

**SIIRT ÜNİVERSİTESİ  
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ DERGİSİ**

**Siirt University  
Journal of Social Sciences Institute**

**SUSBİD  
ISSN: 2147-8406  
Yıl / Year: 2015  
Sayı / Number: 5  
Cilt / Volume:1**

## ÜRÜN BİLGİSİ / PRODUCT INFORMATION

**Yayımlayan / Publisher**

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt, TÜRKİYE  
Siirt University, Institute of Social Sciences Siirt, TURKEY

**Sahibi / Owner**

Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Adına, Müdür  
On the behalf of University of Siirt, Institute of Social Sciences, director  
Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ

**Yayın Dili / Language**

Türkçe / İngilizce  
Turkish / English

**Basım Tarihi / Date of Publication**

15/11/2016

**Yayın Aralığı / Frequency**

Yılda iki kez yayınlanır  
Biannual

**Yayın Türü / Type of Publication**

Sürekli yayın  
Periodicals

**Basımevi Adresi / Printing House**

Hermes Ofset Ltd. Şti. İskitler / Ankara

**Yazışma Adresi / Correspondence Address**

Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi  
Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kezer Yerleşkesi, Siirt, TÜRKİYE

<http://susbid.siirt.edu.tr>

adreslerinden dergiye ilişkin bilgilere ve makalelerin tam metnine ulaşılabilir

E-posta: [sosbilens@siirt.edu.tr](mailto:sosbilens@siirt.edu.tr)

Telefon: 0 484 223 12 24

Siirt University Journal of Social Sciences Institute

Siirt University Institute of Social Sciences

Main Campus, Siirt, TURKEY

Instructions for authors and all articles in this journal can be reached at

<http://susbid.siirt.edu.tr>

E-mail: [sosbilens@siirt.edu.tr](mailto:sosbilens@siirt.edu.tr)

Telephone: +90(484)2231224

**Editör, Yazı İşleri Sorumlusu / Editor-in-Chief**

Doç. Dr. Hüseyin YAŞAR - Siirt Üniversitesi

**Yardımcı Editör / Assistant Editor**

Arş. Gör. İbrahim ÇALAN - Siirt Üniversitesi

**İngilizce Editör / English Editor**

Yrd. Doç. Dr. Cüneyt DEMİR - Siirt Üniversitesi

**Yayın Kurulu / Editorial Board**

Prof. Dr. Cemalettin ERDEMCI- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Ökkeş KESİCİ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Arzdar KIRACI- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Rezan KARAKAŞ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Hüseyin YAŞAR- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Eşef Hakan TOYTOK- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Ata PESEN- Siirt Üniversitesi

**Danışma Kurulu / Advisory Board**

Prof. Dr. Abdullah EKİNCİ- Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Rafik BEEKUN, University of Nevada - USA

Prof. Dr. Tınçtıkbek Çorotegin, Kırgızistan Milli Devlet Üniversitesi - KIRGIZİSTAN

Prof. Dr. Aleksander Garkavets, Çokan Valihanov Tarih ve Kavmiyat Enstitüsü - KIRGIZİSTAN

Prof. Dr. Dilorom Yusupova, Özbekistan İlimler Akademisi, Şarkiyat Enstitüsü - ÖZBEKİSTAN

Prof. Dr. Zahir KIZMAZ- Fırat Üniversitesi

Prof. Dr. Mehmet KORKMAZ- Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Nuriye GARİPAĞAOĞLU FARIMAZ- Marmara Üniversitesi

Prof. Dr. Sedat AVCI- İstanbul Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan BULUT- Atatürk Üniversitesi

Prof. Dr. İhsan Süreyya SIRMA- Siirt Üniversitesi

Prof. Dr. Şaban SAĞLIK- On Dokuz Mayıs Üniversitesi

Prof. Dr. Fazıl GÖKÇEK- Ege Üniversitesi

Prof. Dr. İbrahim KAVAZ- Bitlis Üniversitesi

Prof. Dr. Kazım PAYDAŞ- Harran Üniversitesi

Prof. Dr. Ali ASLAN-İstanbul Üniversitesi

Doç. Dr. Adem ÖLMEZ-Medeniyet Üniversitesi

Doç. Dr. BetsAnn Smith, Michigan State University - USA

Doç. Dr. İsmail ARSLANTAŞ- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Cahit EPÇAÇAN- Siirt Üniversitesi

Doç. Dr. Halil ÇEÇEN- Dicle Üniversitesi

Doç. Dr. Mustafa KAHYAOĞLU- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Adnan MEMDUHOĞLU- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Fadıl AYGAN- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. İhsan GÜL- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Şerif DEMİR- Siirt Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Halil oşkun ÇELİK- Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GEDİK - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Mesut Bayram DÜZENLİ - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Abdulnasır YİNER- Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Erol UZUN - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Adnan ALKAN - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Rasim TÖSTEN – Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Şahap BULAK - Siirt Üniversitesi  
Yrd. Doç. Dr. Cüneyt DEMİR - Siirt Üniversitesi  
Dr. Osman KANDERA, Southern University- USA  
Okt. Sait OLGUN - Siirt Üniversitesi

**Sekreteryaya ve Yazı İşleri / Secretariat and Editorial**  
Abdurrezak ÇELİK- Siirt Üniversitesi

## **5.Sayının Hakemleri**

### **Referees**

Prof. Dr. TUNCAY GÖRGÜLÜ

Doç. Dr. ARZDAR KIRACI

Doç. Dr. HÜSEYİN YAŞAR

Doç. Dr. HÜSNÜ KOÇ

Doç. Dr. İSMAİL ARSLANTAŞ

Doç. Dr. KEMAL EROL

Doç. Dr. MEHMET FATİH KAYA

Doç. Dr. MUSTAFA KAHYAOĞLU

Doç. Dr. ÖZCAN BAYRAK

Yrd. Doç. Dr. ABDULNASIR YINER

Yrd. Doç. Dr. ALİ ÇETİN

Yrd. Doç. Dr. ATA PESEN

Yrd. Doç. Dr. BURÇİN BOZDOĞANOĞLU

Yrd. Doç. Dr. ESEF HAKAN TOYTOK

Yrd. Doç. Dr. MEHMET GEDİK

Yrd. Doç. Dr. RASİM TÖSTEN

Yrd. Doç. Dr. ŞERİF DEMİR

Yrd. Doç. Dr. VEYSEL OKÇU

Yrd. Doç. Dr. YUNUS EMRE AVCI

Dr. SEMİH AKTUĞ

# İÇİNDEKİLER / CONTENTS

## Araştırma Makalesi / Research Article

Arketipsel Bakış Açısıyla Edip Cansever'in Şiirlerinin İncelenmesi .....1 - 12

*Investigation of Poetry The Archetypal Perspective By Edip Cansever*  
MUSTAFA KARABULUT

Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim Adamı:  
İbrahim Hakkı (Hz.) .....13 - 27

*Scientist Who Reflected The Sunlight to the Bedside of the Grave of His Teacher As  
Controlling The Sunlight: Ibrahim Hakkı*  
BEKİR ÇIRAK, ABDULKADİR YÖRÜK

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin "Müdür" Kavramına İlişkin Metafor  
Algıları .....28 - 48

*2nd Grade Department of Child Development Students' Metaphor Perceptions in  
Relation to the Concept of "Principal"*  
ATA PESEN, İDRİS KARA, MEHMET GEDİK

Avrupa Birliği'nde Sosyal Diyalog Mekanizmaları .....49 - 61

*Social Dialogue Mechanisms in the European Union*  
SEMİH SERKANT AKTUĞ

Muhasebe Denetiminin Etkinliğini Sağlamada İç Kontrolün Rolü .....62 - 80

SELAMİ GÜNEY, SALİM SERCAN SARI

Okul Profili Çalışması: Diyarbakır İli Örneği .....81 - 94

*A Study of School Profile: Case of Diyarbakır Province*  
RASİM TÖSTEN, BÜNYAMİN HAN

Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına  
İlişkin Nitel Bir Araştırma .....95 - 105

*A Qualitative Research About Perspectives Related to Master Education  
of School Principals Serving in Siirt*  
ESEF HAKAN TOYTOK, EDA ÇELEPÇİKAY

**TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi.....106 - 114**

*The Evaluation of Turkish Lesson Questions Teog Examination in Terms of Turkish Lesson Education Program Objectives*

CİHAN CAYHAN, ERHAN AKIN

**Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi .....115 - 132**

*The Effect of Science And Tecnology Course Activities Based On Active Learning Over Problem Solving Skill And Achievements of Fifth Grade Students*

SEVİM CAMUZCU AŞİROĞLU, KEMAL DURUHAN

**İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi ..133 - 145**

*The Effects of Physics Experiments Designed By Cooperative Learning On Pre-Service Teachers' Science Process Skills And Physics Attitudes*

ALİ ÇETİN

**5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme .....146 - 155**

*A Study About Readability of Texts in Turkish Course Book Grade 5*

VAHAC MİRZAOĞLU, ERHAN AKIN



## ARKETİPSEL BAKIŞ AÇISIYLA EDİP CANSEVER'İN ŞİİRLERİNİN İNCELENMESİ

Mustafa KARABULUT<sup>1</sup>

### Özet

Edebî eserler, bireyin duygu ve düşünce dünyasına yönelmekle beraber, kişinin bilinçaltı tarafını sembolik veya imgesel boyutta ortaya koyabilir. Bu bakımdan edebî eserlerdeki arketipsel yapılar, eserin şifrelerinin çözülmesine ve kolektif bilinçaltının gün ışığına çıkmasına yardımcı olur. Şiir ve roman incelemelerinde yazarın bakış açısına göre farklı yöntemler uygulanabilir. Bu yöntemlerden biri de “arketipsel inceleme”dir.

Arketip; ilk örnek, asıl numune, prototip anlamlarına gelmekte olup Jung'un analitik psikolojisinde ego, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı ile kişiliğin en önemli unsurlarındandır. Jung'a göre kökensel bilinçdışı bireysel bilinçleri çepeçevre sarmıştır. Jung, arketipleri ortak bilinçdışı oluşturan yapılar olarak tanımlar. Jung'ın kolektif bilinçdışında bulunan öğeler olan arketipler, davranış kalıpları olarak da bilinir.

Jung, kolektif bilinçaltını oluşturan öğeler olan arketipleri dominantlar, mitolojik ya da ilkel figürler olarak da ortaya koyar. Psikanalizde benlik (self), anne, gölge, persona, anima, animus vb. arketipleri dikkat çeker. Edip Cansever'in şiirlerinde bu arketiplerden persona, anima ve animus ve gölge arketipleri ile karşılaşırız. Bu yazıda amacımız, öncelikle arketip kavramını açıklamak, daha sonra ise Edip Cansever'in şiirlerinde görülen arketipleri ortaya koymaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Arketipsel sembolizm, Carl Gustav Jung, Türk şiiri, , Edip Cansever.

## INVESTIGATION OF POETRY THE ARCHETYPAL PERSPECTIVE BY EDİP CANSEVER

### Abstract

Literary works, although directed to the individual's thoughts and feelings world, can reveal a person's subconscious side of the symbolic or imaginative dimension. In this regard, the archetypal structures of literary texts, passwords and helps to solve the work came to light in the collective subconscious. Different methods according to the author's point of view in fiction and poetry reviews. One of these methods is "archetypal investigation" is.

Archetypes; the first sample, the actual sample, prototype Jung's analytical psychology has come to mean the ego, the personal unconscious and the collective unconscious with one of the most important elements of personality. Jung was originally unconscious surrounds individual consciousness. Jung archetypes are defined as structures that make up the collective unconscious. Jung's archetypes in the collective unconscious elements, which is also known as behavior patterns.

Jung archetypes are the dominant elements that constitute the collective subconscious, it is revealed as mythological figures or principles. Self in psychoanalysis (self), mothers, shadow, persona, anima, animus and so on. It draws attention archetypes. Edip Cansever's poems in the person of these archetypes, we are faced with anima and animus and shadow archetypes. In this paper, our goal is primarily to explain the concept of the archetype, then put out archetypes seen in the Edip Cansever's poems.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, E-mail: mkarabulut@adiyaman.edu.tr



**Key Words:** Archetypal symbolism, Carl Gustav Jung, Turkish poetry, Edip Cansever.

## Giriş

### 1. Arketipler

Arketip (*Fr. archétype*), ilk örnek, asıl numune, prototip anlamlarına gelmekte ve Jung'ın analitik psikolojisinde önemli yer tutar. Bu kavram, ego, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı ile kişiliğin en önemli unsurları arasındadır. "Jung'a göre kökensel bilinçdışı bireysel bilinçleri çepeçevre sarmıştır." (Özher 2006: 82). Jung, arketipleri ortak bilinçdışını oluşturan unsurlar olarak ifade eder. Ona göre "insan fizyolojik anlamda nasıl geliyorsa ruhsal anlamda da belli bir gelişme potansiyelini içinde taşır." (Namlı 2007: 1211). Jung'ın kolektif bilinçdışında bulunan öğeler olan arketipler, davranış kalıpları olarak da bilinir. "Arşetipler (arketip), hepimizde yer alan insanlığın en eski hayalleridir." (Özgü 1994: 210). Arketipler insanlığın ortak değerleri arasında olup "tüm insanlığa mal olmaları sebebiyle evrensel olanı kişiselle; geneli özelle kaynaştırıp kişiye has bir görünümde ortaya çıkarlar." (Stevens 1999: 50).

Arketipler insana ait yaşam evresi üzerinde düzenleyici bir amaca sahiptir. Jung, kişinin gelişim aşamalarında bazı evrelerden geçtiğini söyler. "Arketiptik program her zaman için çağdaş şehir yaşamına uygun donanım imkânına sahip değildir. Temelde bu program ebeveyn olmayı, çevreyi araştırmayı, tanıdık çehreleri yabancılardan ayırt etmeyi, toplumsal değerler, kurallar ve inanışlar hakkında bilgilenmeyi, akran grubuna dâhil olmayı, buluş ve gençlik çağının zorluklarına göğüs germeyi, belli bir yetişkin grubuna mensup olmayı, kur yapmayı, evlilik gerçekleştirmeyi, çocuk büyütmeyi, avcılık ve toplayıcılık aracılığıyla ekonomiye katkıda bulunmayı, dini tören ve merasimlere katılmayı, orta yaş ve yaşlılık dönemlerine ait sorumlulukları üstlenmeyi ve ölüme hazırlanmayı temin eder." (Stevens 1999: 61).

Edebî eserler, kodlanan kolektif bilinçdışı bilgilerini çözümleyebilmek için mitolojiye doğru bir yolculuk yapmalı sosyoloji, psikoloji ve felsefenin derin izlerini arketipsel sembolizm ile değerlendirmelidir. (Şimşek ve Şenocak, 2009: 110). Bu bakımdan edebî eserlerdeki arketipsel yapılar, eserin şifrelerinin çözülmesine ve kolektif bilinçaltının ortaya çıkmasına zemin hazırlar. "Her millet, kolektif bilinçdışının bu gizemli alanından kendi hasletlerine uygun bir seçmeye girişmiştir. Böylece arketipsel alan, milletlerin karakterine ve tarihine uygun mitsel bir kurgulanmayı yaşamıştır." (Özcan 2003: 1).

Jung, ruhsal olayların açıklanmasında bireysel bilinçaltı değil, ortak bilinçdışını ön plana çıkarır. "Bütün insanlıkta ortak bulunduğu inandığı bu bilinçdışı, soya çekim ile atalardan gelen ve bütün geçmişi kapsayan izlenimleri içermektedir ve düşler, masallar, dinî coşkular gibi vesilelerle açığa vurulur. İnsanlığın geçmiş bütün tarihini kapsayan mitoslar ve masalların ortak temeli ortak bilinçdışının içeriğini oluşturan arketipler (ilk örnekler)dir. Arketipler bilincin ortaya çıkmasından önce var olan kavrayış biçimleridir ve sezginin doğuştan gelme koşullarıdır. İçgüdülerin kendine özgü belirli bir hayat sürmeye zorlamaları gibi arketipler de sezgi ve kavrayışı insana özgü biçimlere zorlarlar." (Gürses 2007: 79).

Jung, arketiplerin psişik davranış formları olduğunu belirtir. “Asıl amacı açısından esere dönük bir yaklaşım sergileyen arketip eleştirisi, farklı sosyal bilim dallarının verilerinden yararlanması bakımından tarihsel ve sosyolojik eleştiriyile benzerlik arz eder.” (Uğurlu 2007: 1694).

Sonuçta arketipler kolektif bilinçaltını oluşturan öğeler olup psikanalizde benlik (self), anne, gölge, persona, anima, animus vb. arketipler yer alır. Türk şiirinde önemli bir yere sahip olan Edip Cansever'in şiirlerinde bu arketiplerden persona, anima ve animus ve gölge arketipleri dikkat çeker.

### 1.1. Persona (Maske) Arketipi

Persona sözcüğü, “person” (kişi) ve “personality” (kişilik) sözcükleriyle ilişkili olup anlam bakımından Latincedeki “mask” (maske) sözcüğünden gelir. Persona, kişinin kendisini dış dünyaya göstermeden önce taktığı maske ya da kimliktir. Personada birey, kendisine ait olmayan bir kişiliği yaşar. Bir insanın evde, iş yerinde ve sokaktaki tavırları aynı değildir, her mekânın farklı maskesi vardır. (Karabulut 2013: 227).

Edip Cansever'de persona arketipi genellikle dramatik şiirlerden meydana gelen *Tragedyalar* adlı kitabında görülür. Cansever, *Tragedyalar*'la mecazi anlamda klasik tragedyaya gönderme yapar. “Klasik tragedyaya ile Cansever'in *Tragedyalar*'ı arasında belki de en önemli ilişki, ‘persona’ kavramı çevresinde oluşmaktadır... Sözcüğün aslı tragedyalarda kullanılan maskelerin adıdır, bu da gelişerek ‘kişi’ kavramına dönüşmüştür oyunlarda. Burada, bu ‘ilahi’ değil, ‘insani’ tragedyada biz yalnız Lusin'in, Stepan'ın, Vartuhi'nin, Armenak'ın ve Diran'ın yaşamlarını, koro ve episodlarda onların ortak ‘trajedi’lerini değil tüm dünyanın trajedisini izleriz: ve hiçbir klasik tragedyaya ustasının ya cesaret edemediği ya da hayal bile edemediği büyük insanlık cezasının yok ediciliğini: yalnızlığı, yalnızlığın çeşitli türlerini. Öyleki *Tragedyalar*'ın sonunda ilahi ceza olmadığı için ilahi arınma da gelmez ve umutsuzluk yalnız yapıt sürecinde değil sonra da sürer.” (Turan 1986: 48).

Tragedyalar'daki Lusin, Stepan, Vartuhi, Armenak ve Diran kişilik sorunu yaşayan bunaltılı karakterlerdir. Cansever, Armenak için “*Baba Armenak durmadan sıkılıyor / Eşyalara bakarken sıkılan bir profili / Oymalarda sıkarak / Yeniden sıkılıyor.*” (S.K.I, s.319)<sup>2</sup> diyerek, ondaki problemlerden bir kısmını dile getirir. Armenak, kendi kişiliğini yaşayamayan biri olup içki düşkünüdür. Oğlu Diran ile Lusin'in sorunlu evlilikleri de onu sıkıkmaktadır. Bu sebeple, “*saydam bir duygu lekesi*” (S.K.I, s.319) Armenak'ın vücuduna yayılır ve sonra Diran ile Lusin'in evlilik fotoğrafı üzerine konar. Şair bu durumu, “*Giderek eroınleşiyor*” (S.K.I, s.319) sözleriyle ifade ederek, bir çözümsüzlük ve uyuşukluğu dile getirir. Armenak'ın sıkıntılarında kurtulmak için alkole yönelir. Psikolojik açmazlarda olan Armenak, çözümsüzlüklerinin sonunda patolojik bir yapı gösterir. (Karabulut 2013: 229).

Vartuhi ise, “*O her yerde dürbünleri olan kadın / Mineden, sedeften, bağadan<sup>3</sup> / Ve koynundan durmadan / Dürbünler çıkaran Vartuhi / Bir de çok uzaklara bakmak için din kitaplarından / Dürbünler yapan / Ve her şeyi birden yaşamakta olan yüzüyle*” (S.K.I, s.321) sözleriyle tanıtılır. Bununla beraber “*Ve*

<sup>2</sup> Bu yazıda Edip Cansever'in bütün şiirlerinin yer aldığı *Sonrası Kalır-I* ve *Sonrası Kalır-II* adlı eserler esas alınmış ve S.K.I ve S.K.II ile kısaltılmıştır. (künye için bk. Kaynakça)

<sup>3</sup> Bağa: Deniz kaplumbağasının kabuğu.

*dinsel Çin Müziği Vartuhi / Yarı kalmış bir çiftleşmedeki / Yarı kalmış yaratıkları doğuran / Bir cehennem gibi dayanılmaz yapan kendini*” (S.K.I, s.321) ifadeleri, Vartuhi'nin adeta bir maske takarak, kendi kişiliği dışına çıktığını ifade eder. (Karabulut 2013: 229).

Diran, Lusin'in ilk kocası, Armenak'ın sinirli oğlu, yalnız ve iktidarsız biridir. O, “*Sevimsiz bir büyüçünün ellerinde dolaşan / Çirşli, mavi bir kurdele gibi / Ütülü pantolonu, her türlü mavi gözleriyle / Kül sarısı sakalları olan / Ve görünmez yarasaların konakladığı / O pirinç karyolaların altından / Bir sezış gibi çıktığı / Ve bir maden tadından / Başka bir şey olmayan*” (S.K.I, s.322) biri olarak tanıtılır. “*Çürük ilkyaz ağacı*” (S.K.I, s.321) olarak verilen Diran, psikolojik problemleri ve iktidarsızlığı, onu adeta kendini durmadan yakan, yeniden doğmak isteyen bir varlığa, farklı bir kimliğe çevirir. O, “*Unutulmuş bir erkekliğin / Acısından oluşan bir Anka gibi / Ve yakan kendini durmadan*” (S.K.I,s.322) biri olup “*Bir yok olma tutkusuyla bağırın / Ki bundan bir daha doğan isterik Diran.*” (S.K.I, s.322) olarak kendi kişiliğini yaşayamayan, adeta “maske” takmış bir yapıdadır. (Karabulut 2013: 230).

*Tragedyalar*'ın diğer karakterleri gibi Lusin de yalnızlık duygusuna boğulmuş pesimist biridir. Kocası Diran'ın iktidarsızlığı sebebiyle “*dokunulmamış Lusin*” (S.K.I, s.326), Stepan'a ilgi duyar.

*“Dokunan parmak uçlarına hep aynı  
Parmak uçlarıyla. Ve gözlerine  
Hep kendi gözleriyle bakan Lusin'in  
Saçlarını saçlarıyla yoklayan  
Orgların, ilahilerin  
Çoşkusıyla tükenen ve yangınlaşan  
Ve durmadan kendini  
Bir tebeşirle çizer gibi karanlığına  
Stepan - Lusin - Stepan !  
O ceviz çekmecelerin kokusunca  
Mumların ve bütün turnak uçlarının  
Açlığını avutan kendini.”*

(Tragedyalar V, *Tragedyalar*, S.K.I, s.326)

Lusin, bir gece yarısı Stepan'ın odasına gider ve onunla konuşup yalnızlığını gidermek istediğini söyler. Lusin, inançlarını yitirdiğini ve artık “her şeyin bir insan” olduğunu dile getirir. O, “*Unuttum ben kendimi de Stepan*” (S.K.I, s.330) diyerek, yeni bir hayat tasavvur eder. Stepan eşcinsel olduğu için Lusin'i reddeder:

*“Bak Lusin, çünkü ben sevmiyorum kadınları  
Bu tuhaf alışkanlığı, bu gereksiz yakınlığı  
Sense bencillik diyeceksin buna. Ya da  
Bir zevk düşkünlüğü diyeceksin. Oysa hiçbiri değil..”*

(Tragedyalar V, *Tragedyalar*, S.K.I, s.332)

Stepan, “Bir ölü gömme töreninden doğmuş” (S.K.I, s.320) olup yalnızlığa tutsak edilmiş biridir. Stepan’ın “ölü gömme töreninden doğmuş” olmasının sebebi şöyle ifade eder:

“Armenak’ın, Diran’ın babası sandığı birini  
Kumar oynarken vurduğu o gecenin  
Sabahında. Ve sessiz bir düşüncenin  
Kapatılmış bir acının yavaş yavaş yayıldığı  
Ve kutlar gibi bir rahatlığı ölünün  
Toprağa saldırdığı olağan bir vazgeçişle...  
İşte böyle bir günün gecesinde Armenak’ın  
Topraksı bir titremeyle Vartuhi’ye sokulduğu  
Çiftleştiği ve...  
Sonra deliler gibi ağladığı bu gözyaşimsı döllenmeye.”  
(Tragedyalar V, Tragedyalar, S.K.I, s.341)

Stepan, Armenak’ın istemediği, istenmeden dünyaya gelmiş bir kişidir. Diran’ın, “Peki, ne zaman doğdu Stepan, kim inanır öleceğine?” (S.K.I, s.344) sorusu üzerine Armenak, “Ölür mü hiç Stepan, nasılsa doğdu bir kere” (S.K.I, s.345) der ve Stepan’ın doğum günü içinse, “Bence kaldırmalı bu doğum günlerini / İnsan bir yas gibi doğuyor yeniden.” (S.K.I, s.345) diyerek, Stepan’ı dışlar.

Stepan, bu dışlanmışlık ve yalnızlık psikozları ile kendiliğini yaşayamaz ve kendisinde olmayan başka kişilikler gösterir. “Yok Lusın diye birşey yeryüzünde / Stepan’da yok, Vartuhi de.” (S.K.I, s.349) diyerek, adı geçen kişilerin de aynı problemleri taşıdığını dile getirir. İçkinin de etkisiyle şiir karakterleri kendiliklerinden uzaklaşır. Diran, “Kim kime benziyor, kim kimin biçiminde?” (S.K.I,s.359) sözleriyle, şiir kişilerindeki kimlik çatışmasını ifade eder. Daha sonra Vartuhi, “Adımı söyleyene, adımı!” (S.K.I, s.359) sözlerine karşılık Armenak, “Adını bilmem ama, seni ben / Birine benzetiyorum, birine.” (S.K.I, s.359) diyerek, kişilerin kendiliklerinin dışına çıktığına işaret eder.

Tragedyalar karakterleri bir süre kendi kimlikleri üzerine tereddütler yaşarlar. Daha sonra ise tereddütlü de olsa isimlerini hatırlarlar. Vartuhi’nin “İşte ben Vartuhi’yim” dedikten sonra yeniden tanışma teklifine Diran, “Sen Vartuhi olunca... Diran’ım ben de” (S.K.I, s.360) diyerek yanıt verir. Armenak, “Diyelim ben de Armenak’ım / Kim kalıyor şimdi geriye?” (S.K.I, s.360) diye tereddütlü olarak kendi ismini söyler. Lusın kendisini soyutlayarak, “Lusın’le Stepan kalıyor.” (S.K.I, s.360) dedikten sonra, kendisinin Lusın olduğunu karar verir. Stepan ise, “Tek aday kalıyor Stepan’ın kimliğine.” (S.K.I, s.360) sözleriyle zorunlu olarak Stepan kimliğini kabul eder.

Edip Cansever’in *Ben Ruhi Bey Nasılım* adlı kitabının en önemli karakteri Ruhi Bey, varoluş mücadelesi yapan ve kimlik sorunu yaşayan biridir. Güven Turan’ın ifadesiyle, “Ruhi Bey yüz ve maskeleriyle çoğalırken, ötekiler portre olarak kalır” (Turan, 1986: 51)

Ruhi Bey, şiirin ilk kısımlarında çocukluk yıllarına giderek, “Beni bir sardunya büyüttü belki” (S.K.II, s.15) ve “Bir kadında bir çocuk hayaleti mi / Bir çocukta bir kadın hayaleti mi / Yalnızca bir hayalet mi yoksa.” (S.K.II, s.16) diyerek varoluş trajedisini ve kimlik problemini ifade eder. O, “Bir ara pencere camında kendime baktım / Baktım ki, ben Ruhi Bey / Nasıl olan Ruhi Bey / Daha



*Arketipsel Bakış Açısıyla Edip Cansever'in Şiirlerinin İncelenmesi*

*nasılım*” (S.K.II, s.33) sözleriyle kimliğini oluşturamamış bir durumda olduğunu anlatmak ister. Ruhi Bey'in iç konuşmalarından onun iç çatışmaları ve kimlik problemleri gün ışığına çıkar:

*“Nasıl olacaksınız Ruhi Bey  
Bugün de erkencisiniz Ruhi Bey  
Şarapla bira mı içiyorsunuz Ruhi Bey  
Böyle sabah sabah Ruhi Bey  
Akşam akşam Ruhi Bey  
Akşam sabah Ruhi Bey  
Cıgara alır mıydınız Ruhi Bey  
Yakalım Ruhi Bey, yakalım  
Böyle üşümüyor musunuz Ruhi Bey  
Benim de ayakkabılarım su alıyor Ruhi Bey  
Ne olur ne olmaz  
Önümüz kış Ruhi Bey  
Ee, daha nasılsınız Ruhi Bey  
- İyiyim iyiyim.”*

(Ben Ruhi Bey Nasılım VI, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.34).

Ruhi Bey'in yaşadığı kimlik problemlerinin en önemli kanıtlarından biri, onun şiirde yer yer aynalara ve dükkân camekânlarına bakmasıdır. Onun aynadaki yansımalarına bakması, narsisistik bir durum ortaya koymakla beraber, onun başkaları tarafından nasıl görüldüğünü de algılamasına zemin hazırlar:

*“Vapurla Karaköy'e geçtim  
Tokatlı'ya uğradım  
Köprüden aldığım Fransız dergilerini karıştırdım  
Kirazla bir kadeh rakı içtim  
Çıkarken boy aynasında kendime baktım.  
Oldukça yakışıklıydım  
Gömleğim temizdi, beyaz ceketim  
Tertemizdi ve ayakkabılarım  
Pantolonum ütülü  
Yelek cebimde ince altın bir zincir  
Sarı ve ince bıyıklarım  
Tam Ruhi Bey bıyığıydı”*

(Ben Ruhi Bey Nasılım V, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.31)

*“Aynalıpasaj'ı geçtim  
Geçerken sağlı sollu aynalara baktım - her günkü gibi -  
Vitrinlere baktım, düğmelere, fermuarlara”*

(Bir Meyhane Garsonu, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.42)

*“Polis arabasını görmeden önce  
Her yanı aynalarla çevrili bir meyhanedeydim  
Sırçaları dökülmüş aynalarla  
Parça parça görüyordum kendimi”*



## *Arketipsel Bakış Açısıyla Edip Cansever'in Şiirlerinin İncelenmesi*

(Bir Olay: Ruhi Bey ve Gülcünün Ölümü, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.86)

*“Hepsini, hepsini gömdüm, geliyorum  
Havuzun kırık taşlarını - siz bilmezsiniz -  
Limonluğu ve kırmızı konağı - siz bilmezsiniz -  
Aynalarda kendini seven Ruhi Beyi - siz bilmezsiniz -  
Ve bildiğiniz Ruhi Beyi -ya da pek bilmediğiniz -  
Gömdüm ben, geliyorum.”*

(Ruhi Bey, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.104)

Ruhi Bey, önceleri kimliğini yaşayamadığı için alt benliği ile çatışma halindedir, öyle bir hale gelir ki, kendisi ile yüzleşmekten kaçınır:

*“Ruhi Bey, görüşelim  
Vaktim yok görüşmeye kimseyle  
Ruhi Bey!  
Kendimle bile, kendimle bile.”*

(Ben Ruhi Bey Nasılım VI, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.35)

*Ben Ruhi Bey Nasılım*'da Ruhi Bey, çocukluğundaki otokrat baba baskı ve korkusu ve daha sonraları üvey annesi ile yaşadığı cinsel deneyim benliğinin parçalanmasına yol açar. O, parçalanmış kişiliklerinden birini öldürerek benliğini kurtmaya çalışır:

*“Ve o gün ilk defa ölüsünü gördü Ruhi Bey  
Soğumuşgövdesini gördü  
Donuk gözlerini, durmuş kalbini  
Gördü neye benzerse bir ölü.”*

(Düşlüyor Ölümü Ruhi Bey, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.101).

Ruhi Bey, bir gece dışarıda donarak ölen Gülcü'nün cenazesinin kaldırılmasını izler. O, bilinçaltında bu ölü ile kendisinin parçalanmış benliğinin kötü yönünün ölüsünün kaldırılmasına benzetir. Ruhi Bey, alt benliğini öldürdükten sonra kimlik kazanır ve rahatlar:

*“O kadar bekledim ki, geliyorum  
Ölümümü bekledim, geliyorum  
Bir ölüyü ve ölünün bütün inceliklerini  
Bekledim geliyorum.*

*Ben Ruhi Bey, mutlu olan Ruhi Bey  
Ölümü gömdüm, geliyorum.”*

(Ruhi Bey, *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.104).

Böylece, şiir boyunca kendisiyle konuşan, iç ve dış çatışmalarla yaşam-ölüm trajedisine mahkûm olan, içindeki sıkıntıyı “buruşuk bir iç çamaşırı” gibi saklayan, benliği parçalanmış ve kimlik problemi yaşayan birden çok Ruhi Bey ile karşılaşırız. Ruhi Bey, benliğini parçalayan ve kendiliğini engelleyen kötü benliği



ile mücadele eder. Bu mücadelede farklı kişiliklere girer, bir nevi maskelerle yaşar. (Karabulut 2013: 236).

Edip Cansever, *Bezik Oynayan Kadınlar*'da Güven Turan'ın deyimiyle "maskenin maskesini" yaratır. Bu şiir karakterleri, "yüz" ve "maske"leriyle birlikte yer alır. Şair, "alt benlik"teki ben'i maske ile ortaya çıkarır.

Bu şiirin karakterlerinden Cemile, muhayyilesinde Manastırlı Hilmi Bey'e mektuplar yazar. Cemile birinci mektupta, yalnızlıktan şikâyet eder ve "*Hiçbir yere taşmıyorum, kendime sızıyorum yalnız / Ben dediğim koskocaman bir oyuk*" (S.K.II, 245) diyerek, "hiç"leşme eğilimi ortaya koyar:

*"Biz burada iyiyiz, biz burada çok iyiyiz  
Biz burada kırk yaşındayız hepimiz  
Dördümüz bir kişiyiz de ondan"*

(Manastırlı Hilmi Bey'e Birinci Mektup, *Bezik Oynayan Kadınlar*, S.K.II, s.249)

Cemile, Cemal'le aynı kişilikte olduğunu, "kendileri" olamadıklarını ifade eder. Cemile'nin "*Cemal şimdilik Cemal'dir -evet, öyledir- / Benimkisi bir anımsama -Cemile- / Cemal - Cemile: yeni fişkırılmış bir marulun sesi / Ezilmiş iki vişne*" (S.K.II, 254) sözleri, ismi geçen her iki kişinin de kendi içlerinde farklı kişilikler taşıdığını gösterir.

Cemal, yaptığı iç konuşmalarıyla şiirde yer alır. Cemile annesi, Seniha da teyzesidir. O, kendiliğini oluşturamamış, kişilik çatışması yaşayan biridir. Kendisine göre yaşlı bir çocuk, hem de çocukların en yaşlısıdır. (S.K.II, s.267) Cemal, kendisini kendi ayakları altında ezilen otlara benzetir. Kendi ayaklarının altında ezilmekten hoşlanması, Cemal'in sado-mazişist yapısını gösterir. (Karabulut 2013: 237)

*"Çok geniş bir çayırda yürüyorum yürüyorum  
Ezilen otlar gibiyim  
Ezilen otlar gibiyim ayaklarımın altında  
Kendi ayaklarımın  
Nedense  
Bu böyle hoşuma gidiyor."*

(Cemal'in İç Konuşmaları, *Bezik Oynayan Kadınlar*, S.K.II, s. 271.)

Cemal, penceresi olmayan bir odada kalmakta olmasını "daha iyi" diye ifade ederek, içe dönük bir ruh hali ortaya koyar. O, "*Kendime bakıyorum ben de / Kendimden sarkmış kollarıma / Kendimden sarkmış gözlerime*" (S.K.II, s.272) ve "*Odamin penceresi yok – iyi ki yok – / Konuşuyorum kendimle*" (S.K.II, s.275) diyerek alt benindeki kişiliğe seslenir.

Seniha, Cemal'in teyzesi olup alt beniyle çatışma yaşayan biridir. O, tuttuğu günlüğünde, "*Gözlerimden uçtum –bırakıp eski gövdemi- / Aynanın kenarında durdum*" (S.K.II, s.286) diyerek başka bir kişiliğe bürünmekten bahseder. Seniha, iç ve dış çatışmaları sonunda "*Kimim ben?*" (S.K.II, s.287) diyerek, kimlik arayışını ortaya koyar. Seniha, alt ben'yle uzlaşmadığı için sürekli bir çatışma hali yaşar:

“Seniha!  
 Çağırmadım ki 'kendimi  
 Sordum, o kadar  
 Ben kendimi kendime sunuyorum, o kadar  
 Bu işe çok uygunum, o kadar  
 Toprağına karışmış bir çiftçi gibi  
 Bir gün: yüzü olmayan bir erkek  
 Bir gün: yanmış süt kokulu bir oğlan  
 Gözkapaklarımı indiriyorum  
 Lacivert bir jaluziyi indirir gibi  
 Kendimi kendime sunuyorum -ben Seniha-  
 Bunu hep böyle yapıyorum.”

(Seniha'nın Günlüğünden/I, *Bezik Oynayan Kadınlar*, S.K.II, s. 288.)

Seniha, bir süre Muhassen'in işlettiği eve gitmesine rağmen sonra, “Ben bu 'evler'e sığamam.” (S.K.II, s.300) diyerek, bu eve gitmemeye karar verir ve “imzamdır” dediği otellere gider.

*'Ve ölüm bahçesini buldu'*  
 Oteller imzamdır benim  
 – Ah ne güzel yaşam! sevgilim ölüm! –  
 Şimdi bir otelin apacı sevinciyim.”

(Seniha'nın Günlüğünden/IV, *Bezik Oynayan Kadınlar*, S.K.II, s. 301)

Seniha daha sonra, “Işığımı söndürdüm: beyaz karanlık.” (S.K.II, s.311) der ve kendisini bir otele kapanıp dış dünyayla ilişkisini keserek ölümü beklemeye başlar. Bu, Seniha'nın bir başka ben'iyle olan savaşımı ifade eder.

## 1.2. Anima ve Animus Arketipleri

İnsanın kolektif bilinçaltında karşı cinse ait özelliklerin bulunması anlamına gelen bu arketip kişinin ruhsal gelişim süreciyle bağlantılıdır. Jung, bu arketipi kadınlarda animus, erkeklerde ise anima adıyla belirtmiştir. Her iki arketip birlikte “syzygy” diye ifade edilir. Bir erkekte anima çok gelişirse, onun yapısında hassasiyet ve yumuşama artar. Jung, erkek eşcinselliğinin anima ile ilişkili olduğunu söyler. (Karabulut 2013: 239).

*Tragedyalar*'da Stepan eşcinsel bir kişi olduğu için Lusin'e bir erkeğin bakış açısıyla bakamadığı için onu kabul etmez:

“Bak Lusin, çünkü ben sevmiyorum kadınları  
 Bu tuhaf alışkanlığı, bu gereksiz yakınlığı  
 Sense bencillik diyeceksin buna. Ya da  
 Bir zevk düşkünlüğü diyeceksin. Oysa hiçbiri değil..”  
 (Tragedyalar V, *Tragedyalar*, S.K.I, s.332)

Şiirde “Yarı kalmış bir çiftleşme”den doğan bir “Yarı kalmış yaratık” (S.K.I, s.321) olarak tanıtılan Stepan'ın kadınları sevmemesi, cinsel tercihleri



arasında kadının olmadığını gösterir. Stepan'ın bu yapısı Jung'un anima arketipiyle yakınlık gösterir.

*Tragedyalar*'da evin annesi olan Vartuhi, “*O her yerde dürbünleri olan kadın / Mineden, sedeften, bağadan / Dürbünler çıkararak Vartuhi / Ve koynundan durmadan / Dürbünler çıkararak Vartuhi*” (S.K.I, s.321) dizeleriyle tanıtılır. Vartuhi'nin “Bu yönüyle sanki cinsel açıdan “röntgenci” bir yanı olduğuna işaret edilir. Anlatıcı, Vartuhi'nin bir gece Lusin ile Diran'ı gözetlediğini belirtir.” (Dirlikyapan 2007: 100). Vartuhi'nin bir gece Lusin'i gözetlemesi onun eşcinselliğine bir gönderme olarak değerlendirilebilir. Vartuhi'yi cinsel olarak bir kadına yönelten onun içindeki animus arketipidir.

### 1.3. Gölge (Shadow) Arketipi

Gölge arketipi, egonun karanlık yüzü olarak bilinir ve kişinin potansiyel kötülüğünün saklı olduğu yerdir. İnsanın bireysel bilinçdışı tarafını oluşturan bu arketip, “Toplumsal standartlara ve bizim ideal kişiliğimize uymayan tüm vahşi istekler ve duygulardır.” (Fordham 2001: 63). Gölge, bireyin kendisine dair duymak istemediği, hatta utanç duyduğu unsurlardır.

*Ben Ruhi Bey Nasılım*'ın “**Kısa Bir Not: Konakta Son Gün Ve...**” adlı bölümünde Ruhi Bey'in bilinçaltındaki vahşi istekler gün ışığına çıkar. Ruhi Bey, on altı yaşındayken üvey annesi ile yaşadığı cinsel deneyimin travmasını bilinçaltına itmiştir. O, bireyleşme sürecini tamamlamak için bu gölgesiyle yüzleşmek durumundadır. Ruhi Bey, üvey annesinin ölüsünü, evden çıkarır ve konaktaki eşyaları parçalayarak dışarı atar:

*“Kırdım parçaladım elime ne geçtiyse  
Biblolar mı olur, yağlıboya tablolar mı, kristal takımlar mı  
Elime ne geçtiyse  
Açtım pencereleri dışarı attım.”*

(Kısa Bir Not: Konakta Son Gün Ve..., *Ben Ruhi Bey Nasılım*, S.K.II, s.71-72)

Ruhi Bey daha sonra bireysel bilinçdışındaki kötü yönünü “*Yaktım konağı da o gece / Bir daha, bir daha yaktım / Yüzlerce, yüzbinlerce yaktım hiç usanmadan*” (S.K.II, s.77) diyerek ortaya çıkarır.

### 1.4. Benlik/Kendilik (Self) Arketipi

Jung, yaşamın amacının benliği tanımak olduğunu ifade eder. Benlik, bireyin kişiliğinin her yönünü eşit biçimde temsil eder. Buna göre, benliğini/kendiliğini tanıyan bir kişi daha az bencil olur. “Kendilik (self) arketipi, bilinçdışında elde edilmesi zor bir hazine gibidir. Mitolojideki devler ve ejderhalar ile yüzleşip zor bir mücadeleden sonra onu yenen kahraman gibi, birey de egosuyla yüzleşmeli ve onu aşarak bütünlük haline ulaşmalıdır.” (Sambur 2005: 109).

Jung'un en önemli teorilerinden olan self, ona göre bireyleşmenin son aşaması olup bilinç ve bilinçaltı öğelerini birleştiren orta noktayı meydana getirir. Bu sebeple self, bilinç ve bilinçaltında bir denge halidir. Birey, selfe ulaşmak için büyük çabalar sarf eder. “İnsan ruhunun bütünlüğünü temsil eden ‘benlik’, rüyalarda görülen imgelerin kaynağı, zıtlıkların bileşimidir; hem egoyu hem de egonun diğer unsurlarını oluşturur.” (Cebeci 2009: 226).

Edip Cansever'in birçok şiirinde bireyin bilinç ve bilinçaltı arasında denge oluşturmaya, yani self'e ulaşmaya çalıştığı görülür. *Umutsuzlar Parkı* adlı eserde anlatıcı, "Açınca camları - diyelim camları açtık ya sonra? / Sonrası şu: ben bir camı, bir perdeyi açmış adam değilim / Bilirim ama çok bilirim kapadığımı / Öyle iş olsun diye mi, hayır / Bilirim içerde kendimi bulacağımı" (S.K.I, s.161) diyerek, benliğini/kendiliğini tanımlama girişimi gösterir. Şiirdeki cam ve perdeleri açma isteği bu girişimin bir yansımasıdır. (Karabulut 2013: 242).

"Medüza"da bireysel yabancılaşma izleği, bireyin kendiliğini tanımlama, benliğini oluşturma çabalarıyla birlikte işlenir. Şiirin öznesinin, "Ne kadar konuşursak o kadar bir sessizlik olur / Adımızı sorarız birine, o bize adını söyler." (S.K.I, s.228) sözlerinde bireyin benliğini oluşturma çabaları yer alır.

"Çağrılmayan Yakup" adlı kitapta birey, parçalanmış olan benliğini yeniden oluşturmaya çalışır. Şiirin anlatıcısı Yakup, mahkemede çağrılmayan, otobüste biletçinin bilet kesmek istemediği, yani dış dünyanın hiçleştirdiği bir kişidir. Yakup önceleri, "Ben, yani Yusuf, Yusuf mu dedim? Hayır, Yakup / Bazen karıştırıyorum." (S.K.I, s.379) diyerek benlik parçalanmışlığını dile getirir. Yakup'un şiirin sonraki kısımlarındaki "Ben, yani Yakup / Bütün gücümle bunu bağırdım." (S.K.I, s.386) sözleri, onun benliğinin farkına vardığını ortaya koyar.

Cansever'in *Ben Ruhi Bey Nasılım* adlı şiir kitabında bireyin benliğini oluşturma çabaları yer alır. Şiirin öznesi Ruhi Bey, şiirin ilk kısımlarında benlik problemleri yaşamaktadır. Bu sebeple o, kendisiyle bile görüşmeye vaktinin olmadığını (S.K.II, s.35) söyler. Ruhi Bey'in yaşadığı travmalar kişilik bölünmelerine sebep olmuştur. Ruhi Bey, Jung'un self arketipinde bahsettiği gibi, bilinç ile bilinçaltı arasında denge kurmaya, yani selfe ulaşmaya çalışır. Ruhi Bey şiirin sonunda "Ben Ruhi Bey, mutlu olan Ruhi Bey / Ölümü gömdüm, geliyorum." (S.K.II, s.104) diyerek, selfe ulaştığını belirtmek ister.

## Sonuç

Edebî eserlerde arketipsel incelemeler kolektif bilinçaltının gün ışığına çıkmasına ve yazar ile eserinin daha iyi anlaşılmasına yardımcı olur. Arketip, Jung'un analitik psikolojisinde ego, kişisel bilinçdışı ve kolektif bilinçdışı ile kişiliğin en önemli unsurlarındandır.

Edip Cansever'in şiirleri arketipsel incelemeye müsait bir yapıdadır. Özellikle Tragedyalar, Ben Ruhi Bey Nasılım, Bezik Oynayan Kadınlar, Umutsuzlar Parkı, Medüza, Çağrılmayan Yakup vb. eserlerindeki karakterler özellikle bilinçaltındaki pesimist yapılarıyla ön plana çıkarlar. Bu bakımdan Edip Cansever'in şiirlerinde persona, anima ve animus ve gölge arketipleri ile ilgili yapıların önemli yer tuttuğunu söylemek mümkündür.

## Kaynakça

- Cansever, Edip. (2008), *Sonrası Kalır I*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.  
 Cansever, Edip. (2008), *Sonrası Kalır II*, İstanbul, Yapı Kredi Yayınları.  
 Cebeci, Oğuz. (2009), *Psikanalitik Edebiyat Kuramı*, İstanbul, İthaki Yayınları.  
 Dirlikyapan, Murat Devrim. (2007), *Phoenix'in Evrimi: Edip Cansever'de Dramatik Monolog*, Bilkent Üniversitesi Ekonomi ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Ankara.  
 Frieda Fordham. (2001), *Jung Psikolojisinin Ana Hatları*, çev. A. Yalçiner, İstanbul, Say Yayınları.

