerinden biri olan Alp-Himalaya kuşağında yer almaktadır. Güneyde Afrika ve Arabistan ile kuzeyde Avrasya levhaları arasında sıkışan Anadolu üzerinde çok sayıda aktif fay oluşmuştur (Öztürk vd., 2008). Türkiye'de hemen hemen tamamı faylarla ilişkili olarak (Erdik vd., 1999) her yıl farklı büyüklüklerde çok sayıda deprem meydana gelmektedir. Türkiye ve sınırdan 150 km genişlikteki yakın çevresini içine alan alanda 1900 ile 2014 yılları arasında büyüklüğü $M \geq 3$ olan yaklaşık 54 bin deprem meydana gelmiştir. Bu depremlerin 845'i 5 ile 5.9 arasında, 94'ü ise 6 ve üzeri büyüklüğe sahiptir (Karaburun ve Demirci, 2014).

Aktif fayların ve meydana gelen depremlerin dağılımlarına bakıldığında Türkiye'nin %96'sının farklı derecelerde deprem riski altında bulunduğu görülmektedir (Özener, Doğru ve Unluteppe, 2009). Deprem açısından en riskli alanlar da ana

* Doç. Dr.; Fatih Üniversitesi, Coğrafya Bölümü, 34500, İstanbul

** Arş. Gör.; Marmara Üniversitesi, Coğrafya Öğretmenliği Anabilim Dalı, İstanbul

fay hatlarının bulunduğu Kuzey, Doğu ve Batı Anadolu'da yer almaktadır. Özellikle Kuzey Anadolu Fay Hattı (KAF) tarihte büyük depremlerin meydana geldiği Türkiye'nin en önemli ve aktif faylarından biridir. KAF boyunca 1939 ile 1999 yılları arasında büyüklüğü 6.7 üzerinde dokuz önemli deprem meydana gelmiş (Bozkurt, 2001) ve bu depremler sonucunda çok sayıda insan hayatını kaybetmiştir. 17 Ağustos 1999 yılında KAF'nın batısında 7.4 büyüklüğü ile meydana gelen Gölcük depremi bu depremlerin en sonucusudur. Gölcük depremi yaklaşık 18 bin insanın hayatını kaybetmesine, 49 bin insanın yaralanmasına ve 120 bin insanın ise evsiz kalmasına sebep olmuştur (Erdik vd., 2004).

Tarihinde çok sayıda can ve mal kaybına sebep olan büyük depremlerin meydana geldiği ve yapılan bilimsel çalışmalarla gelecekte de büyük olasılıkla bu depremlerin olmaya devam edeceğinin tahmin edildiği Türkiye'de deprem zararlarını azaltmak için çok yönlü çalışmalar yürütülmektedir. Deprem öncesi, sırası ve sonrası şeklinde farklı aşamalarda sınıflandırılacak, farklı kurumlar tarafından planlanması ve yürütülmesi gereken çalışmalar içerisinde kuşkusuz ki en önemlisi, toplumda depremlerin afete dönüşmesini engelleyecek yeterlilikte bir deprem bilincinin oluşturulmasıdır (Aksoy ve Sözen, 2014; Demirkaya, 2007; Kırıkaya, Ünver ve Çakın, 2011). Ancak uygun bir deprem bilinci ile bireyler ve bireylerin meydana getirdiği toplumlar deprem açısından içinde buldukları riskin farkına varabilir ve olası bir depremde zararın en aza indirilebilmesi için üzerlerine düşen sorumlulukların bilincinde olabilirler. Bu bilinç ile toplumlar deprem olmadan önce tüm kurumları ile depreme hazırlanabilir, deprem sırasında ve sonrasında olması gerektiği gibi davranarak depremin olası zararları en aza indirilmiş, oluşan yaralar sarılarak toplumsal hayat en kısa sürede normale döndürülmüş olur. Nitekim yaşadığı yerdeki deprem riski hakkında ve depremin olası zararlarından nasıl korunacağı ile ilgili yeterince bilgi sahibi olan toplumlarda depremlerden kaynaklanan ölü ve yaralı sayıları da bu durumun aksinin yaşandığı toplumlara göre çok daha az olmaktadır (Panic vd., 2013).

Bilinç, kelime anlamı olarak insanın kendisini ve çevresini tanıma yeteneği, şuur demektir (TDK, 2014). Bilinçli olmak insanın yaşadığı ortamda hayatını en verimli, güvenli ve sürdürülebilir olarak devam ettirebilmesi için gerekli olan bilgi, tutum ve davranışlara sahip olması ile alakalıdır. Bu bağlamda deprem bilinci; insanın depremi, yaşadığı yerdeki deprem riskini tanıması ve depremden korunmak için yapılması gerekenleri bilmesi ve uygulayabilmesi olarak tarif edilebilir. Depreme karşı bilinçli olmak bu bilinci meydana getirecek doğru bilgilerle donatılmanın yanında depreme karşı nerede nasıl davranılması gerektiğini belirleyecek doğru tutumlara sahip olmayı da gerektirmektedir. Bu nedenle deprem bilincine sahip olmak sadece depreme ilgili temel bazı bilimsel gerçeklerin, deprem öncesi ve sonrasında nelerin yapılması gerektiği ile ilgili bazı genel kuralların ezberlenmesi demek değildir. Deprem bilinci, birey ve toplumda doğru yer ve zamanda doğru düşünme, doğru karar verme ve doğru davranış şekilleri gösterme ile netice verecek derecede depreme karşı şuurlu olmayı ifade etmektedir.

Toplumda deprem bilincinin artırılabilmesi için ilgili devlet kurumları ve sivil toplum kuruluşları tarafından çok çeşitli çalışmalar yürütülmektedir. Sosyal medya, yazılı ve görsel basın aracılığı ile sürdürülen programlar; seminer, konferans ve deprem tatbikatları şeklinde verilen eğitim programları toplumda deprem bilincini artırmaya yönelik olarak başvurulan yaygın öğretim yöntemlerinden bazılarıdır. Ancak, büyük can ve mal kayıplarına yol açmış önemli tarihi depremlerin yıl dönümlerinde daha fazla önemsenen, toplumun çok küçük bir bölümü için sınırlı sayıda gerçekleştirilen, genellikle karar vericilere, karar mekanizmalarına etki etmeyen ve çoğunlukla da bilgi aktarmaya yönelik olan yaygın öğretim faaliyetleri, toplumda olası bir depremde önemli can ve mal kayıplarının yaşanmasının önüne geçecek derecede bir deprem bilincinin oluşması için yeterli olmamaktadır. Çocuğundan genç ve yaşlısına, ev hanımından emekli, işçi ve memuruna, mimarından belediye başkanı ve karar vericilere kadar tüm birey ve kurumları ile bir toplumun arzu edilen deprem bilincine sahip olabilmesi için örgün eğitimden yararlanılmalıdır. Ancak uygun amaç, öğretim programı, araç-gereç ve yöntemlerle verilen örgün eğitim faaliyetleri ile bir toplumda arzu edilen deprem bilincine sahip olunabilecektir (Aydın, 2010; Öcal, 2005; Mitchell, 2009; Şimşek, 2007). Bu yolla ayrıca geleceğin memurları, mimarları ve karar vericileri ilk ve ortaöğretim sıralarındayken deprem bilincine sahip olabilecek, zamanı geldiğinde de deprem zararları ile mücadele etmede bu bilincin gereğini yerine getirerek doğru davranışlarda bulunabilecek ve doğru kararlara imza atabileceklerdir. Okullarda sürdürülen örgün öğretim ile öğrenciler bir yandan hayatları boyunca depremin zararlarından korunmak için kullanacakları bilgi ve becerilere sahip olabilmekte, diğer yandan da bu bilgi ve becerileri yakın çevrelerindeki aile bireylerinden başlayarak topluma transfer edebilmektedirler (Panic vd., 2013). Bu özelliğinden dolayı okullar özellikle doğal afetlere karşı toplumun bilinçlendirilmesi ve hazır hale getirilmesinde öğrenciler, aileler ve toplum arasında önemli bir köprü vazifesi görmektedir (Johnston vd., 2011).

Depremler başta olmak üzere doğal afetlere karşı toplumsal bir bilincin kazandırılmasında ilk ve ortaöğretim son derece önemlidir (Şimşek, 2007; Sharpe ve Kelman, 2011). İlk ve ortaöğretimde deprem bilincinin sağlanmasına yönelik olarak sürdürülecek öğretim; bilgi, tutum ve davranış kazandırma merkezli olmalıdır. Farklı öğretim kademelerinde öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişim seviyeleri dikkate alınarak uygun yöntemlerle verilen öğretim ile öğrenciler depremle ilgili doğru bilgi ve anlayışa sahip olabilecek, bu bilgiler onlarda depreme karşı doğru tutumlar geliştirmeye yol açabilecek ve sonuçta öğrenciler hayatlarının farklı aşamalarında depremle ilgili farklı durumlar karşısında doğru davranışlar geliştirebileceklerdir. Deprem bilincinin sağlanmasına yönelik olarak verilen öğretim, ancak öğrencilerde doğru davranış şekilleri geliştirme merkezli olarak sürdürülürse başarılı olabilir. Nitekim 26 Aralık 2004 tarihinde Hint Okyanusu'nda meydana gelen depremin oluşturduğu tsunamiyi, Tayland'da turist olarak kaldıkları otelin önündeki sahilde oynarken, coğrafya dersinde öğrendiği bilgilerle tahmin eden ve yaptığı uyarılarla yaklaşık 100 kişinin hayatının kurtulmasına vesile olan 10 yaşındaki İngiliz Tilly Smith'in hikâyesi bu durumu açık olarak göstermektedir (Owen, 2005).

Okullardaki eğitimin toplumda deprem bilinci oluşturmadaki öneminin farkına varılmasından dolayıdır ki depremle ilgili çok farklı konular hemen tüm ülkelerin ilk ve ortaöğretim programlarında coğrafya başta olmak üzere, yer bilimleri, sosyal bilimler, fen bilimleri gibi derslerde yer edinmektedir. Örneğin, ABD'de topluma afet bilinci kazandırmada ortaöğretim coğrafya derslerinde yararlanılmaktadır (Mitchell, 2009). İngiltere'de de son yıllarda yapılan değişikliklerle ortaöğretim coğrafya ders programında afetler ve afet riskinin azaltılması konularına daha fazla ağırlık verilmiştir (Sharpe ve Kelman, 2011). Türkiye'de de ilk ve ortaöğretimin farklı kademelelerinde yer alan hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen ve teknoloji ve coğrafya dersi öğretim programlarında afetler ve depremle ilgili kazanımlara yer verilmiştir.

Türkiye'deki ilk ve ortaöğretim ders programlarına bakıldığında doğal afetlerle ilgili kazanımların hemen her yılda farklı derslerde yer aldığı görülmektedir. Tablo 1'den de görüldüğü üzere ilköğretimde hayat bilgisi 1. 2. ve 3. sınıf derslerinde, sosyal bilgiler 4. 5. ve 6. sınıf derslerinde ve 8. sınıf fen ve teknoloji dersinde farklı boyutları ile doğal afetlere ve depremlere yer verilmektedir. Hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinde ağırlıklı olarak doğal afetlerin tanınması ve doğal afetlerin zararlarından korunma üzerinde durulmakla birlikte fen ve teknoloji dersinde ise daha çok depremin ne olduğu, nasıl meydana geldiği ve deprem tehlikesine karşı alınacak önlemler ile volkan konuları ele alınmıştır (TTKB, 2006; 2009; 2010a; 2010b). İlköğretimde yer alan tüm bu derslerde doğal afetlerle doğrudan ilgili olan kazanım sayısı 20'dir (Tablo 1).

Türkiye'de ortaöğretimde doğal afetlerle ilgili konular coğrafya derslerinde ele alınmaktadır. Değirmenci ve İter (2013) yapmış oldukları çalışmalarında ortaöğretimdeki dört coğrafya dersinde yer alan kazanımların yaklaşık %65'inin doğal afetlerle ilişkili olduğunu, afetleri meydana getiren doğal süreçleri de değerlendirme kriterleri içine alarak belirtmişlerdir. Bu yönde bir yaklaşım öğretim programının öğrencilerde deprem bilinci sağlama açısından yeterliliğinin belirlenmesi amacıyla yapılacak çalışmalar için uygun olmayabilir. Bu amaçla daha doğru bir analiz yapabilmek için öğretim programında doğrudan doğal afetlerle ilgili olan kazanımlara bakmak daha yararlı olacaktır. Tablo 1'den de görüldüğü üzere 9. sınıf coğrafya dersi öğretim programında sadece bir kazanımda deprem konusu iç ve dış kuvvetlerin yer şekillerinin oluşumuna etkisi ile ilgili olarak işlenmektedir. Doğal afetler ağırlıklı olarak 10. sınıf coğrafya dersi öğretim programında yer almaktadır. Bu programda doğrudan doğal afetlerle ilişkili beş kazanım yer almakta ve bu kazanımlarda doğal afetlerin oluşumları, etkileri ve insanların doğal afet bilinci kazanması ile ilgili konular ele alınmaktadır. 11. Sınıf coğrafya dersi öğretim programında Türkiye'deki doğal afetler; nedenleri, dağılımları ve sonuçları ile bir kazanımda ele alınmakta iken 12. sınıf coğrafya dersi öğretim programında doğal afetlerle doğrudan ilgili bir kazanım bulunmamaktadır (TTKB, 2011).

Tablo 1. İlk ve Ortaöğretim Programlarında Doğal Afetler ve Depremlerle İlgili Kazanımların Derslere Göre Dağılımları

Ders Adı	Kazanım	Ders Adı	Kazanım
Hayat Bilgisi 1	<p>A.1.32; Görsel, işitsel ve hem görsel hem işitsel iletişim araçlarından yararlanarak doğal afetlerin zararlarını fark eder.</p> <p>A.1.33; Doğal afetlerin etkilerinden korunmak için okuldaki güvenlik önlemlerinin gereğini yerine getirir.</p> <p>B.1.28; Doğal afetler karşısında yapması gerekenleri belirleyerek ailesi ile birlikte hazırlık yapar.</p> <p>C.1.14; Doğal afetlerin çevreyi nasıl değiştirdiğini araştırır.</p>	Fen ve Teknoloji 8	<p>2.3; Artçı deprem, öncü deprem, şiddet, büyüklük, fay kırılması, fay hattı ve deprem bölgesi kavramlarını tanımlar.</p> <p>2.4; Depremle ilgili çalışmalar yapan bilim dalına "sismoloji", bu alanda çalışan bilim insanlarına ise "sismolog" adı verildiğini belirtir.</p> <p>2.5; Türkiye'nin deprem bölgeleriyle fay hatları arasında ilişki kurar.</p> <p>2.6; Depremlere, fayların yanında, volkanik faaliyetlerin ve arazi çöküntülerinin de sebep olabileceğini açıklar.</p> <p>2.7; Volkanların oluşumunu ve bunun sonucunda oluşan yeryüzü şekillerini levha hareketleriyle açıklar.</p> <p>2.8; Volkanların ve depremlerin insan hayatındaki etkileri ve sebep olabileceği olumsuz sonuçları ifade eder.</p> <p>2.9; Deprem tehlikesine karşı alınabilecek önlemleri ve deprem anında yapılması gerekenleri açıklar.</p>
Hayat Bilgisi 2	<p>B.2.34; Ülkemizde meydana gelen doğal afetlere örnekler vererek, doğal afetlerin yaşanmasında hem doğanın hem de insanların rolü olduğunu kavrar ve bunlardan korunma yollarını açıklar.</p> <p>C.2.20; Farklı ülkelerde, doğal afetlere karşı alınan önlemlerle ülkemizde alınan önlemleri karşılaştırır.</p>		
Hayat Bilgisi 3	<p>B.3.39; Doğal afetler sırasında evinde yapılması gerekenleri, yetişkinler eşliğinde uygulayarak gösterir.</p> <p>C.3.30; Doğal afetlerden korunabilmek için çözüm yolları üretir.</p>	Coğrafya 9	<p>A.9.14; İç kuvvetleri yer şekillerinin oluşumuna etkileriyle birlikte açıklar</p>
Sosyal Bilgiler 4	<p>3.8; Doğal afetler karşısında hazırlıklı olur.</p>		
Sosyal Bilgiler 5	<p>3.5; Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir.</p> <p>3.6; Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir.</p> <p>3.7; Yaşadığı bölgede görülen doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder.</p>	Coğrafya 10	<p>A.10.2; Levha tektoniği ile deprem kuşakları, sıcak su kaynakları ve volkanların dağılışı ilişkilendirir.</p> <p>C.10.3; Türkiye'nin yer şekillerinin oluşum sürecini iç ve dış kuvvetlerle ilişkilendirir.</p> <p>D.10.1; Doğal afetleri; oluşum nedenleri, dağılışları ve insanlara olan etkileri bakımından analiz eder.</p> <p>D.10.2; Dünyanın farklı bölgelerinde doğal afetlere yönelik geliştirilen yöntemleri afet yönetimi açısından analiz eder.</p> <p>D.10.3; İnsanların doğal afetlerin oluşumuna etkisini, afet bilincinin geliştirilmesi açısından değerlendirir.</p>
Sosyal Bilgiler 6	<p>5.4; Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve işbirliği içinde olmasının önemini fark eder.</p>	Coğrafya 11	<p>C.11.12; Türkiye'deki doğal afetlerin nedenleri, dağılışları ve sonuçlarını analiz eder.</p>

Türkiye'de ilk ve ortaöğretim öğrencilerde deprem bilinci oluşturma açısından yeterliliği sınırlı sayıda çalışmada farklı boyutları ile ele alınmıştır (Aksoy ve Sözen, 2014; Aydın, 2010; Demirkaya, 2007; Kaya, 2010; Kırıkkaya vd., 2011; Şimşek, 2007). Bu çalışmalar daha çok belirli öğretim kademelerine, öğretmenlerin belirli derslerin afet bilincini kazandırmadaki yeterliliği ile ilgili görüşlerine ve öğrencilerin afetler ve depremlerle ilgili ne bildikleri ve ne düşündüklerinin belirlenmesine yönelik olarak yürütülmüştür. İlgili çalışmalar, Türkiye'deki ilk ve ortaöğretim öğrencilere deprem bilincini kazandırma açısından yeterliliği ile ilgili önemli bilgiler sağlasa da, mevcut öğretimin öğrencileri doğru bilgi, tutum ve davranışlarla depremin zararlarından korunmaya karşı ne ölçüde hazır hale getirdiğini bütünsel olarak değerlendirmeye olanak tanıyacak sonuçlar içermemektedir. Bu nedenle bu çalışma ortaöğretim sonunda öğrencilerin hangi düzeyde bir deprem bilincine sahip olduklarının ve depremle ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının ölçülmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerle Türkiye'deki mevcut ilk ve ortaöğretim programının öğrencilere deprem bilinci oluşturma açısından yeterliliği İstanbul örneği üzerinden değerlendirilmiş, çalışmanın sonunda da ilk ve ortaöğretim öğrencilere daha etkin bir deprem bilinci sağlayabilmesi için farklı önerilerde bulunulmuştur.

Yöntem

Araştırmada öğrencilerin ortaöğretim sonunda olası bir depreme; deprem öncesi, sırası ve sonrasında nelerin yapılması gerektiği ile ilgili bilince sahip olacak şekilde, ne düzeyde hazır oldukları değerlendirilmiştir. Öğrencilerin depreme karşı bilinç durumlarını mevcut hali ile betimlemeyi amaçladığından dolayı araştırmada örnek olay tarama modeli kullanılmıştır. Bu model kapsamında öncelikle ölçek olarak bir anket hazırlanmış ve bu anket İstanbul'un dört farklı ilçesinde yer alan 11 lise-de, 11. ve 12. sınıflarda öğrenim gören 836 öğrenci üzerinde uygulanmıştır.

Deprem bilincini sağlamada depremle ilgili yeterli ve doğru bilgi ve tutumlara sahip olmanın yanında, deprem öncesi, sırası ve sonrasında farklı şartlar ve durumlar karşısında depremin zararlarını en aza indirebilmek için nasıl davranılması gerektiğini bilmenin de büyük önemi vardır. Önceden belirlenen amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler, değişiklikler sağlama sürecine eğitim denir (TDK, 2015). İlk ve ortaöğretimde öğrencilerde uygun bir deprem bilinci kazandırmaya yönelik olarak verilecek eğitimde de hedef, olası bir depremin zararlarına karşı insan hayatının korunması için gerekli olan davranışların kazandırılmasıdır. Depremle ilgili meydana gelmesi muhtemel çok farklı durumlar karşısında doğru davranışların gerçekleştirilmesi ancak depremle ilgili doğru tutumların varlığına, doğru tutumlar da doğru ve yeterli bilgilerin mevcudiyetine bağlı olarak mümkün olmaktadır. Bu nedenle araştırmada kullanılan anket öğrencilerin depremle ilgili bilgi, tutum ve davranışlarını ölçebilmek amacıyla hazırlanmıştır. Anket soruları hazırlanmadan önce öğrencilerin depremle ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının ölçülmesine yönelik olarak gerçekleştirilmiş farklı çalışmalar taranmıştır. Her ne kadar öğrencilerin depreme karşı genel risk algılarını, depremle ilgili bilgilerini ve bir deprem anında nasıl davranabileceklerini ölçmeye yönelik farklı çalışmalarda bazı

benzer sorularla karşılaşılsa da çalışmanın ölçeğindeki sorular tamamen bu çalışmaya özgü olarak hazırlanmıştır.

Ankette üç bölümde toplam dokuz soru sorulmuştur. Anketin ilk bölümü öğrencilerin depremle ilgili bilgilerini ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu bölümde öğrencilere açık uçlu ve doğru-yanlış seçenekli dört soru yöneltilmiştir. Bu bölümün ilk sorusunda öğrencilerden depremi çok kısa olarak tarif etmeleri, ikinci sorusunda ise deprem denilince akıllarına gelen ilk kelimeyi yazmaları istenmiştir. Bilgi ölçmeye yönelik olarak sorulan üçüncü soruda öğrencilere bir tablo içerisinde depremle ilgili 10 bilgi sunulmuş ve bu bilgilerin doğruluğunu doğru ve yanlış şeklinde verilen iki seçenektan birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Anketin ilk bölümünün son sorusunda ise öğrencilere özellikle depreme karşı hazırlanma ile ilgili önemli olan beş kavram sunulmuş ve bu kavramlar hakkında ne ölçüde bilgi sahibi olduklarını “hiç bilgim yok”, “kavramı duydum”, “tarif edecek kadar biliyorum” ve “iyi bilgi sahibiyim” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir.

Anketin ikinci bölümü öğrencilerin depremle ilgili bazı hususlardaki tutumlarını ölçmeye yönelik olarak hazırlanmıştır. Bu bölümde Likert tipi olarak bir soru sorulmuş ve bu soruda öğrencilere 15 farklı kanı sunularak bu kanılara katılma derecelerini “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “fikrim yok”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Anketin üçüncü ve son bölümü ise öğrencilerin depremle ilgili mevcut bilgi ve tutumlarının olası bir depreme hazırlanmada ve deprem anında farklı durumlarda davranışlarına ne şekilde etki ettiğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmıştır. Dört sorunun yer aldığı bu bölümün ilk sorusunda bir tablo içinde öğrencilere evde iken depreme yakalandıklarında gösterebilecekleri 10 farklı davranış sunulmuş, bir deprem anında bunları yapıp yapmayacaklarını “evet-hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Aynı bölümün ikinci sorusunda ise öğrencilere yine bir tablo içinde okuldayken bir depreme yakalandıklarında gösterebilecekleri yedi farklı davranış biçimi sunulmuş ve bu davranışlardan hangisini yapıp hangisini yapmayacaklarını belirtmeleri istenmiştir.

Deprem bilincinin en önemli göstergelerinden biri de olası bir depreme karşı gerekli hazırlıkların yapılıp yapılmamasıdır. Öğrencilerin olası bir depreme ne ölçüde hazırlandıklarını belirlemek amacıyla anketin son bölümünün üçüncü sorusunda öğrencilere depreme hazırlanma ile ilgili yapılabilecek 14 farklı hazırlık çalışması sunulmuş ve bunları yapıp yapmadıklarını “evet-hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Anketin son bölümünde öğrencilerin İstanbul’da olası bir depreme karşı hazır oluş düzeylerini ve okullarda verilen eğitimin kendilerinde deprem bilinci oluşturmada yeterli olup olmadığını Likert tipi bir soruda verilen beş farklı kanı üzerinden değerlendirmeleri istenmiştir.

Öğrencilerde doğru ve etkili bir deprem bilinci oluşturmada hangi bilgi, tutum ve davranışların önemli olduğunu etraflıca belirlemek zor olduğu kadar, bunların kesin olduklarını iddia etmek de yanlış olacaktır. Bu çalışmada anket soruları hazırlanırken depreme akademik bir konu olmaktan daha çok hayatın içinde yaşanan bir olgu olarak yaklaşmış, dolayısıyla öğrencilerin depremi nasıl bildikleri, nasıl algıladıkları ve nasıl karşıladıkları, depremle ilgili temel bilgi, tutum ve davranış örneklerini ortaya çıkarabilecek sorularla ölçülmeye çalışılmıştır. Çalışmada sonuç

olarak öğrencilerde ortaya çıkarılan deprem bilinç düzeyi, ölçekte yer alan soruların kapsamı ile sınırlıdır.

Araştırmanın evrenini İstanbul'daki ortaöğretim 11. ve 12. sınıflar oluşturmaktadır. Araştırma evreni olarak ortaöğretimin son yılının seçilmesi, bu öğretim kademesine kadar sahip olunan bilgi, tutum ve davranışların daha önceki ilk ve ortaöğretim kademelerindeki öğretimle şekillenmiş olmasından, depremle ilgili öğretimin ağırlıklı olarak 10. sınıf coğrafya dersi ile sonlandırılmasından ve ayrıca araştırmada ortaöğretimin sonunda öğrencilerdeki deprem bilincinin değerlendirilmek istenmesinden kaynaklanmıştır.

Anket ilk olarak İstanbul'un Beylikdüzü ilçesinde yer alan bir lisede 20 öğrenci üzerinde deneyerek test edilmiştir. Test sonucunda son şekli verilen anket, İstanbul'un Avrupa yakasında Avcılar, Büyükçekmece, Beylikdüzü ve Bahçelievler ilçelerinde toplam 11 farklı lisede 1004 öğrenci üzerinde 2012 yılında uygulanmıştır. Avcılar 17 Ağustos 1999 Gölcük depreminden İstanbul'da en fazla etkilenen ilçe olmuştur. Bu deprem ile ilçede 274 kişi hayatını kaybetmiş, ilçe merkezindeki konutların 1736'sında ağır hasar meydana gelmiştir. Büyükçekmece ilçesinde de depremde 25 kişi hayatını kaybetmiş ve 349 bina ağır hasar görmüştür. Anketin uygulandığı diğer ilçe olan Beylikdüzü deprem sırasında Büyükçekmece ilçesi içinde yer almaktaydı. 2008 yılında ilçe olan Beylikdüzü'nde de deprem şiddetli olarak hissedilmiştir. Çalışmanın yürütüldüğü diğer bir ilçe olan Bahçelievler ilçesi depremden anketin uygulandığı diğer ilçelere göre daha az etkilenmiştir. Elli beş binanın ağır hasar gördüğü ilçede depremden dolayı hayatını kaybeden insan olmamıştır (Özmen, 2000). Gölcük depremi İstanbul'un tüm ilçelerinde hissedilmiş, tüm ilçelerdeki binalara az veya çok zarar vermiştir. Gölcük depreminin İstanbul'un pek çok ilçesine göre daha şiddetli olarak hissedildiği ilçelerde gerçekleştirilen çalışmada sonuçlar ilçelere göre ayrı ayrı değerlendirilmemiştir. Çalışmanın sonuçları anketlerin gerçekleştirildiği ilçelerle sınırlıdır. Çoğu soruya cevap içermediklerinden, dolayısıyla çalışmanın güvenilirliğini olumsuz etkilediklerinden dolayı 168 anket değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmada 836 anket değerlendirmeye alınmıştır (Tablo 2).

Tablo 2. Çalışmada Uygulanan Anketlerin Okullara ve İlçelere Göre Sayısı

Okullar	İlçe	Toplam Anket Sayısı	Güvenirliği Olmayan Anket Sayısı	Kullanılan Anket Sayısı
Avcılar Lisesi	Avcılar	180	34	146
Mehmet Baydar Lisesi	Avcılar	162	39	123
Çakmaklı Cumhuriyet Anadolu Lisesi	Büyükçekmece	145	36	109
Fen ve Anadolu Lisesi	Büyükçekmece	38	2	36
75. Yıl Cumhuriyet Lisesi	Beylikdüzü	133	18	115
Vali M. Güler Anadolu Öğretmen Lisesi	Beylikdüzü	105	9	96
Beylikdüzü Anadolu Lisesi	Beylikdüzü	75	2	73
Hüseyin Yıldız Anadolu Lisesi	Beylikdüzü	39	0	39
Yaşar Acar Fen Lisesi	Beylikdüzü	38	7	31
Fatih Lisesi	Beylikdüzü	28	2	26
Prof. Dr. Mümtaz Turhan Sosyal Bilgiler Lisesi	Bahçelievler	61	19	42
Toplam		1004	168	836

Çalışmada elde edilen bulgular istatistik paket programı ile ağırlıklı olarak betimsel istatistik yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Ankette Likert tipi olarak sorulan kanuların iç tutarlılığı Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı $\alpha = 0.66$ olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Çalışmanın yürütüldüğü okullar, bağlı oldukları ilçeler, okullarda kaç öğrenciye anket uygulandığı Tablo 2’de sunulmuştur. Çalışmanın bulguları, İstanbul’un Avrupa yakasındaki dört ilçede yer alan 11 farklı okuldan anket sorularının bütününe cevap veren 836 öğrencinin görüşlerine dayalıdır. Çalışma sonuçlarının cinsiyete göre değişip değişmediğinin değerlendirilmeye alınmadığı araştırmada ankete katılan öğrencilerin %62’si kız, %38’i ise erkektir. Çalışmada özellikle 12. sınıf öğrencilerinin anket yapılacağı zamanlarda, genellikle üniversiteye hazırlanma nedeniyle derslere katılımlarının düşük olması ve mevcut öğrencilerin anketteki soruları cevaplamadaki isteksizlikleri, anketlerin ağırlıklı olarak 11. sınıf öğrencileri üzerinde yapılması sonucunu doğurmuştur. Ankete katılan öğrencilerin %84’ü 11. sınıf, %16’sı ise 12. sınıf öğrencisidir.

Öğrencilerin Depremle ilgili bilgileri

Çalışmada öğrencilerin depremle ilgili bilgilerinin değerlendirilmesi için ankette iki açık uçlu soruya yer verildi. Bunlardan ilkinde öğrencilerden depremin ne olduğunu kısaca açıklamaları istenmişti. Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri cevaplar Tablo 3’te sınıflandırılmıştır. Tablodan da görüleceği üzere öğrencilerin yarısından fazlası (%53,9) depremi tektonik hareketlere, levhalara ve faylara bağlı olarak yerabuğunda meydana gelen hareketlenmeler şeklinde ifade etmiştir. Öğrencilerin %19,5’i ise depremi yerkabuğundaki sarsıntılarla ilişkilendirirken, %14,7’si ise depremi doğal olay ve doğal afet kategorisi içindeki tanımlamalarla ifade etmiştir. Depremi yeryüzü ve yerkürenin hareketleri ile ilişki kurarak anlatan öğrencilerin oranı %2, ölüm, felaket ve yıkım olarak görenlerin oranı ise %1,8’dir. Depremi sadece zelzele olarak 13 öğrenci (%1,6) ifade etmişken beş öğrenci de (%0,6) depremi ilahi ikaz olarak nitelendirmiştir. İki öğrenci (%0,2) depremi toprak kayması şeklinde belirtirken ilgili soruya cevap vermeyen ve bilgim yok diyenlerin oranı ise %5,7’dir.

Tablo 3. Öğrencilerin “Deprem Nedir?” Sorusuna Verdikleri Cevaplar

Deprem Nedir?	Tekrar Edilme Sayısı (f)	Tekrar Edilme Oranı (%)
1 Tektonik hareketlere bağlı olarak yer kabuğunda meydana gelen kırılmalar, levhaların hareketleri, fay hatları ile ilişkili olarak oluşan hareketlenmeler	451	53,9
2 Sarsıntı, şiddetli sarsıntılar, yer sarsıntıları, magmanın etkisi ile oluşan sarsıntılar	162	19,5
3 Doğal olay, doğal afet	122	14,7
4 Yeryüzünde gerçekleşen salınım hareketleri, yeryüzü hareketleri, gaz sıkışması sonucu yer kürenin hareketi,	17	2
5 Ölümler, felaket, hayatın çöküş noktası, binaların yıkılması, yıkıntı, korkulu rüya, psikolojik hasar, mağduriyet, belirsizlik	15	1,8
6 Zelzele	13	1,6
7 Allah'ın kullarını uyarması, ilahi ikaz	5	0,6
8 Toprak kayması,	2	0,2
9 Bilgim yok	49	5,7
Toplam	836	100

Depremle ilgili bilgileri değerlendirmeye yönelik olarak ankette yer alan ikinci açık uçlu soruda öğrencilerden deprem denilince akıllarına gelen ilk kelimeyi yazmalarını istenmiştir. Öğrencilerin ilgili soruya verdikleri cevaplar Tablo 4'te sunulmuştur. İlgili soruya 813 öğrenci 94 farklı kelime yazarak cevap vermiştir. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46,1) deprem denilince akıllarına “sarsıntı”, “yıkım” ve “ölüm” kelimesinin geldiğini ifade etmiştir. Altmış dört öğrenci (%7,7) bu soruyu “korku” kelimesiyle, 52 öğrenci ise (%6,3) “1999” yılı ile cevaplamıştır. Felaket, doğal afet, enkaz, kaçmak, can ve mal kaybı, bina, Van, fay ve panik de öğrencilerin 35 ile 10 arasındaki sıklıkta ifade ettikleri kelimeler olmuştur. Japonya, çadır, zelzele, acı ve ev kelimeleri 5 ile 8 arasında sıklıkta tekrar edilirken, dörder öğrenci cevap olarak Ahmet Mete Işıkara, facia, göçük ve İstanbul kelimelerini yazmışlardır. Yirmi üç adet olan bu kelimeler çalışmada anket çalışması değerlendirmeye alınan öğrencilerin %86,7'si gibi büyük bir çoğunluğu tarafından dile getirilmiştir. Geri kalan öğrenciler aynı soruyu 70 farklı kelime ile cevaplamışken 23 öğrenci ise (%2,8) ilgili soruya hiçbir cevapta bulunmamıştır (Tablo 4).

Tablo 4. Öğrencilerin Deprem Denilince Aklına Gelen İlk Kelime

Kelime	f	%	Kelime	f	%	Kelime	f	%	Kelime	f	%
Sarsıntı	152	18,2	Can Pazarı	3	0,4	Alarm	1	0,1	İlk yardım	1	0,1
Yıkım	128	15,3	Harabe	3	0,4	Allah	1	0,1	İzmit	1	0,1
Ölüm	105	12,6	İlk yardım çantası	3	0,4	Allahu Ekber	1	0,1	Kaybetmek	1	0,1
Korku	64	7,7	Lamba	3	0,4	Avclar	1	0,1	Kızılây çadırı	1	0,1
1999	52	6,3	Masa	3	0,4	Balkondan atlama	1	0,1	Kocaeli	1	0,1
Felaket	35	4,3	Tehlike	3	0,4	Battaniye	1	0,1	Kurtarılmamak	1	0,1
Doğal afet	26	3,2	Telaş	3	0,4	Çatlak	1	0,1	Moloz	1	0,1
Enkaz	25	3,1	Ailem	2	0,2	Centin Pozisyonu	1	0,1	Nerede oturum	1	0,1
Kaçmak	19	2,4	Annem	2	0,2	Ceset	1	0,1	Sesimi duyan var mı?	1	0,1
Can ve mal kaybı	15	1,9	Çaresizlik	2	0,2	Çocuklar	1	0,1	Sığınak	1	0,1
Bina	13	1,7	Duvar	2	0,2	Cografya dersi	1	0,1	Sığınmak	1	0,1
Van	12	1,5	Hasar	2	0,2	Çökmüş hayatlar	1	0,1	Sıra altı	1	0,1
Fay	11	1,4	İmdat	2	0,2	Dayanaksız binalar	1	0,1	Sivil savunma	1	0,1
Pamuk	10	1,3	Kandilli Rasathanesi	2	0,2	Deprem oluyor	1	0,1	Sokak	1	0,1
Japonya	8	1,0	Kayıplar	2	0,2	Depremzede	1	0,1	Su	1	0,1
Çadır	7	0,8	Saklanmak	2	0,2	Doğanın yenilenmesi	1	0,1	Tatbikat	1	0,1
Zelzele	7	0,8	Şiddet	2	0,2	Düşen eşyalar	1	0,1	Tedbirsizlik	1	0,1
Acı	6	0,7	Yer hareketleri	2	0,2	Düşmek	1	0,1	Tsunami	1	0,1
Ev	5	0,5	Ablam	1	0,1	Elektrik	1	0,1	Vahşet	1	0,1
Ahmet Mete İshıkara	4	0,5	Açlık	1	0,1	Erzak	1	0,1	Yardımlaşma	1	0,1
Facia	4	0,5	Adrenalin	1	0,1	Günahların	1	0,1	Zarar	1	0,1
Göçük	4	0,5	Afet	1	0,1	Güvenlik	1	0,1	<i>Boş (Cevap Yok)</i>	23	2,8
İstanbul	4	0,5	Ahiret	1	0,1	Heyecan	1	0,1			
Adapazarı	3	0,4	Aksiyon	1	0,1	Hüzün	1	0,1			
Ara toplam	719	87,1	Ara toplam	49	5,6	Ara toplam	24	2,4	Ara toplam	44	4,9
									Genel Toplam	836	100

Öğrencilerin deprem hakkındaki bilgilerinin değerlendirilebilmesi için anketteki diğer bir soruda öğrencilere tablo içinde depremle ilgili 10 bilgi sunulmuş, bunların doğru olup olmadıklarını belirtmeleri istenmiştir. Tablo 5, öğrencilere sunulan bilgileri ve öğrencilerin bu bilgilere verdikleri cevapları, en yüksek doğru oranına sahip olan bilgilerden başlayarak sunmaktadır. Tabloda sunulan bilgilerin doğru ve yanlış olma durumları ilgili bilgi yanında ayrıca gösterilmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere öğrencilerin hemen tamamı İstanbul'daki deprem riskinin farkındadırlar. "İstanbul Türkiye'nin deprem açısından riskli bölgeleri arasında yer almaktadır" şeklinde verilen bilginin öğrencilerin %96,3'ü doğru olduğunu ifade etmiştir. Depremlerin yeryüzünün şekillenmesinde etki eden önemli doğal olaylar olduğu yönünde verilen bilgiye öğrencilerin önemli bir bölümü (%78,7) katılmış, %19,6'lık bir öğrenci grubu ise bu bilginin yanlış olduğunu ifade etmiştir. Türkiye'nin tektonik açıdan aktif olduğunu ifade etme açısından aynı soruda öğrencilere Türkiye'de her gün binlerce 2 ve daha küçük büyüklükte depremin meydana geldiği bilgisi sunulmuş ve öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%69,4) bu bilginin doğru olduğunu belirtmiştir.

Tablo 5. Öğrencilerin Depremle İlgili Verilen Bilgilere "Doğru", "Yanlış" Şeklinde Cevapları

Bilgiler	Doğru		Yanlış		Yanıt Yok	
	n	%	n	%	n	%
1 İstanbul Türkiye'nin deprem açısından riskli bölgeleri arasında yer almaktadır. (D)	805	96,3	27	3,2	4	0,5
2 Depremler yeryüzü şekillerinin oluşmasında katkı sağlayan önemli doğa olaylarıdır. (D)	658	78,7	164	19,6	14	1,7
3 Türkiye'de her gün binlerce 2 ve daha küçük büyüklükte deprem meydana gelir. (D)	580	69,4	245	29,3	11	1,3
4 İstanbul'da olası bir deprem sonrasında 2011 yılında Japonya'da yaşandığı gibi bir tsunami olma ihtimali çok zayıftır. (D)	572	68,4	255	30,5	9	1,1
5 Depremlerin ne zaman meydana gelebileceği önceden tahmin edilebilir. (Y)	551	65,9	280	33,5	5	0,6
6 Depremler her yerde yaşanır. (Y)	543	65	291	34,8	2	0,2
7 Artçı depremler küçük olduklarından binalara zarar vermezler. (Y)	408	48,8	422	50,5	6	0,7
8 Depremler ovalık alanlardan çok, kayalık ve dağlık alanlarda daha şiddetli hissedilir. (Y)	403	48,2	396	47,4	37	4,4
9 Küçük yapay depremler oluşturularak İstanbul'daki olası büyük bir depremin olması engellenebilir. (Y)	274	32,8	536	64,1	26	3,1
10 Depremler engellenebilir doğa olaylarıdır. (Y)	73	8,7	761	91	2	0,2

Açıklama: D: Doğru, Y: Yanlış

Öğrencilerin depreme bağlı oluşabilecek tsunami hakkında İstanbul'daki riskle ilgili bilgilerini ölçmek için de tabloda ayrı bir bilgiye yer verilmiştir. İstanbul'da olası bir deprem sonrasında Japonya'daki gibi bir tsunami olma ihtimali çok zayıftır şeklinde sunulan bilgiyi öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%68,4) doğru olarak nitelendirmiştir (Tablo 5).

Bilimsel olarak bir depremin ne zaman meydana geleceğini kesin bir tarih vererek ifade etmek mümkün olmamakla birlikte istatistiksel ve farklı bilimsel yöntemlerle bir yerde depremin meydana gelme olasılığı ile ilgili uzun zaman aralıklarında tahminler yapılabilmektedir. Çalışmada öğrencilerin depremi tahmin etme ve depremlerin meydana geldiği yerlerle ilgili genel bilgilerinin ölçülmesi açısından da önemli bulgular elde edilmiştir. Depremlerin ne zaman meydana gelebileceği önceden tahmin edilebilir şekilde verilen bilgiye öğrencilerin %65,9'u doğru bilgi olarak yaklaşmış, depremler her yerde yaşanır şeklinde verilen diğer bir bilgiye ise hemen hemen aynı oranda (%65) öğrenci doğru olarak karşılık vermiştir. Tablo 5'ten de görülebileceği üzere öğrencilere artçı depremler ve depremlerin şiddetleri ile sahanın jeolojik ve jeomorfolojik yapısı arasındaki ilişkiye yönelik de bazı bilgiler sunulmuş, öğrencilerin bu konulardaki bilgilerinin ölçülmesi amaçlanmıştır. "Artçı depremler küçük olduklarından binalara zarar vermezler" şeklinde sunulan bilgiye öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48,8) doğru karşılığını vermiştir. Depremlerin ovalık alanlardan çok kayalık ve dağlık alanlarda daha şiddetli hissedilir şekilde verilen bilgiye ise yine öğrencilerin yaklaşık yarısı (%48,2) doğru bilgi nazarı ile yaklaşmıştır. Aynı tabloda öğrencilere küçük yapay depremler oluşturularak İstanbul'daki olası büyük bir depremin olması engellenebilir şeklinde ayrı bir bilgi sunulmuş, bu bilgiyi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu (%64,1) yanlış olarak nitelendirmiştir. Depremler engellenebilir doğa olaylarıdır şeklinde verilen bilgiyi ise öğrencilerin büyük bir bölümü (%91) yanlış olarak tanımlamıştır (Tablo 5).

Öğrencilerin depremden korunma ile ilgili bazı konularda bilgi düzeylerinin ölçülebilmesi için ankette öğrencilere bir tablo içinde beş kavram sunulmuş ve bu kavramlar hakkındaki bilgi düzeylerini belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilere sunulan ilgili kavramlar ve öğrencilerin bu kavramlar hakkındaki bilgi düzeyleri Tablo 6'da sunulmuştur. Tablodan da görülebileceği üzere özellikle deprem anında hayat kurtarmada öncelikli olarak tatbik edilen "yat/çök – korun/kapan – tutun" hareketi ile ilgili öğrencilerin yaklaşık yarısı (%46,8) iyi bilgi sahibiyim seçeneğini, %34,9'u ise tarif edecek kadar biliyorum seçeneğini işaretlemiştir. Özellikle deprem sırasında kapalı mekânlarda alınması gerekli en önemli pozisyonlardan biri olan "Cenin Pozisyonu" kavramı hakkında öğrencilerin yalnızca %39,2'sinin iyi bilgi sahibi olduğu, %20,9'unun ise hiç bilgilerinin olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin %32,8'i deprem çantası kavramı ile ilgili iyi bilgi sahibi olduklarını, %58,1 gibi büyük bir bölümü ise bu kavramı tarif edecek kadar bildiklerini ifade etmişlerdir. Deprem sigortası ile ilgili kavram hakkında iyi bilgi sahibi olduklarını belirten öğrencilerin oranı %24,8 iken, bu kavram hakkında hiç bilgim yok diyen öğrencilerin oranı ise %9,1'dir. Yaşam üçgeni deprem ile yıkılan binalarda insanların hayatta kalmalarına imkân veren boşluklara verilen addır. Özellikle deprem sırasında kapalı mekânlarda nerede ve nasıl durulması ile ilgili verilen bilgilerde önemli olan bu kavram hakkında öğrencilerin yalnızca %17,3'lük bir bölümü iyi bilgi sahibi olduklarını, %28,2 gibi önemli bir bölümü ise hiç bilgilerinin olmadığını ifade etmişlerdir (Tablo 6).

Tablo 6. Öğrencilerin Depremle İlgili Bazı Kavramlar Hakkındaki Bilgi Düzeyleri

Kavramlar	İyi bilgi sahibiyim		Tarif edecek kadar biliyorum		Kavramı duydum		Hiç bilgim yok	
	n	%	n	%	n	%	n	%
"Yat/çök – Korun/kapan – Tutun" hareketi	391	46,8	292	34,9	103	12,3	50	6
Cenin Pozisyonu	328	39,2	200	23,9	133	15,9	175	20,9
Deprem Çantası	274	32,8	486	58,1	64	7,7	12	1,4
Deprem Sigortası	207	24,8	282	33,7	271	32,4	76	9,1
Yaşam Üçgeni	145	17,3	156	18,7	297	35,5	236	28,2

Öğrencilerin Depremle ilgili tutumları

Çalışmada öğrencilerin depremle ilgili farklı durumlar karşısında davranışlarını belirleyecekleri belirli tutumların değerlendirilmesi amacıyla öğrencilere 15 kanıdan oluşan bir Likert tipi soru yöneltilmiştir. Öğrencilere sunulan kanılar ve öğrencilerin bu kanılara katılma durumları Tablo 7'de gösterilmiştir. Tabloda öğrencilerin tutumlara katılma durumları farklı seçenekleri ile birlikte sunulmuştur. Bu bölümde öğrencilerin kanılara katılma durumları, tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerindeki oranlar toplanarak ifade edilmiştir. Kanıların doğru veya yanlış olma durumları, ilgili kanılara karşı öğrencilerin tutumlarının doğal olaylar olan depremlerin doğal afetlere dönüşmemesi için uygun davranış örnekleri geliştirmelerine yardımcı olabilmeleri açısından belirlenmiş ve ilgili tabloda sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü üzere öğrenciler kendilerine olumlu ve olumsuz cümle şeklinde verilen genel kanılara, tamamen katılıyorum ve katılıyorum seçeneklerini işaretleyerek, %98 ile % 6,2 oranında katılmışlardır. Öğrencilerin hemen tamamı (%98) depreme karşı gerekli önlemler alınırca can kaybı en aza iner şeklinde verilen kanıya, %94,5 gibi çok büyük bir bölümü de depreme karşı hazırlıkta en büyük önem deprem öncesi çalışmalara verilmeli kanısına katılmışlardır. Deprem sonrasında yaraların sarılmasında en etkili yöntem insanların birbirlerine yardımcı olmaları şeklinde sunulan kanıya öğrencilerin %94,3'ü katılmışken, bu katılım oranı herkes depreme karşı eğitilmelidir kanısında ise %92,6 olarak gerçekleşmiştir. Yüksek katılım oranına sahip olan diğer iki kanı ise deprem çantası ve dayanıksız binaların deprem zararlarına etkileri ile ilgilidir. Öğrencilerin %90'ı her evde deprem çantası bulunmalıdır kanısına katılmış, bu oran depremler öldürmez, kurallara göre yapılmayan dayanıksız binalar öldürür şeklinde sunulan kanı için %86,7 olarak gerçekleşmiştir (Tablo 7).

Öğrencilerin %40 ile %65 arasında katıldıkları üç kanı olmuştur. Bir yerde daha önce deprem olmuşsa o yerde ileride yeni bir deprem olma ihtimali yüksektir şeklinde verilen kanıya öğrencilerin %46,3'ü katılmış, buna karşılık %40,9'u ise fikrim yok diyerek cevap vermiştir. Artçı depremlerden büyüklükleri daha az olduğu için korkmam şeklinde verilen kanıya ise öğrencilerin %43,9'u katılmış, %17,9'u fikrim yok demmiştir. İstanbul'da büyük bir deprem olacağı ile ilgili haberler abartılmaktadır

şeklinde sunulan kaniya öğrencilerin sadece %40'lık bir bölümü katılmış, %29,1'lik bir bölümü ise fikrim yok diyerek karşılık vermiştir.

Öğrencilerin dört kaniya katılma oranları %19 ile %39,1 arasında gerçekleşmiştir. Zamanı geldiyse zaten öleceğiz, depremi çok fazla düşünmeye gerek yok şeklinde sunulan kaniya öğrencilerin yaklaşık üçte biri (%31,1) katılmışken %11'lik bir öğrenci grubu da bu kanı karşısında kararsız kalmıştır. Öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%24,5) evlerini depreme hazır hale getirmenin çok masraflı ve zahmetli bir iş olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin %44,8'i ise bu kaniya katılmamış, %30,6'lık önemli bir bölümü ise kanı karşısında kararsız kalmıştır. Deprem sonrasında sadece kendi yakınlarımların sağlık durumu ve ihtiyaçları ile ilgilenirim kanısına %23,7 ile az sayıda öğrenci katılmış, aynı şekilde depremde sonra ihtiyacım olmadığı halde bana getirilen yardımlara hayır demem kanısına da %19,9'luk bir oran ile az sayıda öğrenci iştirak etmiştir.

Ankette sunulan kanılar öğrencilerin içinde yaşadıkları şehirdeki deprem riski hakkındaki düşüncelerini alma açısından da önemli bulgular sağlamıştır. İlgili kaniya verdikleri cevaplardan öğrencilerin yaklaşık yarısının (%48,1) İstanbul'da 30 yıl içerisinde önemli bir depremin olacağını düşündükleri görülmektedir. Öğrencilerin %14'ü bu öngörüye katılmadıklarını belirtirken %37,9'luk önemli bir bölümü ise konu ile ilgili kararsız kalmıştır. Deprem ve zararlarına karşı hiçbir önlem alınmaz şeklinde verilen son kaniya ise öğrencilerin ancak %6,2'lik küçük bir bölümü katılmıştır (Tablo 7).

Tablo 7. Öğrencilerin Depremle İlgili Verilen Kanılara Katılma Durumları

	Kanıtlar	Katılma Derecesi											
		5	4	3	2	1	5+4						
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1	Depreme karşı gerekli önlemleri alırsak can kaybı en aza iner. (D)	678	81,1	142	17	10	1,2	3	0,4	3	0,4	820	98
2	Depreme karşı hazırlıkta en büyük önem deprem öncesi çalışmalara verilmeli. (D)	552	66	238	28,5	33	3,9	9	1,1	4	0,5	790	94,5
3	Deprem sonrasında yaralıların sarımasında en etkili yöntem insanların birbirlerine yardımcı olmasıdır. (D)	550	65,8	238	28,5	28	3,3	13	1,6	7	0,8	788	94,3
4	Herkes depreme karşı eğitilmelidir. (D)	597	71,4	177	21,2	32	3,8	16	1,9	14	1,7	774	92,6
5	Her evde deprem çantası bulunmalıdır. (D)	528	63,2	224	26,8	58	6,9	16	1,9	10	1,2	752	90
6	Depremler öldürmez, kurallara göre yapılmayan dayanıksız binalar öldürür. (D)	509	60,9	216	25,8	54	6,5	31	3,7	26	3,1	725	86,7
7	Bir yerde daha önce deprem olmuşsa o yerde ileride yeni bir depremin olma ihtimali yüksektir. (D)	103	12,3	284	34	342	40,9	71	8,5	36	4,3	387	46,3
8	Artçı depremlerden büyüklükleri daha az olduğu için korkmam. (Y)	124	14,8	243	29,1	150	17,9	227	27,2	92	11	367	43,9
9	İstanbul'da büyük bir deprem olacağı ile ilgili haberler abartılmaktadır. (Y)	157	18,8	177	21,2	243	29,1	173	20,7	86	10,3	334	40
10	Zamanı geldiyse zaten öleceğiz, depremi çok fazla düşünmeye gerek yok. (Y)	157	18,8	103	12,3	92	11	181	21,7	303	36,2	260	31,1
11	Evimizi depreme hazır hale getirmek çok masraflı ve zahmetli bir iştir. (Y)	69	8,3	136	16,3	256	30,6	216	25,8	159	19	205	24,5
12	Deprem sonrasında sadece kendi yakınlarımızın sağlık durumunu ve ihtiyaçları ile ilgilendirim. (Y)	76	9,1	122	14,6	101	12,1	290	34,7	247	29,5	198	23,7
13	Depremden sonra ihtiyacım olmadığı halde bana getirilen yardımlara hayır demem. (Y)	75	9	91	10,9	97	11,6	224	26,8	349	41,7	166	19,9
14	İstanbul'da önümüzdeki 30 yıl boyunca önemli bir depremin olacağını düşünmüyorum. (Y)	52	6,2	65	7,8	317	37,9	194	23,2	208	24,9	117	14
15	Deprem ve zararlarına karşı hiçbir önlem almamam. (Y)	24	2,9	28	3,3	59	7,1	226	27	499	59,7	52	6,2

(5) tamamen katılmıyorum; (4) katılıyorum, (3) fikrim yok; (2) katılmıyorum; (1) kesinlikle katılmıyorum; D (doğru), Y (yanlış)

Öğrencilerin Depremle ilgili davranışları

Çalışmada öğrencilerin depremle ilgili mevcut bilgi ve tutumlarının gerek olası bir depreme karşı hazırlanmada gerekse deprem anında farklı durumlarda gösterecekleri davranışları ne şekilde etkilediğini değerlendirme açısından önemli bulgulara ulaşılmıştır. Ankette öğrencilerin olası bir depreme evde iken yakalanmaları durumunda yapabilecekleri bazı davranış şekilleri sunulmuş ve bu davranışları yapıp yapmayacaklarını “evet – hayır” seçeneklerinden birini işaretleyerek belirtmeleri istenmişti. Öğrencilere ilgili anket sorusunda sunulan davranışlar ve öğrencilerin bu davranışları yapıp yapmayacakları hususunda verdikleri cevaplar bu davranışların doğru veya yanlış olma durumları ile birlikte Tablo 8’de sunulmuştur. Tablodan da görülebileceği üzere öğrencilere öncelikle depremin olduğunu hissetmeye başlamaları ile birlikte bina dışına çıkmaları, sonrasında da bina içinde kalmaları ile ilgili farklı davranışlar sunulmuştur. Öğrencilerin hemen tamamı (%99,4) deprem anında asansörü kullanarak bina dışına çıkmaya çalışmayacaklarını belirtmişlerdir. Deprem anında merdivenlere koşarak kendini binanın dışına atmaya çalışacağını belirten öğrencilerin oranı ise %34,3’tür.