Gürses, İbrahim. (2007), Jung'cu Arketip Teorisi Bağlamında Tasavvufî Öykülerin Değerlendirilmesi: Sîmurg Örneği, Üludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Cilt: 16, Sayı: 1.

Karabulut, Mustafa. (2013), Edip Cansever Şiiri-Psikanalitik Bir İnceleme, Ankara, Öncü Kitap Yayınları.

Namlı, Taner. (2007), "Arketipsel Sembolizm Açısından Elif Şafak'ın 'Pinhan' Romanının İncelenmesi", Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 2/4 Fall.

Özcan, Tarık (2003), "Osmancık Romanının Arketipsel Sembolizm Bakımından Çözümlemesi", Bilig, 26, 103-116, Yaz 2003, s.1

Özher, Sema. (2006), "Beyaz Gemi Adlı Romandaki Yüce Birey Arketipi", bilig, Bahar, Sayı 37.

Özgülü, Halis. (1994), Psikanalizin 3 Büyükleri Freud Adler Jung, İstanbul, Kibele Yayınları.

Sambur, Bilal. (2005), Bireyselleşme Yolu Jung'un Psikoloji Teorisi, Ankara, Elis Yay.

Stevens, Anthony. (1999), Jung, İstanbul, Kaknüs Yayınları.

Şimşek, Esmâ; Şenocak, Ebru. (2009), "İbn Sinâ Hikâyelerinin Arketipsel Tahlili", Millî Folklor, Sayı 82.

Turan, Güven. (1986), "Yüzler ve Maskeler – Edip Cansever'in Şiirine Genel Bir Bakış", Adam Sanat, 13, 12.

Uğurlu, Seyit Battal. (2007), "Çağdaş Türk Edebiyatında Şahmeran İmgesi: Arketipsel Bir Yaklaşım", 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) 10-15 Eylül 2007- Ankara, Bildiriler: Edebiyat Bilimi Sorunları ve Çözümleri, Cilt: 4, Yayına Hazırlayanlar: Zeki Dilek vd., Ankara: Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Başkanlığı.



## Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)

**Bekir ÇIRAK\* Abdulkadir YÖRÜK\*\***

\* Siirt Üniversitesi, Mühendislik ve Mimarlık Fakültesi, Makine Mühendisliği  
Bölümü, Kezer Kampüsü, Siirt

\*\* Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Öğretmenliği Bölümü, Kezer  
Kampüsü, Siirt

### Özet

Bu çalışmada, İbrahim Hakkı Hazretlerinin Siirt'te ve bilim dünyasında ne kadar önemli bir yerinin olduğunu anlatmaya çalıştık. Çalışmada, İbrahim Hakkı'nın hem bilimsel hem de manevi yönünü vurguladık. Bu çalışma, İbrahim Hakkı ile ilgili şimdiye kadar yapılan çalışmalardan oluşmaktadır. Buna ilaveten çalışmada bazı önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar kelimeler:** Güneş ışığı, yansıma, İbrahim Hakkı, ışık hadisesi, ışık düzeneği

**Scientist Who Reflected The Sunlight To The Bedside Of The Grave Of His  
Teacher As Controlling The Sunlight: İbrahim Hakkı**

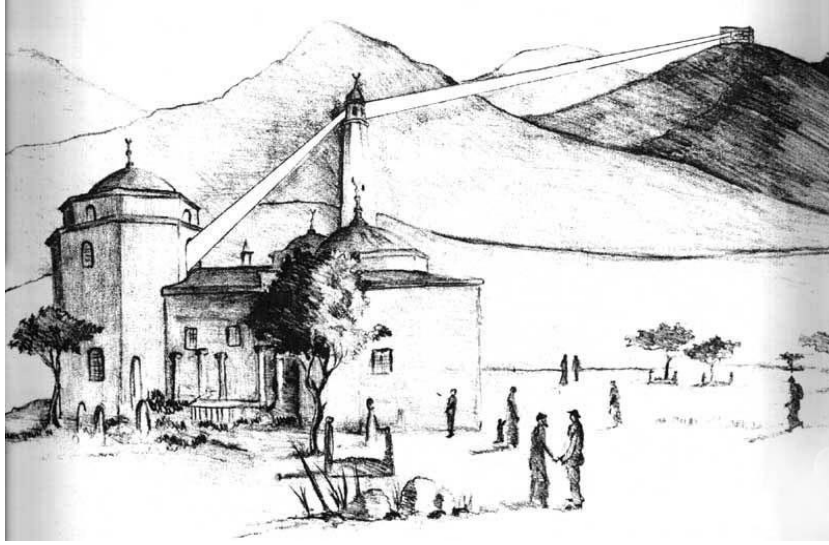
### Abstract

In this study, we have tried to explain how İbrahim Hakki considerable person in the Siirt and scientific world. We have tried to emphasize İbrahim Hakki's scientific and moral aspect. This study consists of the works on İbrahim Hakki. In addition to that some proposals were given in this study.

**Keywords:** Sunlight, reflection, İbrahim Hakki, light incident, light assembly

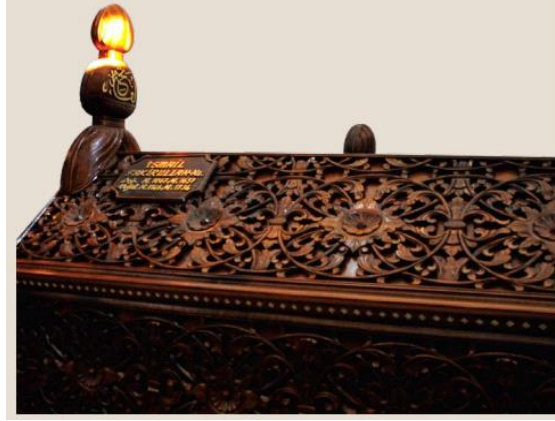
## 1. Giriş

Dünyada benzeri olmayan ışık hadisesinin geçmişi 1734 yılına dayanıyor. İbrahim Hakkı Hazretleri, hocası İsmail Fakirullah'ın vefatı üzerine "Hocamın başucuna doğmayan güneşi neyleyeyim..!" diyerek astronomi ve mimari açıdan büyük bir bilim harikasına imza atıyor. Eski zamanda bu ışık hadisesi temsili olarak şekil 1 de gösterilmiştir.



**Şekil 1. Işık hadisesinin eski zamanlardaki temsili resmi**

İbrahim Hakkı Hazretleri, türbenin doğusuna harçsız taşlarla bir duvar inşa ediyor. Gece ve gündüzün eşit olduğu ekinoks günlerinde (21 Mart ve 23 Eylül) kalenin arkasındaki vadiden yükselen güneş bu duvara çarpıyor. Kaleden geçemediği için Tillo şehrine ışık gitmiyor. Işık sadece duvarda bulunan pencereden geçiyor. İbrahim Hakkı güneş ışığının 5 km. İlerde bulunan türbenin kulesine (8 köşeli ve 10 mt. yüksekliğinde bir kule), oradan da kırılarak türbenin penceresinden içeri giriyor. Sonra da türbenin penceresinden içeri girerek, İsmail Fakirullah Hazretleri'nin mezarının başını aydınlatıyor. (Şekil 2)



**Şekil 2. İsmail Fakirullah (Hz.) nin sandukçası ve baş ucunun aydınlanması**

İbrahim Hakkı Hazretleri, yaşadığı asırda astroloji ilmindeki tüm sınırları altüst etmiştir. İnce matematiksel çözümlerle ekinoksu hesaplamıştır. Yılın gece ve gündüzünün eşit olduğu o anı yakalamış ve 21 Mart ve 23 Eylül tarihlerinde, aynı zamanda yılda yalnızca 2 kez gerçekleşen muhteşem bir gölge ve ışık oyununa imza atmıştır. “Uzayın yollarını Tillo sokaklarından daha iyi bilirim” diyen İbrahim Hakkı Hazretleri'nin “Işık Düzenegî”, 1960 yılında türbede yapılan restorasyon ile bozulmuştur. 50 yıl aradan sonra 2011 yılında bilim adamları 21 Mart ve 23 Eylül'de doğan ilk güneşin Fakirullah Hazretleri'nin sandukasının aydınlatılması ile ilgili dünyada benzeri olmayan zihinsel hesaplamayı; ancak lazer ve uzay teknolojisiyle yeniden işler hale getirilmiştir. [1]

## 2. Tillo

### 2.1. Tarihi

Tillo İlçesi 3647 sayılı kanunla 18 Mayıs 1990 tarihinde ilçe olmuştur. Tillo'nun Süryanice manası “Yüksek Ruh”dur. 1514'te Yavuz Sultan Selim'in Çaldıran Seferi sonunda Osmanlı egemenliğine geçen ilçe, Cumhuriyet'in ilk yıllarından itibaren Siirt İli'ne bağlı bir bucaktı. Tillo daha sonra ilçe olmuştur. İlçe'de İsmail Fakirullah Hz. ve İbrahim Hakkı Hz. gibi ilim adamları ve mutasavvıfların yaşamış olması İlçe'yi kültür açısından önemli kılmaktadır. 2007 yılı nüfus sayımına göre 3.867 kişilik nüfusuyla toplam İl nüfusunun %1,33'ünü barındırmaktadır.

İlçe, tarihi seyri içinde özellikle Osmanlı Döneminde önemli kültür ve eğitim merkezi olma vasfını korumuştur. Medreselerinde dini ilimlerin, zamanın ilerisinde bir seviyede verilen fen ilimleri (astronomi, matematik, fizik, kimya, biyoloji ve tıp) ile beraber günümüzün bilim adamlarını ve görenleri hayret içinde bırakacak nitelikte verildiği bir ilim merkezi olmuştur. Zaten yetiştirdiği ilim ve bilim adamları bunu kanıtlayan en iyi örneklerdir. Tillo Halidilerin yaşadığı, Abbasilerin yaşadığı, Ömerilerin yaşadığı ilim ve irfan yurdu olmuştur. Tillo, Güneydoğu'nun tarihi değer açısından, Harran ve Hasankeyf ilçeleriyle beraber, en özellikli ilçelerden bir tanesidir.



## 2.2. Coğrafyası

İlçe, 42. boylam ve 38. enlem dereceleri arasında, Siirt'e 9 Km. uzaklıktadır. Doğusunda Pervari, kuzeydoğusunda Şirvan, batısında Siirt İli ile çevrilidir. İlçe'nin iklimi karasal iklim olup, yazları kurak ve sıcak, kışları soğuk ve yağışlıdır. İlçe'nin etrafı hafif engebeli dağlarla çevrilidir. Doğu tarafından kıvrımlı olarak Botan Çayı geçmektedir. Yeryüzü şekilleri bakımından engebelidir. Toprağı kireçli olup, tarıma elverişli arazisi azdır. Bitki örtüsü olarak bozkırlarla kaplıdır.

Orman bakımından zengin olmayıp, yer yer meşe, fıstık, bittim, armut, badem ağaçları ile çok sayıda üzüm bağlarına rastlanmaktadır. İlçe su yönünden zengin olmadığı halde eski sarnıç ve kuyuları bolcadır. Ancak kuyu ve sarnıç suları kireçli ve tuzlu olmalarından ötürü pek kullanılmamaktadır. İlçe'nin ovası ve platosu yoktur. Bodur ve çalılık ağaçlıkları çoktur.

## 2.3. Ekonomisi

Genel olarak ilçe ekonomisi tarım ve hayvancılığa dayanmakla beraber, oldukça zayıftır. İlçe Merkezi'nde birkaç market ve çayhaneden başka bir işyeri yoktur. İlçe'de büyük oranda göç yaşanmıştır ve bu göç devam etmektedir. Siirt İli'ne çok yakın olması da İlçe'nin gelişmesi bakımından bir dezavantajdır. İlçe halkı geçimini genelde tarım ve hayvancılıkla sağlamaktadır. Arazi durumuna göre fıstık, üzüm ve bittim yetiştirilmektedir. İlçe'de arıcılıkla iştigal eden kişiler olmakla birlikte arı kovana sayısı oldukça azdır. Su yönünden zengin olmadığı halde eski sarnıç ve kuyuları bolcadır. Ancak kuyu ve sarnıç suları kireçli ve tuzlu olmalarından ötürü pek kullanılmamaktadır. Ovası ve platosu yoktur.

Fıstık, Güneydoğu Anadolu'nun tarımsal zenginliklerinden biridir. Siirt Fıstığı yetiştiriciliği Tillo ilçesinde yoğun olup, Antep Fıstığı'ndan daha iri yapılıdır. Bu yönüyle meşhur Antep ve İran Fıstığı ile rekabet edecek güçtedir. Fıstık, kuraklığa dayanıklı ve çok fazla bakım gerektirmeyen bir ağaç olduğu için üretimi çok rağbet görmüştür. Fıstık, yörede "Bittim" denen yabancı fıstık ağaçlarının aşılınması ya da fidanlıklarda yetiştirilen fidelerin (çöğür) dikimi ile üretilir. Siirt'teki fıstık bahçeleri Tillo'da yoğunlaşmıştır. Bu yörede üretilen fıstık ülke geneline pazarlanmaktadır. İlçe turizm açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Özellikle İsmail Fakirullah Hz. ve İbrahim Hakkı Hz.'leri gibi yurt ve dünya çapında adını duyurmuş ünlü simaların türbelerinin ziyaretçileri pek çoktur. [2]

## 2.4. Kültürü

Bir toplumun manevi varlığını ve düşünce birliğini meydana getiren fikir ve sanat eserlerinin ve ananelerinin bütünü olan kültür, İlçe'de yaşayan vatandaşlarda kendine özgü bir yapı arz etmektedir. Bölgede egemen olmuş medeniyetlerin geleneği, örfü, güzel sanatları ile bu kültüre etki ettiğini ve özünü, dini dünya görüşünü teşkil ettiğini görüyoruz. İlçe'nin eğitim ve kültür yönüyle zengin bir tarihi vardır. İlçe türbe ve ziyaret

yerlerinin çok oluşu sebebiyle yöre halkının ve diğer bölgelerden gelen ziyaretçilerin akınına uğramaktadır. İlçe’de ayrıca, İsmail Fakirullah Hz. ve İbrahim Hakkı Hz.’ne ait eserlerle, kullandıkları eşyaların sergilendiği özel bir müze bulunmaktadır. Tillo’da medfun İbrahim Hakkı Hz. Hocası İsmail Fakirullah Hz.’nden “*Marifetname*” adlı eserinde şöyle söz eder:

“Şeyhim İsmail Fakirullah Hz.’nin Atası Mevlana Molla Ali Hz., Cizre’de (Şırnak’ın İlçesi) alimlerin reisi iken Miladi 1504 tarihinde zalimlerin zulmünden göç ederek, bütün binaları kireçten güzel, Siirt Kasabası’nın doğusunda iki saat mesafede, yüksek bir yerde bulunan, havası güzel, bağları ve ağaçları bol, 200 evi, birkaç dükkanı, bir hanı, bir hamamı, üç mescit ve bir Cuma camisi bulunan Tillo adlı köyü vatan edinerek, bu camide imam-hatip ve müderris olmuştur. Bu görevi daha sonra Molla Ali Hz.’nin soyundan gelen İsmail Fakirullah Hz. sürdürmüştür.” Tillo adının anlamı Süryanice "Yüksek ruh" demektir. Yüksek bir yer olduğundan dolayı buraya bolca yağmur düştüğü için yüksek ruh anlamına geldiği söylenmektedir. Oysa yapılan son araştırmalarda Tillo adının Süryanice değil, Sumer Türkçesinde "höyük" (Yığıntı,yığma) adını taşıdığı belirlenmiştir. Tillo 1514’te Yavuz Sultan Selim’in Çaldıran seferinde Osmanlı egemenliğine girmiştir. Tillo Nahiyesi, ilçe olduktan sonra Aydınlar adını almıştır (Şekil 3).



Şekil 3. Türkiye-Siirt-Tillo (Aydınlar)

Siirt’e 9 Km mesafede ve yaklaşık 4 bin kişinin yaşadığı Tillo’da, yapılan araştırmalar sonucunda 12 bin civarında evliya yaşadığı tespit edilmiştir. Bu



*Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim  
Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)*

yüzdendir ki Tillo inanç turizmin ülkemizdeki öncülerindendir. Tillo Erzurumlu İbrahim Hakkı gibi dünya çapında bir dehayı, İsmail Fakirullah'ı, Sultan Memduh'u, Zemzemil Hassa'yı ve daha pek çok değerli insanı yetiştirmiştir. Ayrıca günümüzde dünyanın ve Türkiye'nin pek çok yerinde başarı sağlamış bürokrat, tüccar, sanayici ve siyasetçileri vardır.

Bir toplumun manevi varlığını ve düşünce birliğini meydana getiren fikir ve sanat eserlerinin ve ananelerinin bütünü olan kültür, İlçe'de yaşayan vatandaşlarda kendine özgü bir yapı arz etmektedir. Bölgede egemen olmuş medeniyetlerin geleneği, örfü, güzel sanatları ile bu kültüre etki ettiğini ve özünü, dini dünya görüşünü teşkil ettiğini görüyoruz. İlçe'nin eğitim ve kültür yönüyle zengin bir tarihi vardır. İlçe türbe ve ziyaret yerlerinin çok oluşu sebebiyle yöre halkının ve diğer bölgelerden gelen ziyaretçilerin akımına uğramaktadır. İlçe turizm açısından önemli bir potansiyele sahiptir. Özellikle İsmail Fakirullah Hz. ve İbrahim Hakkı Hz.'leri gibi yurt ve dünya çapında adını duyurmuş ünlü simaların türbelerinin ziyaretçileri pek çoktur. İlçe'de ayrıca, İsmail Fakirullah Hz. ve İbrahim Hakkı Hz.'ne ait eserlerle, kullandıkları eşyaların sergilendiği özel bir müze bulunmaktadır. [3]

## 2.5. İsmail Fakirullah Hazretleri

İsmail Fakirullah Hz. Hicri 1067'de Recep Ayı Regaip Kandiline rastlayan Cuma Gecesi dünyaya gelmiştir. Babası Hoca Kasım Efendidir. İsmail Fakirullah Hz. çocuk yaşlarında ilim tahsiline başlamış ve hoca oluncaya kadar ilim tahsiline aralıksız devam etmiştir. 24 yaşında babasını kaybetmiştir. Bu yaşta evlenerek oturduğu camide müderrislik ve imamlık yapmaya başlamıştır. 30 yaşında annesini kaybettikten sonra zühd ve takvasının gereği olarak kendisine bir tarla satın almış, bizzat kendi elleriyle asma ağaçları dikmiş ve geçimini sağlamak için çalışmıştır. Tarla ekmiş, ekin biçmiştir. 40 yaşına kadar günlerinin çoğunu oruçla geçirmiş, orucunu birkaç üzüm tanesi ile açmıştır. 40 gün konuşmadan, yeme içmeden kesilip mana alemine dalmıştır. Kırkıncı gün gözünü açmış, bir tas su içmiş, ekşi nar aşısı isteyip, bir parça ekmele yemiş ve kendine gelmiştir. Bundan sonra yemeğini normal yemeye başlamıştır. Daha sonra 48 yaşında Hacca gitmiştir.

İsmail Fakirullah Hz.'nin biri kız olmak üzere 5 çocuğu vardı. İbrahim Hakkı Hz.'nin üstadı olan İsmail Fakirullah Hz.'nin büyük kerametleri olmuştur. Bunlardan bir tanesi de kuyu hadisesidir. İsmail Fakirullah Hz. 48 yaşındayken komşularından biri vefat eder. Onların evlerine taziyeye gider. Taziyede bulunduktan sonra namaz vakti izin alıp, eve dönmek isterken, avluda bulunan ve içinde su bulunmayan 22 m. derinliğinde bir kuyuya düşer. İsmail Fakirullah Hz.'nin camiye gelmediğini gören cemaat İsmail Fakirullah Hz.'ni aramaya başlar. Nihayet taziye evinden çıkanlar İsmail Fakirullah Hz.'nin kuyudan seslerini işitirler. Bunun üzerine kuyuya biri inerek İsmail Fakirullah Hz.'ni kuyudan çıkarır. Büyük Mürşid kuyudan çıkarılırken sarığı başında, terliği ayağında ve kaşındaki ufak sıyrık haricinde vücudunda herhangi bir yara veya kırık olmadığı halde olup bitenlerden habersiz hala o manevi mecliste aldığı muhabbet ve ilahi aşk havasının etkisiyle istiğrak halindeydi. Kendisini kuyudan çıkartmak isteyenlere, **“Beni kendi halime bırakın. Artık benim sizinle işim kalmadı, benden**

**uzaklaşmız.”** diyerek kendisini Mevlasıyla ve o manevi mecliste hazır bulunan evliya ruhlarıyla baş başa bırakmalarını ısrarla istemiştir.

İsmail Fakirullah Hz. ayıldığında kuyuya düştüğünden haberi olmadığını, kuyuda bulunduğu zaman içinde yüce Allah’ın Tecelli Sıfatlarıyla müstağrik olduğunu, bir çok evliyanın ruhlarıyla tanıştığını ifade eder. İsmail Fakirullah Hz.’nin istiğrak hali 8 yıl boyunca devam etmiştir. 9. yıl istiğrak halinden ayrılıp Cenab-ı Hak’tan aldığı feyizle, insanları hak yoluna irşada başlamıştır. Bir tarafta **“Uveysiyye”** tarikatının esasları doğrultusunda her kesimden insanları irşad ederken, diğer tarafta ser-i ilimler ve müspet ilimlerde dünyaca ünlü meşhur ilim adamları yetiştirmiştir. Hayatını hak yolda insanları irşad etmekle geçiren bu büyük veli Hicri 1146, Miladi 1734 senesinde ruhunu Mevla’ya teslim etmiştir. Kabri Tillo Kabristanlığında kendi ismiyle anılan türbededir. Her sene binlerce kişi, türbesini ziyaret etmektedir. [4]

## **2.6. Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri**

Hicri 1115, Miladi 1703 yılında Erzurum’a bağlı Hasankale ilçesinde doğmuştur. Babası molla Osman, bir mürşid aramak maksadıyla Tillo’ya gelmiş burada İsmail Fakirullah Hz’ni bularak hizmetine girmiştir. Babasının arkasından İbrahim Hakkı da amcası Ali ile birlikte Tillo’ya gelmiştir. Okul çağında İsmail Fakirullah Hz’ ne talebe olup o günün şartlarına göre çok ileri seviyede dini ve fenni ilimler tahsil etmiştir. Bunun üzerine hem dini ilimlerde hem de fenni ilimlerde üstünlüğü ifade eden **“Zülçenaheyn”** yani **”iki kanatlı“** unvanını elde etmiştir. Bu sırada hocası ve şeyhi olan İsmail Fakirullah Hz.’nin tarikatı olan **“Üveysiye”** tarikatına intisap etmiştir. Büyük mütefekkir İbrahim Hakkı, hadis, fıkıh, tasavvuf, edebiyat, psikoloji, sosyoloji, tıp, astronomide ve pek çok ilim dalında büyük bir kudret ve yetenek göstermiştir. Doğunun yetiştirdiği bu büyük alim kısa zamanda dünya çapında ün salmıştır İslam alemine ve insanlığa bıraktığı değerli eserler onun şahsiyetinin ve ilminin faziletini gösterir.

Mürşidi ve hocası İsmail Fakirullah Hz.’nin vefatından sonra irşad ve öğretim görevlerini hocasının oğlu Abdulkadir-i Sani Hz. ile birlikte devr alarak hayatı boyunca sürdürmüştür. İbrahim Hakkı Hz., 3 sefer hacca gitmiştir. İlk hac farızasını 1738’de, ikincisini 1763’te ve son haccını da 1767’de yapmıştır. İbrahim Hakkı Hz. 1758’de İstanbul’a gitmiş bu gidişinde saraya özel olarak davet edilmiştir. O zamanın sultanı I. Mahmut tarafından davet edilmesinin sebebi daha önce sultan ile İsmail Fakirullah Hz arasındaki haberleşme olmuştur. İbrahim Hakkı Hz. sarayda bulunduğu müddetçe zamanının çoğunu saray kütüphanesinde geçirmiştir. Bir süre sonra yeniden Tillo’ya dönmüştür. Hicri 1194 Miladi 1780’de 77 yaşında iken Cenab-i Hakkın rahmetine kavuşmuştur. Kendi arzusu üzerine mürşidi İsmail Fakirullah Hz. için daha önce yaptırdığı ve Kozmografik bir özelliğe sahip olan türbede mürşidinin ayaklarının ucuna defnedilmiştir.

Tillo’da medfun İbrahim Hakkı Hz., Hocası İsmail Fakirullah Hz’nden **“Marifetname”** adlı eserinde şöyle söz eder: “Şeyhim İsmail Fakirullah Hz’nin Atası Mevlana Molla Ali Hz., Cizre’de alimlerin reisi iken Miladi 1504 tarihinde zalimlerin zulmünden göç ederek, bütün binaları kireçten güzel, Siirt Kasabası’nın doğusunda iki saat mesafede, yüksek bir yerde bulunan, havası güzel, bağları ve

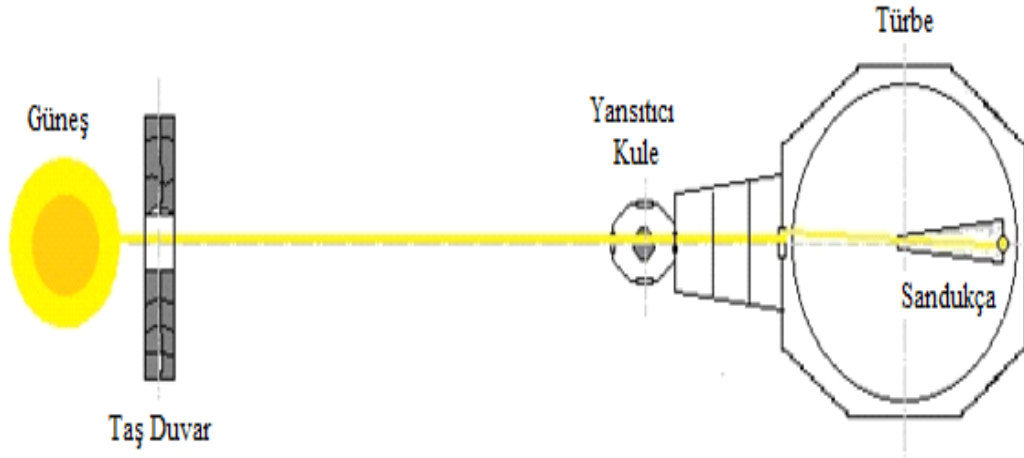
*Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)*

ağaçları bol, 200 evi, birkaç dükkanı, bir hanı, bir hamamı, üç mescit ve bir Cuma camisi bulunan Tillo adlı köyü vatan edinerek, bu camide imam-hatip ve müderris olmuştur. Bu görevi daha sonra Molla Ali Hz'nin soyundan gelen İsmail Fakirullah Hz. sürdürmüştür." İsmail Fakirullah Hz. ve İbrahim Hakkı Hz. gibi ilim adamları ve mutasavvıfların yaşamış olması İlçe'yi kültür açısından önemli kılmaktadır. [5]

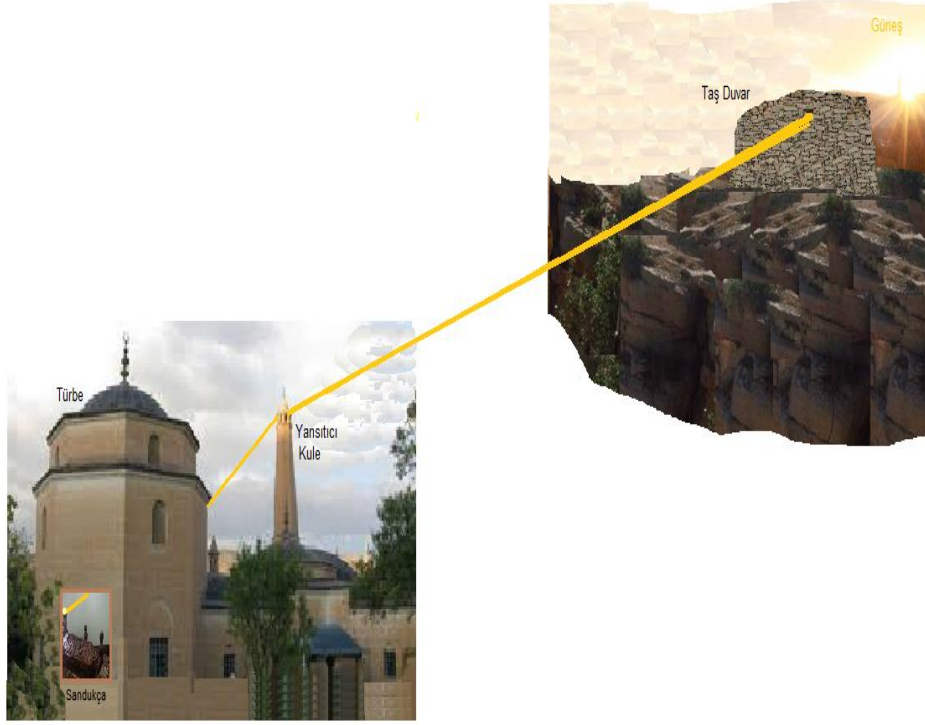
### 3. Işık Düzenegi

Sadece planlama değil, bir muhabbet, hürmet, vefa zirvesi; bir madde-manâ terkibi olan ışık düzenegi, ahirete irtihal eden hocasına duyduğu hasretle, İbrahim Hakkı'nın manevi dünyasında kurulmuştur: "Yeni yılda doğan güneş, ilk olarak hocamın başucunu aydınlatmazsa ben o güneşi neyleyeyim". Bu ulvi niyet ve bilimsel birikim üzerine inşa ettiği türbenin hemen yanı başına on metre yüksekliğinde bir de kule yapmıştır.

Türbenin yaklaşık 3 km uzağına maharetli elleriyle harçsız bir duvar örmüştür. Kala'tülüstad denilen bu duvarda, çeyrek metrekare kadar bir pencere açmış ve burayı nişangâh olarak kullanmıştır. 21 Mart ve 23 Eylül tarihlerinde, sevgili hocasının başucu ve kademiyle aynı doğrultudaki kule ve kaleyle hizalanan güneş, mezkûr pencereden geliyormuş gibi önce kuleye uğramakta, oradan kırılarak türbenin penceresinden içeri dolmakta, ziyaret edercesine birkaç dakika boyunca Fakirullah Hazretleri'nin başucunda kalmaktadır (Şekil 4).

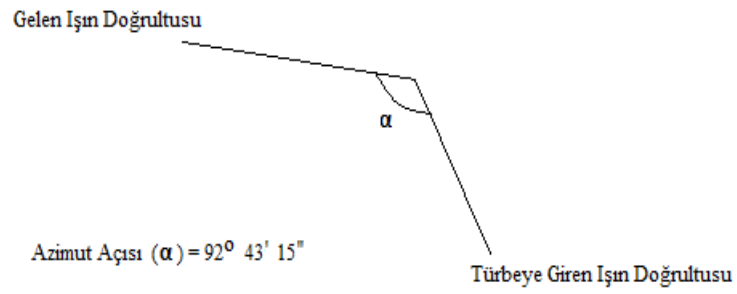


*Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)*

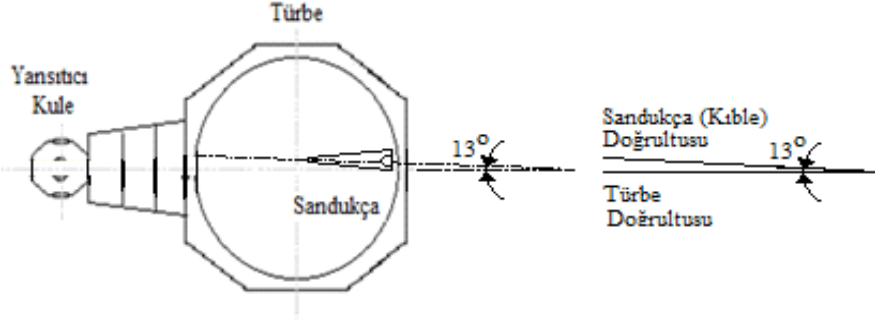


**Şekil 4. Işık Düzenegi**

Tillo'daki ışık hadisesinde ışın ve konum açılarının önemi büyüktür. Taş duvardan gelen güneş ışını, yansıtıcı kuleden  $92^{\circ} 43' 15''$ lik bir açı yaparak (azimut açısı) türbeye girmektedir. Türbe doğrultusu ile sandukçalar arasında (kıble yönü) olarak ( $13^{\circ}$  lik) açı vardır (Şekil 5).



Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtın Bilim  
Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)

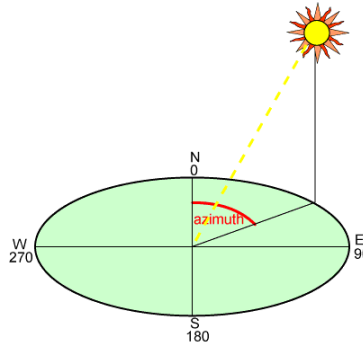


Şekil 5. Işık Düzenegi Açılı

Gece ve gündüzün eşit olduğu ekinoks günlerinde (21 Mart ve 23 Eylül) kalenin arkasındaki vadiden yükselen güneş bu duvara çarpıyor. Kaleden geçemediği için Tillo şehrine ışık gitmiyor. Işık sadece duvarda bulunan pencereden geçiyor. İlerde bulunan bir tepeden kırılıyor. Arkasından da türbenin penceresinden içeri girerek, İsmail Fakirullah Hazretleri'nin mezarının başını aydınlatıyor. Siirt'in Tillo ilçesindeki İsmail Fakirullah hazretleri olarak tanınan alimin türbesinde, Erzurumlu İbrahim Hakkı hazretleri olarak ünlenen öğrencisi tarafından 1734 yılında kurduğu düzenekle başlattığı ışık olayı, günümüzde her yıl özel törenlerle yaşıtılıyor.

### 3.1. Güneş ışığı

Yüzey azimut açısı, Yüzeyin normalinin yatay düzlemdeki izdüşümü ile güney doğrultusundaki açıdır. Yüzey azimut açısı güneyde sıfır, doğuya doğru negatif (-), batıya doğru pozitif (+) 'dir. Burada  $-180^{\circ} \leq Y \leq 180^{\circ}$  dir. Güneş azimut açısı, Güneş-dünya doğrultusunun yatay düzlemdeki izdüşümünün, kuzey-güney doğrultusu ile yapmış olduğu açıdır. Güneş azimut açısı "Ys" simgesi ile gösterilir. Kuzey-güney doğrultusu ile doğrudan güneş ışınımı arasında ki açıdır. Ayrıca güneş ışınlarının kuzeye göre saat dönüş yönünde sapmasını gösteren açıdır. Gün uzunluğunun 12 saatten fazla olması durumunda, günün bazı saatlerinde azimut açısı  $90^{\circ}$  'den fazla olur. [6] Güneyden doğuya doğru negatif (-), batıya doğru pozitif (+) olarak kabul edilir. Saat 12'de  $Ys=180^{\circ}$  olur (Şekil 6).



Şekil 6. Azimut açısı

Gün uzunluğu (t, saat) güneşin doğuşu ile batışı arasında geçen zaman süresidir. Gün uzunluğu, güneşin yatay düzlem üzerinde olduğu dönem olarak tanımlanır. Güneş ışınımı hesaplamaları, güneş zamanına göre yapılır. Güneş azimut açısının  $0^\circ$  olduğu, başka bir deyişle, güneş yükseklik açısının en yüksek olduğu zamanın, saat 12 olarak alındığı saat sistemine güneş saati (yerel saat) denir. Bir ülkenin kullandığı standart saat zamanı ile güneş saati birbirinden farklıdır. Standart saatin, güneş saatine dönüştürülmesi için standart boylam ile bulunulan bölgenin yerel boylamı arasındaki boylam farkı ve günlere göre değişen zaman düzeltme faktörü dikkate alınır.[7]

### 3.2. Taş duvar (Kal-a-tul Üstad)

Fazla geniş olmayan düzlük bir alanda parke taşı gibi dizilmiş uzun ve düz kayalar. Sonra kayaların bitişiyle başlayan gözün alabildiği genişliğe sahip ve yer yer 500 metreyi bulan uçurumlarla başlayan Botan vadisi. İşte nefes kesici olan buradaki manzara Kal-a-tul üstad bölgesidir. Uçurumun başındaki küçük pencereyi bir duvar incelendiğinde üzerinde Üstadın kalesi anlamına gelen “**Kal-a-tul Üstad**” diye yazılı bir levha görülmektedir. Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretleri'nin eserlerinden biridir. Levhayı okumaya devam edilirse Botan vadisinin görüntüsünü unutturan yeni bir şeyi keşfedilmektedir: Işık hadisesi ile sönmeyen bir ışık. Kuleye ışığın düşmesini sağlamak için Tillo'nun yaklaşık 2.5 kilometre mesafedeki bir tepe üzerinde taş bir duvar inşa ederek oraya açtığı pencereyi kullandı. Bu duvara Tillolular kale diyorlar. Hocasının defnedildiği türbenin yanı sıra 8 köşeli ve 10 mt. yüksekliğinde yansıtıcı bir kule yapan İbrahim Hakkı Hazretleri, türbenin doğusuna harçsız taşlarla bir duvar inşa ediyor (Şekil 7). [8]



**Şekil 7. Taş Duvar ( Kal-a-tul Üstad )**

Işık Hadisesi, Erzurumlu İbrahim Hakkı Hazretlerinin "Yeni doğan güneş ilk olarak hocamın baş ucunu aydınlatmasa ben o güneşi ne yapayım" dediği rivayet edilen bir gerekçe ile yaptığı bir eserdir. Eser İbrahim hakkı Hazretlerinin manevi



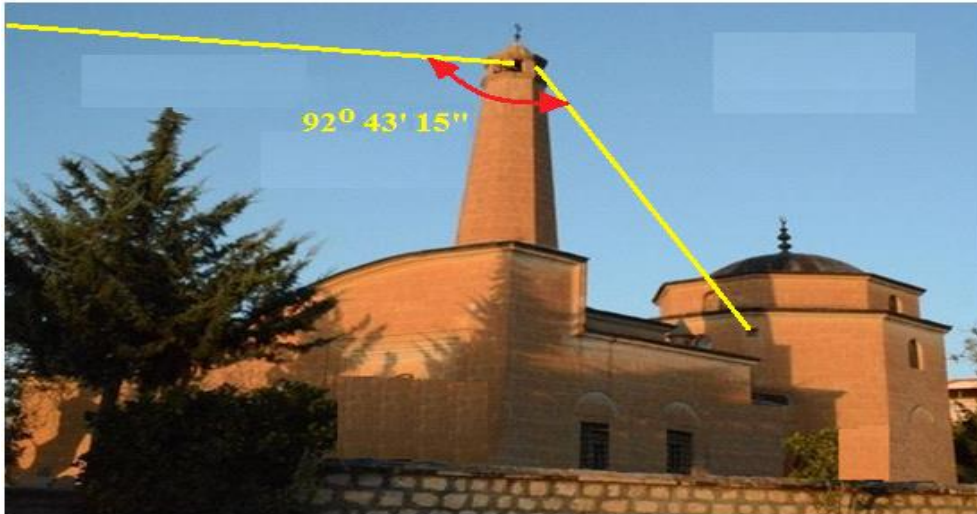
*Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)*

ilimlerin yanı sıra pozitif ilimlerdeki üstün dehasının bir ürünüdür. Kendi icat ettiği ve halen müzesinde bulunan araç ve gereçler ile yıldızlar arası mesafeleri hesaplayan bu evliyanın Basit bir ışık oyununu gerçekleştirmesi de bir o kadar önemlidir. 1960 yılında yapılan restorasyon ile bozulan yerli yabancı birçok bilim adamının uğraşlarına rağmen ancak 2011 yılında düzeltilen yapının, İbrahim hakkı hazretlerinin sadece 3 saat gibi kısa bir sürede planladığı bilinmektedir.

Işık hadisesinin işleyişi, Her sene Yeni yılın başlangıcı olarak kabul edilen 21 mart günü yani gece ve gündüzün eşit olduğu gün. Güneş ışınları ilçeye 5 km Mesafedeki uçurumun başında bulunan duvarın penceresinden geçip ilçedeki İsmail Fakirullah hazretlerinin (İbrahim hakkı Hazretlerinin hocası) Mezarının bulunduğu türbenin bir parçası olan minareye ulaşip oradan da kırılan güneş ışınlarının mezarın baş ucunu aydınlatmasıyla gerçekleşiyor. Matematik, biyoloji, astronomi ve fizik gibi birçok ilim dalı ile ilgilenen bu Allah dostunun *Marifetname* isimli bir kitabının olduğunu unutmamak gerekir.[9]

### 3.3. Yansıtıcı kule (Rasat kulesi) ve türbe

Müslüman alim İsmail Hakkı, Hocası öldüğünde onun gömüldüğü türbenin yan tarafında kule inşa ettirdi ve bu kuledeki aynalarla yeni yılın ilk ışığını hocasının sandukasının tam başına düşürmeyi başardı. Ekinoks günlerinde yani 21 Mart ve 23 Eylül günlerinde doğan güneşin ilk ışınları bu kalenin penceresinden geçerek, İsmail Fakirullah'ın türbesinin yanına inşa edilen kuledeki aynaya yansıyor. Daha sonra da ışığın aynayla yönünün değiştirilmesi sayesinde sandukanın tam başına indiriliyor.Yani senenin ilk ışıkları İsmail Fakirullah'ın başucunda doğuyordu. Hocası Fakirullah Hazretleri'nin türbesinin başucuna bir pencere inşa eden İbrahim Hakkı güneş ışığının türbenin kulesine oradan da kırılarak türbenin penceresinden içeri girmesini sağlar (Şekil 8).



### Şekil 8. Yansıtıcı Kule ve Türbe

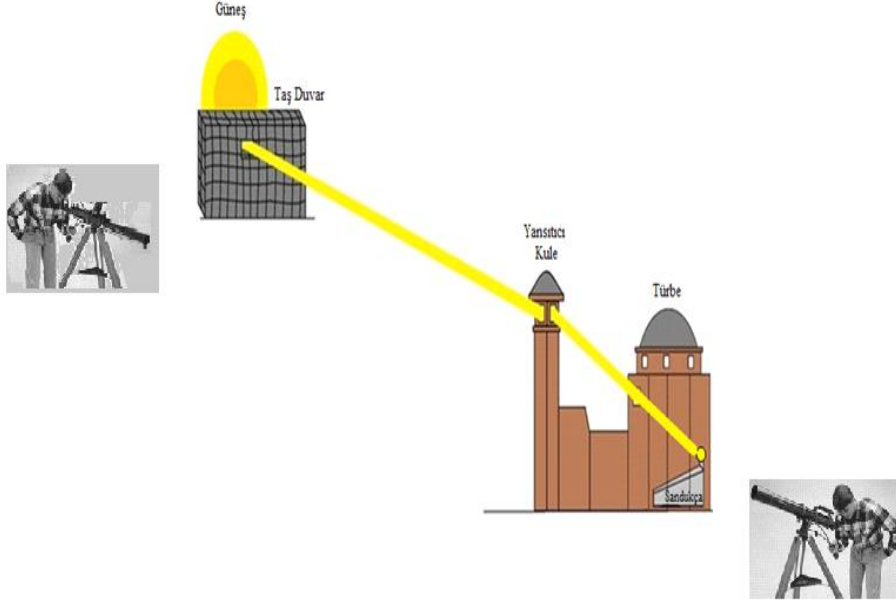
Her yıl gece ve gündüzün denk olduğu ekinoks günlerinde yani 21 Mart ve 23 Eylül tarihlerinde, güneşin ilk ışıklarını şeyhinin kabrine düşüren ve *Marifetname* adlı eseri ile tanınan ünlü bilim adamı İbrahim Hakkı, dinî ilimlerin yanı sıra Tıp, Astronomi ve fen ilimlerine de vâkıftı ki Işık Olayı onun astronomik ve optik ilmin zirvesinde olduğunu ispatlamaktadır.[10] 18.asırda yapılan “Işık Düzeneği” TÜBİTAK'ın çalışmaları, Kültür Bakanlığı, Siirt Valiliği, GAP ve DİKA başta olmak üzere destekçi kurumların işbirliğiyle yeniden hayat buldu. “Uzayın yollarını Tillo sokaklarından daha iyi bilirim” diyen İbrahim Hakkı Hazretleri'nin “Işık Düzeneği”, 1960 yılında türbede yapılan restorasyon ile bozulmuştu. Aradan 50 yıl geçti, 2011 yılında bilim adamları 21 Mart ve 23 Eylül'de doğan ilk güneşin Fakirullah Hazretleri'nin sandukasını aydınlatması ile ilgili dünyada benzeri olmayan zihinsel hesaplamayı; ancak lazer ve uzay teknolojisiyle yeniden işler hale getirebilmiştir.

1960'lı yıllarda yıkılma tehlikesi nedeniyle kule restorasyon geçirdi. Restorasyon sırasında pencerenin yerinin değiştirilmesi nedeniyle ışık düzeneği izlenemedi. Fakat 2011 yılında TÜBİTAK'ın görevlendirdiği astronomlar, aynadan yansıyan ışığın olduğu yere yeni bir pencere açarak, olayın tekrar izlenmesini sağladılar. 2011 yılından bu yana Tillo'da Işık Olayı büyük bir coşku ile tekrarlanıyor. 2013 tarihinde başlayan her yıl İstanbul TÜYAP'ta açılan Emitt Turizm Fuarında inanç turizmi açısından büyük bir potansiyele sahip olan Siirt'i tanıtmaya çalışmaları yapılmaktadır. Fuarda İbrahim Hakkı Hazretleri'nin Tillo'da kurduğu 'Işık' hadisesi temsili olarak canlandırılmakta ve Siirt'in zengin tarih ve kültürünü farklı perspektiften tanıtmak amacıyla önemli çalışmalar yapılmaktadır. İki yıldan beri katılım olan Emitt Turizm Fuarında 50 yıl aradan sonra geçen yıl onarılan İbrahim Hakkı Hazretleri'nin ünlü ışık hadisesi canlandırılmakta ve bilim dünyasında büyük ilgi çeken bu harika sistemi bütün dünyaya tanıtmaya çalışılmaktadır.[11]

Siirt Valiliği Proje merkezinin “Tilloskop” projesi ile ilgili çalışmaları devam etmektedir. Bu proje ile Tillo ve Teleskop kavramları birleştirilmiş ve “Tilloskop” projesi ortaya çıkmıştır. Kalatül Üstad olarak tanımlanan taş duvarın olduğu bölge içine uzun metraj kapasiteli ve net görüş çözünürlüğüne sahip bir teleskop yerleştirilecek. Aynı özellikte başka bir teleskop ise Türbenin olduğu bölge içine yerleştirilecek. Böylece güneş ışığının doğduğu yerden (taş duvardan) bakıldığında türbe görünecek, güneş ışığının sona erdiği yerden (türbeden) bakıldığında ise taş duvar görünecek. Bu vesile ile ışık hadisesi daha iyi gözlenerek, daha anlaşılır bir hale gelecek. Netice itibariyle Tillo ilçesi, daha fazla kültürel, turizm ve ekonomik avantajlara sahip olacaktır (Şekil 9).



*Güneş Işığını Kontrol Ederek Hocasının Mezarının Başucuna Yansıtan Bilim Adamı: İbrahim Hakkı (Hz.)*



**Şekil 9. Tillokop**

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, İbrahim Hakkı Hazretlerinin Siirt'te ve bilim dünyasında ne kadar önemli bir yerinin olduğu anlatılmıştır. Hem bilimsel yönü hem de manevi yönü vurgulanmıştır. Şimdiye kadar bu konu ile ilgili yapılmayan çalışmalara ve önerilere yer verilmiştir. Nasıl ki İbrahim Hakkı Hazretleri, Hocasının mezarının başucuna güneş ışığını, ışık düzeneği ile kontrol ederek yansıttı ise, bu zamanda bilim insanlarının da İbrahim Hakkı Hazretlerinin mezarının başucuna vefa borcu olarak güneş ışığını yansıtmaları gerekir. Bu hem fiziksel anlamda hem de bilimsel çalışmalar ve bilim anlamında olmalıdır. İbrahim Hakkı Fen Bilimleri Enstitüsü, İbrahim Hakkı Uzay Bilimleri Fakültesi, İbrahim Hakkı Mühendislik Bilimleri Fakültesi, gibi akademik kuruluşlara veya bölümlere yer verilmelidir. Bu öncelikle Siirt'e ait bir görevdir. En önemlisi milli bir vazifedir. Evrensel bir öneri de, Uluslararası İbrahim Hakkı Sempozyumu düzenlenebilir. Siirt'te Uzay Araştırmaları Enstitüsü kurulabilir. Uzay Araştırmaları ile Meteoroloji ve Deprem Araştırma Rasathanesi kurulabilir. Çünkü Siirt ili Güneydoğu Anadolu bölgesinde deprem bölgesi olarak 1. Bölge konumundadır. Işık hadisesinin olduğu hafta, Uluslararası Siirt Festival Haftası olarak düzenlenebilir. Bu ve benzeri öneriler ilgili resmi kurumlar ve kuracakları komisyon tarafından hayata geçirilebilir. Böylece Türkiye'nin ve dünyanın gözü Siirt'e çevrilerek Siirt bilimsel, kültürel, turizm ve ekonomi yönünden değerlendirilmiş ve daha çok önem kazanmış olacaktır.

Aslında İsmail Fakirullah Hazretlerinin “Anlarsa uzağım yakınımıdır. Anlamazsa yakınım uzağımıdır” cümlesi bilim dünyasına akla kapı açmaktadır. Yani çok yakın olunan Tillo ve içindeki manevi bilim duayenleri insanlara uzak kalmamalıdır. Bu uzaklığı ne Siirt nede bu millet hak etmemektedir. Bu çalışmada kullanılan yöntem kaynak araştırması ve Siirt ve Tillo'daki ziyaret yerleri ile İbrahim Hakkı

Hazretleri müzesinin gezilmesidir. İlgili kaynaklar ekte sunulmuştur. Gerek ortaöğretim, gerekse yükseköğretim öğrencileri arasında yarışmalar düzenleyip gerek maddi gerekse manevi olarak, yeni nesiller tarafından İbrahim Hakkı hazretlerinin sandukçasının başucuna bir ışık yansıtılmalıdır. Gölge ve ışığın bilim adamlarını ve efendilerini yetiştirebilmek için öneri ve temennilerden biri Astroloji ve Uzay Mühendisliği Bölümlerini Tillo'da Siirt Üniversitesine bağlı olarak açılmasıdır. Diğeri ise Siirtli veya Tillolu hayır severlerin biraraya gelerek İbrahim Hakkı vakıf Üniversitesini kurmalarıdır. Açılacak olan bu Fakülteler ile İbrahim Hakkı (Hz.) ve eserlerini Anadolu'ya ve dünyaya tanıtabilecek öğrencilerin ve bilim adamlarının yetişmesi sağlanacaktır. Bu öngörülerin gerçekleşmesi sonucunda bölge kültürel ve ekonomik yönden kalkınacaktır.

### **Referans**

- 1- Eryeşil H. “ Işık Hadisesi “, İdarecinin Sesi Dergisi, 2011 Ekim sayısı
- 2- Siirt Valiliği “ Işık Olayı “ 2011-2015 belgeleri
- 3- Tillo ” İbrahim Hakkı Müzesi” belge ve görselleri-2015
- 4- Tillo (Aydınlar) Kaymakamlığı kültürel ve turizm çalışmaları-2014
- 5- Tillo (Aydınlar ) Belediyesi Turizm Rehberi-2015
- 6- Siirt Üniversitesi İbrahim Hakkı ve Sultan Memduh Sempozyumu 22-25 Eylül 2013
- 7- Grup Tillolular, Tillo'nun ekonomik ve coğrafi durumu, tarihsel gelişimi ve kültürel değerleri-yazılı ve görsel belgeleri-2012
- 8- Selami Öztaş-Siirt Tillo tanıtım projesi-sunum-2014
- 9- Siirt Halk Eğitim Merkezi-Tillo fotoğraf galerisi-2013
- 10- M.Emin Sönmez, Siirt-Tillo'nun kültürel turizm potansiyeli, <http://www.academia.edu>
- 11- Belkıs İbrahimhakkıoğlu (Torunu)-Ramazan Kitaplığı-Söyleşi-2015



## ÇOCUK GELİŞİMİ BÖLÜMÜ 2. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN “MÜDÜR” KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARI\*

Ata PESEN<sup>1</sup> İdris KARA<sup>2</sup> Mehmet GEDİK<sup>3</sup>

### Özet

Bu çalışmada, okulöncesi okullarında staj uygulamalarına devam eden çocuk gelişimi bölümü 2. Sınıf öğrencilerini “müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla irdelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç çerçevesinde 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Siirt Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi bölümü 2. Sınıflarında okuyan ve staj uygulamalarına katılan öğrencilerden 80 öğrenciye “Okul Müdürü.....gibidir. Çünkü .....” Cümlelerini tamamlamaları istenmiştir. Nitel olarak gerçekleştirilen bu araştırma “*olgu bilim*” modeline göre yapılmıştır. Elde edilen verilerin nitel analizinden, çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin 46 farklı metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Üretilen metaforlar kategorik olarak 13 başlık altında sınıflandırılmıştır. En fazla metafor üretilen kategoriler sırasıyla “olumsuzluk unsuru olma” ve “etkisiz bir unsur olma” kategorileri iken en az metafor üretilen kategoriler “yönlendirici/Yol gösterici olma” ve “Mekanik bir varlık olma” kategorileri olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre staj uygulamalarına giden çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin genel olarak olumsuz bir müdür algısına sahip olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Metafor, Okulöncesi Eğitim, Çocuk Gelişimi,  
Müdür

\* 8-10 Mayıs 2014 tarihleri arasında Siirt’te düzenlenen 9. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi’nde sunulmuş olan “Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin Algılarının Metaforlar Yardımıyla Analizi” başlıklı bildirisinin yeniden düzenlenerek genişletilmesiyle meydana getirilmiştir.

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, [atapesen@siirt.edu.tr](mailto:atapesen@siirt.edu.tr)

<sup>2</sup> Öğr. Gör., Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu, [idriskara@siirt.edu.tr](mailto:idriskara@siirt.edu.tr)

<sup>3</sup> Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Öğretmenliği Bölümü, [mehmetgedik@siirt.edu.tr](mailto:mehmetgedik@siirt.edu.tr)

**2<sup>nd</sup> GRADE DEPARTMENT OF CHILD DEVELOPMENT STUDENTS'  
METAPHOR PERCEPTIONS IN RELATION TO THE CONCEPT OF  
"PRINCIPAL"**

**Abstract**

In this study, perceptions of the students at 2<sup>nd</sup> grade department of child development who did internship in preschools about the concept of “principal” were tried to be examined via metaphors. Within the framework of this objective, of the students who were at the 2<sup>nd</sup> class of Siirt University Vocational School Child Development department and did internship in the spring semester of 2013-2014 academic year, 80 students were asked to complete the sentence “Principal is like ....., because .....”. Carried out as a qualitative research, this study was done according to “phenomenologic” model. On the basis of the qualitative analysis of the data obtained, it was determined that students at the child development department created 46 different metaphors in relation to the concept of “principal”. The created metaphors were categorically classified under 13 headings. While the categories with the maximum metaphors were respectively as “being the element of negativity” and “being an ineffective element”, the categories with the fewest metaphors were identified as “being a guide/ advisor” and “ a mechanical being”. According to the research results, it was determined that the students at the child development department who did internship generally had a negative perception of “principal”.

**KeyWords:** Metaphor, Pre-school Education, Child Development, Principal

## **1. GİRİŞ**

Öğretmenler, eğitim programlarının hayata geçirilmesinde önemli bir role sahip olmalarının yanında eğitim durumlarını düzenlemek için gerekli bilgi ve beceriye her ne kadar sahip olsalar da bu bilgi ve becerileri hayata aktarmalarına katkı sağlayacak çevresel koşullara da ihtiyaç duyarlar. Bu yönüyle aslında eğitim ve öğretim hizmetleri öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli bütünlüğü içerisinde yürütülmesi gereken bir faaliyettir. Bir öğrencinin öğretmen, yönetici ve velisi ile ilgili algısı başarısına ne kadar yön veriyorsa diğer insanların öğrenciler ile ilgili algısı da başarısına o kadar yön verir. Bu yönüyle bakıldığında Ben-Peretz, Mendelson ve Kron (2003) eğitimle ilgili inanç ve varsayımların altında yatanları ortaya çıkarmak için en önemli algı araçlarından birinin metaforlar olduğunu ifade etmektedir.

*Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları*

Metafor (benzetme/mecaz) sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” (<http://www.tdk.gov.tr>, 2015) olarak tanımlanmaktadır. Lakoff ve Johnson (2005)’a göre metafor; bir düşünce malzemesi, insan kavrayışının bir şekli ve sadece bir söz figürü değil aynı zamanda da bir düşünce figürüdür. Bu bağlamdan hareketle metaforlar, bir birey zihninin belli bir anlayış (kavrayış) biçiminden başka bir anlayış (kavrayış) biçimine hareket etmesini sağlayarak o bireyin belli bir olguyu başka bir olgu olarak görmesine olanak tanır (Saban, 2008). İnsanların düşünme sürecinin ve kavramsal sistemlerinin metaforlar ile yapılandırıldığı kabul edilmesi, eğitimde insanların belirli bir olguya ilişkin algılarının betimlenmesinde bunların sıklıkla kullanılmasını sağlamıştır (Lakoff ve Johnson,1980).

Alan yazın incelendiğinde eğitim (Altun ve Apaydın, 2013) ve eğitimin önemli unsurları olan öğretmen (Aslan, 2013; Aydın ve Pehlivan, 2010; Pektaş ve Kıldan, 2009; Saban, Koçbeker ve Saban, 2006), öğrenci (Eraslan, Çapan, 2010; Aydın ve Pehlivan, 2010; Saban, 2009), veli (Çakmak, Neslitürk ve Asar, 2014), çocuk (Pesen, Demir ve Özçelik 2015; Demirbaş, 2015; Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013; Kıldan, Ahi ve Uluman, 2013), eğitim programı (Gültekin, 2013) ve okul (Örücü, 2014) kavramlarına yönelik çeşitli metafor çalışmaları bulunduğu görülmektedir. Metafor çalışması yapılan kavramlardan birisi de okul yöneticisi/müdür kavramıdır. Bilindiği üzere okul müdürünün öğrenciler, öğretmenler ve diğer personellerle arasındaki ilişkinin niteliği eğitim ortamının kalitesine de olumlu yönde yansımaktadır. Okul müdürüne yönelik olumlu bir algıya sahip öğretmen ve öğrencilerin eğitime yönelik algıları da olumlu olacaktır. Cerit (2008)’e göre olumlu olarak algılanan müdürlerle, olumsuz algılanan müdürlere göre öğretmen ve öğrencilerin işbirliği içerisinde çalışma düzeyleri daha fazla olabilmektedir. Alan yazında müdür kavramı ile ilgili yapılan çalışmalar (Zembat, Tunceli ve Akşin, 2015; Akın Kösterelioğlu, 2014; Akan, Yalçın ve Yıldırım, 2014; Baştan, Tetik ve Kasımay, 2014; Tüzel ve Şahin, 2014; Yalçın ve Erginer, 2012; Cerit, 2008; Dönmez, 2008) incelendiğinde öğretmen, öğrenci ve yöneticilerin müdür kavramına ilişkin algıları genel çerçevede ele alınmış ve ortaya çıkan metaforlar daha çok beklentiye yönelik algılar şeklinde belirlenmiştir. Ancak haftanın belli gün/günleri okulda çalışan stajyer ya da öğretmen adaylarının

gözlemlerine dayanan müdür algısını ortaya koyan herhangi bir çalışmaya daha önce rastlanmamıştır. Bu nedenle, bu çalışmada staj uygulamalarına giden ve gelecekte okulöncesi kurumlarda görev alacak olan çocuk gelişimi bölümü öğrencileri tarafından müdürlerin nasıl algılandığının, metaforlar yoluyla belirlenmesi amaçlanmıştır.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışmada, araştırmanın doğasına uygun olan nitel araştırma desenlerinden “*olgu bilim (görüngü bilim, fenomenolojik) deseni*” kullanılmıştır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz, ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Şu yadsınamaz bir gerçektir ki olgular, yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde karşımıza çıkabilmektedir. Ancak bu, olguları tam olarak anladığımız manasına gelmez. Bireye tümüyle yabancı olmayan, aynı zamanda tamamıyla anlamı kavranamamış olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için olgu bilim uygun bir araştırma zeminini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

### 2.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2013-2014 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Siirt Üniversitesi Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü 2. sınıfta okuyan ve staj uygulamasına katılan seksen öğrenci oluşturmaktadır.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Araştırma verileri, açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Bu kapsamda araştırmaya katılan öğrencilerin “müdür” kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla açık uçlu bir anket formu hazırlanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde staj uygulamalarına gittikleri okul müdürlerinin cinsiyeti sorulmuş, ikinci bölümünde ise öğrencilerden “Müdür..... gibidir; çünkü.....” cümlesini tamamlamaları istenmiştir.

## Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin Metafor Alguları

Çalışma grubundan yalnızca bir metafor üzerine yoğunlaşmaları ve bu metaforun gerekçesini yazmaları istenmiştir. Araştırmacılar çalışmanın sağlıklı yürüyebilmesi için çalışma grubuna birkaç örnek üzerinden açıklama yapmıştır. Çalışma grubunun düşüncelerini aktarması için otuz dakikalık bir süre tanınmıştır. Katılımcılar bu sürenin tamamını kullanmayarak ilk on dakika içerisinde formu teslim etmişlerdir. Çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin doldurduğu formlar, birer belge ve doküman olarak bu çalışmanın temel veri kaynağını oluşturmaktadır.

### 2.4. Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışma sonunda elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizi ve yorumlanma aşamasında benzer çalışmalardan yararlanılmıştır. Çalışma grubunun geliştirdikleri metaforların analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir.

- (1) kodlama ve ayıklama,
- (2) örnek metafor derleme,
- (3) kategori geliştirme,
- (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve

(5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması. Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışmalar aşağıda ayrıntılı şekilde aktarılmıştır.

**Kodlama ve ayıklama aşamasında** çalışma grubu tarafından anket formunda dile getirilen metaforlar geçici bir listede alfabetik olarak sıralanmıştır. Formlarda yazılan metaforlar araştırmanın amacı doğrultusunda net bir şekilde ifade edilip edilmediğine göre incelenerek on sekiz form araştırma kapsamı dışında bırakılarak altmış iki form üzerinde çalışma yürütülmüştür. Üretilen altmış iki metafor

*Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları*

kodlanarak ortak özelliklerine göre gruplandırılmıştır. Birden fazla sıklığa sahip metaforlar dikkate alınarak kategoriler oluşturulmuştur.

**Örnek metafor imgesi derleme aşamasında** bu metaforlar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden öğrenci ifadelerinden birer *örnek metafor ifadesi* seçilmiştir. Böylece, metaforların her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan bir “*örnek metafor listesi*” oluşturulmuştur.

**Kategori geliştirme aşaması** öğrenci tarafından geliştirilen metaforlar “müdür” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelenmiştir. Oluşturulan “örnek metafor listesi” göz önünde bulundurularak “müdür” kavramının nasıl kavramsallaştırıldığına bakılarak kavramsal kategoriler oluşturulmuştur. Örneğin : “Koruyucu/Güven Verici Olma”, “Uyumlu Bir Unsur Olma” gibi.

**Geçerlik güvenirliği sağlama aşamasında**, araştırmada ulaşılan on üç kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişiye iki liste verilmiştir: Bunlar; (a) altmış iki adet örnek metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) on üç farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste. Uzmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor listesini, ikinci listedeki on üç kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istenmiştir. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırılmıştır. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmacının güvenirliği, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü “*Güvenilirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))x 100*” kullanılarak hesaplanmıştır. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun 0.90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2009). Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvuru uzman, dört metaforu araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bu durumda, “*Güvenilirlik= (42:(42+4))x 100=0.91*” olarak hesaplanmıştır. Bu



Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

aşamadan sonra bütün veriler bilgisayar ortamına aktarılarak katılımcı sayısı (f) bulunmuştur.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, çalışma grubundaki staj uygulamalarına katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin “müdür” kavramına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve bu metaforlardan hareketle geliştirilen on üç farklı kavramsal kategori ve her bir kategorinin sahip olduğu özellikler, katılımcıların ürettiği örnek metaforlarla desteklenerek tanıtılmaktadır.

#### 3.1. Okul Müdürü Kavramına İlişkin Metaforlar

Bu araştırmada elde edilen bulgulara göre, katılımcılar staja gittikleri okullardaki müdür profiline göre “müdür” kavramına ilişkin 46 metafor üretmiştir. Üretilen 46 adet metafordan 34’ü (*Ağaç, baba, babacan, biblo, bilgisayar, bitki, bostan korkuluğu, çakal, çöp konteynırı, deli, dünya, gergedan, gökkuşağı, Görünmez adam, güneş, ısıtıcı, imam, kabus, kadın, kalem, kaplan, kırmızı domates, konu mankeni, kral, kraliçe, mahalle kadını, ot, Panda, robot, süpürge makinesi, süzgeç, tam bir hanımefendi, tembel bir kaplumbağa, tırtıl*) yalnızca birer katılımcı tarafından üretilmiştir. 10’u (*anne, aslan, çiçek, diktatör, duvar, hayalet, karınca, maydanoz, melek, put*) ikişer katılımcı tarafından, 1’i (*şeker*) üç katılımcı ve 1’i (*kedi*) beş katılımcı tarafından üretilmiştir. Üretilen metaforlar ve bu metaforların frekansları Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Okul Müdürü Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Frekans Tablosu

Metafor Kodu	Metafor Adı	Frekans (f)	Metafor Kodu	Metafor Adı	Frekans (f)
1	Ağaç	1	24	Kabus	1
2	Anne	2	25	Kadın	1
3	Aslan	2	26	Kalem	1
4	Baba	1	27	Kaplan	1
5	Babacan	1	28	Karınca	2
6	Biblo	1	29	Kedi	5
7	Bilgisayar	1	30	Kırmızı domates	1

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin Metafor Alguları

8	Bitki	1	31	Konu mankeni	1
9	Bostan korkuluğu	1	32	Kral	1
10	Çakal	1	33	Kraliçe	1
11	Çiçek	2	34	Mahalle kadını	1
12	Çöp konteynırı	1	35	Maydanoz	2
13	Deli	1	36	Melek	2
14	Diktatör	2	37	Ot	1
15	Duvar	2	38	Panda	1
16	Dünya	1	39	Put	2
17	Gergedan	1	40	Robot	1
18	Gökkuşağı	1	41	Süpürge makinası	1
19	Görünmez adam	1	42	Süzgeç	1
20	Güneş	1	43	Şeker	3
21	Hayalet	2	44	Tam bir hanımefendi	1
22	Istıtcı	1	45	Tembel bir kaplumbağa	1
23	İmam	1	46	Tırtıl	1
<b>TOPLAM</b>					<b>62</b>

### 3.2. Okul Müdürü Kavramına İlişkin Üretilen Metaforların Kategorileri

Katılımcılar “Okul Müdürü” kavramına ilişkin 46 metafor üretmiş olmalarına rağmen aynı metafora yüklenen anlamların farklı oluşu nedeniyle kategorilere dahil edilen metafor sayısı 50’ye çıkmıştır. “Okul Müdürü” kavramı için üretilen metaforlar 13 kavramsal kategoride sınıflandırılmış ve Tablo 2.’de sunulmuştur.

**Tablo 2:** Çocuk Gelişimi Bölümü Öğrencilerinin Okul Müdürü Kavramına İlişkin Ürettikleri Metaforların Kategorileri

	Kategori	Metafor	Metafor Frekansı	Metafor Adedi
1	Koruyucu/ Güven Verici olma	Ağaç, Anne (2), Baba, Babacan	5	4
2	Yönlendirici/Yol Gösterici olma	Istıtcı	1	1
3	Yönetim Odağı Olma	Aslan, Kral, Kraliçe	3	3

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

4	Olumsuzluk Unsuru Olma	Bitki, Bostan korkuluğu, Çakal, Çöp konteynırı, Deli, İmam, Kâbus, Kadın, Mahalle kadını, Konu mankeni, Tembel kaplumbağa, Hayalet, Maydanoz (2),	14	13
5	Uyumlu Bir Unsur Olma	Güneş, Kedi (4), Melek (2), Şeker (3), Tam bir hanımefendi	11	5
6	Çalışkan Olma	Biblo, Karınca (2)	3	2
7	Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma	Bilgisayar, Kalem	2	2
8	Sert ve Baskıcı Olma	Diktatör (2), Kaplan, Kırmızı domates, Süpürge makinası	5	4
9	Huzur verici olma	Çiçek, Gökkuşağı	2	2
10	Sorun Çözücü Olma	Aslan, Süzgeç	2	2
11	Değişken Bir Varlık Olma	Dünya, Gergedan, Panda, Tırtıl	4	4
12	Mekanikleşmiş Bir Varlık Olma	Robot	1	1
13	Etkisiz Bir Unsur Olma	Çiçek, Duvar (2), görünmez adam, Hayalet, Kedi, Ot, Put (2)	9	7
<b>TOPLAM</b>			<b>62</b>	<b>50</b>

**Kategori 1: Koruyucu/Güven Verici Olma**

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu, 5 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “ağaç”, “baba”, “babacan” ve “anne” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **ağaca** benzer; çünkü dalları şefkatli kollar gibi yapraklarıyla gölgesinde insanı dinlendiren ve yaslandıkça kökleriyle daha güçlenen biridir.”

“Okul müdürü **anneye** benzer; çünkü okul öğretmenlerine ve stajyerlerine sahip çıkan bir bayandır.”

“Okul müdürü **anneye** benzer; çünkü çocuklara bir anne sevecenliğiyle yaklaşıyor.”

“Okul müdürü **babaya** benzer; çünkü öğrencilere koruyucu kollayıcı sahip çıkıcıdır. Kişilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlar. “

“Okul müdürü **babacana** benzer; çünkü bir müdür gibi değil anne baba gibi davranır.”

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

**Kategori 2: Yönlendirici/Yol Gösterici Olma**

Bu kategoriye bir öğrenci oluşturmuştur. Bu kategorideki metafor “ısıtıcı” metaforudur. Bu kategoriye oluşturan katılımcının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **ısıtıcıya** benzer; çünkü gerektiği yerde bize sıcakkanlılığını göstererek ısıtır. Her konuda sıcak güzel yaklaşmamızı sağlar.”

**Kategori 3: Yönetim Odağı Olma**

Bu kategoriye oluşturan 3 metaforu, 3 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “aslan”, “kral” ve “kraliçe” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **aslana** benzer; çünkü tam bir lider gibi davranıyor.”

“Okul müdürü **krala** benzer; çünkü bütün görevlerini iyi bir şekilde yapıyor.”

“Okul müdürü **kraliçeye** benzer; çünkü okulu çok iyi şekilde yönetiyor.”

**Kategori 4: Olumsuzluk Unsuru Olma**

Bu kategoriye oluşturan 13 metaforu, 14 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “bitki, bostan korkuluğu, çakal, çöp konteynırı, deli, hayalet, imam, kâbus, kadın, mahalle kadını, konu mankeni, tembel kaplumbağa, maydanoz (2)” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriye oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **bitkiye** benzer; çünkü hiçbir faaliyette bulunmuyor. İlgilenmiyor.”

“Okul müdürü **bostan korkuluğu** benzer; çünkü çocuklarla ilgilenmiyor.”

“Okul müdürü **çakala** benzer; çünkü anaokulunu pek önemsemiyor. Kendini düşünüyor.”

“Okul müdürü **çöp konteynırına** benzer; çünkü okulda çöpleri rahatlıkla barındırıyor.”

“Okul müdürü **deliye** benzer; çünkü çok sorumsuz ilgisiz ve yetersiz.”

“Okul müdürü **hayalet** benzer; çünkü her karşılaştığımızda ondan korkuyoruz.”

“Okul müdürü **imama** benzer; çünkü vaaz verir gibi konuşur.”

“Okul müdürü **kâbusa** benzer; çünkü tüm çocukların korkulu rüyasıdır.”

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

“Okul müdürü **kadına** benzer; çünkü sürekli dedikodu yapar.”

“Okul müdürü **konu mankenine** benzer; çünkü sadece kılık kıyafetine önem verir.”

“Okul müdürü **mahalle kadınına** benzer; çünkü sürekli dedikodu yapıyor.”

“Okul müdürü **maydanoza** benzer; çünkü her işe karışıyor.”

“Okul müdürü **maydanoza** benzer; çünkü her şeye karışıyor.”

“Okul müdürü **tembel kaplumbağaya** benzer; çünkü oturduğu yerde sayıp duruyor okulun temizliği için gerekli özeni göstermiyor.”

**Kategori 5: Uyumlu Bir Unsur Olma**

Bu kategoriyi oluşturan 5 metaforu, 11 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “güneş”, “kedi (4)”, “melek (2)”, “şeker (2)” ve “tam bir hanımefendi” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **güneşe** benzer; çünkü etrafındakileri kendi ısıısıyla ısıtır.”

“Okul müdürü **meleğe** benzer; çünkü çok iyi biridir.”

“Okul müdürü **meleğe** benzer; çünkü insanlarla çok kuvvetli bir ilişkisi vardır.”

“Okul müdürü **kediyeye** benzer; çünkü sessiz sakın uysal biridir.”

“Okul müdürü **kediyeye** benzer; çünkü çok uysal, cana yakındır.”

“Okul müdürü **kediyeye** benzer; çünkü cana yakın ve sevecendir.

“Okul müdürü **kediyeye** benzer; çünkü çok uysaldır.”

“Okul müdürü **şekere** benzer; çünkü çok anlayışlı donanımlı ve tatlıdır.”

“Okul müdürü **şekere** benzer; çünkü hep güler yüzlü, iyi huylu ve anlayışlıdır. Kırmaz üzmez.”

“Okul müdürü **şekere** benzer; çünkü güler yüzlü ilgili biridir.”

“Okul müdürü **tam bir hanımefendiye** benzer; çünkü ağırbaşlı güze ve anlayışlıdır.”

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

**Kategori 6: Çalışkan Olma**

Bu kategoriyi oluşturan 2 metaforu, 3 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “*biblo*” ve “*karınca (2)*” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **bibloya** benzer; çünkü işini iyi yapan ve koltuğuna yakışan biridir.”

“Okul müdürü **karıncaya** benzer; çünkü işini iyi yapıyor okula değer verip işletiyor.”

“Okul müdürü **karıncaya** benzer; çünkü okulu çok düzenli tutmaktadır.”

**Kategori 7: Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma**

Bu kategoriyi oluşturan 2 metaforu, 3 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “*bilgisayar*” ve “*kalem*” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **bilgisayara** benzer; çünkü her konuda bilgiye sahiptir. Sorulan bütün sorulara bir cevabı vardır.”

“Okul müdürü **kaleme** benzer; çünkü etrafındakilere bilgi verir ve çabasında olan biridir.”

**Kategori 8: Sert ve Baskıcı Olma**

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu, 5 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “*diktatör (2)*”, “*kaplan*”, “*kırmızı domates*” ve “*süpürge makinası*” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **diktatöre** benzer; çünkü despot ve sert bir yapısı var. Hoca ve stajyerlere emirler yağdırıyor.”

“Okul müdürü **diktatöre** benzer; çünkü ani tepkiler ve çıkışlar yapıyor.”

“Okul müdürü **kaplana** benzer; çünkü çok otoriterdir.”

“Okul müdürü **kırmızı domatese** benzer; çünkü öğretmenler ona yaklaşmaktan renginin atmasından korkuyorlar.”

“Okul müdürü **süpürge makinesine** benzer; çünkü hocalarımız ve çalışanlar yakalanmaktan çok korkuyor.”

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

**Kategori 9:**Huzur verici olma

Bu kategoriyi oluşturan 2 metaforu, 2 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “çiçek” ve “gökkuşağı” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **çiçeğe** benzer; çünkü etrafına mis kokular yayar. Rengârenk düşünceler yansıtır.”

“Okul müdürü **gökkuşağına** benzer; çünkü üzerinde bütün renkleri barındırıp her yağmurdan sonra etrafı kamaştıran renkleriyle insana huzur verir.”

**Kategori 10:**Sorun Çözücü Olma

Bu kategoriyi oluşturan 2 metaforu, 2 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “aslan” ve “süzgeç” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **aslana** benzer; çünkü olması gerektiği gibi davranır. Olumsuzluğa izin vermez.”

“Okul müdürü **süzgeçe** benzer; çünkü önemli olan durumları önemsiz olan durumlar arasından süzer ve çözüm getirmek için çabalar.”

**Kategori 11:**Değişken Bir Varlık Olma

Bu kategoriyi oluşturan 4 metaforu, 4 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “dünya”, “gergedan”, “panda” ve “turtul” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **dünyaya** benzer; çünkü hep dönüyor. Ne yaptığı ne dediği belli değildir.”

“Okul müdürü **gergedana** benzer; çünkü uzaktan sakin ama yakınına geldikçe asık suratlı ve saldırgandır.”

“Okul müdürü **pandaya** benzer; çünkü panda aslında bir hayvan gibi görünür ama aslında çok tatlıdır ama yine de ayıdır.”

“Okul müdürü **turtula** benzer; çünkü hep kıvrak hareketlerde bulunuyor. Nerde durduğu belli değil.”

**Kategori 12:** Mekanikleşmiş Bir Varlık Olma

Bu kategoriyi bir öğrenci oluşturmuştur. Bu kategorideki metafor “robot” metaforudur. Bu kategoriyi oluşturan katılımcının ifadesine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **robot**a benzer; çünkü sadece mecbur olduğu şeyleri yapar.”



**Kategori 13: Etkisiz Bir Unsur Olma**

Bu kategoriyi oluşturan 7metaforu, 9 öğrenci üretmiştir. Bu kategorideki metaforların “çiçek, duvar (2), görünmez adam, hayalet, kedi, ot, put (2)” metaforları olduğu görülmektedir. Bu kategoriyi oluşturan katılımcı ifadelerine aşağıda yer verilmiştir:

“Okul müdürü **çiçeğe** benzer; çünkü bize hiç karışmıyor.”

“Okul müdürü **duvara** benzer; çünkü hiç konuşmaz.”

“Okul müdürü **duvara** benzer; çünkü görüntüsü var sesi yok.”

“Okul müdürü **görünmez adama** benzer; çünkü varlığı pek belli olmuyor.”

“Okul müdürü **hayalet**e benzer; çünkü ismi var kendisi yok.”

“Okul müdürü **kediye** benzer; çünkü çok sessizdir. Kimseyle diyalogu yoktur.”

“Okul müdürü **ota** benzer; çünkü hiç kimseye bir faydası yok. Diyalog yok uğraş yok.”

“Okul müdürü **puta** benzer; çünkü varlığı yokluğu birdir.”

“Okul müdürü **puta** benzer; çünkü çok ilgisiz ve donuktur.”

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Araştırma bulgularına göre staj uygulamasına katılan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin okul müdürü kavramına ilişkin elli metafor ürettikleri görülmüştür. Üretilen metaforlar kategorik olarak sınıflandırıldığında on üç kategori oluşmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlar katılımcıların “Okul Müdürü” kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların sırasıyla en çok, “Olumsuzluk Unsuru Olma”, “Etkisiz Bir unsur Olma”, “Uyumlu Bir Unsur Olma” kategorilerine ait olduğunu göstermektedir. En az metaforla temsil edilen kategorilerin ise “Yönlendirici/Yol Gösterici olma” ve “Mekanikleşmiş Bir Varlık Olma” kategorilerine ait olduğunu göstermektedir.

Konu ile ilgili alan yazın incelendiğinde okul müdürü kavramına yönelik benzer araştırmaların farklı çalışma grupları ile yapıldığı (Zembat, Tunçeli, Akşin, 2015; Tüzel ve Şahin, 2014; Örucü, 2014; Kösterelioğlu, 2014; Yalçın ve Erginer, 2012; Cerit, 2008; Dönmez, 2008; Browne-Ferrigno, 2003; Lum, 1997; Monroe,

*Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları*

2003; Fennel, 1996; Inbar, 1996; Pantina, 1991) ve benzer metaforların oluşturulduğu tespit edilmiştir. Aşağıda katılımcılar tarafından üretilen metaforlar temsil ettiği kategoriler açısından tartışılmıştır.

Araştırma bulgularımızda en fazla metafor üretilen “Olumsuzluk Unsuru Olma” kategorisinde katılımcıların, okul müdürlerini; hiçbir faaliyette bulunmayan, çocuklarla ilgilenmeyen, okulu önemsemeyen, ilgisiz, sorumsuz, korku verici, dedikodu yapan ve her işe karışan şeklinde ifade ettiği görülmüştür. Alan yazındaki çalışmalar müdür kavramına yönelik algıların çoğunlukla olumlu olduğunu göstermesine rağmen bu çalışmada müdür kavramına yönelik algılarda ilk sırada olumsuzluk ve etkisizlik unsuru ortaya çıkmıştır. Elde edilen bu sonuç Örucü (2015) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile de örtüşmektedir. Örucü’nün (2015), okulöncesi öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu çalışmada okul yöneticilerine ilişkin üretilen toplam 60 metaforun 44’ü olumsuz, 12 tanesi olumlu ve 4 tanesi nötr anlam taşıdığını saptamıştır. Bu durum, okul öncesi öğretmen adayları ile okulöncesi eğitim kurumlarında çalışacak olan çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin görüşlerinin örtüştüğünü de göstermektedir. Yalçın ve Erginer (2012) tarafından yapılan çalışma incelendiğinde ise, öğrencilerin “olumsuzluk unsuru olma”, öğretmenlerin ve yöneticilerin “yönlendiricilik/yol göstericilik”, velilerin ise “koruyuculuk/güven vericilik” kategorilerinde en fazla sayıda metafor ürettikleri görülmüştür. Bu çalışmada okul müdürleri ile ilgili olumsuz metaforlar üretilmesinin sebebi staj uygulamalarına giden çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin okul müdürleri tarafından birer öğretmen olarak değil de birer öğrenci olarak algılanması olabilir. Çünkü bir kavram ile ilgili algı, o kavrama hangi taraftan bakıldığı ve kavramın kişiye olan yansıması ile de ilgilidir. Benzer bir şekilde, Baştan, Tetik ve Kasımay (2014) çalışmalarında öğrencilerin okul müdürünü daha çok “odasında oturan, disiplinli, gülmeyen” bir kişi olarak gördüklerini belirtmişlerdir.

“Etkisiz Bir Unsur Olma” kategorisini oluşturan metafor ifadeleri incelendiğinde, katılımcıların okul müdürünü hiçbir işe karışmayan, sessiz, iletişim kurmayan, varlığı ve yokluğu belli olmayan bir unsur olarak algıladıkları görülecektir. Bu kategoride yer alan ifadeler bir okul müdürünün etkisizliğine vurgu

## *Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin Metafor Alguları*

yapıyor olsa da aslında okul müdürü ile ilgili olumsuz bir algının varlığını desteklemektedir. “Uyumlu Bir Unsur Olma” kategorisini oluşturan metafor ifadelerinde ise katılımcıların okul müdürlerini, etrafındakileri düşünen, iletişimi güçlü, sakin, cana yakın, anlayışlı, güler yüzlü ve ağırbaşlı olarak belirttiği görülmüştür. Bu kategoride oluşturulan ve en fazla tekrar eden metaforlar kedi, şeker ve melek metaforlarıdır. Yalçın ve Erginer (2012), çalışmalarında benzer bir şekilde üretilen melek ve şeker metaforlarını değerli varlık olma kategorisine yerleştirmiştir. “Koruyucu/Güven Verici Olma” kategorisini oluşturan ifadeler incelendiğinde okul müdürü daha çok anne, baba ve ağaca benzetilerek sevgisi ile koruyuculuğu vurgulanmıştır. Okul müdürü kavramına ilişkin anne, baba ve ağaç metaforlarına bu çalışmadaki bulgulara paralel olarak Yalçın ve Erginer (2012), Akın Kösterlioğlu (2014), Tüzel ve Şahin (2014), Cerit (2008), Öricü (2015), Zembat, Tunçelive Akşın (2015) de ulaşmışlardır.

“Değişken Bir Varlık Olma” kategorisinde katılımcılar okul müdürlerini ne yapacakları belli olmayan şekilde ifade ederek okul müdürlerine yönelik olumsuz bir algı ortaya koymuşlardır. “Sert ve Baskıcı Olma” kategorisinde katılımcılar okul müdürlerini emirler yağdıran, ani tepkiler gösteren, otoriter, korku kaynağı olarak algıladıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcıların oluşturduğu metaforlarla ilgili kategorilerden “Çalışkan Olma”, “Bilginin Kaynağı ve Aktarıcısı Olma”, “Huzur Verici Olma” ve “Sorun Çözücü Olma” kategorileri ikişer metaforla ifade edilmiştir. Birer metaforla en az metaforlu kategoriler ise “Yönlendirici ve Yol Gösterici Olma” ile “Mekanikleşmiş Bir Varlık Olma” kategorileridir.

### **5. ÖNERİLER**

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

Araştırmada üretilen metaforlar, staj uygulamalarına giden öğrencilerin okul müdürü ile ilgili algılarının nasıl olduğunu ortaya koymasından önemlidir. Özellikle eğitim kurumlarında staj uygulamalarına giden öğretmen adaylarının eğitim ile ilgili farklı kavramlara ilişkin algıları yaşanan problemlerin tespit edilmesi açısından önemlidir.

*Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları*

Okul müdürü ile ilgili olumsuz algıların düzelmesi, okul müdürlerinin iletişim becerileri açısından yeterli, çalıştığı kuruma karşı kendini sorumlu hisseden ayrıca öğretmen, öğrenci ve veli koordinasyonunu sağlayan bir konumda olması ile mümkün olabilir.

Okul müdürlerinin eğitim sistemi içerisinde daha etkili olması için özellikle eğitim ile ilgili faaliyetlere katılmaları, yol göstericilik görevlerini daha fazla yüklenmeleri, bilgi ve tecrübeleriyle öğretmen ve öğretmen adaylarına rehberlik etmeleri gerektiği söylenebilir.

Bu çalışmada genel anlamda okul müdürü kavramı ile ilgili olumsuz bir algının ortaya konmasında etkili olan unsurun katılımcıların kişisel deneyimleri olabileceği düşünülmektedir. Benzer bir çalışma staj gözlem formları ile desteklenerek yapılabilir.

Çalışmada, haftanın belli günleri okulda çalışan Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Bölümü öğrencilerinin gözlemlerine dayanan müdür algısı ortaya konulmuştur. Benzer şekilde okullarda staj yapan eğitim fakültesi öğrencilerinin de görüşleri üzerine bir çalışma yapılabilir.

#### **KAYNAKLAR**

- Akan, D., Yalçın, S., & Yıldırım, İ. (2014). " Okul Müdürü" Kavramına İlişkin Öğretmenlerin Metaforik Alguları. *Ilkogretim Online*, 13(1).
- Akın Kösterelioğlu, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Metaforik Alguları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 115-133.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının “Eğitim” Kavramına İlişkin Metaforik Alguları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin “Öğretmen” Kavramı İle İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi (Metaphoric Examination Of Perception Of Teachers Working In Multigrade Classrooms

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

About “Teacher” Concept). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-59. ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY www.turkishstudies.net.

Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe Öğretmeni Adaylarının “Öğretmen” Ve “Öğrenci” Kavramlarına İlişkin Kullandıkları Metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 5/3 Summer 2010*, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY www.turkishstudies.net.

Baştan, A., Tetik, İ., & Kasımay, C. (2014). Okul Müdürlerinin “Müdür” Algılarının İncelenmesi. 9. *Ulusal Eğitim Yönetim Kongresi*, 14

Ben-Peretz, M., Mendelson, N. & Kron, F. W. (2003). How Teachers In Different Educational Context View Their Roles. *Teaching and Teacher Education*, 19, 277-290.

Browne-Ferrigno, T. (2003). Becoming a principal: Role Conception, İntial Socialization, Role-İdentity Transformation, Purposeful Engagement. *Educational Administration Quarterly*, 39 (4), 468-503.

Cerit, Y. (2008). Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Müdür Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.

Çakmak, Ö.Ç., Neslitürk, S., & Asar, H. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Veli” Kavramına İlişkin Metaforik Alguları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(18).

Demirbaş, E. A. (2015). Çocuk Gelişimi Bölümü Üniversite Öğrencilerinin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199.

Dönmez, Ö. (2008). Türk Eğitim Sisteminde Kullanılan Yönetici Metaforları (Kayseri İli Örneği). *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Erciyes Üniversitesi.

Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları

- Eraslan Çapan, B.,(2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere ilişkin Metaforik Alguları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research* Volume: 3 Issue: 12 Summer 2010.
- Fennel, H. A. (1996). An Exploration Of Principals’ Metaphors For Leaders and Power. <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/>
- Inbar, D. E. (1996). The Free Educational Prison: Metaphors And Images. *Educational research*, 38(1), 77-92.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükladıkları Metaforlar, *Eğitim ve Bilim Dergisi*,38(169).
- Kıldan, A. O., Ahi, B., & Uluman, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Mecazlar Yoluyla Çocuk Kavramına Bakış Açıları (Boylamsal Bir Çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- Kuyucu, Y., Şahin, M., & Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:2 Makale No:05
- Lakoff, G.,& Johnson, M. (1980). The Metaphorical Structure Of The Human Conceptual System. *Cognitive Science*, 4(2), 195-208. <http://www.fllch.usp.br/df/opessoa/Lakoff-Johnson-Metaphorical-Structure.pdf>
- Lakoff, G. & Johnson, M. (2005). Metaforlar Hayat, Anlam ve Dil. (Çev: G. Y. Demir). İstanbul: Paradigma Yayınları.
- Lum, B. J. (1997). Student Mentality: Intentionalist Perspectives About The Principal. *Journal of Educational Administration*, 35 (3), 210-218.
- Miles, M. B.,&Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Source book*. London, United States of America: SAGE.
- Monroe, C. E. (2003). An Analysis Of Principal ship Metaphors At The Beginning Of The New Mil–Lennium. (Unpublished Master Thesis). *Faculty of the Graduate School, The University of North Carolina, Greensboro*.

*Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları*

- Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Alguları [doi: 10.14527/kuey.2014.014]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Pantina, P. A. (1991). Metaphor And The High School Principalsip. (Unpublished doctorate thesis). Hofstra University, New York.
- Pektaş, M.,& Kıldan, A. O. (2009). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” Kavramı İle İlgili Geliştirdikleri Metaforların Karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Pesen, A.,Demir, Z., Özçelik, M., (2015). “Ebeveynlerin “Çocuk” Kavramına Yükledikleri Metaforlar, 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, 7-9 Mayıs Gaziantep, 300-302.
- Saban, A. (2008). Okula İlişkin Metaforlar, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. Sayı 55, S. 459-496.
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2)
- Saban, A. Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretme Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2): 461-522.
- Şahin, D.,& Tüzel, E. (2014). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(17).
- TDK. (2015). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Yalçın, M. & Erginer, A. (2012). İlköğretim Okullarında Okul Müdürüne İlişkin Metaforik Algılar. *Journal Of Teacher Education and Educators. Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. 1 (2), 229-256. <http://www.jtee.org/document/issue2/4mak.pdf>.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.



*Çocuk Gelişimi Bölümü 2. Sınıf Öğrencilerinin “Müdür” Kavramına İlişkin  
Metafor Alguları*

Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının "Okul Yöneticisi" Kavramına İlişkin Algularına Yönelik Metafor Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Volume 1.



## AVRUPA BİRLİĞİ'NDE SOSYAL DİYALOG MEKANİZMALARI

Semih Serkant Aktuğ\*

### ÖZET

Günümüzde endüstri ilişkileri sisteminde barışın sağlanmasında, sistemin aktörlerinin karşılıklı diyalog ve işbirliğinin önemi büyüktür. Özellikle yaşanan küreselleşme süreciyle yaşanan değişim beraberinde ekonomide olduğu kadar siyasal sistemin bir alt sistemi olarak algılanan endüstri ilişkileri sisteminde de değişikliği zorunlu kılmıştır. Bu durum işçi-işveren ve hükümet temsilcileri arasında diyalog ve işbirliğini gerekli hale getirmiştir. Yaşanan bu durum günümüzde sosyal diyalog adı verilen kavramın tartışılmasına neden olmaktadır. Resmi olarak Avrupa Birliği'nde 1990'lı yıllarda mevzuata resmi olarak giren sosyal diyalog kavramı sosyal politika ve istihdam alanlarının gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışmada ise sosyal tarafların 1993'te imzalanan Maastricht Antlaşması'ndan sonra imzalamaya başladıkları çerçeve antlaşmalar ve sosyal tarafların katılımını amaçlayan ve Birlik müktesebatından kaynaklanan mekanizmalar değerlendirilecektir.

**Anahtar Sözcükler:** Sosyal Diyalog, Avrupa Birliği, Küreselleşme, İş Hukuku.

## SOCIAL DIALOGUE MECHANISMS IN THE EUROPEAN UNION

### ABSTRACT

Nowadays in the industrial relations system for peace, mutual dialogue and cooperation of actors of the system importance is great. Especially with the globalization process the change along as well as in economy industrial relations systems that perceived as a sub-system of political system has necessitated changes. This situation has made the necessary dialogue and cooperation between employer-employee and government agencies. This circumstance nowadays has led to a discussion of the concept which called social dialogue. Officially in the European Union in the 1990s the concept of social dialogue that formally entering legislation have contributed significantly to the development of social policy and employment. In this study framework agreements that social partners began to sign after the Maastricht Treaty which signed in 1993 and Aiming Participation of Social Partners and the Mechanisms arising from the *acquis communautaire* will be evaluated.

**Keywords:** Social, Dialogue, European Union, Globalization, Labour Law.

### GİRİŞ

Çağımızda uygar dünyada iş hukukunun ve çalışma ilişkilerinin ulaştığı düzey, aynı zamanda insanlığın genel anlamda gelişmişliğinin de bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Çalışma hayatının sosyal tarafları arasında varolan “çıkar çatışması”nın, geçmiş dönemlerin aksine, artık doğrudan doğruya potansiyel güçlerin devreye sokulması yoluyla değil aralarında devletin de bulunduğu üçlü bir yapı içinde işçi ve

\* Siirt Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi.

işveren taraflarının birbirleriyle veya kendi içlerinde gerçekleştirecekleri diyalog yoluyla çözümlenmesi fikri yaygınlık kazanmaktadır.

Kuşkusuz “sosyal diyalog” sihirli bir değnek değildir ve tarafların her üçünün de asgari bir uzlaşma ve anlaşma niyeti taşıması durumunda başarısızlığa uğraması kaçınılmazdır. Zaten sosyal diyalog yapılmasında tek hedef mutlaka görüşmelerden sonuç alınması değildir. Taraflar arasında sadece bilgi değişiminin yapılması bile sosyal diyalogun unsurlarından biridir. Çünkü çıkarları birbirine son derece ters sosyal tarafların birbirlerini biraz olsun anlayabilmeleri ve “empati” duygusunun gelişmesi ancak bu yolla mümkün olabilecektir.