Tablo 8. Evdeyken Deprem Olursa Yapılabilecek Bazı Davranışlara Öğrencilerin Katılma Durumları

	Davranışlar	Evet		Hayır		Yanıt Yok	
		n	%	n	%	N	%
1	Asansörü kullanarak binadan dışarı çıkmaya çalışırım. (Y)	5	0,6	831	99,4	0	0
2	Merdivenlere koşarak kendimi binanın dışına atmaya çalışırım. (Y)	287	34,3	547	65,4	2	0,2
3	Giriş katı veya birinci kattaysam camdan dışarı atlarım. (Y)	451	53,9	382	45,7	3	0,4
4	Yüksek katlı binaladaysam üst katlara doğru tırmanırım. (Y)	252	30,1	580	69,4	4	0,5
5	Deprem sırasında 5-10 saniye içerisinde dışarıya çıkabileceğimi düşünürsem hızla bunu gerçekleştirmek için çabalarım. (D)	606	72,5	226	27	4	0,5
6	Kapı eşiğinde ayakta ya da oturarak beklerim. (Y)	199	23,8	627	75	10	1,2
7	Çekyat ve kanepesi gibi sağlam eşyaların yanlarında kafamı koruyarak uzanırım. (D)	632	75,6	196	23,4	8	1
8	Mutfaktaysam sırtımı buzdolabı veya bulaşık makinesi gibi sağlam eşyalara dayayarak, cenin pozisyonunda uzanarak beklerim. (D)	492	58,9	332	39,7	12	1
9	Güvenli bir köşeye çökerim, başımı koruyarak beklerim. (D)	751	89,8	77	9,2	8	1
10	Hiçbir şey yapmadan olduğum yerde sarsıntının geçmesi için beklerim. (Y)	436	52,2	393	47	7	0,8

Açıklama: D: Doğru, Y: Yanlış

Çalışmada öğrencilerin deprem anında giriş katı veya birinci katta oturuyorlarsa bina dışına çıkma ile ilgili gösterecekleri davranışlarda bazı farklılıkların olduğu görülmektedir. Deprem anında giriş katı veya birinci katta oturuyorlarsa camdan dışarı atlayacağını belirten öğrencilerin oranı %53,9’dur. Öğrencilerin %30,1’i deprem anında yüksek katlı binalarda oturuyorlarsa üst katlara doğru tırmanacaklarını ifade ederken, %72,5 ile önemli bir bölümü deprem sırasında 5 – 10 saniye içerisinde dışarıya çıkabileceklerini düşünürlerse hızla bunu gerçekleştirmek için harekete geçeceklerini belirtmişlerdir.

Öğrencilerin deprem anında ev içinde gösterebilecekleri davranışlarla ilgili de farklı bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin %23,8'i deprem anında kapı eşiğinde ayakta ya da oturarak bekleyeceğini belirtirken, %75,6'lık önemli bir bölümü de çekyat ve kanepeler gibi sağlam eşyaların yanlarında kafalarını koruyarak uzanabileceklerini ifade etmişlerdir. Mutfaktaysam sırtımı buzdolabı veya bulaşık makinesi gibi sağlam eşyalara dayayarak, cenin pozisyonunda uzanarak beklerim şeklinde gösterilen davranışı öğrencilerin %58,9'u yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Deprem anında evdeysen güvenli bir köşeye çökerim, başımı koruyarak beklerim şeklinde sunulan davranışı öğrencilerin önemli bir bölümü (%89,8) evet diyerek onaylarken, hiçbir şey yapmadan olduğum yerde sarsıntının geçmesi için beklerim şeklindeki davranışı ise öğrencilerin yaklaşık yarısı (%52,2) evet diyerek benimsemiştir (Tablo 8).

Çalışmada öğrencilere ayrıca okul içindeyken deprem olursa gösterebilecekleri bazı davranışlar sunulmuş ve bunları yapıp yapmayacaklarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilere sunulan davranışlar ve öğrencilerin bunları yapıp yapmayacağı, davranışların doğru veya yanlış olma durumları ile birlikte Tablo 9'da gösterilmiştir. Tablodan da görüldüğü üzere deprem anında hızla koşarak sınıftan ve okuldan dışarı çıkmaya çalışırım şeklinde verilen davranışı öğrencilerin %40,7'si yapacaklarını belirtmişlerdir. Deprem sırasında kendimi hızla dersliğin camından dışarı atarım şeklinde sunulan davranışı ise %92,3'lük bir oran ile öğrencilerin çok büyük bir bölümü onaylamamıştır. Deprem sırasında sınıf kapısının eşiğinde bekleyebileceğini düşünen öğrencilerin oranı sadece %17,8 iken öğrencilerin yaklaşık dörtte biri (%25,5) sırada oturarak sarsıntının geçmesini bekleyeceğini ifade etmiştir. Deprem anında sıranın altına girerek beklerim şeklinde sunulan davranışı öğrencilerin yaklaşık üçte ikisi (%77,2) doğru bulurken, sıranın yanına çömelerek başımı kollarımın arasına koyarak beklerim şeklinde ifade edilen davranışı destekleyen öğrencilerin oranı ise %87,4'tür. Öğrencilerin çok büyük bir bölümü de (%93,1) sarsıntının sona ermesi ile okulun bahçesinde güvenli bir boşluğa giderek bekleyeceğini ifade etmiştir (Tablo 9).

Tablo 9. Okuldayken Deprem Olursa Yapılabilecek Bazı Davranışlara Öğrencilerin Katılma Durumları

	Bilgiler	Evet		Hayır		Yanıt Yok	
		n	%	n	%	n	%
1	Hızla koşarak sınıftan ve okuldan dışarı çıkmaya çalışırım. (Y)	340	40,7	491	58,7	5	0,6
2	Kendimi hızla camdan dışarı atarım. (Y)	63	7,5	772	92,3	1	0,1
3	Sınıf kapısının eşiğinde beklerim. (Y)	149	17,8	685	81,9	1	0,1
4	Sırada oturarak sarsıntının geçmesini beklerim. (Y)	213	25,5	620	74,2	3	0,4
5	Sıranın altına girerek beklerim. (Y)	645	77,2	186	22,2	5	0,6
6	Sıranın yanına çömelerek, başımı kollarımın arasına koyarak beklerim. (D)	731	87,4	102	12,2	3	0,4
7	Sarsıntı sona ermesi ile okulun bahçesine güvenli bir boşluğa giderek beklerim. (D)	778	93,1	55	6,6	3	0,4

Açıklama: D: Doğru, Y: Yanlış

Öğrencilerin olası bir depreme karşı hazırlanma düzeyleri hakkında bilgi sahibi olmak için ankette depreme hazırlıklı ile ilgili 14 farklı davranış şekli belirtilmiş ve öğrencilere bunları yapıp yapmadıklarını "evet – hayır" seçeneklerinden uygun olanı

işaretleyerek belirtmeleri istenmiştir. Depreme hazırlanma ile ilgili olarak öğrencilere sunulan davranışlar ve öğrencilerin bu davranışları gerçekleştirme oranları Tablo 10'da sunulmuştur. Tablodan da görüleceği üzere öğrencilerin sadece %14'lük bir bölümü aile bireyleri ile birlikte evlerinde deprem sırasında ve sonrasında ne yapacaklarını gösteren bir deprem planı yapmıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%49,2) deprem ve depreme karşı hazır olma ile ilgili TV, İnternet, gazete ve dergilerdeki haberleri takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yalnızca %21,1'lik bir bölümü olası bir deprem sırasında oluşabilecek yaralanmalarda kullanabilecekleri bir ilkyardım çantasının evlerinde hazır olduğunu, %16,1'lik bir bölümü ise deprem anında ihtiyaç duyacakları acil malzemeleri içeren bir deprem çantası hazırlayarak evlerinde kolay erişilebilecek bir yere koyduklarını ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin evlerinin depremden etkilenme riskini belirleyip belirlemedikleri ile ilgili de önemli bulgulara ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaklaşık yarısı (%44,7) evlerinin depreme karşı dayanıklılığını ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Anketin ilgili sorusuna verilen cevaplardan öğrencilerin ancak beşte birinin (%20,9) deprem sırasında yapılması gerekli olan "yat/çök, korun/kapan, tutun" hareketini evlerinde aile bireyleri ile birlikte denemiş oldukları görülmektedir. Çalışmada öğrencilerin depreme karşı hazırlanma düzeylerini göstermesi açısından önemli bir bulgu da öğrencilerin evlerdeki farklı mekânlarda depreme karşı nasıl davranacaklarını belirlemeleri ile ilgilidir. Evin mutfak ve banyo dâhil tüm odalarında deprem anında nerede, nasıl durulması gerektiğini belirleyen öğrencilerin oranı sadece %22,5'tur. Deprem sırasında devrilebilecek kitaplık, vitrin, televizyon, akvaryum ve bilgisayar gibi eşyaları duvara veya yere monte ettiğini belirten öğrencilerin oranı da yaklaşık %34,1'dir. Buna karşılık ağır eşya, makine, vazo ve kitap gibi materyalleri yere yakın alt raflara yerleştirdim şeklinde sunulan davranışa evet diyerek yaptım diyen öğrencilerin oranı ise %38,2'dir.

Tablo 10. Öğrencilerin Olası Bir Depreme Karşı Hazır Oluşları İle İlgili Durumları

	Hazırlıklar	Evet		Hayır		Yanıt Yok	
		n	%	n	%	n	%
1	Aile bireyleri ile birlikte evimizde deprem sırasında ve sonrasında ne yapacağımızı gösteren bir deprem planı hazırladık.	117	14	717	85,8	2	0,2
2	Deprem ve depreme karşı hazır olma ile ilgili TV, İnternet, gazete ve dergilerdeki haberleri takip ediyorum.	411	49,2	424	50,7	1	0,1
3	Olası bir deprem sırasında oluşabilecek yaralanmalara karşı gerekli malzemeleri içeren bir "ilkyardım çantası" hazırladık ve evimizde çok rahat ulaşılacak bir yere yerleştirdik.	176	21,1	659	78,8	1	0,1
4	Evimizin depreme karşı dayanıklılığını ölçtürdük.	374	44,7	458	54,8	4	0,5
5	Deprem sırasında yapılması gerekli olan "Yat/çök - Korun/kapan - Tutun" hareketini evimizde aile bireyleri ile birlikte denedik?	175	20,9	660	78,9	1	0,1
6	İçinde su, konserve yiyecek, radyo, kibrit gibi materyaller bulunan bir deprem çantası hazırlayarak evimizin kolay ulaşılacak bir yerine yerleştirdik.	135	16,1	700	83,7	1	0,1
7	Evin mutfak ve banyo dâhil tüm odalarında deprem anında nerede nasıl durulması gerektiğini belirledik.	188	22,5	644	77	4	0,5
8	Sarsıntı sırasında devrilebilecek kitaplık, vitrin, televizyon, akvaryum ve bilgisayar gibi eşyaları duvara veya yere monte ettik.	285	34,1	547	65,4	4	0,5
9	Ağır eşya, makine, vazo ve kitap gibi materyalleri yere yakın alt raflara yerleştirdik.	319	38,2	514	61,5	3	0,4
10	Olası bir deprem sonrasında evin dışında nerede buluşacağımızı belirledik.	231	27,6	602	72	3	0,4
11	Deprem sırasında meydana gelebilecek yaralanmalara karşı ilk müdahaleyi gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri anlatan ilk yardım kursu/dersi aldım.	114	13,6	717	85,8	5	0,6
12	Evimizi depreme karşı sigortalattık.	275	32,9	542	64,8	19	2,3
13	Olası bir deprem sonrasında gerek duyulduğunda yardım almak için arayabileceğimiz şehir dışında bir akrabamızın telefonunu belirledik ve ezberledik.	289	34,6	544	65,1	3	0,4
14	Olası bir depreme karşı okulumuzda deprem tatbikatına katıldım.	710	84,9	123	14,7	3	0,4

Öğrencilerin olası bir depremde binayı terk ettiklerinde nerede buluşacakları ve kimlerle irtibat kuracakları ile ilgili hazırlık düzeylerini öğrenmek üzere de ankette sorulara yer verilmiştir. Tablo 10'da görülebileceği üzere öğrencilerin yalnızca %27,6'lık bir bölümü olası bir deprem sonrasında evin dışında nerede buluşacaklarını belirlediklerini, %34,6'lık bir bölümü de deprem sonrasında gerek duyulduğunda yardım almak için arayabilecekleri şehir dışında bir akrabalarının telefon numarasını ezberlediklerini ifade etmişlerdir. Çalışmada ayrıca öğrencilerin %13,6'lık bir bölümünün deprem sırasında meydana gelebilecek yaralanmalara karşı ilk müdahaleyi gerçekleştirmek için yapılması gerekenleri anlatan bir ilkyardım kursu/dersi aldıkları ortaya çıkmıştır. Evlerini depreme karşı sigortalayan öğrencilerin oranı ise %32,9'dur. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%84,9) olası bir depreme karşı okullarında yapılan deprem tatbikatına katıldıklarını belirtmişlerdir (Tablo 10).

Çalışmada anketin son bölümünde öğrencilerin İstanbul'da olabilecek bir depreme karşı hazır olma durumlarını ve ilk-ortaöğretimde almış oldukları eğitim ve öğretimin kendilerinde deprem bilinci oluşturma açısından yeterliliğini değerlendir-

meleri istenmiş, bu amaçla da öğrencilere Likert tipi bir soruda altı kanı sunulmuş ve bunlara katılma durumlarını belirtmeleri istenmiştir. Öğrencilere sunulan kanılar ve bunlara katılma durumları Tablo 11’de sunulmuştur. Tablodan da görüldüğü üzere öğrencilerin ilgili kanılara katılma yüzdeleri (tamamen katılıyorum, katılıyorum) tüm kanılarda %22 ile %93 arasında değiştiği görülmektedir. Yapılan çalışmada öğrencilerin küçük bir bölümünün (%22,8) İstanbul’da olası bir depreme karşı hazır olduklarını düşündükleri ortaya çıkmıştır. Oturduğu evin İstanbul’da meydana gelebilecek olası bir depremden ne şekilde etkileneceğini genel olan bildiğini düşünen öğrencilerin oranı ise %54,9’dur. Öğrencilerin %92,1’lik büyük bir bölümü İstanbul’daki tüm binaların depreme karşı dayanıklılıklarının tespit edilmesi ve zayıf binaların mutlaka güçlendirilmesi veya yeniden inşa edilmesi gerektiğini düşünmektedir.

Çalışmada öğrencilerin büyük bir bölümünün mevcut ilk ve ortaöğretimin kendilerini olası bir depremin zararlarından koruma yönünden hazır hale getirdiklerini düşünmedikleri ortaya çıkmıştır. Okullarda öğrencilerin depreme karşı bilinçlendirilmesi için gerekli çalışmalar yapıldığını düşünen öğrencilerin oranı %37,9 iken coğrafya derslerinde depreme ilgili konulara yeterince yer verildiğini düşünen öğrencilerin oranı %45,9’dur. Öğrencilerin yalnızca %35’lik bir bölümü ilk ve ortaöğretimdeki derslerde edinmiş oldukları bilgi ve becerilerin depreme karşı bilinçli bireylerin yetişmesinde yeterli olduğunu düşünmektedir (Tablo 11).

Tablo 11. Öğrencilerin İstanbul'daki Deprem Riski ve Almış Oldukları Eğitimin Kendilerini Depreme Hazırlamadaki Yeterliliği İle İlgili Kanıtlara Katılma Durumları

	Kanıtlar	Katılma Derecesi											
		5	4	3	2	1	5+4						
		n	%	n	%	n	%	n	%	n	%		
1	İstanbul'da olası bir depreme karşı hazır olduğumu düşünüyorum.	65	7,8	126	15,1	223	26,7	248	29,7	174	20,8	191	22,8
2	Oturduğum evin İstanbul'da meydana gelebilecek olası bir depremden ne şekilde etkileneceğini genel olarak biliyorum.	164	19,6	295	35,3	290	34,7	54	6,5	33	3,9	459	54,9
3	İstanbul'daki tüm binaların depreme karşı dayanıklılığı tespit edilmeli. Zayıf binalar mutlaka güçlendirilmeli veya yeniden inşa edilmeli.	612	73,2	158	18,9	39	4,7	16	1,9	11	1,3	770	92,1
4	Okullarda öğrencilerin depreme karşı bilinçlendirilmesi için gerekli çalışmaların yapıldığını düşünüyorum.	146	17,5	171	20,5	130	15,6	224	26,8	165	19,7	317	37,9
5	Coğrafya derslerinde depremlerle ilgili konulara yeterince yer verilmektedir.	146	17,5	238	28,5	173	20,7	186	22,2	93	11,1	384	45,9
6	İlk ve ortaöğretimde derslerde edinmiş olduğum bilgi ve becerilerin depreme karşı bilinçli bireylerin yetişmesinde yeterli olduğunu düşünüyorum.	102	12,2	191	22,8	144	17,2	270	32,3	129	15,4	293	35

(5) tamamen katılıyorum, (4) katılıyorum, (3) fikrim yok, (2) katılmıyorum, (1) kesinlikle katılmıyorum

Sonuçlar

Bu çalışma ortaöğretim sonunda öğrencilerdeki deprem bilincinin ne düzeyde olduğunun İstanbul örneği üzerinden değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada öğrencilerin ortaöğretim sonunda depremle ilgili bilgi, tutum ve davranışlarının ölçülmesi için bir anket hazırlanmış ve anket İstanbul'da dört farklı ilçede yer alan 11 lisede öğrenim gören 11. ve 12. sınıf öğrencileri üzerinde uygulanmıştır. Anket 1004 öğrenci üzerine uygulanmış, ancak büyük ölçüde cevap verilmeyen soruları içeren anketler çıkarıldıktan sonra çalışmada 836 anket değerlendirilmeye alınmıştır.

Hangi bilgi, tutum ve davranışların olası bir depremin zararlarını en aza indirebileceğini etraflıca belirleyebilmek çok titiz ve kapsamlı araştırmaları gerektirdiği gibi bu çalışmanın da konusu dışındadır. Yapılan çalışmada öğrencilerin depremle ilgili bazı temel bilgi ve tutumları ile gerek olası bir depreme hazırlanma gerekse depremi karşılama açısından farklı durumlarda gösterecekleri davranışlar değerlendirilmiş, bu yolla da sahip oldukları deprem bilincinin ne düzeyde olduğu anlaşılmaya çalışılmıştır.

Çalışmada, öğrencilerin depremle ilgili bilgilerinin depremin nedenini açıklayacak düzeyde genel olarak yeterli olduğu, ancak özellikle farklı durumlar karşısında depremde muhtemel zararları azaltmada yararlı olabilecek tutum ve davranışları besleme ve oluşturma açısından ise istenilen düzeyin altında olduğu görülmüştür. Çalışmada bazı kavramsal karışıklıklar olsa da öğrencilerin depremi nedenleri ile birlikte doğru tarif ettikleri görülmüştür. Nitekim öğrencilerin %73,4'ü depremi tektonik hareketler, levhalar ve faylarla ilişkili olan yerkabuğundaki sarsıntılar şeklinde ifade etmişken, %14,7'lik bir bölümü de depremi doğal olay ve doğal afet olma boyutu ile tanımlamıştır. Genel olarak doğru olan bu tanımlamalar toplam öğrenci grubunun %88,1 gibi büyük bir çoğunluğu tarafından yapılmıştır.

Öğrencilerin deprem denilince akıllarına gelen ilk kelime depremi daha çok hangi yönleri ile tanımladıkları ve anlamlandırdıkları hakkında önemli ipuçları sağlamaktadır. Farklı çalışmalar öğrencilerin deprem denilince akıllarına ağırlıklı olarak depremin afet boyutu ve bununla ilişkili olan kelimelerin geldiğini ortaya çıkarmıştır (Aydın, 2010; Kaya, 2010). Bu çalışmada da bunu doğrular nitelikte sonuçlar elde edilmiştir. Nitekim öğrencilerin %18,2'si deprem denilince akıllarına gelen ilk kelimenin sarsıntı olduğunu, ancak yaklaşık bunun iki katı kadar bir öğrenci grubu ise (%35,6) depremin akıllarına ilk olarak yıkım, ölüm ve korku kelimelerini getirdiğini ifade etmişlerdir.

Çalışmada öğrencilerin içinde yaşadıkları il olan İstanbul'daki deprem riskinin büyük ölçüde farkında oldukları, bununla birlikte depremle ilgili farklı konulardaki bilgilerinde değişen oranlarda bilgi yanlışlıklarının olduğu tespit edilmiştir. Örneğin, öğrencilerin %65'i depremlerin her yerde yaşandığını, %48,8'i küçük olduklarından artçı depremlerin binalara zarar vermediğini, %48,2'si depremlerin ovalık alanlardan çok, kayalık ve dağlık alanlarda daha şiddetli hissedildiğini

belirtmişlerdir. Öğrencilerin %65,9 gibi büyük bir bölümü depremlerin ne zaman meydana gelebileceğinin önceden tahmin edilebileceğini belirtmiş, %30,5'i ise İstanbul'da olası bir deprem sonrasında 2011 yılında Japonya'da yaşandığı gibi bir tsunaminin meydana gelme ihtimalinin çok zayıf olmadığını dile getirmiştir. Çalışmada öğrencilerin özellikle olası bir depreme hazırlanma açısından önemli olan bazı temel kavramlar hakkındaki bilgi düzeylerinin de yetersiz olduğu görülmüştür. Nitekim öğrenciler %53,2 ile %82,7 arasında değişen oranlarda “yat/çök – korun/kapan – tutun” hareketi, cenin pozisyonu, deprem çantası, deprem sigortası ve yaşam üçgeni kavramları hakkında iyi bilgi sahibi değillerdir.

Çalışmada öğrencilerin depreme karşı tutumlarının farklı durumlar karşısında genellikle olumlu olduğu, ancak kendilerinde ve toplumda sağlam bir deprem bilinci oluşturma açısından yeterli olmadığı görülmüştür. Öğrencilerin büyük bir bölümü (%98) gerekli önlem alınrsa depremlerden can kayıplarının en aza ineceğini, %94,5'u depreme hazırlıkta en büyük önemin deprem öncesi çalışmalara verilmesi gerektiğini, %92,6'sı herkesin depreme karşı eğitim görmesi gerektiğini, %86,7'si ise depremlerin değil, kurallara göre yapılmayan dayanıksız binaların öldürdüğünü ifade etmişlerdir. Bu tutumlar, öğrencilerin özellikle depremlerde ortaya çıkan zararların sebebinin doğal bir olay olan depremlerin kendisinde değil, insanların yeryüzünü anlama ve kullanmalarında yaptıkları yanlışlarda aranması gerektiğini düşündüklerini göstermektedir. Nitekim öğrencilerin ayrı bir kanıya katılma durumları bunu desteklemektedir. Deprem ve zararlarına karşı hiçbir önlem alınamaz şeklinde sunulan kanıya öğrencilerin %86,7 ile büyük bir bölümü katılmamıştır.

Öğrencilerin depremle ilgili bazı durumlardaki tutumları uygun bir deprem bilinci taşıma açısından yeterli görülmemiştir. Örneğin, öğrencilerin %43,9'u büyüklükleri ana şoktan daha az olacağı için artçı depremlerden korkmadığını, %40'ı İstanbul'da büyük bir deprem olacağı ile ilgili haberlerin abartıldığını, %31,1'i zamanı geldiyse zaten öleceklerini, dolayısıyla depremi çok fazla düşünmeye gerek olmadığını, %24,5'i evlerini depreme hazır hale getirmenin çok masraflı ve zahmetli bir iş olduğunu düşünmektedirler. Öğrencilerin bu düşünceleri fikir anlamında ve farklı durumlar altında yerine göre olumsuz görülmeyebilir. Ancak bu tutumlar hayatlarının daha sonraki dönemlerinde öğrencilerin depremle ilgili davranışlarını belirleyeceklerinden dolayı, deprem bilinci oluşturmada değerlendirilmeye alınmalıdır. Örneğin, İstanbul'da büyük bir depremin olacağı ile ilgili haberlerin abartıldığını düşünen insanların ilgili kurumlar tarafından yapılan depremle ilgili uyarı ve düzenlemeleri dikkate almaması büyük bir olasılıktır. Aynı şekilde büyüklükleri az olduğu için artçı depremlerden korkmadığını düşünen insanların büyük bir depremden sonra devam eden artçı depremlere karşı yapılan uyarılara rağmen hasar görmüş binalarında yaşamaya devam etmek isteyeceklerini öngörmek zor olmasa gerek.

Çalışmada öğrencilerin depremle ilgili farklı durumlar karşısında ne gibi davranışlar gösterebilecekleri hakkında önemli sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin depremle ilgili davranışlarının uygun bir deprem bilincine sahip olma açısından bilgi ve tutumlarına göre daha yetersiz olduğunu göstermiştir.

Öğrencilerin önemli bir bölümü gerek evde gerekse okulda bir deprem anında nasıl davranacaklarını tam olarak bilmemektedirler. Evde iken depreme yakalandıklarında öğrencilerin %34,2'si merdivenlere koşarak kendilerini binanın dışına atmaya çalışacaklarını, %53,9'u giriş katı veya birinci katta iseler camdan dışarı atlayacaklarını, %23,8'i kapı eşiğinde ayakta ya da oturarak bekleyeceklerini %52,2'si hiçbir şey yapmadan oldukları yerde sarsıntının geçmesi için bekleyeceklerini ifade etmiştir. Çekyat ve kanepeler gibi sağlam eşyaların yanlarında kafasını koruyarak uzanacağını ifade eden öğrencilerin oranı %75,6 iken güvenli bir köşede çökerek, başını koruyarak bekleyeceğini belirten öğrencilerin oranı ise olumlu bir durum olarak %89,8'dir.

Öğrencilerin depreme sınıfta ders işlerken yakalandıkları zaman aldıkları davranışlarda da benzer bir durumla karşılaşmaktadır. Öğrencilerin %87,4 ile büyük bir bölümü deprem anında sıranın yanına çömelerek, başlarını kollarının arasına koyarak bekleyeceklerini ifade etmişlerdir. Bu olumlu davranışın yanında bununla zıt bir durum olarak, sıranın altına girerek bekleyeceğini ifade eden öğrencilerin oranı ise %77,2'dir. Çalışmada öğrencilerin okuldayken bir depremin olması durumunda farklı şartlar altında tam olarak nasıl davranmaları gerektiğini bilmedikleri ortaya çıkmıştır. Örneğin, öğrencilerin %40,7'si hızla koşarak sınıftan ve okuldan dışarı çıkmaya çalışacağını, %7,5'u kendini hızla camdan dışarı atacağını, %17,8'i sınıf kapısının eşiğinde bekleyeceğini, %25,5'unun ise sırada oturarak sarsıntının geçmesini bekleyeceğini ifade etmiştir.

Çalışmanın en çarpıcı sonuçlarından biri de öğrencilerin olası bir depreme karşı pek çok konuda hazır olmadıklarının görülmesidir. Öğrencilerin sadece %14'ü olası bir deprem anında evde nasıl davranmaları gerektiği ile ilgili ailece bir deprem planı yaptıklarını, %20,9'u "yat/çök-korun/kapan-tutun" hareketini evde aile bireyleri ile denediklerini, %22,5'i evlerinin farklı odalarında depreme yakalandıklarında nerede nasıl duracaklarını belirlediklerini, %32,9'u evlerini depreme karşı sigortalattıklarını ve %44,7'si ise evlerinin depreme karşı dayanıklılığını ölçtüklerini ifade etmişlerdir. Bu oranların dışındaki öğrencilerin ilgili hazırlıkları yapmadıkları düşünüldüğünde öğrencilerin depreme hazırlanma düzeyleri ile ilgili problemler daha açık ortaya çıkmaktadır. Bu durum İstanbul'da olası bir depreme karşı hazır olduğunu düşünüyorum şeklinde sunulan kanyaya katılan öğrenci oranı ile de açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Nitekim ilgili kanyaya öğrencilerin sadece %22,8'i katılmıştır.

Çalışmada elde edilen bulgular ortaöğretim sonunda öğrencilerdeki depreme ilgili bilgi, tutum ve davranışların kendilerinde uygun bir deprem bilinci oluşturma açısından yeterli olmadığını göstermektedir. Bu durum çalışmada öğrenciler tarafından da dile getirilmiştir. Nitekim öğrencilerin sadece %35'lik bir bölümü ilk ve ortaöğretimde derslerde edinmiş oldukları bilgi ve becerilerin depreme karşı bilinçli bireylerin yetişmesinde yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Öğrencilerin depreme ilgili bilgi, tutum ve davranışları çok farklı kaynaklardan beslenmektedir. Öğrencilerdeki deprem bilincinin oluşmasında ilk ve ortaöğretimdeki örgün eğitimin çok büyük etkisi bulunmakla birlikte öğrencilerin kendi kişi-

sel çaba ve deneyimleri yanında aile ve toplumun da bu oluşumda önemli katkıları bulunmaktadır (Shaw vd., 2004). Bu nedenle bu araştırmanın sonuçları öğrencilere deprem bilinci kazandırma açısından ilk ve ortaöğretimin yeterliliğinin değerlendirilmesine imkân tanısa da elde edilen bulguların bütünüyle okuldaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinden kaynaklı olduğunu söylemek mümkün değildir. Bu açıdan ilk ve ortaöğretimi öğrencilere deprem bilinci kazandırma açısından çok iyi değerlendirmeli, bu amaçla öğretim programlarından olduğu kadar, öğrenci, aile ve toplumu da içine alacak bir yelpazede çok yönlü okul içi ve okul dışı olarak düzenlenecek faaliyetlerden de yararlanarak öğrencilerin ortaöğretimden uygun deprem bilinci ile mezun olmaları sağlanmalıdır. Türkiye'de ilk ve ortaöğretimin öğrencilere etkin bir deprem bilinci sağlayabilmesi için yapılabileceklerle ilgili bazı öneriler aşağıda sunulmuştur.

- Bireylerin ve toplumun deprem öncesi, sırası ve sonrasındaki davranışlarını, depremlerden ortaya çıkabilecek her türlü zararı en aza indirebilecek şekilde gerçekleştirmeleri ancak etkin bir deprem bilinci sayesinde olacaktır. Bu nedenle okullarda gerçekleştirilen doğal afetlerle ve depremle ilgili eğitim ve öğretim faaliyetlerinin öğrencilerde sağlam ve hayat boyu sürecek bir deprem bilinci kazandırmaya yönelik olarak planlanması ve sürdürülmesi gerekmektedir.
- Depreme karşı farklı durumlarda uygun davranış göstermenin ancak o davranışları besleyen uygun tutumların varlığına bağlı olduğu, uygun tutumların da doğru ve yeterli bilgi ile oluşabileceği dikkate alınmalıdır. Bu açıdan ilk ve ortaöğretimde deprem bilinci oluşturmada öğrencilere doğru bilgi, tutum ve davranışların sağlanması hedeflenmelidir. Bu nedenle de öncelikle deprem bilinci oluşturmada hangi bilgi, tutum ve davranışların önemli olduğunun araştırılması, daha sonra bunların nasıl kazandırılacağı ve ölçüleceği ile ilgili yöntemler üzerinde durulması gerekmektedir.
- İlk ve ortaöğretimin toplumda deprem bilinci oluşturmada yeterli olup olmaması üzerinde; deprem konularının hangi derslerin öğretim programlarında nasıl ve ne ölçüde yer edindiği kadar, depremle ilgili olan kazanımların ve bunların öğrencilere verilmesinde kullanılan ders kitapları, araç-gereçler ve yöntemlerin de etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle öğretim programlarında yapılacak değişikliklerle birlikte eğitim ve öğretimde hayat boyu sürecek olan bir deprem bilincinin daha etkin olarak sağlanmasında işe yarayan alternatif yöntemler, araç-gereçler, yaklaşımlar ve örnekler araştırılmalı, test edilmeli ve uygulanmalıdır.
- İlk ve ortaöğretim programları öğrencilerde etkin bir deprem bilinci sağlamak açısından gözden geçirilmeli, gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Öğrencilere deprem bilinci kazandırmada özellikle ortaöğretimde yeni bir deprem dersinin verilmesi, bunun da deprem uzmanları tarafından öğretilmesi ile ilgili farklı tartışmalar yaşanmaktadır (Kırıkkaya, Ünver ve

Çakın 2011). Türkiye’de ilk ve ortaöğretimdeki hayat bilgisi, sosyal bilgiler ve coğrafya dersleri düşünüldüğünde genel olarak doğal afetler, özelde de deprem ile ilgili kazanımların yer alabileceği derslerin programda mevcut olduğu görülmektedir. Bu nedenle yeni bir deprem dersi açmak yerine, zaten doğası gereği öğrencilere afet ve deprem bilinci sağlamayı hedef edinen mevcut derslerden yararlanma daha doğru bir adım olacaktır. Bunun için de ilköğretimde birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleriyle, ortaöğretimde ise her yıl aralıksız olarak devam eden coğrafya dersleriyle öğrencilere deprem bilinci kazandırılmaya çalışılmalıdır. On iki yıl süren ilk ve ortaöğretim süresince bu derslerin öğretim programları birbirleri ile ilişkili ve birbirinin devamı niteliğinde yeterli sayıda ve içerikte kazanımlarla desteklenirse yeni bir deprem dersine gerek duyulmayacaktır.

- Öğrencilerde ortaöğretim sonunda etkin bir deprem bilinci sağlayabilmede önemli olan bilgi, tutum ve davranışlar merkeze alınarak gerekli kazanımlar belirlenmeli, bu kazanımlar ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersleri ile ortaöğretim coğrafya dersleri öğretim programlarına öğrencilerin fiziksel ve psikolojik gelişim seviyelerine yönelik olarak yerleştirilmelidir. Mevcut programlardaki kazanımlar deprem bilinci oluşturma açısından içerik ve sayı açısından yeterli değildir. Örneğin coğrafya, afetler ve deprem konularının doğal olarak işlendiği en önemli akademik alan olmasına rağmen (Mitchell 2009) Türkiye’deki ortaöğretimde yer alan toplam dört coğrafya dersinde afetlerle ilgili sadece yedi kazanım bulunmaktadır. Bu da öğrencilere uygun bir deprem bilinci kazandırmada yeterli olmamaktadır.
- Öğretim programlarında, ders kitaplarında ve derslerde işlenen örneklerde depreme karşı zararların azaltılması için deprem öncesi, sonrası ve sonrasında farklı durum ve şartlarda hangi davranışların yapılmasının doğru, hangilerinin ise yanlış olduğu açıkça ifade edilmelidir. Bireysel, kurumsal ve toplumsal yetki ve sorumlulukların bilincinde olarak Japonya gibi ülkelerde deprem bilincinin kazandırılması için hangi hususlara dikkat edildiği, hangi düzenlemelerin yapıldığı açık olarak örneklendirilmeli, atılan uygun adımların olumlu sonuçları istatistiksel verilerle destekli olarak sunulmalıdır.
- Depremle ilgili konular insan hayatındaki gerçek örneklerinden yola çıkılarak, insan hayatının korunması hedefli olarak işlenmeli, gerçek hayatta depremlerle ilgili yaşanan farklı durumlar, bunlar karşısında insanların karşılaştığı sıkıntılar ve bunların ne şekilde önlenebileceği dikkate alınarak verilmelidir.
- Derslerde deprem zararlarından korunmada bireysel sorumluluklar kadar kurumsal ve toplumsal sorumlulukların da önemli olduğu detayları ve örnekleri ile anlatılmalı, bu yolla öğrencilerin hayatlarının ileriki

dönemlerinde farklı kurumlarda farklı sorumluluklar altında çalışırlarken depremle ilgili gerektiğinde doğru davranışları sergileyebileceklerinden emin olunmalıdır.

- Örgün eğitim yanında çok farklı yaygın eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmesi, okullarda her yıl düzenlenen deprem tatbikatlarına ilave olarak her yıl bir hafta sürecek etkinliklerle önce öğrenci ve veliler sonra da toplumda deprem bilincinin artırılmasına çalışılmalıdır. Öğrencilerin kendilerini, ailelerini ve içinde yaşadıkları toplumu da içine alacak bir yaklaşımla ele alınan bir okul eğitimi afetlerden korunma kültürü oluşturmada öğrencilere yardımcı olacaktır (Shaw vd., 2004). Ancak bu şekilde gelişen bir bilinç sayesinde öğrenciler ileride yetişkin bireyler olarak gerek duyulduğunda depremlerden korunma açısından doğru kararları alabilecek ve doğru davranışları gösterebileceklerdir.
- İlk ve ortaöğretimde öğrencilerde farklı derslerde deprem bilincinin ne düzeyde, hangi araçlarla ve nasıl kazandırılabilmesi ile ilgili disiplinler arası yaklaşımlarla farklı araştırmalar yapılmalı, sonuçlar daha iyi bir deprem bilinci kazandırabilme açısından mevcut ilk ve ortaöğretim sisteminde uygulamaya konulmalıdır.

Kaynakça

- AKSOY, B. ve SÖZEN, E. (2014). "Lise öğrencilerinin coğrafya dersindeki deprem eğitimine ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Düzce ile Örneği)", **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 7(1), 279-297.
- AYDIN, F. (2010). "İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin "deprem" kavramını algılamaları: Fenomenografik bir analiz", **Turkish Studies**, 5(3), 801-817.
- BOZKURT, E. (2001). "Neotectonics of Turkey – a synthesis", **Geodin Acta**, 14, 3–30.
- DEĞİRMENCİ, Y. ve İLTER, İ. (2013). "Coğrafya Dersi Öğretim Programında Doğal Afetler", **Marmara Coğrafya Dergisi**, 28, 276-303.
- DEMİRKAYA, H. (2007). "İlköğretim 5, 6 ve 7. Sınıf öğrencilerinin depreme yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi", **Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi**, 11(3), 37-51.
- ERDİK, M., DEMİRCİOĞLU, M., SESETYAN, K., DURUKAL, E. ve SİYAHİ, B. (2004). "Earthquake hazard in Marmara Region, Turkey", **Soil Dynamics and Earthquake Engineering**, 24, 605–631.
- ERDİK, M., BİRO, Y. A., ONUR, T., SESETYAN, K. ve BİRGÖREN, G. (1999). "Assessment of earthquake hazard in Turkey and neighboring regions", **Annali di Geofisica**, 42(6), 1125-1138.
- JOHNSTON, D., TARRANT, R., TIPLER, K., COOMER, M., PEDERSEN, S. ve GARSIDE, R. (2011). "Preparing schools for future earthquakes in New Zealand: lessons from an evaluation of a Wellington school exercise", **The Australian Journal of Emergency Management**, 26(1), 24-30.
- KARABURUN, A. ve DEMİRCİ, A. (2014). "Spatio-Temporal Cluster Analysis of the Earthquake Epicenters in Turkey and Its Surrounding Area between 1900 and 2014", Bu makale yayınlanmak üzere bir dergiye gönderilmiştir.

- KAYA, H. (2010). "Metaphors developed by secondary school students towards "earthquake" concept", **Educational Research and Review**, 5(11), 712-718.
- KIRIKKAYA, E. B., ÜNVER, A. O. ve ÇAKIN, O. (2011). "Teachers Views on the Topic of Disaster Education at the Field on Elementary Science and Technology Curriculum", **Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi**, 5(1); 24-42.
- MITCHELL, J. (2009). "Hazards education and academic standards in the Southeast United States", **International Research in Geographical and Environmental Education**, 18(2), 134-148.
- OWEN, J. (2005). "Tsunami family saved by schoolgirl's geography lesson", **National Geographic News**, January 18, 2005. 6 Kasım 2014 tarihinde erişildi.
- ÖZENER, H., DOĞRU, A. ve UNLUTEPE, A. (2009). "An Approach for Rapid Assessment of Seismic Hazards in Turkey by Continuous GPS Data", **Sensors**, 9, 602-615.
- ÖZTÜRK, S., BAYRAK, Y., ÇINAR, H., KORAVOS G.C. ve TSAPANOS, T. M. (2008). "A quantitative appraisal of earthquake hazard parameters computed from Gumbel I method for different regions in and around Turkey", **Natural Hazards**, 47, 471-495.
- ÖCAL, A. (2005). "İlköğretim Sosyal Bilgiler dersinde deprem eğitiminin değerlendirilmesi", **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25(1), 169-184.
- ÖZMEN, B. (2000). 17 Ağustos 1999 İzmit Körfezi Depremi'nin Hasar Durumu (Rakamsal Verilerle), Ankara, Türkiye Deprem Vakfı, <http://deprem.gazi.edu.tr/posts/download?id=43388>
- PANIC, M., KOVACEVIC-MAJKIC, J., MILJANOVIC, D. ve MILETIC, R. (2013). "Importance of natural disaster education – Case study of the earthquake near the city of Kraljevo", **J. Geogr. Inst. Cvijic**, 63(1), 75-88.
- SHARPE, J. ve KELMAN, I. (2011) "Improving the disaster-related component of secondary school geography education in England", **International Research in Geographical and Environmental Education**, 20(4), 327-343.
- SHAW, R., SHIWAKU, K., KOBAYASKI, H. ve KOBAYASHI, M. (2004). "Linking experience, education, perception and earthquake preparedness", **Disaster Prevention and Management: An International Journal**, 13(1), 39-49.
- ŞİMŞEK, C. L. (2007). "Children's ideas about earthquakes", **Journal of Environmental & Science Education**, 2(1), 14-19.
- TDK (2014). **Büyük Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu, , 31 Ekim 2014 tarihinde alındı.
- TDK (2015). **Büyük Türkçe Sözlük**, Türk Dil Kurumu, http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.554716ee7dce44.10778961, 4 Mayıs 2015 tarihinde alındı.
- TTKB (2006). **İlköğretim programı Fen ve Teknoloji Dersi 6 - 8. Sınıflar Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,
- TTKB (2009). **İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=30>
- TTKB (2010a). **İlköğretim programı Sosyal Bilgiler Dersi (4-5. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,
- TTKB (2010b). **İlköğretim programı Sosyal Bilgiler Dersi 6 ve 7. Sınıflar Öğretim Programı ve Kılavuzu**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,
- TTKB (2011). **Ortaöğretim programı Coğrafya Dersi (9-12. Sınıflar) Öğretim Programı**, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı,

THE EVALUATION OF THE EARTHQUAKE AWARENESS OF THE SECONDARY SCHOOL STUDENTS IN ISTANBUL

Ali DEMİRCİ*

Salih YILDIRIM**

Abstract

This study aims to evaluate the earthquake awareness of students at the end of secondary education in Istanbul. In the study first a survey was prepared to measure the earthquake related knowledge, attitudes, and behaviors of the students and then it was conducted on 836 11th and 12th grade students in 11 high schools in four different districts of Istanbul. The study concluded that the knowledge, attitude, and behaviors of the students are not sufficient to create an awareness of earthquake to an extent that it will be useful to save their lives from a possible earthquake. Providing students with a lifelong awareness of earthquake will only be possible if teaching and learning activities are planned and sustained with this awareness targeted. Therefore, the primary and secondary education of Turkey should be evaluated and empowered again with its curriculums, materials, methods, and textbooks in order to provide students with a more efficient awareness of earthquake.

Keywords: Earthquake awareness, secondary education, geography education, Istanbul

* Assoc. Prof. Dr.; Fatih University, Department of Geography Teaching, 34500, İstanbul

** Research Assistant; Marmara University, Department of Geography Teaching, İstanbul

II. ABDÜLHAMİD VE II. MEŞRUTİYET DÖNEMLERİ EĞİTİM ANLAYIŞLARI BAĞLAMINDA MİZANCI MURAD VE AHMED REFİK'İN (ALTINAY) UMÛMÎ TARİH DERS KİTAPLARI*

Aslı AVCI AKÇALI**

İrfan Davut ÇAM***

Özet

Osmanlı tarihinde 19. yüzyıldan 20. yüzyıla geçiş süreci diğer birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da önemli değişikliklere sahne olmuştur. Eğitimin uygulama merkezleri olarak okullar ve temel bir eğitim materyali olarak ders kitapları da eğitim anlayışındaki dönüşümleri yansıtmaktadır. Özellikle tarih dersleri ve tarih ders kitapları toplumsal işlevi nedeniyle ve siyasi meşruiyet aracı olarak II. Abdülhamid Dönemi'nden II. Meşrutiyet Dönemi'ne geçişte kapsam açısından ve biçimsel olarak bazı değişimler geçirmiştir. Bu açıdan II. Abdülhamid Dönemi'nde yayımlanan Mizancı Murad Bey'in *Umûmî Tarihi* ile II. Meşrutiyet Dönemi'nde yayımlanan Ahmed Refik (Altınay) Bey'in *Büyük Tarih-i Umûmîsi* incelemeye değer görülmüştür. Kitapların içeriğinin konulara göre dağılımı ve biçimsel bazı özellikleri bu iki dönemin eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirilmiştir. Bu dönemde etkili olan düşünce akımlarının yansımaları adı geçen ders kitaplarında görmek mümkündür. Ayrıca her iki kitabın biçimsel açıdan, tarih metodolojisi itibarıyla ve tarih öğretim yöntemlerindeki gelişmelere paralel olarak dikkat çekici bazı farklılıklar içerdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Eğitim, Ders Kitapları, Mizancı Murad, Ahmed Refik, Umûmî Tarih

Giriş

1. 1 II. Abdülhamid Dönemi'nden II. Meşrutiyet Dönemi'ne Eğitim

Osmanlı modernleşme tarihinde eğitim, önemsenen ve üzerinde durulan konuların başında gelmektedir. Başlangıçta daha ziyade pragmatik amaçlar doğrultusunda bir araç olarak başvurulan eğitim, sonradan bir tür kurtuluş reçetesi olarak görülmüştür. 19. yüzyılın ilk yarısının sonlarından ve özellikle ikinci yarısından iti-

* Bu çalışma 25-27 Haziran 2014 tarihleri arasında Sakarya Üniversitesi tarafından düzenlenen III. Uluslararası Tarih Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Arş. Gör. Dr.; Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı

*** Arş.Gör. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Tarih Eğitimi Anabilim Dalı

baren laik eğitim sisteminin başlatılması, ilk ve orta öğrenimin standart hale getirilmesi için girişimlerde bulunulmuş ve modern eğitime dönük teşkilatlanmaya gidilmiştir (Ersanlı, 2013, 54).

Üç sultanın gelip geçtiği, anayasa tartışmalarının yapıldığı ve felaket getiren Rus savaşının yaşandığı 1876-1878 kargaşa döneminden sonra Osmanlı yönetimi 1869 yılından beri yazılıp çizilen eğitim planlarını yerine getirebilecek duruma gelmiştir. Bu süreçte artık imparatorluğun geleceğini korumanın tek yolunun eğitim olduğu inancı, ulusal ve emperyal eğitimin biçimlendirilmesinde temel etkiye sahip görünüyordu (Fortna, 2005, 51-53).

Tanzimat Dönemi'nde daha çok İstanbul merkezli olan eğitim ve öğretim seferberliği artık bütün ülkeyi kapsayıcı bir hal almıştır. Merkezi otoriteyi ülkenin en ücra köşelerine kadar götürmek, bir anlamda bürokrasiyi ve resmî kurumlaşmayı yaygınlaştırmak amacıyla yapılan bu değişiklikte okulların sayısında da artış sağlanmıştır. Böylece rüşdî, idadî ve sultanîlerden meydana gelen ilk ve ortaöğretim kurumları tüm imparatorluğa yayılmıştır (Sakaoğlu, 1991, 99; Akyüz, 2006, 226). Geleneksel eğitim kurumları olan sıbyan okulları modern bir eğitim sunan iptidaîlere dönüştürülmüş ve yeni iptidaîler açılmıştır. Bu dönemde, özellikle okumuş adam gereksinimini karşılamak üzere hukuk, güzel sanatlar, ziraat, ticaret, ormanlık, madencilik ve veterinerlik gibi alanlarda da yüksek öğretim kurumları tesis edilmiştir. Mülkiye ise yeniden şekillendirilmiştir. Bunlara ek olarak, özel eğitime dönük girişimlerde de bulunulmuş, sağır, dilsiz ve körler için bir okul açılmıştır (Sakaoğlu, 1991, 99; Alkan 2000, 52; Akyüz, 2006, 225-226; Somel, 2010, 216). Ancak II. Abdülhamid Dönemi'nde nicelik yönünde artış gösteren bu eğitim kurumlarında nitelik itibarıyla gerekli ilerlemenin kaydedilememesi ciddi bir eleştiri konusu olmuştur (Akyüz, 2006, 226).

Birçok konuda olduğu gibi eğitimde de merkezîyetçi ve çeşitli eğitim kurumları arasında denge kurmaya dayalı bir politikanın takip edildiği bu dönemde, eğitimin kamusal bir hizmet olduğu bilincine varılmıştır. Okul kurma ve yeni kurulan okullara devlet tarafından malî yardım sağlanması, eğitim giderleri için vergilendirme yoluyla kaynak temin edilmesi, öğretmen yetiştirme yoluna gidilmesi, devlet tarafından öğretmen atanması, merkez ve taşra teşkilatının kurulması, Dârülfünûn'un açılması ve bütün bu girişimlerin daha ziyade Anadolu'ya dönük olması söz konusu bilinçlenmenin birer yansımasıdır (Kodaman, 1988, XIII-XIV).

Bu dönemde Tanzimat'ın *Osmanlılık idealine* bağlı, dindar, itaatkâr ve Sultan Abdülhamid'e sadık bir insan tipi yaratılmaya çalışılmış, eğitimin amaçlarının, kitap ve programların buna uygun olmasına özen gösterilmiştir (Akyüz, 2006, 226). Dönemin eğitim politikası her ne kadar yerel ihtiyaçlar ve yüksek dozda Osmanlı-İslâm öğeleri ekseninde şekillenmişse de bu politika üzerinde Batı Avrupa modellerine dayanan ilerici bir aydınlanma düşüncesinin etkisi de kaçınılmaz olmuştur (Fortna, 2005, 22). Hamidiye yönetimi Batılı eğitim sisteminin *biçimini* taklit etmeye teslim olmayarak, onu imparatorluğun İslâmî mirasına uygun hale getirmek üzere bu ödünç sistemin can alıcı parçalarının *içeriğini* Osmanlılaştırmaya çalışmıştır

(Hanioğlu, 1995, 25; Somel, 2010, 254; Fortna, 2005, 118). Bu çalışmaların sonucunda ortaya çıkan eğitim programı da pek çok tarih araştırmasında geçen *laik eğitimi* temin etmenin ötesinde daha ziyade karmaşık bir Doğu-Batı sentezini temsil etmekteydi (Fortna, 2005, 164).

Tanzimat Dönemi'ne nazaran eğitimde pek çok yeniliğin gerçekleştirildiği ve eğitimin modernleştirilmeye çalışıldığı bu dönemde hürriyet, eşitlik, hâkimiyet-i milliyeye, meşrutiyet, cumhuriyet, inkılâp ve ihtilal gibi saltanatı tehdit edebilecek fikirler endişeyle karşılanmış ve bu tür siyasal kaygılarla eğitim ve eğitim kurumları sıkı bir denetim altına alınmıştır (Kodaman, 1988, 166; Yınanç, 1999, 594; Sakaoğlu, 1991, 100).

33 yıllık bir dönemde yapılan ve yapılmayanların muhasebesine gidildiğinde dönemin siyasi, sosyal, ekonomik ve bürokratik yapısının göz önünde bulundurulmasının daha sağlıklı bir değerlendirmeyi mümkün kılacağı unutulmamalıdır. Nitekim II. Abdülhamid Dönemi kapanırken, açılan yeni dönemin eğitim anlayışını ve uygulanacak eğitim politikasını da söz konusu bu unsurların etkilemesi kaçınılmazdır. Bu yeni dönem, "*Devleti yıkılıştan ancak eğitim kurtarır!*" sloganın çokça duyulduğu II. Meşrutiyet'tir (Kodaman, 1988, 166; Sakaoğlu, 1991, 125).

İçinde barındırdığı ulusların milliyetçilik fikrine eğilim göstermeleri üzerine 19. yüzyılın sonlarında yıkılış sürecine giren Osmanlı Devleti'ni kurtarmak amacıyla 23 Temmuz 1908 tarihinde anayasal bir rejim olarak Meşrutiyet ikinci kez ilan edilmiştir. Fakat bu anayasal rejim kısa bir süre sonra Trablusgarp Savaşı ve Balkan Savaşları gibi hezimetle sonuçlanan birtakım askerî krizlerle yüzleşmiştir. Bu gelişmeler meşrutiyet rejimini ilan eden Jön Türkleri ümitsizliğe sevk etmişse de içlerinden İttihatçılar yapılacak radikal reformlarla imparatorluğun çöküşten kurtarılabilceğine inanmışlardır (Uyanık vd., 2012, 409).

İttihatçıların bakış açısını ve faaliyetlerinin yönünü belirleyen asıl gelişme "*Bu devlet nasıl kurtulabilir?*" sorusuydu. II. Meşrutiyet'in ilk yıllarında mevcut siyasi irade *Osmanlılık* adı altında *ittihâd-ı anâsır* gayretleri içinde bulunuyor ve *Osmanlılık* fikrini kurtuluş reçetesi olarak görüyordu (Uyanık vd., 2012, 409; Doğan, 1994, 86-88). Ancak Balkan Savaşları öncesinde Batılı güçlerin Balkanlardaki statükoyu koruyacağına dair verdiği sözleri tutmaması ve bölgedeki ayrılıkçı hareketlere destek vermesi Osmanlıların Balkan Savaşları'ndan yenilgi ve hayal kırıklığıyla ayrılmasına neden olmuştur. Bu hezimetin tesirlerini yüreklerinde hissedenlerin sadece Müslüman-Türk oluşu, *Türkçülük* fikrinin doğmasına ve hatta iktidarın, ders kitaplarına yansıyan bir tercihi haline gelmesine neden olmuştur (Doğan, 1994, 88-89).