Yukarıda açıklanan gerekçelerle, Avrupa Birliği'nde (AB) tarafların sosyal diyalog yoluyla çeşitli yönetim mekanizmalarına aktif katılımı fikri giderek daha fazla benimsenmekte ve Birlik müktesebatında yerini almaktadır.

### **1. SOSYAL DİYALOG KAVRAMI ve ÖNEMİ**

Sosyal diyalog kavramının tanımı ülkeden ülkeye ve bölgeden bölgeye değişmektedir (ILO, 2014; Kayhan, 2007:61). Farklı toplumlarda, sosyal diyalog farklı sebeplerle gelişmiştir. Sosyal diyalog Kuzey Batı Avrupa'da ekonomik büyümeye dayandırılırken, Doğu Avrupa'da ve geçiş ekonomilerinde ise hükümetin ekonomik politikalarına ana sosyal grupların desteğini sağlayacak bir mekanizma olarak değerlendirilmiştir (Myant vd., 2000:723). Sosyal diyalogun yapısını ve işleyişini, ülkelerin kültürel, tarihi, ekonomik ve politik şartları şekillenmektedir. Bu nedenle, sosyal diyalogun bir ülkeden bir başka ülkeye ithal edilebilecek ve her ülkeye uyan tek ve ideal bir modeli de yoktur.

Sosyal diyalog, ekonomik ve sosyal politika alanındaki karşılıklı çıkarlara ilişkin sorunlar üzerinde, devlet, işveren ve işçi temsilcileri arasında veya içinde danışma, müzakere veya sadece bilgi değişiminin her şeklini kapsayan bir yöntem olarak algılanabilir. Bu yöntemin üçlü (devlet, işveren, işçi) yapısı, üçlü ulusal danışma ve işbirliğinden, işletme düzeyinde yapılan toplu pazarlığa kadar çok çeşitli şekil ve farklı düzeylerde sosyal diyalog yoluyla en iyi çözümlerin elde edilmesini sağlar (TISK,1998:162; Ekin, 1997:19 vd.; Demir, 1999:25; Dereli, 1997:112).

Sosyal diyalog; en genel anlatımla demokratik siyasal rejimi benimsemiş ülkelerde sosyal taraf olarak nitelendirilen işçi ve işveren üst örgütü temsilcilerinin toplumda yer alan diğer organize çıkar grubu temsilcileri ile birlikte temel ekonomik ve sosyal politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına katılmaları olarak tanımlanmaktadır. Bir başka deyişle sosyal diyalog; sosyal taraf temsilcileri ile diğer organize çıkar grupları temsilcilerine makro düzeyde ekonomik ve sosyal politikaların belirlenmesi ve uygulanmasına katılma olanağı sağlayan yegâne mekanizmadır (Tartan, 2006:2; Evren, 1999:37; Yüksel, 1997:53).

Sosyal diyalog; demokrasinin sürekliliğini korumanın, ekonomik ve sosyal politikaların hazırlanması ve uygulanmasını sağlayacak olan siyasal tartışma özgürlüğünün kaçınılmazlığı olarak da değerlendirilebilir. Ayrıca, sosyal diyalog çatışmaksızın yeniden yapılanmaya girişme ve ekonomik bunalımları yatıştırma olanağı tanıyacaktır. Özellikle ekonomik bunalım sürecinde işsizlik artışını önleme, sosyal huzursuzlukları yatıştırma, ekonomik canlanma için ücretlerde ılımlı bir artış sağlama ve sosyal maliyetlerin daha adil paylaşımını sağlamanın yolu sosyal diyalogdan geçmektedir (Tartan, 2006:27)

## 2. LİTERATÜR ARAŞTIRMASI

Aşağıdaki tabloda Türkçe literatürde yer alan çalışmalardan bazıları görülebilir:

Tablo 1: Literatür araştırması

YAZAR	YIL	AÇIKLAMALAR
Parlak	2015	Çalışmada sosyal diyalog kavramı, sosyal diyalogun şartları, AB ve Türkiye'de sosyal diyalog incelenmektedir. Türkiye'nin AB müktesebatının bir gereği olarak oluşturduğu sosyal diyalog yapılarının AB normlarından uzak ve etkin işlemeyen yapılar olduğu ve en kısa sürede reform yapılması gerektiği vurgulanmaktadır.
Güray	2013	Çalışmada AB'de sosyal diyalog mekanizmasının kurumsallaşma sürecinden ve AB'de sosyal diyalogun çıktılarında hareket edilerek "Avrupa Sosyal Modeli" ne katkıları ve en son finansal ve ekonomik kriz dönemindeki çıktıları değerlendirilmektedir.
Yüksel	2014	Çalışmada sosyal diyalog ve uzlaşma çerçevesinde toplu iş sözleşmenin önemi ve toplumsal barış için taşıdığı değerler incelenmiştir.
Uçkan	2005	Sosyal diyalog kavramı AB'de dönemler düzeyinde incelenmiş ve çerçeve antlaşmaların AB sosyal politikası içindeki yeri inceleme konusu yapılmıştır.
Kayhan	2007	Çalışmada Türkiye açısından sosyal diyalogun katılımcı demokrasiye sahip ülkelerdeki yer ve önemine kavuşamadığı vurgulanmaktadır.
Dereli	1997	Çalışmaya göre "Türkiye'de sosyal diyalogun önündeki en büyük engel, bunu yasa ile başaracak ve uygulayacak bir siyasi iradenin, temsili ve güçlü hükümetlerin mevcut olmayışdır. Oysa ülke ekonomisini meşgul eden birçok önemli konu, örneğin özelleştirme ve Gümrük Birliği, sosyal güvenlik reformu, ücretler ve toplu sözleşme sorunları,

		iş güvencesi ve memur sendikacılığı, yasal reformlar ve esnekleştirme, ekonomik krizde alınacak önlemler vb. Ekonomik ve Konsey'de danışmalar ve uzlaşmalar yoluyla sağlıklı çözümlere kavuşturulabilir. Ayrıca siyasi partilerin populist politikalarını göğüslemede de sosyal diyalog önemli roller oynayabilir.”
Görmüş	2007	Çalışmada, Osmanlı'dan günümüze Türkiye'sine sosyal diyalogun ağır aksak da olsa nasıl bir yol izlediği tarihsel olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada Türkiye'deki sosyal diyalog mekanizmalarının eksik yönlerine de değinilerek sosyal diyalog mekanizmalarının etkinliğinin artırılması için önerilerde bulunularak AB ülkeleriyle karşılaştırmalar yapılmıştır.
Işığıçık	1999	Çalışmada sosyal diyalog açışından Türkiye'deki durum incelenmiştir.

### 3. AVRUPA BİRLİĞİ'NDE SOSYAL DİYALOG MEKANİZMALARI

AB düzeyinde sosyal diyalog, üye ülkelerde özellikle Kıta Avrupa'sında mevcut, korporatizm, sosyal diyalog ve sosyal ortaklık geleneğinin AB düzeyine yansımadır (Koray-Çelik, 2007:4). AB düzeyinde sosyal diyalog, danışma, müzakere ve karar-verme süreçlerini içeren sosyal tarafların kendi aralarında ve ayrıca hükümetle gerçekleştirdikleri uzlaşmaya dayalı çıkar temsil mekanizmasıdır. AB düzeyinde bir sosyal diyalog mekanizması geliştirme çabasıyla amaçlanan üye ülkeler arasında ekonomik ve sosyal politikalar açışından mevcut farklılıkların barışçıl yollardan uyumlulaştırılması veya en aza indirilmesidir (Parlak, 2014).

#### 3.1. Avrupa Birliği'nde Sosyal Tarafların Sosyal Diyalog Yoluyla Kural Üretmelerine Yönelik Mekanizma: Çerçeve Anlaşmalar

1993'te imzalanan Maastricht Antlaşması'nın eki olan Sosyal Politika Protokolü ile Sosyal Diyalog'a resmi ve kurumsal bir nitelik kazandırılmıştır. Protokol, Birlik iş hukukunun oluşturulmasında sosyal taraflara önemli bir rol vererek geleneksel ve enformel sosyal diyalog ilgili önemli yenilikler getirmiştir (Parlak, 2014; Güray, 2013:147).

Maastricht Antlaşmasında bazı değişiklikler yapan Amsterdam Antlaşması, 2 Ekim 1997 yılında imzalanmıştır. Amsterdam Antlaşması ile birlikte sosyal tarafların aralarında anlaşmak suretiyle belirli bazı konularda Birlik müktesebatına katkıda bulunmalarının yolu açılmıştır (Ueapme, 2015). Nice Antlaşması'yla yapılan değişiklikler sonrasında anılan konular da nispeten genişletilmiş ve sosyal diyalog yoluyla kural üretme mekanizması Avrupa Topluluğu'nu Kuran Antlaşma (ATA)'da

yerini almıştır. ATA, 136. Maddesi sosyal diyalogu temel hak olarak nitelendirmektedir (Labor Capital, 2015). ATA md.139 uyarınca, “sosyal taraflar eğer isterlerse, aralarında sürdürdükleri Birlik düzeyindeki diyalog, anlaşmaları da içerebilecek akdi ilişkilere” dönüşebilecektir (md.139/I). Bu durumda, “Birlik düzeyinde sonuçlandırılan anlaşmalar sosyal taraflar ve üye devletlere özgü usul ve uygulamalar uyarınca veya 137. maddenin kapsadığı konularda, imza sahibi tarafların ortak talebiyle Komisyon’un önerisi üzerine Konsey kararıyla yürürlüğe konur” (ATA md.139/II). “Konsey, md.137/2 uyarınca oybirliğiyle hareket etmesi zorunlu olan alanlardan birine ilişkin bir veya daha çok hüküm içeren durumlar dışında nitelikli çoğunlukla hareket” edecektir (ATA md.139/III).

Yukarıda kısaca özetlenen prosedür işletilerek sosyal taraflar arasında Birlik düzeyinde varılan çerçeve anlaşmaların yetkili organlarca tasdiki üzerine “yönerge” olarak müktesebata dahil olup ve yürürlüğe girenlerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

-Ailevi Sebeplerle İzin Hakkında UNICE (Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği), CEEP (Avrupa Kamu Teşebbüsleri Merkezi) ve ETUC (Avrupa Sendikalar Konfederasyonu) Arasındaki Çerçeve Anlaşmaya İlişkin 3 Temmuz 1996 Tarihli ve 96/34 Sayılı Konsey Yönergesi. Yönergede çalışan anne ve babaların yeni doğan veya evlat edinilen çocuğa bakmak için, 8 yaşına gelene kadar üçer aylık süre ile izin almaları düzenlenmiştir (European Commission, 2015).

-Belirli Süreli Çalışmaya İlişkin ETUC (Avrupa Sendikalar Konfederasyonu), UNICE (Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği) ve CEEP (Avrupa Kamu Teşebbüsleri Merkezi) Arasında Çerçeve-Anlaşmaya Dair 28.06.1999 tarihli ve 99/70 Sayılı Konsey Yönergesi. Yönerge ile belirli ve belirsiz süreli iş sözleşmeleriyle çalışanlar arasında ayrımcılığın yasaklanmasıyla belirli süreli iş sözleşmesiyle çalışanların çalışma koşullarının iyileştirilmesi amaçlanmaktadır. Yine Yönerge ile ardi ardına yapılan belirli süreli hizmet sözleşmeleri ile ortaya çıkan dürüstlük kuralına aykırılığın önlenmesi hedeflenmektedir (Büyüktarakçı, 2009:1083).

-Kısmi çalışmaya ilişkin ETUC (Avrupa Sendikalar Konfederasyonu), UNICE (Avrupa Sanayi ve İşverenler Konfederasyonları Birliği) ve CEEP (Avrupa Kamu Teşebbüsleri Merkezi) arasında çerçeve anlaşma.

1995 yılından itibaren imzalanan çerçeve antlaşmalar incelendiğinde, antlaşmaların çok detaylı olmayan genel hükümler görülmektedir. İmzalanan çerçeve antlaşmaların AB düzeyinde toplu iş sözleşmeleri olduğunu söylemek doğru olmayacaktır. Burada amaçlanan sosyal tarafların düzenleme yapmak istedikleri bir konuda anlaşarak yasama sürecine katılmalarını sağlamaktır (Uçkan, 2005:266).

### **3.2. Sosyal Tarafların Katılımını Amaçlayan ve Birlik Müktesebatından Kaynaklanan Mekanizmalar**

#### **3.2.1. Sosyal Diyalog ve Partnerlik Yoluyla Sosyal İçerime İlişkin 6 Şubat 2003 Tarihli ve 2003/C 39/01 Sayılı Konsey İlke Kararı**

Söz konusu metin bir ilke kararı olduğundan zorlayıcı veya bağlayıcı nitelik taşımamaktadır. Anılan kararda Bakanlar Konseyi, öncelikle (Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü, 2015);

### *Avrupa Birliği'nde Sosyal Diyalog Mekanizmaları*

-Avrupa Komisyonu'nu sosyal dışlanmayı önlemek ve dışlanmış kişileri tekrar topluma ve işgücü piyasasına kazandırmak amacıyla ulusal, bölgesel ve yerel anlamda sosyal diyalog ve partnerliği teşvike devam etmeye,

-Üye devletleri, yoksulluğun ve sosyal dışlanmanın önlenmesi amacıyla uygun olarak, sosyal içerim ile ilgisi olabilecek tüm diğer aktörlerin, özellikle ulusal eylem planlarına katılımını teşvik etmeye,

-Sosyal Koruma Komitesini, sosyal taraflarla çok sıkı işbirliği yapmaya, sivil toplum örgütleriyle diyalog içinde olmaya,

-Sosyal tarafları, sosyal içerime yönelik olası partnerlik kurumlarını ve yaklaşımlarını tanımlamaya,

-Sivil toplum örgütlerini, herkese açık bir toplum ve herkese açık bir işgücü piyasası için çaba göstermeye çağırmaktadır.

İlke Kararı'nda adı geçen "Sosyal Koruma Komitesi"nin oluşturulması 2000 Mart'ta yapılan Lizbon Zirvesi'nde kararlaştırılmıştır. Sosyal Koruma Komitesi, "Antlaşmaya uygun olarak ve Birlik kurum ve organlarının yetkilerini göz önünde tutarak, üye devletler arasında, sosyal koruma politikasına ilişkin işbirliğini güçlendirmek amacıyla güden bir danışma organı"dır. Komitenin amacı, Avrupa İstihdam Stratejisini, ortak amaçları ve göstergeleri tanımlayarak gerçekleştirilmesi için çaba göstermektir (Erdoğdu, 2005:30). Komitenin ayrıca gelecekte istihdam stratejisinin izlenmesine ilişkin sorumluluk alması da öngörülmüştür (EUR-Lex, 2015a).

Sosyal Koruma Komitesi onbeş üye devlet hükümetlerinin uzmanlarından oluşmakta ve Avrupa Komisyonu ile dirsek teması halinde çalışmaktadır.

#### **3.2.2. Avrupa Topluluğu'nda Çalışanların Bilgilendirilmelerine ve Danışılmalarına İlişkin Genel Bir Çerçeve Oluşturulması Hakkında 11 Mart 2002 Tarihli ve 2002/14 Sayılı Avrupa Parlamentosu ve Konsey Yönergesi**

2002/14 Sayılı Yönerge uyarınca, en az elli işçi çalıştırılan işletmelerde ya da en az yirmi işçi çalıştırılan işyerlerinde (her üye devlet bu iki kısıttan birisini seçmekte özgürdür) işçilerin (Özcüre – Eryiğit, 2006:147; EUR-Lex, 2015b);

-İşletme veya işyerinin yakın geçmişteki ve gelecekteki muhtemel gelişimi ile ekonomik durumu hakkında bilgilendirilmeye,

-İşletme veya işyerinde, özellikle istihdamı olumsuz etkileyebilecek olanları başta olmak üzere gelecekte alınması tasarlanan tedbirler de dahil olmak üzere istihdamın yapısı, durumu ve muhtemel gidişatı hakkında bilgilendirilmeye ve danışılmaya,

-İşgücü organizasyonunda ya da hizmet akitlerinde değişiklikler meydana getirebilecek ararlarda bilgilendirilmeye ve danışılmaya,

hakları olduğu ve üye devletlerin mevzuatlarını bu yönde yakınlaştırmaları gerektiği kabul edilmiştir (md.2).

#### **3.2.3. İşçilerin Bilgilendirilmeleri ve Danışılmaları Amacıyla Avrupa İş Konseylerinin veya Birlik Ölçeğindeki İşletmeler ve İşletme Gruplarındaki Usullerin Oluşturulması Hakkında 22 Eylül 1994 Tarihli ve 94/45 Sayılı Konsey Yönergesi**



94/45 Sayılı Yönerge ile Birlik ölçeğindeki işletmeler ve işletme gruplarında, çalışanların bilgilendirilme ve danışılma haklarının geliştirilmesi amacıyla yönelik olarak “iş konseylerinin” oluşturulması öngörülmektedir (md.1/1,2).

Yönerge'ye göre (Birleşik Metal İş, 2002:8), Birlik düzeyinde işletme, “en az iki farklı üye devletin her birinde en az yüz elliser işçi olmak üzere üye devletlerde en az bin işçi çalıştıran” işletmedir (md.2/a). Birlik düzeyinde işletme grubu ise, “üye devletlerde en az bin işçi çalıştıran, kontrol ettiği grupta farklı üye devletlerden en az iki işletme bulunduran ve kontrol ettiği bu işletmelerden en az birinin bir üye devlette en az yüz elli işçi çalıştırdığı ve aynı zamanda bir diğerinin de diğer bir üye devlette en az yüz elli işçi çalıştırdığı” işletme grubudur (md.2/b,c).

### **3.2.4. İşletmelerin, İşyerlerinin veya İşletme ya da İşyeri Kısımlarının Devri Durumunda Çalışanların Haklarının Korunmasına İlişkin Üye Devletler Mevzuatlarının Yakınlaştırılması Hakkında 2001/23 Sayılı ve 12 Mart 2001 Tarihli Konsey Yönergesi**

2001/23 Sayılı Yönerge işletmelerin, işyerlerinin ya da işletme veya işyeri kısımlarının bir başka işverene devredilmesi halinde işçilerin bilgilendirilme ve danışılma haklarının temini konusunda üye devletler mevzuatlarının yakınlaştırılmasını içermektedir (Sevimli, 2005:43).

AB 2001/23 sayılı Yönergenin “İşçinin Haklarının Korunması” başlıklı 3. maddesinde, üye ülkelerin, devreden işverenin işyeri ile birlikte devredeceği bütün hak ve borçlar ile ilgili olarak devralan işvereni bilgilendirmesi hakkında iç hukuklarında düzenleme yapabilecekleri belirtilmiştir (EUR-Lex, 2015c). AB 2001/23 sayılı Yönerge'nin 5. maddesi uyarınca; Yönergenin, devreden işverenin devir tarihinde yürürlükte olan iş sözleşmelerinden doğan hak ve borçlarının devralan işverene geçeceğine ilişkin 3. maddesi ile devreden veya devralan işverenin, iş sözleşmesini sırf işyerinin devrinden dolayı feshedemeyeceğine ilişkin 4. maddesi, üye ülkeler aksini kararlaştırmadıkça, işverenin iflası sonucu işyerinin devri halinde uygulanmayacaktır.

Yönerge'ye göre devreden ve devralan işverenler, devirden etkilenen işçilerin temsilcilerini, devir için saptanan ya da tasarlanan tarih, devir sebebi, devrin işçiler üzerinde doğuracağı hukuki, ekonomik ve sosyal sonuçlar ve işçiler hakkında alınacak tedbirler konusunda bilgilendirmelidirler (md.7/1). Devreden işverenin bu bilgileri devrin gerçekleşmesinden önce işçi temsilcilerine iletmesi gerekmektedir. Eğer devreden ve devralan, işçileri de etkileyecek tedbirler almayı tasarlıyorsa, uygun zamanda işçi temsilcileriyle müzakereler yapmalıdırlar (md.7/2).

### **3.2.5. Avrupa Anonim Şirketinin Statüsünü İşçilerin Dahli Yönünden Tamamlayan 8 Ekim 2001 Tarihli ve 2001/86 Sayılı Konsey Yönergesi**

2001/86 Sayılı Yönerge, 2157/2001 Sayılı Tüzük uyarınca kurulan Avrupa Anonim Şirketlerinin faaliyetlerine işçilerin katılımı konusunu düzenlemektedir (md.1).

Yönerge'ye göre, bir Avrupa Anonim Şirketi oluşturmaya karar veren iştirakçi şirketler, bu duruma ilişkin projenin kabulünden hemen sonra işçi temsilcilerinden oluşturulacak bir “özel müzakere grubu”yla müzakerelere başlamalıdır (md.3/1,2).

Söz konusu Yönerge, 3 yıllık geçiş süresinin ardından 8 Ekim 2004 tarihinde yürürlüğe girmiştir (MESS, 2015).

### 3.2.6. Üye Devletlerin Toplu İşçi Çıkarmalara İlişkin Mevzuatlarının Yakınlaştırılması Hakkında 98/59 Sayılı ve 20 Temmuz 1998 Tarihli Konsey Yönergesi

Yönerge'ye göre, toplu işçi çıkarılması düşünüldüğünde, -düşünce henüz proje aşamasındayken- müzakerelere “zaman geçirmeden” başlanması zorunludur (md.2/1). Anılan hükmün ihlali durumunda yaptırımının ne olacağı açık bir şekilde Yönerge'de belirtilmese de 6.maddede yer alan, “Üye Devletlerin (...) öngörülen yükümlülüklerin yerine getirilmesi amacıyla, işçi temsilcilerinin ve/veya işçilerin idari ve/veya hukuki usullerden yararlanmalarını” sağlayacakları yönündeki genel hüküm uyarınca her üye devletin kendi mevzuatında etkin ve oranlı yaptırımı belirlemesi gerekir (EUR-Lex, 2015d).

Yönerge'de toplu işçi çıkarmaya ilişkin ayrıntılı tanımlar mevcuttur. Öncelikle vurgulamak gerekir ki Yönerge'de benimsenmiş olan ve toplu işçi çıkarmalara ilişkin sayısal bir takım sınıflandırmalar üzerine bina edilmiş kavramlaştırma metodu, onbeş üyeye sahip olan Topluluğun hukuk düzeninde standartların net şekilde ortaya konulabilmesi anlamında olumludur.

Yönerge'de her üye devletin seçimine bırakılmış iki tür tanım vardır. Üye devletler kavramı tanımlarken, otuz günlük ya da 90 günlük olmak üzere iki ayrı süreden birini seçme durumundadırlar.

Eğer otuz günlük süre temel alınıyorsa, anılan süre içinde işverence;

- Rutin olarak yirmiden fazla yüzden az işçi çalıştırılan işyerlerinde en az on işçinin;
- Rutin olarak en az yüz olmak üzere, üçyüzden az işçi işçi çalıştıran işyerlerinde işçi sayısının en az %10'una kadar işçinin;
- Rutin olarak üçyüz ve daha fazla işçi çalıştıran işyerlerinde en az otuz işçinin;

Şahıslarına bağlı olmayan bir veya daha fazla nedenle işten çıkarılmasına “toplu işçi çıkarma” denir (md.1/a).

ATAD (Avrupa Adalet Divanı) meseleye değindiği bir kararında (Nağme, 2015), işçilerin şahıslarına bağlı olmayan, bir ya da daha fazla nedenden kaynaklanan toplu işçi çıkarmalara, -faaliyet düzeyine bakılmaksızın- bir işletmenin yeniden yapılandırılmasına bağlı olarak gerçekleştirilenler de dahil olduğundan, Yönerge kapsamının, bir işletme faaliyetlerinin –özel bir çalışma tipine olan talebin düşmesi hallerinde görüldüğü üzere- yavaşlatılması ya da durdurulması sonucu ortaya çıkan ekonomik fesihlerle sınırlı tutulamayacağına hükmetmiştir (European Court of Justice, 1994:1).

Eğer doksan günlük süre esas alınıyorsa, bu defa anılan süre içinde –işyerinde rutin olarak çalıştırılan işçi sayısı kaç olursa olsun işverence en az yirmi kişinin işten çıkarılmasına “toplu işçi çıkarma” denir (md.1/a).

Yukarıdaki açıklamalardan da anlaşıldığı üzere, açıkça belirtilmese de bir işyerinin Yönerge kapsamına girmesi için rutin olarak en az yirmi işçi çalıştırıyor olması gerekir. O halde en az yirmi işçi çalıştıran işyerlerinde, üye devletlerin seçtikleri

sürelere uygun olarak belirlenen sayılarda işçinin işten çıkarılması durumunda ilke olarak Yönerge ile getirilen prosedürün uygulanması zorunludur.

Yönergeyle, işverenin müzakereler öncesinde işçi temsilcilerine yazılı bildirimde bulunmakla yükümlü kılınmasının nedeni, işçi temsilcilerine “yapıcı önerilerde bulunabilme” olanağının sağlanmasıdır (md.2/3). Bunun için de işverenin konuya ilişkin tüm bilgileri temsilcilere uygun zamanda sunması gerekir (md.2/3-a). Anılan bilgilerden aşağıda belirtilenlerinin ise her hâlükârda yazılı olarak bildirilmesi şarttır:

- İşçi çıkarma projesinin nedenleri,
- Çıkarılacak işçilerin sayı ve kategorileri,
- Rutin olarak istihdam edilen işçilerin sayı ve kategorileri,
- Planlanan işçi çıkarmanın gerçekleşeceği zaman dilimi,
- Ulusal mevzuatlar ve/veya uygulamalar işverene yetki verdiği ölçüde, işten çıkarılacak işçilerin seçiminde kullanılacak kriterler,
- Ulusal mevzuatlar ve/veya uygulamalardan kaynaklananlar dışındaki her türlü olası fesih tazminatı için kullanılacak hesaplama yöntemi (Richards, 1999:23 vd.)

Özellikle yukarıda belirtilen hususların bildirimünün üye devletlerce garanti altına alınması şarttır. Aksi takdirde Komisyon Avrupa Topluluğunu Kuran Antlaşmanın 226.maddesinin kendisine verdiği yetkiyi kullanarak meseleyi ATAD’na götürebilir. Nitekim, “*planlanan işçi çıkarmanın gerçekleşeceği zaman diliminin*”, “*işten çıkarılacak işçilerin seçiminde kullanılacak kriterlerin*” ve “*ulusal mevzuatlar ve/veya uygulamalardan kaynaklananlar dışındaki her türlü olası fesih tazminatı için kullanılacak hesaplama yönteminin*” bildirimini yasal olarak güvence altına almamış olması dolayısıyla, Yunanistan aleyhine ATAD’na böyle bir başvuru yapılmıştır (Union Européenne. 2015).

Yönerge uyarınca işçi temsilcilerine bildiri zorunlu olan belgelerden, “*ulusal mevzuatlar ve/veya uygulamalardan kaynaklananlar dışındaki her türlü olası fesih tazminatı için kullanılacak hesaplama yöntemi*”ne ilişkin olanı dışındakilerin en az bir nüshası da yetkili kamu makamına bildirilmelidir (md.2/3).

Anılan bildirim yapılacağı yetkili kamu makamı Almanya’da Çalışma Bürosu, Danimarka’da İşgücü Piyasası Kurulu, Fransa’da Çalışma Bakanlığı, İngiltere’de Sanayi ve Ticaret Bakanlığı, İspanya’da Çalışma Bakanlığı’dır (Medef, 2015; Leroy, 1989:395; Richards, 1999: 22; Magellan, 2015).

### 3.2.7. Tamamlayıcı Emeklilik Ödenekleri Alanında Bir Kurul Oluşturulmasına İlişkin 2001/548 Sayılı 9 Temmuz 2001 Tarihli Komisyon Kararı

2001/548 Sayılı Karar, Komisyon’a bağlı olarak tamamlayıcı emeklilik alanında “Emeklilik Forumu” adında bir danışma komitesinin kurulmasını öngörmektedir. 45 kişilik Emeklilik Forumu’nun üyeleri, ulusal hükümetlerin uzmanlarından, sosyal taraflardan ve tamamlayıcı emeklilik idarelerinden oluşturulmaktadır.

### 3.2.8. Avrupa Birliği’nde Bir Sosyal Diyalog Uygulaması Örneği

24 Temmuz 1997 tarihinde, tarım kesiminde örgütlü sosyal taraflarca, tarım işkolunda, "tarımsal ücretli istihdam" konusunda bir çerçeve-anlaşma imzalanmıştır.

Tarımda ücretli istihdamı iyileştirmek için imzalanan bu tavsiye çerçeve anlaşma, çeşitli yönlerden önem taşımaktadır. İlk olarak, iş süresinin düzenlenmesi konusundaki 93/104 sayılı Konsey yönergesinin kurallarını tamamlaması, hatta yıllık çalışma süresinin üst sınırını belirleyerek gece çalışması konusunda daha elverişli kurallar öngörerek, bu yönergeden daha ileri düzenlemeler yapması nedeniyle önem taşımaktadır. İkinci olarak, sosyal taraflar Komisyonun önerisi olmaksızın kendi iradeleriyle bu anlaşmayı imzalamışlardır. Üçüncü olarak da bu anlaşma, yönerge yoluyla değil tarım kesiminde ulusal düzeyde imzalanan toplu sözleşmelere konularak uygulamaya aktarılması nedeniyle önemlidir. Sosyal taraflarca imzalanan tele-çalışma konusundaki dördüncü çerçeve anlaşmanın uygulamaya aktarılmasında da bu yöntem benimsenmiştir. Öte yandan "mesleklerarası" nitelik taşımayıp belli bir işkolu alanıyla sınırlı olarak imzalanmış başka çerçeve anlaşmalar da bulunmaktadır. Deniz adamlarının iş süresinin düzenlenmesiyle ilgili 30 Eylül 1998 tarihli anlaşma ile hava taşımacılığı kesiminde iş süresiyle ilgili 22 Mart 2000 tarihli anlaşma, bunun örneklerini oluşturur. Ayrıca, telekomünikasyon ve ticaret sektörlerinde de, 2001 yılının Şubat ve Nisan aylarında, tele-çalışma konusunda iki anlaşma imzalanmıştır. Sivil havacılık ve deniz taşımacılığı sektörlerinde imzalanan çerçeve anlaşmaların konusu ise, iş süresi ile işçi sağlığı ve iş güvenliğidir (Tartan, 2006: 195).

## **SONUÇ**

Çalışmanın amacı ve literatüre katkısı yanında buraya kadar ifade edilenler Avrupa Sosyal Modeli'nin de temel yapı unsurlarından olan sosyal diyalogun Avrupa Birliği'ndeki temel mekanizmalarını göstermektedir. Gerçekten de sosyal diyalog mekanizmaları sayesinde Avrupa Birliği ülkelerinde sosyal barışın daha ileri bir noktaya geldiği deneyimlerle görülmektedir.

Günümüzün küreselleşen dünyasında bir devletin objektif tavır alabildiği ve tarafsız bir hakem görevini yapabildiği durumlarda tarafların birbirleriyle sürekli fikir alışverişinde bulunmalarında sayısız fayda vardır. En başta her iki sosyal tarafın birbirini biraz olsun anlayabilmesi ve taleplerini tekrar gözden geçirmesi ancak sosyal diyalog yoluyla mümkün olabilir. Tüm bu saptamalar ışığında Avrupa Birliği'nin sosyal barışın ve gelişmişliğin muhafazasında sosyal diyalog kurumundan yararlanma yolunu seçtiği görülmektedir. Böylelikle sosyal taraflar arasındaki çatışmanın toplumu germesinin de önüne geçilmekte, ayrıca tartışma ortamında mümkün olduğunca en iyi fikirlere ve yöntemlere ulaşılması amaçlanmaktadır.

Nihayet Türkiye açısından kısa bir değerlendirme ile çalışmayı sona erdirmek mümkündür. Türkiye'nin de Avrupa Birliği tam üyeliğine yönelik uyum sürecinin yalnız müktesebat veya mevzuattan ibaret olmadığı, vefakat aynı zamanda endüstri ilişkileri sistemlerinin de uyumlarının hedeflenmesi gerektiği görülmektedir. Sosyal diyalog hem mevzuat hem gelişmişlik hem de uzlaşma kültürü meselelerini içermektedir. O halde diğer meselelerin yanı sıra uyum için uzlaşma kültürünü yaygınlaştırmak ve demokratik tartışma zeminini tam anlamıyla sağlamak da amaçlanmalıdır. Türkiye'nin önemli sorunlarından birisi örgütlenme kültürü

düzeyinin yetersizliği olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu da sosyal diyalogun gelişimine engel olmaktadır. Diğer taraftan sendikal örgütlenme sorunları da yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümüne katkı anlamında işyeri komite ve konseylerinin geliştirilmesi önem taşıyacaktır.

### **KAYNAKÇA**

- Birleşik Metal-İş. (2002), Avrupa İşyeri Temsilciliği Yasası, Birleşik Metal İş Yayınları, No: 12, İstanbul.
- Büyüktarakçı, Sevil. (2009), “Mevsimlik İşler ve Kampanya İşlerinde Belirli Süreli İş Sözleşmesi”, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi, Özel Sayı, C: 11, s. 1071-1110.
- Demir, Fevzi. (1999), “Kayıtdışı İşçiliğın Önlenmesinde Sendikaların Rolü ve Bakanlıkça Hazırlanan Bir Tasarı Üzerine Düşünceler”, Tekstil İşveren Dergisi, Sayı: 232, s. 22-25.
- Dereli, Toker. “Sosyal Diyalog”, İş Hukukunun Güncel Sorunları Semineri, Bolu, 9-12 Aralık 1997, TÜHİS Yayını, s. 110-111.
- Dereli, Toker. (1997), “Sosyal Diyalog: Ekonomik ve Sosyal Konsey Hakkında”, Ekonomik Yaklaşım, C. 8, Sayı: 27, s. 113-130.
- Ekin, Nusret. (1997), “Diyalog Çağı”, MESS Mercek Dergisi, Sayı: 8, s. 14-25.
- Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü. (2015), “Sosyal Diyalog ve Partnerlik Yoluyla Sosyal İçerime İlişkin 6 Şubat 2003 Tarihli ve 2003/C 39/01 Sayılı Konsey İlke Kararı”, [http://www.eyh.gov.tr/upload/ozurluveyasli.gov.tr/mce/eski\\_site/raporlar/uluslararasi/ab/ABmukteseabati/2003eaccessibility.pdf](http://www.eyh.gov.tr/upload/ozurluveyasli.gov.tr/mce/eski_site/raporlar/uluslararasi/ab/ABmukteseabati/2003eaccessibility.pdf) (Erişim Tarihi: 20.01.2015).
- Erdoğdu, Seyhan. (2005), “Avrupa Birliği ve Sosyal Politika”, Genel-İş Emek Araştırma Dergisi, Sayı: 1, s. 19-33.
- EUR-Lex. (2015a), “Communication from the Commission, The European Social Dialogue, A Force for Innovation and Change”, Brussels, COM (2002) 341 final, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV:c10716> (Erişim Tarihi: 12.06.2015).
- EUR-Lex. (2015b). Directive 2002/14/EC of the European Parliament and of the Council, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex:32002L0014> (Erişim Tarihi: 12.06.2015).
- EUR-Lex. (2015c), Council Directive: 2001/23/EC, “Safeguarding Employees' Rights in the event of Transfers of Undertakings”, <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/LSU/?uri=CELEX:32001L0023> (Erişim Tarihi: 22.02.2015).
- EUR-Lex. (2015d), "Council Directive 98/59/EC, “On the Approximation of the Laws of the Member States Relating to Collective Redundancies”, [Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi | Journal of Social Sciences Institute | Year - Yıl 2015 | Number - Sayı 5](http://eur-</a></p></div><div data-bbox=)

*Avrupa Birliği'nde Sosyal Diyalog Mekanizmaları*

- lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:31998L0059 (Erişim Tarihi: 22.02.2015).
- European Commission. (2015), Employment, Social Affairs and Inclusion, <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=2999&langId=en> (Erişim Tarihi: 25.01.2015).
- European Court of Justice. “C-383/92, Recueil de la Jurisprudence de la Cour de justice et du Tribunal de première instance”, Partie I Cour de Justice, 1994-6, Luxembourg, s. I/2480.
- Evren, Öcal Kemal. (1999), “Dünyada ve Ülkemizde Sosyal Diyalogun Artan Önemi ve Üçlü Yapı Mekanizmaları”, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Dergisi, Yıl: 2, Sayı: 2, s. 35-48.
- Görmüş, Ayhan. (1997), “Türkiye’de Sosyal Diyalogun Gelişimi”, Çalışma ve Toplum, Sayı: 14, s. 115-140.
- Güray, Melahat. (2013), “Avrupa Birliği’nde Sosyal Diyalog” Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Çalışma Dünyası Dergisi, C: 1, Sayı: 1, s. 144-158.
- ILO. (2015), IFP on Social Dialogue, Labour Law and Labour Administration, <http://www.ilo.org/public/english/dialogue/ifpdial/sd/index.htm> (Erişim Tarihi: 20.01.2015).
- Işığöç, Özlem. (1999), “Sosyal Diyalog – Temel Nitelikleri ve Türkiye’de Sosyal Diyaloga İlişkin Genel Bir Değerlendirme”, İş Güç, C: 1, Sayı: 2.
- Kayhan, Necati. (2007), “AB Sürecinde Türkiye’de Sosyal Diyalog Alanındaki Gelişmeler”, TÜHİS İş Hukuku ve İktisat Dergisi, C: 20-21 Sayı: 6-1, s. 61-79.
- Koray, Meryem & Çelik, Ali. (2007), Avrupa Birliği ve Türkiye’de Sosyal Diyalog, Belediye-İş Sendikası AB’ye Uyum Serisi, İstanbul.
- Labor Capital. (2015), Sosyal Diyalog, <http://www.laborcapital.org/pdf/03tr.pdf> (Erişim Tarihi: 22.01.2015).
- Leroy, Jean-Pierre. (1989), “Le rôle de l’administration”, Revue pratique de droit social, No: 536, s. 381-409.
- Medef. (2015), “Le licenciement collectif: Définition et notification à l’administration”, [http://www.medef.fr/refondation/refdoc/refdoc-pdf/refdoc-pdf\\_2001/nego-collective\\_colloque-14.pdf](http://www.medef.fr/refondation/refdoc/refdoc-pdf/refdoc-pdf_2001/nego-collective_colloque-14.pdf), (Erişim Tarihi: 18.01.2015).
- MESS. (2015), “Şirketler Hukukuna İlişkin AB Müktesebat Rehberi”, <http://www.mess.org.tr/content/MESS%20Şirketler%20Hukuku%20Nisan%202013%20-%20FINAL.pdf> (Erişim Tarihi: 20.01.2014).
- Myant, M. & Slococok, B. & Simith S. (2000), “Tripartitism in the Czech and Slovak Republics”, Europe-Asia Studies, 52 (4), s. 723-739.
- Nağme, N. Hozar. (2015), “Toplu İşçi Çıkarmaya İlişkin ATAD Kararı ve 98/59/EC Sayılı AB Yönergesi Hükümlerinin Yorumu”, [http://www.mess.org.tr/content/Sicil\\_EYLUL10\\_nagme\\_hozar.pdf](http://www.mess.org.tr/content/Sicil_EYLUL10_nagme_hozar.pdf) (Erişim Tarihi: 24.01.2015).
- Özcüre, Gürol & Eryiğit, Nimet. (2006), “AB’de Çalışanların Yönetime Katılma Yönergesi’nin Kobi’ler Düzeyinde Uygulanması ve Türkiye Üzerine Bir Değerlendirme”, Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi, Sayı: 51, s. 145-176.
- Parlak, Zeki. (2015), “Avrupa Birliği’nde ve Türkiye’de Sosyal Diyalog”, [yelsen.org.tr/\\_resimler\\_/haberler/ZekiParlak.docs](http://yelsen.org.tr/_resimler_/haberler/ZekiParlak.docs), (Erişim Tarihi: 21.01.2015).
- Réseau MAGELLAN, (2015), “Droit du travail”, <http://www.magellan-network.com/fr/accueil/> (Erişim Tarihi: 27.02.2015).



*Avrupa Birliği'nde Sosyal Diyalog Mekanizmaları*

- Richards, Geoffrey W. (1999), “İşin Doğasındaki Değişimler ve İşçilerin Korunması”, İş Hukukuna İlişkin Sorunlar ve Çözüm Önerileri Semineri, Galatasaray Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Sevimli, Atahan. (2005), “İşyeri Devrinin İş Sözleşmesine Etkisi”, İş Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi, C: 7, Sayı:1, s. 36-57.
- Tartan, Hakan. (2006), Küreselleşme Süreci İçinde Uluslararası Sosyal Diyalog Uygulamaları ve Türkiye, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İzmir.
- TİSK. (1998), Türkiye İşveren Sendikaları Konfederasyonu Olağan Genel Kurul Çalışma Raporu, Ankara.
- Uçkan, Banu. (2005), “Avrupa Birliği'nde Sosyal Diyalog: Danışma Komitelerinden Çerçeve Antlaşmalara”, İktisat Fakültesi Mecmuası, C: 55, Sayı: 1, s. 250-270.
- UEAPME. (2015), Social Dialogue and Employment in the European Union, <http://www.ueapme.com/businesssupport%20II/Training%20Tools/Confartigianato/Social%20dialogue/Social%20dialogue.pdf> (Erişim Tarihi: 25.01.2015).
- Union Européenne. (2015), “La Commission engage plusieurs procédures en matière de droit du travail contre l'Italie, la Grèce, l'Irlande et les Pays-Bas”, [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-99-526\\_fr.htm?locale=FR](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-99-526_fr.htm?locale=FR) (Erişim Tarihi: 20.01.2015).
- Yüksel, Nihat. (1997), “Küreselleşme ve Toplu Pazarlıktaki Değişim”, TİSK Yayın No: 166, Ankara.
- Yüksel, Hasan. (2014), “Endüstri İlişkilerinde Sosyal Diyalog Mekanizması Olarak Toplu Sözleşme Süreci ve Önemi”, Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C: 19, Sayı: 4, s. 109-112





## MUHASEBE DENETİMİNİN ETKİNLİĞİNİ SAĞLAMADA İÇ KONTROLÜN ROLÜ

Selami Güney<sup>1</sup> ve Salim Sercan Sarı<sup>2</sup>

### ÖZET

İşletmelere olan güvenin artması ve muhasebe sistemindeki hata ve suiistimallerin azalması için başarılı bir iç kontrol sistemine ihtiyaç vardır. İşletmenin mali yapısıyla birlikte yönetici ve çalışanları da içine alan ve etkileyen iç kontrol etkin ve verimli bir şekilde yapıldığında muhasebe denetimi sürecinin de sıkıntısız olarak atlatılmasına olanak sağlar.

Bu çalışmada muhasebe denetiminin daha etkin olmasının da iç kontrolün nasıl bir rol oynadığı literatür taraması yapılarak araştırılmıştır. Eksiksiz çalışan bir iç kontrol sürecinin muhasebe denetiminin etkinliğini sağlamak için önemli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

**Anahtar kelimeler:** Muhasebe denetimi, İç kontrol sistemi

### ABSTRACT

It needs to a succesful internal control system to increase confidence to businesses and reduce errors and abuses in the system of accounting. It allows to overcome the accounting process easily when internal control system involving and affecting managers and employees with the financial structure of business is checked by an effective and efficient way.

In this study it has been investigated how internal controls play a role by scanning the literature being more effective of a accounting controls. As a results, it has been proved that the process of a fully functional internal control is important to ensure the effectiveness of the accounting supervision.

**Key words:** Accounting controls, Internal control system.

---

<sup>1</sup> Doç. Dr. Selami Güney, Erzincan Üniversitesi, İşletme Bölümü, [simguney@hotmail.com.tr](mailto:simguney@hotmail.com.tr).

<sup>2</sup> Salim Sercan Sarı, Erzincan Üniversitesi, İşletme Bölümü, [salimsercan\\_24@hotmail.com.tr](mailto:salimsercan_24@hotmail.com.tr)

## 1.GİRİŞ

Günümüz dünyasında küreselleşmenin etkisiyle teknolojinin baş döndürücü hızla büyümesi ve gelişmesi ekonomik alanda da büyük ilerlemeler yaşanmasına neden olmuştur. Bunun sonucunda da işletmelerin her geçen gün değişen şartlara uyum sağlayacak şekilde yönetilmesinin önemi artmıştır.

İşletmelerin ve işletme çalışanlarının elde etmiş olduğu başarıları değerlendirmek ve işletmelerin mali verileri hakkında tam anlamıyla bilgi sahibi olmak için muhasebeye verilen önem artmıştır. İşletme yöneticileri doğru ve güvenilir verilere ulaşp bunu kamuoyuyla paylaşmak için etkin bir muhasebe sistemine sahip olmalıdır. Çünkü piyasaların olmazsa olmazı güvendir.

Yöneticiler veya işletme sahipleri ticari yaşamı kolaylaştıran fırsatları elde edip rakipleri karşısında bir adım önem geçmek ve işletmelerini tehditlerden korumak için etkin bir iç kontrol sistemine ve bu sistemin denetimine ihtiyaç duyarlar.

İç kontrolün en önemli hedeflerinden biri işletmenin mali kayıt ve verilerinin genel kabul görmüş muhasebe standartlarına uygunluğunu sağlamak ve bu uygunluğun güvenilir olup olmadığını bir muhasebe denetimiyle araştırmaktır.

Çalışmanın birinci bölümünde muhasebe denetiminin tanımı yapılmaya çalışılmış, muhasebe denetiminin tarihçesi, türleri, amaçlarından bahsedilmiş ve ülkemizde muhasebe denetimiyle ilgili yapılan çalışmalar aktarılmıştır.

İkinci bölümde iç kontrol kavramının tanımı yapılmış, iç kontrolün tarihçesi, iç kontrolün standartları ve ilkeleri açıklanmaya çalışılmıştır.

Üçüncü bölümde muhasebe denetiminin etkinliğini sağlamada iç kontrolün etkisi değerlendirilmiş ve muhasebe denetiminde iç kontrol vurgulanarak sonuç bölümüyle çalışma sonlandırılmıştır.

## 2.MUHASEBE DENETİMİ KAVRAMI

### 2.1. Muhasebe Denetiminin Tanımı

Denetim yaşamın her anında karşımıza çıkan ve sık sık kullanılan bir kavramdır. Yönetim fonksiyonlarından biri olan denetim, işletmelerin hedefe ulaşmasında kesinlikle yerine getirilmesi gereken bir fonksiyon olarak karşımıza çıkmaktadır (Bulut, 2010: 5).

Denetim geniş kapsamlı bir kavram olup, gerek literatürde gerekse uygulamada pek çok anlamda kullanılabilirdiğinden günümüze kadar çeşitli denetim tanımları yapılmıştır. Bazı tanımlarda denetim kavramının kontrolle eş anlama geldiği görülebilir.

Denetim, işletmelerin içinde ve dışında herkes tarafından kabul edilen belli başlı standartlara uygunluğun olup olmadığını araştırmak için kanıt toplayan, bu

kanıtları değerlendiren ve bu durumu düzenli ve kurallara uygun bir şekilde sürdüren süreçtir (Şen, 2008: 6).

Türk Dil Kurumu denetlemenin tanımını, “bir işin doğru ve yönetime uygun olarak yapılıp yapılmadığını incelemek, teftiş etmek, kontrol etmektir” diye yapmıştır.

Denetim ekonomik faaliyetler gerçekleştiren birimlere uygulanır. Denetim sürecinde esas olarak yapılan şey işletmelerin gerçekleştirdiği etkinliklerde ve etkinlikler sonucunda ileri sürdüğü bilgiler ile denetçilerin savunduğu doğruların karşılaştırılmasıdır. Denetimi yapan kişiler alanından uzman ve bağımsızdır.

Muhasebe denetimi, iktisadi faaliyet ve olaylarla ilgili ileri sürülen düşüncelerin önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluk derecesini araştırmak ve sonuçlara ihtiyacı olan kişilere haber vermek amacıyla objektif olarak kanıt toplayan ve değerlendiren sistematik bir süreçtir (Güredin, 1995: 3).

Muhasebe denetimine Anglo-Sakson ülkelerde “Auditing” denilmektedir. Auditing kavramının ilk olarak, Latince “işitme ve dinleme” anlamına gelen “Audire” fiilinden türemiştir. Bunun anlamı, geçmiş dönemlerde yaşayan toplumlarda seçilmiş uzmanların görevli kişilerin yaptıkları işleri inceleyerek, doğruyu bulmaya çalışmalarıdır (Bozkurt, 1999: 17-18).

Denetim bir süreç olduğundan bu sürecin her aşamasını içine alan bir tanım yapmak faydalı olacaktır. Geçmişi “ Amerikan Diplomalı Kamu Muhasebecileri Enstitüsüne (AICPA)” uzanan ve genel kabul görmüş denetim tanımı şöyledir (Ataman vd, 2001:15);

“Muhasebe Denetimi, bir ekonomik birim veya döneme ait bilgilerin önceden belirlenmiş ölçütlere olan uygunluk derecesini araştırmak ve bu konuda bir rapor düzenlemek amacıyla bağımsız bir uzman tarafından yapılan kanıt toplama ve değerlendirme sürecidir.”

Muhasebe denetlemenin en önemli dayanaklarından biridir. Denetleme ise muhasebeyi belli başlı yasalara, kurallara ve standartlara göre değerlendirir. Yani birbirini tamamlayan bu iki kavram için denilebilir ki muhasebe olmadan denetleme yapmak iddiasız ve sonuçsuz olabileceği gibi, denetleme olmadan muhasebe gerçeği yansıtmaz ve güvenilirliği tartışılır. Bu yüzden muhasebe denetimi muhasebe sisteminin eksikliklerini bulmak ve yeniliklere adapte olmasını sağlamak için gereklidir.

Muhasebe denetiminin hangi tanımına bakacak olursak esasında, herhangi bir nedenle kendilerine kaynak tahsis edilen kişi veya birimlerin, kaynaklarını nasıl kullandıklarının muhasebesi niteliğinde olan hesap verme sorumluluğu kavramı vardır (Muğal, 2007: 6).

## **2.2. Muhasebe Denetiminin Tarihçesi**

Denetimi önceden işletme sahiplerini sadece kayıtlarını kontrol etmek için ortaya koyuyorlardı. Zamanla bilisel ve ekonomik gelişmelerin ilerlemesiyle işletmelerin hisselerini halka arz etmeleri sonucu işletme sahipleri ile yöneticiler

ayrılmış işletme hesaplarının, faaliyet sonuçlarını kontrol etmek isteyen ortaklar (sahipler) adına, bağımsız ve uzman kişilerce denetlenmesi zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Muğal, 2007: 5). Yani geçmişte ekonomik faaliyetlerin denetimi olarak başlayan denetim günümüzde muhasebe denetimiyle bir arada kullanılmaktadır.

İlk ticari faaliyetler ile birlikte meydana gelen her iktisadi olay bugün olduğu gibi derinlemesine incelenmese M.Ö. 3000 yılına kadar uzanan arşivlere bakıldığında, eski Mısır, Yunan ve Roma medeniyetlerinde mali hesapların kayıtları ve gerçekliğini ölçmek için denetim olgusuna başvurulduğu görülmüştür (Köse, 2000: 20). Fakat medeniyetin ilerlemesi, toplumu her yönden etkileyecek reformların bir bir ortaya çıkmasıyla birlikte denetim kavramına da bakış açısı değişmiş sanayi devrimiyle birlikte günümüzde kullanılan muhasebe denetimi ortaya çıkmıştır.

Sanayi devrimi sonrasında her geçen gün büyüyen ve gelişen endüstri şirketleri tekelleşme eğilimi, ekonomik faaliyetlerin karmaşık hale gelmesi, borsaların ortaya çıkışı gibi unsurlar işletmelerde yönetici ve işletme sahibi gibi kavramların ortaya çıkmasına neden olmuş ve bu tüm bu gelişmelerle birlikte denetimin toplumun her kesimini ilgilendirmesi sonucunu meydana getirmiştir. Bundan böyle tek amaç hata ve hilelerin ortaya çıkarılması değildir. Ortakların, işletmeye borç verenlerin, devletin ve tüm menfaat sahiplerinin esas amacı, finansal tabloların doğruluğunun uzman bir kişi yani denetçiler tarafından onaylanmasıdır. Bu tür denetim çalışmalarına da günümüzde ‘‘ mali tablo denetimi yaklaşımı’’ denilmiştir (Güredin, 2007: 15). İşletmelerin mali tabloları bir bütün olarak incelenmeye başlanmış ve bu denetim yaklaşımı sayesinde yararlı sonuçlara ulaşılmıştır.

Mali tablo denetimi yaklaşımının ortaya çıkmasından sonra denetim sisteminde önemli gelişme 1950’ li yıllarda görülmüştür. Denetimin amacı değişmiş mali tabloların sadece rakam yönünden gerçekliğinin araştırılmasından ziyade iç kontrol sisteminin araştırılıp sorgulanması gerektiği gerçeği gün yüzüne çıkmıştır (Güredin, 1995: 16).

Ekonomik olarak ilerleyen ülkelerle birlikte Türkiye’de de muhasebe denetiminin gelişimi, iktisadi faaliyetlerdeki gelişmelere paralel olmuştur. Ülkemizde muhasebe konusunda uzman kişilerin mahkemelerde bilirkişilik yapması ve vergi kanunlarında denetim yetkisi verilmesi ile muhasebe denetimi sisteminde ilk uygulamalar yapılmıştır. Sonradan bu mesleğe sahip kişiler bir araya gelip mesleğe yasal bir statü kazandırmak için çabalamış ve mesleğin bilimsel yönüyle ilgilenip bu konuda muhasebe denetimi bilinci oluşturmaya çalışmışlardır (Uzay vd, 2009: 127). 13 Haziran 1989 tarihli Resmi Gazete’de yayımlanan 3568 Sayılı Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlik Kanunu, muhasebe ve denetim faaliyetlerini bir meslek olarak tanımlamakta ve bu alanlarda profesyonel anlamda hizmet sunan kişilerin niteliklerini de belirtmektedir. Türkiye’ de muhasebe denetimiyle ilgili bir diğer önemli çalışmada Ülkemizde 1 Ocak 1994 tarihinden itibaren tüm işletmeleri kapsayan tek düzen muhasebe sistemi uygulanmaya başlamasıdır. Buna ilaveten, 1994 yılında muhasebe ve denetim standartlarını saptamak üzere Türkiye Muhasebe ve Denetim Standartları Kurulu (TMUDESK) kurulmuştur. TMUDESK, Türkiye muhasebe standartlarını saptarken, uluslararası

standartlara uygun hazırlamayı amaç edinmiştir(Erdoğan, 2002: 52). Muhasebe denetimiyle ilgili çıkarılan yasalar, faaliyete geçirilen kuruluşlar ve bu alanda eğitim alıp kendini geliştiren kişilerin de etkisiyle ülkemizde muhasebe denetiminde söz birliği yapılmış ve standartlaşma sağlanmaya çalışılmıştır.

### **2.3. Muhasebe Denetiminin Türleri**

#### **2.3.1. Muhasebe Denetiminin Konusuna ve Amacına Göre Denetim Türleri**

Faaliyet denetimi, uygunluk denetimi ve mali tablolar denetimi olmak üzere 3 başlık altında inceleyeceğiz.

##### **2.3.1.1.Faaliyet Denetimi**

Faaliyet denetimi, işletmelerin hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını değerlendirmeyi çabalar. işletmenin örgütsel yapısını, iç kontrol sistemlerini, iş akışlarını ve yönetimin başarısını saptamaya yönelik geniş kapsamlı bir faaliyettir. İşletmelerin etkinlik ve verimliliğinin sağlanması için gerekli usul ve yönetmeliklerin uygulanışını sorgular (Kepekçi, 1996:3). Sadece muhasebe sistemlerini incelemekle yetinmeyip işletmelerin çalışanları, üretim fonksiyonları ve pazarlama stratejilerini de içine alan kapsamlı yürütülen bir faaliyettir.

Faaliyet denetiminde, denetimi yapan kişinin yorumu ve değerlendirmesi mali ve mali olmayan bilgilerin hepsinde önemli olduğu için faaliyet denetimi yönetim danışmanlığına benzetilir (Kepekçi, 2000:2).

##### **2.3.1.2.Uygunluk Denetimi**

Muhasebe kayıtlarının ve bilgilerinin belirli bir otorite tarafından konulmuş olan yasa ve yönetmeliklere uygun olup olmadığının denetimidir (Akarkarasu, 2000: 8).

Bu otorite devler yada işletmenin üst yönetimi olabilir. Uygunluk denetim türü işletme dışından denetçiler tarafından da yapılabilir. Buna örnek verecek olursak, işletmelerin sosyal sigorta bildirimlerinin doğruluğu; ücret işlemleri ve ilgili belgelerin sosyal sigorta mevzuatına uygunluğunun, SSK denetçileri tarafından araştırılması ile belirlenir. Bu denetimde esas olan SSK mevzuatıdır (Yatağan, 2006: 5,6).

Bu denetim türüyle ilgili son yıllarda önem arz eden konulardan biride kanuni düzenlemelerin getirdiği durumlara uygunluğun araştırılmasıdır. Örneğin, işten çıkarılan eski çalışanlara ödenen kıdem tazminatı ve ihbar tazminatlarının yasal düzenlemelere uygunluğu denetçiler tarafından incelenmelidir (Erdoğan, 2005: 5).

Uygunluk denetiminde işletme içindeki denetçiler finansal işlemler ve muhasebe sisteminin yönetimin istediği iç kontrol yöntemlerine uygunluğunu araştırırken, işletme dışındaki denetçiler ise işletmenin denetime konu olan kanun ve mevzuata uygunluğu denetler. Yani uygunluk denetimi iç ve dış denetim şeklinde yapılabilir.

### **2.3.1.3. Mali Tablolar Denetimi**

Mali tablolar denetimi işletmenin mali tablolarını genel kabul görmüş muhasebe standartlarına göre denetimidir. Bağımsız denetçiler ve kamu denetçileri tarafından yapılır

İşletmelerin mali durumuyla ilgili güvenilir ve doğru bilgi vermeyi amaçlayan bu denetim türüne “bağımsız denetim” ya da “dış denetim” de denilebilir.

İşletmenin faaliyet sonuçları ile ilgili bilgi vermek üzere hazırlanan mali tablolar bilanço ve gelir tablosunu içeren “temel mali tablolar” ile kar dağıtım tablosu, öz sermaye değişim tablosu, fon akım tablosu, nakit akım tablosu ve satışların maliyetini içine alan “ek mali tablolar” dan oluşur (Muğal, 2007: 9).

### **2.3.2. Denetçinin Statüsüne Denetim Türleri**

İç ve dış denetim olmak üzere 2’ ye ayrılır.

#### **2.3.2.1. İç Denetim**

Adından da anlaşılacağı üzere iç denetim, işletme içerisinde geçen faaliyetlerle ilgilidir ve yukarıda bahsettiğimiz finansal denetimi, uygunluk denetimini ve mali tablolar denetimini içine alır.

İç denetimin işlevi; iç kontrol sisteminin yeterlilik ve etkinliğini değerlendirmek suretiyle yönetime hizmet etmektir. İç denetim faaliyet sonuçlarını prosedürlerde belirtilen amaçlarla karşılaştırır, farkları analiz eder ve düzeltici önlemler gerekiyorsa bunların alınmasını ister. Günümüzde faaliyet gösteren birçok küçük işletmede iç kontrolü yapan yöneticiler iç denetimde yapmaktadır. Fakat işletmeler büyüyüp, kapsamaları genişlediğinde iç denetimi yapacak olan profesyonel elemanlara ihtiyaç duyulur. Bankaların kendi içinde denetimini yapan banka müfettişlerini buna örnek verebiliriz.

İç denetim görevlileri işletmelerin sürekli çalışanları olarak işletme sahibi veya yöneticilerinin talimatları doğrultusunda çalışırlar. Ayrıca iç denetimde görev alan kişileri casusluk yapıyor gibi yorumlamakta yanlış olabilir.

#### **2.3.2.2. Dış Denetim**

Esas amacı muhasebe kontrolleri ve finansal kayıtları denetlemek olan dış denetim faaliyeti bağımsız denetçiler veya kamu denetçileri tarafından yapılır. Bu kişiler işletmede çalışmayan yani işletme dışından kişilerdir.

Topluma karşı büyük sorumluluk taşıyan dış denetim olgusu mesleği dış denetim olan bağımsız dış denetçiler veya mali müşavirler tarafından yapıldığı gibi, kamusal zorunlulukların incelenmesinden sorumlu kamu kurumlarına bağlı olarak çalışan kamu denetçileri tarafından da yapılabilir (Muğal, 2007: 13).

Kamu denetçileri, kendi kurumlarında yaptıkları çalışmalarda iç denetim, özel sektör kuruluşlarında yaptıkları çalışmalarda kamu denetimi görevini yerine getirirler (Yatağan, 2006:8).

Ülkemizde kamu denetçilerinin bağlı bulunduğu kurumla; Sayıştay, Devlet Denetleme Kurulu, Başbakanlık Yüksek Denetleme Kurulu, Vergi Denetmenleri, Bankalar Yeminli Murakıplar Kurulu, Sermaye Piyasası Denetleme Kurulu, Ticaret Bakanlığı Teftiş Kurulu ve SSK Teftiş Kurulu' dur (Bozkurt, 2000: 34).

#### **2.4. Muhasebe Denetiminin Amaçları**

Muhasebenin temel amacı, herhangi bir varlık hakkında bilgi sahibi olmak veya bir karara ulaşmak isteyenlere doğru ve güvenilir bilgi vermeyi sağlamaktır. Muhasebe denetiminin temel amacı ise hazırlanmış olan mali tabloların genel kabul görmüş muhasebe standartlarına uygun olup olmadığını tespit etmek, mali tablolar hakkında rapor vermek, hata ve hileleri ortaya çıkarmak ve oluşabilecek hata ve hileleri önlemektir.

Muhasebe raporlarıyla etrafa sunulan bilgiler, aslında bir beyandır. Bu tür beyanlarda ortaya atılan bilgilerin var olduğu ileri sürülmektedir. Beyanlardaki iddiaların doğruluğunu araştırıp, gün yüzüne çıkaracak bir araştırma, bildirimdeki bilgiler hakkında verilecek kararın objektifliğini arttıracaktır. Belirlenen amaçlara uygun ve tutarlı karar verebilmek için, bu karar sürecinde faydalanılan bilgilerin doğru ve güvenilir olması gerekir. Çünkü güvenilir olmayan bir bilgi, kaynakların etkili kullanımını olumsuz etkilemekte ve karar vericiye zarar vermektedir (Güredin, 1998: 2,3).

#### **2.5. Muhasebe Denetiminin Etkinliğini Sağlamada Ülkemizde Yapılan Çalışmalar**

Muhasebe denetiminin etkinliğini sağlamada ülkemizde yapılan çalışmalar;

Kardeş (1995), denetim firmalarının yaptıkları denetimlerde etkinliği artırmak için kullanabilecekleri analitik inceleme prosedürlerini ele alarak, bunların denetim sürecinde uygulanış biçimleri ve elde edilen sonuçların denetim üzerinde yarattığı etkileri araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; daha etkin bir denetim yapmak isteyen denetim firmalarının analitik inceleme prosedürlerinin neler olduğunu, uygulama biçimlerini ve uygulayacakları denetim aşamalarını belirlemeleri gerekmektedir. Analitik inceleme prosedürlerinin denetimin her aşamasında yoğun bir şekilde kullanılması hem denetimin etkinliğinin artırılması hem de denetçinin objektif bir denetim görüşüne ulaşması açısından önemli bulunmuştur.

Ay (2007), bilişim teknolojileri kullanımının denetimin etkinliğini artırıp arttırmadığını araştırmıştır. Araştırma sonuçlarına göre bilişim teknolojilerinin kullanımının denetimfirmalarına maliyetlerini azaltıcı, kaliteyi, verimliliği, etkinliği, güvenilirliği, koordinasyonu ve iş hızını artırıcı etkileri olduğunu tespit etmiştir.

Memiş (2008), işletme yönetiminde iç denetim sürecinden etkin bir şekilde faydalanmak için gerekli şartları araştırmıştır. Araştırma sonucuna göre; iç denetim fonksiyonunun yeterli ve etkili şekilde yürütülmesi, işletmelerdeki kontrol mekanizmalarının sağlıklı yürümesini sağlar ve dolayısı ile işlemsel risklerin, hilelerin ve gelir kayıplarının oluşmasını engelleyerek işletmenin verimliliği ve rekabet gücünün artmasına katkıda bulunur.



İç denetim sürecinin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikle işletme üst yönetiminin iç denetim sürecinden beklenen faydaları kavraması ve iç denetim birimlerini sahiplenmesi gerekir. İşletme yönetimi tarafından iç denetim biriminin ve iç denetçilerin tarafsız ve bağımsız bir şekilde faaliyetlerini yürütebilecekleri çalışma ortamının oluşturulması ve iç denetçilerin pozisyonlarının diğer birimlere çok iyi anlatılması gereklidir. İç denetim birimi işletme içinde öyle bir şekilde yapılandırılmalı ki; iç denetçiler, bağımsızlıklarına gölge düşürecek iç ve dış etkenlerden uzak bir şekilde, doğrudan üst yönetime bağlı olarak faaliyetlerini sürdürmelidirler. Bunun yanında denetçi kadroları, gerekli mesleki ve ahlakî nitelikleri haiz, kritik düşünme yeteneklerine sahip, finansal ve finansal olmayan konularda üst düzey bilgilere sahip kişilerden oluşturulmalıdır (Bulut, 2010: 68).

### **3. İç Kontrol Kavramı**

#### **3.1. İç Kontrolün Tanımı**

Bir şeyin gerçeğe ve aslına uygunluğuna bakmayı ifade eden kontrol kavramı Fransızca kökenli bir kelimedir (Eren, 2003: 327). İşletmelerin arzu ettikleri ve hedefledikleri başarıya ulaşmaları için belirlenmiş özellikler ve maddelerin uygulanması için koordine edilmiş süreçlerin toplamıdır.

Genele olarak bakıldığında işletmelerde kontrol, yönetimin belirlediği plan, hedef ve performans standartlarına uygunluğu sağlamada kullanılan sistematik yöntemlerdir. Kontrol gerçekte bir yönetim fonksiyonudur. Yani yönetim tarafından belirlenen amaçlara ve hedeflere ulaşmak için kabul edilen politikalar, uygulanan usul ve yöntemlerdir (Kaya, 2009: 1).

Denetim Yordamları Komitesi tarafından 1949' da iç kontrole ilişkin ilk ayrıntılı araştırma yapılmıştır. Raporda işletmelerin amacının varlıkları korumak, muhasebe sisteminin güvenilirliğini sağlamak, etkin ve verimli faaliyetleri artırmak ve yönetim usullerinde bulunan uygulamaların gerçekleştirilmesini sağlamak için gerekli yol ve önlemlerden bahsedilmiştir (Güredin, 2010: 316).

Victor Z. Brink'e göre iç kontrolün etkin ve verimli olması için iyi bir muhasebe sistemiyle birlikte daha da önemlisi yazılı usul ve yöntemler, işletmelerin durumunu değerlendirmek için uygun şekilde hazırlanmış bütçeler ve iç denetim yapılması gerekir.

İç kontrol işletmenin sahibi veya yöneticilerine işletmenin olumlu ve olumsuz gidişatı hakkında bilgi verir. Son yıllarda yaşanan ekonomik bunalımlar ve krizlerden sonra zor durumda kalan işletmelerden dolayı iç kontrole verilen önem daha da artmıştır.

İşletme ne kadar büyük olursa olsun iç kontrol sayesinde yönetilirken ve gerekli önlemler alınırken işletme yönetimi veya sahibi sıkıntı yaşamaz.

Sayıştay Denetim Terimleri Sözlüğü'nde iç kontrol, "Bütçeye ve yürürlükteki kurallara uyulmasına, varlıkların korunmasına, muhasebe kayıtlarının geçerliliğinin ve samimiyetinin sağlanmasına ve özellikle mali bilgileri uygun

zamanda kullanıma hazır halde bulundurarak yönetsel kararların kolaylaştırılmasına imkân veren prosedürler ve araçlar bütünü” olarak tanımlanmıştır (Arı, 2011: 14).

Muhasebeciler, geleneksel olarak iç kontrol sisteminin varlıkların korunması, doğru ve güvenilir muhasebe verisinin sağlanması, faaliyet verimliliğinin yükseltilmesi ve personelin yönetim politikalarına uymaya teşvik edilmesi şeklinde belli amaçları gerçekleştirmek için yararlanılan yöntem ve ölçüler olarak tanımlanmıştır. Varlıkların korunması ve doğru muhasebe verilerinin elde edilebilmesi için muhasebecilere ciddi görevler düşmektedir. Faaliyetlerin verimliliğini artırmak ve işletme çalışanlarını denetlemek ve motive etmek için yönetim kademesine büyük iş düşmektedir. Bu yüzden iç kontrol sistemi muhasebe ve yönetim kavramlarıyla iç içedir (Akgün, 2011: 10,15).

İşletmede iç kontrolden muhasebe elemanları, yöneticiler, iç denetçiler, yönetim kurulu üyeleri, bağımsız dış denetçiler sorumludur. Kontrolün başarılı olması için işletme yönetimi kontrolü önemli gördüğü noktalara yerleştirebilmelidir.

İç kontrolün tanımını açıkladıktan sonra şunu da söylemek gerekir ki iç kontrol; ne iç denetim ne de sadece bir mali kontroldür. İç kontrol sürekli yapılan bir işlemdir. Denetim gibi işletmeden bağımsız şekilde, bir defaya mahsus veya geçmişe dönük yapılmaz. İşletmenin tüm alanlarını kapsar. Ayrıca iç kontrolü kullanmak demek işletmede kesinlikle yolsuzluk yapılmayacağı veya kaynakların etkin kullanılacağı gibi bir güvence vermeyip işletme faaliyetlerinin makul ölçüde ilerleyeceğini söyler.

### **3.2. İç Kontrolün Tarihçesi**

İç kontrol ilk defa muhasebede varlıkların korunması, hata ve hilelerin önceden belirlenmesi ve önlenmesi amacıyla ortaya çıkarılmıştır.

İç kontrol ve denetim kavramlarıyla ilgili uygulamalara ilk olarak Mezopotamya Medeniyetinde rastlanmaktadır. O dönemlerde alışverişlerde verilen asıl ödeme listeleriyle birlikte kayıtlar ve belgelerle alakalı hesap özetleri hazırlanıp bunların üzerinde kontrol yapıldığını gösteren işaret ve çizgilerle karşılaşılmıştır. İlerleyen dönemlerde Eski Mısır’ da hazinelerin kontrolü yani çalışanların zimmetine bir şey geçirmelerini önlemek için iç kontrol farklı kişilerce yapılırdı (Şentürk, 2004: 21).

1900’lü yılların ortalarına geldiğimizde işletmelerin büyümesi, yapılan etkinliklerin artması ve işlemlerin karmaşıklaşmasından dolayı problemler yaşanmaya başlamıştır. İşletme yönetiminin organizasyonun tamamına egemen olamaması ve müdahalede bulunamaması gibi durumlar meydana gelmiştir. Tüm bunlarla birlikte yaşanan ekonomik krizlerden işletmeler ve piyasalar olumsuz etkilenmiş ve kendilerine duyulan güven azalmıştır. Bu yüzden denetimde başarısızlıkları yok etmek, işletmelere ve finansal piyasalara yeniden güven duyulmasını sağlamak için bu yıllarda iç kontrol sisteminin önemi artmaya başlamıştır.

1947 yılında Amerikan Sertifikalı Kamu Muhasebecileri Enstitüsü (AICPA) “İç Kontrol” isimli yayınlarında bazı saptamalarda bulunmuştur (Koroğu vs, 2006: 1).

- İşletmelerin büyüklük ve alanlarında meydana gelen karmaşık yapı ve genişleme sonucunda yönetimler etkili kontrol faaliyetleri altında yapılan çeşitli rapor ve tahlillere güvenmek zorundadır.

- İyi bir iç kontrol yapısının sağlayacağı ortam, çalışanların bilgi eksikliklerinin doğuracağı zararlara karşı işletmeyi korur ve olası hata ve düzensizliklerin azalmasını sağlar.

- Çeşitli sınırlamalar sebebiyle bağımsız denetçilerin işletmelerde yapacakları denetimlerde iç kontrol yapısına güvenmeden çalışmalarını duruma ortadan kalker.

Dünyada iç kontrol ile ilgili yapılan çalışmalardan sonra ülkemizde de bilimsel anlamda ilk düzenleme 2006 yılında SPK’ nın yayınlamış olduğu ve günümüzde kullanılmaya devam eden Seri X, 22 numaralı “Sermaye Piyasasında Bağımsız Denetim Standartları Hakkında Tebliğ” olmuştur. Tebliğ esasında Uluslararası Muhasebeciler Federasyonu’nun (IFAC) bir alt kolu olan Uluslararası Denetim ve Güvence Standartları Kurulu’nun (International Auditing and Assurance Standards Board, IASSB) çıkardığı standartlara dayanmaktadır. Tebliğ büyük ölçüde Uluslararası Denetim Standartlarının (International Standards on Auditing, ISA) çevirisi niteliğindedir (Sarı, 2011: 36).

Devam eden süreçte ve günümüzde işletmeler tarafından iç kontrol; işletme faaliyetlerinin düzenli yapılması, yasalara uygun olması, işletme varlıklarının korunması, kaynakların israfının önlenmesi ve yolsuzluktan korunması, çalışanların sorumluluklarını yerine getirmesi ve işletmenin hedeflerine ulaşması için etkin bir şekilde yapılmaktadır.

### **3.3. İç Kontrol Sisteminin İlkeleri**

#### **3.3.1. Görevlerin Ayrımı**

İşletmelerde bir işin başlangıcından bitimine kadar tüm aşamalarında tek bir kişinin sorumlu tutulmasının hataları ve yolsuzlukları ortaya çıkarma olasılığını azaltacağından işin birden fazla kişi arasında paylaştırılmasını savunur.

#### **3.3.2. Yetkilendirme**

İç kontrolün uygulanabilirliğini artırmak için her işlem için önceden görevlendirilmiş çalışanlar tarafından yetki ve sorumlulukları dahilinde yerine getirilmelidir.

#### **3.3.3. Uygun Bir Belgelendirme ve Kayıt Düzeninin Var Olması**

İşletmelerde iç kontrolün etkin olması ve muhasebe sisteminin sorunsuz gerçekleştirilmesi için muhasebe kayıtlarının belli bir düzen içinde, uygun şekilde raporlanması ve belgelendirilmesi gerekir.

**3.3.4. Fiziki Koruma**

İstenmeyen veya beklenmedik bir durumla karşılaşabilme ihtimaline karşı işletmenin varlıklarını ve muhasebe kayıtlarını fiziki veya elektronik olarak korumaya alması için iyi bir arşiv ve saklama sistemine sahip olması gerekir.

**3.3.5. Bağımsız Mutabakatlar**

Etkin ve güvenilir bir muhasebe kaydının yapılması veya yapılan kayıtların hata ve hilelerinin ortaya çıkarılması için bu kayıtları yapan kişilerden habersiz olarak farklı kişiler tarafından belirli aralıklarla iç kontrol sürecinin amacına ulaşmış kontrol edilmiştir.

**3.4. İç Kontrol Sisteminin Standartları**

İç kontrol sürecinin önemli esaslarından olan standartlar oluşabilecek sorunları çözüme kavuşturmaya yardımcı olur.

**3.4.1. COSO İç Kontrol Standartları**

Tüm dünyada en çok kullanılan ve kabul edilmiş olan COSO iç kontrol değerlendirme modeli kontrol ortamı, risk değerlendirme, kontrolfaaliyetleri, bilgi ve iletişim ve izleme (sistemin gözetimi) unsurlarından oluşmaktadır (Demir, 2012: 39).

COSO, 1992 yılında “İç Kontrol Bütünleşik Sistem” (Internal Control, Integrated Framework) adlı yayınladığı rapor iç kontrolün yönetim raporu üzerine dikkatini vermiştir. COSO Raporu, işletmelerin iç kontrol yapısı oluşturmalarında aranan esas kaynak haline gelmiştir (Demirbaş, 2006: 18).

COSO, 1985 yılında kurulmuş, iş etiği kapsamında finansal raporlamanın kalitesinin arttırmaya, etkin iç kontrol ve kurumsal yönetim sağlamaya gönüllü ulusal bir özel sektör kuruluşudur. Komisyonun içinde beş ana sponsor vardır. Bunlar:(www.coso.org, 16.12.2014)

- AICPA, Amerikan Kamu Muhasebecileri Birliği (The American Institute of Certified Public Accountants)
- AAA, Amerikan Muhasebeciler Birliği (The American Accounting Association)
- FEI, Finansal Yöneticiler Enstitüsü (The Financial Executives Institute)
- IIA, İç Denetçiler Enstitüsü (The Institute of Internal Auditors)
- Ulusal Muhasebeciler Birliği (The National Association of Accountants)

İç kontrol sürecinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen COSO Raporu iç kontrolü bütünsel olarak ele alır, işletme çalışanlarına katı kontrollerle baskı yapmak yerine profesyonel şekilde yumuşak kontrol tercih edilir. Son yıllarda özel sektördeki işletme çalışanları ve yöneticiler tarafından da sıklıkla tercih edilmektedir. COSO raporunun asıl amacı işletme çalışanlarını ve faaliyetlerinin daha iyi kontrol edilmesi için yetkili ve sorumlu kişilere yardımcı olmaktır.

### **3.4.2. INTOSIA İç Kontrol Standartları**

Uluslararası Sayıştaylar Birliği, 2004 yılında “Kamu Sektörü İçin İç Kontrol Standartları Kılavuzu” nu yayımlamıştır. Burada iç kontrol, işletmelerin hedeflerini gerçekleştirmek için uygun ve mantıklı güvence meydana getiren bir yönetim aracı olduğundan yönetim olgusu, iç kontrol sisteminin kurulması, gözden geçirilmesi, güncelleştirilmesi, yeterliliği ve etkinliğinden sorumludur (Saltık, 2007: 63).

INTOSAI, işletmelerin çalışanları ve yöneticileri tarafından risklerle başa çıkabilmek için oluşturulan, işletme içinden herkesin iç kontrol sürecinde sorumluluklarının bulunmasına ilaveten işletme dışından olan kişi veya gruplarında fikir ve görüşleriyle önemli rol oynadığını sağlamak için geliştirilmiş bir süreçtir. İşletme dışından iç kontrole katkıda bulunan gruplar; Yüksek Denetim Kurumları (Sayıştaylar), Dış Denetçiler, Yasa Koyucular ve Düzenleyicilerdir.

### **3.4.3. Avrupa Birliği İç Kontrol Standartları**

Avrupa Birliği İç Kontrol Standartları, COSO iç kontrol modelinin beş unsuru olan kontrol ortamı, risk değerlendirme, kontrol faaliyetleri, bilgi ve iletişim ve gözetim ana başlıkları altında yirmi dört adet standarttan oluşmaktadır (Saltık, 2007: 66-67-68).

Bu yirmi dört başlık ahlak kuralları ve dürüstlük, misyon rol ve görevler, personel yetkinliği, personel performansı, hassas görevler, yetki verme, hedef belirleme, çok yıllık programlama, yıllık yönetim planı, hedeflere ilişkin performansın izlenmesi, risk analizi ve yönetimi, yeterli yönetim bilgisi, evrak kayıt ve dosyalama sistemleri, hataları raporlama, yöntemlerin belgelendirilmesi, görevler ayrılığı, gözetim, istisnaları kaydetme, faaliyetlerin sürekliliği, iç kontrole ilişkin zayıf yönlerin kaydedilmesi ve düzeltilmesi, denetim raporları, iç denetim yeterliliği, değerlendirme ve iç kontrolün yıllık gözden geçirilmesidir.

### **3.4.4. Sarbanes Oxley**

Amerika Birleşik Devletleri’nde görülen Enron, Xerox, Worldcom olaylarının yol açtığı zarardan sermaye piyasasının korunmasını sağlamak için halka açık kurumlarda finansal raporlama ve şirket faaliyetlerinin kalitesini artırarak kurumsal yönetiminin etkinliğini sağlamak ve yatırımcıya doğru, zamanında, güvenilir ve anlaşılabilir finansal bilgi sağlamak amacıyla Halka Açık Şirketler Muhasebe Reformu ve Yatırımcıyı Koruma Yasası veya diğer adıyla Sarbanes-Oxley yasa, Amerika Birleşik Devletleri’ndeki borsalarda işlem gören halka açık şirketlerin tamamını kapsayacak şekilde 30 Temmuz 2002’de imzalanmıştır. Sarbanes-Oxley (SOX), işletmelerin yönetim süreci ile muhasebe ve denetim uygulamaları üzerinde esaslı değişiklikler ve sorumluluklar getirmektedir (Yumuşak, 2007: 28).

İşletmelerin muhasebe ve denetim birimleri üzerinde önemli reformlar meydana getiren bu yasa en çok yönetim kurulu, bağımsız denetçiler, iç denetçiler, standart koyucu otoriteler, kurumsal yatırımcılar ve bireysel yatırımcıları etkilemiştir.

SOX' un amacı işletmelerde görev yapan denetim birimleri ve kurumsal yöneticilerin olumsuzlukları yok ederek bir arada çalışmalarını sağlamaktır.

Olumlu yönlerinin yanında bu yasanın olumsuz tarafları da olabilir.İç kontrol denetimlerinin sık sık yapılmasından dolayı denetimde görevli kişiler doğru yargıda bulunmakta zorlanabilir ve işletme yönetimi de rutinleşen kontrollerden dolayı gerekli hassasiyeti göstermeyebilir.

### **3.5. İç Kontrol Sisteminin Amaçları**

İç kontrol yapısının en önemli amacı faaliyet gösteren işletmenin birimlerinde etkinlik ve verimliliği sağlamaktır.

#### **3.5.1.İç Kontrol Yapısının Esas Amaçları**

- İşletmenin varlıklarını korumak,
- Muhasebe bilgilerinin doğruluğunu ve güvenilirliğini sağlamak,
- İşletme faaliyetlerinin yönetim politikalarına, planlara ve yasalara uygunluğunu sağlamak,
- Kaynakların ekonomik ve verimli kullanımını sağlamak,
- Faaliyetler için belirlenmiş amaçlara ve hedeflere ulaşılmasını sağlamak (Demir, 1999: 90).

#### **3.5.2. İç Kontrol Yapısının Genel Amaçları**

İşletmelerin geleceği için önemli kararlarda yöneticiler genellikle finansal raporlar ve mali tablolara göre hareket etmektedir. Bunlardan elde edeceği belge ve kayıtlardaki verilerin güvenilir olması ve yöneticileri doğru yönlendirmesi için genel kabul görmüş muhasebe standartlarına uygun olması gerekir.

İşletmelerdeki faaliyetlerin etkinlik ve verimliliğini artırmak için gerçekleşmiş faaliyetlerle hedeflenen faaliyetler karşılaştırılıp belli bir eylem planı çerçevesinde karar vermek ve amaca ulaşmak iç kontrolün işlevidir.

Son yıllarda büyük önem vermeye başlanan iş ve işçi sağlığı düzenlemeleri, uyulması gereken kurallar ve yasalar iç kontrolün her işletmeyi ilgilendiren amaçlarındandır.

#### **3.5.3. İç Kontrol Sisteminin Özel Amaçları**

İşletmelerde muhasebe yapısını oluşturan ve işleyişini etkileyen birbiriyle bağlantılı bir çok işlem yer almaktadır. İşletmede var olan işlemlerin nakit işlemi, alacak işlemi gibi ele alınması ve gözden geçirilmesi yerine işletmenin faaliyetlerini temel alan işlem döngüleri olarak gruplandırılarak ele alınması özel kontrol amaçlarının belirlenmesi esnasında daha rasyonel olacaktır (Şen, 2008: 24).

İşletmenin faaliyetlerinde uygulama sırasında denetim yapanlara yardımcı olacak iç kontrolün özel amaçları; muhasebe kayıtlarında gerçek olmayan işlemleri engelleyen geçerlilik, gerekli bütün işlemlerin kaydedilmesini sağlayan eksiksiz olma, muhasebe kayıtlarının uygunluğu, varlıklara herhangi bir kontrol ve koruma olmadan direk ulaşmayı sınırlandırmak ve işletmeye ait varlıkların, borçların uygun standartlara uygun olmasını sağlayan mutabakat amaçlarından oluşmaktadır.

#### **4. Muhasebe Denetiminin Etkinliği Sağlamada İç Kontrolün Değerlendirilmesi**

İşletmedeki bütün kontrolleri kapsayan iç kontrole verilen önem sanayi devriminden sonra yaşanan ekonomik canlılığa paralel olarak daha da artmıştır. Çünkü ülke ekonomisinin ve sanayisinin büyümesi ve gelişmesi, kaynakların etkin ve verimli kullanılması, israfın önlenmesi için uygulanabilir bir muhasebe sistemine ve sistemin denetiminin yapılmasına bağlıdır. Sistemin denetimi de işletme yönetiminin kurduğu iç kontrol sistemiyle sağlanabilir.

Etkin iç kontrol işletmelerde bilgi akışının güvenilir olmasını sağlayıp yönetimin doğru kararlar vermesine yardımcı olmakla birlikte zaman, emek ve para kaybını en aza indirmektedir. İç denetçiler işletmelerin amaçlarına varmasına engelleyecek veya sınırlandıracak etmenlerin tespit edilmesi ve önlem alınması için üst yönetime görüş ve önerilerde bulunurlar (Ulutaş, 2006: 87).

Başarılı bir iç kontrol sistemi muhasebe sistemlerini olumlu etkilediği için denetim düzeni de etkin olur. Muhasebe denetiminde iç kontrol oluşturulması çalışanları daha aktif hale getirip işletmede takım çalışmasını gün yüzüne çıkarır. Bununla birlikte işletmede çalışanları nedensiz suçlamalardan ve incelemelerden korur.

İşletmeler faaliyetlerini muhasebe sistemine kaydederken isteyerek veya istemeyerek matematik hataları, bilanço hataları veya kayıt hataları yapabilirler. Bu tür durumlar işletmenin varlıklarını kaybetmesine, işletme çalışanlara olan güvenin sarsılmasına neden olmakla birlikte halka açık şirketlerde ki yapılan benzeri muhasebe skandalları geniş politik ve siyasi yankılara sebep olabilir. Daha çok insan faktörünün neden olduğu bu ve benzeri durumlarda mali verilerin doğru olmasının sağlamak, işletmelere olan güvenin sarsılmasını önlemek ve kuşkuluları yersiz bırakmak için etkin bir iç kontrolle birlikte muhasebe denetiminin yapılması sağlanabilir.

Muhasebe iç kontrolünün başarılı olmasını tetikleyecek etkin bir iç kontrol yapısı için; (Türedi,2007:132,134)

- Hesap planı ve işlemlerin hangi hesaba işleneceğini belirten uygun bir muhasebe yönetmeliğinin varlığı gerekmektedir.
- Bütçe ile etkinlikler düzenlenmeli, organizasyon sağlanmalıdır.
- Özellikle üretim işletmeleri için gerekli olan maliyet muhasebesi yapısı oluşturulmalıdır.



- Faaliyet için gerekli bütün belgeler kullanılmalı ve formlar anlaşılır ve mevzuata uygun olmalıdır.

İşletmelerin geleceği için alınacak kararlarda iç kontrol sistemleri en önemli yönetim faktörlerinden biridir. İç kontrol işletmenin bulunduğu koşulların hepsinde oluşacak güçlükleri önceden tespit edip önlem alınmasını, amaca daha kısa sürede ulaşılacak uygulamalara yer verilmesi sağlar.

Yöneticiler; mal ve hizmet alımları, mal ve hizmet satımları, nakit sistemi işleyişi ve işletme içindeki sistemlere ilişkin bir kontrol yapısı oluşturarak varlıkların korunması ve işletmenin hedeflerine ulaşmasını sağlayabilir (Koca, 2010: 58).

Muhasebe denetiminin etkin olabilmesi ve genel kabul görmüş muhasebe standartlarına uygun olabilmesi için iç kontrol sisteminin kontrolü işletme yönetimi tarafından yapılmalıdır. Denetçi işleyişin ve yöntemlerin standartlara uygun olup olmadığına bakar fakat sistemin doğru ve güvenilir olmasından işletme yönetimi sorumludur. Fakat işletmede muhasebe ve diğer faaliyetlerin işleyişi kontrol edip bu konudan yönetimi haberdar eden denetim biriminin de olması gerekir. Denetçi iç kontrol sisteminin sorunsuz bir şekilde ilerlediğinden emin olursa işletme üzerindeki baskınlığını azaltabilir.

İç kontrol sistemi; zamanlı, tam ve doğru bilgiye ulaşılması, mali raporlamalardaki hata riskinin en aza indirilmesi, isin azami bir güven içinde yapılabilmesi, operasyonların sekteye uğramasına engel olunması konularında yönetime yardımcı olunmasında önemli bir görev üstlenmektedir (Memiş, 2006: 74).

Tüm bu olumlu özelliklerinin yanında muhasebe denetiminde iç kontrolün kurulma aşamasındaki maliyeti işletmeleri ilk başta maddi anlamda olumsuz etkileyebilir. İç kontrol sistemlerinin kurulması ve uygulanması sırasında ihtiyaç duyulan doküman ve işgücüne ilaveten bürokratik işlemlerde kaybedilen zaman işletmeleri yolsuzluk ve israftan korumak için yeterli olmazsa veya iç kontrol için harcanan bütün bu maliyetler ve uğraşlar işletme için fayda sağlamazsa iç kontrol işletmeye dezavantaj yaratmış olur. Çünkü fayda ve maliyet ilişkisinde karlılık ve etkinlik düşük olursa iç kontrole belli bir maliyet ve zaman ayırmanın bir anlamı olmayabilir.

## **SONUÇ**

İşletmelerin bir bütün olarak büyümesi ve gelişmesi için elindeki imkanları ve fırsatları doğru değerlendirmesi, lüzumsuz yere para, zaman ve emek harcamaması gerekir. Buda etkin bir muhasebe sisteminin olması ve bu sistemin eksiksiz bir şekilde değerlendirilmesiyle gerçekleşir.

İşletmelerin amacına ulaşabilmesi, görev ve yükümlülüklerini yerine getirebilmesi, performansını artırabilmesi için sağlam bir iç kontrol sistemine sahip

olması gerekir. Bunların yapılabilmesi için işletmelerin dolayısıyla yöneticilerin en çok gereksinim duydukları şey iç kontroldür.

Etkin bir iç kontrol sistemi işletmedeki yapıcı ve yaralı şeylerin gerçekleşmesini sağladığı gibi herhangi bir olumsuz gidişatı da yönetime önceden bildirip tedbir alınmasını sağlar. Fakat bu işleyişin hayata geçirilmesi için iç kontrol sisteminin uygunluğunu ve güvenilirliğini yönetime haber verecek bir iç denetimin olması gerekir.

Muhasebe sisteminde de kayıtların tutulması ve raporlanması iç kontrol sisteminden dolayı yapılmaktadır. Muhasebe denetiminin etkin olabilmesi için işletmelerde iç kontrol aracılığıyla işletmelerin varlıklarını korunacak, hata ve suiistimaller azalacak, muhasebe verileri bütün ve eksiksiz olacak ve yönetim etkin ve verimli bir şekilde işletmenin hedeflerine ulaşabilmesini sağlayacaktır. Tüm bunların sonucunda da işletmelere olan güven duyulacağından buna paralel olarak etkinlik ve karlılık artacaktır.

## **KAYNAKÇA**

ACINDI, Alper. “İşletmelerde İç Kontrol Sisteminin Etkinliğinin Ölçülmesi”, İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2007.

AKARKARASU, Nahit, “Halka Açık Şirketlerde İç Denetim ve Denetim Kurullarının Etkinleştirilmesi İçin Öneriler”, Sermaye Piyasası Kurulu Denetleme Dairesi, Yeterlilik Etüdü, İstanbul, 2000.

AKGÜN, Ferhat, İç Kontrol Sistemi, Sakarya Üniversitesi, Geyve Meslek Yüksek Okulu, İktisadi ve İdari Bilimler, Muhasebe ve Vergi Uygulamaları, Sakarya, 2011.

ARI, Nihat, “Uluslararası İç Denetim Standartları Açısından Kamu Mali Yönetimi Kontrol Kanununun İncelenmesi ve Bir Uygulama”, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, Muhasebe Denetimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2011.

ATAMAN Ümit; Rüstem HACIOĞLU; Nejat BOZKURT. “*Muhasebe Denetimi Uygulamaları*”, 1. Baskı, Alfa Yayınları, 2001, ss. 10-20

AY, Mustafa, “Bilişim Teknolojilerin Muhasebe Denetiminde Kullanılması ve Türkiye’de Faaliyet Gösteren Bağımsız Denetim Firmalarında Bilişim Teknolojilerinin Kullanım Düzeyi Üzerine Bir Araştırma” Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi , Konya, 2007.

BOZKURT, Nejat, “*Muhasebe Denetimi*”, 2. Baskı, Alfa Yayınları, 1999 ss.17-18.

BULUT, Halim, ‘‘Muhasebe Denetiminin Etkinliğini Sağlamada Denetim Komitesinin Rolü: Bağımsız Denetim Firmalarına Yönelik Bir Araştırma’’ Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Doktora Tezi, Afyonkarahisar, 2010.

DEMİR, Erdal, ‘‘Muhasebe Denetiminde İç Kontrol Sisteminin Yeri, Önemi ve Sivas İli Uygulaması’’ Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2012.

DEMİR, Volkan, ‘‘İç Kontrol Yapısı ve SAS 55 ile SAS 78’in Karşılaştırılması’’, Muhasebe Finansman Dergisi, Yıl: 1999, Sayı: 11, ss. 89- 105.

DEMİRBAŞ, Mahmut ve Süleyman UYAR, ‘‘Kurumsal Yönetim İlkeleri ve Denetim Komitesi’’, Güncel Yayıncılık 1.Basım, İstanbul, 2006.

ERDOĞAN, Melih, ‘‘Denetim’’, Maliye ve Hukuk yayınları no:20, 2. baskı, Ankara, 2005.

EREN, Erol, ‘‘Yönetim ve Organizasyon’’ Beta Basım, İstanbul. 2003.

GÜRBÜZ, Hasan, ‘‘Muhasebe Denetimi’’, Genişletilmiş 4. Baskı, Bilim Teknik Yayınevi, İstanbul, 1995.

GÜREDİN, Ersin, ‘‘Denetim’’, Der Yayınevi, İstanbul, 1983.

GÜREDİN, Ersin, ‘‘Muhasebe Denetimi ve Mali Analiz’’ Anadolu Üniversitesi Yayınları 2. Baskı, No:835, Eskişehir, 1995.

GÜREDİN, Ersin, ‘‘Muhasebe Denetimi ve Mali Analiz’’, AÖF Yayınları, Eskişehir, 1998.

GÜREDİN, Ersin, ‘‘Denetim ve güvence hizmetleri’’, Arıkan Basım Yayın Dağıtım, 11. Baskı, İstanbul, 2007.

GÜREDİN, Ersin, ‘‘Denetim ve Güvence Hizmetleri’’, Türkmen Kitabevi, 13. Baskı, 2010.