Türklüğün korunması ve yükseltilmesi amacını taşıyan İttihatçılar, devletin kurtuluş formülünü eğitimde bulmuştur (Uyanık vd., 2012, 410). Özellikle Balkan Savaşları'ndan sonra eğitime olan ihtiyacın ne kadar elzem olduğunu Satı' Bey şöyle ifade etmekteydi: "*Balkan felâketleri herkesin gözünü açdı; yalnız ordunun kuvvetli bulunmasının kâfi olmayub memleketde maârifin müsteşir bulunmasının da lazım olduğu kanâati herkesde hâsıl oldu. Binâenaleyh bu devredeki maârif faaliyeti yalnız nezârete münhasır kalmadı; halka da, matbûâta da sirâyet etdi*" (Satı', 1334/1918, 663). Temmuz (1908) ve Nisan

(1909) devrimlerini siyasi ve idari birer hareket olarak değerlendiren Satı' Bey, artık ahlakî, fikrî ve daha geniş bir tabirle içtimâî bir devrimin gerekli olduğunu savunmuştur. Ona göre, şüphesiz bunu gerçekleştirecek olanlar ise muallim ordularıydı. Muallimlere görevlerini, "Hâricî ve maddî düşmanlara değil, dâhilî ve mane'î düşmanlara karşı harb ile mükellef!... Bir ordu ki düşmanların en kavî ve en mühlikli olan 'cehâlet'i imhâ ile muvazzaf!" şeklindeki sözleriyle hatırlatan Satı' Bey, bu muallim ordusundan kendilerine emanet edilen okulları gerçek birer feyiz ve irfan yuvası haline getirmelerini ve o okullara gelen vatan evlatlarını "...çalışkan, azîmkâr birer adam, münevver ve hamiyetli birer Osmânî olarak..." yetiştirmelerini istemiştir (Satı', 1326a/1910, 193-194).

Böylece siyasi hayat ve fikir akımlarının canlandığı, yayın özgürlüğüne ulaşıldığı ve özellikle Balkan Savaşları'nın etkisiyle aydınların toplumsal sorunları etkili bir dille ortaya koymak durumunda kaldığı II. Meşrutiyet Dönemi'nde eğitime ve öğretmenlere birer kurtarıcı gözüyle bakılmaya başlanmıştır (Akyüz, 2006, 265). Ancak Osmanlı'nın geleceğini kurtaracak eğitimin mevcut durumu ve öğretmenlerin nitelikleri bunu sağlayacak bir yapıda değildi. Bu nedenle Meşrutiyet'in başlarında, Müslüman-Türk unsurunun eğitimini yürüten kurumların ıslahı gündeme gelmiş ve bu ıslah çalışmasına nereden başlanacağı tartışma konusu olmuştur. Dârülmüâllimîn Müdürü Satı' Bey, sayı itibariyle diğer eğitim kurumlarından fazla olan ve öğrencilerin fikir dünyası üzerinde daha derin izler bırakan ilkokulların gelecekteki Osmanlılığın bir hazırlayıcısı olarak toplumsal değişim ve dönüşümde önemli bir rol oynayacağına işaret etmiştir (Uyanık, 2009, 79-80).

Eğitimi toplumun tabanına yayararak cehaletin üstesinden geleceklerini düşünen İttihatçılar, eğitimdeki ıslahat hareketini aşağıdan yukarıya doğru gerçekleştirmeye çalışmışlardır (Sakaoğlu, 1991,127; Uyanık, 2009, 80). Bu girişimin başarısı şüphesiz pedagojik formasyonu olan öğretmenlere bağlıydı. Bu amaçla Osmanlı taşrasında iptidâî Dârülmüâllimînlerini yaygınlaştırma yolunu seçen İttihatçılar, bu okullara tahsis edilen bütçeyi de arttırmışlardır (Uyanık, 2009, 80-81). Bu arada Dârülmüâllimîn Müdürü Satı' Bey ise kendi kişisel girişimleriyle öğretmen yetiştiren bu kurumda köklü birtakım yenilikler yapmıştır (Sakaoğlu, 1991, 134).

23 Eylül 1913 tarihli *Tedrisat-ı İptidaiye Kanun-ı Muvakkatı*'yla ilkokullar için temel birtakım yenilikler sağlanmış, Meşrutiyet Dönemi maârif bütçesi *Tedrisat-ı İptidaiye Vergisi*'yle özel ve düzenli bir gelir kaynağına kavuşmuştur. Ayrıca bu kanunun yürürlüğe girmesiyle birlikte ilk ve ortaokullar *Mekâtib-i İptidaiye-i Umûmiyye* adı altında birleştirilmiş ve rüşdîyeler de birer ikişer kapatılmıştır. Bu kanunun öngördüğü en önemli hususlardan biri de eğitim-öğretimin en alt kademesini meydana getiren ana mektepleriydi. İlki 2 Mart 1915 tarihinde İstanbul'da açılan ana mektepleriyle yeni bir nesil yetiştirmeyi hedefleyen İttihatçılar, artık çocuğun geleneksel değerler dışında bir *birey* ve bir *vatandaş* olarak görülmesine ve algılanmasına olanak sağlamışlardır (Sakaoğlu, 1991, 142; Akyüz, 2006, 267). Bu yeni nesli yetiştirecek ve böylece geleceğin toplumunu inşa edecek olanlar ise eğitimli kadınlardı. Özellikle Balkan Savaşları'ndan sonra kadınların eğitimi konusunda da önemli gelişmeler yaşanmıştır. Savaşlardan önce kadınların eğitimi konusunda var olan *taassup* azalmış

◆ Aslı Avcı Akçalı / İrfan Davut Çam

ve hükümet bu konuda daha cesurane hareket etmeye başlamıştır (Sati', 1334/1918, 663). Böylece "Bir milletin nisvânı derece-i terakkisinin mizânıdır." (Edhem Nejad, 1327/1911, 390) anlayışından hareketle kadının eğitimi fikrinde büyük bir dönüşüm sağlanmıştır.

Geleceğin vatandaşlarına yönelik toplumsal mühendislik kaygıları doğrultusunda, ders programlarına bireyi sosyal ve siyasi hayata hazırlayan dersler de konulmuştur. Mevcut programlarında 1908 sonrasında değişiklik yapan İttihatçılar, *Malûmât-ı Medeniye ve Hukukiye ve Ahlakiye ve İktisadiye* adıyla yurttaşlık bilgisi dersini okullarda bağımsız bir ders olarak okutmuş ve *Malûmât-ı Medeniye* kitaplarında yeni toplumu meydana getirecek bireylerin özelliklerine dikkat çekmişlerdir (Özodaşık, 1999, 35; Uyanık, 2009, 82). Hatta bu ders, II. Meşrutiyet Dönemi'nin öğrenme ortamında sosyoloji, siyaset bilimi, yurt bilgisi, ahlak ve ekonomi gibi alanlara yönelik bir giriş mahiyetinde kabul edilmiştir (Alkan, 2000, 122). Bu reform sürecinde kendilerini toplumsal mühendisler olarak gören İttihatçılar, yeni bilgi ve verilerin geniş kitlelere ulaştırılmasında resmi eğitimin tek başına yeterli olmayacağını düşünerek, büyük ölçüde Rusya'da 1870'lerden sonra gelişen Narodnik hareketinden ilham alarak halka ve *halk eğitimi* hareketine yönelmeye başlamışlardır. Gazete ve dergiler yayımlayarak, gece dersleri ve konferanslar vererek geniş kitleleri eğitime amacı taşıyan İttihatçılar, bu sayede resmi eğitim kadar etkili bir eğitim mekanizması oluşturmuşlardır (Uyanık, 2009, 85; Haspolat, 2011, 560).

Sonuç olarak, Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı gibi çeşitli badireleri atlatan ve son derece çalkantılı geçen II. Meşrutiyet Dönemi, her şeye rağmen bütün dünyada eğitim düşüncesinin hızla değiştiği, eski okulu ve eğitim sistemini eleştiren çağdaş düşünce akımlarının doğduğu bir süreçti. Bu süreçte, sistemsiz de olsa, bütün çağdaş düşünceler Türkiye'ye aktarılmaya çalışılmıştır. Eğitim düşüncesi alanında gerek Batı'dan gelen süreli yayınlar gerekse de Avrupa'ya giden öğrenci ve araştırmacıların eser ve makaleleri, Bulgarcadan çevrilen eserler v.s. çağdaş pedagojiyi Türkiye'ye daha mükemmel denilebilecek bir biçimde yansıtmıştır (Ergün, 2009, 263).

1.2 II. Abdülhamid Dönemi'nden II. Meşrutiyet Dönemi'ne Tarih Ders Kitapları

Birer sosyalleşme ortamı olarak okullar, toplumda egemen olan sınıfların ideolojisini genç nesillere en etkili şekilde benimsetme işlevine sahiptir. Okullarda bu işlevi yerine getirecek olan en önemli materyal ise ders kitapları olmuştur. Nitekim siyasal iktidarlar çoğu kez ders kitaplarının içeriklerine müdahale ederek kendilerini meşrulaştırmaya veya siyasi sistemlerinin meşruiyetini güçlendirmeye çalışırlar. Tanzimat Dönemi'nin ortalarından itibaren devlet okullarındaki müfredata dâhil edilen ders kitapları, ilgili devlet kurumları tarafından belirlenmekteydi. Ülkenin gelişmesi ve iktidar ideolojisinin geniş kitlelere aktarılması için eğitime ve eğitim kurumlarına büyük bir önem veren Hamidiye rejiminin de bu bağlamda ders kitaplarını görmezden gelmesi imkânsızdı (Doğan, 1994, 20-21; Somel, 2010, 236).

Eğitim sürecinde ders kitaplarına ağırlık veren II. Abdülhamid yönetimi, okullarda kullanılan çeşitli ders kitaplarının hazırlanmasına, düzenlenmesine ve hatta bazen yasaklanmasına hatırı sayılır bir dikkat harcamıştır. Bu dönemde eğitime verilen önemin artmasına ve yazılı metinlerin eğitim sürecindeki rolüne paralel olarak basılan ders kitaplarının sayısında da önemli bir artış sağlanmıştır. Genel olarak bu dönemde, devlet okullarındaki ders kitaplarının varlığı ve içeriğiyle ilgili aşırı bir ihtiyat, hatta belki paranoya görülmektedir. Yönetim denetimsiz kitapları öğrencilerden uzak tutmaya ve denetimden geçen kitapların okutulmasına ağırlık vermiştir (Fortna, 2005, 266-267). Zaten çıkarılan kanunlarla okullarda okutulacak kitapların programlarda ortaya konan esaslar dâhilinde düzenlenmesi ve maârif idaresince de uygun bulunması şartı aranmaktaydı (Doğan, 1994, 21).

1864 yılından itibaren maârif bürokrasisinin önemli bir parçası haline gelen sansür teşkilatının işlevi daha da geliştirilmiştir. Bu dönemde genel olarak basılı metinlerin incelenip denetlenmesi amacıyla *Encümen-i Teftîş ve Muâyene ve Tedkîk-i Müellefât Komisyonu* gibi özel komisyonlar, din ve şeriatla ilgili kitapların incelenmesi için de *Kütüb-i Diniyye ve Şerîyye Tedkîk Heyeti* adlı ihtisas komisyonu kurulmuştur. Bu heyetlerin onayı olmadan ders kitaplarının okullarda okutulması imkânsız hale getirilmiştir. Bu veriler, Mutlakîyet rejiminin okul ders kitaplarının genç kuşakları toplumsallaştırma sürecindeki rolüne ne kadar önem verdiğini göstermektedir. Burada öğretmenin rolü ise ders kitabında aktarılan bilgileri harfi harfine öğrencilere öğretmektir. Kitaptaki metinden küçük bir sapma dahi mevcut rejime karşı eleştirel bir tutum olarak değerlendirilmiş ve kuşku uyandırmıştır (Somel, 2010, 238-239). Nitekim 1892 yılında yayımlanan nizamnâmede, *iptidâi okul muallimlerinden*, öğrencilerin yöneticilere ve devlete karşı itaatkâr ve saygılı, insanlara karşı yardımsever olmalarının sağlanması ve vatan sevgilerinin artırılmasının istenmesi (Doğan, 2011, 2076) hem bu rolü yansıtmakta hem de genç nesillerin denetim altına alınmaya çalışıldığını göstermektedir. Özellikle özgürlük, eşitlik, meşrutiyet, cumhuriyet gibi saltanatı tehlikeye düşürebilecek birtakım kavramların gelecek nesillere aktarılmasında önemli rol oynayan tarih ders kitapları aşırı bir devlet müdahalesine maruz kalmıştır (Yınanç, 1999, 594; Somel, 2010, 244).

Bu dönemde tarih yazımındaki kısıtlamaları Akçura (1932, 595) şöyle anlatmaktadır:

Abdülhamid'in istibdat devrinde tarihi yazmak ve hele onu neşretmek hayli müşküldü. 1899 senelerine kadar mülkî ve askerî mekteplerde umûmî tarih Ali Tevfik Bey'in tarihine göre veya muallimin notlarına göre okutuluyor idi(y)se de XX. asrın arifesinde bir irade-i seniye ile bu dahi menedilmiş ve tarih tedrisi Osmanlı tarihine hasrolunmuştur. Bu senelerin hiç eksik olmayan polis taharriyâtı esnasında birisinin evinde tarih kitapları çokça bulunur, hele Murat Bey'in tarihi çıkarsa, sahibinin Trablusgarb'ı boylaması ender vakâîlardan değildi.

Bu bağlamda özellikle 1890'lardan itibaren tarih öğretiminde ciddi sınırlandırmalar görülmüştür. 1893 tarihli programla sibyan mekteplerinden tarih dersi kaldırılmış ve rüşdiyelerde okutulan tarih-i umûmî ile Osmanlı Tarihi'nden birincisi

◆ Aslı Avcı Akçalı / İrfan Davut Çam

sultanın emriyle programdan çıkartılmıştır (Baymur, 1954, 16). Akçura (1932, 578)'nin şu ifadeleri de padişahın tarih dersine yönelik bu yaklaşımını yansıtır niteliktedir: “Padişah ve hükümet tarihi sevmeyen ve tarihten korkarlardı. (...) Bu devirde bir aralık Umûmî Tarih çok budandı, sonra mekteplerde okutulması men edildi; tarih kitapları eksiltildi; bazı tarih kitapları, polis tarafından toplatılıp han odalarına hapsedildi; rivayete göre bazıları da yakıtıldı...”

1898 tarihinde uygulanan programın 1896 tarihinde yazılan ve o dönemin Maarif Nazırı Zühtü Paşa'ya sunulan mazbatasına göre tarih derslerinde önemli bir değişiklik olduğu, 6. ve 7. sınıfların müfredatının fazla görüldüğü ve *Umûmî Tarih* yerine, *Osmanlı Tarihi*'nin konulduğu anlaşılmaktaydı. Bundan sonraki 1904 tarihli programda ise tarih tamamen İslâm ve Osmanlı tarihiyle sınırlandırılmış ve *Umûmî Tarih* programdan tamamen çıkarılmıştır (Yücel, 1938, 183'ten aktaran; Türk, 2006, 114).

Bu dönemde tarih öğretiminde kullanılan kitaplardan bazıları şöyledir: Selim Sabit'in 1873'te yayımladığı *Rehümâ-yı Muallimîn*¹, Batı'dan yararlanılarak ve Türk dünyasına önem verilerek yazılan ilk Târîh-i Umûmî kitabı olan Süleyman Paşa'nın 1876'da yazdığı *Târîh-i Âlem*, 1877'de Sami, Aziz ve Şevki Beyler tarafından yazılan *Mir'ât-ı Târîh-i Osmânî*, Binbaşı İbrahim Şem'î Bey'in tercüme ettiği *Târîh-i Umûmî*, Selim Sabit'in 1880'lerde yayımladığı *Muhtasar Târîh-i Osmânî*, İbrahim Necatî'nin *Yeni Osmanlı Tarihi*, Mizancı Murat'ın 1882-83 yıllarında yayımlanan *Târîh-i Umûmî*, Ali Cevad'ın 1890'larda yayımlanan *Muhtasar Osmanlı Tarihi*, Hakkı Bey ve Binbaşı Ali Tefvik Bey'lerin *Târîh-i Umûmî*'si ve Abdurrahman Şeref Bey'in *Târîh-i Devlet-i Osmânîye*, *Fezleke-i Târîh-i Devlet-i Osmânîye*, *Fezleke-i Târîh-i Düvel-i İslâmiyye* adlı kitapları sayılabilir (Çapa, 2012, 5-7). 1890'lardan itibaren tarih öğretimine getirilen kısıtlamalar ve umûmî tarih derslerinin programlardan kaldırılmasıyla bu kitapların bir bölümünün tarih derslerindeki kullanımı da yasaklanmıştır.

23 Temmuz 1908 tarihinde II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte, II. Abdülhamid Dönemi'nde kaldırılan tarih dersleri programdaki yerini yeniden almaya başlamıştır. Bu dönemde Batı'dan tarih kitapları tercüme edilmiş, Meşrutiyet'in getirdiği özgürlük düşüncesi kendisini tarih alanında da göstermiştir (Şengül, 2007, 80). Böylece tarih ders kitaplarında bir çeşitlilik görülmeye başlanmıştır. Artık rüşdî, idâdî ve sultanî programlarında *Osmanlı Tarihi*, *Umûmî Tarih* ve *Asr-ı Hâzır* tarihlerine yer verilmiş ve bu dönemde en çok şu tarih kitaplarına başvurulmuştur: A.Sabri Cemil'in *Küçük Târîh-i Umûmî*, Ahmet Refik'in *Büyük Târîh-i Umûmî* ve *Muhtasar Târîh-i Umûmî*, Ali Reşat'ın *Asr-ı Hazır Tarihi* ve *Târîh-i Umûmî*, Hüseyin Cahit Bey'in *Târîh-i Umûmî*, Abdurrahman Şeref'in *Târîh-i Devlet-i Osmânîye*, Ahmet Sakî'nin *Muhtasar Osmanlı Tarihi*, Ahmet Rasim'in *Osmanlı Tarihi*, Ali Reşat ve Ali Seydi'nin *Küçük Tarih*, *Târîh-i İslâm*, *Târîh-i Umûmî* ve *Târîh-i Osmânî* (Çapa, 2012, 15; Şengül, 2006, 177).

* Bu eser doğrudan tarih öğretimine yönelik olmamakla birlikte sıbyan mektepleri öğretmenlerine eğitim öğretim yöntemleri konusunda yönlendirmeler içermektedir (Akyüz, 2006, 203-204).

II. Meşrutiyet'in ilanıyla birlikte okullarda tarih serbestçe okutulmaya ve tarihte usulden bahsedilmeye başlanmıştır. Ayrıca çeşitli dergilerde tarih metodolojisi ve öğretiminde izlenecek esaslar konusunda derleme veya tercüme suretiyle birçok makale yayımlanmıştır (Akçura, 1932, 578-580). Bu dönemde *Tedrisât-ı İbtidâiyye Mecmûası*'nda kaleme aldığı *Tarih Tedrisinin Usûl-i Esâsiyyesi* adlı makalesinde Satı Bey, *Tarih nasıl okutulmalıdır?, Bu vâsi' ilmin hangi bahisleri ne dereceye kadar tafsilât ile tedris edilmeli ve bu hususta ne gibi kavâid-i esâsiyyeye riâyet olunmalıdır?* şeklindeki sorularla tarih öğretiminde dikkate alınması gereken ilkelere işaret etmiştir. Ona göre, bu soruların cevaplandırılabilmesi için öncelikle tarih öğretiminde ne gibi bir amacın benimsenmesi gerektiğinin tespit edilmesi lazımdır. Bunun tespiti için de yapılması gereken şey, tarihin ne gibi sonuçlar yarattığını ve ne tür faydalar sağladığını araştırmak ve tayin etmektir (Satı, 1326b/1910, 92).

Bu tür çalışmaların sayıca artması II. Meşrutiyet Dönemi'nde tarih yazımı ve öğretimi anlayışında bir uyanışa neden olmuştur. Akçura (1932, 595) bunu "*tarih orucunun bozulması*" olarak nitelemektedir. Bu dönemde eğitimcilerin rehberliğinde oluşan yeni tarih öğretimi anlayışı ile tarih öğretimi bir amaç olmaktan ziyade araç olarak kabul edilmiştir. Yani öğrenciyi vatanını, milletini sevdirmek ve geçmişten ders almasını öğretmek için tarih bir araç olarak görülmeye başlanmıştır. Bu amacın gerçekleştirilmesi için de dersin işlenişinde yakın çevreden başlanması, öğrencinin ufkunu genişleterek güncel meseleleri anlamalarına yardımcı olunması, okulun bulunduğu yerdeki tarihi alanlar ziyaret edilerek öğrencilerde bilinç uyandırılması gibi esaslar tespit edilmiştir. Tarih dersiyle ilgili olarak ders programlarının değiştirilmesi ve ilgili ders saatlerinin artırılması şeklindeki değişikliklere de gidilmiştir (Türk, 2006, 139-140).

Meşrutiyet Dönemi'nin tarih programlarına getirdiği en büyük değişiklik 'Umûmî Tarih' konularının ağırlığının artırılması olmuştur. Ayrıca bu dönemde ilkokul programlarına da ilk kez 'Umûmî Tarih' konuları girmiştir (Yücel, 1938, 228' den aktaran; Şengül, 2006, 123). Bu dönemde tarih öğretiminin niteliği konusunda da iyileştirmelere gidilmiştir. Nitekim müfredata bakıldığında bu dönemde ezberci tarih öğretiminden uzaklaşmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Buna karşın, tarih öğretiminin sözlü, yazılı ve görsel materyallerle desteklenmesi önerilmeye başlanmıştır. Bununla birlikte, öğrencilerin müzeleri ve çevrelerindeki tarihî eser örneklerini görmeleri sağlandığı gibi bazı tarihi eserlerin resim ve maketlerinin yaptırılması suretiyle tarih öğretiminde materyal geliştirme ve uygulamanın önemine dikkat çekilmiştir (Çapa, 2012, 13).

Sonuç olarak, Trablusgarp ve Balkan Savaşları'ndan sonra alınan yenilgiler ve ülkenin yaşadığı hayal kırıklıkları daha önce de dikkat çekildiği üzere Türkçülük fikrinin canlanmasına ve hatta mevcut iktidarın ders kitaplarına yansıyan bir tercihi haline gelmesine sebebiyet vermişti (Doğan, 1994, 89). Ayrıca 1910 yılı ders programında on dokuzuncu sırada yer alan "Tarih" dersi, 1914 yılı programında üçüncü sıraya yükselerek ciddi bir ilerleme kaydetmiştir. Fakat her ne kadar tarih dersinin gelişimi ve ön plana çıkışı, Türkçülük fikrinin gelişimiyle paralellik gösterse de bu

fikir tarih ders programları üzerinde ciddi bir etki göstermemiştir. Gerek programlarda ve gerekse de ders kitaplarında İslâmcılık ve Batıcılık fikrinin eşgüdümlü etkisi devam etmiştir (Şengül, 2007, 86). Benzer tespitlerde bulunan Akçura (1932, 596) da bu dönemde özellikle Umûmî Tarih derslerinde Türkçülük fikrinin ciddi etkilerini tespit etmenin mümkün olmadığına dikkat çekmiştir. Çünkü ona göre, tarihin Garplılaşması daha doğrusu Fransızlaşması bu dönemde son evresine ulaşmıştı. Tercüme yoluyla hazırlanan Umûmî Tarih'lerde daha ziyade Fransız bakış açısı görülmekteydi.

1.3 Mehmed Murad Mizancı ve Eserleri

Jön Türkler'in önde gelen isimlerinden, fikir adamı, gazeteci ve yazar Mehmed Murad Bey; 1270/1854 yılında Dağıstan'ın Huraki kasabasına bağlı *Darkiskiy* köyünde dünyaya gelmiştir. Asıl adı, *Urahi-Amirov Hacı Mura't*ır (Çavdar, 2004, 69). Küçük yaşta dinî bilgiler edinmeye başlamış ve Arapça öğrenmiştir. 1864 yılında *Timurhan Şûrâ Rüşdiyesi'*ni bitirmiş, burada Rusça öğrenmiştir. Lise eğitimini Sivastopol'daki *Stravropolskaya* lisesinde tamamlamış ve burada J.J. Rousseau'nun *Toplum Sözleşmesi* ve Montesquieu'nun *Kanunların Ruhu* adlı eserinin yanı sıra *Draper'in Avrupa Medeniyet Tarihi* ve Guizot'un *Fransa Edebiyatı Tarihi* gibi eserlerini okuma fırsatı bulmuştur (Abdullah, 1952, 71; Uçman, 2005, 214; Ursinus, 1993, 205). Moskova Üniversitesi Hukuk Fakültesi'ni bitirdiği düşünülen Mehmed Murad Bey, 1873 yılında İstanbul'a gelmiştir. 1876-77 yıllarında *Vakit* ve *İttihad* gazetelerinde dış politika yazıları yayımlamış, *Mekteb-i Mülkiye* ve *Mekteb-i Hukuk'ta* ders vermiş, *Darülmualimîn-i Âliye'de* de hocalık ve müdürlük yapmıştır. *Muhtelit Muhâcirin Komisyonu'nda* ve *Maârif Nezareti Teftiş ve Muayene Heyeti'nde* de görev alan Mehmed Murad, 21 Ağustos 1886 tarihinde "*Mizan*" gazetesini çıkarmaya başlamıştır. Böylece "*Mizan*" adını alan Mehmed Murad Bey, 1891 yılında *Düyyûn-ı Umûmiyye Komiserliği'ne* getirilmiştir. Hamidiye yönetimiyle arası açılan Mizancı Murad Bey, Kasım 1895 tarihinde Paris'e gitmiş, ancak burada da beklediği ilgiyi göremeyince Mısır'a geçmiş ve Ocak 1896'dan itibaren *Mizan'ı* Kahire'de çıkarmaya başlamıştır. Burada II. Abdülhamid'e ağır eleştirilerde bulunan yazılar yüzünden gizaben idama mahkûm edilmiştir. Temmuz 1896 tarihinde tekrar Paris'e giden Mizancı Murad Bey, burada İttihat ve Terakki Cemiyeti'nin başına geçmiştir. Daha sonra genel af ilan edilmesiyle İstanbul'a dönmüş, bir süre devlet hizmetinde bulunmuş, sonrasında 1908'de istifa ederek *Mizan* gazetesini tekrar çıkarmaya başlamıştır. Bu dönemde de yönetimdeki İttihat ve Terakki Fırkası'na muhalefet edince gazetesi kapatılmış, Otuzbir Mart Vaka'sından sonra sürgüne gönderilmiştir (Uçman, 2005, 214-215).

Mizan, bir haber gazetesi olmaktan ziyade "*fikir politikacılığı organıdır*" ve Mizancı Murad makalelerinde devrine göre oldukça yeni ve modern sayılabilecek görüşleri yansıtmıştır. Gerek Mülkiye hocalığı gerekse *Mizan'daki* yazılarıyla hürriyet ve meşrutiyet özlemi çeken genç nesle önderlik yapmış ancak fikir ve hayallerinin doğruluğuna olan inancı onda kendini idealleştirme duygusu yaratmış, bu nedenle de çevresiyle çatışmalar yaşamıştır (Uçman, 2005, 215). Mizancı Murad makalelerinin yanı sıra kitaplarıyla da itibar kazanmıştır. Onun tarihle ilgili kitapları,

yazılış amaç ve tarzlarına göre pedagojik amaçlı, popüler amaçlı, muhakeme, mukayese ve tefsire dayanan tarih felsefesine benzer türdeki eserler şeklinde sayılabilir. Konularına göre ise Dünya tarihi (*Târîh-i Umûmî, Muhtasar Târîh-i Umûmî*), İslâm Tarihi (*Muhtasar Târîh-İslâm*) ve Osmanlı tarihi (*Târîh-i Ebûlfaruk*) şeklinde ayrılabilir (Emil, 1979, 543).

Emil (1979, 544)'e göre Murad Bey'in tarihçilik faaliyetleri bütün dünya tarihinden başlayarak derece derece Osmanlı Tarihi'ne doğru merkezileşmiştir. Umûmî Tarih'lerinde ve İslâm Tarihi'nde Osmanlı Tarihi'nin belirli dönemlerinden bahsedilse de bu tarihin kendi özel kadrosu içinde geniş biçimde ele alınışı en sona (*Târîh-i Ebûlfaruk*) bırakılmıştır. Bu eser üzerinden Mizancı Murad'ın tarihçiliğine yönelik bazı eleştiriler de mevcuttur. Yınanç (1999, 580) eserlerinin rağbet görmesinin onu ilmî açıdan megalomanlaştırdığını ve özellikle son eseri *Târîh-i Ebûlfaruk*'ta alıntılanmış eserlerinin yanlışlarını aynen aktardığını ve bu kitabın onu meslektaşları arasında itibarsızlaştırdığını belirtmektedir. Emil (1979, 539) ise Yınanç'ın eleştirilerini değerlendirirken *Târîh-i Ebûlfaruk*'a yönelik eleştirilerin daha ziyade Mizancı Murad'ın karakteri, şahsî psikolojisi ve hayat mecrası yönünden ele alındığı intibasını verdiğini söylemekte, eserlerinde en son ilmî metotlara ve modern kıymet hükümlerine göre değerlendirme yapmasının ne kadar isabetli olduğunu belirtmektedir. Ona göre geniş kitleleri etkileyen bu tür eserler kültüre, edebiyata, hatta nesillerin ve devirlerin hayat görüşüne şekil vermeleri, cemiyetlerin sosyal ve kültürel yapısını değiştiren ideolojilerin ortaya çıkmasında, devamında ve gelişiminde önemli rol oynamaları nedeniyle değer taşımaktadır.

1.4 Ahmed Refik (Altınay) ve Eserleri

Askeri Rüştüye ve Kuleli İdadisini bitiren Ahmet Refik (Altınay) (1880/81-1937) *Mekteb-i Harbiye*'den birincilikle mezun olduktan sonra çeşitli askeri okullarda coğrafya ve Fransızca öğretmenliği, Harp okulunda tarih öğretmenliği, Tarih-i Osmânî Encümeni üyeliği ve başkanlığı, çeşitli eğitim kurumlarında tarih öğretmenliği ve (1918'den sonra) İstanbul Darülfünûnu'nda Osmanlı Tarihi Kürsüsü'nde müderris olarak görev yapmıştır. Ayrıca Altınay *Cumhuriyet, Akşam, Yeni Mecmua, Anadolu Mecmuası, Târîh-i Osmânî Encümeni Mecmuası* gibi çeşitli gazete ve dergilere yazılar yazmıştır (Özcan, 1989, 120-121). Tarihi konuları halkın seviyesine indirirken gerçeği de tahrif etmemeye özen gösteren Altınay'dan Özcan (1989, 121), "...Bizde eski tarihçiliğin son, modern tarihçiliğin ilk, popüler tarihçiliğin ise en iyi temsilcisi" olarak bahsetmektedir.

Çeşitli araştırma dizileri, tarihî hikâye ve tarihî tefrikalar yazan Altınay'ın çeşitli seviyelerdeki okullarda tarih ders kitabı olarak okutulan *Târîh-i Umûmî, Muhtasar Târîh-i Umûmî, Resimli ve Haritalı Târîh-i Umûmî, Muhtasar Osmanlı Tarihi, Muhtasar Resimli Târîh-i Osmânî, Küçük Târîh-i Osmânî, Yeni Osmanlı Tarihi, Türkiye Tarihi, Tarih Bilgisi, Tarih Okuyorum, Tarih Öğreniyorum* gibi kitapları bulunmaktadır (Gökman, 1978, 395-398). Eserleri aracılığıyla Türklerin tarihteki ilerlemelerini, başarılarını genç nesillere göstermeyi amaçlamış, tarihin eğitici ve ahlaki yönüne ağırlık vermiştir. Ancak bunun bilimsel yöntemden ödün verilmeden de gerçekleştirilebile-

ceğini belirtmiştir. Ahmed Refik özellikle okullara ve halka yönelik eserlerinde tarihin ibret ve ders verici niteliği üzerinde durmuş ve bu anlayışı benimsemiştir. O, tarihçilerin geçmişin başarılarını ya da başarısızlıklarını parlak bir üslupla dile getirmesi gerektiğini vurgularken aynı zamanda millî duyguların ve vatan sevgisinin yaratılmasında, tarihçilere ve tarih öğretmenlerine büyük sorumluluklar yüklemiştir. Daha sonraki dönemlerde özellikle Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları ve I. Dünya Savaşı'nın sonucunda Türkçülüğün etkisinde kalan Altınay'ın vatan, millet ve tarih sevgisini vatana hizmet ülküsüyle birleştirdiği ve bu doğrultuda eğitimci ve yazar olarak Türklerin Doğu medeniyetleri ve İslâm dünyasındaki rolü ve etkilerini bilimsel çalışmalarla ortaya koymaya çalıştığı belirtilmektedir (Işık, 2002, 10'dan aktaran; Türk, 2011, 356).

Bu çalışmada; kaleme aldığı eserleriyle hem toplum hem de yönetim üzerinde önemli etkiler uyandıran Mizancı Murad Bey'in II. Abdülhamid Dönemi'nin tanınan en önemli Umûmî Tarih kitaplarından biri olan ve ders kitabı olarak da okutulan *Târîh-i Umûmî* adlı eseri ile Ahmed Refik (Altınay)'ın II. Meşrutiyet Dönemi'nin önemli eserlerinden olan ve okullarda tarih ders kitabı olarak da okutulan *Büyük Târîh-i Umûmî* adlı eserinin kapsamı (konu ağırlıkları açısından) incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Bu araştırmada, verilerin elde edilmesi aşamasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi "araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini" kapsamaktadır (Yıldırım vd., 2006, 187). Çalışmada II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri'nin eğitim anlayışının yansıması olarak belirlenen iki ders kitabının konu ağırlıkları açısından kapsamı analiz edilmiştir. II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri'nde okullarda kullanılan Umûmî Tarih ders kitapları evreninden amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik durum örnekleme yöntemiyle örneklem belirlenmiştir. Burada her iki dönemin Umûmî Tarih ders kitapları arasından ikisi hacim ve konu kapsamı açısından karşılaştırmaya uygun olması ve dönemin eğitim anlayışını yansıması nedeniyle incelenmeye uygun görülmüştür. Kitaplarda konuların dağılımı ve ağırlıkları incelenmiş ve elde edilen bulgular tablo olarak görselleştirilerek yorumlanmıştır.

3. BULGULAR

Çalışmada incelenen eserlerden biri Mizancı Murad'ın 6 ciltlik *Târîh-i Umûmî* adlı eseridir. Bu eser, II. Abdülhamid Dönemi'nin tanınan en önemli Umûmî Tarih kitaplarından biridir. Diğeri ise Ahmed Refik'in eserleri arasında uzun yıllar tarih alanında önemli bir boşluğu dolduran 6 ciltlik *Büyük Târîh-i Umûmî*'sidir.

Her iki kitabın da başında giriş niteliğinde bir bölüm yer almaktadır. Mizancı Murad bu bölümde, tarih biliminin toplumun eğitim ve bilgi seviyesine olan etkisinin ve faydalarının bütün medeni milletler tarafından tecrübe ve tasdik edilmesine bağlı olarak Sultan II. Abdülhamid'in de tarih biliminin gerekliliğini ve faydalarını takdir ettiğinden bahsetmektedir. Nitekim milletin ve devletin saadeti için teşkil edi-

len *Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne'* de de bu bilimin okutulmasının sultan tarafından emredildiğine dikkat çeken Mizancı Murad, bu görevin kendisine bahşedilmesinden duyduğu mutluluğu da ifade etmektedir. Çünkü bu sayede hem *Mekteb-i Mülkiye-i Şâhâne* öğrencilerinin tarih bilimini öğrenmeleri mümkün olmuş hem de Mizancı Murad bu alandaki eksikliklerini giderme fırsatı elde etmiştir. Bu bağlamda, *Târîh-i Umûmî'* sini henüz dilimizde yazılmamış bir tarzda kaleme alarak, onu halkın istifadesine sunmaya cesaret ettiği belirten Mizancı Murad ayrıca okuyucusunu da eserle ilgili bir takım hususlarda uyarmaktadır. Bu hususların ilki eserde hicrî tarihlerin kullanıldığına ilişkindir. Bir diğer husus ise hicrî tarihlerin kullanımına bağlı olarak eserde kullanılan kısaltmalardır. Mizancı Murad, okuyucusunun konuyu daha iyi anlayabilmesi için eserde rakamların yanında kullandığı bazı kısaltmaların da ne anlama geldiğini örnekleriyle açıklamıştır (Mizancı Murad, 1300, 2-3).

Ahmed Refik ise *Büyük Târîh-i Umûmî'*sinin girişinde kitabın yayımcısı Tüccarzâde İbrahim Hilmi Bey'in görüşlerine yer vermiştir. İbrahim Hilmi Bey, burada öncelikle milletlerin yüceltilmesinde bir vasıta olarak tarihin öneminden bahsetmektedir. Ona göre, tarih kadar bir milleti doğru yola sevk eden, geçmişin azametli ve talihsiz dönemlerini göstererek terbiye eden başka hiçbir kuvvet yoktur. Osmanlı milleti uyanmak ve varlığını temin etmek için geceli gündüzlü tarih okumalıdır. Ancak şimdiye kadar tarihe pek vakıf olmadan yaşayan Osmanlı milletinin ne yükselme ne de gerileme nedenlerini araştırmadığını vurgulayan İbrahim Hilmi, diğer milletlerin tarihine de benzer bir ilgisizlikten yakınmıştır. Tarihin yeterince okunmaması nedeniyle vatan ve millet hisleri de toplum nazarında meçhul kalmış, hatta insanlığın yaratılışından Yeniçağ'a kadar uzanan dönemde yaşanan gelişmelerden bihaber kalmıştır. Oysa diğer milletler kendi geçmişlerinden faydalanmış ve kendi tarihlerine daha şanlı gelişmeler kaydederek büyük bir ilerleme sağlamışlardır. Osmanlı'da o döneme kadar tarih eserlerinin yazımı konusunda da geri kalındığından ve yazılanların nitelik olarak zayıflığından bahseden İbrahim Hilmi, ayrıca tarih yazımında metodolojinin önemine değinmiştir. Ona göre Almanya, İngiltere ve hatta İtalya gibi ülkelerde yetişen tarihçiler *Târîh-i Umûmî'*yi ve *Felsefe-i Târîhiyye'*yi değiştirerek bunları birer disiplin haline getirmişlerdir. Onların kullandığı tarih metodolojisi de tarihçilerimiz tarafından kullanılan yöntemlerin birçoğunu alt üst etmiştir. Bu nedenle bundan sonra her kim tarih yazacaksa birkaç milletin tarihini okumalı ve bu milletlerin oluşturdukları tarih kitaplarını incelemelidir. Bu noktada Osmanlı toplumu için en mükemmel tarih kitabı Alman, İngiliz, İtalyan ve Fransız tarih kitaplarının incelenmesiyle ve her birinden ayrı ayrı yararlanılarak milletin ihtiyaçlarına, fikrî seviyesine ve kavmî eğilimlerine göre yazılan kitaplardır. Bu tür kitaplar hem toplumun uyanmasına hem de vatanî hislerin yüceltilmesine hizmet eder. Bu bölümde, bir Umûmî Tarih kitabında resim ve haritaların yer alması gerektiğini de savunan İbrahim Hilmi, bunlara ne kadar çok yer verilirse kitabın o kadar değerli olacağını

◆ Aslı Avcı Akçalı / İrfan Davut Çam

ileri sürmüştür. Ancak böyle ayrıntılı ve mükemmel bir *Umûmî Tarih* yazmak hayli zordur. Buna rağmen bütün güçlüklerin üstesinden gelinerek; Almanya, İngiltere, Fransa ve Avusturya-Macaristan'dan en mükemmel ve en büyük tarih kitapları getirtilerek Ahmed Refik Bey'in *Büyük Târîh-i Umûmî'si* oluşturulmuştur. İyi kötü eğitim almış hemen her vatandaşın istifadesine sunulan bu eserin 12 ciltten, 360-400 formadan, 6000 sayfadan, yüzlerce resim, harita ve renkli tablodan oluşması planlanmıştır (Ahmed Refik, 1328, 1-2).

Ancak I. Dünya Savaşı'nın patlak vermesiyle eserin altı cildi basılabildiği. İbrahim Hilmi'nin kitap için yazdığı giriş bölümü dönemin tarih yazımı anlayışını ve bu anlamda yaşanan dönüşümü yansıtmaya açısından önem taşımaktadır. Bu bölüm bir bilim olarak tarihe atfedilen önemi göstermesi açısından da oldukça önemlidir. Ayrıca tarihin araştırılması ve yazılması konusunda Osmanlı'da var olan eksiklikleri, bu konuda ilerleyen milletlerin neler elde ettiğini ve tarih yazımı açısından onların seviyelerine erişebilmek için ne yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bir diğer önemli noktaysa *Umûmî Tarih* yazımında görsellerin önemine dikkat çekilmesidir. Bu doğrultuda kitapta görsellere önemli bir yer ayrıldığı görülmüştür. Bu bölüm, II. Meşrutiyet Dönemi'ne gelindiğinde tarih metodolojisi konusunda görülen gelişmeleri ve değişen algıyı yansıtır niteliktedir. Ayrıca bu fikirlerin oluşumunda o dönemde tarih öğretim yöntemleri konusunda gerçekleşen ilerlemelerin etkisini de göz ardı etmemek gerekir. Bu bağlamda, aşağıda her iki kitabın biçimsel özellikleri ve konu dağılımları değerlendirilmiştir.

Tablo 1: Mizancı Murad'ın "Târîh-i Umûmî"sindeki Konuların Dağılımı

Konular	Sayfa Sayısı	Konu Ağırlığı Yüzdesi	Görsellerin Sayısı	Görsellerin Dağılım Yüzdesi
İnsanlığın Ortaya Çıkışı ve Tarih Bilimi	5	0,19	-	-
İlkçağ Medeniyetleri	763	29,86	-	-
Ortaçağ Avrupa Tarihi	430	16,82	-	-
Yeniçağ Avrupa Tarihi	830	32,48	-	-
Türk Tarihi	22	0,86	-	-
İslâm Tarihi	335	13,89	-	-
Osmanlı Tarihi	170	6,65	-	-
TOPLAM	2555	100	-	-

Tablo 2: Ahmed Refik'in "Büyük Târîh-i Umûmî"sindeki Konuların ve Görsellerin Dağılımı

Konular	Sayfa Sayısı	Konu Ağırlığı Yüzdesi	Görsellerin Sayısı	Görsellerin Dağılım Yüzdesi
İnsanlığın Ortaya Çıkışı ve Tarih Bilimi	46	1,64	13	1,33
İlkçağ Medeniyetleri	1354	48,4	499	51
Ortaçağ Avrupa Tarihi	527	18,84	181	18,52
Yeniçağ Avrupa Tarihi	135	4,82	45	4,6
Türk Tarihi	142	5,07	44	4,5
İslâm Tarihi	465	16,6	151	15,45
Osmanlı Tarihi	127	4,54	44	4,5
TOPLAM	2796	100	977	100

İnsanlığın Ortaya Çıkışı ve Tarih Bilimi: Mizancı Murad *Târîh-i Umûmî'* sine tarih ve önemi, tarihin kaynakları, tarihin yardımcı disiplinleri, tarihin başlangıcı ve sınıflandırılması gibi alt başlıklarla başlamıştır. Eserin birinci bölümü ise *Kutsal Tarih* başlığıyla başlamakta, *Yaratılış ve Tufan Efsanesi*, *Benî İsrail'in ortaya çıkışı*, *Hükkâm (Hâkimler) ve Mülûk (Melikler) Devri* ve *Kutsal Tarihe Bir Nazar* gibi alt başlıklarla devam etmektedir. Ahmed Refik (Altınay) ise *Büyük Târîh-i Umûmî'*sinde *Giriş* başlığı altında üç ana başlığa yer vermiştir. Bunlar *Tarih ve Tarihçiler*, *Dünya ve İnsanoğlu* ve *İnsanlığın Evrimi* şeklindedir. *Tarih ve Tarihçiler* başlığı altında *tarih, târîh-i umûmî, tarihin diğer disiplinlerle olan ilişkisi, kutsal kitaplar, idealar, kitabeler, diller, tarihçiler ve tarih metodolojisi, tarihin sınıflandırılması* gibi alt başlıklarla ayrıntılı bir değerlendirme yapmıştır. Eserde, *Dünya ve İnsanoğlu* başlığı altında *kutsal kitaplar, evrenin yaratılışı ve eski fikirler, bilimsel gerçekler, Güneş Sistemi, Dünya, Jeoloji, tarih öncesi dönemler, soylar ve kavimler* alt başlıklarıyla önemli bilgiler aktarıldığı gibi aile, dil, yazı, din, idarî oluşum, insanlığın ilerlemesine ön ayak olan sebepler ve ırk gibi alt başlıklarla da insanlığın evrimine dikkat çekilmiştir. Ahmed Refik'in tarih bilimine ilişkin verdiği bu bilgiler Mizancı Murad'ın *Târîh-i Umûmî'* sine nazaran oldukça ayrıntılıdır.

İlkçağ Medeniyetleri: Mizancı Murad Bey, İlkçağ medeniyetlerini Çin, Hindistan, Türkistan, Mısır, Asur ve Bâbil, İranîler ve Fenikeliler başlıkları altında incelemiştir. Bu medeniyetler içerik itibarıyla ilk peygamberler, siyasi yapı ve yönetim, dinî ve sosyal düzen, savaşlar ve fetihler, ticaret ve ekonomi, bilim ve sanat açısından değerlendirilmiştir. Ahmed Refik ise İlkçağ medeniyetlerini Mısırlılar, Keldanîler ve Asurîler, Benî İsrail, Fenikeliler, Küçük Asya Kavimleri, İranîler, Hintliler, Çinliler gibi Asya ve Mısır uygarlıkları şeklinde işlemiştir. Bu medeniyetler içerik itibarıyla kökenleri, siyasi yapıları, ekonomileri, dinî ve sosyal hayatları, bilim, sanat ve edebiyat faaliyetleri ve sonuçta yıkılış süreçleri açısından değerlendirilmiştir. Ahmed Refik, İlkçağ Batı medeniyeti olarak ise Yunan ve Roma medeniyet-

lerini birer cilt halinde ayrıntılı bir şekilde işlemiştir. Bu bağlamda her iki medeniyet tarihsel kökenleri, coğrafi yapısı, etnik kökenleri, sosyal ve idari yapısı, savaşlar, Makedonya/Büyük İskender Devri, dinî ve siyasi hayat, sanat, bilim ve edebiyat açısından incelenmiştir. Yunan medeniyetine 459, Roma medeniyetine ise 470 sayfa olmak üzere birer cilt ayrılmıştır. Ahmed Refik'ten farklı olarak, Mizancı Murad, Yunan medeniyetine 151 sayfadan oluşan iki fasıl şeklinde yer verirken, Roma medeniyetine 392 sayfalık bir cilt ayırmıştır.

Ortaçağ Avrupa Tarihi: Bu konuda her iki kitapta Ortaçağ Barbar ve Türk göçleriyle başlatılmıştır. Hun ve Barbar istilaları, Roma'nın yıkılışı, Barbar krallıkları ve yönetimleri, dinî, sosyal ve siyasi yapıları değerlendirilmiştir. Roma İmparatorluğu'nun yıkılışını müteakiben ortaya çıkan Bizans İmparatorluğu hakkında Ahmed Refik, *İmparatorlar* başlığı altında ayrıntılı bilgi vermiştir. Ayrıca Bizans ile ilgili bölümün sonunda Bizans yönetimi, dinî ve ahlaki yapısı, ordu ve savaş yöntemleri, tarih, şiir, felsefe, edebiyat ve bilim konusunda önemli ölçüde bilgi aktarılmıştır. Mizancı Murad, Roma'nın yıkılışını takip eden süreçte Bizans İmparatorluğu hakkında birkaç başlık altında siyasi durumu anlatmış ve bu dönemde İran'daki siyasi gelişim hakkında bilgi vermiştir. Her iki kitapta da Roma'nın bir halefi olarak Bizans kadar *Charlemagne İmparatorluğu* hakkında da bilgi verilmiştir. Ancak Ahmed Refik bu konuda daha detaylı olarak gerek siyasi gelişim itibarıyla gerekse de sosyal, hukuki, iktisadi, bilimsel ve sanatsal manada önemli bilgiler aktarmıştır. Bununla birlikte Mizancı Murad, Roma'nın yıkılışından sonra Fransa, İngiltere, İtalya, İskandinav ülkeleri, Rusya, Lehistan ve Almanya hakkında, Ahmed Refik ise Doğu ve Batı Avrupa ülkelerinden İngiltere, Fransa, Almanya, İspanya, İskandinav ülkeleri, İtalya, Slavlar ve Macarlar hakkında 14. yüzyılın başlarına kadar önemli bilgiler vermiştir. Haçlı Seferleri ve Ortaçağ medeniyeti gibi konular ise her kitapta da yer bulmuştur.

Yeniçağ Avrupa Tarihi: Mizancı Murad Bey bu dönemin Avrupa tarihine, Ortaçağ'ı ve feodal düzeni sona erdiren barut ve ateşli silahlar, bilginin kalıcı ve yaygın bir hale gelmesine olanak sağlayan kâğıt ve matbaa hakkında bilgi vererek giriş yapmış, Yeniçağ'ın değişen dünya düzeninde önemli bir ticari ve iktisadi hareket olarak coğrafi keşifler ve Avrupa'da sosyo-kültürel ve dinsel açıdan yeni bir dönemin kapılarını aralayan Rönesans ve Reform gibi gelişmelere dikkat çekmiştir. Her iki yazar benzer şekilde, Yeniçağ Avrupa'sında İspanya, Portekiz, Fransa, Almanya, İtalya, İskandinav ülkeleri ve Rusya gibi ülkelerdeki siyasi düzen, yaşanan gelişmeler ve medeniyet hakkında bilgi verilmiştir. Fakat Ahmed Refik'ten farklı olarak Mizancı Murad Bey, Yeniçağ'ı sona erdiren ve Yakınçağ'ı başlatan bir gelişme olarak Fransız Devrimi'ni öncesi, sebepleri, sonuçları ve dönemin Fransa'sındaki gelişim süreci hakkında oldukça ayrıntılı bilgi vermiştir. Öyle ki Mizancı Murad Bey, *Târîh-i Umûmî*'sinin son cildini büyük ölçüde bu konuya hasretmiştir.

Türk Tarihi: Mizancı Murad, İslâm öncesi Türk tarihi hakkında Oğuzhan, Hunlar ve diğer kavimler ekseninde 3 sayfalık kısa bir değerlendirme yapmıştır. İslâmîyet'in kabulü ve sonrasında Türkler konusunu ise Büyük Selçuklular, kolları,

Cengizhan ve Timurlenk alt başlıkları altında İslâm tarihi kapsamında 19 sayfada değerlendirmiştir. Ahmed Refik ise İslâm öncesi Türk Tarihi hakkında, Türklerin önemi, vatanı, Türk tarihinin kaynakları, Türk gelenekleri, Türk kavimleri, Türklerin Batı'ya hareketleri, Çinlilerle münasebetler, hayat tarzları, lisan, din ve sosyal hayatları bağlamında 19 sayfalık bir değerlendirmede bulunmuştur. Bununla beraber İslâmiyet'in kabulü ve sonrasında Türkler hakkında; Türklerin İslâmiyet'i kabulü, Cengiz Han ve Moğol İmparatorluğu, Cengiz'in halefleri ve Timurlenk başlıkları altında siyasi, sosyal, edebi ve bilimsel gelişmeler ile ilgili bilgi aktarmıştır. Ahmed Refik, Mizancı Murad'a nazaran Büyük Selçuklular ve Anadolu Selçukluları gibi konuları diğer devletlerle ilişkileri, siyasi ve askeri faaliyetleri ve medeniyetleri itibarıyla ayrı birer başlık halinde ve daha geniş bir sayfa aralığında değerlendirmiştir.

İslâm Tarihi: Bu tarih her iki kitapta da İslâm öncesi Arap dünyası, siyasi, toplumsal, dinî ve coğrafi özellikleri bağlamında değerlendirilmiştir. Bunlara ek olarak, Hz. Peygamber ve İslâmiyet'in kabulü, Dört Halife Devri, Emeviler, Abbasiler ve Endülüs Emevi devletinin dönemin siyasi ve askeri gelişmeleri açısından incelenişi de her iki eserin ortak özelliği olarak göze çarpmaktadır. Ancak her ne kadar Mizancı Murad Bey, İslâm medeniyetini ayrı bir başlık altında değerlendirirse de Ahmed Refik Bey aynı konuyu bilim, sanat, edebiyat ve ticaret gibi alt başlıklarla zenginleştirmiş ve bu hususta daha ayrıntılı bilgi vermiştir.

Osmanlı Tarihi: Her iki kitapta Osmanlı Tarihi, devletin kuruluşundan itibaren padişahlar ve dönemlerinde yaşanan siyasi ve askeri gelişmeler ekseninde değerlendirilmiştir. Ancak Ahmed Refik, Mizancı Murad'tan farklı olarak Osmanlı medeniyetine teşkilatlanma bağlamında ayrıca yer vermiş ve konuyu 1453 tarihine kadar anlatmıştır. Mizancı Murad Bey ise farklı olarak Fatih Devri ve İstanbul'un fethini de Osmanlı tarihi ile ilgili anlatımına dâhil etmiştir.

Her iki Umûmî Tarih kitabının özellikle İlkçağ, Ortaçağ ve Yeniçağ dönemleriyle ilgili içeriklerine bakıldığında diğer konulara oranla Batılı ülkelerde yaşanan siyasi gelişmeler ve Batı medeniyeti ile ilgili konulara oldukça önemli bir yer ayrıldıkları dikkat çekmektedir. Bu durumu, kitapların çoğunlukla Batılı kaynaklardan faydalanılmak suretiyle oluşturulmuş olmasının yanı sıra Batıcılık anlayışının aydınlar üzerindeki etkisine de bağlamak mümkündür. Mizancı Murad, İslâmiyet öncesi ve sonrası Türk Tarihine toplam 22 sayfa ayırırken Yunan Medeniyetine iki fasıl, Roma medeniyetine ve Fransız İhtilali'ne birer cilt ayırmış olması bu yaklaşımla açıklanabilir. Akçura (1932, 594) da daha ziyade Fransızca, Rusça ve Türkçe kaynaklardan yararlanılarak oluşturulduğunu tahmin ettiği Mizancı Murad'ın *Târîh-i Umûmî'* sinde söz konusu Avrupa bakış açısının yoğunlukla hissedildiğini belirtmektedir. Ahmed Refik'in *Büyük Târîh-i Umûmî'* sinde de Batı medeniyetlerine yönelik benzer bir yaklaşım görülmekle birlikte Mizancı Murad'a nazaran Türk tarihine daha fazla yer ayrıldığı tespit edilmiştir. Bu durum, II. Meşrutiyet döneminde etkisini arttıran Türkçülük fikrinin tarih ders kitaplarında çok ciddi bir etki göstermemekle (Akçura, 1932, 596) birlikte bazı yansımaları olduğunu gözler önüne sermektedir.