Hesap Uzmanları Derneği. Denetim İlke ve Esasları, 3. Baskı, İstanbul: HUD, 2004.

KARDEŞ, Seval, ‘‘Denetimin Etkinliğinin Artırılmasında Analitik İnceleme Prosedürlerinin Kullanımı ve Türkiye’deki Denetim Firmalarına Yönelik Bir Araştırma’’, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir, 1995.

KAYA, Bertan, Yöneticiler ve İç Denetçiler İçin Temel İç Kontrol Bilgileri. Denetim Makaleleri. 21 Nisan 2009. (Çevrimiçi) <http://www.bertankaya.net/index.php?>. (Erişim tarihi:15.12.2014)

KEPEKÇİ, Celal, “Bağımsız Denetim”, Cem Web ofset Ltd. Şti. Ankara, 1996.

KEPEKÇİ, Celal, Bağımsız Denetim, İstanbul, 2000.

KÖROĞLU, Çağrı ve Tuğba UÇMA, “İşletmelerdeki İç Kontrol Sisteminin Etkinliği ve Dış Denetimdeki Önemi”, Mevzuat Dergisi, Yıl:8, ss.3, 2006.

KÖSE, Ömer, “Dünyada ve Türkiye’ de Yüksek denetim, Araştırma/İnceleme Ve Çeviri Dizisi”, Sayıştay Yay. Ankara, 2000.

KOCA, Nurettin, “Muhasebe Denetiminde İç Kontrolün Hata ve Hileleri Önlemedeki Rolü ve Bir Alan Çalışması”, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş, 2010.

MEMİŞ, Mehmet Ünal, “İç Denetimin Yönetim Fonksiyonlarının Yerine Getirilmesindeki Rolü: Türkiye’deki Büyük İşletmeler Üzerinde Bir Saha Araştırması”, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adana, 2006.

MEMİŞ, Mehmet Ünal, “Etkin ve Başarılı Bir İç Denetim İçin Gerekli Koşullar”, Mali Çözüm, (85), Yıl:2008 ss.75–91.

MUĞAL, Elif, “Uluslar arası Denetim Standartları ve Kurumsal Yönetim Açısından Türkiye’ de Muhasebe Denetimi”, Uludağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bursa, 2007.

SALTIK, Nihal, “İç Kontrol Standartları” , Bütçe Dünyası Dergisi, Yıl:2007 Sayı:26 ss:58 – 69

SARI, Aslı, “ 6102 Sayılı Türk Ticaret Kanunu’ nda İç Kontrol Sistemi”, İstanbul Ticaret Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2011.

ŞEN, İlknur Koçak, “İç Kontrol Sistemi Unsurlarından Kontrol Faaliyetleri: Afyonkarahisar’ da Bir Uygulama”, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar, 2008.

TÜREDİ, Hasan, “Denetim”, Celepler Matbaacılık, Trabzon, 2000.

ULUTAŞ, Volkan, “Muhasebe Denetiminde İç Kontrol Sistemi ve İç Denetimin Önemi” Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli, 2006.

UZAY, Şaban, “ İç Denetimin Geleceği ve Yeni Eğilimler”, XXII. Türkiye Muhasebe Eğitimi Sempozyumu Bildirileri, Antalya 2003.

UZAY, Şaban, Ahmet TANÇ ve Mehmet ERCİYES, “Türkiye’de Muhasebe Denetimi: Geçmişten Geleceğe – I”, “Mali Çözüm Dergisi”, Sayı:95 , Yıl: 2009, ss. 127.

YATAĞAN, Gülten, ‘‘Muhasebe Denetiminde Kullanılan İstatistiki Teknikler ve Bir Uygulama, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul 2006.

YUMUŞAK, YeŐim, ‘‘Aracı Kurumlarda Uygulanan İç Kontrol Sistemi ve Etkinliğinin Ölçümü’’, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İŞletme Anabilim Dalı, Muhasebe Finansman Bilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul, 2007.

[www.coso.org](http://www.coso.org) (16.12.2014)



## OKUL PROFİLİ ÇALIŞMASI: DİYARBAKIR İLİ ÖRNEĞİ

Rasim TÖSTEN<sup>1</sup>  
Bünyamin HAN<sup>2</sup>

### ÖZET

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır kamu okulları profilini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde okullardaki öğrenci, öğretmen, yönetici, derslik sayıları ve okul imkânlarının ortaya konulması amacıyla anket tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Diyarbakır il ve ilçe merkezlerinde (17 merkez) görev yapan basit rastlantısal yolla seçilen 318 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde yüzde ve frekans değerleri esas alınmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okul Profili” anketinde düzenlemeler yapılarak kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okulların büyük çoğunluğunda spor salonu ve temizlik personeli olmadığı; bilişim teknolojileri sınıfı, temizlik malzemesi, okulun ısınma düzeyi, okul bahçesi ve sınıf kitaplığının yetersiz olduğu; rehber öğretmen ihtiyaçlarının çoğunlukta olmadığı önemli görülen bazı bulgular arasındadır.

**Anahtar Sözcükler:** Diyarbakır okulları, okul profili, profil çalışması

## A STUDY OF SCHOOL PROFILE: CASE OF DİYARBAKIR PROVINCE

### ABSTRACT

The main purpose of this research is to reveal the profile of public schools in Diyarbakır. In this research, questionnaire method was used for the purpose of detecting the schools' number of students, teachers, administrators, classrooms and school facilities. The study group of this research is 318 school administrators, selected randomly, in Diyarbakır provincial and district centers (17 centers) in 2014-2015 academic year. To analyze the data obtained in this study, percentage and frequency values were used. As data collection tool "School Profile" questionnaire which developed by Taşdan, Tösten, Bulut and Karakaya (2013) was used by making some adjustments. Some important findings of the research are; in the majority of the schools there are no school gym and cleaning staff; information technology classrooms, cleaning supplies, heating level of the school, the school yard and classroom libraries are insufficient; the schools rarely need counselor teachers.

**Keywords:** Diyarbakır schools, school profile, profile study

### Giriş

Eğitim kurumları olarak okullar, kültür mirasının aktarılması, bireyin sosyalleşmesi, toplumda birlik ve dayanışma ruhunun oluşması, yenilikçi nesiller

<sup>1</sup> Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, BESYO, rasimtosten@hotmail.com

<sup>2</sup> Arş. Gör., Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, bunyaminhan@gmail.com.

yetiştirme gibi işlevleri yerine getirmektedir (Tezcan, 1992; Balay, 2004). Eğitim sistemi içerisinde, bir okulda, yürütülen eğitim ve öğretim faaliyetlerinin genel amacı ülkenin geleceği olan çocukların bilgi, beceri ve davranış olarak sağlıklı ve verimli bir şekilde yetişmelerini sağlamaktır (Ersoy, 2006). Bu anlamda bütün diğer örgütlerde olduğu gibi okullar da çevresiyle etkileşim halindedir ve çevresinden etkilenir (Turan ve Aktan, 2008). Dolayısıyla okul profili ortaya konurken çağın gereklilikleri, toplumun beklentileri, çevrenin sosyokültürel düzeyi, okulun bulunduğu coğrafi ve iklimsel koşullar da göz önüne alınmalıdır.

Ülkemiz eğitim sisteminde okulların eşitsizliğiyle ilgili tartışmalar süregelmektedir. Kent ve kırsal kesimler, gelişmişlik düzeyi alt ve üst düzey bölgeler (SEGE, 2011) arasındaki eğitim ihtiyaçlarının farklılaşması, eğitimde maliyetin artması ve giderek bu maliyetin önemli bir kısmının velilere yüklenmek istenmesi, fiziki koşulların ve imkanların farklılaşması, okulun bulunduğu çevrenin sosyo-ekonomik açıdan değişkenlik göstermesi bu eşitsizlik tartışmalarını daha da derinleştirmektedir. Kamu okullarının bile kendi içinde daha kaliteli okullar diye sınıflandırılması bu sorunun ciddiyetini anlatmaya yetmektedir (Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013). Bu bağlamda bakıldığında ise okulların akademik, ekonomik, sosyal çevre ve fiziki imkânlarıyla birbirinden farklılaştığı söylenebilir.

Okul profili çalışmaları, okulların ayırt edici özelliklerinin tümü üzerinde çalışmayı (TDK, 2008), okulların mevcut durumunu çeşitli değişkenler açısından betimlemeyi (Erkan, ve diğ, 2002; Ulusoy, Tosun ve Aydın, 2014) ifade etmektedir. Bu durumda okul profili çıkarma girişimi de, belli bir örneklem grubunun herkesçe gözlemlenebilir ortak özelliklerinin olabildiğince nicelleştirilmesi, istatistiksel göstergelere sığdırmaya çalışılması gibi bir anlam kazanmaktadır (Özsoy, 2004).

### **Araştırmanın Önemi**

Okul profilini belirlemeye yönelik çalışmalar; okulların sosyal, ekonomik ve fiziksel imkânlarını ortaya koymayı, insan kaynağını tanımayı, okulların her türlü ihtiyaç ve beklentilerini açığa kavuşturmayı, elde edilen verilerle stratejik planlamada ölçüt oluşturmayı kolaylaştıracak araştırmalardır. Bu bakımdan yapılan bu çalışmanın Diyarbakır kamu okullarındaki fiziki, sosyal ve ekonomik imkânların ve hangi alanlarda ne tür ihtiyaçların olduğunu ortaya çıkarması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca eğitim bilimleri alanındaki ilgili alanyazın incelendiğinde (Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya, 2013), okul profilinin ele alındığı çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bakımdan yapılan bu çalışmanın ulusal alanyazına da katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, Diyarbakır ilindeki kamu okullarının profilini ortaya koymaktır. Temel amaç çerçevesinde okullardaki öğrenci, öğretmen, yönetici, derslik sayılarının ve okul imkanlarının ortaya konulması amacıyla anket tekniğinden yararlanılmıştır.

### **Yöntem**



Diyarbakır kamu okulları profilini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırma nicel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiş betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Tarama modelleri, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Tarama modeli araştırmalarda, bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşleri, ilgi, beceri, yetenek ve tutum vb. özellikleri kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1998, 77).

### Çalışma Grubu

2015 yılı itibarıyla Diyarbakır il sınırlarında toplam 1609 okul mevcuttur. Araştırmanın çalışma grubunu, 2014-2015 öğretim yılında Diyarbakır il ve ilçe merkezlerinde (17 merkez) görev yapan basit rastlantısal yolla seçilen 318 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Okul yöneticilerinin seçilmesinde okul hakkındaki en genel bilgiye sahip olmaları etkili olmuştur. Araştırmada yer alan katılımcılara ait bilgiler aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Bu oran 0,05 sapma miktarı için yeter bir orandır (Büyüköztürk vd., 2010).

**Tablo 1: Yöneticilerin Diyarbakır İl ve İlçe Merkezlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımları**

Görev Yerleri	f	%
Bağlar	30	9,4
Bismil	19	6,0
Çermik	12	3,8
Çınar	12	3,8
Çüngüş	6	1,9
Dicle	12	3,8
Eğil	12	3,8
Ergani	35	11,0
Hani	12	3,8
Hazro	12	3,8
Kayapınar	30	9,4
Kocaköy	12	3,8
Kulp	12	3,8
Lice	12	3,8
Silvan	30	9,4
Sur	30	9,4
Yenişehir	30	9,4
Toplam	318	100,0

Tablo 1 incelendiğinde araştırmada yer alan katılımcıların kent merkezlerindeki nüfus oranları göz önünde bulundurularak seçildiği görülmektedir. Toplamda 318 okul yöneticisi araştırmada yer almaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada veri toplama aracı olarak Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya (2013) tarafından geliştirilen “Okul Profili” anketinde düzenlemeler (ilçeler güncellendi, yeni madde eklendi) yapılarak kullanılmıştır. Ankette okulu tanımaya yönelik toplam 30 madde yer almaktadır. Verilerin toplanması aşamasında Milli Eğitim Müdürlüğü’nden alınan izinle örnekleme yer alan okullara bağımsız bir araştırma şirketi aracılığıyla gidilmiş olup anketler doğrudan uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlemesinde yüzde ve frekans değerleri esas alınmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu kısımda okulların profilini belirlemeye yönelik sorular mantıksal bir kurgu içerisinde gruplandırılmaya çalışılarak tablolştırılmıştır. Tabloların yüzde ve frekans değerleri yorumlanmıştır.

**Tablo 2: Yöneticilerin çalıştıkları okulun türü, büyüklüğü ve öğrenim türüne ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Okul Türü	f	%	Okul Büyüklüğü	f	%	Öğrenim Türü	f	%
İlkokul	66	20,8	Küçük	122	39,1	Tam zamanlı	201	63,8
Ortaokul	72	22,6	Orta	101	32,4			
Anadolu Lisesi	89	28,0	Büyük	89	28,5	Yarı zamanlı	114	36,2
Teknik lise	91	28,6						
<b>Toplam</b>	<b>318</b>	<b>100,0</b>	<b>Toplam</b>	<b>312</b>	<b>100,0</b>	<b>Toplam</b>	<b>315</b>	<b>100,0</b>

Tablo 2 incelendiğinde araştırmada yer alan okul yöneticilerinin çalıştıkları okulların %20,8’inin ilkokul, %22,6’sının ortaokul, %28’inin Anadolu lisesi ve %28,6’sının ise teknik lise olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında gidilen okulların öğrenim türüne bakıldığında %63,8’inin tam zamanlı ve %36,2’sinin yarı zamanlı eğitim verdiği görülmektedir.

Okul büyüklüklerinin ise %39,1’inin küçük, %32,4’ünün orta ve %28,5’inin büyük ölçekli okullar olduğu görülmektedir. Okulların optimal büyüklüğü ile ilgili tartışmalar olmakla birlikte (Akkalkan, 2009; Karakütük ve Tunç, 2004; Barker ve Gump, 1964; Kalfa, 2006; Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Arslan, 2014) genel kabul gören büyüklük sınıflaması üçtür. Akkalkan’a (2009) göre öğrenci sayısı 400’den az olan okullar küçük, 401-900 arası orta ve 901’den çok olan okullar büyük olarak tanımlanmaktadır.

**Tablo 3: Okullardaki öğretmen, yönetici ve derslik sayılarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Okuldaki Öğretmen Sayısı			Okuldaki Yönetici Sayısı			Okuldaki Derslik Sayısı		
<i>f</i>	<i>%</i>		<i>%</i>	<i>f</i>	<i>%</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
28 ve aşağısı	161	50,6	1-3 arası	145	45,6	1-15 arası	146	45,9
29-39 arası	62	19,5	4 yönetici	104	32,7	16-30 arası	157	49,4
40 ve üzeri	95	29,9	5 ve üstü	69	21,7	31-45 arası	15	4,7
Toplam	318	100,0	Toplam	318	100,0	Toplam	318	100,0

Araştırmada yer alan okullardaki öğretmen sayılarına bakıldığında %50,6'sının 28 ve aşağı sayıdaki öğretmenlerden, %19,5'inin 29-39 arası sayıda öğretmenlerden ve %29,9'unun ise 40 ve üzeri sayıda öğretmenlerden oluşan okullar olduğu görülmektedir. Okuldaki yönetici sayılarına bakıldığında okulların %45,6'sının 1-3 arası yöneticilerden, %32,7'sinin 4 yöneticiden ve %21,7'sinin 5 ve üzeri yöneticiden oluşan okullar olduğu görülmektedir.

**Tablo 5: Okulların ısınma şekli ve okul gelirine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Okulun Isınma Şekli			Okulun Geliri		
<i>f</i>	<i>%</i>		<i>%</i>	<i>f</i>	
			Veliler	88	
			27,8		
Sobalı	295	92,8	Hayırseverler	167	52,7
Kaloriferli	23	7,2	Kantin	46	14,5
	318	100,0	Diğer	16	5,0
			Toplam	317	100,0

Araştırmada yer alan okulların ısınma şekline bakıldığında %92,8'inin soba ile ve %7,2'sinin ise kalorifer ile ısındığı görülmektedir. Merkezi bütçeden ayrılan paydan hariç olarak okulun gelir kaynaklarına bakıldığında gelirin %27,8'inin velilerden, %52,7'sinin hayırsever vatandaşlardan, %14,5'inin kantinden ve %5'inin diğer kaynaklardan sağlandığı görülmektedir.

**Tablo 6: Okulların çeşitli imkânlarına ilişkin frekans ve yüzde dağılımları**

Okul İmkânları	Yok		Var, Ama Yetersiz		Var, Yeterli	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Spor salonu	284	90,2	28	8,9	3	1,0
Rehber öğretmen	2	0,6	97	30,6	218	68,8
Kütüphane	100	31,4	193	60,7	25	7,9
Bilişim teknolojisi sınıfı	47	14,8	246	77,4	25	7,9
Fen laboratuvarı	204	64,2	89	28,0	25	7,9
Temizlik personeli	171	53,8	119	37,4	28	8,8
Temizlik malzemesi	-	-	287	90,3	31	9,7
Okulun ısınma düzeyi	5	1,6	282	88,7	31	9,7
Okul bahçesi	9	2,8	276	86,8	33	10,4
Ders araç gereçleri	11	3,5	204	64,2	103	32,4
Okul kantini	8	2,5	174	54,7	136	42,8
Tuvaletler	-	-	103	32,4	215	67,6
Rehber öğretmen odası	-	-	184	57,9	134	42,1
Öğretmenler odası	27	8,5	160	50,3	131	41,2
Sınıf kitaplıkları	44	18,1	170	70,0	29	11,9
Güvenlik personeli	56	17,7	103	32,6	157	49,7
Okul güvenliği	55	18,6	105	35,6	135	45,8
Okula ulaşım	25	7,9	125	39,3	168	52,8
Okul lojmanı	43	13,5	134	42,1	141	44,3
Araç park yeri	35	11,0	134	42,3	148	46,7
Doğal afet önlemi	21	6,9	159	52,1	125	41,0

Diyarbakır'da kamu okullarının imkânlarına dair tablo 6'ya bakıldığında okulların %90,2'sinde spor salonu olmadığı, %8,9'unda var ama yetersiz olduğu; %68,8'inde rehber öğretmenin yeterli olduğu, %30,6'sında ise var ama yetersiz olduğu; %60,7'sinde okul kütüphanesinin var ama yetersiz olduğu, %31,4'ünde ise olmadığı; %77,4'ünde bilişim teknolojileri sınıfının var ama yetersiz olduğu, 14,8'inde olmadığı; %64,2'sinde fen laboratuvarının olmadığı, %28'inde ise yetersiz olduğu görülmektedir.

Okulların %53,8'inde temizlik personelinin bulunmadığı, 37,4'ünde ise yetersiz olduğu; %90,3'ünde temizlik malzemesine ihtiyaç olduğu, %9,7'sinin ise ihtiyaç duymadığı; %88,7'sinde okulun ısınma düzeyinin yetersiz olduğu, %9,7'sinde ısınma ihtiyacının yeterli olduğu; %86,8'inde okul bahçesinin yetersiz olduğu, %10,4'ünün yeterli olduğu; %64,2'sinin ders araç gereçlerinin yeterli olduğu, %32,4'ünde ihtiyaç olmadığı görülmektedir.

Okulların %54,7'sinde okul kantininin var ama yetersiz olduğu, %42,8'inin yeterli olduğu; %67,6'sında tuvaletlerin yeterli olduğu, %32,4'ünde yetersiz olduğu; %57,9'unda rehber öğretmen odasının var ama yetersiz olduğu, %42,1'inde yeterli olduğu; %50,3'ünde öğretmenler odasının yetersiz olduğu, %41,2'sinde yeterli olduğu; %18,1'inde sınıf kitaplıklarının olmadığı, %70'inde sınıf kitaplıklarının var ama yetersiz olduğu, %11,9'unda yeterli olduğu; %49,7'sinde okul güvenlik personelinin yeterli olduğu, %32,6'sında var ama yetersiz olduğu ve %17,7'sinde güvenlik personeli olmadığı; %45,8'inde okul güvenliğinin yeterli olduğu, %35,6'sında yetersiz olduğu, %18,6'sında ise okul güvenliğinin olmadığı görülmektedir.

Okulların %52,8'inde ulaşımın yeterli olduğu, %39,3'ünde yetersiz olduğu; %44,3'ünde lojmanların yeterli olduğu, %42,1'inde yetersiz olduğu ve %13,5'inde kamu lojmanının olmadığı; %46,7'sinde araç park yerinin yeterli olduğu, %42,3'ünün var ama yetersiz olduğu, %11'inde araç park yeri bulunmadığı; %41'inde doğal afetler için önlem alındığı, %52,1'inde önlemlerin yetersiz olduğu ve %6,9'unda önlemlerin alınmadığı görülmektedir.

### Sonuç ve Tartışma

Diyarbakır'da kamu okullarının profilini ortaya koymayı amaçlayan, Diyarbakır il ve ilçe merkezlerinde (17 merkez) görev alan 318 yöneticinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmanın bulguları "bulgular ve yorum" başlığı altında tablolastırılarak verilmiştir. Burada önemli görülen bazı sonuçlar tartışılmıştır.

Araştırma sonucunda kamu okullarının yaklaşık üçte ikisi optimal büyüklüğe sahip okullar olurken kalan üçte birlik kısımlar küçük ve büyük okullar olarak görülmektedir. Okul büyüklüğüyle ilgili tartışmalar yurtiçinde ve dışında devam ederken (Akkalkan, 2009; Karakütük ve Tunç, 2004; Barker ve Gump, 1964; Kalfa, 2006; Karakütük, Tunç, Bülbül, Özdem, Taşdan, Çelikkaleli ve Arslan, 2014) okulların optimal büyüklükte olması gerektiğinde bir fikir birliği sağlanmıştır. Okul büyüklüğünün öğrencilerin deneyimlerini ve buna bağlı olarak da özellikle kişilik ve sosyal gelişimini etkilediği belirtilmektedir (Öğülmüş ve Özdemir, 1995). Küçük veya optimal büyüklükteki okullarda öğretmenlerin karar verme süreçlerine aktif katılımı, öğrenciler, öğretmenler, veliler ve yöneticiler arasında etkili bir iletişim ve paylaşım ortamının oluşması, güven düzeyinin

yükselmesi ve işbirliğinin yüksek olması gibi avantajlar büyük okullara nispeten daha fazla olduğu belirtilmektedir (Kondakçı, Zayim ve Çalışkan, 2010). Yine küçük ve orta düzeydeki okulların fiziksel koşullarının büyük okullara nispeten daha yeterli olduğu görülmektedir (Karakütük vd., 2014). Dolayısıyla araştırma sonucunda ortaya çıkan Diyarbakır'daki kamu okullarının üçte ikisinin küçük ve orta büyüklükteki okullar olması avantajlı görülmektedir.

Okullarda sürdürülen öğrenim faaliyetlerinin %64'ü tam zamanlı ve kalanları yarı zamanlı (sabah-öğle uygulaması) olarak devam etmektedir. Benzer olarak Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya'nın (2013) Kars'ta yapmış olduğu profil çalışmasında da okulların %79,4'ünde tam gün eğitim-öğretim yapılırken, %20,6'sında ikili eğitim-öğretim yapıldığı görülmektedir. Aydın (2000) bu duruma ilişkin olarak ikili öğretim ve birleştirilmiş sınıf uygulamasına sonlandırılması gerektiğini, bu amaçla gerekli kaynakların (bina, araç, gereç, öğretmen, eğitim uzmanı vb.) sağlanması yönünde görüş belirtmektedir.

Kamu bütçesinden ayrılan payın haricinde okul gelirinin %52,7'si hayırsever vatandaşlardan karşılanırken "diğer" alternatif gelir kaynakları sadece %5 olarak görülmektedir. Kamu binalarının etkili kullanılmasıyla ilgili okulların etkin bir politika gütmeleri gerekmektedir. Bazı okulların bahçelerini öğrencilerin olmadığı zamanlarda araç park yerleri olarak kiralamaları, konferans, spor gibi salonların çeşitli etkinlikler (düğün, toplantı vs.) için kiralamaları okula katkı sağlayacak önemli kaynaklardır. Şimşek (1991) "Ortaöğretimde Okul Binalarının Kullanım Etkililiği" başlıklı tezinde ortaöğretimde okul binalarının zaman ve mekân boyutundan kullanımı ele alınmıştır. Buna göre; okul binalarının okul dışındaki kurum, kuruluş ya da kişiler tarafından çok azı kullanıldığı, günlük ve yıllık kullanım süresinin kullanılmayan zamana göre az olduğu belirtilmiştir. Araştırmada okul binalarının, öğrenciler dışında toplumun diğer kesimleri tarafından, onların çeşitli ihtiyaçlarını karşılayacak düzenlemeler yapılarak kullanılması, bazı mekanların, çeşitli okulların ortaklaşa kullanımına açık olması ve zaman olarak da kapalı olduğu sürelerde çeşitli şekillerde kullanılarak zaman, mekan ve maddi katkı sağlanması önerilerinde bulunulmuştur (Gök ve Gürol, 2002; Taşdan vd. 2013).

Okulların %90,2'inde spor salonu bulunmamaktadır. Taşdan ve diğerlerinin (2013) yapmış olduğu çalışmada da bu oranın %75 olduğu görülmüştür. Spor bireye, topluma uyumu öğreten toplumsal işlevi de olan bir olgudur. Okullar ise bu işlevi gerçekleştirmeye katkı sağlayacak bir kurumdur. Spora erken yaşta aile üyeleri ve okul yöneticilerinin teşviki ile başlanmasının toplumda bir değer oluşturduğu ve buradan hareketle de sporun, toplumsal fayda sağlamaya yönelik işlevi olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Bulgu, 2013). Spor, bireyin özgüvenini ve özsaygısını arttıracak önemli bir araçtır. Yapılan araştırmalar, öz saygı düzeyi yüksek olan bireylerde kendine güven, iyimserlik, başarıma isteği, zorluklardan yılmama gibi olumlu ruhsal niteliklerin yanı sıra, kendilerine saygıyla ve kabul edilmeye değer, önemli ve yararlı kişiler olarak algılama eğiliminde olduklarını göstermektedir (Korkmaz, 2007). Bir başka açıdan bakıldığında çağın önemli bir hastalığı olarak görülen obezite ile mücadele kapsamında (Uskun, Öztürk, Kişioğlu, Kırbıyık ve Demirel, 2005; Kayıran, Taymaz, Kayıran, Memioğlu, Taymaz ve Gürakan, 2011; Turan, Ceylan, Çetinkaya ve Altundağ,

2009) spor salonlarının etkin kullanımı ve yaygınlaştırılması önemlidir. Bu açıdan bakıldığında Diyarbakır'daki okullarda öğrencilerin yararlanabileceği spor salonlarının çok yetersiz olması çözümlenmesi gereken önemli bir problem olarak görülmektedir.

Okulların %53'ünde temizlik personeli bulunmazken %90'ında temizlik malzemesi yetersiz olarak görülmektedir. Okullarda sağlık kültürünün (Turan, Yıldırım ve Aydoğdu, 2012) oluşması ve öğrencilerin sağlıklarına yeterli düzeyde özen göstermeleri beklenir. Bu bağlamda düşünüldüğünde, öğrencilerde temizlik ve hijyen kavramlarının yerleşmesi sağlık kültürünün oluşması öncelikle okulların temizliğe dikkat etmesiyle sağlanabilir. Okul binasının, oyun alanlarının, mutfak ve tuvaletlerin, ısıtma, havalandırma, aydınlanma koşullarının temiz olması, okulda sağlıklı bir çevrenin varlığına işaret eder (Kahveci ve Demirtaş, 2012). Ayrıca özellikle ilköğretim çağındaki çocuklarda bağışıklığın yetişkinlere göre yeterince gelişmemiş olması parazite hastalıkları da artırma riskini taşımaktadır (Malatyalı, Özçelik, Çeliksöz, Değerli ve Yıldırım, 2008; Kitiş ve Bilgili, 2011). Dolayısıyla okullarda görülen temizlik personelinin ve malzemelerinin yetersizliği önemli bir problem olarak görülmektedir.

Okulların %77'sinde bilişim teknolojileri yetersizdir. Bilişim teknolojilerinin yetersizliği hem öğretim etkinliğini olumsuz etkilemekte hem de sınıfların kalabalık olmasından ötürü yönetim sorunlarını doğurmaktadır (Kıyıcı ve Kabakçı, 2006; Erdoğan, Kurşun, Şişman, Saltan, Gök ve Yıldız, 2010). Öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerine sahip olmaları onların etkin öğrenmelerine, işbirliği içerisinde bilgi üretmelerine ve iletişim kurmalarına olanak sağlamaktadır. Eğitim ortamlarında teknolojik kaynakların yaygınlaşması bu anlamda önemlidir. Ancak, eğitim kurumlarının çağın bu yöndeki beklentisini yakalayabilmeleri; bu kaynakların eşit erişime olanak sağlayacak biçimde konumlandırılması, teknik destek sağlanması, teknolojik hedef belirlenmesi ve bütçeden teknolojiye ilişkin gereken payın ayrılması koşullarına bağlı görülmektedir (Sezer, 2011).

Okulların %89'unda ısınma problemi görülmektedir. Okul yöneticileri kış aylarında ısınmanın yetersiz olduğunu belirtmektedir. Sınıfın aşırı sıcak olması ya da soğuk olması da öğrencilerin derse karşı dikkatlerini etkileyen değişkenler arasındadır. Normal şartlar altında insanlar hava sıcaklığı 17-23C olarak kabul edilen değerler arasında güvenli olarak çalışabilmekte ve üretebilmektedir. Yapılan araştırmalara göre ısının aşırı yüksek olması fiziksel rahatsızlıklara, ilginin dağılmasına, zihnin gevşemesine ve bunların neden olduğu yansımış sorunlara neden olabilmektedir. Bunun yanı sıra düşük ısı da öğrencilerin çabasını ısınmaya yöneltip, zihnin odaklaşmasını güçleştirmektedir (Vural ve Sadık, 2003; Şişman ve Turan, 2004; Engin, Özen ve Bayoğlu, 2009). Dolayısıyla etkili bir öğretim süreci için ısı değişkeninin öğrenme üzerindeki etkisi göz önünde bulundurulmalıdır.

Okulların %87'sinde okul bahçeleri yetersiz görülmektedir. Okul bahçeleri öğrencilere oyun, spor, eğitim ve sosyal-kültürel faaliyetlere yönelik olanaklar oluşturmakta ve böylece çocukların birçok alanda gelişimine katkı sağlamaktadır. Okul bahçelerinin kullanıcıların taleplerini karşılayan ve işlevsel şekilde tasarlanabilmesi için tasarım sürecinde öğrenci, eğitimci, okul aile birliği üyeleri, karar verici ve uzmanların katılımı önemlidir (Algan ve Uslu, 2009).



Okulların %52'sinin doğal afetlere karşı önlemleri yetersiz görülmektedir. Öcal'a (2007) göre doğal afetle mücadele planı kasaba ve şehir okullarında daha fazla ve dikkatli hazırlanmaktadır. Fakat çok yetersiz düzeydedir. Benzer şekilde Taşdan, Tösten, Bulut ve Karakaya'nın (2013) çalışmasında Kars'taki okul yöneticilerine göre okul binalarından kaynaklanan en önemli sorunlardan birinin de acil durumlarda (örneğin yangın, deprem, yaralanma) müdahale etmek için yeterli araç gereç ve donanımın olmaması ve okulda deprem ya da yangın durumunda, öğrencileri tahliye imkânının bulunmaması olmuştur. Okul afet planı oluşturulurken, velilerden ve okul aile birliklerinden yeterince destek alınmamaktadır. Okulların çoğunda sığınak bulunmamaktadır. Şehir okullarının haberleşme sistemlerine sahip olma oranı köy okullarından daha fazladır. Bir depremde okulu tahliye ederken, öğretmenlerin yanlarına alabilecekleri; içerisinde öğrenci listesi ve temel ilk yardım malzemeleri gibi eşyaların bulunacağı, küçük bir çanta hazırlanmalıdır. Ancak okul yöneticilerinin %70.4'ü bu tür bir hazırlık olmadığı yönünde fikir bildirmişlerdir (Öcal, 2007). Dolayısıyla olası bir afet durumunda kamu okullarının önlemlerinin yeterli olmadığı söylenebilir. Bu durum problem olarak görülmektedir.

Okul lojmanlarının %42'sinin var ama yetersiz olduğu, %44'ünün ise yeterli olduğu belirtilmiştir. Anadolu'nun pek çok il ve ilçesindeki iskân durumunun yetersiz olması, lojman türü bir yapılanmayı zorunlu kılmıştır. Yine mahrumiyetin yoğun olarak yaşandığı ve sosyal hayatın gelişmediği bölgeler için devlet eliyle sosyal tesislerin yapılması da benzer bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir (Çağatay, 2003). Fakat lojmanların kapalı devre gibi çalışması "memurların toplumdan soyutlandığı" algısını oluşturmaktadır. Toplumla o mahallere atanan memurların kültürleşmesi amacıyla lojmanların tercih edilmemesi önerilmektedir.

Buna ek olarak, lojmanda kalan memurların kira maliyeti ile dışarıda kalan memurların kira maliyeti ayrı bir eşitsizliğe kapı aralayacağından dolayı güvenlik riski az olan bölgelerde site içerisinde blok kiralanarak kamuya tahsis edilebilir. Bu şekilde hem memurların toplumla bütünleşmesi sağlanabilir hem de lojman tahsis edilen memurlar ile dışarıda özel ev kiralayan memurların kira maliyetindeki eşitsizlik giderilmiş olur.

### **Öneriler**

1. Okulların alternatif mali kaynaklar oluşturması amacıyla okul imkânlarının daha etkili kullanılması amacıyla çalışmalar yapılabilir.
2. Doğal afetlerle ilgili önlem çalışmalarının yetersiz olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili eylem planları ve tatbikatları yapılarak farkındalığın artırılması sağlanabilir.
3. Kamu lojmanları ihtiyacı için güvenli sitelerden blok kiralanabilir. Bu şekilde hem lojman talebinde bulunan memurların toplumla bütünleşmesi sağlanacaktır hem de kira maliyeti düşecektir.
4. Bu araştırma Diyarbakır il ve ilçe merkezini kapsamaktadır; dolayısıyla köyler bu çalışmanın dışında kalmıştır. Diyarbakır genelini kapsayan daha geniş kapsamlı araştırmalar yapılabilir.

5. Bu araştırmada veriler okul yöneticilerinden elde edilmiştir. Yapılacak araştırmalar ile öğretmenler, öğrenciler ve velilerin de bu konudaki görüşleri incelenebilir.

### Yararlanılan Kaynaklar

- Algan, H. ve Uslu, C. (2009). İlköğretim Okul Bahçelerinin Tasarlanmasına Paydaş Katılımı: Adana Örneği. *Akdeniz Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 22(2), 129-140.
- Akkalkan, H. (2009). *Ankara İli Çankaya İlçesinde Okul Büyüklüğünün Öğrencilerin Akademik Başarısı, Okula Devamı ve Disiplini ile İlişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, A. (2000). Zorunlu Temel Eğitim Uygulaması ve Çözüm Bekleyen Sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Denizli.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, Bilgi Toplumu ve Eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Barker, R. ve Gump, P. (1964). *Big School, Small School: High School Size and Student Behavior*. Stanford, Ca: Stanford University Press.
- Bulgu, N. (2013). Spora Katılımda Toplumsal Fayda: Kazakistan Ahmet Yesevi Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *Hütad*, (18).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 7. Baskı Ankara: Pegem Akademi
- Engin, A. O., Özen, Ş., ve Bayoğlu, V. (2009). Öğrencilerin Okul Öğrenme Başarılarını Etkileyen Bazı Temel Değişkenler. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3
- Erdoğan, M., Kurşun, E., Şişman, G. T., Saltan, F., Gök, A., ve Yıldız, İ. (2010). Sınıf Yönetimi ve Sınıf İçi Disiplin Problemleri, Nedenleri ve Çözüm Önerileri Üzerine Nitel Bir Araştırma: Bilişim Teknolojileri Dersi Örneği. *Kuramdan Uygulamaya Eğitim Bilimleri*. 10(2), 853-891.
- Erkan, S. Tuğrul, B., Üstün, E., Akman, B., Sendoğlu, M., Kargı, E vd., (2002), Okulöncesi Öğretmenliği Öğrencilerine Ait Türkiye Profil Araştırması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23.
- Ersoy, S (2006). “İlköğretim Okullarında Yönetici ve Öğretmenler Arasındaki İletişim Sorunları (Van İli Örneği)”. Yüksek Lisans Tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.

- Fraenkel, R. M. ve Wallen, N. E. (2006). *How to design and evaluate research in education*. (6. baskı). New York: McGraw-Hill International Edition
- Gök, H. ve Gürol, M. (2002). Zaman ve Ergonomik Açıdan İlköğretim Okul Binalarının Kullanım Durumu (Elazığ İli Örneği). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 12, Sayı: 2
- Kahveci, G. ve Demirtaş, Z. (2012). İlköğretim Okulu 6., 7. ve 8. Sınıf Öğrencilerinin Temizlik ve Hijyen Algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(2), 51-61.
- Kalfa, Y. (2006). “Okul Büyüklüğünün Kalite, Verim ve Öğrenci Başarısına Etkileri”. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karakütük, K., Tunç, B., Bülbül, T., Özdem, G., Taşdan, M., Çelikkaleli, Ö., Arslan, B. (2014). Genel Ortaöğretim Okullarının Büyüklüğü ile Okul İklimi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 39, 171
- Karakütük, K., Tunç, B. (2004). Okul Büyüklüğü-Sınıf Büyüklüğü. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Sayı 1.
- Karasar, N. (1998). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kayıran, P. G., Taymaz, T., Kayıran, S. M., Memioğlu, N., Taymaz, B., ve Gürakan, B. (2011). Türkiye'nin Üç Farklı Bölgesinde İlköğretim Okulu Öğrencilerinde, Kilo Fazlalığı, Obezite ve Boy Kısaldığı. *ŞEEAH Tıp Bülteni*, 45, 13-18.
- Kıyıcı, M. ve Kabakçı, I. (2006). “BÖTE bölümü mezunu bilgisayar öğretmenlerinin ilk çalışma yıllarında karşılaştıkları sorunların belirlenmesi”. *VI. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansı Bildiri Kitapçığı*, 2, 997-1002.
- Kitiş, Y. ve Bilgili, N. (2011). İlköğretim Öğrencilerinde El Hijyeni ve El Hijyeni Eğitiminin Etkinliğinin Değerlendirilmesi. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 4(1), 93-102.
- Kondakçı, Y., Zayim, M., ve Çalışkan, Ö. (2010). Okul Yöneticilerinin Değişime Hazır Olma Tutumlarının Okulun Öğretim Düzeyi Yöneticilerin Deneyimi ve Okul Büyüklüğü Bağlamında İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Öcal, A. (2007). İlköğretim Okullarında Deprem Hazırlıkları: Kırıkkale İl Örneği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt: 15 No: 1.
- Öğülmüş, S. ve Özdemir, S. (1995). Sınıf ve Okul Büyüklüğünün Öğrenciler Üzerindeki Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(2), 261-273.

- Özsoy, S. (2004). Üniversite Öğrenci Profili: Kavramsal Bir Çözümleme ve Türkiye'ye İlişkin Bazı Ampirik Bulgular. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Vol:4,İssu (2) S:301-334
- Malatyalı, E., Özçelik, S., Çeliksöz, A., Değerli, S., ve Yıldırım, D. (2008). Şehir, İlçe ve Köy İlköğretim Okulu Öğrencilerinde Bağırsak Parazitleri Görülme Sıklığı. *Türkiye Parazitoloji Dergisi*, 32(1), 54-58.
- SEGE, Kalkınma Bakanlığı. (2011). “İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması”. Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü. Ankara
- Sezer, B. (2011). Bilişim Teknolojilerinin Eğitime Kaynaştırılması: Önem, Engeller ve Ülkemizde Gerçekleştirilen Projeler. *XVI. Türkiye İnternet Konferansı, Ege Üniversitesi Atatürk Kültür Merkezi, İzmir, ss.12-18.*
- Şimşek, N. (1991). “Ortaöğretimde Okul Binalarının Kullanım Etkinliği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: A.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve Okul Yönetimi. Yüksel Özden (Editör). *Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı* (99-146). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Taşdan M.,Tösten R., Bulut K., Karakaya V. (2013). İlköğretim Okullarında Yönetim ve Yönetici Sorunları (Kars İli Örneği). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi (EBULİNE)*, c.12, s. 24
- TDK. (2008),Türk Dil Kurumu Sözlüğü, ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr) Adresinden 03.09.2015 tarihinde elde edilmiştir.)
- Tezcan, M. (1992). *Eğitim Sosyolojisi*. (8. Baskı). Ankara.
- Turan, S. ve Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 227-259.
- Turan, T., Ceylan, S. S., Çetinkaya, B. ve Altundağ, S. (2009). Meslek Lisesi Öğrencilerinin Obezite Sıklığının ve Beslenme Alışkanlıklarının İncelenmesi. *TAFP Reventive Medicine Bulletin*, 8(1).
- Turan, S., Yıldırım, N. ve Aydoğdu, E. (2012). Okul Müdürlerinin Kendi Görevlerine İlişkin Bakış Açılıarı. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(3), 63-76.
- Ulusoy, H., Tosun, N., ve Aydın, J. C. (2014). Türkiye’de Sağlık Yönetimi Alanında Lisans Eğitimini Sürdürmekte Olan Öğrencilerin Genel Profiline Belirlenmesine Yönelik Bir Çalışma. *Sağlık Bilimleri ve Meslekleri Dergisi*, 1(2), 10-22.
- Uskun, E., Öztürk, M., Kişioğlu, A. N., Kırbıyık, S. ve Demirel, R. (2005). İlköğretim öğrencilerinde obezite gelişimini etkileyen risk

*Okul Profili Çalışması: Diyarbakır İli Örneği*

faktörleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 12(2), 19-25.

Vural, R. A. ve Sadık, F. (2003). İlköğretim Okul Binalarının Fiziksel Açıdan Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28 (130).



## Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma\*

Esef Hakan TOYTOK\*\*

Eda ÇELEPÇİKAY\*\*\*

### Özet

Eğitim bilindiği üzere insan ihtiyaçlarını karşılamada en önemli araçlardan birisidir. Okulların kalite ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olan müdürlerin üst eğitim olarak tanımlanan yüksek lisans ve doktora programlarına ilişkin eğitimlere bakış açısını ve bu eğitimlere karşı tutumlarını belirlemek amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Araştırma betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Araştırmanın çalışma grubunu Siirt ili merkezde bulunan 29 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 13 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırmalardan betimsel analiz yöntemi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan okul müdürlerinin üst eğitim olarak adlandırılan yüksek lisans ve doktora programlarının gerekliliğine inandığını söyledikleri ancak çapraz sorularda bu söylemlerinin tam aksine eğitime karşı olumsuz davranışlar sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğunun kendi eksikliklerini göremedikleri ve klasik yönetim anlayışıyla okulu yönettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Okul müdürü, Üst eğitim, Yüksek lisans, Doktora

## A Qualitative Research About Perspectives Related To Master Education Of School Principals Serving In Siirt

### Abstract

As it is known education is one of the most important means to meet humanbeing's needs. The aim of this research is to learn viewpoints and attitudes of the school principals, who have an important affect on success and quality of the schools, related to master and phd known as upper education. In this research, the descriptive survey model was used and the research is qualitative. The sample group of this research is 29 school principals serving in Siirt. As data collection tool was used 13 -item semi-structured interview form. The obtained data were interpreted by descriptive analysis method of the qualitative research. The results indicated that the principals believe in the necessity of master and phd known as upper education, but through cross questions it was observed that they treat negatively on the contrary to what they say. In addition, most of the principals was seen that they are not aware of their deficiencies and still manage the schools with the classical methods.

**KeyWords:** school principal, upper education, master, phd.

### Giriş

Eğitim, hiç şüphesiz çağımızın değişim ve gelişimine ayak uydurmada bize fayda sağlayacak en önemli unsur olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim sayesinde bizler bilgi ve becerilerimizi geliştirerek yeterliliğimizi arttırırız. Zaten eğitimin tanımına incelendiğinde , “Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak olumlu ve istendik yönde değişiklik oluşturma süreci” olarak tanımlandığını görmekteyiz (Erturk, 1972; Kaya, 1993). Başka bir tanımda ise

\*Bu araştırma 10.Eğitim Yönetimi Kongresinde Gaziantep Üniversitesinde sunulmuştur.

\*\*Yrd.Doç.Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümü, Siirt,(hakantoytok@hotmail.com)

\*\*\*MEB, Matematik öğretmeni, İstanbul, (eclpcky@hotmail.com)

eğitim, kültürün genç kuşaklara aktarılması ve çağdaş koşullar altında bir toplumun varlığını sürdürebilmesi için zorunlu sosyal değişmeler başlatabilecek yaratıcı kişilerin yetiştirilmesi olarak ifade edilmektedir (Levinson vd, 2002). Tanımları incelediğimizde eğitim yoluyla sosyal ve kültürel birikim kuşaktan kuşağa aktarılması ve çağdaşlaşma için gerekli olan zorunlu kültürel değişmelerin gerçekleştiği görülmektedir. Bu nedenle eğitimi sadece bireyin bedensel ve zihinsel becerilerini geliştirmek olarak algılamamak gereklidir. Eğitim aynı zamanda toplumun gereksinim duyduğu nitelikte insan gücü ihtiyacının en önemli sağlayıcısıdır. Bunun için eğitim insanlar için ve toplumlar için büyük derecede önem taşımaktadır. Bu nedenle eğitime yatırım yapma düşüncesi sosyo-ekonomik ve politik gelişmenin sağlanması bakımından büyük önem taşımaktadır (Özpolat, 2009). Aynı zamanda ülkelerin gelişmesi ve kalkınması açısından önem verilen unsurlardan biri de her yönden yetişmiş insan gücü olmaktadır. Yetişmiş ve nitelikli insan gücünün artmasını sağlayacak en önemli araç ise eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır (Han ve Kaya, 2008). Bununla birlikte ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri, kişi başına düşen milli gelir yanında, ülkelerin sahip olduğu eğitilmiş insan gücü oranıyla anlatılmaya başlanmıştır. Eğitilmiş insan gücünün varlığı ülkelere önemli derecede katkı sağlamaktadır. Bu yüzden, bir ülkenin kalkınmasında temel olan ekonomi ve sağlık etmenlerinin yanı sıra, bunlar kadar önem kazanan ve bunların kaynağı olan eğitim etmeni de ülkelerce kabul edilmektedir. Son yıllarda ülkelerin kalkınmışlık düzeyleri açıklanırken sahip olunan nitelikli iş gücü oranları da kullanılmaktadır (Çolak, 2010). Bir ülkenin gelişmişliği; o ülke insanların iyi ve sürekli bir eğitim almaları ve bununla kazandıkları bilgi, beceriyle ekonomik büyümeye yapabilecekleri katkıya bağlı olmaktadır. Ekonomi ile eğitim arasındaki ilişki kalkınma kavramı üzerinde odaklanmaktadır. İşgücünün verim düzeyinin yükseltilmesi, sürdürülebilir sosyal ve ekonomik kalkınmanın desteklenmesi ve hızlandırılması, değişimin ve gelişimin anahtarı olan eğitimin görevi olduğu bilinmektedir (Çakmak, 2008). Türkiye’de de eğitim tüm dünyada olduğu gibi kalkınmışlığın en önemli unsurlarından biridir. Türkiye’deki eğitim kademelerine bakacak olursak;

- Okul öncesi eğitim (kreşler veya anaokulları)
- İlköğretim birinci kademe (ilkokullar)
- İlköğretim ikinci kademe (ortaokullar)
- Ortaöğretim (liseler)
- Yükseköğretim (üniversiteler)

Lisansüstü eğitim denildiğinde ülkemizde yüksek lisans ve doktora programları akla gelmektedir. Öğrencinin bilimsel araştırma yaparak bilgilere erişme, bilgiyi değerlendirme ve yorumlama yeteneğini kazanmasını sağlamak üzere Tezli ve Tezsiz Yüksek Lisans Programları (master), öğrenciye bağımsız araştırma yapma, eğitime yönelik yeni gelişmeleri geniş ve derin bir bakış açısıyla irdeleyerek yorum yapma ve yeni sentezlere ulaşmak için gerekli adımları belirleme yeteneği kazandırmak amacıyla doktora programları (Doctor of Philosophy PhD) bu kapsamda işlev göstermektedir. Türkiye’de üst eğitim alan



*Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*

öğrencilere ilişkin 2013 – 2014 istatistiklerine göre Yüksek Öğretim Kurulu verileri tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkiye’de lisans ve üstü eğitim alan öğrencilere ilişkin veriler(Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, 2014)

	Toplam	Erkek	Kadın
Lisans / Undergraduate	581 219	311 935	269 284
Lisansüstü / Graduate	65 590	38 170	27 420
Yüksek Lisans / Masters	56 193	32 866	23 327
Doktora / Doctorate	9 397	5 304	4 093

Tablo 1 incelendiğinde üst eğitim olarak adlandırılan yüksek lisans ve doktora yapan öğrencilerin sayısı lisansın %10'nunu dahi oluşturamamaktadır. Eğitimin en önemli yapı taşı olan okullarda çalışan okul yöneticilerinin üst eğitime bakış açılarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu sayede okul yöneticilerimizin kendini yenilemede en güçlü itici güç olan eğitime karşı tutumları, inançları ve değerleri ortaya konulmak istenmektedir.