Mizancı Murad ve Ahmed Refik'in *Umumi Tarihleri*, İslâm Tarihi ve Osmanlı Tarihi içerikleri açısından karşılaştırıldığında ise bu konulara her iki eserin de yakın oranlarda yer ayırdıkları görülmüştür. Kitaplar kendi içinde ise İslam Tarihi ile ilgili konulara Osmanlı Tarihine nazaran daha fazla yer vermiştir. Dönemin etkili siyasi akımlarından İslamcılığın etkisini bu noktada göz önünde tutmak gerekmektedir. Akçura (1932, 594), Mizancı Murad'ın çalışmasında Avrupa'daki benzer kitaplarla göre İslam tarihi ve Osmanlı Tarihi konularına daha fazla yer verildiğini, ilgili konularda İslâmî bakış açısının benimsendiğini belirtmekte, İslâm âleminde Türklerin rollerinin ise önemsiz gösterilmeye çalışıldığını kanıtlayan alıntularla görüşünü desteklemektedir. Bunun aksine kitabın içeriğinde önemli yer ayrılan Fransız İhtilali'nin nasıl zevkle anlatıldığını ve bu anlatımın 5-10 yıl sonra kitabın toplatılmasında büyük etkisi olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte Yınanç (1999, 580) Mizancı Murad'ın tedris açısından çok iyi bulduğu Umumi Tarihi ile Avrupa tarihçiliğini memleketeye getirdiğini savunmuş ve "Eserin muhtasar bir malumat yığını olmaktan ziyade muntazam, tasnifli, düzenli bir üslupla yazıldığını, her fasılda olayların kısaca tahlil ve terkinin yapıldığını" belirtmiştir.

Ders kitabı olarak düşünüldüğünde her iki kitabın da içerik yoğunluğu oldukça fazladır. Ancak Ahmed Refik'in kitabının belirli bölümlerinin içerik açısından daha detaylı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca içeriğin bir ders kitabı için bu denli yoğun ve detaylı olmasının öğretim aşamasında sıkıntılara neden olabileceğini düşünmek de şaşırtıcı olmaz. Bu durum ders programlarında da göze çarpmaktadır. 1911 yılı idâdî programlarına bakıldığında 1. sınıfta *İslâm Tarihi* adı altında Arap kültürüne dayalı ve din içerikli bir anlatım göze çarpmaktadır. İkinci sınıfta *Osmanlı Tarihi*'nin ardından başlayan ve 7. sınıfın sonuna kadar devam eden Umûmî Tarih'in içeriği incelendiğinde ayrıntılı bir Avrupa Tarihi anlatımı görülmektedir (Şengül, 2007, 83).

İki kaynak bilimsel açıdan değerlendirildiğinde ise bazı dikkat çekici farklılıklar göze çarpmaktadır. Mizancı Murad, *Târîhi-i Umûmî*'nin yazımında kullanılan kaynaklar hakkında herhangi bir bilgi vermezken, Ahmed Refik'in kitabında ise giriş bölümünde Almanya, İngiltere, Fransa ve Avusturya Macaristan'dan getirilen kitaplardan yararlanıldığı belirtilmektedir. Ayrıca Mizancı Murad'dan farklı olarak Ahmed Refik kitabında her bölümün sonunda o bölümün yazımında kullandığı kaynakları referans olarak belirtmiştir. Ahmed Refik'in *Büyük Târîhi-i Umûmî*'sinde görsel kullanımına çok önem verildiği ve her konu ile ilgili çeşitli resim, harita, renkli tablo ve planlardan oluşan görsellere yer verildiği tespit edilmiştir.² Dağılımları konuların yoğunluklarıyla doğru orantılı olmak üzere 1000'e yakın görsel kullanılmıştır. Kullanılan görsellerin altında kendilerini tanımlayan açıklayıcı bilgilere yer verildiği gibi söz konusu bu görsellerin hangi müze veya kütüphaneden alındığı da açıklanmıştır. Tarih yazımında bilimsel yaklaşıma önem verilmeye başlandığının kanıtı olarak bu noktalar dikkat çekicidir. Ocak (2000, 189) da Ahmed Refik'in *Büyük*

* Ahmed Refik'in *Büyük Târîhi-i Umûmî*'sinde yer alan görsellerden bazı örnekler Ekler bölümünde görülebilir.

Târîhi-i Umûmî'sinin hem baskısı hem de içeriğinin kalitesi itibariyle uzun yıllar tarih alanında önemli bir boşluğu doldurduğunu belirtmektedir. Bu eser ilgili dönemde tarih metodolojisi ve öğretiminde izlenecek esaslar ve tarihin ilmîleşmesi (Akçura, 1932, 580-600) konusunda kaydedilen ilerlemeyi işaret eden nitelikleri içermektedir.

4. SONUÇ

Tarih, her milletin toplumsal birlik ve beraberliğinin sağlanması ve yeni nesillere aktarılması için ihtiyaç duyduğu ortak değerleri ve duyguları barındırır. Bu nedenle bilimsel açıdan olduğu kadar toplumsal açıdan da önem arz eder. Bununla birlikte, tarih siyasi güçlerin de ideolojilerini desteklemek için kullandıkları önemli bir dayanaktır. Her iktidar, yetişen nesle kendi ideolojisine uygun bir eğitim-öğretim vermeyi ve bu yolla görüş ve inançlarını yerleştirmeyi amaçlar. Bu anlamda tarih dersleri önemli birer araçtır. Toplumsal ve siyasi anlamda yoğun değişim ve dönüşümlerin yaşandığı II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri'nde de eğitimin ve özelde tarih eğitiminin bu işlevi göz ardı edilmemiştir. Nitekim tarih ders kitapları dönemin ideolojilerini ve bunların eğitim anlayışına etkilerini yansıtmaktadır. İlgili alan yazın incelemesi sonucunda dönemin ders kitaplarının bu açıdan incelendiği çalışmaların sayıca sınırlı olduğu gerçeğinden hareketle bu çalışmada, Mehmed Murad Mizancı'nın *Târîh-i Umûmî* ve Ahmed Refik (Altınay)'ın *Büyük Tarih-i Umûmî* adlı kitapları seçilerek kapsam açısından ve biçimsel olarak incelenmiştir. Kitapların içeriğinin konulara göre dağılımı ve biçimsel bazı özellikleri bu iki dönemin eğitim anlayışları çerçevesinde değerlendirilmiştir. II. Abdülhamid ve II. Meşrutiyet Dönemleri'nde etkili olan İslâmcılık, Batıcılık ve Türkçülük gibi düşüncelerin yansımaları adı geçen ders kitaplarında görmek mümkündür. Yapılan incelemede her iki kitabın biçimsel açıdan ve tarih metodolojisi itibariyle birbirinden farklılık gösterdiği izlenmiştir. İncelemenin sonucunda her iki Umûmî Tarih kitabında da Batıcılık anlayışının etkisiyle Avrupa tarihine dair konuların oldukça detaylı verildiği, İslâmcılık fikrinin yansımaları olarak da İslâm tarihi konularının belli oranda yer ayrıldığı görülmüştür. Ancak bu benzerlikler kadar birtakım farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. İki eser arasında içerik açısından en temel farklılık, Türk Tarihi konuları ile ilgili olarak göze çarpmaktadır. Mizancı Murad'ın eserinde Türk Tarihi konuları kitabın %1 'inden daha az bir alan kapsamaktayken, Ahmed Refik'in kitabında bu oran % 5'in üzerindedir. Bu oran, Avrupa Tarihi konuları ile karşılaştırıldığında sınırlı görünmekle birlikte her iki kitabın farklılaştığı nokta açısından dikkate değerdir. Ayrıca Mizancı Murad'ın aksine Ahmed Refik'in ders kitabında tarih metodolojisi ve tarih öğretim yöntemlerindeki gelişmelere paralel olarak dikkat çekici bazı farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kaynakça

- ABDULLAH, Fevziye (1952). “Mizançı Mehmed Murad Bey”, *İÜEF Tarih Dergisi*, C.2, S.3-4, ss. 67-88.
- Ahmed Refik (1328). **Büyük Târîh-i Umûmî**, C.1, Kitâbhâne-i İslâm ve Askeri, İstanbul.
- (1328). **Büyük Târîh-i Umûmî**, C.2, Kitâbhâne-i İslâm ve Askeri, İstanbul.
- (1328). **Büyük Târîh-i Umûmî**, C.3, Kitâbhâne-i İslâm ve Askeri, İstanbul.
- (1327). **Büyük Târîh-i Umûmî**, C.4, Kitâbhâne-i İslâm ve Askeri, İstanbul.
- (1328). **Büyük Târîh-i Umûmî**, C.5, Kitâbhâne-i İslâm ve Askeri, İstanbul.
- (1328). **Büyük Târîh-i Umûmî**, C.6, Kitâbhâne-i İslâm ve Askeri, İstanbul.
- AKÇURA, Yusuf (1932). “Tarih Yazmak ve Tarih Okutmak Usullerine Dair”. **I. Türk Tarihi Kongresi (2-11 Temmuz 1932)**. Maârif Vekâleti ve Türk Tarihi Tedkik Cemiyeti, Ankara, ss. 577-607.
- AKYÜZ, Yahya (2006). **Türk Eğitim Tarihi M.Ö.1000-M.S.2006**, Pegem Yay., Ankara.
- ALKAN, Mehmet Ö. (2000). “Modernization from Empire to Republic and Education in the Process of Nationalism”, **In the Ottoman Past and Today’s Turkey**. Ed. Kemal H. Karpat, Brill, Laiden-The Netherlands, ss.47-132.
- BAYMUR, Fuat (1954). **Tarih Öğretimi**, Gün Basımevi, İstanbul.
- ÇAPA, Mesut (2012). “Osmanlı İmparatorluğu’ndan Türkiye Cumhuriyeti’ne Geçiş Sürecinde Türkiye’de Tarih Öğretiminin Tarihçesi”, **Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi**, C. 2, S.3, ss.1-28.
- ÇAVDAR, Tevfik (2004). **Türkiye’nin Demokrasi Tarihi 1839-1950**, İmge Kitapevi, Ankara.
- DOĞAN, Nuri (1994). **Ders Kitapları ve Sosyalleşme (1876-1918)**, Bağlam Yay., Ankara.
- DOĞAN, Necmettin (2011). “Osmanlı’dan Cumhuriyet’e Ders Kitaplarında Devlet Kavramının İktidar-Eğitim İlişkisi Açısından İncelenmesi”. **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, C.11, S.4, ss.2069-2090.
- Edhem Nejad, “Neden Muâllime Yetiştirilmiyor?”, **Surât-ı Müstakim**, No: 155, (28 Şaban-ül Muazzam 1329 / 10 Ağustos 1327), ss.390-391.
- EMİL, Birol (1979). **Mizançı Murad Bey: Hayatı ve Eserleri**, İstanbul Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yay., İstanbul.
- ERGÜN, Mustafa (2009). “II. Meşrutiyet Dönemi’ndeki Eğitim Reformlarının Türk Modernleşmesindeki Yeri”, **100. Yılında II. Meşrutiyet Gelenek ve Değişim Ekseninde Türk Modernleşmesi Uluslararası Sempozyumu Bildiriler**, Kültür ve Turizm Bakanlığı ve Marmara Üniversitesi Yay., İstanbul, ss. 263-273.
- ERSANLI, Büşra (2013). **İktidar ve Tarih: Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu (1929-1937)**, İletişim Yay., İstanbul.
- FORTNA, Benjamin C. (2005). **Mekteb-i Hümayun: Osmanlı İmparatorluğu’nun Son Döneminde İslâm, Devlet ve Eğitim**, İletişim Yay., İstanbul.
- GÖKMAN, Muzaffer (1978). **Tarihi Sevdiren Adam Ahmet Refik Altınay**, Türkiye İş Bankası Kültür Yay., İstanbul.
- HANİOĞLU, M. Şükrü (1995). **The Young Turks in Opposition**, Oxford University Press, New York-Oxford.
- HASPOLAT, Evren (2011). “Meşrutiyet’in Üç Halkçılığı ve Kemalist Halkçılığa Etkileri”. **AÜ. Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsü Atatürk Yolu Dergisi**, C. 12, S.47, ss.557-584.
- KODAMAN, Bayram (1988). **Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi**, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara.
- Mehmed Murad (1300). **Târîh-i Umûmî**, C.1, İkinci Basım, Mahmud Bey Matb., İstanbul.
- (1302). **Târîh-i Umûmî**, C.2, İkinci Basım, Tercümân-ı Efkâr Matb., İstanbul.

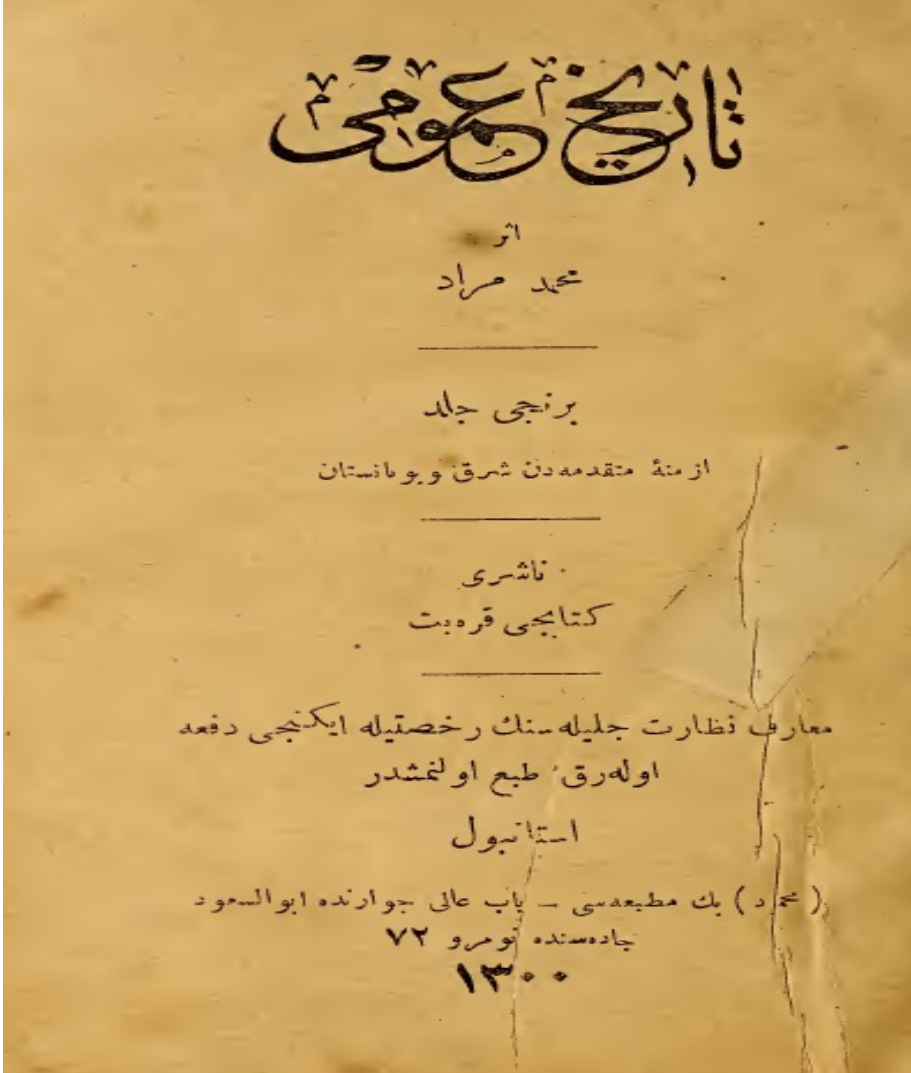
- (1304). **Târîh-i Umûmî**, C.3, İkinci Basım, Karabet ve Kasbâr Matb., İstanbul.
- (1299). **Târîh-i Umûmî**, C. 4, Kantar Birâderler Matb., İstanbul.
- (1299). **Târîh-i Umûmî**, C.5, Mahmud Bey Matb., İstanbul.
- (1299). **Târîh-i Umûmî**, C.6, Mahmud Bey Matb., İstanbul.
- OCAK, Başak (2000). “Ahmet Refik Altınay’ın Büyük Tarih-i Umumi’sinin Yayın Öyküsü ve İbrahim Hilmi Çığıracan’ın Tarih Anlayışı”, **Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi**, C.3, S.9-10, ss.187-189.
- ÖZCAN, Abdülkadir (1989). “Ahmed Refik Altınay”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, C.2. TDV Yay., Ankara, ss. 120-121.
- ÖZODAŞIK, Mustafa (1999). **Cumhuriyet Dönemi Yeni Bir Nesil Yetiştirme Çalışmaları 1923-1950**, Çizgi Kitapevi Yay., Konya.
- SAKAOĞLU, Necdet (1991). **Osmanlı Eğitim Tarihi**, İletişim Yay., İstanbul.
- SATIY, “Dârülmuaâllimîn’in Mesleği (Şehâdetnâme Tevzî’i Resminde İrâd Edilen Bir Nutuk)”, **Tedrisât-ı İbtidâiyye Mecmûası**, No: 6 (15 Temmuz 1326a/28 Temmuz 1910), ss.186-195.
- SATIY, “Tarih Tedrisinin Usûl-i Esâsiyyesi”, **Tedrisât-ı İbtidâiyye Mecmûası**, No: 8 (15 Eylül 1326b /28 Eylül 1910), ss. 92-98.
- SATIY, “Meşrutiyet’den Sonra Maârif Tarihi”, **Muâllim**, No: 2 (19) (15 Şubat 1334/ 1918), ss.654-665.
- SOMEL, Selçuk A. (2010). **Osmanlı’da Eğitimin Modernleşmesi (1839-1908): İslâmlaşma, Otokrasi ve Disiplin**, İletişim Yay., İstanbul.
- ŞENGÜL, Tuba (2006). **Meşrutiyet’ten Cumhuriyet’e Siyasi Fikir Akımlarının Tarih Eğitimine Yansımaları (1908-1931)**, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Çanakkale.
- ŞENGÜL, Tuba (2007). “Siyasi Düşünce Akımları ve Tarih Ders Programlarındaki Düşünsel Değişim (1908-1930)”, **AÜ Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, C.40, S.1, ss. 63-97.
- TÜRK, İbrahim C. (2006). **Osmanlı Devleti’nde Tarih Eğitimi (1839-1922)**, Erzurum Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Erzurum.
- TÜRK, İbrahim C. (2011). “Osmanlı Son Dönem Tarihçi-Eğitimcisi Ahmed Refik (Altınay) ve Tarih Eğitimi”, **History Studies**, C.3, S.3, ss.351-362.
- UÇMAN, Abdullah (2005). “Mizancı Murad”, **Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi**, C. 30, TDV Yay., Ankara, ss. 214-216.
- URSİNUS, Michael O.H. (1993). “Mizândji Mehmed Murâd”, **The Encyclopaedia of Islam**. Vol. VII, E.J. Brill, E.J. Laiden and New York, ss. 205-206.
- UYANIK, Ercan ve ÇAM, İ. Davut (2012). “Balkan Savaşları’nın Türk Eğitim Düşüncesinin Dönüşümüne Etkileri”, **Balkan Harbi’nin 100. Yılı Hâtırâsına: III. Uluslararası Balkanlarda Türk Varlığı Sempozyumu Bildirileri**, Celal Bayar Üniversitesi Matbaası, C.2. Celal Bayar Üniversitesi, Manisa, ss. 409-418.
- UYANIK, Ercan (2009). “II. Meşrutiyet Dönemi’nde Toplumsal Mühendislik Aracı Olarak Eğitim: İttihat ve Terakki Cemiyeti’nin Eğitim Politikaları (1908-1918)”, **Amme İdaresi Dergisi**, C.42, S.2, ss.67-88.
- YINANÇ, Mükrimin H. (1999). “Tanzimat’tan Meşrutiyet’e Bizde Tarihçilik”, **Tanzimat II**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, ss.573-595.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2006). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin Yay., Ankara.

EKLER



Ek 1. Ahmed Refik Büyük Târîh-i Umûmî

1.Cilt Kapak Sayfası



EK 2. Mizancı Murad Târîh-i Umûmî

1.Cilt Kapak Sayfası



Ek 3. Hitit Cengâveri (Berlin Müzesindedir)
(Ahmed Refik Büyük Târîh-i Umûmî, C.1, s.331)



Ek 4. Atina'da Diyonizos'un Tiyatrosu (Ahmed Refik Büyük Târîh-i Umûmî, C. 2, s.149)



Ek 5. Palmir Harabeleri (Ahmed Refik Büyük Târîh-i Umûmî, C. 3, s.193)



Ek 6. Ayasofya'nın Dâhli (Ahmed Refik Büyük Târîh-i Umûmî, C. 4,s.231)



Ek 7. Söğüt Kasabası (Ahmed Refik Büyük Tarih-i Umumi, C.6, s.325)



Ek 8. Bursa Hisarı (Ahmed Refik Büyük Tarih-i Umumi, C.6, s.333)

THE WORLD HISTORY TEXTBOOKS OF MIZANCI MURAD AND AHMED REFİK (ALTINAY) IN THE CONTEXT OF EDUCATIONAL APPROACHES OF ABDULHAMID II AND IInd CONSTITUTIONAL ERAS

Aslı AVCI AKÇALI*

İrfan Davut ÇAM**

Abstract

In Ottoman history the transition process from the 19th to the 20th century witnessed important changes in the field of education as in many other fields. Schools as application centers of education and textbooks as the fundamental element of education reflect the transformation in the educational approach. Especially the history courses and the history textbooks because of their social function and as the instrument of legitimacy evolved in terms of content and formally in the process from the era of Abdülhamid II to IInd Constitution. Therefore *The World History* of Mizancı Murad published in the era of Abdülhamid II and *The Great World History* of Ahmed Refik (Altınay) published in the era of IInd Constitution have been seen worthy to be examined. The distribution of content according to subject matters and some formal features of the books were evaluated in the framework of educational approach of these two periods. It is possible to see the reflection of idea movements which was effective in this period on the textbooks. Moreover it was concluded that these textbooks include some remarkable differences formally, in terms of historiography and in parallel with developments in history teaching methods.

Keywords: Education, Textbooks, Mizancı Murad, Ahmed Refik, World History

* Research Assistant; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of History Teaching

** Research Assistant; Dokuz Eylül University, Buca Faculty of Education, Department of History Teaching

FEN BİLİMLERİ DERS KİTABINDA KULLANILAN FİZİK DİLİNİN 7. SINIF ÖĞRENCİLERİ TARAFINDAN ALGILANMA BİÇİMLERİ

Zeynep KIRYAK*

Salih ÇEPNİ**

Özet

Ortaokul Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan fizik terimlerinin ve açıklayıcı kelimelerin öğrenciler tarafından nasıl algılandığını araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Doküman analizi ve seçilen konunun ayrıntılı şekilde araştırılmasına imkan veren örnek olay yöntemlerinin kullanıldığı çalışma Bursa ili Yenişehir ilçe merkezindeki bir ortaokulda eğitim öğretimi devam eden 26 yedinci sınıf öğrencisiyle yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak, 6. sınıf Fen Bilimleri dersi “Elektriğin İletimi” ünitesinde geçen ve öğrencilerin anlamakta zorlandıkları fizik terimleri ve açıklayıcı kelimeler belirlenerek bu kelimelerle ilgili 10 tane iki aşamalı soru geliştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan fizik terimlerini ve açıklayıcı kelimeleri tanımlamada, ayırt etmede ve yorumlamada zorlandıklarını göstermiştir. Çalışmada, öğrencilerin fizik dilini bir düşünme ve konuşma aracı olarak kullanmada eksikliklerinin olduğu ve öğrencilerin fizik terimlerini açıklamada günlük dili bilimsel dile göre daha fazla tercih ettikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Fen, ders kitapları, fizik dili, günlük dil, öğrenci algıları

Giriş

Dil, insanların birbiriyle iletişim kurmasını sağlayan temel araçtır ve dil olmadan bireylerin fikir ve düşüncelerini başkalarıyla paylaşması mümkün değildir (Kallunki, 2009; Mercer, 2000). Vygotsky (1982), yakınsal gelişim alanı temelinde öğrenme faaliyetinin sosyal etkileşimle mümkün olacağına dikkat çekmiştir. Vygotsky, yakınsal gelişim alanını, “bağımsız problem çözmeyle belirlenen gerçek gelişim seviyesi ile problem çözme sırasında yetişkin yardımıyla ya da daha yetenekli akranlarıyla belirlenen potansiyel gelişim seviyesi arasındaki uzaklık” olarak ifade etmektedir (Şengül ve Katrancı, 2013, s. 635). Yetişkinlerin bilgileri doğrultusunda çocuğu yönlendirmesi ve rehberlik ederek onun öğrenme potansiyelini artırması beklenmektedir (Tudge,

* Doktora Öğrencisi; Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Eğitimi, Bursa

** Prof. Dr.; Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Fen Eğitimi, Bursa

1990). Akranların ise, işbirlikçi çalışmalar aracılığıyla çocuğa model olması, problem çözümlerinde yardımcı olması ve gerekli durumlarda açıklamalar yaparak onu cesaretlendirmesi beklenmektedir (Akyol ve Fer, 2010; Henson, 2003). Bu bağlamda, dil sosyal etkileşimin merkezindedir ve bir düşünme aracı olarak kabul edilir. Bu süreçte kullanılan kelimelerin öğrencilerin kavramları geliştirmesine yardımcı olduğu düşünüldüğünde, dil gelişimi ve kavramsal gelişim arasında ayrılmaz bir bağlantı olduğu söylenebilir (Ünsal, 2010). Dilin rolü düşünmeyi desteklemektir ve bu yolla düşünme sosyal etkileşim içindeki konuşmadan farklı olarak bir iç konuşma olarak kabul edilebilir (Kallunki, 2009). Dil, bilgiyi temsil etmede kullanılan temel araçtır. Bilgi ise, iletişim sürecinde dille birlikte gelişmektedir (Zarnikhi, 2005). Lemke (1990)'ye göre öğrenme, kavramlar ve modeller gibi dilsel araçları da kullanabilme becerisidir. Bu nedenle, dil sosyal bağlamda geliştirilmesi gereken bir araç olarak görülmektedir (Mercer, 2000).

Mortimer ve Scott (2003)'a göre, öğrencilerin konuşma dili, günlük sosyal dil ve bilimsel sosyal dil olarak birbirinden ayrılabilir. Günlük sosyal dil, öğrencilerin diğer insanlarla her gün kurdukları iletişimidir ve bu süreç, alternatif kavram ya da kavram yanılgısı olarak adlandırılan ve formal olmayan kavramlar içerir. Bilimsel sosyal dil ise sınıfta ya da gerçek bilimde kullanılan ve öğrenilen dili ifade eder. Bu bağlamda, fizik öğrenme, yeni bir yabancı dil öğrenme gibidir. Fizik öğrenme, okul fiziğinin sosyal dilini (Vygotsky, 1987) ya da bilimsel okul dilini (Izquierdo-Aymerich ve Adúriz-Bravo, 2003) öğrenme olarak değerlendirilebilir (Kallunki, 2009). Fizik dersini öğrenebilmek için öğrencilerin fizik dilini bir düşünme ve konuşma aracı olarak kullanabilmeleri gerekmektedir (Lemke, 1990).

Wickman ve Östman (2002) bir söylem değişimi olarak öğrenmeyi, günlük dil ve bilimsel dil arasındaki sınır kapısı olarak açıklamaktadır. Öğrencilerin tartışmayı, dinlemeyi ve keşfedici konuşmaları kullanmayı öğrenmeleri gerekmektedir (Löfgren, Schoultz, Hultman ve Björklund, 2013; Mercer ve Dawes, 2008). Keşfedici konuşmalarda öğrenciler eleştirel bir bakış açısına sahip olmalı, ancak diğerlerinin fikirleriyle yapıcı olarak ilgilenmelidir. Bunu yapabilmek için öğrencilerin kendilerini sınıf içinde rahat hissetmeleri, sorgulayıcı tutum sergilemeleri ve "yeterince düşünülmemiş" fikirleri tartışabilmeleri gerekir (Pierce ve Gilles, 2008). Ancak, sınıftaki iletişim başarısı öğretmene ve onun araştırma topluluklarını nasıl oluşturduğuna bağlıdır. Sadece birkaç öğrencinin masa etrafında birlikte oturmaları onların işbirliği içinde olduğu anlamına gelmez. Bu öğrenciler sadece bireysel görevleri üzerine paralel çalışmalar yürütüyor olabilir (Mercer ve Littleton, 2007). Bunu öğrenmek zaman alır ve başarılı bir araştırma öğretmenin hazırlığını, rehberliğini ve denetimini gerektirir (Barnes, 2008; Löfgren vd., 2013).

Kavramları ve kavramlar arası ilişkilerin gerçek anlamını öğrenmek, ilgili kavram hakkında öğrencilerin zihinlerindeki yorumsal esnekliği ve çoklu anlamlar oluşturmayı azaltacaktır (Lee, 1991; Roth, 1996). Johnson ve Gott (1996)'a göre, fizik dersindeki bir öğrencinin düşüncelerini anlamak basit bir eylem değildir. Öğrencilerin, araştırmacıyla aynı düşünme düzeyinde olmadıkları dikkate alınarak, kullandıkları

dile sahip oldukları mevcut bilişsel “referans çerçevesinden” yaklaşmak gerekir. Bu yapı, çocuğun sadece kendi bildiği kelimelerle fizik dilini kullanabildiğini göstermektedir. Bu tür dil sorunları çocuklar ve yetişkinler arasında iletişim sorunlarının çıkmasına neden olmaktadır. Örneğin, tipik bir mülakatta, çocuğun araştırmacının sorduğu soruyu anlayamaması ya da araştırmacının çocuğun verdiği cevabı yorumlayamaması gibi yanlış anlamalarla karşılaşılabilir (Kallunki, 2009). Düşünme ve yaratıcılık açısından bakıldığında, kelimelerin farklı anlamlar taşıması faydalıdır. Ancak bazı durumlarda, enerji gibi bir fizik kavramının günlük dildeki kullanımı onun anlamını bulanıklaştıracak şekilde genişletebilir (Kallunki, 2009). Bazı öğrenciler, günlük deneyimlerinden yola çıkarak enerji kavramını güç ya da kuvvet olarak tanımlamakta ve ifade etmektedirler (Hırça, Çalık ve Akdeniz, 2008). Benzer şekilde, bazı öğrenciler yine günlük dilde kullanılan ifadelerle ve tanımlamalarla, gücü iş yapmak için gereken enerji ya da iş yaparken harcanan enerji olarak tanımlamaktadırlar (Cerit-Berber ve Sarı, 2009). Anlamdaki bu genişlemeler ve değişimler, özellikle günlük anlamından farklı anlamlar taşıyan bilimsel kelimelerde yanlış anlamalara yol açabilmektedir (Clerk ve Rutherford, 2000). Bu nedenle, fiziğin nesnelliği içinde ve kavramsal gelişim sürecinde dilin rolü belirgin bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla, bilim yaparken kullanılan dilin incelenmesi gerekmektedir (MacKinnon, 2002). Ancak, fizik dilinin rolü eğitim ortamlarında ikinci plana atılmakta ve sadece araştırmacı ve gerçeklik arasında “yarısaydam bir ortam” olarak görülmektedir (MacKinnon, 2002). MacKinnon’a göre, fizik bir söylem dilidir ve uzmanlar arasındaki tartışmalar fizik dilini oluşturmaktadır. Bununla birlikte, fizik dili toplumsal ve tarihsel boyutların etkisi altında değişebilir. Bu bağlamda, araştırmacıların ve öğretmenlerin, öğrencilerin kendi dilleri ile fizik dili arasındaki uçurumu kapatacak köprüler inşa etmeleri gerekmektedir (Tobin, Roth ve Brush, 1995). Bu köprüleri inşa etmenin ve ortak bir dil geliştirmenin pek çok yolu olmasına rağmen, bu tür bir iletişimi desteleyecek stratejiler geliştirmek sabır ve pratik gerektirir (Briscoe ve Prayaga, 2004). Bu konuda yapılan çalışmaların daha çok durum belirleme düzeyinde olduğu, bunun üzerinden bir öneri veya pratikte konu ve kavramlara özgü, öğretmenlerin kullanabileceği somut rehber materyallerin ve denenmiş model ve yaklaşımların mevcut olmadığı görülmektedir.

Dil, eğitimdeki teknolojik gelişmelerin de önünde yer alarak, görsel ve işitsel araç gereçlerde kullanılan en etkili araç olarak yerini almaktadır. Bu nedenle, anlatım dili, kullanılan terimler ve bu terimlerin öğrencilerin zihninde oluşturduğu yapının incelenmesi gerekmektedir (Kızılcık, 2013). Öğrencilerin fizik terimlerine karşı ilgi düzeyleri, yaklaşımları, terimleri algulamaları ve günlük yaşamla ilişkilendirme düzeyleri gibi faktörler öğrencilerin öğrenme yaşantılarını doğrudan etkilemekte ve fizik terimlerini öğrenmede bazı zorluklara neden olabilmektedir (Bahar, Öztürk ve Ateş, 2002; Devocioğlu ve Akdeniz, 2006; Kızılcık, 2013; Ünsal, 2010). Öğrenciler için fizik ders kitaplarında kullanılan dili anlamak çok zor veya karmaşık olabilir (Clerk ve Rutherford 2000). Ayrıca, ders kitaplarında kullanılan eşanlamli kelimeler de öğretimi zorlaştırmaktadır. Örneğin, Ünsal (2010) ve Kızılcık (2013) tarafından fizik öğretmen adaylarıyla yürütülen çalışmalarda, infrared-kızılötesi, reosta-değişken direnç,

absorbsiyon-soğurma, korozyon-aşınma gibi eş anlamlı terim çiftlerinin açıklanma düzeylerine bakıldığında, öğretmen adaylarının Türkçe kökenli sözcükleri gördüklerinde daha fazla açıklama ve tanımlama yapmayı tercih ettikleri ve başarı düzeylerinin yabancı kökenli sözcüklere göre daha fazla olduğu görülmüştür. Bu nedenlerden dolayı, pek çok öğrencinin fizik dersinde başarılı olmanın zor olduğuna dair önyargıları bulunmaktadır (Doğan, Oruncak ve Günbayı, 2002; Kızılıçık, 2013; Oruncak, Ünal ve Özek, 2004; Örnek, Robinson ve Haugan, 2008; Ünsal, 2010). Öğrencilerin sahip oldukları önyargılar ve derse yönelik görüşleri, dersi anlama ve öğrenmelerini etkilemektedir. Bu konular üzerine alan yazında az sayıda çalışma (Devocioğlu ve Akdeniz, 2006; Kallunki, 2009; Kızılıçık, 2013; Löfgren vd., 2013; Mercer, 2000; Mercer, Dawes ve Staarman, 2009; Ünsal, 2010) bulunmaktadır. Devocioğlu ve Akdeniz (2006) yürüttükleri çalışmada, fizik öğretmen adaylarının alan bilgilerini günlük yaşamla ilişkilendirilmede sorunlar yaşadıklarını ve fizik terimlerini ders dışında kullanmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Kallunki (2009), dilin anlamının öğrenme için önemli olduğunu ve bu bağlamda yeni olguların tanıtılmasında bilimsel dili çok fazla kullanmaktan kaçınarak öğrenme ortamına çocukların dünyasına mümkün olduğunca yakın ifadelerin kullanılmasının öğrenmenin gerçekleşmesine olumlu katkı sağladığını tespit etmiştir. Löfgren vd. (2013) tarafından yürütülen çalışmada bir ilköğretim okulunda fen dersleri içerisinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki iletişim ve bu süreçte gerçekleşen bilimsel konuşmalar araştırılmıştır. Bu çalışmada, sınıf uygulamalarında kurulan iletişimde genellikle bilimsel açıklamaların hakim olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin daha derin bilimsel bilgilere sahip olması gerektiği ve bu sayede fen eğitimindeki konuşmalarında daha cesaretli ve etkin olabilecekleri vurgulanmıştır. Mercer (2000) konuşmalardaki dilsel yanlış anlamaları dikkate almış ve aynı kelimenin öğrencilerin düşünme şekli ve yaratıcılığına bağlı olarak yanlış ya da farklı şekilde anlaşılabilirliğini tespit etmiştir. Mercer vd. (2009), ilköğretim fen derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalogu ve öğretmenlerin konuşmayı pedagojik bir araç olarak kullanmalarının öğretim üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma sonucunda, diyaloga dayalı öğretimin öğrencilerin feni öğrenmesi ve anlaması için etkili bir yöntem olduğu ifade edilmiştir. Bununla birlikte, öğrencilerin sınıf konuşmalarına katılımlarının önemli olduğu, düşüncelerinin ve sözlerinin saygıyla ve dikkatle dinlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Kızılıçık (2013) ve Ünsal (2010) tarafından yürütülen çalışmalarda, ders kitaplarında yer alan eş anlamlı fizik terimlerinin öğretmen ve öğrenciler tarafından birbirinin yerine kullanılmasında yaşanan zorluklar ele alınmıştır. Bu çalışmalar sonucunda, ders kitaplarında ve öğretmenlerin söylemlerinde, öğrencilerin daha kolay anladıkları ve ifade edebildikleri Türkçe terimlerin kullanılmasının kavramsal algılamayı kolaylaştıracağı ifade edilmiştir (Kızılıçık, 2013; Ünsal, 2010). Bu çalışmalarda, sadece ders kitaplarında yer alan fizik terimleri ve bu terimlerin öğretmen ve öğrenciler tarafından kullanımına odaklanılmıştır. Ancak öğrencilerin fizik terimlerinin yanı sıra ders kitaplarında yer alan diğer ifade ve kelimeleri nasıl algıladıklarıyla ilgili her hangi bir çalışmaya alan yazında rastlanmamıştır. Ayrıca, önceki yıllarda gerçekleştirilen çalışmalarda fen öğrenmenin zor olduğu ve bu nedenle daha fazla araştırmacının fen eğitiminde kullanılan dilin önemine ilgi göstermeleri gerektiği ifade edilmiştir (Lemke, 1990;

Löfgren vd., 2013). Bu nedenle, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ortaokul 6. sınıf Fen Bilimleri dersinde kullanılmak üzere onaylanmış ders kitaplarında yer alan fizik terimleriyle birlikte onların açıklanmasında ve ifade edilmesinde kullanılan kelimelerin de öğrencilerin zihnindeki yapılarını araştırmak bu çalışmanın amacını oluşturmaktadır.

Bu çalışmanın temel problemini “6. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarında yer alan fizik terimleri ve bu terimlerin açıklanmasında kullanılan kelimelerin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin zihninde hangi anlamlarıyla yer almaktadır?” ifadesi oluşturmaktadır. Çalışmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Fizik konularından, Elektriğin İletimi ünitesinde belirlenen bazı kelimeler öğrenciler için ne anlam ifade etmektedir?
2. Öğrencilerin geliştirilen soruların birinci aşamasındaki tercihleri ile ikinci aşamasında kurdukları cümleler arasında paralellik var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli ve Çalışma Grubu

Bu çalışmada, doküman analizi ve seçilen konunun ayrıntılı şekilde araştırılmasına imkan veren örnek olay yöntemleri kullanılmıştır. Kızılıcık (2013) ve Ünsal (2010) tarafından yapılan çalışmalarda olduğu gibi, araştırılacak kelimelerin belirlenmesi aşamasında MEB tarafından onaylanan ve öğrencilerin eğitim-öğretim ortamında kullandıkları 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitapları analiz edilmiştir. Roth (1996) tarafından öğrencilerin söylemlerindeki dil değişimlerinin, Mercer vd. (2009) tarafından ilköğretim fen derslerinde öğretmen ve öğrenciler arasındaki diyalogun, Kızılıcık (2013) ve Ünsal (2010) tarafından öğretmen adaylarının alternatifleri olan eş anlamlı fizik terimleriyle ilgili tercihlerinin araştırıldığı çalışmalarda da belirli bir konu ya da durum üzerine yoğunlaşma ve kısa sürede çalışma fırsatı veren örnek olay yöntemi kullanılmıştır. Örnek olay yönteminin diğer bir avantajı, araştırmacıya küçük bir grupla çalışma imkanı da vermesidir (Çepni, 2014). Bursa ili Yenişehir ilçe merkezinde yer alan bir ortaokulda eğitim öğretime devam eden 26 yedinci sınıf öğrencisi çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

2.2. Veri Toplama Araçları

Çalışmada, ilk olarak, ortaokul 6. sınıf Fen Bilimleri ders kitaplarındaki “Elektriğin İletimi” ünitesinde geçen fizik terimleri ve açıklayıcı kelimeler alan öğretmenlerinin katılımıyla belirlenmiştir. 7. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada 6. sınıf kitaplarının kullanılmasının sebebi, öğrencilerin daha önce öğrenim gördükleri ve fikir sahibi oldukları bir konuda araştırmanın yürütülmesinin hedeflenmiş olmasıdır. Fizik alanında uzman bir öğretim üyesinin rehberliğinde belirlenen terim ve kelimelerin içinden öğrencilerin anlamakta ve ifade etmekte zorlandıkları 10 kelime (*direnc, kontrol, bağımlı, bağımsız, madde, enerji, sigorta, kesit, cins, çarpma*) tespit edilmiş ve bu kelimeler kullanılarak 10 tane iki aşamalı soru geliştirilmiştir. Ateş (2010) ve Griffiths ve Thompson (1993) tarafından yapılan çalışmalar öğrencilerin

bağımlı değişken, bağımsız değişken ve kontrol değişkeni kavramlarını anlamakta zorlandıklarını bu nedenle de yaptıkları uygulamalarda değişkenleri belirlemede yetersiz kaldıklarını göstermektedir. Ayrıca, bu çalışmalarda, bazı terimlerin konuları açıklama ve anlaşılır hale getirmede fayda sağlamak yerine öğrenme sürecini olumsuz biçimde etkilediği ifade edilmiştir. Driver, Squires, Rushworth ve Wood-Robinson (2013), soyut bir kavram olması nedeniyle öğrencilerin bilimsel anlamda enerji kavramını anlamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu kavramlarla birlikte, farklı öğrenim düzeyindeki öğrencilerle yapılan araştırmalar öğrencilerin direnç kavramıyla ilgili kavram yanılgılarına sahip olduklarını göstermektedir (Aykutlu ve Şen, 2012; Çıldır ve Şen, 2006). Bu kavramların yanı sıra ünite içerisinde belirlenen madde, sigorta, kesit, cins ve çarpma kelimelerinin öğrenciler tarafından anlaşılıp anlaşılmayacağı ile ilgili alan öğretmenlerinin ortak bir fikir yürütmemiş olmalarından dolayı bu kelimelerin de çalışma kapsamında incelenmesine karar verilmiştir.

Soruların ilk aşamasında, belirlenen kelimenin ders kitaplarında geçtiği bir cümle verilmiş ve ardından bu kelimenin farklı anlamlarda kullanıldığı cümlelerin yer aldığı beş seçenek hazırlanmıştır. Tek bir doğru cevabı gerektiren çoktan seçmeli sorularla karıştırılmaması için seçeneklerin önüne harfler değil boş kutucuklar yerleştirilmiştir. Bu sayede öğrencilere kendilerine verilen yönergeyi de dikkate alarak birden fazla seçeneği işaretleme ya da hiçbir seçeneği işaretlememe imkanı sunulmuştur. Soruların ikinci aşamasında ise öğrencilerden verilen kelimeyle ilgili zihinlerindeki yapıları açığa çıkaracak bir cümle yazmaları istenmiştir. Geliştirilen soruların kapsam geçerliğinin sağlanması için alan uzmanlarından ve Fen Bilimleri ve Türkçe branşlarında görev yapmakta olan ortaokul öğretmenlerinden görüş alınmıştır. Bu uygulamaya benzer çalışmalar Kallunki (2009), Kızılıcık (2013) ve Ünsal (2010) tarafından yürütülmüştür. Kallunki (2009) tarafından yürütülen çalışmada, çok fazla bilimsel tanımlama içeren konuşmalardan kaçınılarak, çocukların konuşma dilleriyle ve düşünme yollarıyla sözel olarak iletişim kurulmaya çalışılmıştır. Kızılıcık (2013) ve Ünsal'ın (2010) çalışmasında ise, öğretmen adaylarına eşanlamlı fizik terimlerinden oluşan bir anket sunulmuş ve her terimin karşısına bu terimin onlar için ne anlam ifade ettiğini gösteren kısa açıklamalar yazmaları istenmiştir. Çalışmada geliştirilip kullanılan sorular Ek-1'de verilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada geliştirilip kullanılan soruların analizinde ilk aşama için öğrencilerin her soru için işaretledikleri şıkların frekansları tespit edilmiş ve grafik üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca öğrencilerin her soru için verdikleri doğru cevaplara 1 puan yanlış cevaplara 0 puan verilerek değerlendirme yapılmıştır. İşaretlenen her doğru seçeneğe 1 puan verilirken, yanlış seçenekleri işaretlemeyen öğrencilerin cevapları da doğru kabul edilerek 1'er puan verilmiştir. Bu sayede 5 seçenekten oluşan her bir soru için toplam puan 5 olarak belirlenmiştir.

Öğrencilerin anlama düzeyini tespit etmek için Abraham, Grzybowski, Renner ve Marek (1992) tarafından açık uçlu soruların analizinde kullanılan "Tam anlama, Kısmen anlama, Alternatif kavram ile anlama ve anlamama kategorileri oluş-

turulmuştur (Çalık, Ayas ve Ünal, 2006; Hırça, Çalık ve Seven, 2011). Bu çalışmada öğrenciler herhangi bir öğretime maruz bırakılmadıkları için anlama düzeyleri ifade-si yerine, bu kategorilerden yola çıkılarak Tablo 1’de verilen kriterler oluşturulmuş ve bu kriterler doğrultusunda öğrencilerin yazdıkları cümleler değerlendirilmiştir.

Tablo 1. Açık uçlu cevapların analizinde kullanılan kategoriler

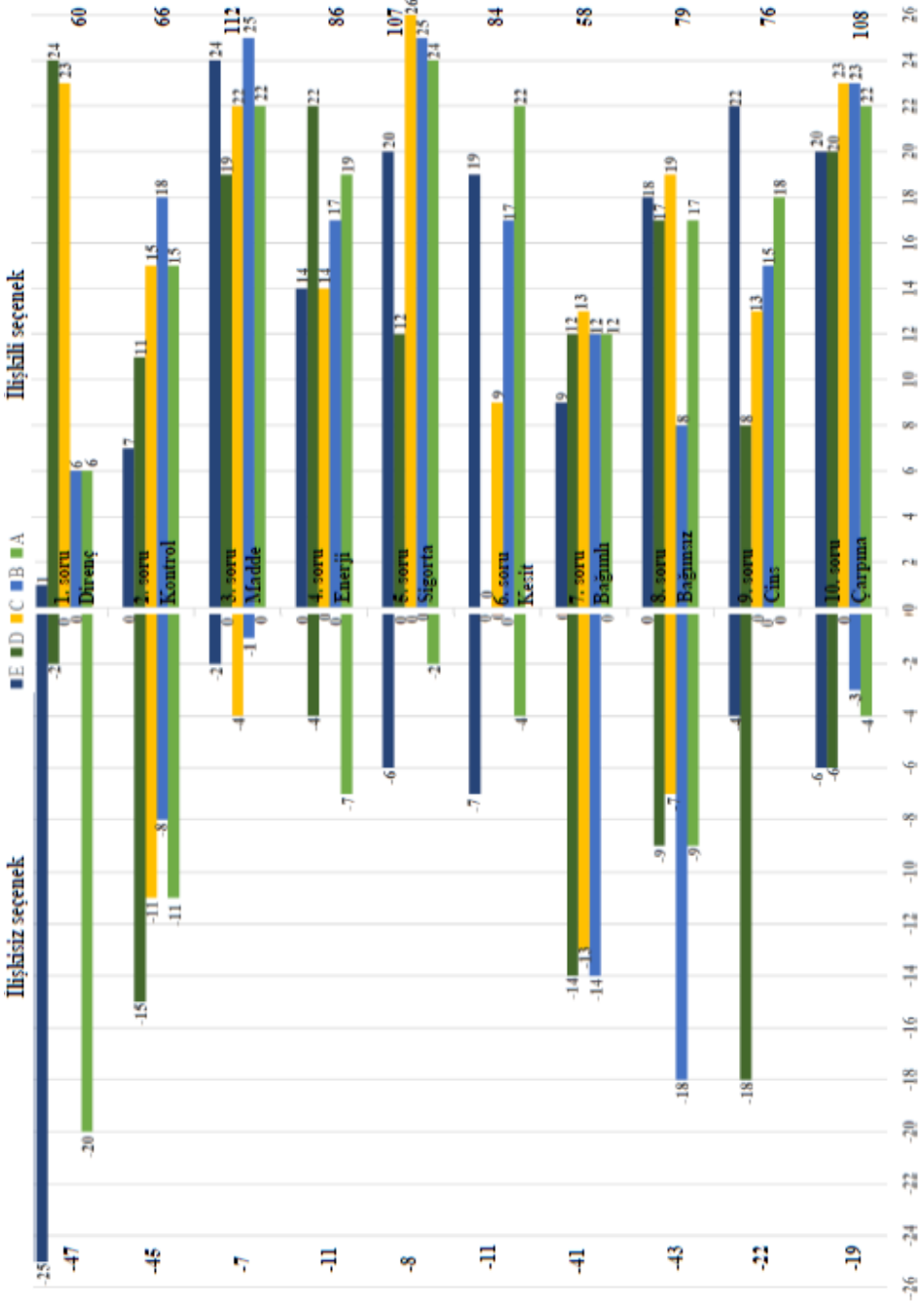
Değerlendirme kriterleri	Açıklama	Puan
İlişkili cevap	Kelimelerin verilen cümledekiyle aynı anlamda kullanıldığı cevaplar	3
Kavram yanlışlığı içeren cevap	Kelimelerin verilen cümledekiyle aynı anlamda kullanıldığı, fakat kavram yanlışlığı içeren cevaplar	2
İlişkisiz cevap	Kelimelerin verilen cümledekinden farklı anlamda kullanıldığı cevaplar	1
Boş	Boş bırakılan ya da anlamsız ifadelerin yer aldığı cevaplar	0

Soruların birinci aşaması için hazırlanan seçeneklerden hangilerinin verilen cümleyle aynı anlamda olup olmadığının belirlenmesi ve ikinci aşama için yazdıkları cümlelerin yukarıda verilen kriterlerden hangisine uygun olduğunun belirlenmesi için Fen bilgisi ve Türkçe alanlarında görev yapmakta olan 3 ortaokul öğretmenin görüşlerine başvurulmuştur. Bu kategoriler doğrultusunda yapılan analiz sonuçları fen eğitimi alanında uzman olan öğretim üyeleri ile tekrar gözden geçirildikten sonra frekans ve yüzdelerle tablo halinde düzenlenmiştir.

3. Bulgular

İki aşamalı soruların birinci bölümüne verilen cevapların analizinden elde edilen veriler Grafik 1’de sunulmuştur.

Grafik 1. Soruların birinci aşamasına verilen cevapların frekans ve puan değerleri (N= 26, Puan/130)



◆ Zeynep Kıryak / Salih Çepni

Grafik 1'den görüldüğü gibi, doğru cevap kısmında en yüksek puan *madde* kelimesi için verilen cevaplardan elde edilirken (p=112), yanlış cevap kısmında da en düşük puan yine bu kelime için verilen cevaplardan elde edilmiştir (p= -7). *Çarpma* kelimesi için doğru cevap kısmında 108 puan yanlış cevap kısmında ise -19 puan belirlenirken, *sigorta* kelimesi için doğru cevap kısmında 107 ve yanlış cevap kısmında -11 puan olduğu belirlenmiştir. *Kesit* kelimesinin sorgulandığı sorudan doğru cevap kısmında ortalama düzeyde bir puan elde edilirken (p= 84), yanlış cevap kısmında -11 puan elde edildiği görülmektedir. Doğru cevap kısmında elde edilen en düşük puanların *bağımlı* (p= 58), *direnç* (p= 60) ve *kontrol* (p= 66) kelimelerine ait olduğu görülmektedir. Yanlış cevap kısmına bakıldığında, en yüksek puanın *direnç* kelimesinden (p= -47) elde edildiği, ardından *kontrol* (p= -45), *bağımsız* (p= -43) ve *bağımlı* (p= -41) kelimelerinin geldiği görülmektedir.

İkinci aşamada öğrencilerin verilen kelimelerle ilgili yazdıkları cümleler analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. İkinci aşamada verilen cevapların frekansları ve örnek cümleler

f	İlişkili cevap	f	Kavram yanlışlığı içeren cevap	f	İlişksiz cevap	f	Boş
2	Direnç, bir şeye karşı güçlük göstermek. -Elektrik devresindeki elemanlardan biri	3	-Bir maddede uygulanan baskı. -Bir şeyin önüne çıkan engeli geçmek amacıyla kullanılan dirence direnç denir. -Dirence zorluklara karşı gösterilen kuvvet veya güç.	17	-Onunla her başarıya çalıştırmada bana karşı direnç gösteriyor. -Bu olayı şiddetli direnc gösterdi. -Direncini yitirmeye başladı.	4	-Elektrik devresindeki elemanlardan biri. -Elektrik devresinde direncin önemi bir var. -Direnc kelimesi genelde fen bilimlerinde kullanılır.
2	İyi şeyler yapmaya kötü şeylerden uzak tutmaya kontrol denir. -Başkalarının duygularını incitmek için hareketlerimiz ve sözlerimizi kontrol altına almamız.	-	-	22	-Sağlık kontroline gectikten sonra eve dönüm. -Fakimim kontrolü onun elindeydi. -Öğretmenimiz sınavları kontrol etti.	2	-Ayar.
19	-Ayağın düşen sert maddeden çığlık attı. -Doğada var olan bes duyusu organımızla hisseddiğimiz şeylere maddeler denir. -Her madde atomlardan oluşur.	1	-Madde, element maddelerine ayrılmazı sağlar.	5	-Benim için madde kurallı aynı. -Öğretmenimiz konuyla ilgili dört madde yazdırdı. -Madde kelimesi uyulması gereken bir kural veya bir yasak anlamına geliyor.	1	-Maddenin özelliklerini çok severim.
17	-Çünes enerjisi işimize yarar. -Enerji bizim hareket etmemize de yarar. -Bu atomun sahip olduğu enerji çok fazla.	6	-Olan gücü arttırmak için kullanılan madde. -Enerji doğada kaybolmayan tek madde. -Fiziksel olarak hiç enerjiyi kalmadı.	-	-	3	-Enerji birçok konuyu kapsar. -Enerji birçok olabilir. -Bu enerji türleri hayatımızı iyi şekilde etkiliyor.
11	Sigorta evin elektriğini kontrol eder. -Elektrik akımını kontrol etmemizi sağlar. -Evde sigortalar atlı ve televizyon izleyemedik.	2	-Sigorta bızılırsa elektrik kesilir. -Şimşekler çökmeğe başlarken sigortalar atlı.	13	-Daha iyi bir gelecek için emeklilik sigortası yapmamış. -Bu iş sigortalıyım. -Arabamızı sigortalı yapmalıyız.	-	-
5	Bir elektrik devresindeki kablonun kesili artarsa direnç azalır. Bir parçadır. -Bugün kütrenin kesitlerini işledik.	-	-	15	-Şiirdeki küçük bir kesite duraksadı. -Hikayede yaşamla ilgili kesitler vardı. -Hayatından kesitleri izledik.	6	-Çevremizde çok kesitler vardır. -Maddenin içinde bulunan şekiller. -Bu kağıdı kesitli biçimde kesim.
2	Sinemaya gitmem anememe bağlı. -Bir işi yapınak için başka birinden yardım almaya bağlıdır denir.	-	-	24	-O oyunun bağımlıs olmuş. -Sokakaktaki yaşlı adam alkol bağımlısıydı. -Ben kardeşime bağıyım.	-	-
-	-	-	-	23	-Türkiye bağımsız bir ülkedir. -Herkesin bağımsız bir hayat yaşamak istiyordu. -Aynı tek. Onusuz yapabilmek.	3	-Bir zamandan sonra bağımsız olabilir.
15	Kablonun cinsi devrede önemlidir. -Bu maddenin farklı modellerine cins denir. -Bu köpeğin cinsi dalmaçyalı.	1	-Tirileri ayırmak içindir.	10	-Cins isimler çok vardır. -Bu adam cins seyyer yapıyor. -Bizim okulda çok cinsler var.	-	-
9	-Elektrik çarpmasından kurtulmak milyonda bir. -Ağaçta oturan adama yıldırım çarpmış. -Elektrik çarparak birçok insan hayatını kaybetmiştir.	-	-	16	-Kafasını şiddetli bir şekilde duvara çarpıp için hastaneye kaldırıldı. -Nihayet çarpmaya ve bölmeği öğrendik. -Arabamıza tır çarptı.	1	-Elektrik çarpması.

* İstatik olan ifadeler kavram yanlışlığı içermektedir.

Tablo 2'den görüldüğü gibi, öğrencilerin verilen anlamıyla en fazla ilişkili cevap oluşturabildikleri kelimeler *madde* (f= 19), *enerji* (f= 17) ve *cins* (f= 15) kelimeleriyken, en az ilişkili cevap oluşturdukları kelimeler *direnç* (f= 2), *kontrol* (f= 2) ve *bağımlı* (f= 2) kelimeleridir. Ayrıca, *bağımsız* kelimesiyle ilgili ilişkili cevap kategorisine uygun hiçbir cevap bulunmamaktadır. Kavram yanlışlığı içeren cevap kategorisine bakıldığında, öğrencilerin en fazla *direnç* (f= 3) ve *enerji* (f= 6) kelimeleriyle ilgili kavram yanlışlarına sahip oldukları görülmektedir. Öğrencilerin *direnci* bir devre elemanı ve enerji türü olarak ifade ettikleri görülürken, bir öğrencinin direnci tanımlamada kuvvet ve güç terimlerini aynı anlamda olduklarını kabul ettiği belirlenmiştir. *Enerji* kelimesiyle ilgili verilen cevaplarda ise enerjinin bir madde olarak tanımlandığı ve günlük dildeki kullanımıyla enerjinin tükenemediğini düşündükleri belirlenmiştir. *Kontrol* (f= 22), *bağımlı* (f= 24) ve *bağımsız* (f= 23) kelimeleriyle ilgili oluşturulan cevapların büyük kısmının ilişkisiz cevap kategorisine uygun olduğu belirlenmiştir. Boş cevap kategorisinde ise, en fazla cevabın *direnç* (f= 4) ve *kesit* (f=6) kelimeleriyle ilgili verilen cevaplardan oluştuğu görülmektedir.

Öğrencilerin iki aşamada da verdikleri cevapların puanlanmasıyla elde edilen veriler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin verdikleri cevaplardan elde edilen puanlar

	Birinci aşama						İkinci aşama			
	A	B	C	D	E	Toplam/ 130	Toplam/ 78	İlişkili cevap	Kavram yanlışlığı içeren cevap	İlişkisiz cevap
1. soru	6	6	23	24	1	60	29	6	6	17
2. soru	15	18	15	11	7	66	28	6	-	22
3. soru	22	25	22	19	24	112	64	57	2	5
4. soru	19	17	14	22	14	86	63	51	12	-
5. soru	24	25	26	12	20	107	50	33	4	13
6. soru	22	17	9	17	19	84	30	15	-	15
7. soru	12	12	13	12	9	58	30	6	-	24
8. soru	17	8	19	17	18	79	23	-	-	23
9. soru	18	15	13	8	22	76	57	45	2	10
10. soru	22	23	23	20	20	108	43	27	-	16

Tablo 3'e bakıldığında, her iki aşamada da en yüksek puanların *madde* kelimesinin sorgulandığı üçüncü sorudan (f= 112) elde edildiği görülmektedir. Öğrenciler *sigorta* kelimesinin sorgulandığı beşinci soru (f= 107) ve *çarpma* kelimesinin sorgulandığı onuncu soruya (f= 108) birinci aşamada verdikleri cevaplardan da yüksek puanlar alırken, ikinci aşamada bu kelimeler için ortalama düzeyde puanlar almışlardır. İkinci aşama için verilen cevaplardan *enerji* kelimesinin sorgulandığı dördüncü soru (f= 63) ve *cins* kelimesinin sorgulandığı dokuzuncu sorudan (f= 57) elde edilen puanların ortalamanın üzerinde olduğu görülmektedir. Birinci aşamada en düşük puanlar *bağımlı* kelimesinin sorgulandığı yedinci soru (f=58), *direnç* kelimesinin sorgulandığı birinci soru (f= 60) ve *kontrol* kelimesinin sorgulandığı ikinci sorudan (f=66) elde edilirken, ikinci aşamada belirlenen en düşük puanlar *bağımsız* kelimesinin sorgulandığı sekizinci soru (f= 23), *kontrol* kelimesinin sorgulandığı ikinci soru (f= 28) ve *direnç* kelimesinin sorgulandığı birinci sorudan (f=29) elde edilmiştir.

4. Tartışma

Çalışmadan elde edilen bulgulara dayanarak, öğrencilerin ders kitaplarında yer alan fizik terimlerini ve açıklayıcı kelimeleri tanımlamada ve ayırt etmede zorlandıkları söylenebilir. Grafik 1'e bakıldığında, *direnç*, *madde*, *sigorta* ve *çarpma* kelimelerinin sorgulandığı sorularda öğrencilerin büyük kısmının aynı fikirlere sahip olduğu görülmektedir. Diğer yandan, Tablo 2'ye bakıldığında, öğrencilerin bu kelimelerle ilgili yazdıkları cevapların büyük kısmının ilişkisiz cevap kategorisinde yer alması, öğrencilerin bu terim ve kelimeleri yorumlamada ve tanımlamada ders içinde kullanılan ifadeler yerine okul dışında ve günlük hayatta edindikleri bilgileri kullanma eğiliminde olduklarının göstergesi olabilir. Bu durum, kelimelerin günlük yaşamdaki anlamları ile bilimsel anlamlarının birbirinden farklı olduğu durumlarda ortaya çıkan dil yanlışları olarak ifade edilebilir (Baysarı, 2007). Öğrencilerin *direnç* kelimesiyle ilgili "enerji, kuvvet veya güç" gibi kavram yanlışları bu kelimelerin günlük hayattaki kullanımlarıyla fizik dersi kapsamındaki kullanımlarının karıştırıldığını göstermektedir. Cerit-Berber ve Sarı (2009) tarafından yürütülen çalışmada da, öğrencilerin iş, güç, enerji kavramlarıyla ilgili yanlışlarının olduğu ve bu kavramları bilimsel anlamları yerine günlük hayatta kullandıkları anlamlarıyla ifade ettikleri görülmüştür. Grafik 1'de, *kontrol*, *enerji*, *kesit*, *bağımlı*, *bağımsız* ve *cins* kelimeleriyle ilgili işaretlenen seçeneklerin frekanslarının ortalama düzeyde olması, öğrencilerin bu kelimelerle ilgili zihinlerinde tam bir anlam oluşturamadıkları ve bu kelimelerle ilgili ortak bir dile sahip olmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Diğer kelimelerde olduğu gibi belirli seçenekler üzerinde yığılma olmaması bu kelimelerin öğrencilerin yaşantılarında bilimsel işlevinden farklı şekillerde kullanılmasıyla (Güneş, Dilek, Demir, Hoplan ve Çelikoğlu, 2010) ya da daha önce bu kelimelerle karşılaşmamış ve bu seçeneklerin rastgele işaretlenmiş olmasıyla ilgili olabilir. Öğrencilerin bu kelimelerle ilgili yazdıkları cümlelere bakıldığında da büyük çoğunluğun ilişkisiz cevap kategorisine uygun olması bu düşüncüyü desteklemektedir (Tablo 2). Diğer yandan, en fazla kavram yanlışısı içeren cevabın *enerji* kelimesiyle ilgili olması, öğrencilerin hayatlarının her döneminde karşılaştıkları *enerji* hakkındaki ön bilgilerini sınıf ortamına getirmeleri ve bu bilgileri bilimsel bilgilerle birleştirerek kendilerine özgü yeni bilgi ve ifadeler oluşturmalarıyla açıklanabilir. Hırça vd. (2008) ve Hırça, Seven ve Azar (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan elde edilen bulgular öğrencilerin enerji kavramını bilimsel anlamda kullanmada eksikliklerinin olduğunu ve okul dışında edindikleri bilgileri okulda öğrendikleri bilgilerle birleştirerek yeni anlamlar oluşturmaya çalıştıklarını göstermiştir.

Tablo 3'e bakıldığında, uygulama sonucu elde edilen en düşük puanların *direnç*, *kontrol* ve *bağımlı* kelimelerine ait olması, öğrencilerin bu kelimeleri günlük hayatta farklı anlamlarda ve sıklıkla kullanmalarının, dolayısıyla kendilerinden beklenen anlamda yapılar oluşturmaya çalışırken de bu kullanımların etkisinde kalmalarının bir sonucu olabilir. Bunların yanı sıra, *kesit* ve *bağımsız* kelimelerinden elde edilen puanların birinci aşama için ortalamanın üzerinde olduğu, ikinci aşamada ise ortalamanın altında kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin cümleleri yorum-

lamada sıkıntı yaşamadıklarının ancak kendi cümlelerini oluşturmaları gerektiğinde zihinlerinde anlamlı ifadeler oluşturamadıklarının ve fizik dilini kullanamadıklarının göstergesi olabilir. Günlük hayatta sıklıkla kullanılan *enerji* kelimesinden birinci aşamada elde edilen puanın oldukça yüksek olduğu görülmüştür (Tablo 3). Diğer yandan, öğrencilerin bir kısmının “enerjinin bir madde türü olduğu” ya da “yok olabileceği” gibi kavram yanlışlarına sahip olduğu da görülmüştür (Tablo 2). Buna karşın öğrencilerin bu kelimeyi tanımlama ve cümle içinde kullanma aşamasında oldukça başarılı olmaları ve kendilerinden beklenen cevapları oluşturmaları bu kelimenin alternatif yapılar içermesine rağmen günlük dilde ve bilimsel dilde genellikle aynı anlamda kullanılmasıyla ilişkili olarak görülebilir (Dede-Er, Şen, Sarı ve Çelik, 2013). *Cins* kelimesiyle ilgili verilen cevaplara bakıldığında, öğrencilerin kelimenin anlamını ayırt etmekte zorlanmalarının sebebi kendilerine sunulan cümlelerden birinin Türkçe dersinde geçen bir tanımı içermesi, dolayısıyla istenilen anlamda olmasa bile bir kalıp olarak öğrencilerin bu cevabı da doğru kabul etmeleriyle ilgili olabilir. Bu durum öğrencilerin kelimeleri birbirinden ayırma ve yorumlama yeteneklerinin zayıf olmasından kaynaklanabilir. Diğer taraftan, öğrencilerin bu kelimeyle ilgili cümle oluşturma aşamasında oldukça başarılı olmaları ancak bir kısmının ilk aşamada işaretlemelerine rağmen ikinci aşamada bu kelimenin günlük dildeki kullanımıyla ilgili cümleler kurmaları, öğrencilerin bilimsel ifadeler yerine günlük dilde kullanılan ifadeleri daha fazla benimsemeleriyle ve kullanma eğilimi göstermeleriyle ilgili olabilir (Cerit-Berber ve Sarı, 2009). *Sigorta* ve *çarpma* kelimeleriyle ilgili öğrencilerin büyük kısmının soruların her iki aşamasında da tutarlı cevaplar vermeleri, bu kelimelerin günlük dildeki kullanımıyla bilimsel dildeki kullanımının birbirinden çok farklı olmasıyla ilgili olarak kabul edilebilir. Dolayısıyla öğrenciler bu kelimelerin anlamlarını kolaylıkla ayırt edebilir ve yorumlayabilir. Grafik ve tablolara bakıldığında, öğrencilerin cevaplamakta en az zorlandıkları kelime *madde* kelimesi olarak görülmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğunun *madde* kelimesiyle ilgili soruyu doğru cevaplandırması ve bu kelimeyi bilimsel anlamıyla açıklayabilmesi, öğrencilerin günlük yaşamlarında sıklıkla karşılaştıkları ve kullandıkları bu kelimeyi tanımlama ve yorumlama becerilerinin yüksek olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Dede-Er vd., 2013).

Öğrencilerin soruların her iki aşamasında da birbirinden farklı cevaplar verdikleri görülmüştür. Örneğin, birinci soruda, öğrencilerden biri sadece C ve E seçeneklerini işaretlerken bir başka öğrenci tüm seçenekleri işaretlemiştir. Benzer şekilde ikinci aşamada öğrencilerin cümlelerini birbirinden farklı yapılarla oluşturdukları görülmüştür. Öğrencilerin önceki yıl bu konuyu öğrendikleri göz önünde bulundurulduğunda, bu durum, farklı öğrencilerin farklı zihinsel koşullara sahip olmaları ve farklı öğrenme süreçlerine ihtiyaç duymalarıyla açıklanabilir (Gagne, 1985; Kılıç, 2007; Merrill, 2000). Dolayısıyla, her bir öğrenci edindiği bilgiler doğrultusunda kelimeleri birbirinden ayırmakta ve cümlelerini de yine kendi öğrenmeleri doğrultusunda oluşturmaktadırlar. Diğer yandan, öğrencilerin büyük kısmının oluşturdukları cümlelere bakıldığında, okul içinde edindikleri bilgilerden çok günlük hayatta edindikleri bilgileri, kelimeleri ve açıklamaları kullandıkları görülmüştür. Bu noktada,

Vygotsky (1982)'nin yakınsal gelişim alanı olarak ifade ettiği sosyal etkileşimin ve bu süreçte kullanılan günlük dilin eğitim ortamlarında kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştıracağı düşünülmektedir. Benzer şekilde, Gagne (1985), bazı kavramların öğrencinin çevresiyle doğrudan etkileşimi sonucu, bazılarının ise dil aracılığıyla öğrenilebileceğini ifade etmektedir (aktaran: Ateş, 2010). Bununla birlikte, Gagne (1985) teori ve pratik arasındaki boşluğu ve öğrenme önündeki en büyük engellerden biri olarak görmektedir. Bu şekilde gerçekleştirilen öğretim uygulamaları öğrencilerin kavramları zihinlerinde yapılandırmasını zorlaştırmaktadır. Günümüzde, teori ve pratik arasındaki bu boşluk hala kapatılamamıştır ve fen öğretimi formül, tanım ve işlemlerden oluşan bir yapıda sunulmaktadır. Bu durum literatürde işlemsel (algoritmik) öğrenme olarak tanımlanmaktadır. İşlemsel öğrenmede, terimler arasındaki farklılığı ayırt etmede sayısal işlemler yürütülmekte ve çözüme sembol ve formüllerle ulaşılmaktadır (Zhang ve Watkins, 2001). Kavramsal öğrenmede ise, kavramlar arası ilişkiler, sayısal işlemler ve matematiksel formüller yerine, terimlerin anlamları sorgulanarak, günlük hayattan örnekler ve olaylar göz önünde bulundurulularak mantıksal olarak çözümlenmektedir (Erdemir, 2010). İşlemsel çözümler gerektiren problemlerin çözümünde zorlanmaları öğrencilerin fizik derslerindeki başarısızlıklarının en önemli nedenlerinden biridir (Özsoy-Güneş, Derelioğlu ve Kırbaslar, 2011). İşlemsel öğrenmeyle ezbere dayalı olarak gerçekleşen kalıpsal yapıların gerçek anlamda öğrenme olmadığı görülmektedir. Dolayısıyla, işlemsel öğrenmenin aksine, kavramsal öğrenmede çözüm yollarına daha kolay ulaşılmaktadır (Redish ve Kuo, 2014). Bu nedenle, işlemsel öğretimden kavramsal öğretime geçiş yapılması gerektiği ve bilimsel bilgiyi anlamada kullanılan dili etkin kılmanın yolunun kavramsal öğrenmeden geçtiği açıktır. Okullarda, kitaplarda, makalelerde hakim olan bilimsel dil çocukların dili ile örtüşmediği için, öğrenciler zihinlerinde kavramlardan bir çatı oluşturamamaktadır. Bu bilgiler öğrencilerin dünyasında gerçekleştirilmemiş birer yansıma olarak kalmaktadır. Bu nedenle, kavramsal öğrenme ile ortak bir dil oluşturulduğunda ortak bir anlayışın oluşacağı ve bilim dilinin ancak bu şekilde gerçek anlamda anlaşılmasına başlayacağı düşünülmektedir.

5. Sonuçlar

1. Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında, öğrencilerin Fen Bilimleri ders kitaplarında geçen fizik terimlerini ve bu terimlerin sunumunda ve açıklanmasında kullanılan kelimeleri anlamakta ve yorumlamakta yeterli olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. *Direnç*, *enerji*, *sigorta* kelimeleri gibi bilimsel anlamıyla benzer anlamda günlük dilde de kullanılan, ancak bu kullanımla dile alternatif kavramların yerleşmesine sebep olan kelimelerin ayırt edilmesinde güçlükler olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Soruların birinci aşamasında öğrencilerin özellikle *bağımlı*, *direnç* ve *kontrol* kelimelerinin farklı anlamlarda kullanıldığı cümleleri ayırt etmede zorlanmaları, bu kelimelerin öğrencilerin zihninde yapılanmadığı ve bu nedenle benzerlik ve farklılıkları sorgulamada yeterli düzeyde olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

3. Birinci aşamada doğru cevaplara ulaşım soruların ikinci aşamasında yetersiz kalmaları, öğrencilerin günlük hayatta farklı anlamlarda kullanılan kelimelerin

anlamalarını ayırt edemedikleri ve bu kelimeleri bilimsel anlamlarıyla tanımlamaktan kaçındıkları ya da bilimsel dilin öğrenciler tarafından ikinci plana atıldığı sonucunu ortaya çıkarmıştır. Bunun sebebinin okullardaki işlemsel öğrenme anlayışıyla ilgili olduğuna inanılmaktadır.

4. Günlük dilde bilimsel anlamından farklı şekillerde kullanılan ya da çok sık kullanılmayan *bağımsız*, *cins* ve *kesit* kelimelerinin yorumlanması ve ifade edilmesindeki eksikliklerden, öğrencilerin ders kitaplarında kullanılan dili anlamakta zorlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

5. Öğrenciler *sigorta* ve *çarpma* gibi günlük ve bilimsel dilde birbirinden çok farklı anlamlarda kullanılan kelimeleri ayırt etme ve ifade etme becerilerine sahipken, *enerji* gibi günlük dilde sık kullanılan ve bu kullanımla alternatif yapılar kazanmış kelimeleri ayırt etmede zorlandıkları görülmüştür. Bu durum, öğrencilerin fizik dilini bir düşünme ve konuşma aracı olarak kullanmada eksiklerinin olduğu ve günlük dilin öğrenciler tarafından bilimsel dile göre daha fazla benimsenmiş olmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

6. *Madde* kelimesinde her iki aşamada da öğrencilerin büyük ölçüde başarı gösterdiği görülmüştür. Hem günlük dilde hem de bilimsel dilde sıklıkla ve aynı anlamda kullanılan kelimelerin öğrenciler tarafından yorumlanması, anlamlandırılması ve doğru bir şekilde ifade edilmesi, bu kelimelerin öğrencilerin zihinlerinde tam anlamıyla yapılanmasının bir sonucu olarak ortaya çıkmıştır.

6. Öneriler

1. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, öğrencilerin fizik dilini anlama ve kullanma becerilerinin artırılması için bilimsel dilin öğrenme ortamında çocukların dünyasına mümkün olduğunca yakın ifadelerle sunulması önerilmektedir.

2. Ülkemizde, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından onaylanmış olan ders kitapları tüm öğrencilerin ve öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabildiği kaynaklardır. Dolayısıyla, kitap yazarlarının kullandıkları dilin herkes tarafından anlaşılır ve net olmasının, bu kaynakların gerçek anlamda kullanımını arttıracacağı düşünülmektedir.

3. Bu çalışmada, sadece ilköğretim programında yer alan 6. sınıf “elektriğin iletimi” ünitesinden seçilen 10 kelime ele alınmıştır. Fen Bilimleri dersine ait diğer konularda farklı öğretim kademelerinde de benzer çalışmaların yürütülmesinin bu dersteeki iletişim sorunlarının ortadan kaldırılması için faydalı olacağı düşünülmektedir.

4. Öğrencilerin fizik dilini kullanma, terimleri ve kelimeleri algılama ve anlamlandırma becerilerinin ölçülebilmesi için daha geniş kapsamlı ve uzun süreli çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir.

5. Bu tür çalışmaların Fen Bilimleri derslerinin diğer konularında da yürütülmesinin öğrencilerin öğrenme zorluklarının belirlenmesi ve azaltılması için fayda sağlayacağı düşünülmektedir.

6. İletişimin öğrenme için en büyük kaynak ya da en büyük engel haline gelebileceği dikkate alınarak, kitap yazarları ve öğretmenlerin dili öğrencilerin yaş, dil bilgisi ve yaşam şekillerine uygun olarak kullanmaya dikkat etmeleri önerilmektedir.

7. Dünyada, popüler bilim yardımıyla çocuklar için yazılmış bilimsel romanlar, dergiler aracılığıyla bilim dili ile günlük dil arasında köprü kurulmaktadır. Ülkemizde de, son yıllarda TÜBİTAK tarafından çıkarılan Meraklı Minik ve Bilim Çocuk dergileri bu amaca hizmet etmektedir. Ancak, ülkemizde bilim dilini çocukların diline uygun şekilde yazacak çok sayıda akademisyenin olmaması bu alanın dünyada ulaştığı düzeye ulaşamamasına sebep olmaktadır. Ülkemizde, çocuk bilimi, çocuklarda bilim dili, bilimsel dilin ders kitaplarında ve öğretimde kullanımı konularına yönelik olarak yapılan çalışmaların az sayıda olduğunun görülmesi, dil ve iletişim konusuyla ilgili tespit edilen çalışmaların ise Fen Bilimleri dışındaki alanlarda yapılmış olması bu öneriyi desteklemektedir. Çocuk bilimine, çocuklarda bilim dili ve iletişim dili alanlarına ilgi duyan bireylerin mutlaka bu alana yönlendirilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, çocuk bilimi konusunun geleceğin araştırmacıları için öncül konu olması önerilmektedir.

Kaynakça

- ABRAHAM, M. R., GRZYBOWSKI, E. B., RENNER, J. W. & MAREK, E. A. (1992). "Understandings and misunderstandings of eighth graders of five chemistry concepts found in textbooks" **Journal of Research in Science Teaching**, 29(2), 105-120.
- AKYOL, S. & FER, S. (2010). "Sosyal Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Öğrenmenin Kalıcılığına Etkisi Nedir?" **International Conference on New Trends in Education and Their Implications**, 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey, 882-888.
- ATEŞ, S. (2005). "Öğretmen Adaylarının Değişkenleri Belirleme ve Kontrol Etme Yeteneklerinin Geliştirilmesi" **GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 25 (1), 21-39.
- ATEŞ, A. (2010). "Kitap İncelemesi: The Conditions of Learning and Theory of Instruction Robert Gagne" **İlköğretim Online**, 9(3), 5-9.
- AYKUTLU, I. & ŞEN, A. İ. (2012). Üç Aşamalı Test, Kavram Haritası ve Analoji Kullanılarak Lise Öğrencilerinin Elektrik Akımı Konusundaki Kavram Yanılgılarının Belirlenmesi, **Eğitim ve Bilim**, 37 (166), 275-288.
- BAHAR, M., ÖZTÜRK, E. & ATEŞ, S. (2002). "Yapılandırılmış Grid Metodu İle Lise Öğrencilerinin Newton'un Hareket Yasası, İş, Güç Ve Enerji Konusundaki Anlama Düzeyleri ve Hatalı Kavramlarının Tespiti" **V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi**, 16-18 Eylül, 2002 (Poster Bildiri), ODTÜ, Ankara.
- BARNES, D. (2008). **Exploratory talk for learning**. In: N. Mercer & S. Hodginson. (Eds.) *Exploring talk in school*. London: Sage Publications Ltd.
- BAYSARI, E. (2007). **İlköğretim düzeyinde 5. sınıf fen ve teknoloji dersi canlılar ve hayat ünitesi öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrenci başarısına, fen tutumuna ve kavram yanılgılarının giderilmesine olan etkisi**. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

◆ Zeynep Kıryak / Salih Çepni

- BRISCOE, C. & PRAYAGA, C. S. (2004). "Teaching Future K-8 Teachers the Language of Newton: A Case Study of Collaboration and Change in University Physics Teaching". DOI 10.1002/sce.20005. Wiley Interscience.
- CERİT-BERBER, N. & SARI, M. (2009). "Kavramsal Değişim Metinlerinin İş, Güç, Enerji Konusunu Anlamaya Etkisi" **Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi**, 27, 159 -172.
- CLERK, D. & RUTHERFORD, M. (2000). "Language as a confounding variable in the diagnosis of misconceptions" **International Journal of Science Education**, 22(7), 703-717.
- ÇALIK, M., AYAS, A. & ÜNAL, S. (2006). "Çözünme kavramıyla ilgili öğrenci kavramlarının tespiti: bir yaşlar arası karşılaştırma çalışması" **Gazi Üniversitesi, Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 4(3): 309-322.
- ÇEPNİ, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*, Yedinci baskı, Trabzon.
- ÇILDIR, I. & ŞEN, A.İ. (2006) Lise öğrencilerinin elektrik akımı konusundaki kavram yanlışlarının kavram haritalarıyla belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 92-101.
- DEDE-ER, T., ŞEN, Ö. F., SARI, U. & ÇELİK, H. (2013). "İlköğretim Öğrencilerinin Fen Ve Teknoloji Dersi Bilgilerini Günlük Hayatla İlişkilendirme Düzeyleri" **Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi**, 2013, 2, 2-24. ISSN: 2146-9199
- DEVECİOĞLU, Y. & AKDENİZ, A. R. (2006). *Fizik Öğretmen Adaylarının Alan Bilgilerini Günlük Yaşamla İlişkilendirme Düzeyleri. VII. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresine sunulmuş bildiri*, 1586-1591, Gazi Üniversitesi, Ankara-Türkiye.
- DOĞAN, M., ORUNCAK, B. & GÜNBAIYI, İ. (2002). *Teachers and Students' Approach to The Problems in Physics Education at High School Level*, **Physics Education**, 37, 543-546.
- DRIVER, R., RUSHWORTH, P., SQUIRES, A. & WOOD-ROBINSON (2013). *Making Sense of Secondary Science: Research into children's ideas*. London and New York: Routledge.
- ERDEMİR, N. (2010). "Fizik öğretmeni adaylarının bölümü tercih nedenleri ve mekanik konularında akademik başarı düzeylerine etkisi" **Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12, 1, 1-14.
- GAGNE, R. (1985). **The conditions of learning and theory of instruction**. Holt, Rinehart and Winston, Inc., Florida-ABD, 4th edition.
- GRIFFITHS, A. K. & THOMPSON, J. (1993). Secondary school students' understandings of scientific processes: An interview study. *Research in Science & Technological Education*, 11, 15-26.
- GÜNEŞ, T., DİLEK, N. Ş., DEMİR, E.S., HOPLAN, M. & ÇELİKOĞLU, M. (2010). "Öğretmenlerin Kavram Öğretimi, Kavram Yanlışlarını Saptama Ve Giderme Çalışmaları Üzerine Nitel Bir Araştırma" **International Conference on New Trends in Education and Their Implications** 11-13 November, 2010 Antalya-Turkey ISBN: 978 605 364 104 9.
- HENSON, K.T. (2003). *Foundations for learner-centered educational: A knowledge base*. Education 124 (1), 5-16, EBSCOhost database.
- HIRÇA, N., ÇALIK, M. & AKDENİZ, F. (2008). *Investigating grade 8 students' conceptions of 'energy' and related concepts*. **Türk Fen Eğitimi Dergisi**, 5(1), 77-89.

- HIRÇA, N., ÇALIK, M. & SEVEN, S. (2011). *5E modeline göre geliştirilen materyallerin öğrencilerin kavramsal değişimine ve fizik dersine karşı tutumlarına etkisi: "İş, güç ve enerji" ünitesi örneği. Türkiye Fen Eğitimi Dergisi*, 8, 1, 139-150.
- HIRÇA, N., SEVEN, S. & AZAR, A. (2012). *5e Öğrenme Modeline Göre Bilgisayar Destekli Öğretim Materyali Tasarlama: "İş, Güç Ve Enerji" Ünitesi Örneği. Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 5(3), 278-291.
- IZQUIERDO-AYMERICH, M. & ADÚRIZ-BRAVO, A. (2003). *Epistemological foundations of school science. Science & Education*, 12, 27-43.
- JOHNSON, P. & GOTT, R. (1996). *Constructivism and evidence from children's ideas. Science Education*, 80(5), 561-577.
- KALLUNKI, V. (2009). **A Historical Approach to Children's Physics Education: Modelling of DC-circuit Phenomena in a Small Group.** Academic Dissertation, Helsinki-Finland.
- KILIÇ, F. (2007). **Mikro düzeyde içerik düzenleme stratejilerinin kavramların, genellemelerin öğrenilmesine ve bilişsel esnekliğe etkisi.** Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Adana.
- KIZILCIK, H. Ş. (2013). *Öğretmen Adaylarının Bazı Eş Anlamlı Fizik Terimleri Arasındaki Tercihlerinin Kavramsal Algılamayla İlişkisi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 266-278.
- LEE, J. (1991). **Language and culture: the linguistic analysis of culture.** In Button, G. (Ed.), *Ethnomethodology and the Human Sciences.* Cambridge University Press, Cambridge, pp. 196-226.
- LEMKE, J. L. (1990). **Talking science: Language, learning, and values.** Norwood, NJ: Ablex.
- LÖFGREN, R., SCHOULTZ, J., HULTMAN, G. & BJÖRKLUND, L. (2013). *Exploratory talk in science education: Inquiry-based learning and communicative approach in primary school. Journal of Baltic Science Education*, 12(4), 482-496.
- MACKINNON, E. (2002). **The language of classical physics.** [<http://philsciarchive.pitt.edu/archive/00000606/00/LCP2.doc>]
- MERCER, N. (2000). **Words and minds – How we use language to think together.** London and New York: Routledge.
- MERCER, N. & DAWES, L. (2008). **The value of exploratory talk.** In: N. Mercer, S. Hodginson (Eds.). *Exploring talk in school.* London: Sage Publications Ltd.
- MERCER, N., DAWES, L. & STAARMAN, J. K. (2009). *Dialogic teaching in the primary science classroom. Language and Education*, 23(4), 353-369.
- MERCER, N. & LITTLETON, K. (2007). **Dialogue and the development of children's thinking.** London: Routledge.
- MERRILL, M.D. (2000), **Instructional Strategies and Learning Styles: Which Takes Precedence?**, (Ed. Reiser, R. ve Dempsey, J.). *Trends and Issues in Instructional Technology*, Prentice Hall.
- MORTIMER, E. F. & SCOTT, P. H. (2003). **Meaning making in secondary science classrooms.** Mainenhead: Open University Press.

◆ Zeynep Kıryak / Salih Çepni

- ORUNCAK, B., ÜNAL, R. & ÖZEK, N. (2004). *Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fizik Dersine Bakışı, Türk Fizik Derneği 22. Fizik Kongresine sunulmuş bildiri.*
- ÖRNEK, F., ROBINSON, W. R. & HAUGAN, M. P. (2008). *What makes physics difficult? International Journal of Environmental & Science Education*, 3 (1), 30 – 34.
- ÖZSOY-GÜNEŞ, Z., DERELİOĞLU, Y. & KIRBAŞLAR, F. G. (2011). *İşlemsel fizik ve kimya problemlerinde matematik kullanım ölçeği geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği çalışması. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(2), 23-38.
- PIERCE, K. & GILLES, C. (2008). **From exploratory talk to critical conversation.** In: N. Mercer, S. Hodginson (Eds.). *Exploring talk in school.* London: Sage Publications Ltd.
- REDISH, E. F. & KUO, E. (2014). *Language of physics, language of math: Disciplinary culture and dynamic epistemology.* <http://arxiv.org/ftp/arxiv/papers/1409/1409.6272.pdf>
- ROTH, W.M. (1996). *AERA SIG: Education Science and Technology The Co-Evolution of Situated Language and Physics Knowing. Journal of Science Education and Technology*, Vol. 5(3), 171-191.
- ŞENGÜL, S. & KATRANCI, Y. (2013). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin “tablo ve grafikler” konusu ile ilgili yakımsal gelişim alanlarının belirlenmesi. International Journal of Social Science*, 6(5), 633-665.
- TOBIN, K., ROTH, W. M. & BRUSH, S. (1995). *Bridging gaps or widening chasms. Research in Science Education*, 25, 267-281.
- TUDGE, J. (1990). **Vygotsky, the zone of proximal development, and peer collaboration: Implications for classroom practice.** In L.C. Moll (Ed.), *Vygotsky and education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 155-174). Cambridge: Cambridge University Press.
- ÜNSAL, Y. (2010). *Differences Arising from Language in Perceiving Some Terms in Physics Education, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 348-358.
- WICKMAN, P. O. & OSTMAN, L. (2002). *Learning as discourse change: A sociocultural mechanism. Science Education*, 86 (5), 601-623.
- VYGOTSKY, L.S. (1982). **Thought and language.** New York: Wiley.
- VYGOTSKY, L. S. (1987). **Thinking and speech** (N. Minick, Trans.). In R. W. Rieber & A. S. Carton (Eds.), *The collected Works of L. S. Vygotsky.* New York: Plenum Press.
- ZARNIKHI, A. (2005). *Language development and scientific development: A case study of physics terminology creation in Persian. Terminology* 11(2), 293-309.
- ZHANG, L. & WATKINS, D. (2001). *Cognitive development and student approaches to learning: An investigation of Perry’s Theory with Chinese and U.S. University, Higher Education*, 41, 239-261.

EK-1

Adı Soyadı:

KELİMEYİ DÜŞÜN CÜMLENİ YAZ!

Aşağıda verilen her bir cümle için cevaplarınızı kutucukların içine X koyarak işaretleyiniz. Cevaplarınız için bir veya birden fazla seçeneği işaretleyebilirsiniz. Ardından, her kelimenin size ifade ettiği anlamı yansıtacak şekilde kendi cümlelerinizi oluşturup boşluklara yazınız.

1. Yalıtkanların *direnci* iletkenlere göre çok daha büyüktür.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “*direnç*” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Haksızlık karşısında direnç göstermezseniz, hayatta daima yenilirsiniz.
- Her gün bir porsiyon meyve yemek vücut direncinizi artırır.
- Doğru ve sağlıklı beslenme vücut direncini artırmada büyük bir öneme sahiptir.
- Araştırmalar, direncin sıra dışı değil insanca bir uyum sağlama süreci olduğunu göstermiştir.
- İlaçlara karşı direnç geliştiren grip virüsünün, özellikle bağışıklık yetersizliği bulunan hastalar için tehlikeli olabileceği belirtildi.

Siz “*direnç*” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

2. Basit bir elektrik devresinde pil sayısının ampulün parlaklığına etkisinin gözlemlendiği bir deneyde iletkenin cinsi ve boyu *kontrol* değişkenleridir.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “*kontrol*” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Sürücü direksiyonun kontrolünü kaybedip duvara çarptı.
- Doktor, kolu kırılan çocuğu üç hafta sonra kontrole çağırdı.
- Elektrikçi, prizde kaçak olup olmadığını anlamak için kontrol kalemi istedi.
- Fabrikadaki otomobiller kontrolden geçtikten sonra satışa sunuldu.
- Mantıklı düşünebilmek için duygularını kontrol altına almalısın.

Siz “*kontrol*” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

◆ Zeynep Kıryak / Salih Çepni

3. Katı ve sıvı maddeler gibi gazların da bazıları iletken, bazıları ise yalıtkandır.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “**madde**” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Elektron, maddenin en küçük parçacığdır.
- Laboratuvarında uyulması gereken kurallar maddeler halinde yazılarak panoya asıldı.
- Bir uzmanla buluşacağı zaman ansiklopediyi açar, o konuyla ilgili maddeyi okur.
- Madde bağımlılığı; alkol, sigara ve uyuşturucu maddeleri kullanma sonucunda vücutta bu maddeleri kullanmaya karşı oluşan ihtiyaçtır.
- Microsoft Word, siz yazarken otomatik olarak madde işaretli ve numaralandırılmış listeler oluşturabilir.

Siz “**madde**” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

4. Evlerinizde kullandığınız birçok aletin çalışmasını elektrik enerjisi sağlar.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “**enerji**” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Size yaşam enerjisi verecek kitaplar tavsiye ederim.
- Enerji vücuda canlılık verdiği kabul edilen etkin güçtür.
- Düşünmek, enerji kullanımını en çok gerektiren fiziksel olaydır.
- Sen futbolcu olamazsın, enerjini boşa harcama.
- Enerjisini arttırmak için yarıştan önce doping alan sporcunun ödülü elinden alındı.

Siz “**enerji**” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

5. Elektrik çarpmalarında, elektriği kesmek için sigortaları kullanınız.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “**sigorta**” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Sigortalı kişi, yaşamını ve sağlık giderlerini sigorta ile güvence altına almış olur.
- Bir hatta giden sigorta yanarsa, o hattın lambaları söner.
- Eğitim, geleceğimizi sigorta altına alır.
- Yanlış giden durumlarda işler sigorta yardımıyla sonlandırılır.
- Çok sinirlendiğimde sigortalarım atar.

Siz “**sigorta**” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

6. Bir iletkenin kalın ya da ince olması onun dik kesit alanının fazla ya da az olmasıyla ilgilidir.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “kesit” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır.

- Yazar bu hikâyede kendi yaşamından bir kesite de yer vermiştir.
- Kürenin her bir kesiti daire biçimindedir.
- Ağacın kesitindeki halkaların sayısı ağacın yaşını gösterir.
- Alınan parçalar enine olursa enine kesit, boyuna olursa boyuna kesit olarak adlandırılır.
- Okyanusun güzelliğini adalardan bir kesit sunarak göstermek istiyoruz.

Siz “kesit” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

7. Basit bir elektrik devresinde pil sayısının ampulün parlaklığına etkisinin gözlemlendiği bir deneyde, ampulün parlaklığı bağımlı değişken durumundadır.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “bağımlı” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır?

- Akciğer kanserine yakalanan hastaların %85'inin sigara bağımlısı olduğu bilinmektedir.
- Ülkemizde, doğal gaz ve petrol ihtiyacını karşılamada dışa bağımlılığı azaltmak için yerel kaynaklar aranmaktadır.
- Bebekler bir yaşına kadar annelerine bağımlıdır.
- Ali, kendi parasını kazanana kadar babasına bağımlıydı.
- Çağımızda insanlar arasındaki iletişimin önündeki en büyük engel internet bağımlılığıdır.

Siz “bağımlı” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

8. Basit bir elektrik devresinde pil sayısının ampulün parlaklığına etkisinin gözlemlendiği bir deneyde bağımsız değişken pil sayısıdır.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “bağımsız” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır.

- Ukrayna'da çıkan iç savaş sonucunda Kırım bağımsızlığını ilan etti.
- 20 yaşına gelen bir gencin ailesinden bağımsız olarak yaşamayı öğrenmesi gerekir.
- Öge ortaklığı olmayan sıralı cümleler bağımsız sıralı cümle olarak adlandırılır.
- Dil, milli duyguyu geliştirerek, bağımsızlığın korunmasını sağlar.
- Grubundan bağımsız olarak hareket eden genç yarışı kaybetmelerine neden oldu.

Siz “bağımsız” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

◆ Zeynep Kıryak / Salih Çepni

9. İletkenin *cinsine* göre ampulün parlaklığında değişiklikler olur.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “*cins*” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır.

- Elementler çok sayıda ve aynı cins atomdan oluşur.
- Lalelerin cinsleri günden güne çoğalıyor, soğanları akıl almayacak fiyatlara satılıyordu.
- Köpeğininizin, sizin ve ailenizin mutluluğu için yaşam tarzınıza uygun bir köpek cinsi seçmelisiniz.
- Aynı cinsten birçok varlığın ortak olan ismine cins isim denir.
- Hiçbir şeyi beğenmeyince “Siz ne cins insanlarsınız!” diyerek masadan kalktı.
- Siz “*cins*” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

10. İstenmeyen kazalardan biri de elektrik *çarpmalarıdır*.

Aşağıdaki cümlelerin hangilerinde “*çarpma*” kelimesi yukarıdakiyle aynı anlamda kullanılmıştır.

- Annesinden ilk ayrılan Ayşe'nin kalbi daha hızlı çarpmaya başladı.
- Öğretmen derse başlarken toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerini öğreneceklerini söyledi.
- Dünya genelinde yılda ortalama 24.000 kişi yıldırım çarpması nedeniyle hayatını kaybetmektedir.
- Hiçbir zaman çıktığın kapıyı hızlı çarpma, geri dönmek isteyebilirsin.
- Üniversite öğrencisi durakta beklerken araba çarpması sonucu sakatlandı.
- Siz “*çarpma*” kelimesine anlam vermek için nasıl bir cümle oluşturabilirsiniz?

PERCEPTION FORMS OF LANGUAGE OF PHYSICS USED IN TEXTBOOKS BY 7TH GRADE STUDENTS

Zeynek KIRYAK*

Salih ÇEPNİ**

Abstract

The purpose of this study is to investigate how physics terms in secondary school Science and Technology textbooks is perceived by students. Case study and documentary analysis were used as research methods, and the study was implemented with 26 seventh grade students in a secondary school in district of Yenişehir, Bursa. The physics terms and descriptive words that students have difficulty to understand in "electricity in our life" unit in grade 6 Science and Technology class were determined. Data was collected by 10 two-step questions developed related to these words. The findings show that students have difficulties to identify, discriminate and interpret the physics terms and descriptive words in science textbooks. In this study, it is concluded that there is a lack of using the physics language as a thinking and speaking tool, and everyday language is preferred more than scientific language by the students in explaining physics terms.

Keywords: Science, textbooks, physics language, everyday language, students' perceptions

* PhD Student; Uludağ University, Institute of Educational Sciences, Science Education, Bursa

** Prof. Dr.; Uludağ University, Faculty of Education, Department of Primary School Teaching, Science Education, Bursa

KAYNAŞTIRMA EĞİTİMİ SÜRECİ: SINIF İÇİ MATEMATİK UYGULAMALARI*

MİHRİBAN HACİSALİHOĞLU KARADENİZ**

ÜMİT AKAR***

HAYRİ ŞEN****

Özet

Çalışmanın amacı, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan matematik öğretmenlerinin ve velilerin süreçte öğretim uygulamalarına yönelik görüşlerini nitel bir çerçevede ayrıntılı olarak belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan 'durum çalışması' yöntemi kullanılmıştır. Katılımcılar Giresun ili merkezinde, Bulancak ve Derele ilçesinde görev yapan ortaöğretim okullarından seçilen öğretmenlerden ve bu okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin velilerinden seçilmiştir. Araştırma verileri geliştirilen açık uçlu anket yoluyla toplanmış ve bu amaçla araştırmacılar tarafından "Öğretmen Anket Formu" ve "Veli Anket Formu" oluşturulmuştur. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. Çalışmanın sonucunda velilerin büyük bir kısmının çocuklarının temel matematik işlemleri yapabilmelerini ve bunları günlük yaşama aktarabilmelerini bekledikleri ortaya çıkmıştır. Katılımcı öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları sürecinde 'öğretmen merkezli' bildik yöntemlerle uygulamalar yaptıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda uzmanlar tarafından bilgilendirilmeye ihtiyaç duyduklarını vurgulamışlardır.

Anahtar Sözcükler: Kaynaştırma eğitimi, matematik uygulamaları, matematik öğretmeni, öğrenci velisi

Giriş

Özel gereksinimli bireylerin toplumun bir parçası olarak yaşamlarını sürdürebilmeleri için eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanmaları gerekmektedir. Bu bireylerin eğitiminde ayrı ve birlikte eğitim olmak üzere iki tür uygulama bulunmaktadır. Ayrı

* Söz konusu çalışmanın bir bölümü 7-9 Mayıs 2014 tarihleri arasında 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

** Yrd. Doç. Dr.; Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Matematik Eğitimi ABD, Giresun

*** Matematik Öğretmeni Bulancak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Giresun

**** Rehber Öğretmen Bulancak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Giresun

eğitim; bireylerin ¼z¼r derecesine bağlı olarak geliştirilen program çerçevesinde, ¼zel eğitim uzmanları ile birlikte y¼r¼t¼len eğitimidir. Birlikte eğitim ise ¼zel gereksinimli ve normal bireylerin sınıf ortamında normal sınıf ¼đretmenleri tarafından yapılan eğitimidir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Kaynaştırma uygulamaları, ¼zel gereksinimli ¼đrencilerin tam ya da yarı zamanlı olarak akranlarıyla birlikte genel eğitim sınıflarında ¼đretmene ve ¼đrencilere destek hizmetlerinin sağlanması yoluyla eğitim alamarı anlamına gelmektedir (G¼rg¼r, 2008).

Kaynaştırmanın yaygınlaşmasıyla birlikte okulların ve sınıfların t¼m ¼đrencilerin gereksinimlerini dikkate alacak biçimde d¼zenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Eğitim hizmetlerinin bireylerin eğitim performansına ve ¼ncelikli gereksinimlerine g¼re planlanması; kaynaştırma yoluyla eğitimlerine devam eden ¼đrencilerin yetersizlik t¼r¼, eğitim performansı ve ihtiyacına g¼re; araç-gereç, eğitim materyalleri, ¼đretim y¼ntem ve teknikleri ile ¼lçme ve değerlendirmede gerekli ¼nlemlerin alınarak d¼zenlemelerin yapılması ifade edilmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) uygulamak ve değerlendirmek, ¼đrencilerin eğitim performanslarını ve yetersizlik t¼r¼n¼ dikkate alarak gerekli ¼đretim materyallerini hazırlamak yada temin etmek, ¼đrencilerin eğitim performansları ve gereksinimleri doğrultusunda birebir eğitim yapmak, ¼đretmenlerin g¼rev ve sorumlulukları arasında g¼sterilmektedir (MEB, 2006). Bu bağlamda kaynaştırma uygulamalarının başarılı olmasında en ¼nemli etkenin ¼đretmen olduğu d¼ř¼n¼l¼rse, ¼đretmenin bu konudaki donanımı s¼reci başarıya ulaştırır (Batu, 2000). Bununla birlikte ¼đretmenin daha ¼nce hiç duymadığı ve g¼rmediđi ¼zellikteki bir ¼đrenci hakkında hazırlık yapması ¼nem arz etmektedir. ¼đretmeni hazırlamak kadar ¼nemli olan diğer bir nokta ise, ¼đretmenlerin sınıflarında kaynaştırma yapmaya istekli ve ¼z¼rl¼ ¼đrenciyi kabul edici bir tutum içinde olmalarıdır (Kargın 2006; Kırcaali-İftar ve Batu, 2007; Salend ve Garrick-Duhaney, 1999).

Zihinsel yetersizliği olan ¼đrenciler genel eğitim okullarındaki kaynaştırma sınıflarında, ¼đretim programlarında yer alan ve normal gelişim g¼steren ¼đrencilere g¼re d¼zenlenmiř derslerle ve programlarla karşılaşmaktadırlar. Matematik programı da bunlardan biridir. Matematik kavram ve becerilerinin kazandırılmasında yaşanan bazı zorluklar g¼z ¼n¼ne alınırsa zihinsel yetersizliği olan ¼đrencilere uygun ¼đretim programların planlanması ¼st¼nde ¼nemle durulması gereken bir konudur. Matematik bilgi ve becerileri kazanmanın g¼nl¼k yaşamı s¼rd¼rebilmedeki ¼nemi dikkate alınırsa, matematik ¼đretiminin zihinsel yetersizliği olan ¼đrencilere g¼re d¼zenlenmesi ve onların gereksinimleri doğrultusunda bireyselleştirilerek sunulması gerekmektedir (Hudson ve Miller, 2006).

T¼rkiye’de kaynaştırma kavramı ve uygulamalarını konu edinen çalışmalarda kaynaştırma eğitiminin gerekliliği savunulmuş (Batu, 2000; Baydıık, 1997; Eripek, 1984a, 1984b, 1986; T¼fekiođlu 1997), kaynaştırma eğitiminin ilkeleri ve destek eğitim hizmetleri açıklanmıştır (Kırcaali-İftar, 1997; 1998; Batu 2000).

Literatürde öğretmenler ve öğretmen adaylarıyla yapılan çalışmalara değinecek olursak; Kayhan, Şengül ve Akmeşe (2012) çalışmalarında ilköğretim birinci ve ikinci kademe öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını incelemişler, mezun olunan okul, lise türü, okudukları üniversite ve mezun olunan bölümün kaynaştırmaya yönelik tutum üzerinde bir etkisi olmadığı sonucuna varmışlardır. Benzer biçimde Babaoğlan ve Yılmaz (2010) da çalışmalarında, ilköğretim okullarındaki sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yeterli bilgi ve donanuma sahip olmadıklarını ortaya koymuşlardır. Gürgür, Kış ve Akçamete (2012) kaynaştırma öğrencilerine sunulan bireysel destek hizmetlerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerini incelemişlerdir. Çalışmanın sonucunda öğretmen adayları, kaynaştırma öğrencilerinin destek eğitim hizmetleri almaları gerektiğini vurgulamışlardır. Gözün ve Yıkılmış (2004) çalışmalarında, öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarında olumlu yönde değişim meydana getirdiğini tespit etmişlerdir. Yönter (2009) çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun zihinsel yetersizliği olan öğrencilere buldukları sınıf düzeylerinin altında matematik öğretimine yer verdikleri ve alt sınıfların programına göre uyarlamakta ulaştıkları sonucuna ulaşmıştır. Ancak, kaynaştırma eğitimi ülkemizde son yıllarda önemini anlaşılmasına ve uygulanmasına rağmen matematik öğretmenlerinin ve velilerin uygulama hakkındaki görüşleri ve kaynaştırma eğitiminden beklentilerine ilişkin çalışmalara rastlanmamıştır. Literatürde bu konuda bir boşluğun olduğu göze çarpmakta ve kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşip ulaşmadığını değerlendirmek adına mevcut çalışmanın yapılma ihtiyacı gündeme gelmektedir. Bu çalışmada sınıfta kaynaştırma öğrencisi bulunan ortaöğretim matematik öğretmenlerinin ve velilerin görüşleri alınarak; öğretmenlerin ve velilerin kaynaştırma uygulamalarından beklentileri, kaynaştırma eğitiminin öğrencilere sağladığı katkılar ve öğretim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin genel bir değerlendirmesinin yapılması amaçlanmıştır.

Yöntem

Bu çalışmada, matematik öğretmenlerinin ve öğrenci velilerin kaynaştırma sürecinde sınıf içi matematik uygulamalarına ilişkin görüşlerini detaylı olarak sunmak amacıyla nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan “durum çalışması (case study)” yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacıya, özel bir durum veya olay üzerinde yoğunlaşabilme ve çalışmada yer alan değişik faktörleri tanımlayabilme fırsatı vermesi sebebiyle (Bogdan ve Biklen, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2007; Yin, 2009) çalışmada tercih edilmiştir. Çalışma, tek bir analiz birimi olarak Kaynaştırma Süreci’nde Matematik Uygulamaları’nı ele aldığından özel durum çalışmasının bütüncül tek durum deseni ile yürütülmüştür (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Örneklem

Araştırmada amaçlı örneklem yolu izlenmiştir. Nitel araştırmalarda, örnekleme derinlemesine araştırılmak için örneklem grubu küçüktür. Bu nedenle rasgele örneklem seçimi yerine, amaçlı örneklem tercih edilir (Miles ve Huberman, 1994). Bu örneklemede seçim için önemli olduğu düşünülen ölçütler belirlenmekte ve bu

ölçütlere göre seçilen örneklemin, araştırma evrenini bütün nitelikleri ile temsil edebildiği düşünülmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Buna göre görüşmeler, sınıfında kaynaştırma öğrencisi bulunan lise matematik öğretmenleri ve bu öğrencilerin velileriyle gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar Giresun ili merkezinde, Bulancak ve Dereli ilçesinde görev yapan ortaöğretim okullarından seçilen öğretmenlerden ve bu okullarda öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin velilerinden seçilmiştir. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle katılımcı öğretmenler; “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7” veliler ise “V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10” kodlarıyla isimlendirilmiştir. Bu bağlamda çalışmaya katılan 10 veliden dokuz tanesi öğrencinin annesi, bir tanesi ise öğrencinin babasıdır. Tablo 1’de katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcı Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Öğretmen kodları	Görev Yaptığı Okul	Alınan Kaynaştırma Eğitimi	Mesleki Deneyim Yılı	Kaynaştırma Deneyim Yılı
Ö1	Giresun 125. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Hayır	14 yıl	1 yıl
Ö2	Giresun 125. Yıl Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Hayır	13 yıl	1 yıl
Ö3	Dereli Çok Programlı Anadolu Lisesi	Hayır	3 yıl	1 yıl
Ö4	Giresun Nurettin Canikli Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hayır	5 yıl	1 yıl
Ö5	Bulancak 19 Eylül Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Hayır	24 yıl	3 yıl
Ö6	Dereli Anadolu İmam Hatip Lisesi	Hayır	7 yıl	4 yıl
Ö7	Bulancak Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	Hayır	15 yıl	4 yıl

Katılımcıları belirleme aşamasında öğretmenlere ve öğrenci velilerine öncelikle hangi problem durumunun üzerine çalışıldığı ve amacın ne olduğu hakkında araştırmacılar tarafından bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirmeden sonra gönüllü öğretmenler ve veliler ile görüşme yapmak için uygun zaman belirlenmiştir. Araştırma etiği çerçevesinde katılımcıların isimleri gizli tutulmuştur. Öğretmenler; “Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7”, veliler ise “V1, V2, V3, V4, V5, V6, V7, V8, V9, V10” olarak adlandırılmışlardır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verileri geliştirilen açık uçlu anket yoluyla toplanmış ve bu amaçla araştırmacılar tarafından “Öğretmen Anket Formu” ve “Veli Anket Formu” oluşturulmuştur. Çünkü çalışma bir durum çalışmasıdır ve amacı gereği ankete katılanlardan özgün cevaplar alınması gerekmektedir. Bunu sağlama yollarından biri de açık

uçlu anket uygulamasıdır. Araştırmada kullanılan ‘Öğretmen Anket Formu’ ve ‘Veli Anket Formu’nun geliştirilme sürecinde aşğıdaki basamaklar gerçekleştirilmiştir:

1. Problemi tanımlama, amaç ve soruları belirleme: Literatür taraması ve alan uzmanları ile görüşmeler yapılarak formun amacı ve içeriği tanımlanmaya çalışılmıştır. Bu süreçte, formun uygulanma amacına yönelik genel ve özel amaçlı sorular oluşturulmaya çalışılmıştır.