### Yöntem

Bu araştırma okul müdürlerinin üst eğitim olarak tanımlanan yüksek lisans ve doktora eğitimine ilişkin bakış açılarını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırmamız betimsel tarama modelinde nitel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli var olanların, yaşayanların, yaşananların ne olduğunu açıklayarak ortaya koyan çalışmalardır (Robson, 2015; Sönmez ve Alacapınar, 2014; Can, 2014; Büyüköztürk, 2014). Nitel araştırmalar ise değerlendirmeden ziyade derinlemesine anlamlar koyarak yeni fikirler üretme açısından oldukça önemlidir (Seggie ve Bayyurt, 2015). Araştırmanın çalışma grubunu Siirt ili merkezine bağlı random usulü ile belirlenen 29 okul müdürü oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış 13 soruluk görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu için önce literatür taraması yapılarak 18 maddelik bir soru havuzu oluşturulmuştur. Bu formun 6 okul müdürüne ön uygulaması yapılarak elde edilen veriler incelenerek uzman görüşü alınmış ve 13 soruya düşürülmüştür. Görüşmeler okul müdürleriyle yüz yüze yapılarak not alınmıştır. Elde edilen veriler nitel araştırmalardan betimsel analiz yöntemi yoluyla yorumlanmıştır. Araştırmaya katılan okul müdürlerinin isimleri yerine A, B, C, ... gibi kodlar kullanılmıştır.

### Bulgular Ve Yorum

Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 2. Araştırmaya katılan okul müdürlerine ait demografik bilgiler.

		N	%
Yaş	30 ve Altı	9	31
	31 -45	18	62.1
	46 ve üstü	2	6.9
Memleket	Siirt	22	75.9
	Diğer	7	24.1
Branş	Sınıf öğretmeni	7	24.1
	Branş öğretmeni	22	75.9
Mesleki kıdem	5 ve altı	7	24.1
	6 ve 10	7	24.1
	11 ve 15	3	10.3
	16 ve üstü	12	41.4
Yönetici Kıdemi	5 ve altı	16	55.2
	6 ve 10	7	24.1
	11 ve 15	4	13.8
	16 ve üstü	2	6.9
Okul türü	İlkokul	6	20.7
	Ortaokul	14	48.3
	Lise	9	31
Cinsiyet	Erkek	24	82.8
	Kadın	5	17.2
Sendika	Var	19	65.5
	Yok	10	34.5
TOPLAM		29	100

Tablo 2 incelendiğinde Siirt ilindeki okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu (%82.8) erkeklerden oluşuyorken, küçük bir kısmı (% 17.2) kadınlardan oluşmaktadır. Buna göre Siirt ilindeki kadın okul yöneticilerinin sayısının oldukça az olduğu söylenebilir. Okul müdürlerinin %65.5'i bir sendikaya üye iken %34.5'lik kısmı herhangi bir sendikaya üye olmadıkları görülmüştür. Buna göre okul müdürlerinin yaklaşık 3'te 1'her hangi bir sendikaya üye olmadığı ve halen görevine devam ettiği tespit edilmiştir. Araştırmada ele alınan okul müdürlerin okul türlerine göre dağılımlarını incelendiğinde %20.7'si ilkokul,

*Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*

%48.3'ü ortaokul ve %31'lik bir bölümü ise liseden oluşmaktadır. Okul müdürlerinin memleket durumları değişkenine göre incelendiğinde %75.9'u Siirt'li iken, % 24.1'i diğer iller dengelen okul yöneticilerinden oluştuğu görülmektedir. Okul müdürlerinin mesleki kıdem değişkenine göre incelendiğinde 5 yıl ve altı kıdem % 24.1'i, 6-10 yıl arası kıdem % 24.1'i, 11-15 yıl arası kıdem % 10.3'ü ve 16 ve üstü yıl arası kıdem %41.4'ü oluşturmaktadır. Okul müdürlüğü yapan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun 10 yıl ve üstü kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bunun sebebi olarak okul müdürlüğü seçiminde öğretmen seçiminde tecrübeye önem verilmesinden kaynaklı olduğu söylenebilir. Son olarak yaş değişkenine göre araştırmaya katılan okul müdürleri incelendiğinde 30 ve altı yaşta olan okul müdürleri %31, 31 ve 45 yaş arası %62.1 ve 46 yaş ve üzeri % 6.9'u oluşturmaktadır.

Araştırmada okul müdürlerinin görüşme formunda yer alan yarı yapılandırılmış 13 soruya ait verdikleri cevapları ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Görüşme formunda yer alan, “Eğitimin insan üzerinde değişiklik yarattığına inanıyor musunuz?” sorusuna okul yöneticilerin büyük bir bölümü (N=28) eğitimin insan üzerindeki değişikliğine inandığını söylemiştir. Bu cevaplar incelendiğinde okul yöneticilerinin büyük bir çoğunluğu eğitim verildiğinde bireylerde değişiklikler olduğunu düşünmektedir. Çalışmamıza katılan D kodlu bir okul yöneticisi ise, “Evet. Eğitimin katkısı sorgulanamaz. Ancak yılların verdiği tecrübe ile bu işi devam ettiriyorum. Eğitim alsam belki daha iyi olurdu. Ancak eğitim almadan olmaz diyemem.” şeklinde cevap vermiştir.

Görüşme formunda yer alan, “Üniversitede lisans düzeyinde alınan eğitimi yöneticilik sürecinde yeterli olduğuna inanıyor musunuz?” sorusuna okul müdürlerinin 8 tanesinin görüş belirtmedikleri, geri kalan 21 tanesinin de aldıkları eğitimi yeterli bulmadıklarını ifade ettikleri görülmüştür. Yeterli bulmayan okul müdürlerinden;

A Kodlu okul müdürü: “Eğitimin yeterli olmaması ile birlikte, yöneticiliğin ayrıca tıpkı öğretmenlik gibi teorik bir şekilde öğrenilmeyeceğini” ifade etmiştir.

N Kodlu okul müdürü: “Eğitim bize çok az verildi. Deneyim bizim için daha önemlidir. S Kodlu okul müdürü: “Hayır. Üniversitede alınan eğitimin öğretmenliğe bile katkısı yoktur. Öğretmenliği bile meslek hayatımda öğrendim.” Gibi cevaplar verildiği tespit edilmiştir.

Bu bulgulara göre okul müdürlerine göre üniversitede daha çok konu uzmanlığı, alana hakimlik, konularına yer verildiğini düşünmektedirler. Ancak okul yöneticisi olan bireylerin büyük bir çoğunluğu bu işi herhangi bir eğitim almadan yaptıklarını ifade etmişlerdir. Yöneticilik alanında herhangi bir ciddi eğitim almadan göreve başladıklarını, çok fazla bilgi eksiklikleri ile hatalarının çok olduğunu ifade ettikleri gözlenmiştir. Ancak öğretmenlerin bir kısmı öğretmenlikle yetinmiyor ve okul yöneticiliğine yöneldikleri içine eğitim fakültesi öğrencilerinin aslında okul yöneticiliği konusunda da eğitim almalarının iyi olacağı ifade edilebilir.

Görüşme formunda yer alan “Daha önce eğitimle ilgili herhangi bir kongre veya seminerlerde buldunuz mu?” sorusuna okul müdürlerinin verdikleri

*Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*

cevaplar incelendiğinde büyük çoğunluğunun (N:24) eğitimle ilgili kongre veya seminerlere katıldığı görülmüştür. Ancak görüşme formunda yer alan 7. Soruya "Yönetici olarak eğitimle ilgili yapmış olduğunuz herhangi bir çalışmanız var mı?" sorusunabaktığımızda yöneticilerin sadece % 3'lük bir bölümünün çalışma yaptığı görülmektedir. Eğitimle ilgili seminer ve kongrelere giden okul müdürlerinde W Kodlu okul müdürü bu tip Merkezi ve yerel eğitimlerde çok fazla bulunduğunu ve kendisine çok fazla bir katkısının olmadığını, çoğunlukla okuldan uzaklaşmak için katıldığını ifade etmiştir. Diğer okul müdürleri de buna benzer ifadelerle bu eğitimlerin katkısından ziyade ortamdan uzaklaşmak dinlenmek tatil yapmak ve eğlenmek için katıldıkları, başarılarına katkı sağlamadıklarını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Görüşme formunda yer alan "Eğitim yönetimi alanındaki yenilikleri takip ediyor musunuz?" sorusuna okul yöneticileri yenilikler dendiğinde mevzuat değişikliklerini anladıkları ve bu mevzuat değişikliklerini takip ettiklerini ifade etmişlerdir. Yenilik kelimesinin anlamını sadece değişen yönetmelikler, yönergeler, genelgeler gibi mevzuatsal yapıların anlaşılmasıyla sınırlı kalması ve okul müdürlerinin çoğunluğunun bu değişimi takip etmeyi yenilikçi olarak görmeleri düşündürücüdür.

Bunların dışında eğitim ve yönetim alanındaki gelişmeleri takip eden okul yöneticilerinin de (N:10) olduğu görülmüştür. Özellikle neleri takip ettikleri sorulduğunda;

B Kodlu okul müdürü: Eğitim yönetimi alanında uygulanan bir kitap varsa mutlaka alırım demiştir.

Y Kodlu okul müdürü: Evet tabii ki ediyorum. Özellikle teknolojik araçlardaki gelişmeleri takip ediyorum demiştir.

W Kodlu okul müdürü: Son zamanlarda yöneticilikten soğudum. Ancak mecburiyetten takip ediyorum, yoksa takip etmem demiştir.

Bazı okul müdürleri ise gayet açık bir şekilde eğitimde meydana gelen değişim ve gelişimleri takip etmediklerini (D ve P Kodlu okul müdürleri) ifade etmişlerdir.

Ancak birinci soru olan, "Eğitimin insan üzerindeki değişik yarattığına inanıyor musunuz?" sorusuna okul müdürlerinin neredeyse tamamı eğitime inandıklarını söylerken, eğitimle ilgili yenileri takip etmeyen ancak eğitime inanan okul yöneticilerinin olması kendi içinde çelişen ve uyumsuz bir durum olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir çelişki de "Eğitimin insan üzerindeki değişik yarattığına inanıyor musunuz?" sorusunda olduğu görülmektedir. Okul müdürlerinin neredeyse tamamı eğitimin insan üzerinde olumlu değişikliğine inanmasına rağmen eğitimle ilgili değişim ve gelişimi takip etmeyen yöneticilerin olması ayrı bir tezattır.

Görüşme formunda yer alan "İyi bir yöneticiyi tanımlar mısınız? Sizce iyi bir yönetici olarak neler yapılması gerekiyor?" sorusuna okul yöneticileri için içerik analizi yapılmış olup şu kodlara ulaşılmıştır. Lider olmalı 3, Yenilikçi olmalı 3, Disiplinli olmalı 2, İyi iletişim kurmalı 8, Mevzuatı iyi bilmeli 11, İnisyatif alabilmeli 2, Adaletli olmalı 5 ve Empati kurabilmeli 2 kişi olarak belirtmiştir. Görüşmede elde edilen bu verilere göre katılımcılar iyi bir yönetici olma kavramını

daha çok mevzuat ve iletişim kurma olarak kodlamışlardır. Oysa bu kodlar 21. Yüzyıl dünyasında kabul edilen ve yöneticiden beklenen temel unsurlar olarak görülmemektedir. Buda bize görüştüğümüz okul yöneticilerin klasik yönetim ve klasik yönetici anlayışını benimsediklerini işaret etmektedir. Günümüz dünyasında yöneticilik kavramı artık etkili yönetici yada lider olarak tanımlanmaktadır.

Görüşme formunda yer alan “*Yönetici olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?*” sorusuna okul yöneticileri kendilerini 10 üzerinde değerlendirmeleri istenmiştir. Buna göre; Kendine 10 puan veren %8, 9-7arası puan veren %52, 6-4arası puan veren %22, 3-1 arası puan veren %5 olurken, kendine hiç puan vermeyenlerin oranı %12 olmuştur. Bu verilere göre okul yöneticilerin %60 kadarı kendini 7 puan üzerinde değerlendirmiştir. Bu puan okul müdürlerinin kendilerini etkili ve iyi bir okul yöneticisi olarak gördüğünü ifade etmektedir. Etkili yönetici tanımı günümüzde liderlik olarak tanımlanmakta oysa okul müdürlerinin çoğunun uygulamaları bize klasik yönetici anlayışını göstermektedir. Bu sonuç bize araştırmaya katılan okul yöneticilerinin kendi eksikliklerini göremediklerini ya da kendilerini eksik düşünmediklerini göstermektedir.

Görüşme formunda yer alan “*Bir üst eğitim olan yüksek lisans ve doktora programlarının size katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz? Yüksek lisans ve doktora programlarına girme koşulları hakkında bilgiye sahip misiniz?*” sorularına katılımcıların büyük bir çoğunluğu (N:20) bir üst eğitimin katkı sağlayacağını düşündüğü görülmüştür. Okul müdürlerinden;

G Kodlu okul müdürü: Bilgi sahibi olduğunu ve yüksek lisans ve doktora programlarının hakkı ile adil bir şekilde uygulanırsa etkili olacağını ifade etmiştir.

K Kodlu okul müdürü: "Kesinlikle düşünüyorum. Her bir değişiklik bizim için yeni bir gelişmedir. Y.L eğitimi bize değişim sağlayacaktır." demiştir.

Q Kodlu okul müdürü: "Faydalı olacağını düşünüyorum. Kariyer yapmak için yeni ufuklara açılmalıdır." Gibi cevaplar vermişlerdir.

Okul müdürlerinin tamamının (N:29) üst eğitim hakkında bilgi sahibi oldukları ve üst eğitim olarak kendilerini geliştirebileceğine inandıkları görülmüştür. Ancak bilgi sahibi oldukları ve eğitimin katkısına inandıkları halde 10. Soruda yer alan “*Şimdiye kadar yüksek lisansla ilgili bir adım attınız mı?*” sorusuna okul müdürlerinin % 60'ı eğitim alma adına bir adım atmamaları hatta bunlardan bazılarının üst eğitimi gereksiz görmesi düşündürücüdür.

Görüşme formunda yer alan “*Yöneticilik size göre deneyim ile mi yoksa eğitim ile mi olmalıdır?*” sorusuna okul müdürlerinin %53'ü deneyim, %8'i eğitim ve %39'u ise hem deneyim hem eğitim önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Bu ifadelere göre araştırmaya katılan okul müdürlerinin çoğu yöneticiliğin deneyimle olduğunu ve eğitimi pek önemli görmediklerini düşündükleri ifade edilebilir.

Görüşme formunda yer alan “*Şimdiye kadar yüksek lisans ile ilgili bir adım attınız mı?*” sorusuna okul yöneticilerin %40'lık bir kısmı bir şekilde ya ALES sınavına girmek, yada bir yüksek lisans programına başvurmak suretiyle adım attığını belirtmiştir. Ancak “*Bir üst eğitimin size katkı sağlayacağını düşünüyor musunuz*” sorusuna okul müdürlerinin % 85'i katkısına inandıklarını belirtmesine rağmen bunlardan sadece % 40'ı bu anlamda bir adım atması da ayrıca

*Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*

düşündürücü bir durumdur. Buna ek olarak okul müdürlerinin %60'ı ise bu anlamda kendini geliştirmek için herhangi bir adım atmadığını ifade etmiştir. Asıl ilginç olan herhangi bir adım atmayan okul müdürlerine "*bunun pişmanlığını duyuyor musunuz?*" diye sorulduğunda, %55'i bunun pişmanlığını yaşamadıklarını ifade etmişlerdir.

Görüşme formunda yer alan "*Yüksek lisans ve doktora eğitimlerinin sizce günümüzdeki yeri ve önemi nedir?*" sorusuna okul yöneticilerinin % 66'sı önemli bir yeri olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinden bu önemin ne olduğunu açıklaması istendiğinde % 40'ı maddi boyutunda, geri kalan % 60'ı ise akademik ve kariyer boyutunda üst öğretimin önemli olduğunu açıklamıştır. Bunun yanında araştırmaya katılan okul müdürlerinin %34 gibi önemli bir kısmı günümüzde bu tip üst eğitim programların pek bir önemi olduğunu düşünmediklerini ifade etmişlerdir. Bunlardan;

J Kodlu okul müdürü: Yüksek lisans ve doktora eğimi bir dönem müfettişlik için önemliydi. Ama bu ülkede bir uyanıyorsunuz ve yeni bir kanun çıkıyor. Şu an bu programların MEB'de kalanlar için çok bir katkısı yok. Yüksek lisans yapan öğretmen ve yönetici olarak kalıyorsunuz.

P Kodlu okul müdürü: Yüksek lisans ve doktora eğiminin günümüzde verimli olmadığını düşünüyorum. Üniversiteler için çoğunlukla yapılıyor. Bu programlara öğrenci seçiminde başarının ön planda olmadığını, bu nedenle toplum içinde saygınlığının azaldığını düşündüğünü ifade etmiştir.

F Kodlu okul müdürü: Yüksek lisans ve doktora eğimi diplomasının birçok kapı açtığını, ancak eğitim anlamında çok bir şey katmadığını düşünmüyorum. Ülkemizdeki üniversitelerin çoğu hala istenilen seviyede olmadığı için bu kurumların tembellik mekanı ve üniversite hocalarının işlerini yapan yüksek lisans ve doktora eğimi mezunu insanlar yetiştiriliyor. Hele MEB'de kalan biri için hiçbir katkısı olmamaktadır diye ifade etmiştir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan her 3 okul müdürlerinden 1'i üst eğitimi önemsiz olarak gördüğüsüp edilmiştir. Eğitimin değişimin ve gelişimin en önemli aracı olarak görülen ve her geçen gün ağırlığının arttığı günümüzde okul politikalarına ve işleyişine yön veren müdürlerin böyle düşünmeleri oldukça düşündürücüdür.

Görüşme formunda yer alan "*Okulunuz da yüksek lisans yapan öğretmen var mı? Varsa bu öğretmenlerle ilgili izin sıkıntıları ile karşılaşılıyor musunuz?*" sorusuna okul yöneticilerinin % 7'si yüksek lisans ve doktora eğimi yapan öğretmenlerin izin konularının kendilerine sıkıntı oluşturduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ancak uygulamada yüksek lisans ve doktora yapan öğretmenlerin azımsanmayacak bir bölümünün gerek izin, gerekse ders programının ayarlanması noktasında oldukça sıkıntı yaşadıkları su götürmez bir gerçektir. Yapılan araştırmalarda bu durumu açıkça ortaya koymaktadır.

### **Sonuçlar**

Sonuç olarak araştırmaya katılan 29 okul müdürünün bir üst eğitim olarak tanımlanan yüksek lisans ve doktora programlarına bakış açıklarına ilişkin düşüncelerinin araştırıldığı bu çalışmadaki katılımcıların hemen hemen hepsi eğitimin



insan üzerinde değişiklik yaratacağına inandıklarını belirtmişlerdir. Ancak araştırmaya katılan okul müdürlerinin bu söylemlerine karşılık büyük bir çoğunluğunun kendini gerçek anlamda yenileme ve geliştirme adına her hangi bir eğitim programına başvurmadıkları, hatta azımsanmayacak bir kısmının bu tip programları gereksiz bulduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürlerinin gelişimi için düzenlenen konferans ve seminerleri ise neredeyse müdürlerin tamamı okul ortamından uzaklaşmak, dinlenmek, tatil yapmak ve eğlenmek için olduğunu, başarı için herhangi bir katkı sağlamadıklarını düşündükleri görülmüştür. Diğer bir ilginç nokta araştırmaya katılan okul müdürlerine *"Eğitim yönetimi alanındaki yenilikleri takip ediyor musunuz?"* diye sorulduğunda büyük bir çoğunluğu yenilik denince mevzuat değişiklikleri anladığı görülmüştür. Bu durum bize müdürlerimizin değişim kavramı ile neyi özdeşleştirdiklerini göstermesi açısından oldukça düşündürücüdür. Ayrıca müdürlerimize *"İyi bir yöneticiyi tanımlar mısınız? Sizce iyi bir yönetici olarak neler yapılması gerekiyor?"* sorusu sorulduğunda verdikleri cevap kodları incelendiğinde klasik yönetim anlayışının unsurları olan mevzuat gibi kavramların öne çıktığı görülmüştür. Oysa 21.yüzyıl dünyasında artık liderlik, şeffaflık, katılımcılık... gibi kavramların daha önem arz ettiği görülmektedir. Bu durum bize araştırmaya katılan müdürlerimizin çağımızın değişen yönetici rollerini benimseyemediklerini göstermektedir. Araştırmaya katılan müdürlerimize *"Yönetici olarak kendinizi nasıl değerlendirirsiniz?"* sorusu sorularak 10 üzerinden bir özdeğerlendirme yapmaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre araştırmaya katılan müdürlerimiz % 60'ı kendilerini 7 ve üzerinde notlarla değerlendirerek başarılı bir yönetici olarak kendilerini gördüklerini ifade etmişlerdir. Bu durum bize araştırmaya katılan müdürlerimizin büyük bir çoğunluğunun mevcut durumlarından hoşnut olduğunu ve klasik yönetim anlayışlarının günümüz anlayışında doğru olmadığı gerçeğini göremediklerini ifade etmektedir. Araştırmada en ilginç ve çelişen ifade *"Yöneticilik size göre deneyim ile mi yoksa eğitim ile mi olmalıdır?"* sorusuna verdikleri cevaplarda ortaya çıkmıştır. Buna göre araştırmaya katılan okul müdürlerinin büyük bir çoğunluğu sadece deneyimle yöneticiliğin olabileceğini ifade etmişlerdir. Bu durum bize müdürlerin eğitime karşı gerçek bakış açılarını ve inançlarını göstermesi açısından oldukça düşündürücü bir yaklaşımdır. Buna ek olarak araştırmaya katılan müdürlerin üçte biri yüksek lisans ve doktora gibi üst eğitim programlarını önemli görmediklerini söylemeleri bu bakış açılarını ve inançlarını doğrular niteliktedir.

Sonuç olarak araştırmaya katılan okul müdürlerinin üst eğitim olarak tanımlanan yüksek lisans ve doktora programlarına karşı söyledikleri ile uygulamalarının farklılaştığını, hatta bu uygulamaların kendi içinde çelişkiler gösterip uyumadığını görülmüştür. Okullarda eğitim politikaları ve kalitesinin en önemli belirleyicilerinden biri olan müdürlerimizin, eğitimin iş ve işlevlerine bu şekilde olumsuz bakmaları ve eğitimin olumlu etkisine karşı inançlarının yeterli olmaması eğitimden istenen başarının elde edilmesinde önemli bir engelleyici unsur olarak karşımıza çıkacağı unutulmamalıdır.

### **Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öneriler araştırmacılara ve uygulayıcılara olmak üzere iki başlık altında sunulmuştur.

Araştırmacılara öneriler;



*Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*

- Üst eğitim alan yöneticiler ile almayan yöneticilerin okul yönetim uygulamaları arasındaki farka ilişkin araştırmalar yapılabilir.
- Aynı araştırma başka illerde de tekrarlanarak sonuçlar karşılaştırılabilir.
- Okul müdürlerini ikiye ayırarak deney ve kontrol grubu oluşturulup, etkili yönetici ve liderlik eğitimi verilerek yönetim uygulamaları arasındaki farklılık incelenebilir.

Uygulayıcılara öneriler;

- Eğitim fakültelerinde yönetim konularına ilişkin derslerin sayısı artırılabilir.
- Okullara yönetici atama politikalarında üst eğitim alanların daha fazla önü açılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen ve yöneticilerinin üst eğitim almalarına daha fazla özendirici uygulamalar yapılabilir.
- Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Kurulu ile gerekli protokoller personelinin imzalayarak uzaktan yada örgün eğitim yoluyla üst eğitim alma fırsatlarını yaygınlaştırabilir.

### **Kaynakça**

- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Can, A. (2014). *Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Çakmak, Ö. (2008). *Eğitimin ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi*. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı:11.
- Çolak, M. (2010). *Eğitim ve Beşeri Sermayenin Kalkınma Üzerine Etkisi*. Ankara: Kamu-İş Dergisi, Cilt:11, Sayı:3.
- Han, E. ve Kaya, A. (2008). *Kalkınma Ekonomisi: Teori ve Politika*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelken Tepe Yayınları.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Set Ofset Matbaacılık.
- Levinson, D., Cookson, P. W. ve Sadovnik, A. R. (2002). *Education and Sociology*. New York: Routledge Falmer.
- Özpolat, A. (2009). *Gelişmekte Olan Ülkelerde Kadın Eğitimi ile Büyüme ve Kalkınma Arasındaki İlişki*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İktisat Anabilim Dalı Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi.
- Robson, C. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri Gerçek Dünya Araştırmaları*. (Editörler) Şakir Çınkır ve Nihan Demirkasımoğlu. Ankara: Anı Yayıncılık
- Seggie, F.N. ve Bayyurt, Y. (2015). *Nitel Araştırma Yöntem, Teknik, Analiz ve Yaklaşımları*. Ankara: Anı Yayıncılık

*Siirt İlinde Görev Yapan Okul Yöneticilerin Lisans Üstü Eğitime Bakış Açıklarına İlişkin Nitel Bir Araştırma*

Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı. (2014), "*2013-2014 Yükseköğretim İstatistikleri*", [http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt\\_id=1018](http://www.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1018) (Erişim tarihi 17/12/2014)



## TEOG SINAVI TÜRKÇE DERSİ SORULARININ TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMINDAKİ KAZANIMLAR AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ

Cihan CAYHAN<sup>1</sup>

Yrd. Doç. Dr. Erhan AKIN<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırma, 8.sınıf öğrencilerinin üst bir öğrenim kurumuna geçişlerinde uygulanan 2014-2015 Eğitim-Öğretim yılı Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri kaynağı olarak TEOG sınavında sorulan 20 adet Türkçe dersi sorusu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe dersi sorularının okuma dil becerisi, yazma dil becerisi ile dil bilgisine ait kazanımlardan sorulduğu tespit edilmiştir. Türkçe dersi sorularının her birine yönelik öğretim programında en az bir kazanım tespit edilmiştir. Diğer taraftan sınavın çoktan seçmeli test şeklinde gerçekleşmesi nedeniyle dinleme ve konuşma dil becerisine yönelik kazanımlar bu sınavda yoklanamamıştır. Türkçe dersi sınav sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla uyumluluğunun ortaya konduğu bu çalışma neticesinde öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecinde kazanımları göz önünde bulundurarak ders işleminin öğrencilerin TEOG sınavındaki başarılarını arttıracakı düşünülmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Türkçe Dersi, kazanımlar, TEOG Sınavı

## THE EVALUATION OF TURKISH LESSON QUESTIONS TEOG EXAMINATION IN TERMS OF TURKISH LESSON EDUCATION PROGRAM OBJECTIVES

### Abstract

This research has been done with the aim of detecting the relation of 2014-2015 Academic Year First Term TEOG Examination Turkish Lesson Questions, applied in passing to the upper education institutions for 8th grades students to the objectives in 8th grades Turkish Lesson Curriculum. In the study in which document analysis, one of the qualitative research methods has been utilized. 20 pieces Turkish Lesson questions has been used as a data source. In the consequence of research Turkish Lesson questions has been detected to be questioned from the objectives belonging to reading language skill, writing language skill and grammar. It has been detected an objective each of it aimed at Turkish Lesson questions in curriculum. On the other hand, since the examination has been done in the form of multiple choice questions, objectives aimed at listening and speaking language skill has not been examined. In the result of this research, put forth the coherence of Turkish Lesson Exam questions with the objectives in Turkish Lesson Curriculum, it is thought to increase success that teachers take into consideration the objectives during the process of teaching and learning.

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, dilcihanc@gmail.com

<sup>2</sup> Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, erhanakin49@hotmail.com

*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki  
Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

**Key Words: Turkish Lesson, Objectives, Teog Examination**

### **Giriş**

Dil öğretimiyle, öğrencilerin dilin farklı yönlerinin bilincinde olmaları, içinde buldukları toplumda kendilerini etkili bir şekilde anlatabilmeleri; farklı verilere ulaşarak kendilerini birçok yönden geliştirmeleri hedeflenmektedir (MEB, 2006). Böylelikle okuduğunu ve dinlediğini anlayan, duygu ve düşüncelerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden, çağın gereklerine cevap verebilen bireyler yetiştirilebilir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın ana hedefleri arasında, öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemlere farklı ve alternatif çözümler bulmaları, yeni öğrendikleri bilgileri önceden öğrendikleriyle ilişkilendirip ilerlemeleri, araştıran ve inceleyen bireyler olmaları, olaylara ve durumlara geniş bir açıdan bakmaları yer almaktadır (MEB, 2006).

*Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda öğrencilerin kazanımlar ve etkinlikler yoluyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma becerilerini geliştirmeleri, dilimizin imkân ve zenginliklerinin farkına vararak Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanmaları hedeflenmektedir. Böylece öğrenciler, dil sevgisi ve bilinci kazanarak öğrenme sürecinde daha verimli olacak, kendilerini hayata ve geleceğe hazırlayacak birikimi edineceklerdir (MEB, 2006: 3).*

Demirel, (1999) 'İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi' kitabında Türkçe dersinin önemi üzerinde durarak okulda öğrenilen her şeyin temelini iyi bir Türkçe öğretimiyle atılabileceğini ifade etmektedir. Öğrencilerin diğer derslerde başarılı olmaları iyi bir dil eğitimi almalarına bağlıdır. Aytaş (2008) Türkçe dersi hedef davranışlarının etkili bir şekilde öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarında olumlu yönde gelişme sağlayacağını ifade etmiştir. Öğretim programında bu denli öneme sahip olan Türkçe dersi öğretimi dört temel dil becerisini esas alarak yürütülmektedir. Bunlar okuma dil becerisi, dinleme dil becerisi, yazma dil becerisi, konuşma dil becerisi alanlarından oluşmaktadır. Dil bilgisi öğretimi bu becerilerle birlikte öğretilmektedir. Dil öğretiminde öğrenme alanlarını oluşturan temel dil becerileri birbirleriyle bağlantılı ve ilişkili olacak şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2006).

Türkçe Öğretim Programı'nın dört temel öğrenme alanıyla birlikte dil bilgisinin de yer alması sonucu öğrenme-öğretme süreçlerini çok boyutlu hale getirmiş, bir ders saati içerisinde birden fazla yöntem ve tekniğin uygulanmasını mümkün kılmıştır. Çok boyutlu hale gelen öğrenme-öğretme süreçlerinin etkili bir şekilde ölçme ve değerlendirilmeye tabii tutulması oldukça önemlidir. Ölçme ve değerlendirme eğitim-öğretim sürecinin önemli ve son basamaklarından biridir. Ölçme ve değerlendirme sayesinde öğrencilerin öğrenme düzeyleri, hazırbulunuşlukları ve öğrenme eksiklikleri belirlenmektedir. *Yürütülen eğitim faaliyetleri ile ilgili geri bildirim sağlanmasında, öğrencilerin başarı düzeylerinin belirlenip bir üst öğrenim programına yönlendirilmesinde ölçme değerlendirme etkinliklerinin önemli bir payı vardır. Bu nedenle eğitim sistemimizde bilimsel gerçeklere ve ülkemizin ihtiyaçlarına uygun bir ölçme değerlendirme sisteminin yer alması çok büyük önem arz etmektedir (akt. Erol, 2015: 611).* Türkiye'de alt bir öğrenim kurumundan bir üst öğrenim kurumuna geçiş Milli Eğitim Bakanlığının yaptığı

*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki  
Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

merkezi sınavlarla yapılmaktadır. Öğrenim kademeleri arasında geçişin ilki ortaokuldan ortaöğretime geçiştir. Ülkemizde uygulanan ortaokuldan ortaöğretime geçiş sınavları; Liselere Giriş Sınavı (LGS), Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), Seviye Belirleme Sınavı(SBS) ve 2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş Sınavı (TEOG) adalarıyla yapılagelmiştir. TEOG'dan önce yapılan sınavlar eğitim-öğretim yılının sonunda yapılırdı. Bu sınavlarda öğrencilerin Türkçe dersine yönelik becerileri yirmi ile yirmi beş adet değişen sayıda sorudan oluşan çoktan seçmeli testlerle ölçülürdü. TEOG sınavı eğitim öğretim yılının birinci ve ikinci dönemlerinde uygulanmakta ve öğrencilerin Türkçe dersine yönelik becerileri birinci sınavda yirmi, ikinci sınavda da yirmi olmak üzere toplam kırk adet çoktan seçmeli testle ölçülmektedir. Kasım ayı ile Nisan ayının son haftalarında uygulanan TEOG sınavında her bir ders için öğrencilere kırk dakika süre verilmektedir. Yirmi Türkçe sorusu için de kırk dakika verilen sınavda öğrencilerin Türkçe dersinden aldıkları puan onların ikinci yazılısı olarak kabul edilmekle birlikte bu puan öğrencilerin ağırlıklandırılmış ortak sınav puanı, yıl sonu başarı puanı ve yerleştirmeye esas puanlarının hesaplanmasında kullanılmaktadır. TEOG sınav sisteminde her bir çoktan seçmeli Türkçe dersi sorusunun ağırlık katsayısı dört olarak kabul edilmektedir.

TEOG sınavı Türkçe dersi soruları Türkçe dersinin kazanımları göz önünde bulundurularak hazırlanmaktadır. Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlar dil beceri alanlarına göre ele alınmış ve her bir beceri alanına ait kazanımlar programda belirtilmiştir. MEB, Türkçe Öğretim Programında öğrencilerin edinmeleri gereken bu dil becerilerine yönelik kazanımları sıralamaktadır. *Programın dinleme/izleme becerisine yönelik kazanımları “dinleme/izleme kurallarını uygulama, anlama ve çözümlenme, değerlendirme, söz varlığını zenginleştirme, etkili dinleme/izleme alışkanlığı kazanma” amaçlarından oluşmaktadır(MEB, 2006: 5). Programın konuşma becerisine yönelik kazanımlarında “konuşma kurallarını uygulama, sesini ve beden dilini etkili kullanma, hazırlıklı konuşmalar yapma, kendi konuşmasını değerlendirme, kendini sözlü olarak ifade etme alışkanlığı kazanma” amaçlarına yönelik kazanımlara yer verilmiştir(MEB, 2006: 6). Programın okuma becerisine yönelik kazanımlarında okuma kuralları, okunan metinlerin anlaşılması ve çözümlenmesi, anlamlandırılması, okunan metinlerin değerlendirilmesi ve okumanın bir alışkanlık hâline dönüştürülmesine yönelik olarak çeşitli kazanım ve etkinliklere yer verilmiştir(MEB, 2006: 6). Programın yazma becerisine yönelik kazanımlarında yazma kurallarını uygulama, planlı yazma, farklı türlerde metinler yazma, kendi yazdıklarını değerlendirme, kendini yazılı olarak ifade etme alışkanlığı kazanma, yazım ve noktalama kurallarını kavrama ve uygulama” ile ilgili amaçlara yönelik kazanımlar yer almaktadır(MEB, 2006: 7).* Yukarıda ele alınan farklı becerilere yönelik kazanımlar TEOG sınav sistemi içerisinde ölçülmeye çalışılmaktadır.

Türkçe dersi, TEOG sistemi içerisinde önemi her geçen gün artan branşlardan biri olamaya başlamıştır. Türkçe dersinin TEOG sınavında ağırlık katsayısının fazla olması, (Türkçe ağırlık katsayısı:4), Türkçe ders saatinin 6. sınıflarda altı saat ve 7,8. sınıflarda beşer saat olmasından Yıl Sonu Başarı Puanı üzerinde etkisinin fazla olması ve ayrıca okuduğunu anlayabilen ve değerlendirebilen öğrencilerin bu sınavda başarılı olma şansının yüksek olduğunun anlaşılmasıyla Türkçe dersinin

## *TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

önemi daha da artmıştır. Tüm bu nedenler TEOG sınavında çıkan Türkçe sorularının bir değerlendirilmeye tabi tutulmasını gerekli kılmıştır.

### **Amaç**

Bu çalışma 2014-2015 Eğitim- Öğretim yılı Kasım ayında uygulanan Birinci Dönem Merkezi Sistem Türkçe Dersi Ortak Sınav Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki kazanımları açısından değerlendirilmesi, kazanımları karşılayıp karşılamadığının tespit edilmesi, hangi kazanımlara ağırlık verildiğinin tespiti için yapılmıştır. Bu çalışmayla ayrıca:

1. Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe sorularının hangi konuları kapsadığı,
2. Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe sorularının hangi kazanımlarla ilişkili olarak sorulduğu,
3. Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe sorularının hangi dil beceri alanlarından çıktığı alt problemlerine cevap aranmaktadır.

### **Yöntem**

Bu çalışma tarama yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Çalışmadaki veriler doküman inceleme yöntemiyle toplanmıştır. Bu modelde mevcut durum nesnel bakış açısıyla araştırılır. Araştırma konusu olan unsurlar kendi gerçekliği içinde ele alınıp somutlaştırılır. Dışarıdan herhangi bir müdahale edilmeden ele alınan konu hakkında veriler belirlenmeye çalışılır (Karasar, 2015).

Çalışmada 2014-2015 eğitim-öğretim yılının birinci döneminde TEOG sınavında sorulan 20 adet Türkçe dersi sorusu incelenmiştir. Birinci Dönem TEOG sınavında öğrencilerin sorumlu oldukları ünitelerin yer aldığı 8. sınıf Türkçe Dersi ünitelendirilmiş yıllık plan ve kazanımlar incelenmiştir. TEOG sınavı Türkçe sorularının öğrencilerin sorumlu oldukları kazanımlarla olan ilişkisi ortaya konulmaya çalışılmıştır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla ilişkisinin belirlenmesi için yapılan bu çalışmada TEOG sınavı Türkçe dersi soruları, 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programı, 8.sınıf Türkçe dersi Öğretmen Kılavuz Kitabı, 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı 8. sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Göre Dağılım Çizelgesi ve 2014-2015 8. sınıf 1. Dönem Türkçe Dersi Ortak Sınavı A Kitapçığı dokümanları kullanılarak araştırma verilerine ulaşılmıştır.

Türkçe Dersi Birinci Dönem Ortak Sınavındaki yirmi soru ders uzmanları tarafından incelenmiş. Öğrencilerin sorumlu tutuldukları üniteler incelenerek tüm dil becerilerine ait kazanımlar tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının hangi konulardan çıktığı tablo halinde analiz edilmiştir. Bu soruların öğrencilerin sorumlu tutuldukları Türkçe dersi kazanımlarından hangilerine karşılık geldiği tespit edilerek bu veriler tablo haline getirilmiştir. Ayrıca Birinci Dönem TEOG sınavında çıkan Türkçe dersi soruları incelenerek Türkçe dil beceri alanlarından hangilerinin yoklanmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki  
Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının hangi konuları kapsadığını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1: Birinci Dönem Merkezi Sistem Ortak Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Konulara Göre dağılımı**

Konular	Soru Sayıları
<b>Sözcükte ve Söz Öbeklerinde Anlam</b>	<b>4</b>
<b>Cümlede Anlam</b>	<b>2</b>
<b>Paragrafta Anlam</b>	<b>9</b>
<b>Eylemsi</b>	<b>2</b>
<b>Cümlenin Öğeleri</b>	<b>1</b>
<b>Yazım Kuralları</b>	–
<b>Noktalama İşaretleri</b>	<b>1</b>
<b>Yazı Türleri</b>	<b>1</b>
<b>Toplam</b>	<b>20</b>

Yukarıdaki Tablo incelendiğinde Türkçe testinin on beş sorusunun sözcükte, cümlede ve paragrafta anlam konularından çıktığı; üç sorunun eylemsi ve cümlenin öğeleri konularından çıktığı; bir sorunun noktalama işaretleri konusundan çıktığı; bir sorunun da yazı türleri konusundan çıktığı görülmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken konu, birinci dönem TEOG sınavı öğrencilerin birinci veya ikinci sınavlarının yerine geçtiği için ünitelendirilmiş yıllık plana göre Kasım ayının son haftasına kadar işlenen konuları kapsamaktadır.

Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe dersinde öğrencilerin sorumlu tutuldukları dil becerileri kazanım sayılarını ve yoklanan dil becerilerinden çıkan soru sayısını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo2: Birinci Dönem Merkezi Sistem Ortak Sınavı Türkçe Dersinde Öğrencilerin Sorumlu Tutuldukları Kazanım Sayılarının Sınavda Çıkan Soru Sayıları ile Karşılaştırılması**



*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki  
Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

<b>Temel Dil Becerileri</b>	<b>Sorumlu Olunan Kazanım Sayıları</b>	<b>Becerilerle ilgili Toplam Soru Sayıları</b>
<b>Okuma Dil Becerileri</b>	<b>36</b>	<b>16</b>
<b>Konuşma Dil Becerileri</b>	<b>28</b>	<b>-</b>
<b>Yazma Dil Becerileri</b>	<b>31</b>	<b>1</b>
<b>Dil Bilgisi</b>	<b>6</b>	<b>3</b>
<b>Dinleme Dil Becerileri</b>	<b>41</b>	<b>-</b>

Tabloya göre Birinci Dönem Merkezi Sistem Ortak Sınavı Türkçe Dersinde dört temel dil becerileri ve dil bilgisi alanlarından öğrencilerin toplam 142 kazanımdan sorumlu oldukları görülmüştür. Öğrencilerin ‘Dinleme Dil Becerisi’ alanından toplam kırk bir kazanımla en fazla sorumlu tutuldukları alan olarak saptanmıştır. Ayrıca soruların Okuma Dil Becerisi, Yazma Dil Becerisi ile Dil bilgisi temel dil becerisi kazanımlarını kapsayan alanlardan sorulduğu; Konuşma Dil Becerisi ile Dinleme Dil Becerisiyle ilgili kazanımlardan soruların sorulmadığı tespit edilmiştir.

Birinci Dönem TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının soru numarasına göre hangi dil becerisini yokladığı ve tüm soruların dil beceri alanlarına göre yüzdelerle dağılımını tespit etmek için yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3: Soruların Beceri Alanlarına Göre Dağılımı ve Yüzdeleri**

<b>Beceriler</b>	<b>Okuma Dil Becerileri</b>	<b>Konuşm a Dil Beceriler i</b>	<b>Yazma Dil Beceriler i</b>	<b>Dil Bilgisi</b>	<b>Dinleme Dil Beceriler i</b>
	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>31</b>	<b>6</b>	<b>41</b>
<b>Kazanım</b>					

*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki  
Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

---

**Adedi**

---

<b>Soru Numaraları</b>	<b>1,2,3,4,5,6,7,8,9, 10,11,12,13,14,15,16</b>	<b>17</b>	<b>18,19,20</b>
------------------------	--	-----------	-----------------

<b>Yüzdellik Oran</b>	<b>80%</b>	<b>5%</b>	<b>15%</b>
-----------------------	------------	-----------	------------

---

Tablo incelendiğinde beceri alanlarından ‘Okuma Dil Becerisi’ alanındaki otuz altı kazanımdan on altı sorunun geldiği bunun da %80’lik bir oranla en fazla sorunun sorulduğu dil becerisi alanı olduğu görülmektedir. İkinci olarak en fazla sorunun %15’lik oran ile Dil Bilgisi alanından geldiği tespit edilmiştir. Otuz bir adet kazanıma sahip Yazma Dil Becerisi alanından da%5’lik oranla sadece bir sorunun geldiği görülmektedir. Yirmi sekiz kazanımı kapsayan Konuşma Dil Becerileri ile kırk bir kazanımı kapsayan Dinleme Dil Becerileri alanlarından herhangi bir sorunun sorulmadığı gözlenmiştir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

2013-2014 Eğitim-Öğretim yılından itibaren uygulanan TEOG Sınav Sistemi ile öğrenciler ortaöğretim kurumlarına yerleştirilmektedirler. İyi bir liseye yerleşmek için bu sınavdan ve bilhassa Türkçe dersinden öğrencilerin başarılı olmaları gerekmektedir.

Elde edilen veriler ışığında öğrencilerin Birinci Dönem Merkezi Sistem Ortak Sınavında dört dil becerisi alanından toplam yüz otuz altı kazanımdan sorumlu tutuldukları belirlenmiştir. Türkçe sınav soruları ile bu kazanımların karşılaştırılması sonucunda yüz otuz altı kazanımdan sadece yirmi dört kazanım ile ilgili soruların hazırlandığı görülmüştür. Sınavdaki soruların % 80’ini Okuma Becerileri alanından on altı farklı soru oluşturmaktadır. Bundan dolayı Türkçe sınav sorularının büyük bir bölümünün bir alana yığıldığı söylenebilir. Karadeniz vd.(2015) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Sınav sorularının kazanım sayıları bakımından dağılımında dengenin sağlanmadığı söylenebilir. Dil bilgisi alanından üç soru sorulmuş ve bu sorular da öğretim programına göre öğrencilerin sorumlu tutuldukları kazanımlardan çıkmıştır. Okuma becerilerinin on altı, dil bilgisinin ise üç soruyla yoklanması çoktan seçmeli test tekniğinin bu becerilere yönelik kazanımları ölçmede yeterli ve etkili olduğu söylenebilir.

*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

Birinci dönem TEOG sınavı Türkçe dersi sorularının Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlardan çıktığı söylenebilir. Elde edilen verilerden hareketle Türkçe dersine ait 20 sorunun 8. sınıf Türkçe dersi öğretim programındaki kazanımlarla ilişkili olduğu saptanmıştır. Kaşıkçı vd. (2015) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Türkçe dersi temel dil becerileri olan Konuşma dil Becerileri ile Dinleme Dil Becerileri alanlarından herhangi bir soru sorulmamıştır. Konuşma Dil Becerisi alanı yirmi sekiz, Dinleme Dil Becerisi kırk bir kazanımı kapsamaktadır. MEB açıklamış olduğu ‘2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Göre Dağılım Çizelgesi’ nde bu konu ile ilgili şu bilgileri vermektedir: “*Türkçe Dersi Öğretim Programı ‘Okuma, Dinleme, Konuşma, Yazma Öğrenme Alanları ile Dil Bilgisi’ ne yönelik kazanımlardan oluşmaktadır. Çoktan seçmeli testlerde bu öğrenme alanlarından okuma ve dil bilgisi ile yazma alanının ‘yazım ne noktalama kurallarını uygulama’ amacına yönelik değerlendirme yapılabilmektedir.*” Test tekniğinin kullanım sınırlılığından dolayı konuşma ve dinleme becerileri ile ilgili kazanımların ölçülmesinin mümkün olmadığı saptanmıştır. Buradaki sınırlılığı yani dinleme ve konuşma beceri alanlarına ait kazanımların ölçülememesi, TEOG sistemindeki Yıl Sonu Başarı Puanlarının %30 etkisi sayesinde giderilebileceği ifade edilebilir. Fakat sınavın önemli eksiği olarak görülebilen konuşma ve dinleme ve kısmen yazma becerilerinin test sistemi içinde yapılan bir sınavla ölçülememesidir. Bu nedenle birçok kazanımı kapsayan bu öğrenme alanlarının hangi oranda kazanıldığıнын nesnel bir tespiti zorlaşmıştır.