2. Madde yazma ve taslak form oluşturma: Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmacılar tarafından taslak görüşme formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu form ile veli ve öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarına değerlendirilmesine yönelik görüş ve önerilerinin belirlenebilmesi amacıyla sorular açık uçlu olarak yapılandırılmıştır.

3. Uzman görüşü alma ve ön uygulama formu oluşturma: Taslak görüşme formunun “kapsam geçerliğiyle” ilgili olarak uzman görüşüne başvurulmuştur. Araştırmacılar tarafından oluşturulan taslak, dört kişilik uzman grubuna (2 öğretim üyesi, 2 uzman) sunulmuştur. Uzmanlar grubunda yer alan iki öğretim üyesi de Eğitim Bilimleri alanında uzmandır. İki uzman ise rehberlik araştırma merkezinde görev alan uzmanlardan seçilmiştir. Bu bağlamda uzmanlara formun her bir boyutuna ilişkin olarak “uygun”, “uygun değil” ve “geliştirilmesi gerekir” seçeneklerini göz önünde bulundurarak değerlendirmeleri istenmiştir

4. Ön uygulama, analizler ve forma son şeklini verme: Hazırlanan ön uygulama formunun işlerliğini belirlemek için üç öğretmen ve iki veli ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama sonucunda anlaşılmayan, işlemeyen maddeler gözden geçirilerek forma son şekli verilmiştir. Ön uygulama formunda velilerin, kaynaştırma uygulamaları ve bu uygulamalardan beklentileri ve matematik öğretmenlerinin öğretim uygulamalarına ve öğrencilere sağladığı katkılara ilişkin görüşlerini belirleyen açık uçlu on soru hazırlanmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda, öğretmen ve velilerle yapılan ön uygulama sonucunda anlaşılmayan bazı maddeler gözden geçirilerek geliştirilmiştir. Böylece ön uygulamada yer alan sorular geliştirilerek formun son hali on sorudan oluşmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmacılarından ikisinin katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirdiği görüşmeler, alan notları tutularak kaydedilmiştir. Görüşmelerden sonra kaydedilen veriler, metne dönüştürülmüştür. Daha sonra metinler katılımcılara verilerek, kayıtların yanlışsız ve eksiksiz olduğunun doğrulanması ve bu yolla verilerin güvenilirliği sağlanmıştır. Görüşmeler, araştırmacılar tarafından hazırlanan “Öğretmen Anket Formu” ve “Veli Anket Formu”na bağlı kalınarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde içerik analizi yönteminden faydalanılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla, bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2008). Görüşmelerden elde edilen ham veriler kodlama yapılarak, kategoriler belirlenmiştir. Veriler bu kategoriler altında sınıflandırılarak okuyucu için

anamlı bir hale getirilmiştir. Kodlama ve kategorileştirme işlemi araştırmacılar tarafından tekrarlı olarak yapılmıştır. Böylece araştırmacının problemine ve amacına bağlı kalınarak, gereksiz kodlamalar çıkarılmış, gerekli görülen kısımlarda yeni kodlamalar eklenmiştir. Kategorilerin isimlendirilmesinde ise araştırmacılar birlikte hareket etmişlerdir. Sonuç olarak her bir katılımcının konu hakkındaki görüşlerinin ayrı ayrı görülebileceği tablolar elde edilmiştir. Ayrıca verilerin geçerliliğini arttırmak ve sunulan temaların ve kodlamaların okuyucular tarafından anlaşılmasını sağlamak amacıyla katılımcıların ifadelerinden doğrudan alıntılara da yer verilmiştir. Katılımcıların ifadelerinden alıntılar sunulması verilerin geçerliliğini sağlamak için oldukça önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2005; Çepni, 2007).

Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma verilerinin analizi sonucu elde edilen bulgular yorumlanmış ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir. Bulgular öğretmen ve velilerin görüşlerinden elde edilen veriler doğrultusunda iki başlık altında yapılacaktır. Ayrıca bu bölümde verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiştir.

1-Velilerin Kaynaştırma Uygulamaları ve Bu Uygulamalardan Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan velilerden yedi tanesi ilköğretimde sunulan matematik eğitimini yetersiz bulmuştur. Velilerden iki tanesi çocuğunun yeteri kadar matematik eğitimi aldığını belirtmiştir. Velilerden biri 7. sınıfa kadar çocuğunun hiçbir şey öğrenemediğini, 7 ve 8. sınıfta çocuğunun temel matematiksel işlemleri öğrendiğini belirtmiştir. Velilerin önemli bir çoğunluğu ilköğretimde sunulan matematik eğitimini yeterli bulmamıştır. Bu durumun altında yatan nedenler Tablo 2’de “İlköğretimde Sunulan Matematik Eğitiminin Yetersizliğine (kodlamalar ve örnek ifadeler) İlişkin Analiz” adı altında irdelenmiştir.

Tablo 2. Velilerin, Çocuklarının İlköğretimde Aldıkları Matematik Eğitimine İlişkin Görüşleri

Kodlamalar	TEMA I: Yeterlilik/Yetersizlik	Örnek İfadeler
Öğrenciye karşı ön yargılar ve olumsuz tutumlar		“... Matematik dersi esnasında sorulan sorulara parmak kaldırsa da: -Sen bu soruyu bilemezsin, yapamazsın... vb. cümlelerle çocuğum küçük düşürüldü...(V1).”; “Sınıf arkadaşlarının olumsuz tavırları ve kızımı rahatsız eden sözlü münakaşaları (-Sen gerizekalı mısın? -Delilerin gittiği yere (özel rehabilitasyon merkezine) gidiyormuşsun sen vb..) sebebi ile kaynaştırma eğitimini reddetmeye başladı(V6).”
İlgi eksikliği		“Sınıf öğretmeni tarafından yeterince ilgilenilmediğini düşünüyorum (V8).”; “İlköğretimde çocuğumla zerre ilgilenilmedi. Öğretmenler sahip çıkmadı (V7).”; “...Matematik eğitimi çok da yeterli değildi (V2).”

Tablo 2’de görüldüğü gibi veliler, okul idaresinin, öğretmenlerin ve sınıftaki öğrencilerin olumsuz tavırları ve ön yargıları nedeniyle öğrencilerinin nitelikli bir matematik eğitimi alamadıklarını belirtmişlerdir. Velilerden biri, *“Rahatsızlığımı Okul Rehber Öğretmenine ve Müdür yardımcılara söylesem de, onlar da ilgilenmediler. Onlar da: -Çocuğun doktor mu olacak, mühendis mi olacak sanki,okuyor işte sınıfında şeklinde yanıtlar aldım, rencide edildim ve bu durum beni de psikolojik açıdan çok rahatsız etti (V1).”* şeklinde görüş belirtmiştir. Bu ön yargılar nedeniyle öğrenci ve ailenin olumsuz etkilendiği ve bunun da öğrenci başarısını olumsuz yönde etkilediği görülmektedir. Öğretmenlerin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine yeterince hazırlanmadıkları takdirde olumsuz tutumları beraberinde getirdiği ve kaynaştırma programının başarısını güçleştirdiği araştırmacılar tarafından belirlenmiştir (Familia-Garcia, 2001; Sargın, 2002; Seçer, Sarı ve Çetin, 2010). Velilerin bir kısmı ise, öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle özel olarak ilgilenmemesi ve onları görmezden gelmesi sebebiyle öğrencilerinin başarısız olduklarını belirtmişlerdir.

Velilerin matematik öğretimi sonucundaki beklentilerine ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 3’de gösterilmiştir. Araştırmaya katılan velilerden üç tanesi çocuklarından matematik eğitimi konusunda herhangi bir beklentilerinin olmadığını belirtmişlerdir. Yedi veli ise çocuklarına nitelikli bir matematik eğitimi verilmesi halinde çocuklarının başarısının artacağına inanmaktadırlar.

Tablo 3. Velilerin Matematik Uygulamaları Konusundaki Beklentileri

TEMA II: Beklentiler	
Kodlamalar	Örnek İfadeler
Temel matematik işlemlerini yapması	<i>“... Sayıları tanısun, temel matematik işlemlerini yapabilsin, benim için yeter (V2).”;</i> <i>“Matematiğinin biraz daha ilerlemesini, zihinsel olarak ufak sayılar da olsa işlem yapabilmesini bekliyorum (V5).”</i>
Matematiği günlük yaşama aktarması	<i>“Günlük hayata matematiği aktarsın, benim için yeterli. (V3).”;</i> <i>“...Günlük hayatını sürdürebileceği seviyede bilsin, yeter bence...(V6).”</i>
Meslek sahibi olması	<i>“Matematiği öğrensın ve iş sahibi olursa kullanabilsin, yeter(V4).”</i>
Üniversite kazanması	<i>“...İlerinde bir üniversite kazanabileceğini düşünüyorum(V10).”</i>

Tablo 3’de görüldüğü gibi veliler, çocuklarının temel işlemleri yaparak bunları günlük hayata aktarmasını ve bu bilgilerle üniversite kazanıp meslek sahibi olmalarını beklemektedirler. Velilerden bazıları *“Çocuğumun durumunun farkındayım. Çok fazla bir beklentim yok (V2).”;* *“Çok bir beklentim yok. Matematiği öğrensın ve iş sahibi olursa kullanabilsin, yeter (V4).”;* *“Okulda verilen matematik öğretimi ile çok da bir şey beklemiyorum açıkçası (V7).”* şeklinde görüş belirtmişlerdir. Bu verilerden yola çıkarak velilerin çocuklarının durumunun farkında olduğu ve bir veli dışında velilerin çok yüksek beklentiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşabiliriz.

Velilerin, matematik öğretmenin çocuğuyla ilgilenmesine ilişkin görüşlerine ait kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 4’de gösterilmiştir.

Tablo 4. Velilerin, Matematik Öğretmeninin Çocuğuna Gösterdiği Özel İlgiye İlişkin Görüşleri

TEMA III: Öğretmen İlgisi	
Kodlamalar	Örnek İfadeler
Öğrencinin istememesi	"Matematik öğretmeni bence yeterince ilgileniyor ancak benim oğlum devamsızlık yapıyor, çalışmıyor(V4)"; "Öğretmen bir şeyler yapsa da benim kızım kabul etmiyor ki...(V6)"
Zaman sıkıntısı	"Sınıf içerisinde kalabalık nedeniyle çok da ilgilenilmesini beklemiyorum açıkçası (V2)."; "...Ders esnasında çocuğum ile 5-10 dakikalık ilgilenme ile bir yere varılacağını sanmıyorum... (V5)."; "Öğretmenin kalabalık sınıfta çocuğuma yeteri kadar zaman ayırmasını beklemiyorum(V9)."
Öğretmenin Ön Yargısı	"Çocuğumla özel olarak ilgilenilmediğini düşünüyorum. Öğretmen, çocuğuma ön yargı ile bakıyor...(V10)."

Velilerden üç tanesi öğretmenin çocuğuyla özel olarak ilgilenildiğini düşünmekte, altı tanesi çocuğuyla ilgilenilmediğini düşünmekte, bir veli ise öğrencisinin özel ilgiyi kabul etmediğini belirtmektedir.

Veli görüşlerinin büyük çoğunluğu öğretmenin zaman problemi nedeniyle çocuklarıyla ilgilenemeyeceği yönündedir.

Velilerin, çocuklarının matematik dersinde öğrendiklerinin günlük yaşamdaki etkilerine ilişkin görüşlerine ait kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Velilerin, Matematiği Günlük Yaşamla İlişkilendirme Sürecinde Çocuklarının Matematik Başarılarına Yansıtma İlişkin Görüşleri

TEMA IV: Matematik Başarısı	
Kodlamalar	Örnek İfadeler
Alışveriş hesabı vanabilmesi	"Cep telefonu kontör hesabını yapabiliyor. Çok yüksek meblağlar olmamak kaydıyla alışveriş de yapabilir...(V7)."; "...Para üstünü kontrol edebiliyor. Ürünlerin fiyatlarını biliyor. İşlem yapabiliyor...(V8)."; "...Mesela faturaları yatırabiliyor. Tasarruf etmeye çalışır, fiyatları karşılaştırır...(V1)."; "Günlük yaşama yönelik alışverişte hesap yapabilmesini bekliyorum. Para üstünü bilsin, hesaplasın isterim(V5)."; "...Alışveriş dahi yapamaz. Çünkü hesap yapamıyor. Sadece paraları tanıyor (renginden) (V6)."
Meslek sahibi olması	"...Sınavlarda başarı göstermesini ve devlette iş sahibi olmasını bekliyorum (V2)."
Bilgisayar kullanımı	"...Matematik dersinde öğrendiklerinin yardımıyla bilgisayarı çok iyi kullanabiliyor (V10)."

Engelli çocukların toplumla bütünleşmeleri ve bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında kaynaştırma programlarının başarıyla yürütülmesi önem taşımaktadır (Gözün ve Yıkılmış, 2004; Bülbün, Ünsal ve Özokçu, 2004). Tablo 5'deki sonuçlar incelendiğinde velilerin büyük çoğunluğu çocuğunun kendilerinden bağımsız bir

şekilde temel ihtiyaçlarını karşılayacak kadar matematik bilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

2- Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Öğretim Uygulamalarına ve Öğrencilere Sağladığı Katkılara İlişkin Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan öğretmenlerden beş tanesi Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM) ile hiç görüşmediğini, iki tanesi ise RAM ile görüş alışverişinde bulunduğunu belirtmiştir. RAM ile görüş alışverişinde bulunan öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin, RAM Bilgilendirmesine İlişkin Görüşleri

TEMA I: RAM Bilgilendirmesi	
Kodlamalar	Örnek İfadeler
Eğitim verilmesi	“Planlama ve eğitimin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi verildi. Faydalı olduğunu düşünüyorum (Ö1).”
Öğrenme süreci bilgilendirilmesi	“Dersin verilşi, anlatımı, konuların kavratılması hakkında bilgi alışverişini yaptı. Bu bilgiler sayesinde yapılan eğitimin daha verimli olduğunu düşünüyorum (Ö2).”

Tablo 6’daki sonuçlar incelendiğinde RAM ile görüş alışverişinde bulunan öğretmenler, bu bilgilendirmelerin faydalı olduğunu ve eğitimin daha verimli şekilde yapıldığını belirtmişlerdir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerden dört tanesi BEP hazırlanma sürecinde rehber öğretmen veya herhangi bir uzmandan bilgi almıştır. İki öğretmen kendi çabalarıyla BEP hazırlamaya çalışmıştır. Bir öğretmen ise uzmanlardan bilgi almış, bunun yanında internette araştırma yaparak BEP hazırlamıştır. Öğretmenlerin BEP hazırlama sürecine ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin, BEP Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri

TEMA II: BEP hazırlanması	
Kodlamalar	Örnek İfadeler
Uzman yardımıyla BEP hazırlanması	“...Rehber öğretmenle iletişim halinde öğrenci seviyesine uygun olarak BEP planı hazırlandı (Ö1).”; “Okulumuzda rehber öğretmen yok ancak başka okuldaki rehber öğretmenle iletişime geçerek birlikte BEP planı hazırladık (Ö6).”; “BEP ile ilgili okul rehber öğretmenle görüştim. Öğrencilerin düzeyleri, ders planı ve kişilik gelişimi ile ilgili görüş alışverişinde bulundum (Ö7).”
Öğretmenin kendi çabasıyla BEP hazırlanması	“...Okulumuzda rehberlik servisi yok. Öğrencilere kendi çabalarıyla BEP planı hazırladım (Ö3).”; “Öğrencilerin seviyesine göre kendi çabalarıyla onlara plan hazırladım (Ö2).”

Tablo 7'deki verilerden yola çıkılarak tüm öğretmenlerin kendi çabalarıyla veya uzman yardımı alarak BEP hazırladıkları görülmüştür. Bu bulgu, matematik öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencileriyle planlı, programlı bir şekilde dersi yürüttüklerini göstermektedir.

Öğretmenlerden altı tanesi kaba değerlendirme formunu bildiklerini ve öğretimi içeriğini bu yönde hazırladıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen ise kaba değerlendirme formu hakkında bilgisi olmadığını söylemiştir. Beş öğretmen kaynaştırma öğrencileriyle ders işlerken materyal kullandığını, iki öğretmen ise herhangi bir materyalden faydalanmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin kaba değerlendirme formu içeriği hazırlamasına ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin, Kaba Değerlendirme Formu İçeriği Hazırlama Sürecine İlişkin Görüşleri

Kodlamalar	TEMA III: Kaba Değerlendirme Formu İçeriği	Örnek İfadeler
Kaba değerlendirme formu hazırlanması	"Öğrencinin seviyesini sözlü veya yazılı sınavla ölçtüğten sonra kaba değerlendirme formu hazırladım (Ö2)"; "Öğrencinin seviyesini inceleyerek kaba değerlendirme formu oluşturdum (Ö5)"; "...Matematik konularını en basit düzeye indirdim ve kaba değerlendirme formunu hazırladım (Ö7)."	
Kaba değerlendirme formuna matematiksel kavramların yerleştirilmesi	"Kaba değerlendirme formunu biliyorum. Öğrencilere yönelik olarak doldurdum. Öğrencinin seviyesine göre rakamları tanıma, büyüklük-küçüklük kavramı, dört işlem öğretimi yapıyorum (Ö1)."	
Kaba değerlendirme formunun uygulanmasında kullanılan yöntem ve teknikler	"Yaparak yaşayarak öğrenme, soru cevap ve anlatım yöntemini kullanıyorum (Ö1)."; "Düz anlatım, soru cevap, sunum yöntemlerini kullanıyorum (Ö3)."; "Soru cevap, anlatım yöntemini kullanıyorum (Ö5)."; "Anlatım, gösterip yaptırma, soru cevap yöntemlerini kullanıyorum (Ö6)."	
Süreçte günlük hayatla ilişkilendirme	"Madeni para kullanarak sayıları ve paraları tanımayı öğretiyorum...(Ö1)."; "...Negatif kavramını öğretirken termometre, banka hesaplarındaki (-373 tl) gibi ifadeler, binalardaki eksi katlardan yararlanıyorum...(Ö2)."; "...Alışveriş ve para hesabını kullanıyorum (Ö4)."; "Parasal konulardan, alışveriş hesabından bahsediyorum (Ö5)."; "... Çevredeki şekillerden yola çıkarak geometrik şekilleri tanıtıyorum (Ö6)."	

Tablo 8'deki verilerden yola çıkarak öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenci seviyesini ölçerek kaba değerlendirme formu hazırladığı ve içeriği bu yönde şekillendirdiği görülmektedir. İçeriğin uygulanması esnasında öğretmenlerin pek çoğunun anlatım ve soru-cevap yöntemlerini kullandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu öğretmenlerin sunuş yoluyla öğretimi benimsediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin genellikle görsel materyaller ve ilkökul seviyesinde materyaller kullandıkları belirlenmiştir. Matematik öğretmenlerinin çoğu, para ve alışveriş hesaplamaları ile günlük hayatla ilişkilendirme yapmışlardır. Bu bulgu Tablo 5'de yer alan veli görüşmeleri ile tutarlılık göstermektedir. Kaynaştırma öğrencilerinin velileri de çocuklarının parayı tanımasını, alışveriş hesaplamalarına yetecek kadar matematik bilme-

lerinin günlük hayatlarını kolaylaştıran bir etkiye sahip olmasını istemektedirler. Matematik ğretmenlerinin de süreçte bu yönde ders işledikleri söylenebilir.

Tablo 9’da kaynaştırma ğrencilerinin velileriyle yapılan görüşmelerin ğrenci üzerindeki etkisine ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler gösterilmiştir. Öğretmenlerden dört tanesi velilerle görüştüğünü,  ğretmen ise hiçbir veliyle görüşmediğini belirtmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin, Veli Görüşmelerine İlişkin Görüşleri

TEMA IV: Veli Görüşmeleri	
Kodlamalar	rnek İfadeler
Öğrenci motivasyonu	“Ayda bir kez veya daha fazla velilerle görüşüyorum. ğrencide ilgilenildiği izlenimi oluşunca motivasyon artışı oluyor (2).”
dev takibi	“...Devamsızlık ve dev takibi konusunda velileri bilgilendiriyorum (1).”
Matematik başarısı	“...Veli görüşmesi sonucunda ğrenci sorumluluklarını yerine getiriyor. Derse devamlı geliyor. devlerini yapıyor ve ders araç-gereçlerini getiriyor. Böylece derste daha başarılı oluyor (7).”
Velilerin bilgilendirilmesi	“Bir ğrenci velisiyle bir kez görüştüm. Veli görüşmesi sonucunda ğrenci kontrol edildiğini hissediyor (5).”

Öğretmenler, veli görüşmeleri sayesinde öğrencinin motivasyonunun arttığını belirtmişlerdir. Veli ğretmen işbirliği ile öğrencilerin derse devamı sağlanmış, ğrenci dev ve sorumluluklarını yerine getirmiştir. Bunun sonucunda öğrencinin matematik başarısının arttığı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Kaynaştırma eğitimiyle ilgili genel görüşlere ilişkin kodlamalar ve bu konudaki örnek ifadeler Tablo 10’da gösterilmiştir.

Tablo 10. Öğretmenlerin, Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri

TEMA V: Kaynaştırma Eğitimi	
Kodlamalar	Örnek İfadeler
Uzman tarafından bilgi verilmesi	"Öğretmenlere yönelik yeterli eğitim çalışması yapılmalıdır(Ö2); "Kaynaştırma eğitimi verecek öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerektiğini düşünüyorum (Ö4)."; "...Bilinçli öğretmen, öğrenci ve veli ile kaynaştırma eğitiminin daha faydalı olacağını düşünüyorum (Ö6)."; "Kaynaştırma öğrenci velilerinin eğitim seviyeleri çok düşük olduğundan bu konuda bilgilendirilmeleri gerekmektedir (Ö7)."
Kaynaştırma materyali hazırlanması	"...Her öğrencinin seviyesine göre kitap hazırlanmalıdır (Ö2)."; "Bu öğrencilerle görsel materyaller yardımıyla ders işlemek gerekmektedir. (Ö7)."
Destek eğitim odasının açılması	"Kaynaştırma öğrencilerine oda oluşturularak haftada bir gün özel ders verilebilir (Ö5)."; "Destek eğitim odası kaynaştırma öğrencilerini olumlu olarak etkilemektedir (Ö6)."
Öğrencinin sosyalleşmesi	"Okullardaki kaynaştırma eğitiminin sadece sosyalleştirme amacının olması gerekmektedir (Ö3)."; "Sınıf ortamı öğrencilerin sosyalleşmesi açısından önemlidir. Akademik anlamda sınıf ortamının öğrenci üzerinde katkısı yoktur (Ö6)."
Öğretmen önerileri	"...Kaynaştırmanın amacı sosyalleşme olduğundan bu öğrenciler yalnızca meslek lisesine değil tüm okullara yönlendirilmelidir (Ö1)."; "Kaynaştırma öğrencilerinin tenefüslerde diğer öğrencilerle sosyalleşip, derste ayrı sınıflarda olmaları gerekmektedir. Çünkü derslerde onlara ayrılan zaman diğer öğrencilerin dikkatini dağıtırken, öğretmenin de odaklanacağı durumlar artıyor (Ö3)."; "Türkçe, matematik, fen vb. derslerde öğrencilerin ayrı sınıfta; resim, müzik, beden eğitimi vb. derslerde ise normal öğrencilerle aynı sınıfta olmaları gerektiğini düşünüyorum (Ö6)."; "Kaynaştırma öğrencilerine özel okul açılarak onlara uygun ders planları hazırlanmalıdır (Ö7)."

Tablo 10'daki bulgular incelendiğinde öğretmenler, kaynaştırma eğitimi konusunda bilgi eksikliklerinin olduğunu ve bu konuda kendilerine hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu eğitimin profesyonel kişiler tarafından verilmesinin uygun olacağını düşünmektedirler. Öğretmenler, kaynaştırma eğitiminin yalnızca sosyalleşme konusunda faydalı olduğunu; akademik anlamda öğrencilere bir katkısı olmadığını belirtmişlerdir. Yalnızca destek eğitim odasında verilen eğitimin faydalı olduğu görüşünü benimsemişlerdir. Öğretmenler derste diğer öğrencilerle ilgilenirken kaynaştırma öğrencilerine yeteri kadar zaman ayıramadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu Tablo 4'de yer alan veli görüşleriyle tutarlılık göstermektedir. Veliler de öğretmenlerin çocuklarıyla yeteri kadar ilgilenmediklerini belirtmişlerdir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın sonucunda öğrenci velileri, öğretmenlerin ve normal öğrencilerin çocuklarına karşı olumsuz tutum ve davranışlarda bulduklarını belirttikleri ortaya çıkmıştır. Türkiye'de birçok araştırmacı tarafından kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin bu konuda yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları, kaynaştırma öğrencilerine yönelik olumlu tutumlar sergilemelerinin önemi vurgulanmıştır (Kırcaali-İftar,

1992; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Kayhan, Şengül ve Akmeşe, 2012). Sınıf içinde özel gereksinimli öğrencinin özellikleri, fiziksel çevrenin düzenlenmesi, eğitim programının uyarlanması gibi konular diğer öğrencilere önceden açıklanmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2008). Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de “özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranlarıyla birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2012). Sucuoğlu ve Kargın (2008) çalışmasında, bu maddeyle ilgili kaynaştırma eğitimi veren öğretmenlerin karşılaştığı en önemli güçlüklerden birinin, özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya yönelik olduğuna vurgu yapmışlardır. Aynı çalışmaya göre, diğer çocuklarda da gözlemlenen bu davranışların kaynaştırma öğrencilerinde daha sık ortaya çıkması nedeniyle birçok öğretmen kaynaştırma uygulamalarına olumsuz yaklaşmakta, kaynaştırma öğrencilerini sınıflarında istememektedirler.

Çalışmada velilerden elde edilen bulgulara göre, öğretmenlerin matematik dersinde kaynaştırma öğrencileriyle özel olarak ilgilenmediklerini düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra velilerden bazıları, öğretmenlerin zaman problemi ve ön yargılar sebebiyle çocuklarıyla ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir. Benzer sonuçlar Vural (2008), Rakap ve Kaczmarak (2010)’ın çalışmasında da ortaya çıkmıştır. Bu sonuç çalışmamızın bulgularını destekler niteliktedir.

Çalışmada elde edilen bulgular ışığında, velilerin büyük bir kısmının çocuklarının temel matematiksel işlemleri yapmasını ve öğrendiklerini günlük yaşamda uygulamasını bekledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kaynaştırma yoluyla eğitimle, özel gereksinimli öğrencilerin engelli olmayan akranlarıyla etkileşime girerek sosyal becerilerinin ve sosyal kabullerinin artırılması, dolayısıyla bu öğrencilerin sınıflarının etkin birer üyesi olmaları amaçlanmaktadır (Gürgür, 2008). Bu bağlamda çalışmanın bir sonucu olarak kaynaştırmadan beklenen, öğrencilerin sosyal yönden bütünleşmelerini sağlamak olduğundan, velilerin büyük bir kısmı çocuklarından çok fazla akademik başarı beklememekte, onların normal çocuklarla sosyal yönden bütünleşmelerini istemektedirler. Ancak velilerden biri (V2), çocuğunun üniversite kazanarak bir meslek sahibi olmasını istediğini belirtmiştir.

Çalışmada, matematik öğretmenlerinin BEP hazırlama konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç da, öğretmenlerin pek çoğunun BEP’i kendisinin hazırladığı, rehber öğretmen, veli ve RAM ile görüş alışverişinde bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Yurt dışında yapılan bazı araştırmalar da çalışmamızın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir (Bursuck, 1989; Cook ve Semmel, 1999; Pavri ve Luftig, 2000). Oysa 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 62. maddesinde “Özel eğitim gerektiren birey için geliştirilen ve ailesi tarafından onaylanan bireyselleştirilmiş eğitim programı; bireyin, ailenin, öğretmenin gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan ve hedeflenen amaçlarda verilecek destek eğitim hizmetlerini içeren özel eğitim programıdır.” ifadesi yer almaktadır (MEB, 2012). Öğretmenler, özel gereksinimli öğrenciler için BEP geliştir-

me ve değerlendirme çalışmalarına katılmalı, bu s¼rece öğrencilerin aileleri ve konunun uzmanlarını da dahil etmelidirler (Batu ve Kırcaali-İftar, 2010). Çalışmaya katılan öğretmenlerin birçoğu öncelikle kaynaştırma ğrencilerinin hazır bulunuşluklarını değerlendirmiş, bu doğrultuda BEP hazırlamıştır. Literat¼rde kaynaştırma uygulamalarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin uyumu ve akademik başarıları için öncelikle hazırbulunuşluklarının belirlenmesi, bu doğrultuda BEP hazırlanmasının öneminden bahsedildiği g¼r¼lmektedir (Akçamete, Kış ve G¼rg¼r, 2009; Friend ve Bursuck, 2006).

Katılımcı ğretmenlerin b¼y¼k bir çoğunluğunun kaynaştırma uygulamaları s¼recinde, 'ğretmen merkezli' bildik y¼ntemlerle uygulamalar yaptıkları ortaya çıkan sonuçlardan biridir. Oysa Mesleki Eğitim ve ğretim Sisteminin G¼lendirilmesi Projesi [MEGEP] (2007)'de model olma, g¼sterim (demonstrasyon), d¼llendirme, g¼d¼leme, soru sorma, ipucu verme ve çoklu uyaranlar, k¼¼k grup çalışmaları, buluş yoluyla öğrenme gibi y¼ntem ve tekniklerin kaynaştırma eğitiminde kullanılabileceği belirtilmektedir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenlerin birçoğunun s¼rete materyal kullanmadıkları ortaya çıkmıştır. Salend ve Garrick-Duhaney'in (1999) alışmalarında öğretmenlere öğretimsel ve fiziksel kaynaklar, strateji kullanma, zaman ve ğretim programı hazırlama ve uygulama, değerlendirmede işbirliği y¼n¼nde destek verilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Mcleskey ve Waldron'un (2002), çalışmalarında da benzer bulgular ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar çalışmayı destekler niteliktedir.

Çalışmada, ğretmenlerin s¼rete, temel d¼rt işlem becerilerini alış-veriş hesaplamalarında, negatif sayıların ğretiminde termometreden yararlanmada, geometrik şekil ve cisimlerin ğretiminde çevrelerindeki örneklerden yararlanmada kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu durum katılımcıların matematiği g¼nl¼k hayatla ilişkilendirdiklerini g¼stermektedir. Bu bağlamda "ğrencilerin seviyesine ve ilgilerine uygun, aktif katılımlarını sağlayacak gerçekçi problem çözme ve modelleme etkinliklerine dayalı öğrenme ortamları tercih edilmelidir. Bununla birlikte gerçek hayattan seçilmiş problemler aracılığı ile öğrencileri formal matematiksel bilgiye ulaştıracak, ¼st d¼zey d¼ř¼nme becerilerini geliştirecek öğrenme ortamları tasarlanmalıdır" ifadeleri ğretim programının amaçları arasında yer almaktadır (MEB, 2013). Katılımcı ğretmenlerin uygulamalarında matematik ğretim programının genel amaçlarının bir b¼l¼m¼ne paralel olarak dersi s¼rd¼rd¼kleri s¼ylenebilir.

Çalışmanın bir diğer sonucu da, öğretmenlerin bir çoğunun kaynaştırma ğrencilerinin velileriyle yeterince g¼r¼řme yapmadıkları şeklinde ortaya çıkmıştır. Kaynaştırma eğitiminin başarısı, anne-babaların çocuklarının eğitimleriyle yakından ilgilenmelerine bağlıdır (Metin, 1999). Kargın, Acarlar ve Sucuoğlu (2005) alışmalarında, g¼r¼ř¼len özel gereksinimli ğrenci velilerinin hepsi, evde çocuklarına ğretim konusunda yardımcı olmave çocuklarının problemlili davranışlarını iyileştirmede rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar. Bu ğrenci velilerinin, öğretmenlerle iletişim kurarak özel eğitim s¼recine dahil oldukları, genel olarak annelerin, babalara oranla s¼recin içinde daha fazla yer aldıkları belirlenmiştir (Sucuoğlu, 1996). Bu bağlamda çalışma-

ya katılan 10 veliden dokuz tanesi öğrencinin annesi, bir tanesi ise öğrencinin babasıdır. Ancak katılımcı öğretmenlerin pek çoğu da farklı nedenlerden ötürü velilere ulaşamadıklarını ve iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Velilerle iletişime geçerek işbirliği içerisinde olan öğretmenler ise bu durumun öğrencinin davranışları ve akademik başarısı üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte iletişim ve işbirliğinin sağlanamadığı durumlarda kaynaştırma uygulamalarının başarısız olabileceği vurgulanmaktadır (Johnston, Allington ve Afflerbach, 1985; Comerford, 1995; Will, 1986).

Çalışmaya katılan öğretmenler, idarecilerin, velilerin, kaynaştırma öğrencisiyle aynı sınıfta bulunan diğer öğrencilerin ve derse giren öğretmenlerin kaynaştırma eğitimiyle ilgili olarak bilgilendirilmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Literatürde bu sonucu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Gözün ve Yıkıms, 2005; Yıkıms ve Sazak Pınar, 2005; Uysal, 2004; Babaoğlan ve Yılmaz, 2010; Vural ve Yıkıms, 2008; Avcıoğlu, Eldeniz-Çetin ve Özbey, 2005; Batu, 2000; Saraç ve Çolak, 2012). Oysa katılımcıların demografik özelliklerinin ele alındığı Tablo 1’de de görüldüğü gibi öğretmenlerin hiç birinin kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmedikleri tespit edilmiştir. Üstelik sadece Ö5, Ö6 ve Ö7 kodlu katılımcılar üç ve dört yıllık bir deneyime sahipken diğer katılımcılar ise ilk defa sınıfında kaynaştırma öğrencileri ile karşılaşmıştır.

Çalışmada öğretmenlerin pek çoğu, kaynaştırma öğrencileriyle destek eğitim odasında yapılan eğitimin öğrenciyi olumlu yönde etkilediğini vurgulamışlardır. Yapılan çalışmalarda, Özel Eğitim Yönetmeliği’nde belirtilen destek hizmetlerinin kaynaştırma uygulamalarının başarıya ulaşmasında en önemli etken olduğu vurgulanmıştır (Aydın ve Şahin, 2002; Akçamete ve diğerleri, 2009; Haynes ve Jenkins, 1986; Jones, 2002; Klinger, Vaughn, Shumm, Cohen ve Forgan, 1998; Kulik ve Kulik, 1987; Meyers, Gelzheiser, Yelich ve Gallagher 1990; O’Sullivan, Ysseldyke, Christensen ve Thurlow, 1990; Thurlow, Elliot ve Ysseldyke, 2003; Gürgür vd., 2012).

Katılımcıların büyük bir kısmı, kaynaştırma öğrencilerinin normal öğrencilerle birlikte eğitim almamalarını, özel eğitim kurumlarında uzmanlar tarafından eğitime tabi tutulmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Bu konuda uzmanların bir kısmı öğrencilerin özel eğitim kurumlarında olmaları gerektiğini savunmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin özel eğitim kurumlarında olmaları gerektiğini savunanlar, savunmalarına engelli çocukları korumayı amaçladıklarını, bu çocukların normal eğitim ortamlarında normal diye adlandırılan çocukların alay etmelerine, dışlanmalarına maruz kalmalarını istemediklerini ifade etmektedirler (Gottlieb, 1991). Bunun yanında özel gereksinimli öğrencilerin normal eğitim ortamında eğitim almalarını savunan uzmanlar ise, ayrı eğitim ortamlarındaki öğrencilerin sadece birlikte eğitimden men edilmiş olmaları değil, aynı zamanda kendi yaşitlarından soyutlanmış olmalarını gerekçe göstermektedirler (Lewis ve Doorlag, 1987). Ayrıca çalışmada elde edilen sonuçlardan biri de, okulunda rehber öğretmen bulunmayan matematik öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamaları sürecinde sorun yaşadıkları şeklinde ortaya çımıştır.

Çalışmanın sonuçları ışığında şu ¼neriler verilebilir;

- ¼retmenler ¼đrencilerin ¼zellikleri ve s¼rete ne yapacakları hakkında bilgi sahibi olmadan derse girmektedirler. Bu durumu ortadan kaldırmak için ilkokul, ortaokul ve orta¼đretimdeki t¼m ¼retmenlere bu konuda hizmetiçi eğitim verilmelidir.
- ¼retmenlere ¼zel gereksinimli ¼đrencilerin ¼zelliklerine uygun olarak BEP hazırlamaları için hizmet içi eğitim verilmelidir.
- ¼retmenlerin kaynaştırma uygulamalarını etkili bir şekilde y¼r¼tebilmeleri için, fiziksel koşullar uygun hale getirilmeli, sınıf mevcudu azaltılmalı ve uygun materyaller sağlanmalıdır.
- ¼retmenlere yeterli desteği sağlamak amacıyla kaynaştırma ¼đrencisinin bulunduğu okullardaki rehber ¼retmen ve ¼zel eğitim ¼retmeni açığı kapatılmalıdır.
- Kaynaştırma ¼đrencileriyle aynı sınıfta bulunan diğer ¼đrenciler kaynaştırma eğitimi konusunda bilgilendirilmelidir.
- Kaynaştırma uygulamalarının başarısı ¼retmen-veli işbirliğine bağlı olduğundan veliler bu konuda bilgilendirilmelidir.
- Okul m¼d¼rleri kaynaştırma konusunda bilgilendirilerek, kaynaştırma eğitimi uygulamalarını teşvik etmeleri sağlanmalıdır.
- Kaynaştırma ¼đrencilerinin bulunduğu okullarda destek eğitim odaları açılmalıdır.
- Eğitim fak¼ltelerinin İlk¼đretim ve Orta¼đretim Matematik ¼retmenliđi ABD’de ¼đrenim g¼ren ¼retmen adaylarının ¼retmenlik Meslek Bilgisi derslerinden biri olan ‘¼zel Eğitim’ dersinin içeriğine “Kaynaştırma eğitimi uygulamaları” ile ilgili bilgiler serpiştirilerek farkındalıkları artırılabilir ve matematik uygulamalarına y¼nelik eğitimler almaları sağlanabilir. Adayların bu t¼r ¼đrencilerle karşılaştıklarında nasıl bir ¼đrenme ortamı ve ¼đrenme-¼đretme s¼reci izleyeceklerine y¼nelik matematik etkinlikleri hazırlanabilir.

Kaynakça

- AKÇAMETE, G.A, KIŞ, A ve GÜRGÜR, H. (2009). **Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Kaynaştırma Modeli Geliştirme Projesi**, (Yayınlanmamış Araştırma Projesi), Ankara.
- AVCIOĞLU, H., ELDENİZ-ÇETİN, M. ve ÖZBEY, F. (2005). "Sınıfta Kaynaştırma Öğrencisi Bulunan Sınıf ve Branş Öğretmenlerin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi", **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde Sunulan Bildiri**, Bolu, Türkiye.
- AYDIN, B. ve ŞAHİN, R. (2002). "Kaynaştırma Programının Uygulandığı Okullardaki Uygulamalarla Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinin Karşılaştırılması".**11. Özel Eğitim Kongresi**, Konya.
- BABAOĞLAN, E. ve YILMAZ, Ş. (2010). "Sınıf Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimindeki Yeterlilikleri", **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 18(2), 345-354.
- BATU, E.S. (2000). "Kaynaştırma Destek Hizmetler ve Kaynaştırmaya Hazırlık Etkinlikleri". **Özel Eğitim Dergisi**, 2(4), 35-45.
- BATU, S. ve KIRCAALI-İFTAR, G. (2010). **Kaynaştırma**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- BAYDIK, B. (1997). "Özel Eğitimde Kaynaştırma ve Okul Öncesi Kurumların Kaynaştırmadaki Önemi".**Milli Eğitim Dergisi**, 136, 27-29.
- BOGDAN, R. C. ve BİKLEN, S. K., (1998). **Qualitative research in education: An introduction to theory and methods**. NeedhamHeights, MA: Allyn, Bacon.
- BÜLBİN, S., ÜNSAL, P. ve ÖZOKÇU, O. (2004). "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Önleyici Sınıf Yönetimi Becerilerinin İncelenmesi".**Ankara Üniversitesi Özel Eğitim Dergisi**, 5(2), 51-64.
- BURSUCK, W. (1989). "A Comparison of Studentswith Learning Disabilities to Low Achievingand Higher Achieving Students on Three Dimensions of Social Competence", **Journal of Learning Disabilities**, 22, 188-194
- COMERFORD, R. (1995). **A Comparative Study of Pull-Out Resource Room Instruction to in-Class Resource Room Instruction**. (Unpublished Master of Arts Degree in the Graduate), RowanCollege.
- COOK, B. G. ve SEMMEL, M.I. (1999). "Peer Acceptance of Included Students with Disabilities as a Function of Severity of Disability and Clasroom Composition", **The Journal of Special Education**, 33, 50-61.
- ÇEPNİ, S. (2007). **Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş**, Celepler Matbaacılık, Trabzon.
- ERİPEK, S. (1984a). "Normal Sınıflarda İşitme Engelli Çocuklar", **Eğitim ve Bilim**, 48(8), 20-31.
- ERİPEK, S. (1984b). "Normal Sınıflarda Ağır Öğrenen Çocuklar",**Eğitim ve Bilim**, 50(9), 34-36.
- ERİPEK, S. (1986). "Engelli Çocukların Normal Sınıflara Yerleştirilmesi: Kaynaştırma", **AnadoluÜniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(2), 157-169.
- FAMILIA-GARCIA, M. (2001). **Special and Regular Education Teacher's Attitudes Towards Inclusive Programs in an Urban Community School U.S.**, New York: New York City Board of Education.
- FRIEND, M. ve BURSUCK, W. D. (2006). **Building Partnership Through Collaboration. In: Including Students With Special Needs**, Person: New York.
- GOTTLIEB, J. (1991). "FulfillingThePromise?",**American Journal of Mental Deficiency**, 86, 115-126.
- GÖZÜN, Ö. ve YIKMIŞ, A. (2004). "Öğretmen Adaylarının Kaynaştırma Konusunda Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya Yönelik Tutumlarının Değişimindeki Etkiliği", **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi**, 5(2), 65-77.
- GÖZÜN, Ö. ve YIKMIŞ, N. (2005). "İlköğretim Müfettişlerinin Kaynaştırma Uygulamasına İlişkin Görüş ve Önerilerinin Belirlenmesi", **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**, Bolu, Türkiye.
- GÜRGÜR, H. (2008). **Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı ilköğretim sınıfta işbirliği ile öğretim yaklaşımının incelenmesi**, Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir.

- GÜRGÜR, H., KIŞ, A. ve AKÇAMETE, G. (2012). "Kaynaştırma Öğrencilerine Sunulan Bireysel Destek Hizmetlere İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşlerinin İncelenmesi", **İlköğretim Online**, 11(3), 689-701.
- HAYNES, M. C. ve JENKINS, J. R. (1986). "Reading Instruction In Special Education Resource Rooms", **American Educational Research Journal**, 23(23), 161-190.
- „Ortaöğretim Matematik Dersi 9-12. Sınıflar Öğretim Programı", MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara, 15 Nisan 2014.
- „Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi", Milli Eğitim Bakanlığı, 15 Nisan 2014.
- „573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname", 29 Temmuz 2014.
- „Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği", 27 Şubat 2015.
- HUDSON, P. ve MILLER, S. P. (2006). "Designing and Implementing Mathematics Instruction for Students with Diverse Learning Needs". Pearson Education Inc.
- JONES, E. (2002). **Reading achievement: A comparison of inclusion, pull-out, and combined approaches for students with learning disabilities**, (Unpublished Master of Degree of The Graduate School), Rowan University.
- JOHNSTON, P.A., ALLINGTON, R.L., ve AFFLERBACH, P. (1985). "The Congruence Of Classroom and Remedial Reading Instruction". **The Elementary School Journal**, 85, 465-478.
- KAYHAN, N.,ŞENGÜL, A. ve AKMEŞE, A. A. (2012). "İlköğretim Birinci ve İkinci Kademe Öğretmen Adaylarının Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi", **Journal of Research in Education and Teaching**, 1(3), 268-278.
- KARGIN, T., ACARLAR, F. ve SUCUOĞLU, B. (2005). "Öğretmen, Yönetici ve Anne Babaların Kaynaştırma Uygulamalarına İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi", **Özel Eğitim Dergisi**, 4(2), 55-76.
- KARGIN, T. (2006). **Kaynaştırma: Temel Kavramlar, Tarihçe Ve İlkeler. (İçinde). A. Oktay ve Ö. Polat Unutkan (Ed). İlköğretim Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**, MORPA Kültür Yayınlar. Ltd. Şti, İstanbul.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. (1992). "Kaynaştırma Becerileri Öz-Değerlendirme Aracı", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 5, 119-129.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. (1997). "Özel Eğitimde Kaynaştırma", **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 16, 45-49.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. (1998). **Özel Eğitim Kaynaştırma ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri**, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Eskişehir.
- KIRCAALİ İFTAR, G. ve BATU, S. (2005). **Kaynaştırma**, Kök Yayıncılık, Ankara.
- KLINGNER, J., VAUGHN, S., SCHUMM, J.S., COHEN, P. ve FORGAN, J. W. (1998). "Inclusion Or Pull-Out: Wich Do Students Prefer?", **Journal of Learning Disabilities**, 31, 148-158.
- KULIK, C.L. ve KULIK, J.A. (1987). "Mastery Testing and Student Learning: A Meta Analysis", **Journal of Educational Technology Systems**, 15(3), 325-345.
- LEWIS, B.L. ve DOORLAG, D.H. (1987). **Teaching Special Students in The Mainstream**, London Merril Publishing Company.
- MCLESKEY, J. ve WALDRON, N. L. (2002). "Inclusion and School Change: Teacher Perceptions Regarding Curricular and Instructional Adaptations. Teacher Education and Special Edition", **The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children**, 25(1), 41-54.
- MEYERS, J., GELZHEISER, L., YELICH, G., ve GALLAGHER, M. (1990). "Classroom, Remedial and Resource Teachers Viewsof Pullout Programs", **The Elementary School Journal**, 90, 533-545.

- METİN, N. (1999). "Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Kaynaştırma Programlarına Yaklaşımı ve Katılımı", **Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Dergisi**, 1(1), 28-33.
- O'SULLIVAN, P.J., YSELDEYKE, J.E., CHRISTENSON, S.L. ve THURLOW, M.L. (1990). "Mildly Handicapped Elementary Students' Opportunity to Learn During Reading Instruction in Mainstream and Special Education Settings", **Reading Research Quarterly**, 25, 131-146.
- PAVRI, S. ve LUFTIG, R. (2000). "The Social Face of Inclusive Education: Are Students with Learning Disabilities Really Included in the Classroom?", **Preventing School Failure**, 45, 8-14.
- RAKAP, S., ve KACZMAREK, L. (2010). "Teachers Attitudes Towards Inclusion in Turkey", **European Journal of Special Needs Education**, 25(1), 59 -75.
- SALEND, S.J., ve GARRICK-DUHANAY, L. M. (1999). "The Impact of Inclusion on Students with and without Disabilities and Their Educators", **Remedial and Special Education**, 20 (2), 114-126.
- SARAÇ, T. ve ÇOLAK, A. (2012). "Kaynaştırma Uygulamaları Sürecinde İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüş ve Önerileri", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(1), 13-28.
- SARGIN, N. (2002). "Ana sınıfında Bulunan Zihinsel Engelli Çocuklara Yönelik Öğretmen Tutumlarına İlişkin Bir Çalışma". **XI.Ulusal Eğitim Kongresi**. Konya, Türkiye.
- SEÇER, Z., SARI, H. ve ÇETİN, S. (2010). "Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Bedensel Engelli Akranları ile Birlikte Eğitim Almalarına İlişkin Görüşleri", **Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi**, 26, 12-24.
- SUCUOğLU, B. (1996). "Kaynaştırma Programlarında Anne Baba Katılımı". **Özel Eğitim Dergisi**, 2(2), 25-43.
- SUCUOğLU, B. ve KARGIN, T. (2008). **İlköğretimde Kaynaştırma Uygulamaları: Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler**, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- THURLOW, M. L,ELLIOTT, J. L. ve YSELDEYKE, J.E. (2003). **Testing Students With Disabilities**. Crowin Press, New York.
- TÜFEKÇİOğLU, Ü. (1997). "İşitmeEngelli Çocukların Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Ortamında Eğitimleri", **Milli Eğitim Dergisi**, 136, 58-61.
- UYŞAL, A. (2004). "Kaynaştırma Uygulaması Yapan Öğretmenlerin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşleri". **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**, Bolu, Türkiye.
- VURAL, M. (2008). **Kaynaştırma Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi**, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Bolu.
- VURAL, M. ve YIKMIŞ, A. (2008). "Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 8(2), 141-159.
- WILL, M. (1986). "Educating Children with Learning Problems: A Shared Responsibility", **Exceptional Children**, 52, 411-415.
- YILDIRIM, A. veŞİMŞEK, H. (2005). **Nitel Araştırma Yöntemleri**, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- YIKMIŞ, A. ve SAZAK-PINAR, E. (2005). "İlköğretim Okulu Müdürlüğünün Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi", **14. Ulusal Özel Eğitim Kongresi**, Bolu, Türkiye.
- YİN, R. K. (2009). **Case Study Research: Design and Methods**, Sage Publications, 4. Baskı, 219.sayfa.
- YÖNTER, S. (2009). **İlköğretim Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Matematik Öğretimi Uyarlamalarına İlişkin Görüşleri**, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

REFLECTIONS FROM THE PROCESS OF MATHS APPLICATIONS IN INCLUSIVE EDUCATION*

MİHRİBAN HACISALİHOğLU KARADENİZ**

¼MİT AKAR***

HAYRİ ŞEN****

Abstract

The objective of this study is to determine the views of maths teachers who have inclusive students in their classes and students' parents regarding the educational applications within a qualitative framework in detail. Being among the qualitative research approaches, the method of 'case study' was used in the study. The participants were selected among teachers working at secondary education schools in Bulancak and Dereli districts of the central Giresun, as well as the parents of inclusive students receiving education at these schools. The study data were collected via an open-ended questionnaire being developed and for that purpose, the "Teacher's Questionnaire Form" and "Parent's Questionnaire Form" were developed by researchers. The method of content analysis was used in the data analysis. As a result of the study, majority of parents were observed to have expected their children to be able to perform the basic mathematical processes and adapt them into the daily life. It was also determined that a great majority of participant teachers conducted the familiar 'teacher-centered' method in the process of inclusive applications. In addition to this, teachers emphasized that they needed to be informed about the inclusive education by experts.

Keywords: Inclusive education, maths applications, maths teacher, student's parent

* The study in question was presented as a paper in the '3rd National Congress of Education in Curriculum and Instruction' on May 07-09, 2014

** Mathematics Teacher Bulancak Vocational and Technical Anatolian High School, Giresun

*** Asst. Prof. Dr. Giresun University, Faculty of Education, Department of Elementary Mathematics Education

**** School Counselor Vocational and Technical Anatolian High School, Giresun

TÜRKÇE DERSİNE YÖNELİK SINAVLAR İLE DERS KİTAPLARININ METİN TÜRLERİ BAKIMINDAN ÖRTÜŞME DÜZEYLERİ

Hüseyin ÖZTÜRK*

Tahir TAĞA**

Süleyman ÜNLÜ***

Özet

Bu araştırmada, Türkçe dersinin çeşitli safhalarında öğrencilerin karşılaştığı farklı metin türlerinin birbirleriyle örtüşme düzeylerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, 8. sınıf düzeyinde, okullarda okutulan üç farklı yayınevine ait ders kitapları, 2009'dan günümüze dek yapılan 5 merkezî sınav ve 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde yapılan 18 okula ait 108 sınav incelenmiştir. İnceleme yapılırken adı geçen dokümanlarda yer alan paragraf düzeyindeki okuduğunu anlamaya yönelik metinler dikkate alınmış ve bulgular türlere göre tasnif edilmiştir. Ayrıca yazılı kâğıtlarından elde edilen bulguları açıklamak amacıyla 10 öğretmenden tabloyu yorumlamaları istenmiştir. Onların yorumları da yazılı sınavlara ilişkin tablonun anlamlandırılmasında etkili olmuştur. Sonuç olarak üç kaynakta metinlerin büyük bir bölümünü bilgilendirici metinler oluşturmaktadır. Bunu sırasıyla öyküleyici metinler ve şiir metinleri izlemektedir. Yazılı sınavlarda metin türleri açısından ortaya çıkan oranlar ders kitaplarından ziyade merkezî sınavlardaki oranlara benzemektedir. Buradan yola çıkarak yazılı yoklamalarda ders içeriğinden daha çok merkezî sınavlardaki anlayışın ağır bastığı söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Türkçe, ders kitapları, metin türleri, sınav

Giriş

Günlük hayatın bugün geldiği nokta, okuma becerisini etkili kullanmayı zorunlu hâle getirmiştir. Karmaşanın içinde sağlıklı yol almak, çeşitli türlerde karşımıza çıkan metinleri doğru anlamlandırmakla mümkündür. Doğru anlamlandırma işini başaramadığımız noktalarda yanlış yönlere gidecek, yanlış tercihlerde bulunacak yahut haz alınması gereken bir durumundan haz almayı; nefret edilmesi gereken bir durumundan da nefret etmeyi başaramayacağız. Netice itibarıyla karşılaşılan metinleri süratli ve doğru kavramak, hayatın sağlıklı bir şekilde devam ettirilmesin-

* Araştırma Görevlisi, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi

** Araştırma Görevlisi, Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi

*** Araştırma Görevlisi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi

de son derece önemlidir. Bu durumu, Türkçe öğretim programı başta olmak üzere muhtelif çalışmalar bize tekrar tekrar göstermiştir; göstermektedir.

Metinler, insanların karşısına muhtelif türlerde çıkmaktadır. Öğrencileri hayata etkin bir biçimde hazırlayabilmek için onları bu metinlerle karşılaştırmalı, türleri birbirinden ayıran özellikleri kavramalarını sağlamak maksadıyla türünün belirgin özelliklerini taşıyan nitelikli metin örneklerini görmeleri sağlanmalıdır (MEB, 2006).

Metinleri niçin türlere ayırma ihtiyacı duyulduğu sorusuna birçok cevap verilebilirse de eğitim zaviyesinden bakıldığında son derece pratik gerekçeler sayılabilir: Okuma becerisi iyi olanlar, metin türlerine dair bilgilerinden yola çıkarlar ve karşı karşıya kaldıkları cümleler vasıtası ile tahminlerde bulunabilir yahut keşfettikleri anlamların doğruluğunu yine türlere dair bilgileri sayesinde doğrulayabilirler (Peregoy ve Boyle, 2000). İyi bir okur olmanın gerekliliklerinden biri de türlerden haberdar olmaktır. Farklı türlerde metinleri anlamlandırma becerisi kazandırmak, Türkçe dersinin en önemli ve dikkate değer amaçlarından birisidir. Bu amaç, öğrencilerin bütün derslerdeki başarıları üzerinde tesirli olmakla kalmamakta aynı zamanda onların günlük hayatı sağlıklı, sorunsuz sürdürmesini de temin etmektedir.

Alanyazında metin türünün ne olduğu, neye göre belirlendiği hususunda söz birliği olduğu söylenemez. Farklı araştırmacıların farklı bağlamlarda tür kavramını kullandıkları görülmektedir. Türkçe Öğretim Programı'ndan başlayarak kısaca bunlara göz attıktan sonra bu çalışmada kullanılacak olan tür kavramından bahsedilecektir.

Türkçe Öğretim Programı'nın okuma alanında yer alan metni anlama ve çözümleme bölümünün 15. kazanımı şu şekildedir: *Metnin türüyle ilgili özellikleri kavrar.* İlgili kazanımın açıklaması ise şu şekilde verilmiştir: *Bir tema boyunca işlenecek okuma metinlerinin türü farklı olmalıdır. Öğrenciler, türün özelliklerini en iyi temsil eden metinler aracılığıyla tür hakkında genel olarak bilgilendirilir. Metinde kullanılan anlatım biçimleriyle düşünceyi geliştirme yollarının türle ilgisi vurgulanır* (MEB, 2006: 25).

Aynı alanın okuma alışkanlığı kazanma bölümündeki 2. kazanım ise şöyledir: *Farklı türlerde metinler okur.* Yazma alanında ise metin türleri ile alakalı olarak birtakım ifadelere rastlamak mümkündür. Planlı yazma bölümünün 8. kazanımı en belirgin örnektir: *Yazısına konunun ve türün özelliğine uygun bir giriş yapar.* Farklı türlerde metinler yazma bölümünde ise şu dört kazanıma yer verilmiştir: *1. Olay yazıları yazar. 2. Düşünce yazıları yazar. 3. Bildirme yazıları yazar. 4. Şiir yazar.*

Bu bölüme ait açıklamalarda ise hikâye, masal, anı, tiyatro, mektup, söyleşi, makale ve deneme gibi türlerden bahsedilmiş, bu türler hakkında sınıf seviyelerine göre uygulayıcılara tavsiye ve yönlendirmelerde bulunulmuştur.

Programdaki kavramlardan yola çıkarak metin türünün ne demek olduğu ve metinlerin neye göre tasnif edildiği konusunda Arı (2006), Türkiye'deki geleneksel retorik bilgilerin temel alındığını söylemektedir. Bu düşüncesini de anlatım biçimi, metin türü ve düşünceyi geliştirme yolları gibi kavramların programda birbirinden ayrılmış olması ile açıklamaktadır.

Güneş (2007) ise metinlerin aktarıma ve düzenlenme biçiminin türleri meydana getirdiği düşüncesindedir. Konuşma yoluyla aktarılan metinleri sözlü metin, yazı ile aktarılan metinleri yazılı metin şeklinde sınıflandıran araştırmacı, programdaki yazma becerileri bölümünde yer alan sınıflandırma şeklini *metnin düzenlenme biçimine göre* tasnif olarak adlandırmış ve roman, hikâye, fıkra, anı, şiir şeklinde sıralamıştır. Güneş, metnin oluşturulmasında kullanılan mantık düzeyine göre basit ve üst düzey metinler; işlevleri bakımından edebî ve öğretici metinler gibi sınıflandırmalarda bulunmuştur. Yine Güneş, aynı kitabının bir başka bölümünde metinlerin yapısal özellikleri başlığı altında öyküleyici, bilgilendirici ve şiir olmak üzere üç metin türünün adını zikretmiştir.

Temizkan (2011) okuma becerisi ile ilgili kavramların öğrenilmesi üzerine yaptığı araştırmada metin türleriyle ilgili kavramları, YÖK'ün okutulmasını esas aldığı Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi dersinin kur tanımından yola çıkarak sıralamıştır: ahenk, gösterme, konu, tema (izlek), tez (ana düşünce), olay örgüsü, çatışma, entrik yapı, imge, karakter, dekoratif kahraman, geriye dönüş, anlatıcı, bakış açısı, açık mekân. Temizkan'ın çalışmasında belirtilen YÖK'ün yaptığı kur tanımına göre bu kavramlar bir metnin türünün belirlenmesinde önemlidir.

Literatürde metin türleriyle alakalı çok sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Metin türlerine göre ders kitaplarının incelenmesi (Kolaç, 2009) ve (Keklik, 2009), metin türlerine göre dinleme ve okuma becerilerinin ölçülmesi (Yıldırım, Yıldız, Ateş ve Rasinski, 2010), öğretmen adaylarının türlere dair bilgilerinin ölçülmesi (Temizkan, 2011), ders kitaplarındaki dinleme metinleri ile yazma görevleri arasındaki tür uyumunun incelenmesi (Arı, 2011), ekrandan okunanı anlama konusunda metin türlerine göre öğrencilerin başarı durumunun tespit edilmesi (Aydemir, Öztürk ve Horzum, 2013) ve farklı türlerdeki metinlerin okuduğunu anlamaya etkisi (Temizyürek, 2008) üzerine araştırmalar yayımlanmıştır.

Bu çalışmalarda türler konusunda farklı farklı tasnifler benimsenmişse de genel eğilim şu üçlü tasniften yanadır: bilgilendirici, öyküleyici ve şiir. Metin türlerinin öğrenilmesi neden önemlidir sorusuna yukarıdaki çalışmaların hem kendileri hem de kaynakçaları muteber cevaplar barındırmaktadır. Öğrencilerin metin türleri hakkındaki bilgilerinin ölçümü de bu söz konusu cevapların itibarı nispetinde önem kazanmaktadır.

Öğrencilerin konu ile ilgili bilgileri öğretmenlerin yaptığı sınavlar, ders kitaplarında yer alan etkinlikler ve merkezî sınavlar yoluyla ölçülmekte ve değerlendirilmektedir. Bu ölçme ve değerlendirme işinin sıhhati temin edilmelidir. Bu çalışma, türler konusunda bahsi geçen ölçme değerlendirme işlemlerinin tutarlılığına ve sıhhatine katkı sağlamak amacıyla yapılmıştır. Ders kitapları, öğretmenler tarafından yapılan yazılı yoklamalar ve merkezî sınavlardaki okuduğunu anlama sorularına odaklanan bu araştırmada ölçme-değerlendirme faaliyetleri arasındaki metin türleri bakımından örtüşme durumu ortaya koyulmaya çalışılacaktır. Bu kapsamda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe öğretmenleri tarafından yapılan yazılı yoklamalarda sorulan okuduğunu anlama sorularındaki metinler tür bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. MEB tarafından yapılan merkezî sınavlarda yer alan paragraf düzeyinde okuduğunu anlama sorularındaki metinler tür bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
3. Türkçe ders kitaplarındaki metinler tür bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?
4. Yazılı yoklama, merkezî sınav ve ders kitaplarındaki metinlerin örtüşme düzeyi nasıldır?

Yöntem

Araştırma Deseni

Yazılı yoklamalar, merkezî sınavlar ve ders kitaplarında yer alan metinlerin tür bakımından dağılımını ve örtüşme düzeylerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma betimsel bir yaklaşımla ele alınmıştır. Bu tür yaklaşımda olaylar, objeler, varlıklar, kurumlar, gruplar ve çeşitli alanlar kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Böylece mevcut olayların daha önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak durumlar arasındaki etkileşimin açıklanması amaçlanır (Kaptan, 1983; Karasar, 2009).

Araştırmanın Kapsamı

Araştırmanın kapsamını üç farklı kaynaktan elde edilen dokümanlar ile 10 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. 2012-2013 eğitim-öğretim yılında Isparta il merkezinde 18 okulda 8. sınıf Türkçe dersinde yapılan sınavlardan toplanan 108 sınav kâğıdı yazılı sınavların kapsamını oluşturmaktadır. Merkezî sınavlarda 2009-2013 yıllarında 8. sınıf düzeyinde gerçekleştirilen 5 merkezî sınav (SBS) araştırma kapsamında ele alınmıştır. Ders kitaplarında ise 8. sınıflara yönelik 3 farklı yayınevini hazırlanmış olduğu ders kitapları araştırma kapsamında değerlendirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin toplanmasında doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırılması hedeflenen olguya ilişkin bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Dokümanlar, anlamın ortaya çıkması, belirsizliklerin ortadan kalkması ve problem sorusu ile ilgili içgörünün keşfedilmesine yardımcı olarak araştırılan olguya ilişkin daha kapsamlı veriler sunar (Merriam, 2013).

Doküman incelememesine ilişkin verilerin ilki Isparta il merkezinde yer alan 8. sınıf ortaokul Türkçe dersi sınav kâğıtları İl Millî Eğitim Müdürlüğünden alınan izin çerçevesinde toplanmıştır. Her okuldan alınan 6 sınav kâğıdı okullarda bir eği-

tim-öğretim yılı boyunca 8. sınıf düzeyinde Türkçe dersinde gerçekleştirilen yazılı yoklamaların tamamını oluşturmaktadır. Her okuldan bir öğretmenin yapmış olduğu sınav kâğıtları alınmakla birlikte yeterli olmadığı durumlarda, ikinci bir öğretmenin sınav kâğıtları ile sınıfların tamamlanması yoluna gidilmiştir. Bu şekilde toplam 108 sınav kâğıdına ulaşılmıştır. 108 sınav kâğıdının incelenmesi neticesinde okuduğunu anlama sorularına ait 190 tane metin tespit edilmiştir.

Doküman incelemesinde ikinci kaynağı oluşturan merkezî sınavlara ilişkin veriler, müfredatın esas alındığı 2009 yılından sonra liselere öğrenci seçme maksatlı 8. sınıflara uygulanan merkezî sınavlardan derlenmiştir. Bu sınavlarda paragraf düzeyinde okuduğunu anlamaya yönelik sorularda 70 tane metin tespit edilmiştir.

Doküman incelemesi ilişkin üçüncü veri kaynağı olan ders kitaplarındaki metinler MEB, Enderun ve Gökçen Yayınları olmak üzere üç farklı yayınevinin hazırlanmış olduğu 8. sınıf Türkçe ders kitaplarından derlenmiştir. Veriler toplanırken yalnızca ana metinler göz önünde bulundurulmuş; serbest okuma metinleri, etkinliklerdeki ve tema değerlendirme sorularında yer alan metinler değerlendirmeye alınmamıştır. Böylece üç farklı yayınevinden toplamda 73 metin çalışmada incelenmiştir.

Araştırmada görüşme yöntemine de başvurulmuştur. Görüşmenin amacı bireyin iç dünyasına girmeye imkân vermektir. Nitel görüşme, başkalarının görüşlerinin anlamlı, bilinebilir ve ortaya konulabilir olduğu varsayımı ile başlar. Bir başkasının zihnindekileri keşfetmek amacıyla görüşme yapılır (Patton, 2002). Bu anlayış doğrultusunda öğretmen yazılı yoklamalarına ait tablonun daha iyi anlaşılabilmesi için öğretmenlerden 10'u ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Görüşmede öğretmenlerden ortaya çıkan sonuçları yorumlamaları istenmiştir.

Verilerin Analizi

Betimsel analiz yönteminin kullanıldığı araştırmada hem programın hem de yukarıda adları zikredilen daha önce yapılmış çalışmaların benimsedikleri metin türü sınıflandırmalarından yola çıkılarak bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üçlü bir tasnif kullanılmıştır. Bu tasnifin benimsenmesinde pratik gerekçeler de rol oynamıştır. İncelediğimiz sınavlardaki metin parçaları, daha ayrıntılı tasniflerde yer alan metin türlerinin(roman, hikâye, anı, gezi yazısı vd.) tespit edilmesinde yetersiz kalmaktadır. Örneğin olay içerikli paragraf düzeyinde bir metnin, bir romandan mı yoksa bir hikâyeden mi alındığını tespit etmek mümkün görünmemektedir. Hem merkezî sınavlar hem yazılı yoklamalar hem de ders kitaplarındaki metinler, yapılan analizler neticesinde bahsi geçen kategorilere bu araştırmayı yürütenlerce yerleştirilmiştir. Ardından da verilerin sağlıklı mukayese edilebilmesi için tablolar oluşturulmuştur. Merkezî sınavlar, yazılı yoklamalar ve ders kitapları arasındaki örtüşmeler ve ayrışmalar, metin türü bağlamında tespit edilip ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin yazılı yoklamalardaki metin türlerinin kullanımına ilişkin görüşleri ilgili bulgular bölümünde betimlenmiştir.

Bulgu ve Yorumlar

Öğretmenler Tarafından Yapılan Yazılı Yoklamalarda Kullanılan Metinlerin Türleri

Öğretmenler tarafından yapılan yazılı yoklamalarda kullanılan okuduğunu anlama sorularına ait metinlerin sıklık ve yüzde değerleri Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Öğretmenlerce Yapılan Yazılı Yoklamalarda Kullanılan Metinlerin Türleri

Metnin Türü	Sıklık	Yüzde
Bilgilendirici	151	%79,5
Öyküleyici	27	%14,2
Şiir	12	%6,3
Toplam	190	%100

Tabloda ilk dikkati çeken durum, öğretmenler tarafından ağırlıklı olarak bilgilendirici metinlerin kullanılmış olmasıdır. Oldukça yüksek bir orana sahip olan bilgilendirici metinleri öyküleyici metinler takip etmektedir. Son sırada ise şiir gelmektedir. Bu oranlardan yola çıkarak öyküleyici metinlerin ve şiir metinlerinin yeterince kullanılmadığı söylenebilir. Bilgilendirici metinlerin oranının bu derece yüksek olması iki gerekçe ile açıklanabilir: İlki bu ve buna benzer araştırmaların metin sınıflama yöntemi, ikincisi bilgilendirici metinlerin çeşitli şekillerde ve çok sayıda soru sormaya imkân tanması.

Sınıflandırmada bilgilendirici metin kategorisine dâhil edilebilecek metinlerin yelpazesi daha geniştir. Çünkü öyküleyici metinler daha dar bir çerçevede ele alınırken bilgilendirici metinlerin yapısına dair daha genel özellikler listesi oluşturulmuştur. Tanımlama yapıları, sıralama yapıları, karşılaştırma yapıları, neden sonuç yapıları, sorun ve çözüm yapıları bilgilendirici metin tanımını inşa ederken kullanılan alt yapılardan bazılarıdır. Öyküleyici metinlerde ise bir hadiseler silsilesi, zaman, mekân ve şahıslar aranmaktadır (Güneş, 2013).

Öte yandan tablodaki durumun sadece sınıflandırmadan kaynaklandığını söylemek yeterli olmayacaktır. Öğretmenlerin, yazılı yoklamalarda kâğıt ve zaman sınırlılığını göz önünde bulundurarak bir metinle alakalı birden fazla soru sorma ihtiyacı duyması ve bilgilendirici metinlerin buna imkân vermesi de etkili olmuştur denilebilir.

Tablodaki durumu yorumlamasını istediğimiz öğretmenlerden biri görüşlerini şöyle açıklamaktadır: *“Ben de düşünce yazısı türlerini sınavlarda kullanan bir öğretmenim. Bu şekilde birkaç amaca ulaşmayı hedefliyorum: Öncelikle olay yazılarında öğrenci olayı anladığı vakit dikkati azalıyor, devam eden satırları özensizce okuyorlar ya da okumuyorlar işin kolayına kaçıyorlar; oysaki bilgilendirici bir düşünce yazısında her satırında daha dikkatli olmak zorunda ve hiçbir satırı kaçırmaması gerekiyor, bunu zaman içinde öğreniyor. İkinci*

amacım bir taşla iki kuş misali ihtiyacı olabilecek bir konuyu ona telkin etmek, öğretmek; öğrencileri sosyal hayata, gazete vs. okumaya hazırlamak. Bir de kimi öğrencilerimiz olay yazılarını biraz daha çocuksu ve ilkokula uygun bulup ciddiye sıkıntısı yaşıyorlar.” (K1)

Bir başka öğretmen de öyküleyici metinlerin daha alt sınıflarda uygun olduğunu, üst sınıflarda bilgilendirici metin kullanılması gerektiğini belirtmektedir: “...öyküleyici anlatım alt yaş gruplarına daha uygun. Kullanımı da sınav uygulanan öğrenci grubuna göre değişiyor.” (K2)

Şiirin sorularda oldukça az kullanılmasını, yine şiirin yapı özelliklerine bağlı olarak öğretmenlerin çekincelerine ve eksiklerine bağlamak mümkündür. Şiirlerden seviyeye uygun soru çıkarmak daha çok zihin emeği gerektirmektedir. Bu durumu görüşme formunu cevaplandıran öğretmenlerden biri şu şekilde dile getirmiştir:

“Şiir konusunda eğitimciler de dâhil olmak üzere herkesin eksiği olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerimize tavsiye ettiğimiz kitapların yüzde kaçını şiir kitabıdır ki!” (K8)

Bu görüşlerden yola çıkarak yukarıdaki tablonun ortaya çıkmasında metin türlerinin yapı özellikleri, soru sormaya elverişli olup olmadıkları ve öğretmenlerin söz konusu türler ile ilgili yeterlilik düzeylerinin etkili olduğu söylenebilir.

Merkezî Sınavlarda Kullanılan Metin Türleri

Sınıf düzeyinde ders içeriklerinin sınavlarda esas alındığı yıl olan 2009’dan itibaren yapılmış olan liselere öğrenci yerleştirmeye yönelik merkezî sınavlarda sorulan 8. sınıf Türkçe soruları içerisinde yer alan paragraf düzeyinde okuduğunu anlama sorularında kullanılan metinlerin türlerine ait sıklık ve yüzde değerleri Tablo 2’de verilmiştir:

Tablo 2. Merkezî Sınavlarda Sorulan Okuduğunu Anlama Sorularında Kullanılan Metinlerin Türleri

Sınav	Metnin Türü	Sıklık	Yüzde	Toplam Soru Sayısı
2013 SBS	Bilgilendirici	9	%75	12
	Öyküleyici	3	%25	
	Şiir	-	-	
2012 SBS	Bilgilendirici	9	%52,9	17
	Öyküleyici	7	%41,1	
	Şiir	1	%5,8	
2011 SBS	Bilgilendirici	11	%78,5	14
	Öyküleyici	3	%21,4	
	Şiir	-	-	
2010 SBS	Bilgilendirici	11	%91,6	12
	Öyküleyici	1	%8,3	
	Şiir	-	-	
2009 SBS	Bilgilendirici	13	%86,6	15
	Öyküleyici	2	%13,3	
	Şiir	-	-	
Toplam	Bilgilendirici	53	%75,7	70
	Öyküleyici	16	%22,8	
	Şiir	1	%1,4	

Sınavları karşılaştırdığımız zaman paragraf düzeyinde okuduğunu anlama sorularının sayısında bir istikrarın varlığından söz edemeyiz. Ancak ortalamasının yaklaşık olarak 13 olduğunu söyleyebiliriz. Bir istikrardan söz edilecekse bu da her yıl bilgilendirici metinlerin diğer türlere oranla daha fazla kullanılmış olmasıdır. Yıllar arasında da büyük farkların varlığından söz edilemez. Bilgilendirici metinler bir yıl içinde en çok 13 en az 9 kez kullanılmıştır. Bu durum yine tür sınıflaması ve bilgilendirici metinlerin soru sormada kolaylıklar sağlamasına bağlanabilir. Soru hazırlayıcılarını yönlendiren birinci kaynağın programdaki kazanımlar olduğu göz önünde bulundurulur ve ilgili kazanımlara (MEB, 2006) bakılırsa şunlar söylenebilir:

Ana fikir ve yardımcı fikir bulma; sebep sonuç, amaç sonuç ilişkilerini fark etme; öznel ve nesnel yargıların bulunmasına yönelik kazanımlar sorularda bilgilendirici metin kullanmayı teşvik ederken metnin kimin ağzından yazıldığını anlamaya; olay, yer ve şahıs kadrosunu belirlemeye yönelik kazanımlar öyküleyici metinler kullanmayı teşvik etmektedir. Öyküleyici ve bilgilendirici metin kullanımını teşvik eden kazanımların sayılarına bakıldığında görülecektir ki ikisi arasında tablodaki kadar büyük bir uçurum yoktur; ancak dikkat edilmesi, atlanmaması gereken bir nokta var: Okuma kazanımları hazırlanırken sınıf seviyesine göre bir ayırım söz konusu olmamış yalnızca yazma ve dil bilgisine ait kazanımlarda sınıflara göre bir seviyelendirme yapılmıştır. Netice itibarıyla 8. sınıfa yönelik okuduğunu anlama sorularında ağırlıklı olarak bilgilendirici metin kullanılmış olmasını programdaki kazanımlarla birebir irtibatlandırılabilir. Bununla birlikte soru hazırlayıcıları, 8. sınıflara yönelik bir sınavda bilgilendirici metin kullanmaya daha fazla eğilim göstermiş olabilirler. Bunun sebebi de merkezî sınavların sıralama sınavı olması ve eleyicilik gerektirmesi olabilir. Nitekim bazı araştırmalar, öyküleyici metinlerin 8. sınıf öğrencileri tarafından bilgilendirici metinlere oranla daha kolay anlaşılıp yorumlanabildiğini göstermektedir (Temizyürek, 2008).

Dikkati çeken bir diğer nokta da şiirin merkezî sınavlarda öğretmen yazılı yoklamalarından bile az kullanılmış olmasıdır ki bu izaha muhtaç bir durumdur. Öğretmenlerin yaptıkları sınavlarla ilgili tablonun altında, soru hazırlama ile ilgili olarak şiirin yapısal sorunlarından ve öğretmenlerin şiir hakkındaki muhtemel eksikliklerinden bahsedilmişti. Ancak merkezî sınavların uzmanlarca ve geniş zaman dilimlerinde hazırlandığı düşünülürse aynı açıklama geçerliliğini yitirecektir. Beş sınavda sorulan toplam 70 okuduğunu anlama sorusundan yalnızca 1 tanesinin şiir metni oluşu bir çırpıda anlaşılabilir bir durum değildir. Bir eksiklik, bir sorun olarak dile getirilebilir.

Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türleri

Çalışma kapsamında ortaokullarda okutulan üç farklı yayınevine ait ders kitaplarındaki metinler türlere göre incelenmiş ve sınıflandırılmıştır. Sınıflandırma neticesinde oluşan durum Tablo 3'te yer almaktadır:

Tablo 3. Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Türlerine Göre Dağılımı

Metin Türü	Bilgilendirici		Öyküleyici		Şiir		Toplam
	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	Sıklık	Yüzde	
Yayınevi							
MEB	13	%54,1	9	%37,5	2	%8,3	24
Enderun	14	%58,3	5	%20,8	5	%20,8	24
Gökçen	13	%52	8	%32	4	%16	25
Toplam	40	%54,7	22	%30	11	%15	73

Tabloya bakıldığında merkezî sınavlardaki oranlara benzeyen oranlar görülecektir. Ancak merkezî sınavlara göre daha dengeli bir dağılımın olduğu da açıkça görülmektedir. Yine bilgilendirici metinler en çok tespit edilen tür olurken bu kez toplamdaki oranı %54,7'de kalmıştır. Diğer türlerin sınavlarla mukayese edildiği vakit ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin oranında bir artış görülmektedir. Yine sınavlarla mukayese edildiği vakit ders kitaplarında şiir kullanımının daha fazla olduğu söylenebilir. Bu hâl, şiirin soru hazırlayıcılarına çıkardığı zorluğu kitap hazırlayıcılarına çıkarmadığı düşüncesini ortaya koymaktadır. Şiir hakkında geçerlik ve güvenilirlik bakımından kusurlu olmayan sorular hazırlamak, şiir üzerine etkinlikler hazırlamaya göre bir hayli güç olabilir.

Tabloya baktığımız zaman şiir yönünden en zayıf kitabın MEB'e, en zengin kitabın ise Enderun Yayınları'na ait olduğunu görüyoruz. Buna mukabil Enderun Yayınları'nın kitabı öyküleyici metinlerin kullanımı yönünden zayıftır. Bütün oranları göz önünde bulundurduğumuz vakit en dengeli dağılımın Gökçen Yayınları'nın kitabında yer aldığı görülmektedir.

Son olarak ders kitaplarına ait tablo hakkında şunlar söylenebilir: Kitaplar, sınavlarla mukayese edildiğinde hazırlayıcılara geniş bir hareket sahası sunmaktadır. Bu durum metin türü çeşitlenmesine olanak sağlamıştır. Ancak bu çeşitliliğin yeterliği ve şiir türünün durumu gözden geçirilmelidir.

Sınavların ve Ders Kitaplarının Metin Türlerine Göre Karşılaştırılması

Sınavlarda ve ders kitaplarında yer alan metinleri tür bakımından karşılaştırmak amacıyla ortalama yüzdeler esas alınarak bir inceleme yapılmıştır. İlgili bulgular Tablo 4'te verilmiştir:

Tablo 4. Sınavlarda ve Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Yüzdelerik Dağılımları

Metin Türü	Yazılı Sınavlar	Merkezî Sınavlar	Ders Kitapları
Bilgilendirici	%79,5	%76,4	%54,7
Öyküleyici	%14,2	%22,4	%30
Şiir	%6,3	%1,2	%15

Tablo 4’te görüldüğü üzere bilgilendirici metinlere en çok yazılı sınavlarda, en az ders kitaplarında yer verilmiştir. Merkezî sınavlardaki yüzdenin yazılı sınavlardaki yüzdeye yakın olduğu dikkat çekmektedir. Bu durum, yazılı sınavlarda metin türleri açısından ders içeriğinin değil merkezî sınavların etkili olduğunu, bir başka deyişle öğretmenlerin öğrencileri merkezî sınavlara hazırlamaya yönelik çabalarının kullanılacak metnin türünü seçerken daha belirleyici olduğunu düşündürse de görülen öğretmenlerin sözleri arasında bu düşünce ile örtüşmeyen ifadeler yer almaktadır:

“Yazılı sınav soruları hazırlarken metin seçiminde dikkat ettiğim hususlar şunlardır: Öğrenci seviyesi-ilgisi, tematik yaklaşım, daha önce işlenen metin türü, programın genel amaçları ve özel amaçları.” (K3)

Görüldüğü üzere bu öğretmen merkezî sınavlardan hiç bahsetmemiştir. Bir başka cevap ise şu şekildedir:

“...metin seçiminde daha çok programa ve kitaba bağlı kalmadan öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri, çevrelerine ve yaşamalarına uygun sorular sorarım.” (K4)

Bu görüşlerden yola çıkarak bilgilendirici metinlerin, öğretmenler tarafından yalnız merkezî sınavlarda kullanılması sebebiyle değil aynı zamanda ilgiye değer bulunması sebebi ile tercih edildiğini söyleyebilir.

Öyküleyici metinlerin yüzdeleri incelendiğinde, bilgilendirici metinlerdeki durumun aksine öyküleyici metinlerin en çok ders kitaplarında ve en az yazılı sınavlarda tercih edildiği görülmektedir. Hacim itibarıyla ders kitapları farklı türde çok sayıda metni ihtiva etme imkânına sahip olmasının yanında ölçme değerlendirme baskısını da üzerinde taşımadığı için kitaplarda metin çeşitliliği sınavlara göre daha dengelidir. Öyküleyici metinlerde merkezî sınavların durumu yazılı sınavlara göre daha yüksek bir orandadır. Bu durumun ortaya çıkması, merkezî sınavlarda ders içeriğinin göz önünde bulundurulması; kurgulu bir metnin yapısını oluşturan olay, zaman, mekân, şahıslar, vb. unsurlara ilişkin öğrencilerin bilgi ve becerilerini değerlendirme gereği ile açıklanabilir.

Yazılı ve merkezî sınavlarda şiir aleyhine yüksek bir yüzde dikkati çekmektedir. Ders kitaplarında durum nispeten iyi görünmektedir. Şiir metninden yola çıkarak soru hazırlamak zahmetli bulunmaktadır. Bu durumun, sınavlardaki şiir metni

sayısının azalmasında tesiri olduğu söylenebilir. Nitekim görüşme yapılan öğretmenlerden birinin söylediği şu cümleler bu izahın geçerliğini kuvvetlendirmektedir:

“Şiir türünde soru hazırlamak, parça türünde soru hazırlamaktan daha zor. Şiirde duyguyu sorarsınız, ses uyumunu sorarsınız, sanat sorarsınız; oysa metinler tam bir derya. Bir metinden on-on beş farklı tarzda soru çıkartabilirsiniz.” (K5)

Yukarıda ileri sürülen gerekçelere itibar edilse bile merkezî sınavlarda 2009 SBS’den itibaren şiir türüne, okuduğunu anlamaya yönelik sorularda, ancak bir defa yer verilmesi bir ihmale de işaret etmektedir. Bu durum öğrencilerin şiire ilişkin bilgi ve becerilerinin merkezî sınavlarda değerlendirilmediğini ortaya koymaktadır.

Sonuç

Sekizinci sınıf Türkçe dersinin eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme safhalarında kullanılan metinlerin türleri üzerine yapılan bu çalışmada, öğretmen yazılı yoklamaları ve merkezî sınavlardaki tür dağılımının homojen olmaya daha yakın olduğu bulgusu en belirgin sonuçtur. Homojenlik bilgilendirici metin türü lehinedir. Bilgilendirici metinleri öyküleyici metinler takip etmiştir. Şiirin az kullanıldığı bilgisini ise tablolarda açık bir şekilde görebiliyoruz. Bu durumu görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları, meslektaşlarının şiir konusundaki yetersizliğine bağlamaktadır. Bilgilendirici metinlerin bu kadar çok kullanılması, yine görüşme yapılan öğretmenlerden bazıları tarafından, söz konusu metinlerin faydalı ve soru sormaya elverişli oluşu ile açıklanmaktadır. Merkezî sınavlarda aynı tablonun ortaya çıkışını anlamlandırmak üzere bilgilendirici metinlerin eleyicilik özelliğine vurgu yapılabilir. Ancak şiirin böyle göz ardı edilmesi anlaşılabilir gibi görünmüyor. Özellikle 2009 ve sonrası merkezî sınavlarda şiire okuduğunu anlamaya yönelik sorularda neredeyse hiç yer verilmeyişi önemli bir eksiklik olarak görülebilir.

Ders kitaplarında tür dağılımının biraz daha heterojen olduğu açıktır. Bu durum da kitapların geniş bir hacme sahip olmaları, sınavlara göre çok daha uzun bir süreçte uygulamaya konulacak olmaları dolayısı ile hazırlayıcılarına çok daha geniş bir hareket sahası temin etmeleri ile açıklanabilir. Özbay ve Çeçen (2012) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki tür ve temaları ele alan çalışmada da bu duruma işaret eden bulgular vardır. İki farklı yayınevinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinler, bu çalışmada olduğundan farklı bir tasnife dayalı olarak incelenmiş olup kitaplar tür çeşitliliği bakımından zengin bulunmuştur. Yukarıda çalışmasından bahsedilen Kolaç (2009) da makalesinin sonuç bölümünde basamak basamak sınıfları ele almış ve çeşitliliğin üzerinde durmuş, yalnızca bazı basamaklardaki birkaç eksiğe vurgu yapmıştır.

Ders kitaplarında şiir türünün yeri için de birkaç cümle kurmak gerekmektedir. Türkiye ve Amerika’da ana dili öğretiminde kullanılan ders kitaplarını muhtelif yönlerden karşılaştıran Güleç ve Demirtaş (2012), çalışmalarının bir bölümünde kitaplardaki türlerin de bir mukayesesini gerçekleştirmiştir. Bu çalışmaya göre Amerika’daki ana dili eğitimi kitaplarında şiir türünün kullanım oranları Türkiye’deki Türkçe ders kitabından çok daha fazladır. Bu da dikkatlerden kaçmaması gereken bir durumdur.

Sonuç olarak ölçme-değerlendirmenin eğitim sistemi içerisinde belirleyici bir rolünün olduğu araştırmanın bulguları vesilesiyle bir kez daha görülmüştür. Özellikle SBS ile birlikte merkezî sınavlarda ders içeriklerinin esas alınışı, hem merkezî sınavlar hem de öğretmenlerin yaptığı yazılı yoklamalarda, en azından metin türleri açısından, tam karşılığını görmemiştir denilebilir. Öğretmenler, eğitim-öğretim sürecinin son aşamasını teşkil eden değerlendirmede, okuduğunu anlamaya yönelik sorular için metin seçerken dersin amaç ve kazanımlarından, içeriğinden daha çok merkezî sınavlarda hâkim olan anlayışa uygun hareket etmektedirler. Yapılan görüşmelerden elde edilen veriler, öğretmenlerin bu yönde özel bir çabasının bulunmadığını gösteren bir tablo çizse de seçtikleri metinlerin bu derece örtüşmesi, soru hazırlarken onların da merkezî sınav hazırlayıcıları ile benzer tesirler altında kaldıklarını düşündürmektedir. Ölçmenin öğrencinin öğrenmesine katkı sağlaması gerektiği (Çakan, 2008) dikkate alınırsa bu eğilimin öğrencilerin metin türlerine ilişkin bilgilerini ve farkındalığını olumsuz yönde etkileyeceği gözden tutulmalıdır.

Kaynakça

- ARI, Gökhan (2011). "Türkçe (6, 7, 8. Sınıf) Ders Kitaplarındaki Okuma ve Dinleme/İzleme Metinleri ile Yazma Görevleri Arasındaki Tür Uyumu", *Turkish Studies*, 6, (3), s.489-511.
- AYDEMİR İ., Zeynep, HORZUM, M. Barış, ve ÖZTÜRK, Ergün (2013). "Ekrandan Okumanın 5. Sınıf Öğrencilerinin Bilgilendirici ve Öyküleyici Metin Türünde Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi", *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, (4), s.2263-2276.
- ÇAKAN, Mehtap (2008). "Eğitim Sistemimizde Yaygın Olarak Kullanılan Test Türleri", Satılmış Tekindal (Ed.), *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*, (s.92-125), Pegem Akademi, Ankara.
- GÜLEÇ, İsmail ve DEMİRTAŞ, Tuğba (2012) "İlköğretim 8. Sınıf Ana Dili Ders Kitapları Üzerine Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri Örneği", *Sakarya University Journal of Education*, 2, (1), s.74-91.
- GÜNEŞ, Firdevs (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KAPTAN, Saim (1983). *Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri*, Tekişik Matbaası, Ankara.
- KARASAR, Niyazi (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- KEKLİK, Saadetin (2009). "1-8. Sınıf Türkçe Dersi Ders Kitaplarının Metin Türleri ve Özellikle Açısından İncelenmesi" **1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi**, 1-3 Mayıs 2009, Çanakkale.
- KOLAÇ, Emine (2009). "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür Açısından Değerlendirmesi", *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 6, (1), s.594-626.
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Ankara.
- MERRIAM, Sharan B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama için Bir Rehber*, (Selahattin Turan, Çev. Ed.), Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.

◆ Hüseyin Öztürk / Tahir Tağa / Süleyman Ünlü

- ÖZBAY, Murat ve ÇEÇEN, M. Akif (2012). “Türkçe Ders Kitaplarında (6-8. sınıflar) Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi”, **Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi**, 1 (1), s.67-76.
- PATTON, Michael Q. (2002). **Qualitative Research and Evaluation Methods**, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- PEREGOY, Suzanne F. ve BOYLE, Owen F. (2000). “English Learners Reading English: What We Know, What We Need to Know”, **Theory into Practice**, 39 (4), s.237-247.
- TEMİZKAN, Mehmet (2011). “Türkçe Öğretmeni Adaylarının Temel Dil Becerilerinden Okuma ile İlgili Kavramları Öğrenme Düzeyleri ve Kavram Yanılgıları”, **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, 17, s.29-47.
- TEMİZYÜREK, Fahri (2008). “Farklı Türlerdeki Metinlerin İlköğretim 8. Sınıflarda Okuduğunu Anlamaya Etkisi”, **Eurasian Journal of Educational Research**, 30, s.141-152.
- YILDIRIM, Ali ve ŞİMŞEK, Hasan (2008). **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YILDIRIM, Kasım, YILDIZ, Mustafa, ATEŞ, Seyit, ve RASİNSKÍ, Timothy (2010). “İlköğretim Beşinci Sınıf Türk Öğrencilerin Metin Türlerine Göre Okuduğunu ve Dinlediğini Anlama Düzeyleri”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri**, 10, (3), s.1855-1891.

CORRESPONDANCE LEVEL OF EXAMS INTENDED FOR TURKISH LESSONS AND COURSE BOOKS WITH REGARD TO TEXT TYPES

Hüseyin ÖZTÜRK*

Tahir TAĞA**

Süleyman ÜNLÜ***

Abstract

In this research, it is aimed that the level of similarity among different text genres experienced by the students in the diverse process of Turkish lessons. In this context, in 8th grade, it was examined that taught in schools in three different publishing of textbooks, the five central examination made from 2009 until today and that 108 exam to which belong 18 school in 2012-2013 academic year in Isparta city center. While examining the documents mentioned, it is taken account of text intended for reading comprehension, which is at paragraph level and findings was sorted out according to text genres. Also, it was asked to interpret from 10 teachers to clarify findings obtained from the exam paper. Their views contributed to explain the table concerning the exam paper. To sum up, informative texts make up most of the texts. Fictional texts and poem follows this respectively. The proportion of text types in the exam paper approximate central examination more than course book. It can be interpreted as mentality in the central examination have strong influence in the exam paper more than course context.

Keywords: Turkish, course books, text types, examination

* Research Assistant, Artvin Çoruh University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

** Research Assistant, Gazi University, Gazi Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

*** Research Assistant, Süleyman Demirel University, Faculty of Education, Department of Turkish Language Teaching

FRANZ CİZEK (1865–1946) ve ÇOCUK SANATI PARADİGMASI

Oğuz DİLMAÇ*

Özet

Cizek çocuk sanatı kavramının oluşumunda ön planda olan bir sanat eğitimcisidir. Sanat eğitimci kimliğinin yanı sıra sanat eğitimi reformcusu ve aynı zamanda bir ressam olan Franz Cizek çocuk resimlerine olan ilgisi bir sanat okulu açmasına neden olmuştur. Çocuk resimlerinin çocuğun iç dünyası ile gerçek dünya arasında bir köprü olduğunu savunur. Ayrıca çocuk resimlerinin sezgisel bir güzellik ve estetik bir ifade taşıdığını da farketmiş ve onları sanat olarak nitelendirmiştir. Bu düşünceleri ile döneminin geleneksel öğretmenleri ve psikologlarından ayrılmaktadır.

Onu sanat eğitimi tarihi içinde önemli kılan etkenlerden en önemlisi sanat eğitimine getirdiği yeniliklerdir. Kullandığı sanat eğitimi yöntemleri dönemi için yeniydi ve reform niteliği taşımaktaydı. Örneğin Cizek öğrencilerine teknik veya model kullanılmamış ve öğrencilerini kopya çalışmalarından uzak tutmaya çalışmıştır. Onları resim yaparken sadece kendi “iç kanunlarını” ve doğal yönelimlerini takip etmeleri yönünde teşvik ederek özgür bir biçimde resim yapmalarını sağlayan bir eğitim programını uygulamıştır. Onun sanat eğitimi anlayışının temeli çocuğun yaratıcılığını ortaya çıkarmak ve geliştirmeye dayanmaktaydı.

Sanat eğitiminin günümüze kadar olan gelişim sürecinin kısa bir kesitinin verilemeye çalışıldığı bu çalışmada konu ilgili alanyazın taramalarına bağlı olarak Franz Cizek’in sanat eğitimine reform niteliğinde getirdiği yenilikler ele alınmıştır.

Anahtar Sözcükler: Franz Cizek, sanat eğitimi, çocuk resimleri, sanat

Giriş

Çocuk resimlerinin estetik bir yönünün olduğunu düşünen ve sanat eğitimine yön veren döneminin önemli isimleri arasında olan Franz Cizek 1865’te önceleri Avusturya şehri olan Leitmeritz’de doğmuştur. “Eğitiminden sonra Viyana’ya geçen Cizek, burada 1885’te Güzel Sanatlar Akademisi’nde dersler almıştır” (Hurwitz ve Day, 2007: 14). Cizek Viyana’da sanatta yeni ifade biçimleri arayan ve aralarında Klimt, Olbrich, Moser ve Otto Wagner’in de olduğu ondokuz sanatçının oluşturduğu bir grup olan Secession grubunun bir üyesi olmuştur. Viyana Secession grubunun

* Doç. Dr.; Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Erzurum

lideri ve en meşhur üyesi, dekoratif çalışmaları Secession olarak nitelendirilen Gustav Klimt'tir. Dekorasyon sanatçısı olan Klimt, desenlendirmeye ilgi duymaktadır. Klimt kendini soyut desenli dekoratif tasarımlara en uygun olan düz perspektifle çizen bir duvar resmi sanatçısı olarak tanımlamaktadır (Kallır, 1995).

19. yüzyılın sonlarında çocukların çizimlerinin estetik bir değeri olduğu düşünülmemektedir. Sanat eğitmenlerinin dışında çocuk resimlere ilgi gösteren tek meslek grubu, bunların bir tür gelişimsel dil sistemi olduğu ve simgesel özellik taşıdıkları ama sanatsal bir faaliyet olmadıkları sonucuna varan psikologlar olmuştur. Ayrıca çocuk resimlerinin estetik bir değeri sahip olduğunu görememişlerdir. Bununla beraber psikologlar çocukların çizimlerinin evrilerle sanat haline gelebileceğini kabul etmişler ve çocukluk evresindeki çizimlerin, daha olgunlaşmış ve gerçekçi bir çizim tarzına giden süreçte olgunlaşmamış eserler olduğuna karar vermişlerdir. Onlara göre sanat sadece gerçekçi veya natüralist temsil özellikleriyle kabul edilebilir. Bu inanca sahip olanlar sadece psikologlar değildir. Sanat eğitmenleri de öğrencilerinin çalışmalarında gerçekçi çalışmalara önem vermektedirler. Bu dönemde çocukların çalışmalarına herhangi bir estetik değer verilmesi fikrine onlar da karşıdır (Kelly, 2004).

20. yüzyıl ile birlikte bu anlayış değişmeye başlamış ve çocuk resminin sanatsal bir ifade taşıyabileceği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bunun en önemli nedeni sanat hareketlerindeki yeni modernist görüşlerdir. Artık sanat eğitimcileri ve sanatçılar çocuk resminin sanatsal bir değeri olduğunu görüyorlardı. Bunun en önemli nedeni ise 20. yüzyılın başlarında estetik ve kültürel ölçütlerle ilgili yaşanan geçiş sürecinde Avrupa'da Batılı olmayan kültürlerin sanatlarına karşı büyük bir ilgi ve merakın doğmasıydı. 20. yüzyılın başında modernliğin temsilini kentsel temalarda ve endüstriyel süreçlerde arayan birçok sanatçının yanı sıra hızlı kentleşmeye ve endüstrileşmeye tepki duyan pek çok sanatçı olmuş, yeni bir 'Romantik' ruhu duyuran bu sanatçılar 'Primitivizm' olarak adlandırılan bir eğilimi paylaşmışlardır (Antmen, 2010: 35).

Yeni modernist sanat hareketlerinden alınan ilhamla, çocukların çizimleri bazı sanat eğitmenleri ve sanatçılar tarafından estetik olarak geçerli kabul edilmeye başlamıştır. Tutumlardaki bu değişiklik, izlenimcilerin ve nesnelere öznel yorumlanmasında daha da ileri giden dışavurumcuların çalışmalarının bir yansımasıdır: "Dışavurumculuk bu anlamda renklerin coşkunu kullanımı ve şeklin duygusal bir şekilde özellikle bozulmasını da içerir ve bu şekilde, Rönesans perspektifinde kaydedildiği haliyle nesnel gerçekliğe olan bağlılığı en aza indirir veya tamamen kaldırır. Daha da önemlisi, izlenimcilerin, sanatçının -agresif, mistik, veya lirik- iç deneyimlerini izleyiciye yansıtmak için bireysel algıya yaptığı vurgunun da ötesine geçerek kişisel vizyonun geçerliliğine vurgu yapar" (Denvir, 1989: 109).

Sanat hareketleri, siyasi protestolar da dahil olmak üzere zamanlarının sosyal değişimleriyle iç içedir. Arts & Crafts hareketinin kurucularından olan William Morris (Turani, 1995) ve takipçilerinin sosyalistlere sempati duyması gibi, dışavurumcular da anarşistlere ve komünistlere sempati duymaktadır.

◆ Oğuz Dilmaç

Arts and Crafts hareketinin Ruskin ile birlikte oluşturucusu olan Morris, konuşma ve yazılarında “sanat eğitiminin değişmesini, yeni gereksinimler için yeni sanat eğitimi verilmesini, günlük yaşamın bir parçası olmasını” (Şahin, 1995: 13) savunuyordu.

Ciçek, William Morris ve John Ruskin’in sanat eğitimi ile ilgili bu düşünceleri ve gündelik hayatta sanatı teşvik etmeleri onu çok etkilemiştir. Çocuk sergisiyle beraber Avrupa turu yaparken, Morris ve Ruskin için söylediği şu sözler bu etkiyi bize açıkça göstermektedir.

“Sanatın yaşamın her alanına sızmasını sağlamaya çalışan, sanatı insanların evlerine, duvar kağıtlarına, ocaklarının fayanslarına ve hatta giydikleri kıyafetlerin üzerine taşımaya çalışan William Morris, Ruskin ve diğerleri idi. Benim bu konudaki katkım ise işe çocuklardan başlamam ve beş-altı yaşlarında bile olsalar içinde yaşadıkları dünyayı güzelleştirmeye başlamalarını sağlamam” (Wilson’dan aktaran, Kelly, 2004: 90).

Ciçek Anti-burjuva hissiyatı ve ahlaki desteklemektedirler. Bu, kurulu zevklerden ve inceliklerden, ayrıca geleneksel estetik standartları sürdürme yanlısı olan yaşlılarından ve büyüklerinden kendilerini ayırmak için kullandıkları bir yoldur. Aynı anti-burjuva hissiyata, adı neredeyse 1890’ların sonlarında ortaya attığı “çocuk sanatı” kavramı ile özdeş hale gelen Franz Ciçek’in eserlerinde de rastlamak mümkündür. Çocuk sanatının kesin tarihi bilinmemesine rağmen bu konu ile ilgili Tomilinson 1936 yılında yaptığı bir konuşmada şunları ifade etmiştir; “Çocuk sanatı asırlardır bilinmemektedir. Bu kavramın yaşı kırk yıldan fazla değildir” (Viola, 1936: 9). F. Wilson (The Child as Artist) “Sanatçı Olarak Çocuk” ve W. Viola (Child Art and Franz Ciçek) “Çocuk Sanatı ve Franz Ciçek” adlı kitaplarında Ciçek’in çocuk sanatı fikirlerini bir araya getirirler (Kırışoğlu, 2002: 20).

Ciçek, bir çocuk sanatından bahsedebilmek için iki şartın bulunması gerektiğini öne sürmüştür. “Birinci şart, sanatın bir yetenek değil, bir yaratım süreci olduğunu anlamaktır. İkinci ve daha önemli şart ise, çocukların yetişkinlerden ayrı ve çok farklı varlıklar olduğunu anlamaktır” (Viola, 1936: 9). Ciçek sanat eğitiminin yeteneğe dayanmadığı bireyin yaratıcı gücünü geliştirmeye dayanan bir eğitim yöntemi olduğunu ve çocukların kendilerine has bir dünyası olduğu bunedenle bir yetişkinden beklenecek becerilerin çocuklardan beklenmesinin yanlış olacağını ileri sürmektedir.

Ciçek ayrıca çocukların, yetişkinlerin birçoğundan daha yaratıcı olduğunu ve daha fazla saygı gösterilmesi gerektiğini düşünür. Ciçek bu düşüncesi ile ilgili olarak şunları ifade etmiştir: “Çocuk ruhunun en temiz, en ince ve en hoş ifadelerine, yani yetişkinlerin fikirlerinden etkilenmemiş olan çocuk çizimlerine saygı göstermeliyiz” (Viola, 1936: 9-10). Ona göre çocuklar eğer yetişkinlerin olumsuz etkilerinden uzak kalabilirlerse, çalışmalarında kendi öz benliğini daha iyi yansıtır. Bu durum çocuğun çizimlerinin muhteşem ve kıymetli birer belge olmasını sağlamaktadır.

Çocuk Sanatı

Cizék çocuk sanatının dünyaya açılan bir tür pencere olduğunu ve bu pencerenin dünyanın ile çocuk arasında bir köprü vazifesi gördüğünü savunur (Kelly, 2004). Çocuk sanatı gerçeğin, imgenin bütün anlamını içinde barındıran nesnel bir yeniden üretimidir. İmge çocuğun gerçekliğidir ve temsil eylemi hedefin kendisidir, hedefin arkasındaki gerçek değildir. Eylemin amacı, pencerenin çerçevesinden görünen her şey gerçeklik olarak kabul edilecek şekilde, pencereden görünenlerin bir benzerini yapmaktır. Bu paradigmanın uygulayıcılarından biri olarak Cizék, çocuk sanatında doğruluğu ve görsel açıklığı aramıştır. Yapılan çizimlerde sezgisel bir güzellik ve estetik ifade bulmuştur. Çocukların çizimleri hakkında yeni bir hipotez ortaya atarak gününün geleneksel öğretmenlerinden ve psikologlarından ayrılmıştır (Kelly, 2004). İlk olarak yaptığı şey, “çizimler”i yüksek sesle “sanat” olarak nitelendirmesidir. Buna benzer düşünceleri dile getiren başka sanatçılar ve eğitimciler de olmuştur, ama sesini duyurabilen sadece Cizék olmuştur. Bu yüzden bu paradigmanın sonunda kendi yolunu bulmasını ve çocukların çizimlerinin sanat olarak kabul edilmesini sağlayan kişi ünvanı Cizék’e aittir. Uzun yıllar önce Rousseau tarafından başlatılan ve Cooke ve Ablett tarafından coşkulu bir şekilde bu savunulan görüşe modern sanatın etkisi çok büyüktür. Nasıl ki çocukluk sadece yetişkinliğin gelişmemiş hali değil, ondan farklı bir şeyse, çocuk sanatı da yetişkin sanatının başarısız bir kopyası değil, ayrı ve meşru bir sanat formudur (Kelly, 2004).

Cizék’in çocuk sanatına olan ilgisi Viyana’daki akademi yıllarına kadar uzanır. Akademi çalışmalarına deva ederken, bir marangoz ve ailesinin evinde kalmış, evin çocukları da sık sık çizim ve resim yapmak için onun odasına gelmiştir. Böylece Cizék bu çocukları ve mahalledeki diğer çocukları gözlemleme fırsatı bulmuştur. Kendisini şaşırtan şey ise, sanki takip ettikleri bir doğa kanunu varmış gibi hepsinin aynı tür şeyler çizmesi olmuştur. Cizék bu çizimleri, sanat eğitiminde yeni bir zemin arayışında olan Secession grubundaki arkadaşlarıyla paylaşmıştır. “Çin, Japon, Antik Mısır, Babil, Afrika sanatına neden dönelim ki? Aradıkları şey işte burada” diyen Cizék “Çocukların çalışmalarında şeklin ezeli kanunları mevcut. Çocukların ki kadar doğrudan başka bir sanat formu yok” görüşlerini savunmuştur (Viola, 1936: 13).

Bu görüşleri sanatçı arkadaşları tarafından da desteklenerek Cizék, hafta sonlarında ve okul tatillerinde çalışacak olan ve amacı sadece çocukların büyüyip gelişmesine ve okulunlaşmasına izin vermek olan bir sanat okulu açmaya karar verir.

Genç Sanat Sınıfı (Juvenile Art Class)

Franz Cizék’in okulunu kurarken dikkate aldığı prensipler ve bunun altında yatan felsefe, her bir çocuğun aslında yaratıcı olduğu ve bunu ifade edecek uygun bir ortam bulması gerektiğidir. Cizék çocukların başkalarının talimatları doğrultusunda değil, kendi istedikleri gibi çizmelerine izin verilmesi gerektiğini düşünür (Kelly, 2004). Kendilerini ifade etme şansı bulan çocuklar, başarılı yetişkinler olmaları için gereken hazırlığı bu sayede yapmış olacaktırlar. Cizék’in okuluna ve altında yatan

◆ Oğuz Dilmaç

felsefeye özellikle sanat öğretmenleri arasından karşı çıkanlar çok olduysa da, Ciçek 1897'de Genç Sanat Sınıfı'nı (Juvenile Art Class) faaliyete geçirdi. Bu okul, o günün eğitim anlayışına tamamen ters bir eğitim veriyordu.

O günlerin sanat eğitim anlayışı şu şekilde idi: Yedi yaşındaki çocuklara üzerinde noktalar olan sayfalar veriliyordu, bu noktalar düz çizgilerle birleştirildiğinde resim ortaya çıkıyordu. Üst sınıflardaki çocuklara verilen noktalı sayfalarda ise nokta aralıkları daha genişti. Daha sonra ise desenler tahtada kopya ediliyordu. Kendi hayal gücünü kullanarak, hatta doğayı kullanarak çizim yapmak asla düşünülmezdi (Kelly, 2004: 83-84). Bu sanat eğitimi anlayışı yaratıcı düşünmeyi içermeyen sadece teknik beceri üzerine dayalıydı. Bu yöntemleri uygulayan okullardaki ders programları disiplinli ve sıkıcıydı, ayrıca meslek odaklıydı. Oysa Ciçek'in sahip olduğu reformist sanat eğitimi anlayışının başlıca amacı çocuklara özgürlüklerini verebilmektir. Bununla ilgili olarak şunları ifade etmiştir:

“Ben çocuğu özgürleştirdim. Benden önce çocuklar çiziktirdikleri ve karalama yaptıkları için cezalandırılıyorlar ve azarlanıyorlardı. İnsanlığa benden önce küçük görülen bir şey armağan ettim. Ama bunu bir eğitimci olarak değil, bir insan olarak ve bir sanatçı olarak yaptım. Böyle şeyler pedagoji yöntemleriyle değil, insani ve sanatsal yöntemlerle, insanın sanatçı yönüyle başarılabilir” (Wilson, 1921: 15).

Ciçek 20. yy'ın başlangıcında, Viyana'nın en iyi sanat eğitimcisi olarak biliniyordu. Bu durum ona “sanat eğitiminin babası” denilmesine neden oldu (Anderson, 1997: 27). Yıllarca süren çalışma ve uygulamalar sonucu çocukların kendilerini özgürce ifade etmelerini teşvik edecek metotların bulunması bu ismin takılmasına neden olmuştur. Onun öğretim modeli o dönemde eğitim veren ilkokullardaki katı ve beceriye dayalı sanat eğitiminden farklı ve çarpıcı idi.

Kırışoğlu Ciçek'in çocuk sanatı olarak tanımladığı olgunun “kendinliğinden ve içtenliğinden başka bir şey olmadığını belirtmektedir (Kırışoğlu, 2002). Bu anlayışın Ciçek'in kurduğu sanat okuluna yansımaları ise bu içtenliğin ve kendiliğindenliğin engellenmemesi, özgür bırakılmaları şeklinde olmuştur. Özgür bırakılma yöntemi günümüze kadar sanat eğitiminde devam edegelen bir uygulamadır. Ama burada yanlış anlaşılması gereken önemli nokta ise özgür bırakmanın yöntemsizlik veya çocuğun serbest bırakılması anlamına gelmediğidir. Ciçek özgürlükten kastı çocukların doğuştan geldiğini düşündüğü yaratıcılıklarına zarar vermemek için çocukları neyi istiyorsa onu çizmeleriydi. Çocukların kendisinden değil, kendisinin çocuklardan bir şeyler öğrendiğini söylüyordu. Ciçek'in çocuklardaki yaratıcılığı tanımayaya yaptığı vurgu, onu alışılmışın dışında, çocukların kendi kendilerine öğrenmelerine izin veren bir eğitim anlayışı kullanmaya götürdü.

Ciçek'in bu anlayışla oluşturduğu sanat sınıflarında (Juvenile Art Class) yaşları 5 ile 14 arasındaki yaklaşık 50 çocuğa sanat eğitimi uygulamaları yaptırmıştır. Bu uygulamalar çocukların yaratıcı doğal eğilimlerini geliştirmeye dayalı resmi formattan uzak çalışmalardı. Sanat sınıflarında uyguladığı yöntemin en belirgin özelliği çocuklara geniş bir malzeme yelpazesi sunularak kendi fikirlerini serbestçe ifade

etmelerine olanak sağlanmasıydı. Çocuklara tebeşir ile çizim, tahta ve linolyum blok baskı, tempera boya ve gravür, kolaj, ahşap ve alçı oyma, kil çalışmaları gibi çeşitli malzemeleri kullanıyor, malzemedan yaratıcı çalışmalar yapabileceklerini söyleyip onları teşvik ediliyordu (Anderson, 1997). Onun öğrencilerinden Ruth Kamlar Wilson, Cizék'in sanat sınıflarında sanatçı yetiştirmeyi amaçlamaktan çok çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini geliştirmeye çalıştığını ifade etmiştir (Smith, 1985: 28).

Cizék'in uygulamaları anlatımcılığın sanat eğitimindeki ilk uygulamalarıydı. Cizék doğanın en saf ifadelerinin çocuk resimlerinde olduğuna dikkat çekerek onlara derin bir hayranlık ve saygı duymuştur (Özsoy, 2003: 112).

Cizék derslerinde renkle ilgili doğrudan herhangi bir şey öğretmez. Çocukların doğuştan gelen ve bazen yetişkinlerden daha iyi olan bir renk anlayışına sahip olduklarını düşünür. İngiltere'deki selefleri gibi Cizék de çocuğun parlak renklere olan ilgisini takdir eder. Doğada solgun renkler olduğu için çocuklara da solgun renkler mi verilmeli? şeklindeki bir soruya şöyle cevap vermiştir: "Sanat doğa değildir. Sanat doğanın temsili de değildir. Çocuklar doğayı kopya etmez. Güçlü, cesaretlili yaratıcılar oldukları için parlak renkleri kullanmaya doğuştan gelen bir yatkınlıkları vardır. En parlak renkler uygundur. Normal sağlıklı bir çocuk solgun renkleri seçmez" (Viola, 1944: 80).

Cizék çok üreten bir sanatçı değildi ama sanatsal ifadesini eğitimde bulmuştu. Cizék hakkında bildiklerimizin çoğu, öğrencileri tarafından yazılanlardan ibarettir: Sonraları Kraliyet Resim Topluluğu'nda (Royal Drawing Society) öğretim görevlisi olan Dr. Wilhelm Viola ve "Çocukları Kurtarın Çağrısı"nın (Save the Children Appeal) düzenleyicilerinden Francesca Wilson, Cizék'in 1921'de verdiği derslerin notlarından oluşan üç kitapçık yayınladılar. Cizék kendisine okulu hakkında soru soranlara (Viola'nın aktarımıyla) şöyle cevap vermektedir:

Benim Genç Sanat Sınıfı'nda (J.A.C.) yaptığım, çocuklarla bir öğretmen olarak değil bir sanatçı olarak çalışmaktan ibaret. J.A.C.'nin amacı nedir? Başından itibaren bu okulun amacı sanatsal bir amaçtır. Sanatın köklerini bulmak istiyordum. Bu seksenlerde, sanatın bir çürüme içinde olduğu ve taklitten ibaret olduğu yıllardaydı. Bir başka amaç da herkese sanat eğitimi sunmaktı. Doksanlarda şunu söyledim: kişi sanatı sadece denediği kadar anlar. Bu okullarda öğrencilerin sanatı daha iyi anlamaları için gerekenleri deneyerek öğrenmelerini istedim. Bir başka amacım da iyi zevk sahibi kişiler yetiştirmektir. ... Bu biraz da pratik bir amaçtı. ... Çocuğun doğal gelişimi ile ilgili her şey oldukça açıktır (Viola, 1944: 106).

Cizék estetik kaygıları olan bireyler yetiştirmek istiyordu ve bu sadece okul yıllarında değil, yetişkin hayatları boyunca de öğrencilerin beraberlerinde taşıyacakları bir şeydi. Ruskin'in ve Morris'in yolundan giden Cizék'in Genç Sanat Sınıfı'ndaki başlıca amaçlarından biri buydu.

Cizék haftada iki saat olmak üzere ücretsiz olarak verdiği resim derslerine katılmak isteyen herkesi derse kabul ediyordu. Öğrenciler genellikle okula beş veya altı yaşlarında katılmakla beraber, Cizék daha küçük çocuklarla çalışmayı tercih edi-

◆ Oğuz Dilmaç

yordu ve en çok da iki-üç yaşlarındaki çocuklar derse katıldığında mutlu oluyordu. Bunun nedenini ise şu ifadelerle açıklamıştır: “Çocuk doğuştan gelen özelliklerini neredeyse tamamen korumuş, çevrenin etkisi henüz çok az. Bunlar en saf sanatın üretildiği yıllar. Çocuk bu yaşlarda oldukça fazla çizim yapar, bunun nedeni de yetişkinlerin sandığı gibi bir şeyler anlatmak istemesi değil, kendi fikirlerini oluşturmak, kendi içindekini ifade etmek istemesidir” (Wilson’dan aktaran, Kelly, 2004: 84).

Ciçek’e Göre Çocuk Resimlerinin Gelişim Basamakları

20. yüzyılın başlarında çocukların yaptıkları resimlerin sözcüklerden daha güçlü bir ifade aracı olduğu keşfedilmiştir. Bu keşif sonucu çocuğun iç dünyası ile ilgili ipuçları elde etmede çocuk resimlerinden yararlanılır. Ayrıca çocuk resimlerinden çocuğun zekâsını ölçmeye yönelik ölçeklerin geliştirilmesine ve çocuk resimlerinin gelişim basamaklarının belirlenmesine yönelik araştırmaların da başladığını görmekteyiz. Bu yönde araştırma yapanlar arasında İtalya’da Corrado Ricci; Almanya’dan Georges Kerschensteiner, Georges Rouma ve Karl Bühler, Fransa’dan G. H. Luquet, A.B.D.’den Florence Goodenough’ı sayabiliriz. Yavuzer (2001) bu araştırmacılar içinde Goodenough’ın, 1926’da, çocukların çizgilerini sistemli bir biçimde değerlendirmek üzere bir ölçüm yöntemi geliştirdiğini belirtmiştir.

Çocuğun iç ve dış dünyası arasında ki uyumu yansıtan resimler çocuk için kendini ifade etme aracı ve dünyaları arasındaki uyumu yansıtan bir tanı belgesi olarak değerlendirilmeye başlanmıştır. 1885-1920 yılları arasındaki dönemde birçok değişik ülkede çocuk resimlerini biriktirme, onları betimleme ve sınıflandırma çabaları görülmüştür (Yavuzer, 2000).

Ciçek’in resim derslerine katılan üç yaşından ondört yaşına kadar çeşitli yaş gruplarından çocuklarla çalışması, onların resimleri ile ilgili gözlem yapmasına imkan tanımış olmalıdır. Çünkü bu gözlemler sonucu Ciçek’de çocuk resimlerini gelişim basamaklarını dört başlık altında toplamıştır.

Buna göre;

1-Karalama dönemi,

2-Ritmik dönem,

3-Soyut-simgesel dönem,

4-Bütünlük (Gestalt) dönem’den oluşmaktadır (Kelly, 2004).

Bunun çocuk ruhunun bir ifadesi veya ruhuna açılan bir Pencere olduğunu düşünen Ciçek karalama dönemi hakkında şöyle der:

“İlk aşama, çiziktirme ve karalama aşaması son derece önemlidir ve çocuklarının karalamasını teşvik etmeyen hatta bunu yasaklayan anne babalar farkında olmadan çocuğa çok büyük bir kötülük yapmış olurlar. Bu karalama çocuk için son derece gereklidir ve onsekiz ay ile iki yaş arasında başlamalıdır. ... Bir yandan bir kas aktivitesi, bir yandan da kendini ifadedir. ... Önemli olan, çok küçük çocukların tamamen imgelemlerini kullanarak çizmeleridir” (Kelly, 2004: 84).

Ciztek'in "ritmik" adını verdiği ikinci aşamada, çocuk çizmeye devam eder ve duygularını tekrarlarla ifade etmekten hoşlanır, bu esnada bilinçli düşünce çok azdır. Ciztek, çocukların sanatının yetişkin sanatına giden yolda bir adım olduğunu düşüncesinin yanlış olduğunu savunmuştur. "Bu başlı başına bir şeydir, ayrıdır, yalıtılmıştır, yetişkin insanların kanunlarına değil kendi kanunlarına tabidir" (Wilson'den aktaran Kelly, 2004:84). Bu düşünce, çocuk sanatını yetişkin sanatına giden yolda ilkel bir adım olarak gören döneminin eğitimcilerinden ve psikologların düşüncelerinden farklıdır. Ayrıca, çocukların çizimleriyle ilgili olarak psikologların ortaya attığı gelişimsel kuramlarla da çatışır.

Üçüncü aşama veya "soyut-simgesel" aşamada renk ve şekil vardır ama bu aşama tamamen simgesel değildir, genç sanatçı ve onun çalışmalarını izleyenler her zaman simgeleri anlamazlar. Çocuğun belli tipler veya tutarlı simgeler üretmeye başlaması, erken çocukluk döneminin geride bırakılıp daha bilgili bir aşamaya geçildiğinin göstergesidir. "Çocuk yavaş yavaş doğaya yaklaşır - gelişen bilgi ve deneyimle birlikte çalışmalarında gittikçe daha fazla karakteristik detaylar belirtmeye başlar" (Wilson'den aktaran Kelly, 2004: 85).

Çocuğun çizimleri farklılaştıkça, "çocuk birçok kişinin düşündüğü üzere yanlıştan doğruya veya hatalıdan hatasız doğru bir geçiş yaşamaz, ama az farklılaşmadan veya farklılaşmanın olmamasından daha fazla farklılaşmaya doğru bir geçiş yaşar" (Viola, 1944: 28).

Son aşama bütünlük (Gestalt) aşamasıdır: "Bunu şu şekilde açıklayabiliriz: Önceleri sadece imgelemden üreten çocuk, gittikçe hafızadan ve doğadan daha fazla yararlanmaya başlar. Bu farklı aşamaları birbirinden ayıran kesin sınırlar yoktur. Bunlar kısmen birbirleriyle çakışır, çünkü sırf imgelemden üreten çocuk pek yoktur" (Viola, 1944: 28).

Ciztek öğrencilerini iki yaş grubuna ayırmıştır: 1 ila 10 yaş grubu ile 10'dan yukarısı grubu. Ama bu gruplar biyolojik yaşa göre değil, gelişimsel beceriye göre. Çocukların sanatlarını sözel hale getirmeleri Ciztek'in bir sanatçı ve bir eğitmen olarak çalışmasının önemli bir parçasını oluşturur ama çocuğun konuşmasının büyük kısmında "dolaylı yöntem"i kullanması gerektiği uyarısını yapar. Yaklaşık ondört yaşlarında çocuklardaki yaratıcılığın neredeyse tamamen durma noktasına gelmesi Ciztek'in ilgisini en fazla çeken konulardan biriydi. Ergenliğe giriş döneminde Ciztek entelektüel bir krizin yaşandığını düşünmektedir veya kendi ifadesiyle "Ergenlik kural olarak büyük bir es (duraklama) işaretidir" (Kelly, 2004: 85). Çocuk kendi çalışmalarına aşırı eleştirel yaklaşmaya başlar ve üretim durur. Ciztek bu aşamada yaratıcılığın tamamen kaybolmaması için büyük özen gösterilmesi gerektiğini söyler (Viola, 1944). Çocuğun yaşamında kriz noktası yaklaşık ondört yaş civarında gelir - bu, zihnin uyanmaya başladığı noktadır. Ciztek bu kritik yaş için şunları da söylemiştir:

"Çocuk simgelerle başlar. Simgeler zaman içinde deneyim ve bilgiyle gittikçe zenginleşir. Simgeler doğaya daha yakın hale gelir ve yetişkinlerden etkilenir, sonrasında ise Çocuk Sanatı son bulur. Yaklaşık bu dönemde ergenliğin de meydana gelmesi tesadüf-

◆ Oğuz Dilmaç

fidir. Yaratıcılığın son bulmasının asıl nedeni çocuğun simgelerden uzaklaşması ve doğayı taklit etmeye başlamasıdır. Böylece kriz başlar. ... Ve genellikle Çocuk Sanatı bu noktada sona erer. Krizin üstesinden gelip çocuğun üretimini bir sonraki aşamaya geçirmesine yardımcı olmak çok zor bir iştir” (Viola, 1944: 28).

Yetişkinlerin bir çoğunun sanatsal gelişimlerinin bu simgesel aşamasında takılıp kalmış olmaları ilginçtir. Cizek ondört yaşından büyük öğrenci kabul etmemiştir. Bu yaşta doğanın incelenmesini ve yaratıcı resim dersleri alınmasını tavsiye eder. Derslerinde şu gözlemi yapar: Resimdeki ergenlik krizinin temel sorunu, imge (image) ile resmin (picture) birbirinden ayrılması sorunudur. Çocuk hala resim ve temsilin bir olduğu bir önceki kültürde yaşamaktadır. Çizimde herhangi bir sanatsal amaç olmasa ve sadece teknik ve bilimsel işler verilmiş olsa ayrılık başarılı bir şekilde gerçekleşecek ve çözülmemiş bir çatışma kalmayacaktır. ... Ergenlik krizinin çatışması büyük oranda, resim ile temsil arasındaki çatışmadan başka bir şey olmayan günümüz sanat krizine bir tepkidir.

Cizek, fiziksel gücün yirmi ila yirmidört yaşları arasında zirveye ulaşması gibi en yaratıcı çalışmaların da ergenliğe girmeden önce mi yapıldığı sorusunu araştırmış ama sonra şu kanıya varmıştır: “Sanatsal yaratıcılık bir alanda ortadan kaybolurken belki çok farklı başka bir alanda ortaya çıkabilir. Tamamen kaybolması söz konusu olmaz” (Kelly, 2004: 86).

Çizek’in Sanat Eğitimi Anlayışı

Cizek öğrencilerine derslerde teknik veya model kullandırmamıştır. Öğrencilerini kopya etmekten uzak tutmaya çalışmış, onları kendi “iç kanunlarını” veya doğal yönelimlerini takip etmeye teşvik etmiştir. Üzerinde en çok durduğu konu sınıfta yaratıcılığı ortaya çıkarmak ve geliştirmektir. “Öğretmen, öğrencilerinin üzerinde görünmez bir hayalet gibi gezinmeyi öğrenmeli, daima teşvik etmeye hazır olmalı ama asla baskı yapmamalı veya zorlamamalıdır.” Cizek sanat eğitiminde entelektüel bir yaklaşım kullanılmasını destekleyen okullara karşıdır. Çocukluğun doğuştan gelen kurallarından kaynaklanan sözde “hatalar” a özel bir değer atfeder. Bazı “hatalar”ın devamlı tekrar edildiğini bulmuştur. “Çocuk optik-mantıkla düşünür. Yetişkin ise kapsayıcı-mantıkla düşünür” (Viola, 1936: 36). Bunun bir örneği resimde şekillerin yere dik bir açıyla yerleştirilmesidir. Çocuklar resimleri sanki yerde yatıyormuşçasına çizeler. Perspektifin olmaması da yaygın bir çocukluk “hatası”dır. “Küçük bir çocuğun çiziminde perspektifin olması ise şaşmaz bir şekilde bu çocukta çizme yeteneği olmadığını gösterir” (Kelly, 2004: 87). Bu duruma örnek olarak Resim 3’ü verebiliriz. Bu resimde görüldüğü gibi bilinen perspektif kurallarının uygulanmadığı görülmektedir. Dolayısıyla bu resmi yapan çocuk Cizek için yetenekli bir çocuktur.

Viola, Cizek’in sanki kendisi de çocukmuş gibi çocuklarla çok iyi anlaştığını aktarmaktadır (Viola, 1936). Bu şüphesiz çocuk sanatını keşfeden bir kişi için bir övgü ifadesidir. Çalışmalarına kendilerini kaptırmış çocuklardan dolayı Cizek’in dersleri son derece neşeli geçmektedir. Çocukların oyun oynadığını değil, ciddi bir iş yaptıklarını düşünmektedir. Wilson bu konuda şu gözlemi yapar:

“Hangi sınıf olursa olsun Cizek’in sınıftaki rolü, kendisinin de kullanmayı sevdiği bir tabirle sadece ‘seyirci’ rolü idi. Eleştiri dersinde ise sınıftaki en önemli kişi, etrafındaki bütün cücelerin onun için çalıştığı sihirbaz veya kendileri farkında olmasalar da onların içlerindeki gücü, aksi takdirde atıl kalacak olan gücü açığa çıkaran büyüücü rolünde idi” (Wilson’dan aktaran Kelly, 2004:88).

Cizek her ne kadar çocukların çalışmalarını etkilemediğini söylese de, yapılan resimlerdeki benzerlik gözden kaçmaz. Bunun birinci nedeni sınıftaki çocukların ortak kültürel özellikler taşımasıdır. İkincisi ders sırasında sınıf arkadaşları birbirlerini eleştirmeleri, bu eleştiriler sonucu sınıfta bir tür aynı anlayış havası oluşması ve bu da çocukların resimlerine birbirine benzerlik olarak yansımalarıdır. Üçüncü ve son olarak ise Cizek uygulama çalışmaları sırasında çocukların yaratıcılığı engellemeyecek talimatlar vermeye gayret ederken diğer yandan o günün konusunu belirler ve bir miktar da yön vermesidir. Örneğin; “bir şekil kullanarak sonbaharı anlatmalarını ister. İlk olarak kağıtlarının etrafına bir çerçeve çizmeleri ve çizdikleri şeklin, ucu bu çerçeveye değecek kadar büyük olması gerekmektedir ... Şeklin büyüklüğü değişmez bir kuraldır ama bunun dışında sonbaharlarını nasıl isterlerse öyle çizebilirler” (Kelly, 2004: 89).

Cizek’i sınıfta ziyaret ettikten sonra Wilson şunları yazar: Dersi tam olarak tasvir etmek mümkün değil. Cizek’i yakalamak ve yazıya dökmek çok zor. Ama bizzat izledikten sonra sanırım sırrını büyük oranda keşfettim. O sadece son derece yoğun bir sanatçı değil, aynı zamanda dikkatli ve keskin bir eleştirmen. Ama eleştirilerinin temelinde (bütün iyi eleştirilerde olması gerektiği gibi) anlayış ve sempati yatıyor. Çocuk zihni konusunda az rastlanır bir anlayışa ve sempatiye sahip.

Viola’ya göre Cizek 1925 yılından itibaren resim yapmayı bırakmıştır (Viola, 1944), bunun nedeni muhtemelen halkın sanatsal kültürünün bir düzine veya daha fazla resim sergilemekten daha önemli olduğunu düşünmesidir. Ayrıca sanat yapmak için uygun bir zaman olmadığını düşünen Cizek, o zamanki estetik krizden yeni bir sanatın doğacağı öngörüsünde bulunmuştur. Modernizmin yeni havasını o da sezmiştir. Yeni sanatın değişen zamanları ve tutumları yansıtacağını düşünür ve yaratıcı enerjisini, çocukların yaratıcılığını o zamanki okullarda yaygın olan sanat yöntemlerinin zincirinden kurtarma yoluna harcamaya karar verir. Bu düşünceleri ile ilgili Cizek şunları ifade etmiştir: “Çocukları okuldan kurtararak onlara içinde gerçekten çocuk olabilecekleri bir ev vermeye çalıştım. ‘Okulun okulsuzlaştırılması’ndan bahseden ilk kişi bendim” (Viola, 1944: 39).

Daha önce onun okuluna gelip resim yapmak isteyen bütün çocukları kabul ettiğini belirttiğimiz Cizek, eğitim esnasında fakir çocukların daha yaratıcı olduğunu keşfetmiştir. Bu konuda şöyle der: “Zengin bir ortam kural olarak çocuğun içindeki yaratıcılığa düşmandır. Çok fazla kitap, çok fazla resim, tiyatro, sinema gibi yerlere sık sık gidilmesi çocuk için kötüdür” (Viola, 1944: 39). Cizek’in öğretiminde Naturalizm’in öncüsü olan Rousseau’nun etkileri belirgin bir şekilde göze çarpmaktadır.

◆ Oğuz Dilmaç

Rousseau için özgürlük doğal, ahlaki bir fenomendir. Doğal olan aynı zamanda özgürdür ve öylece kalması gerekir (Bakır, 2007: 104). “Özgürlük doğanın insana bir armağanıdır ve insanın en soylu özelliğidir” (Toku, 1997: 29). Eğer insanlık özgürlüğünü yitiriyorsa bu doğadan kopuşa dalalettir, telafisi de yine doğaya ve onun vermiş olduğu ahlaka yönelmekle mümkündür ki, toplumsal bir olgu olarak beliren eğitim bunu sağlayacak etkili bir araçtır. “Doğal olmayan eğilimler içine girmiş olan insanı yeniden doğal bir yönelim içine sokmak gerekmektedir, bunun yolu da elbette eğitimden geçecektir” (Marshall’dan aktaran Bakır: 2007: 112). Ona göre bireyler doğadan uzaklaştıkça kirlenir. Çocukların eğitimleri ilgili yazılar kaleme alan Rousseau’yu takip eden birçok düşünür ve eğitimci onun görüşlerinden etkilenmiştir.

Ciçek’de Rousseau’nun düşüncelerinden etkilenenler arasındadır ve benzer şekilde toplumun çocuğu bozduğu konusunda onlarla aynı fikirdedir. Ayrıca “öğret-meme” şeklindeki öğretme yönteminde de Rousseau’dan etkilenmiştir. Rousseau’nun, Spencer’in ve Ruskin’in savunduğu ve tamamen çocuk merkezli bu yaklaşımda çocuk kendi yolunu bulması için serbest bırakılır. Ciçek’in Rousseau’dan ve Romantiklerden ayrıldığı nokta ise öğrencilerine doğadan kopmalarını tavsiye etmesi, Modernistlerin yaptığı gibi doğayı taklit etmemelerini söylemesidir. Öğrencilerini hafızadan çizmeye teşvik etmiştir. Bu konuda şöyle der: “Doğa olduğu yerde duruyor, İnsan yeni bir şeyler yaratmaya çalışmalı. Onlara verdiğim tavsiye bu. Doğadan uzaklaşın. Biz Sanat istiyoruz, Doğa istemiyoruz” (Wilson’dan aktaran, Kelly, 2004: 89).

Ciçek çocukların çizimlerinin simgesel yönünü görmüştür. Sanat ve psikoloji disiplinlerinde etkilerin karşılıklı olduğu alanlardan biri budur. Bununla beraber simgeler her zaman açık değildir ve onu okulunda ziyaret edenler, Ciçek’i çocukların çalışmalarını inceleyip onlardan çalışmalarını kendisine anlatmalarını isterken görebilir. Ciçek çocukların sanatını en az kendi sanatı kadar ciddiye almaktadır. Ciçek ayrıca “eskilerin sanatları, ilkel insanların sanatları ve çocukların sanatı arasında tam bir paralellik görmektedir. Sadece eskilerin ve ilkel insanların sanatlarında ergenlik çağına gelindiğinde yaratıcı gücün azalması görülmez” (Wilson’dan aktaran, Kelly, 2004: 91). Çocukların yaratıcılığının sona ermesinden okulları sorumlu tutmaktadır.

James Sully gibi döneminin düşünür ve pedagogları ilkel olanı alt bir form olarak görürken, Ciçek ilkel olana romantik bir yaklaşım geliştirir. Entelektüel varsayımları değil, tutumları farklıdır. Ciçek öğrencilerinin ressam veya heykeltıraş olmasını ne teşvik etmiş ne de bunu engellemeye çalışmıştır:

“Açık bir şekilde söylemek gerekirse, Genç Sanat Sınıfı’nın amacı sanatçı üretmek değildir. Genç Sanat Sınıfı’ndaki her çocuğun, sonraki hayatlarında neyi seçerlerse seçsinler, yaratıcı faaliyetlerde bulunma şansı olmuştur. Çocuk bu yaratıcı melekeyi gelecekteki hayatının her alanında kullanabilir. Günümüzde bütün mesleklerde sadece taklitçi veya robot olmayan, yaratıcı insanlara ihtiyaç var” (Wilson’dan aktaran, Kelly, 2004: 90).

Wilson'un bu sözleri sanat eğitiminin bir toplum için neden önemli olduğunun kısa açıklamasıdır. Eleştirilere karşı duyarlı olan Ciztek, niye daha fazla sanatçı yetiştirmediğini açıklayarak eleştirilere cevap verir. Çocuk sanatı fikrine karşı olanların en büyük endişesi, üç yaş ile ondört yaş arasında herhangi bir gelişimin gözlenmediği eleştirisidir. Ciztek buna sanatın bilim gibi kümülatif olmadığını söyleyerek şu karşılığı verir:

Sanat tarihi de cahil ilkel insandan Rönesans insanına ve sonra da ondokuzuncu yüzyıl akademisyenine uzanan düz bir gelişme çizgisi değildir. Sanat tarihi aynı zamanda yerleşmiş geleneklerin yıkılması tarihidir. Bununla beraber modern çalışmalar, doğaçlama yapıları ve serbest tavırlarından dolayı dıştan bakılınca kolay gibi gözükmektedir. Çok başarılı bir eğitim gerekmektedir ama bu eğitim önceki yıllarda takip edilenden farklı olarak, çocukların ihtiyaçlarını bu ihtiyaçlar ortaya çıktıkça karşılayacak şekilde dizayn edilmelidir çocukların birer yetişkin olmadan önce çocuk olarak yaşamaları gerekir (Kelly, 2004: 89).

Çocuk resimleri 20.yüzyılın başlangıcında psikolojinin artık bir sosyal bilim olarak kabul edilmesiyle birlikte farklı bir boyutta ele alınmaya başlanmıştır. Artık çocuk resmi ile ilgili araştırmaların oturtulduğu temel Psikoloji bilimidir. Bu dönemde birçok araştırmacı çocuk resminin çocuğun zihnindeki duygu ve düşüncelerin penceresi olduğunu savunuyordu. Fakat bu dönemde, çocuğun zihninin ürettiği görüntülerin bilişsel işlem süreci olan sanatsal çabaların üzerinde yeterince durulmadığı görülmektedir. Ciztek çocuk sanatına psikologların gösterdiği ilginin farkındaydı ve bu konu hakkında da şunları belirtmiştir:

"Sanatta psikolojinin daima bir yeri olmuştur. Ama Çocuk Sanatı'na son yıllarda olduğu gibi psikolojik bir bakış açısından yaklaşılmasının yanlış olduğunu düşünüyorum. Sanat kendini gerçekleştiren psikoloji demek değildir, yaşamın oluşması ve şekillenmesi sürecidir. Gerçek sanat tabii ki psikoloji barındırır ama bunun dozu sadece doğanın sağlayabileceği bir şekilde mükemmel bir dozda ayarlanmıştır" (Viola, 1936: 27).

Ciztek sanatın içinde psikolojinin de olduğunu görmekle beraber, Rousseau ve takipçilerinin geleneğine sadık kalarak doğaya güvendi ve çocukların sanat yaparken doğal yönelimlerini takip etmelerini destekledi. Ciztek ayrıca gelecekte olabileceklerden kaygılıydı ve çocuk sanatı hakkındaki cesur mesajını büyük harflerle vurgulamaktan çekinmedi:

"Çocukların çalışmaları üzerinde testler yapılabilir, ama çocuk çizimlerinin asıl amacı test yapmak değildir. Bütün testlerde tehlikeli bir yön vardır. Gelecekte öğretmen yetiştiren okullarda haftada bir saat çocukların çalışmalarını "okuma" dersleri olabileceğini görüyorum. Şu anda yeni bir bilimin başlangıcındayız. Ciztek bir kapı açtı, ondan sonra gelenler de olacak ve daha fazla keşifler yapacaklardır" (Kelly, 2004: 89).

Kendinden önce sanat eğitimi anlayışına tamamen ters bir anlayışta çocukları özgürleştiren Ciztek ve onun gibi düşünenler sayesinde bugün çocukların çalışmalarından birçok şey okuyabiliyoruz. Yetişkinlerden etkilenmemiş bir çocuğunu çizimlerinin, an az el yazısı veya konuşması kadar, hatta bunlardan daha fazla şey anlat-

◆ Oğuz Dilmaç

ması normaldir. Çocuğun karakterini, akıl yaşını, korkularını vs. daha iyi anlamak da Çocuk Sanatı'nın amaçları arasındadır. Ama çocukların çalışmalarının psikolojik veya psikoanalitik çözümlenmeye tabi tutulması birincil hedef değildir. Çocuğun çalışması her şeyden önce bir sanat eseridir. Bunun gerçekleşmesinde rol oynayan en önemli isimlerin başında Cizək bulunmaktadır. Ayrıca Cizək sayesinde çocuk sanatının güzelliğinin fark edilmeye başlandığı "Çocuk sanatı" kavramının literatüre yerleştiğini ve eğitimciler arasında yaygınlaştığını söyleyebiliriz.

SONUÇ

Yetişkinlerin çocuk resimlerine olan ilgisinin özellikle son iki yüzyıldır artması, çocuk resimlerini anlamlandırma üzerine yapılan araştırmaların gittikçe yoğunlaşmasına neden olmuştur. Çocuk resimlerinin yetişkinler için bu derece ilgi çekici hale gelmesi şüphesiz onun kendine has bir anlatım dili taşıyor olmasıdır. Yetişkinlerin sanayileşme döneminde endüstri'nin tasarımcı ihtiyacı ile çocuk resimlerine başlayan ilgisi Psikolojinin bir bilim dalı olarak kabul görülmesi ile birlikte giderek artmıştır. Zira Psikoloji bilimi sayesinde çocuk resimlerinin bireyin, zihinsel gelişimin göstergesi olduğu kadar onların karmaşık dünyasını kendine özgü yansıtış biçimi olduğunun görülmesine neden olmuştur. Bu durum çocuk resimlerine olan ilgilinin farklı bir yöne kaymasına neden olmuştur. Fakat çocuk resimlerinin estetik bir değer taşıdığına farkına varılması için özellikle sanatta modernleşmenin oluştuğu sürecin gerçekleşmesi beklenecektir.

20. yüzyılın başlarında sanat eğitiminde reform niteliğinde yenilikler getiren Cizək'te başlangıçta modern sanat hareketlerin etkisi ile çocuk resimleri ile ilgilenmiş daha sonra sanatçı kişiliğini bir kenara bırakarak sanat eğitimcisi kimliğini ön plana çıkarmıştır. Onu buna iten neden çocuk resimlerinin kendine özgü el değmemiş doğasıdır.

Cizək ile birlikte çocuk resimlerinin ilk defa estetik bir değer taşıdığı anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra dönemi için reformist bir anlayışla çocuklara derslerde özgürlüklerini kazandırmıştır. Şüphesiz bunu yapmasındaki temel amacı onların yaratıcılıklarını geliştirmek ve kendi iç dünyalarını herhangi bir çekince olmadan aktarabilmelerini sağlamaktır. Dönemi için yeni olan bu eğitim anlayışı ve uygulamaları kendinden sonra gelen birçok sanat eğitimcisine yol göstermiş ve çocuk resimlerinin hak ettiği önemi kazanmasına yardımcı olmuştur.

Kaynakça

- Anderson, L. F. (1997). *Pestalozzi*. New York: McGraw-Hill.
- Antmen, A. (2010), 20. Yüzyıl Sanat Akımları, Üçüncü Baskı, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Bakır, K. (2007). Jean Jacques Rousseau'nun Natüralist Eğitim Anlayışı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 15, 103-122.
- Denvir, B. (1989). Fauvism And Expressionism. In D. Britt (Ed.), *Modern art: Impressionism to post-modernism*. London: Thames & Hudson.
- Hurwitz, A, & Day, M. (2007). *Children ve Their Art*, Eighth Edition, Belmont: RR Donnelley/Willard.
- Kelly, Donna, D. (2004). *Uncovering The History Of Children's Drawing And Art*, London: Praeger Publishers.
- Kallır, J. (1995). *Gustav Klimt*, New York: Harry N. Abrams. Inc. Publishers.
- Kırışoğlu, Olcay, T. (2002), *Sanatta Eğitim*, İkinci Baskı, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Marshall, P. (2003). *Anarşizmin Tarihi*, çev. Yavuz Alogan- Ankara: İmge Kitapevi.
- Özsoy, V. (2003). *Görsel Sanatlar Eğitimi*, Ankara: Ümit Ofset Matbaacılık.
- Smith, P. (1985). Franz Cizdek: Problems of interpretation. In B. Wilson & H. Hoffa (Eds.), *The history of art education. Proceedings from the Penn State conference* Pennsylvania State University, College Park, PA: National Endowment of the Arts.
- Şahin, Ş. (1995), *Türkiye'de Sanat Eğitiminin Tarihçesi*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), İstanbul.
- Toku, N. (1997). "Türkiye İçin Alternatif Bir Model: Sivil Eğitim", Türkiye 2. Eğitim Felsefesi Kongresi 23-26 Ekim 1996 Bildiriler Müzakere/er, Yüzyüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Van.
- Turani, A. (1995). *Dünya Sanat Tarihi*, İstanbul : Remzi Kitapevi.
- Viola, W. (1936). *Child art and Franz Cizdek*. London: Simpkin Marshall.
- Viola, W. (1944). *Child art*. London: University of London Press.
- Yavuzer, H. (2001). *Çocuk Psikolojisi*, Yirminci .Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.
- Yavuzer, H. (2000). *Resimleriyle Çocuk*, Sekizinci Baskı, İstanbul: Remzi Kitapevi.

FRANZ CIŽEK (1865–1946) and HIS CHILDREN ART PARADIGM

Oğuz DİLMAÇ*

Abstract

Cižek is an art educator who is on the forefront regarding creation of children art concept. The interest of Franz Cižek, who is an art education reformist and a painter at the same time, apart from his art educator identity, in children paintings persuaded him to establish an art school. He stated that children paintings are bridges between inner world of children and real world. He also recognized that children paintings have a intuitional beauty and aesthetic and he defined them as art. With these ideas, he is separated from the traditional teachers and psychologists of his era.

One of the factors which makes him important in art education history is the innovations he created in art education. The methods he used for art education was new for his era and had the characteristics of a reform in art education. For example Cižek did not make his students use a technique or model and tried to keep them away from copy works. He encouraged them to use their inner laws and natural tendencies while painting and applied an education program ensuring their free painting. The core of his art education understanding is revealing and developing creativity of child.

In this research where the aim is to give a brief view of the development process or art education till today, the innovations created by Franz Cižek which have reform characteristics for art education were handled based on the literature scan related with the subject.

Keywords: Franz Cižek, art education, children paintings, art

* Assoc. Prof. Dr.; Atatürk University, Kazım Karabekir Faculty Education, Department of Fine Arts, Erzurum

MİLLÎ EĞİTİM DERGİSİ YAYIN İLKELERİ

Millî Eğitim, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan eğitim, bilim, sanat ve kültürle ilgili gelişmeleri izleyen, sorunları ortaya koyan, inceleyen, alandaki çalışma sonuçlarını ilgililere duyurarak iletişim işlevini yerine getiren, eğitimin paydaşları arasında ortak bilinç ve sorumluluk duygusunu oluşturmayı hedefleyen üç aylık, hakemli, bilimsel bir dergidir.

Dergi, **Şubat, Mayıs, Ağustos ve Kasım** aylarında **Kış, Bahar, Yaz, Güz** olmak üzere yılda dört sayı yayımlanır. Her yılın sonunda, derginin yıllık dizini çıkarılır. Dergi yönetimince belirlenecek kütüphanelere, uluslar arası yayın tarama kurumlarına ve abonelere, yayımlandığı tarihten itibaren bir ay içerisinde gönderilir.

Amaç

Eğitim, öğretim ve sosyal bilimlere ilişkin bilgi, uygulama, sorun ve önerilerin bilimsel, akademik ve kuramsal düzlemde ortaya konulmasını, tartışılmasını ve taraflara ulaştırılmasını sağlamak.

Konu ve İçerik

Millî Eğitim dergisinde, eğitim ve sosyal bilimler alanındaki yazılara yer verilecektir. Yazılarda araştırmaya dayalı olma, alana katkı sağlama, uygulamaya ilişkin sorunları ortaya koyma, yeni ve farklı gelişmeleri irdeleme ölçütleri dikkate alınacaktır.

Araştırma, inceleme ve derleme yazılarının **Millî Eğitim** dergisinde yayımlanabilmesi için daha önce bir başka yayın organında yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bir sempozyum veya kongre gibi bilimsel toplantılarda sunulan bildirilerde bilimsel toplantının adı, yeri ve tarihi belirtilmelidir. Bir araştırma kurumu veya kuruluşu tarafından desteklenen çalışmalarda desteği sağlayan kuruluşun adı, projenin ismi, projenin (varsa) tarih, sayı ve numarası anılmalıdır.

Yazıların Değerlendirilmesi

Millî Eğitim dergisinin bir **Yayın Kurulu** ve **Ön İnceleme Kurulu** vardır. Yayımlanmak üzere gönderilen yazılar önce amaç, konu, sunuş tarzı, yazım kuralları ve yayın ilkelerine uygunluk yönlerinden **Ön İnceleme Kurulu**'na incelenir. Seçilen yazılar, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere **Yayın Kurulu**'na sunulur. **Yayın Kurulu**'na uygun bulunan yazılar alanında eser ve çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakem raporları gizlidir ve beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumlu, diğeri olumsuz olduğunda, yazı üçüncü bir hakeme gönderilebilir.

Yazarlar, **Hakem(ler)** ve **Yayın Kurulu**'nun eleştirisi, öneri ve düzeltmelerini dikkate almak zorundadır. Katılmadıkları hususlar olduğunda bunları ayrı bir sayfada, gerekçeleri ile birlikte açıklama hakkına da sahiptirler. Yayımı kabul edilmeyen yazıların yalnızca birinci nüshaları istendiğinde yazarlarına iade edilir.

Yayın Kurulu'nce, yayımlanan yazılarda esasa yönelik olmayan küçük düzeltmeler yapılabilir.

Yayımlanan yazılardaki görüşlerin sorumluluğu yazarlarına aittir.

Basılan sayı, derginin internetteki <http://www.yayim.meb.gov.tr> adresli web sayfasında ayrıca yayımlanır.

Yazı ve fotoğraflar, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir.

Yazım Dili

Yazım dili Türkçedir. Ancak, her sayıda derginin üçte bir oranını geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Yayımlanacak yazıların Türkçe özetlerinin yanında İngilizce özetleri de gönderilmelidir.

Yazılarda Türk Dil Kurumunun İmlâ Kılavuzu'na uyulması zorunludur.

MAKALENİN YAZIM KURALLARI VE YAPISI

Makalenin genel olarak aşağıda belirtilen düzene göre sunulmasına özen gösterilmelidir:

- 1- Yazılara bir başlık konulmalı,
- 2- Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i belirtmeli,
- 3- Türkçe ve İngilizce özet (anahtar kelimeler eklenerek) yapılmalı,
- 4- Makale, çalışmanın amaç, kapsam, çalışma yöntemlerini belirten bir giriş bölümüyle başlamalı; veriler, gözlemler, görüşler, yorumlar, tartışmalar... gibi ara ve alt bölümlerle devam etmeli; ve nihayet tartışma ve sonuçlar (veya sonuçlar ve tartışmalar) bölümüyle son bulmalı,
- 5- Katkı (varsa) belirtmeli,
- 6- Yazının sonuna Kaynaklar Dizini eklenmelidir.

1) Başlık

Türkçe ve İngilizce olarak konuyu en iyi şekilde belirtmeli, on iki kelimeyi geçmemeli ve koyu olarak yazılmalıdır.

2) Yazar Ad(lar)ı ve Adres(ler)i

Yazar adları, soyadı büyük harflerle olmak üzere koyu karakterde, adresler normal italik karakterde yazılmalıdır.

3) Özet

Yüz elli kelimeyi geçmeyecek şekilde yazılmış, yazının tümünü en kısa ve öz olarak (özellikle çalışmanın amacını ve sonucunu) yansıtacak nitelikte olmalıdır. Özetin başlığı ve metin kısmı farklı karakterle yazılmalıdır. Özet içinde, yararlanılan kaynaklar, şekil ve çizelgeler yer almamalı; özetin altında bir satır boşluk bırakılarak en az üç, en çok sekiz anahtar kelime verilmelidir.

4) Makale

Ana Metin: Makale A4 boyutunda kâğıt üzerine, bilgisayarda 1,5 satır aralıkla ve 12 punto (Times New Roman yazı karakteri) ile yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında 3 cm'lik boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar altı bin kelimeyi ya da otuz sayfayı aşmamalıdır.

Ana Başlıklar: Bunlar, sıra ile özet, ana metnin bölümleri, teşekkür (varsa), kaynakça, ve eklerden (varsa) oluşmaktadır. Ana başlıklar küçük harflerle ve koyu olarak yazılmalıdır.

Ara Başlıklar: Tamamı koyu olarak ve ana başlıktan daha küçük punto ile yazılacak; ancak, her kelimenin ilk harfi büyük olacak, başlık sonunda satırbaşı yapılmaz.

Alt Başlıklar: Tamamı koyu olarak yazılacak; ancak, başlığın ilk kelimesindeki birinci harf büyük olacak, başlık sonuna iki nokta (üst üste) konularak yazıya aynı satırdan devam edilecektir.

Şekiller: Şekiller, küçültmede ve basımda sorun yaratmamak için siyah mürekkep ile, düzgün ve yeterli çizgi kalınlığında aydıngeçer veya beyaz kâğıda çizilmelidir. Her şekil ayrı bir sayfada olmalıdır. Şekiller 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her şeklin altına başlığıyla birlikte yazılmalıdır.

Çizelgeler: Şekiller gibi, 1 (bir)'den başlayarak ayrıca numaralandırılmalı ve her çizelgenin üstüne başlığıyla birlikte yazılmalıdır. Şekil ve çizelgelerin başlıkları, kısa ve öz olarak seçilmeli ve her kelimenin ilk harfi büyük, diğerleri küçük harflerle yazılmalıdır. Gerekli durumlarda açıklayıcı dipnotlar veya kısaltmalar şekil ve çizelgelerin hemen altında verilmelidir.

Resimler: Parlak, sert (yüksek kontrastlı) fotoğraf kâğıdına basılmalıdır. Ayrıca şekiller için verilen kurallara uyulmalıdır.

Şekil, çizelge ve resimler on sayfayı aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartıyla metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazmalıdır.

Metin İçinde Kaynak Verme: Metin içinde kaynak vermede aşağıdaki örnek-
lere uyulmalı, kesinlikle dipnot Şeklinde kaynak gösterilmemelidir.

a) Metin içinde tek yazarlı kaynaklara değinme yapılırken, aşağıdaki örnekte
olduğu gibi, önce araŐtırıcının soyadı, sonra parantez içinde yayım tarihi ve alıntı
yapılan sayfa numarası verilir:

(Köksoy, 1998, 25)

Birden çok kaynak söz konusuysa, kaynakların aralarına noktalı virgl (;)
konarak aşağıdaki örnekte olduğu gibi yazılır:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) ok yazarlı yayınlara metin içinde değinilirken, aşağıdaki gibi ilk yazar adı
belirtilmeli, diğerleri için vd. harfleri kullanılmalıdır. Ancak kaynaklar dizininde
bütün yazarların isimleri yer almalıdır:

(İpekten vd., 1975, 32)

c) UlaŐılamayan bir yayına metin içinde değinme yapılırken bu kaynakla bir-
likte alıntının yapıldığu kaynak da aşağıdaki gibi belirtilmelidir:

(Köprülü, 1911, 75'ten aktaran; elik, 1998, 25)

d) Kişisel görüŐmelere metin içinde soyadı ve tarih belirtilerek değinilmeli,
ayrıca kaynaklar dizininde belirtilmelidir:

(Tarakçı, 2004)

5) Katkı Belirtme

Yazarın dışında makaleye katkısı bulunan(lar) varsa yazının sonunda ayrıca
belirtilir.

6) Kaynaklar Dizini

Kaynaklar dizini, yazar soyadlarını esas alan alfabetik bir sırayla, aşağıdaki
kurallara göre dizilmelidir.

a) Süreli yayınlr

Yazar ad(lar)'ı, tarih, makalenin baŐlıđu, süreli yayının adı (kısaltılmamıŐ ve
koyu), cilt no, (sayı no), sayfa no.:

BOZAN, Mahmut (2004). "*Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı*", **Milli
Eğitim**, Kış 2004, S.161, ss.95-111.

b) Bildiriler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, bildirinin baŐlıđu, sempozyumun veya kongrenin adı,
editör(ler), basımevi, cilt no, dzenlendiğu yerin adı, sayfa no.:

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). “Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”, **III. Fen Bilimleri Sempozyumu**, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Kitaplar

Yazar ad(lar)'ı, tarih, kitabın adı (ilk harfleri büyük), yayınevi, basıldığı şehrin adı:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). **Mehmet Rauf'un Romanlarında Şahıslar Kadrosu**, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Raporlar ve tezler

Yazar ad(lar)'ı, tarih, raporun veya tezin başlığı, kuruluş veya üniversitenin adı, (yayımlanıp-yayımlanmadığı, raporun veya tezin türü), şehir adı:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). **Selim İleri'nin Romanları Üzerine 'Okur Merkezli' Bir Yaklaşım**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Samsun.

e) İnternette alınan bilgiler

İnternet adresi, yazının ve yazarının adı, internette yayımlanma tarihi.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, “Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”, Mahmut BOZAN, 1 Şubat 2004.

f) Kişisel görüşmeler

Görüşülen kişi veya kişilerin adı, tarih, görüşen kişi(ler), görüşmenin yapıldığı şehrin adı.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 Mayıs, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) Bunların dışındaki alıntılar için APA standartlarına uyulmalıdır.

Yazıların Gönderilmesi ve Telif Ücretleri

Millî Eğitim dergisinde yayımlanması istenen yazılar, biri orijinal diğer ikisi yazar isimleri ve adresleri kapatılmak üzere üç nüsha olarak yazının CD'si ile Millî Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğüne hitaben yazılmış dilekçe eşliğinde dergi adresine gönderilir. Yayıma kabul edilen yazıların son düzeltmeleri yapılmış bilgisayar CD'si ile şekillerin orijinalleri en geç bir ay içinde dergi adresine ulaştırılır. Yayımlanan yazıların , yazarlarına telif; hakemlerine, inceleme ücreti, yayım tarihinden itibaren iki ay içerisinde mevcut telif hakları yönetmeliği hükümleri çerçevesinde ödenir.

PUBLICATION PRINCIPLES OF THE JOURNAL OF NATIONAL EDUCATION

The Journal of National Education, a refereed scientific journal, is published quarterly by The Ministry of National Education. The journal aims to follow developments about education, art and culture. In order to constitute a common feeling of consciousness and responsibility it intends to put forwards issues and to investigate them. It also performs the communication function by presenting field study results to qualified persons.

The Journal is published quarterly in February, May, August and November as winter, spring, summer and fall issues. At the end of each year an annual index is issued. The Journal is sent to certain libraries, international publication indexing institutions and subscribers within a month after publication.

Objective

To put forward and discuss issues on instruction, education and social sciences such as knowledge, applications, problems and suggestions with a scientific, academic and theoretical sense.

Subject and Content

The articles about education and social sciences will be published in the journal. The following criteria will be taken into consideration: articles must be based on research, provide a new contribution, put forward issues about application and examine new and different developments.

In order an article to be published in the Journal of National Education, it must not be published before or accepted for publication elsewhere. If presented in a scientific meeting such as symposium or congress, the name, place and date of the scientific meeting must be stated. If supported by a research institution, the name of the sponsor, date, issue and number of the project must be added.

Review

Articles are reviewed by the Editorial Board and the Pre-evaluation Committee of the journal. The submitted articles are first evaluated by the Pre-evaluation Committee whether the articles meet aim, subject, presentation style, writing rules and publication principles. Selected articles are presented to the Editorial Board for scientific evaluation after which they are sent to two qualified referees. Referee reports are kept secret and saved for five years. If one of the reports is positive and the other is negative, then the article is sent to a third referee.

Authors should take into consideration the corrections and suggestions by the referees and the Editorial Board. If there is a disagreement by the author, he/she has a right to explain it with justifications. Only one copy of the unaccepted articles is sent back to the author if desired.

The Editorial Board has the right to make minor corrections, which do not change the whole meaning.

Authors accept the responsibility of the content of articles.

Printed issue is published on the Internet at <http://www.yayim.meb.gov.tr>

Copy right is allowed if referenced.

Language

Papers must be submitted in Turkish. However, papers in English can be published provided that they do not exceed one-third of the whole article. Both Turkish and English abstracts of the article are required.

The writing guidelines by the Turkish Language Institution must be followed in articles.

WRITING RULES AND ARTICLE STRUCTURE

The following rules must be taken into consideration:

- 1- There should be an article title,
- 2- Author names and addresses should be indicated,
- 3- Turkish and English abstracts (with keywords) should be provided,
- 4- The article must start with an introduction indicating the aim, content and methodology; it must provide data, observations, comments and discussions etc. in sub-sections; it must end with results and suggestions.
- 5- Contributions, if there are, must be acknowledged,
- 6- References must be added at the end.

1) Title

The article title must be relevant not exceeding twelve words in bold characters.

2) Author name(s) and addresses

Both first and last names must be capital case letters in bold; addresses must be lower case and normal italic letters.

3) Abstract

Abstracts should not exceed one hundred and fifty words projecting the aim and the result of the work as relevant and short as possible. The abstract title and the text should be written in different characters. References, figures and tables should not be included in the abstract. Key words between three and eight words should be added.

4) Article

Main text should be written in Times News Roman in 12-point font on A4 size paper with 1.5 line-spaced. The pages should be numbered with 3 cm space from each side. Texts should not exceed six thousand words or thirty pages.

Main titles: abstract, main text sections, acknowledgement, reference and appendices. They should be written in lower cases letters as bold.

Minor titles: should be written bold and smaller than the main title; first letters should be in capital case; paragraphs after the title must be tabbed.

Subtitles: should be written bold; first letters should be in capital case; titles must be followed by columns and the text should follow it immediately.

Figures: In order to avoid printing difficulties figures should be drawn/printed out in black on drawing or white papers. Each figure should be given on a separate page. They should be numbered starting from 1 and captioned underneath.

Tables: Should be numbered starting from 1 and captioned above. Figure and table captions should be short and relevant beginning with capital case letters. Footnotes or abbreviations should be provided under figures and tables.

Images: Should be printed on bright, high contrast photographic paper. The same rules for figures are applied.

Figures, tables and images should not exceed ten pages. Those who have technical capacities may put their figures, tables and images on the main text provided that they meet the above requirements. Otherwise, enough space should be left within the text for figures, tables and images indicating their numbers.

Citing: Should only be in the following forms. Footnotes should not be used for citing.

a) For single author, last name should be followed by publication date and page number in parenthesis:

(Köksoy, 1998, 25)

For multiple references, semi-column should be used between author names:

(Bilgegil, 1970, 75; Kaplan, 1974, 20; Aktaş, 1990, 12)

b) For multiple authors, first author name should be followed by et al., but all the names should be indicated in references.

(İpekten et al., 1975, 32)

c) If citing from an unavailable reference, the original and the citing references should be indicated as follows:

(From Köprülü, 1911, 75 by Çelik, 1998, 25)

d) Personal conversations should be cited in the text by indicating last name and date and should also be referenced.

(Tarakçı, 2004)

5) Contributions

Any other contributor(s) should be mentioned at the end.

6) References

References should be cited in text by giving the last names of the author(s) in the following format.

a) Periodicals

Author name(s), date, title, periodical name (full name in bold), volume (issue), page number(s):

BOZAN, Mahmut (2004). "Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı", **Millî Eğitim**, Winter, 2004, Vol.161, pp.95-111.

b) Presentations

Author name(s), date, title, symposium or congress name, editor name(s), publisher, volume, place, page number(s):

ÖZEK, N., MASKAN, A. K. ve GÖNEN, S. (1998). *“Fizik Öğrenimi İle İlgili Motivasyonel Faktörler Konusunda Bir Çalışma”*, III. Fen Bilimleri Sempozyumu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Trabzon.

c) Books

Author name(s), date, book title (first letters in capital case), publisher, place of publisher:

ÖZBALCI, Mustafa (1997). Mehmet Rauf’un Romanlarında şahıslar Kadrosu, Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, İstanbul.

d) Reports and theses:

Author name(s), date, report or thesis title, institution name or university, (if published or unpublished and type of the material), place:

YILDIZ, Alpay Doğan (1999). Selim İleri’nin Romanları Üzerine ‘Okur Merkezli’ Bir Yaklaşım, Ondokuz Mayıs University Social Sciences Institute, (Unpublished Master Thesis), Samsun.

e) Internet references

Internet address, text name and author name(s), publication date on the Internet.

<http://www.yayim.meb.gov.tr>, *“Bölge Yönetimi ve Eğitim Bölgeleri Kavramı”*, Mahmut BOZAN, 1 February 2004.

f) Personal conversations

Interviewee name(s), date, interviewer, place.

TARAKÇI, Celâl (2004). 17 May, Şaban Sağlık, D. Ali Tökel, Şahin Köktürk, Fikret Uslucan, A. Cüneyt İssı, Ankara.

g) The remaining citing should meet the APA criteria

Article Submission and Copyright Fees

Three printed copies of articles and the computer CD should be submitted to the journal address. One should be the original copy while the other two copies should not include the author names and addresses. Accepted papers should be submitted after corrections on CD with original figures. Also, author bank account information should be sent to the journal address within a month. Copyright fees to the author(s) and reviewing fees to the referees are paid within two months after the publication of the article in accordance with the current copyright rules.