“1.5” numaralı ‘Okuma yöntem ve tekniklerini kullanır.’ kazanımının sınavın çoktan seçmeli test tekniği ile hazırlanmasından ötürü bütün sorularda yoklandığı görülmektedir. Ayrıca testi oluşturan soruların büyük bir bölümünde birden fazla kazanım yoklanmaya çalışılmıştır. On beşinci soru okuma becerilerine ait dört kazanımla yoklanmıştır.

TEOG sınavında Türkçe sorularının büyük bir bölümünün bir beceri alanına sıkıştırılmış olması, öğrencilere kazandırılmak istenen diğer becerilere ait hedef davranışların ölçülememesi sınavın kapsayıcılığını etkileyebilir. TEOG sınavındaki Türkçe sorularının, Türkçe Öğretim Programındaki kazanımlardan birine veya birkaçına denk gelmesi, sınavların hazırlanmasında öğretim programındaki hedef davranışların dikkate alındığını göstermektedir. Böylece soruların kazanımlarla uyumlu olduğu sonucuna varılabilir.

Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

Türkçe sorularının büyük bir bölümünün bir dil becerisi alanına yoğunlaştığı görülmektedir. Diğer dil becerileri alanlarından da hedef davranışların yoklanmasıyla sınavın kapsamı ve geçerliliği artırılabilir.

Türkçe sorularında “okuma dil becerileri” alanındaki hedef davranışları yoklayan sorulara ağırlık verilmesi ‘okuma’ becerisinin önemini arttırmıştır. Etkili okuma gerçekleştiren, okuduğunu anlayan, analiz eden ve değerlendiren öğrencilerin bu sınavda başarılı olacağı sonucunu doğurduğundan okullardaki okuma çalışmaları artırılabilir; öğrencilerin, seçmeli okuma becerileri dersini seçmeleri sağlanabilir.

*TEOG Sınavı Türkçe Dersi Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programındaki  
Kazanımlar Açısından Değerlendirilmesi*

TEOG sınavı Türkçe sorularının bilişsel alana ait hangi becerileri yokladığı konusunda bir çalışma yapılabilir.

**Kaynakça**

- Aytaş, Gıyasettin. (2008), Türkçe öğretiminde tematik yaratıcı drama, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Erol, Hüseyin. (2015), “ temel eğitimden ortaöğretime geçiş sınavı (TEOG) T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersi sınav sorularının öğrenci çalışma kitabıyla ilişkisi açısından bir inceleme”,*International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11, 607-628.
- Kaplan, Şükran, Şen, Gülay Yıldırım. (2014), İlköğretim Türkçe 8. Sınıf Öğretmen Kılavuz Kitabı Yıldırım Yayınları, Ankara.
- Karasar, Niyazi. (2015), Bilimsel Araştırma Yöntemi, 28. Baskı, Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Karadeniz Oğuzhan, Eker Cevat, Ulusoy Melek. (2015), “Teog sınavındaki T.C. inkılap tarihi ve Atatürkçülük dersine ait soruların kazanım temelli olarak değerlendirilmesi”, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 18, Cilt 6, s. 115-134.
- Kaşıkçı Yusuf, Bolat Ahmet, Değirmenci Salih, Karamustafaoğlu Sevilay. (2015), “ ikinci dönem TEOG sınavı fen ve teknoloji sorularının bazı kriterlere göre değerlendirilmesi.” *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, Sayı: 1, Cilt 4, s. 225-132.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI. (2006), İlköğretim Türkçe Dersi(6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Anakara.
- MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI.(2014),“2014-2015 Eğitim-Öğretim Yılı Orta Öğretime Geçiş Ortak Sınavları e-Kılavuzu”, [http://oges.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2014\\_11/04053521\\_ortaksnavlareklavuz20142015.pdf](http://oges.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_11/04053521_ortaksnavlareklavuz20142015.pdf) (Erişim Tarihi: 25.10.2015).
- Özcan, Demirel. (1999), İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi, MEB Yayınları, İstanbul.
- Yiğittir, S. ve Çalışkan, H. (2013), “Seviye Belirleme Sınavında (SBS) sosyal bilgiler alanında sorulan soruların kapsam geçerliliği açısından incelenmesi” *Milli Eğitim Dergisi*, S.197, s.145-153.
- 2014-2015 Eğitim Öğretim Yılı 8. Sınıf Türkçe Dersi Kazanımlarının Çalışma Takvimine Göre Dağılım Çizelgesi, (2014),[http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/09/12/719638/dosyalar/2014\\_09/16105140\\_teog2015trke.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/09/12/719638/dosyalar/2014_09/16105140_teog2015trke.pdf)(Erişim Tarihi: 25.10.2015) .
- 2014-2015 8.Sınıf 1. Dönem Türkçe Dersi Ortak Sınavı A Kitapçığı, (2014), [http://www.meb.gov.tr/meb\\_uyuruayrinti.php?ID=7515](http://www.meb.gov.tr/meb_uyuruayrinti.php?ID=7515) (Erişim Tarihi: 25.10.2015) .



## AKTİF ÖĞRENME TEMELLİ FEN VE TEKNOLOJİ DERSİ ETKİNLİKLERİNİN 5. SINIF ÖĞRENCİLERİN PROBLEM ÇÖZME BECERİLERİ ÜZERİNDEKİ ETKİSİ

SEVİM CAMUZCU AŞİROĞLU<sup>1</sup> - KEMAL DURUHAN<sup>2</sup>

### ÖZET

Bu araştırmanın amacı ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine etkisini incelemektir. Araştırmada “kontrol gruplu öntest-sontest modeline” uygun deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Deney grubuna aktif öğrenme temelli etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise mevcut MEB programı uygulanmıştır. Araştırma 2012 – 2013 öğretim yılında Cemil Türker İlköğretim Okulu bünyesinde yer alan iki 5. sınıfta 19 deney, 20 kontrol grubu olmak üzere 39 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Deney ve kontrol gruplarına “Problem Çözme Becerisi Testi” uygulanmıştır. Araştırma süresince problem çözme becerisi testinden elde edilen veriler, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri betimsel olarak verildikten sonra bağımsız gruplarda "t" testi ve tek faktörlü ANCOVA testi ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak, problem çözme becerisi sontest puanları açısından, aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı deney grubunun problem çözme becerisi ı sontest puanlarının aritmetik ortalaması MEB programının uygulandığı kontrol grubunun problem çözme becerisi puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu bulunmuştur.

**Anahtar Kavramlar:** Aktif Öğrenme, Problem Çözme Becerisi, Fen Öğretimi

### THE EFFECT OF SCIENCE AND TECNOLOGY COURSE ACTIVITIES BASED ON ACTIVE LEARNING OVER PROBLEM SOLVING SKILL AND ACHIEVEMENTS OF FIFTH GRADE STUDENTS

### ABSTRACT

The purpose of this research is to evaluate the activities based on active learning of fifth grade Science and Tecnology course over both problem solving skill of students. In the reseach experimental study relevant to “pretest and posttest control group” was conducted. Activities based on active learning were used for experiment group, current MEB curriculum were used for control group. Research was held on 39 5th grade students as 20 in experiment and 19 in control group in Cemil Türker primary school in 2012-2013 educational year. In order to determine the retention of the acquired knowledge, “problem solving skill test” were used as pretest, posttest and retention test for the experimental and control

<sup>1</sup> Dr., El-mek: scanuzcu@gmail.com

<sup>2</sup> Doç. Dr., İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: kduruhan@inonu.edu.tr

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

groups. After the aritmatical averarage and standart deviation were given descriptively, data obtained from the problem solving skills test during the reseach was analyzed with t-test for independent groups and one way ANCOVA for repeated measures. Consequently, according to problem solving posttests' score, it was obtained that the aritmatical average of the problem solving skill grades of the experimental group was highly more than the average of the control group.

**Key Words:** Active Learning, Problem Solving Skill, Science Teaching

## GİRİŞ

Toplumunu oluşturan bireyler çağa uyum sağlayacak bir şekilde ve kalkınma açısından öngörülen dünya şartlarına göre yetiştirilmelidir. Bu amaca hizmet edecek bireyleri yetiştirebilmek için eğitim programlarındaki amaçlar problem çözme becerisinin geliştirilmesine yönelik olmalıdır. Amaçlar problem çözme becerilerinin geliştirilmesine göre belirlendiğinde bundan öğrenme-öğretme ve değerlendirme süreçleri de etkilenecektir. Böylesi bir eğitim programında bireylerin üst düzey düşünmeyi gerektirecek aktivitelerde bulunması gerekecektir. Ayrıca toplumların eğitim politikasını da bireylerin elde edilen bilgileri kullanmaları bekleniyor olmalıdır. Bu durumda eğitim programlarında amaçlar bloom taksonomisine göre uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarında olacak, öğrenme-öğretme sürecinde ise aktif öğrenme yöntemleri kullanılacaktır (Duruhan, 2002).

Dewey'e (1966, akt: Öztürk, 2008) göre problem çözme becerisine yönelik olan programlar pragmatik eğitim sisteminin amacıdır. Pragmatik eğitim sistemine göre birey kendini çeşitli deneyimleri yaşayarak tanımalı ve kendine has bir düşünce yöntemi geliştirmelidir. Bilgi her birey için başka anlamlar ifade ettiği için her birey kendi yapısına ve ihtiyaçlarına göre bilgiler edinerek kendini oluşturur.

İlköğretim programları incelendiğinde temel beceriler arasında ortak olarak kullanılan problem çözme becerisi olduğu görülmektedir (MEB, 2004). İlköğretim. Fen ve Teknoloji öğretim programınının da amaçlarından biri öğrencilerin yeni bilgi elde etme ve problem çözümede Fen ve Teknolojiyi kullanmalarını sağlamaktır. Ayrıca ilköğretim 5. sınıf Fen ve Teknoloji programında yer verilen bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması aynı zamanda problem çözme becerisinin de kazandırılmasına hizmet etmektedir. (MEB, 2004, 33-34). Billimsel sürecin gözlem, karşılaştırma-sınıflandırma basamakları problem çözme sürecinin problemi tanıma basamağına denk gelir. Her iki süreçte de bilgi ve veri toplama aşamaları vardır. Bilimsel sürecinin model oluşturma, yorumlama ve sonuç çıkarma basamakları, problem çözme sürecinin probleme çözüm önerme ve problemi çözme basamaklarına denk gelmektedir.

İlköğretim programları problem çözme becerisini kazandırmayı amaçlaması aktif öğrenme yaklaşımını benimsemesinden kaynaklanır. Açıköz'e (2008, s.15-17) göre aktif öğrenme yoluyla öğrenci bilgiyi ezberlemez; bilgiyi çeşitli etkinlikler yoluyla araştırır, tartışır, ilişkilendirir. Öğrenci yalnızca bilgileri tekrarlayarak öğrenmez, bilgiyi nerede kullanabileceğini tasarlar, niçin öğrendiğini bilir, kendi öğrenmesini inceler ve değerlendirir.

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Son yıllarda aktif öğrenme yaklaşımının öğrenme üzerindeki olumlu etkisi tüm eğitimciler tarafından kabul edilmektedir. Aktif öğrenme ve geleneksel öğrenmenin karşılaştırılması ile ilgili bir çok araştırma da bulunmaktadır. Aydın'ın (2001) araştırmasının sonucuna göre aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı düşünme, akademik başarı ve derse karşı tutum düzeylerini arttırmada geleneksel yöntemlere göre daha etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Palut (2006) hem başarıya hem de kavram yanılgılarını gidermeye olumlu yönde katkı sağladığını ileri sürmüştür.

Aktif öğrenirken öğrenciler olaylara sorgulayıcı bakabilirler. Proje konusu ile ilgili yapması gereken işleri planlar, planladıklarını uygular, yönetir ve sonuca ulaştırmaya çalışırlar (Kültekin, 2006). Öğrencilerin aktif öğrenirken geçirdikleri bu süreçler için problem çözme becerilerine sahip olması gerekir. Aktif öğrenme problemi tanımlama, veri toplama, hipotez kurma, çözüm seçenekleri oluşturma gibi problem çözme basamaklarını kapsar. Aktif öğrenme yaklaşımını içeren eğitim programlarında öğrencilerin problem çözme becerileri de geliştirilmiş olur.

Problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerinin ölçüldüğü PISA sınavlarında Türk öğrenciler fen ve matematik başarıları yönünden son sıralarda yer almaktadır. Türk öğrencilerinin %77,9'u altı yeterli düzeyine göre, ikinci yeterli düzeyi ve altında yer almaktadır. PISA fen bilimleri sınavlarında ölçülenen yeterlikler; bilimsel sorunları tanımlama, bilimsel olguları açıklama, bilimsel delilleri kullanma şeklindedir. (MEB, 2007). Hem MEB (2004) ilköğretim programı tarafından vurgulandığından hem de problem çözen bireyin bir ülkenin kalkınmasında sağlayacağı faydalar (Solak, Tozlu, Ömerustaoğlu ve Duruhan, 2006) açısından düşünüldüğünde öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirecek ders etkinliklerinin araştırılması gerekmektedir. Bu sebepten dolayı aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinliklerin problem çözme becerisine olan etkisi araştırılmaya değer bulunmuştur. Araştırma, aktif öğrenme yaklaşımının bir ilköğretim okulunda uygulanması ve öğrenme kuramlarının alanda uygulanabileceğini göstermesi bakımından önem taşımaktadır.

Bu araştırmanın amacı 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisini incelemektir. Ayrıca 5. sınıf Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin problem çözme becerisindeki kalıcılığına da bakılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney işlemi sonrası problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

2. Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık testi puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık var mıdır?



## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerin 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerine ve başarılarına etkisini belirlemek amacıyla “eşitlenmemiş kontrol gruplu ön test-son test deney deseni” kullanılmıştır. Bunun için ilk olarak grupların ön testlerine bakarak denk olup olmadıkları araştırılmıştır. Deney grubu ile kontrol grubu arasındaki ön test puanları ortalaması arasındaki fark anlamlı değilse son test puanları arasındaki farkın denel işlemde kaynaklandığı söylenebilir (Erden, 2004). Buna göre deney grubuna problem çözme becerilerini geliştirici aktif öğrenme temelli etkinlikler uygulanmış, kontrol grubuna ise MEB 2004 Fen ve Teknoloji programı uygulanmıştır. Araştırmanın deney deseni tablo 1.’de sunulmuştur.

Tablo 1

Deney deseni

	Ön test		Son test	Kalıcılık testi
Deney grubu	T1	X1	T 2	T 3.
Kontrol grubu	T 1	X2	T 2	T 3.

T1: Problem çözme becerisi ön testi

T 2: Problem çözme becerisi son testi

T 3: Problem çözme becerisi kalıcılık testi

X1: Bağımsız değişken (Problem çözme becerilerini geliştirici aktif öğrenme etkinlikleri)

X2: MEB Fen ve Teknoloji öğretmen kılavuz kitabında yer alan etkinlikler

Deney grubu aktif öğrenme yaklaşımının uygulandığı gruptur. Hem deney grubuna hem de kontrol grubuna problem çözme becerisi testi ( ön test, son test ve kalıcılık) verilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırma İstanbul ili Tuzla ilçesinde bulunan MEB Cemil Türker İlköğretim okulunda yapılmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmanın deneklerini, bu okulda 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 5. sınıfa devam eden toplam 39 (19 deney grubu, 20 kontrol grubu) öğrenci oluşturmuştur. Deney ve kontrol grubu iki şube arasından yansız atama ile belirlenmiştir.

## Veri Toplama Araçları

### Problem çözme testinin geliştirilme süreci

Problem çözme becerisinin basamaklarını belirleyebilmek için araştırmacı tarafından alan yazın taraması yapılmıştır. Soruların yazılmasında kullanılacak problem çözme becerisi basamaklarının belirlenmesi sürecinde çocuklarda problem çözme becerisini ölçmek amacıyla geliştirilmiş ölçek, test, anket ve çeşitli araştırma sonuçları incelenmiştir (Davidson ve Sternberg, 2003, Dewey, 1997, Baytekin 2001, Hertzog, 2009, MEB, 2009, s.18, Sezgin 2010, , Uysa Yapılan alanyazın taraması sonucunda çocuklar için 5 tane problem çözme becerisi basamağı tablo 2' deki gibi hazırlanmıştır. Testte kullanılan her bir problem çözme basamağı için faydalanılan kaynaklar belirtilmiştir.

Tablo 2

Problem çözme basamakları ve ilgili kaynaklar

No	Problem Çözme Basamağı	Kaynak
1.	Problemi açıklama	Baytekin,(2001); Bingham (1998); Davidson ve Sternberg, 2003; Dewey, 1997; Polya, 1997; MEB, 2009; Sezgin, 2011; Uysal,2010;
2	Problemin verilerini tespit etme	Baytekin,2001; Bilen, 1999; Bingham (1998); Davidson ve Sternberg, 2003; Dewey, 1997; Polya, 1997; MEB, 2009 s.18; Sezgin, 2011;
3	Problem için çözüm seçenekleri önerme	Baytekin,2001; Bingham 1998; Dewey,1997; MEB, 2009 s.18; Uysal, 2010;
4.	Olası çözüm yollarını değerlendirme	Baytekin,2001; Bingham 1998; Dewey, 1997; Polya, 1997; Sezgin,2011;
5.	Çözümü açıklama	Baytekin,2001; Bingham 1998; Davidson ve Sternberg, 2003; Dewey,1997; MEB, 2009 s.18; Sezgin,2011; Uysal,2010

1, 2010).

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Problem çözme testinin pilot öncesi hali uzmanlar tarafından incelendikten sonra gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Böylelikle testin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca testin geçerliliği için sorular her bir problem çözme basamağına dengeli dağıtılmıştır.

Öğrencilerin yanıtlarının değerlendirilmesinde araştırmacı tarafından belirlenen dereceli puanlama düzeyleri ölçüt olarak alınmıştır. Test kendi içinde problemi açıklama, verileri tespit etme, çözüm seçenekleri önerme, olası çözüm seçeneklerini değerlendirme, çözümü açıklama şeklinde sınıflandırılmıştır.

Problem çözme becerisi gibi üst düzey zihinsel becerilerinin ölçülmesinde “performansa dayalı durum belirleme, gerçek yaşama dayalı durum belirleme ve portfolyoya dayalı durum belirleme” olarak adlandırılan değerlendirme yolları kullanılmaktadır. Bu değerlendirme anlayışı farklı dereceli puanlama anahtarlarından ve farklı değerlendirme formlarından (öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirmesi) yararlanmayı da gerektirmektedir. Öğrencilerin bilgi ve becerilerini kullanarak özgün bir yanıt yapılandıkları açık uçlu soru türleri de alternatif durum belirleme yöntemleri arasında gösterilmektedir. Problem çözme becerisi basamaklarını içeren soruların uygulama ve daha ileri düzeyde olması gerekmektedir. (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010, s.2-3).

Problem çözme becerilerinin ölçülebilmesi için öğrencilere örnek problem durumları sunulmalıdır. Örnek problem durumlarının doğru yanıtları, her öğrenci için ortak olabileceği gibi, öğrenciden öğrenciye de değişebilir. Problemin çözümünün öğrenci tarafından yapılandırıldığı ve öğrencilerin çözüm için birbirinden farklı beceriler kullanabildikleri soru tipleri seçilmelidir. Öğrencilerin problem çözme becerilerini ölçmeyi amaçlayan sorularda problem çözmenin bazı basamakları önceden verilebilir ve öğrencilerden problem çözme sürecindeki diğer basamaklarını yerine getirmesi istenebilir (Kutlu, Doğan ve Karakaya 2010, s.17-18). Bu amaçla test için problem çözme becerisini ölçen 9 örnek olaydan oluşan 24 soru hazırlanmıştır.

### **Problem çözme becerisi testinin güvenilirlik çalışması**

Problem çözme becerisi testi ilgili üniteyi daha önceden öğrenmiş 20 tane 6. sınıf öğrencisine pilot olarak uygulanmıştır. Değerlendirildikten sonra öğrencilerin cevaplarken nasıl düşündükleri ile ilgili görüşleri alınmıştır. Anlaşılmayan sorular, ifadeler çıkartılmış, gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Problem çözme testinin güvenilirliğini hesaplarken puanlayıcılar arası güvenilirlik analizi kullanılmıştır. Dereceli puanlama anahtarının birden çok değerlendirici tarafından puanlaması yapılarak puanlayıcılar arası güvenilirlik sağlanır. Puanların birbirine yakınlığı güvenilir, tutarlı puanlamayı; puanların birbirinden farklılığı ise güvenilir olmayan tutarsız bir puanlamayı işaret eder (Kutlu, Doğan ve Karakaya, 2010). Öncelikle üç bağımsız öğretmen tarafından puanlanmış ve üç öğretmenin verdiği puanların doğrusal bir şekilde ne kadar tutarlı bir şekilde eşleşme gösterdiğine bakılmıştır.

Geliştirilen problem çözme becerisi testinin puanlayıcı güvenilirliğini test etmek amacıyla, her bir soru için sınıf içi (intraclass) korelasyon katsayısı

hesaplanmıştır. Bu amaçla, hakemler seçkisizlik kuralına göre atanmadığı için iki-yönlü karma model kullanılmış ve ortalamalar arasındaki uyum da dikkate alındığı için kesin uyuma bakılmıştır. Yapılan analiz sonucunda üç puanlayıcının testi cevaplayan 42 öğrencinin testlerine ait değerlendirmelerden madde bazında ve toplamda elde edilen puanlar arasındaki ortalama uyum katsayıları aşağıda tablo 3’deki gibidir.

Tablo 3  
Problem çözme becerisi testi güvenilirlik analizi

Madde No	Sınıf-içi korelasyon katsayısı (ortalama ölçüm)	Madde No	Sınıf-içi korelasyon katsayısı (ortalama ölçüm)	Madde No	Sınıf-içi korelasyon katsayısı (ortalama ölçüm)
1	.84	9	.93	17	.85
2	.88	10	.88	18	.96
3	.90	11	.83	19	.75
4	.91	12	.95	20	.86
5	.79	13	.95	21	.90
6	.94	14	.82	22	.96
7	.97	15	.96	23	.81
8	.79	16	.87	24	.92
				Toplam	.98

$r > 0,75$

Tablo 3’de verilerden hareketle 24 madde ve testin toplamı için yapılan değerlendirmelerin puanlama güvenilirliğinin yüksek olduğu söylenebilir (Şencan, 2005).

Problem çözme testindeki soruların her biri 4 puan üzerinden, toplam puan ise 100 üzerinden hesaplanmıştır. Öğrencilere problem çözme testi için 50 dakika süre verilmiştir.

### **Deneyel işlem süreci**

Deneyel işlem sürecinde kontrol grubunda öğretmen kılavuz kitabında önerilen etkinlikler araştırmacı tarafından aynen uygulanmıştır. Deney grubunda ise aktif öğretme temelli problem çözme becerilerini geliştirici öğrenme-öğretme teknikleriyle desteklenmiş etkinlikler yine araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

“Canlılar Dünyasını Gezelim Tanıyalım” ünitesi, 6. ünite olarak yer almaktadır. Ünite başlamadan 1 ay önce okul yönetimi ve öğrenciler araştırmanın amacı, yöntemi ve süreç ile ilgili bilgilendirilmiştir.

Deneyel işlem süreci 6 haftalık bir süre içerisinde deney ve kontrol gruplarına haftada 4’er saat olmak üzere toplam 30 saat boyunca (MEB programının ünite için önerdiği süre) uygulanmıştır.

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Buna göre 01.04.13-07.05.13 tarihleri arasında ders uygulamaları gerçekleştirilmiştir. 29.03.13 tarihinde ön testler, 08.05.13 tarihinde son testler uygulanmıştır. 29.05.13 tarihinde kalıcılık testleri uygulanmıştır.

**Deney grubunda öğrenme-öğretme süreçleri**

Deney grubu için aktif öğrenme temelli etkinlikler hazırlanmıştır. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin araştırma yapmasına, bilgiyi nasıl edineceğine, kendini değerlendirmesine fırsat vererek, ilgili ünite ile ilgili öğrencilere dersin tamamında bilgi aktarımı yapılmamasına dikkat edilmiştir. Etkinliklerin büyük bir çoğunluğunda öğrencilerin problem çözme basamaklarını kullanmaları sağlanmıştır.

Aktif öğrenme etkinliklerinin uygulanacağı deney grubunun bulunduğu derslik deney işlemi boyunca aktif öğrenme ortamına uygun olacak şekilde U şeklinde oturma düzenine getirilmiş ve zaman zaman grup çalışmaları için değiştirilmiştir. Bu grupta sınıf ortamında ilgili ünite ile ilgili fen kitapları ve internet bağlantılı bilgisayar bulundurulmuştur.

Deney grubundaki etkinliklerde konu ve kazanımların özellikleri düşünülerek, problem çözme, örnek olay inceleme, eğitimsel oyun, proje tekniği, öğrenme günlüğü, araştırma yoluyla öğretme, paylaşımlı öğretme, problem çözme ve deney tekniğinin bir arada kullanılması, yaratıcı drama gibi yöntem-teknik-taktik ve öğretimsel işler kullanılmıştır.

### **Kontrol grubunda öğrenme-öğretme süreci**

Kontrol grubu öğrencilerine dersler Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürürlüğe konulan Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan etkinliklerle işlenmiştir. MEB kitabında yer alan etkinliklerin uygulandığı kontrol grubunda okuldaki öğrencilerin alışmış oldukları oturma ve sınıf düzeni değiştirilmemiştir. Öğrenciler var olan sabit sıra düzeninde oturmuşlardır

Kontrol grubundaki MEB etkinliklerdeki soru-cevap, poster hazırlama, tartışma, gözlem, deney tekniği, grup tekniği, öğretmen açıklamaları, metinlere yönlendirme gibi yöntem-teknik-taktik ve öğretim işler uygulanmıştır.

### **Verilerin analizi**

Araştırmada elde edilen verilerin analizi için SPSS paket programından yararlanılmıştır. Veriler üzerinde aritmetik ortalama, standart sapma hesaplanmış, deneklerin denlik araştırmaları ile ilgili verilere yer verilmiş, normal dağılım durumları incelenmiş; bağımsız gruplar t-testi, tek faktörlü ANCOVA, tek faktörlü ANOVA ve etki büyüklüğü çözümlenmeleri gerçekleştirilmiştir. Ortalamaların anlamlılık düzeylerinin karşılaştırılmasında 0,05 düzeyi dikkate alınmıştır.

### **Deneklerin denkliğinin araştırılması**

Deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi bağımlı değişkenler açısından denkliğine bakmak amacıyla her iki grubun problem çözme testi ve başarı testi ön test puanları karşılaştırılmıştır.

Araştırma gruplarının problem çözme becerileri ön test puanları ile ilgili bağımsız t- testi sonuçları tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, problem çözme becerisi ön test sonuçlarına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	p
Deney	19	37,84	7,53	0,38	0,91
Kontrol	20	38,80	7,97		

Tablo 10'a göre deney grubunun problem çözme ön test ortalaması, (37,84) ; kontrol grubunun ortalaması, (38,80) olmasına rağmen, deney ve kontrol gruplarının problem çözme ön test puanları arasında anlamlı bir fark yoktur ( $p < 0.05$ ). Buna göre, deney ve kontrol grupları problem çözme becerisi açısından denktir.

### **Testlerin normal dağılım durumlarının incelenmesi**

Araştırmada grup büyüklüğü 50'den küçük olduğu için Shapira-Wilks testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları tablo 12'de verilmiştir.

Tablo 12

Problem Çözme ve Başarı Testlerinin Normal Dağılım Durumlarının Analizleri

	Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	p
Problem Çözme Becerisi Ön Test	0,96	39	0,32
Problem Çözme Becerisi Son Test	0,96	39	0,27
Problem Çözme Becerisi Kalıcılık Testi	0,96	39	0,24

Tablo 12'ye göre test puanlarının dağılımı normal dağılımdan anlamlı farklılık göstermemektedir ( $p < 0,05$ ). Araştırmada bu sebeple normallik gerektiren istatistikler kullanılmıştır.

### **Bağımsız (İlişkisiz Örneklem) t-testi**

Bir değişkene ilişkin oluşan grupların bir bağımlı değişkene ait ölçümlerinin karşılaştırmasına odaklanır. Gruplar arasında gözlenen farkların istatistiksel olarak manidar olup olmadıklarını ya da bu farkların basit bir şekilde şansla oluşup oluşmadığını, hipotez testlerini kullanarak test ederler. (Büyüköztürk, 2010, s. 39). Araştırmada deney ve kontrol grubunun problem çözme becerilerini uygulama öncesi, uygulama sonrası ve uygulamadan bir ay sonrasında karşılaştırabilmek için ilişkisi örneklem t-testi kullanılmıştır.

### **Tek faktörlü kovaryans (ANCOVA)**

Tek Faktörlü Kovaryans istatistik tekniği, deneysel işlemin bağımlı değişkenle ilişkisi olan değişkenlerin kontrol edilerek, ortalama puanların karşılaştırılmasına olanak verir. ANCOVA, araştırma deseni ile kontrol altına alınamayan dış etkenleri, doğrusal bir regresyon yöntemi ile ortadan kaldırarak deneydeki işlemin gerçek etkisini mümkün kılar. ANCOVA ile, bağımlı değişken üzerindeki her bir gözlem için ortak değişkene dayalı düzeltilmiş değerler üretilir ve bu değerlerden hesaplanan düzeltilmiş grup ortalama puanları arasındaki farkların anlamlılığı incelenir (Büyüköztürk, 2010, s.105). Araştırmadaki iki grubun (deney-kontrol); son test puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla son-test puanları sabit tutulduğunda kalıcılık puanlarının farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla ANCOVA istatistik tekniği kullanılmıştır.

### **Etki büyüklüğü**

Grup ortalamaları arasındaki farkların manidar olması, bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki güçlü bir ilişkinin garantisi olmaz. Bu yüzden deneylerin ortalamaları arasındaki farkları karşılaştırırken anlamlılık düzeyinin belirlenmesinde etki büyüklüğü hesaplanmıştır. Örneklem genişliği arttıkça küçük olan farkların manidar çıkma olasılığı artar. Ayrıca test sonuçları, bağımlı değişkene ait puanlarda



gözlenen toplam varyansın ne kadarının bağımsız değişkenden kaynaklandığını ortaya çıkaramaz. Etki büyüklüğü indeksi olan eta-kare ( $\eta^2$ ) ise varyansın ne kadarın bağımsız değişkene ya da grup değişkenine ait olduğuna ilişkin bilgi sunar (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2010, s.169). Etki büyüklüğü 0,01 ile 1,00 arasında değişir. 0.01 için “küçük”, 0.06 için “orta” ve 0.14 için “geniş” etki büyüklüğü olarak yorumlanır.

## BULGULAR VE YORUM

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

“Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin deney işlemi sonrası *problem çözme becerisi* düzeyleri arasında anlamlı farklılık var mıdır” şeklinde ifade edilen birinci alt problemin sınanması için bağımsız t-testi istatistiği kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin son testte problem çözme basamaklarına göre ortalama puan dağılımları tablo 13’de verilmiştir

Tablo 13

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme basamaklarına göre puan dağılımı

<b>Problem Çözme Basamakları</b>	<b>Deney Grubu</b>	<b>Kontrol Grubu</b>
<b>Problemi Açıklama</b>	71	57,9
<b>Verileri Tespit Etme</b>	64,75	52,48
<b>Çözüm seçenekleri Önerme</b>	56,25	42,86
<b>Çözüm Yollarını Değerlendirme</b>	51,5	41,95
<b>Çözümü Açıklama</b>	55,9	37,40
<b>Ortalama</b>	59,89	46,05

Tablo 13’de deney grubu öğrencilerinin 100 üzerinden hesaplanan puanları görülmektedir. Buna göre hem deney hem de kontrol grubu öğrencilerinin en çok zorlandıkları basamak problemin çözümünü açıklama aşamasıdır. Üst basamaklara doğru çıktıkça puanlarının bir önceki basamaktan daha düşük olduğu görülmektedir. Problem çözme becerileri son test puanlarının bağımsız t testi ile ilgili bulgular tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulama sonrası problem çözme becerisi puanlarının karşılaştırılmasına ilişkin bağımsız t-testi sonuçları

Gruplar	N	$\bar{X}$	S	t	P	eta-kare ( $\eta^2$ )
Deney	19	59,89	14,91	3,5	0,00*	0.24
Kontrol	20	46,05	9,0			

Tablo 14’deki bulgular incelendiğinde deney ve kontrol grubunda bulunan öğrencilerin, son test problem çözme becerileri puanları için uygulanan bağımsız t-testi sonuçlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $p < 0.05$ ). Deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerileri son test puanlarının ortalaması 59,89 kontrol grubundaki öğrencilerin son test puanlarının ortalaması 46,05 olarak bulunmuştur. Problem çözme becerisi ortalamaları için hesaplanan eta-kare değerinden ( $\eta^2 = 0.24$ ) hareketle, problem çözme becerisi puanları için gözlenen varyansın yaklaşık % 24’nün öğrencilerin buldukları sınıflarda kullanılan etkililiklere bağlı olarak ortaya çıktığı söylenebilir. Yani, problem çözme becerisi için öğrencilere uygulanan etkinlikler “küçük” ile “orta” arasında etki büyüklüğüne sahiptir.

Yapılan öğretimler sonucu, aktif öğrenme etkinliklerinin uygulandığı deney grubu öğrencilerinin problem çözme becerileri, MEB etkinliklerinin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerilerine göre daha yüksektir. Bu durumda aktif öğrenme etkinlikleri ile yapılan Fen ve Teknoloji eğitiminin öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Şensoy (2009) araştırmasında aktif öğrenme ilkesine bağlı kalarak, araştırma soruşturma tabanlı öğrenme yaklaşımı ile fen bilgisi uygulama laboratuvarı dersi alan fen bilgisi öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin, bu dersi geleneksel yaklaşımla alan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu bulmuştur. Taraban vd. (2007) aktif öğrenmeye dayalı laboratuvar çalışmasının, fen bilgisi ve bilimsel süreç becerilerinin, geleneksel öğrenme yaklaşımı gören gruba göre, daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Erdem (2006) araştırmasında probleme dayalı öğrenme yaklaşımı ile öğrenim gören grubun öntest ve son test puan ortalamaları arasında problem çözme envanteri puanlarının az düzeyde geliştiği görülmüştür. Geleneksel öğretiminin yapıldığı grupta ise öntest ve sontest puan ortalamaları arasında problem çözme envanteri puanları bakımından öntest puanları lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Yani geleneksel öğretim öğrenenlerin problem çözme becerilerini olumsuz yönde etkilemiştir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum**

“Aktif öğrenme yaklaşımı temelli etkinlikler ile Fen ve Teknoloji eğitiminin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubundaki öğrencilerin *problem çözme becerisi kalıcılık testi puan ortalamaları* arasında anlamlı farklılık var mıdır?” şeklinde ifade edilen ikinci alt problemin sınanması için deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

kalıcılık testinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Bu alt probleme cevap bulabilmek için ANCOVA testi kullanmadan önce, söz konusu testin 4 sayılı test edilmiştir.

Tablo 17

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalamaları için ANCOVA testi varsayımları

<b>Levene Testi</b>			
F	Sd1	Sd2	p
1.80	1	37	0,18
<b>Korelasyon Testi</b>			
Gruplar	R	p	
Deney	0,35	0,03*	
Kontrol	0,65	0,00*	
<b>ANOVA Testi</b>			
Denek X Problem Çözme Becerisi Son Test $F(1-35)=0,26, P> 0,05$			

Tablo 17'ye göre öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puanları üzerinde yapılan Levene testi sonuçlarının da istatistiki olarak anlamsız çıkmıştır. Yani grupların problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının varyanslarının eşit olduğu yargısına varılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin problem çözme becerisi son test ve kalıcılık puanları arasında pozitif yönde anlamlı ilişki bulunmaktadır ( $p<0,05$ ).

Öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puanı üzerinde denekXproblem çözme becerisi ortak etkisinin anlamsız olduğu görülmektedir [ $F(1-35)=0,26, P>0,05$ ]. Bu bulguya göre, araştırma grubunun son teste bağlı olarak kalıcılık puanlarının yordanmasına ilişkin hesaplanan regresyon doğrularının eğilimleri eşittir. Bu verilere bakarak her iki grubun problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının aynı yönde yükseldiği söylenebilir.

Bu istatistiksel bulgular, verilerin ANCOVA testinin varyanslarının karşılandığını göstermektedir. Varsayımlar sağlandıktan sonra ANCOVA testi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının problem çözme becerisi son testine göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalamaları tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının deney ve kontrol gruplarına göre betimsel istatistikleri

Denekler	N	$\bar{X}$	Düzeltilmiş Ortalama
Deney	19	58,15	51,20
Kontrol	20	44,05	50,65

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

Tablo 18’de verilen ortalama değerleri incelendiğinde; deney grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalamasının 51,15, kontrol grubundaki öğrencilerin problem çözme becerisi kalıcılık puan ortalaması 44,05 bulunmuştur. Grupların problem çözme becerisi son test puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık puanları incelendiğinde deney grubundaki öğrenciler için 51,20, kontrol grubundaki öğrenciler için 50,65 olduğu, ortalamalar arasındaki farktan görülmektedir. Bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığına ilişkin yapılan ANCOVA testi sonuçları tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

Son test puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık puanlarının gruplara göre ANCOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Son Test	5312.28	1	5312.28	1393.94	0,0
<b>Grup</b>	<b>2,25</b>	<b>1</b>	<b>2,25</b>	<b>0,59</b>	<b>0,44</b>
Hata	137,19	36	3,81		
Toplam	108522.0	39			

Tablo 19’da yer alan ANCOVA sonuçları, farklı gruplarda yer alan öğrencilerin son test puanlarına göre düzeltilmiş problem çözme becerisi kalıcılık ortalama puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir [F (1-36)= 0,59, p>0,05].

Araştırma bulgularına göre, Fen ve Teknoloji dersinde aktif öğrenme temelli etkinliklerle ve MEB etkinlikleri ile öğretimin problem çözme kalıcılık puanları arasında anlamlı farklılık yoktur. Benzer bir sonuca ulaşan Koç (2002) ise araştırmasında yapılandırmacı öğrenme sınıfları ile geleneksel öğrenme sınıfları arasında öğrenme ve problem çözme kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farkın olmadığını bulmuştur.

## SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın tüm sonuçları alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçları ile birlikte değerlendirildiğinde aktif öğrenme temelli Fen ve Teknoloji öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin hem problem çözme becerileri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmektedir. Araştırmada aktif öğrenme etkinliklerindeki problem çözme,

## *Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

örnek olay incelemesi, eğitimsel oyunlar, proje tabanlı öğrenme, öğrenme günlüğü, araştırma soruşturma, paylaşmalı öğretme, yaratıcı drama , deney tekniği, grup tekniği, tartışma ve gözlem yöntem-teknik-öğretimsel iş-taktiklerin çeşitli kombinasyonlardan oluşan öğretim, MEB programındaki etkinliklere göre Fen ve Teknoloji dersinde ilköğretim 5. sınıf öğrencilerin problem çözme becerilerini geliştirmede daha fazla etkili olmuştur. Eğitim durumlarını düzenlerken en önemli değişkenler arasında yöntem-teknik-öğretimsel iş-taktikler yer almaktadır. Çeşitli yöntem ve tekniklerle zenginleştirilmiş bir öğretim öğrencilerin problem çözme becerilerini olumlu yönde etkilemektedir. Çünkü tüm duyu organlarını kullanarak yaparak ve yaşayarak öğrenir, araştırır, yapar, karar verir, geliştirir, problem çözer ve uygularlar. Böylece kendi tecrübeleri ile daha etkin öğrenebilirler.

Öğretmen ve öğrenci merkezli, grupla ya da bireysel öğretimi temel alan bir çok öğretim yöntemi bulunmaktadır. Bu yöntemlerin etkililiği öğretmene, öğrenci özelliklerine, konu alanına ve öğrenciye kazandırılacak davranışlara göre değişiklik gösterebilir (Erden, 2004, s.34). Araştırmacı tarafından geliştirilen aktif öğrenme temelli etkinliklerin problem çözme becerisinin gelişimi üzerinde etkili olması öğretmen, öğrenci özellikleri, konu alanı ve öğrenciye kazandırılacak davranışların birbirini iyi besliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Öğretme durumlarını etkili kılabilmek için öğretmenlerin çok zengin bir yöntem ve teknik bilgisine sahip olması gerekir. Hangi öğrenme durumlarında hangi yöntem ve teknik kullanılmalı bunun kararını verilebilmesi gerekir. Yöntem ve teknik seçimindeki uygunluk öğrenme düzeyini etkilemektedir. Öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde öğrencilerin daha aktif kılındığı, birbirleri ile daha fazla etkileşime geçtikleri yöntem ve tekniklerde daha başarılı oldukları görülmektedir.

Araştırmada deney ve kontrol grubu arasında problem çözme becerisi düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar görülmesinin sebebi MEB 2004 programının uygulama boyutundan kaynaklanan aksaklıklar olabilir. Mala (2011) araştırmasında, 2004 programının en çok eleştirilen yönünün uygulanmasındaki aksaklıkları ile ilgili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrenciler bizzat katıldıkları aktif öğrenme etkinlikleri, onların konuyu daha iyi anlamalarını ve kolay kolay unutmamalarını sağlamaktadır. Aktif öğrenim için öğretmenin sınıf atmosferinde tüm iletişime açık olması gerekmektedir. Öğretmen-öğrenci etkileşiminin yanında öğrenci-öğrenci etkileşimine de imkan hazırlamalıdır (Küçükahmet, 2002, s.49-52). Aktif öğrenme yaklaşımı ile eğitim gören deney grubu çeşitli aktivitelerle bizzat deneyimler yaşadığından, problemleri tanımlayıp, verileri toplayıp ve çözüme ulaşmaya çalıştığından dolayı uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme seviyesindeki hedefleri kazanabildiği söylenebilir. Aktif öğrenme temelli etkinliklerin; öğrencilerin önbilgilerini harekete geçirmeye olanak sağlaması, derse katılmaya teşvik etmesi, grup etkinliklerine katılmalarına teşvik etmesi, bilgiyi bulan olmasını yardım etmesi, yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine fırsat vermesi, problem çözmelerine olanak sağlaması, bu etkinliklerin problem çözme üzerindeki etkililiğini arttırmıştır.

### **5.2.Öneriler**

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

- Öğretmenlerin Fen ve Teknoloji dersini ders kitaplarında açıklanan etkinliklerle sınırlandırmaması, konuya uygun aktif öğrenme temelli etkinlikler geliştirmeleri önerilmektedir.
- Araştırmanın kontrol grubunda izlenen etkinlikler ders kitaplarında ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alan etkinliklerdir. Ancak bu etkinliklerin problem çözme gibi üst düzey düşünme becerilerini geliştirecek biçimde planlı ve sistematik olarak sunulması gerekmektedir.

### KAYNAKLAR

- Acar, B. (2008). *Lise kimya “Asitler ve Bazlar” konusunda yapılandırmacılığa dayalı bir aktif öğrenme uygulaması*. Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Açıkgöz, K. Ü. (2008). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Aydın, Z. (2001). *İlköğretim 6. sınıf matematik dersinde kullanılan aktif öğrenme temelli etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine karşı tutumlarına, akademik başarı ve yaratıcı düşünme düzeylerine etkisi*, Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi.
- Baytekin, Ç. (2001). *Ne, niçin, neden öğretiyoruz ve öğreniyoruz?* Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bilen, M. (1999). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bingham, A. (1998). *Çocuklarda problem çözme yeteneklerinin geliştirilmesi* (çev. A.F. Oguzhan). İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*, Ankara: Pagema
- Büyüköztürk, Ş. Çokluk Ö. ve Köklü, N. (2010). *Sosyal bilimler için istatistik*. Ankara: Pagema
- Davidson E ve Sternberg, J. (2003). *The psychology of problem solving*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Dewey, J. (1996) *Demokrasi ve eğitim*, Çev. Tahsin Yılmaz, İzmir: Ege Üniversitesi Yayınları.
- Dewey, J. (1997). *How we think?* New York: Prometheus Books.
- Dewey, J. (2007), *Democracy and education*, Teddington: The Echo Library.
- Duruhan, K. (2002). Öğrenme-öğretme süreçleri ve aktif öğretim yöntemleri, *Eurasian Journal of Educational Research*, s.8
- Duruhan, K. ( 2006), *Felsefe ve eğitim*. Editör: Adem Solak, Ankara: Hegem Yayınları.
- Erdem, E. (2006). *Probleme dayalı öğrenmenin, öğrenme ürünlerine, problem çözme becerilerine ve özyeterlik algı düzeylerine etkisi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı.
- Erden, M. (2004). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık

*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

- Güler, N. (2012). *Eğitimde ölçme değerlendirme*. Ankara: Pagema.
- Hertzog, N. B. (2009). *Problem solving. Barbara Kerr ve Barbara Wells (Edt.)* California: Sage Publications.
- Kartal, T. (2007). *İlköğretim fen bilgisi öğretiminde aktif öğrenme yönteminin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve hatırda tutmalarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya
- Koç, G. (2002). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının duyuşsal ve bilişsel öğrenme ürünlerine etkisi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kutlu, Ö., Doğan, C. D. ve Karakaya, İ. (2010). *Öğrenci başarısının belirlenmesi performansa ve portfolyoya dayalı durum belirleme ölçme değerlendirme uygulamaları*. Ankara: Pagema.
- Küçükahmet , L. (2002). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kültekin, S. (2006). *Bilgi toplumu ve eğitim programları*. Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir.
- Mala , N. (2011). *Cumhuriyetten günümüze ilköğretim programlarının faydacı ve ilerlemeci ekole uygunluğu bakımından değerlendirilmesi*. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı. Doktora Tezi. Malatya.
- MEB. (2004). *İlköğretim Fen ve Teknoloji dersi (4-5. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2007). *Eğitimi araştırma ve geliştirme dairesi başkanlığı, PISA 2006 uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı ulusal ön raporu*.  
[http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa\\_2006\\_ulusal\\_on\\_raporu.pdf](http://yegitek.meb.gov.tr/dosyalar%5Cdokumanlar%5Culuslararası/pisa_2006_ulusal_on_raporu.pdf) adresinden 3.11.2012’de alındı
- MEB. (2009). *İlköğretim hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi.
- Öztürk, M. (2008), *John Dewey’in eğitim felsefesi*, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Felsefe Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul,
- Palut, Z. Ö. (2006). *Fen öğretiminde aktif öğrenmenin kavram yanılgularını gidermeye etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İstanbul.
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli?* (çev. F. Halatçı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Sezgin, E. (2011). *Problem çözme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi*. Ankara üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Yüksek lisans tezi, Ankara
- Solak, A., Tozlu , N., Ömerustaoğlu, A. ve Duruhan, K. (2006). *Felsefe ve eğitim*. Ankara: Romantik kitap.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve duyuşsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlik*. Ankara: Seçkin Kitapçılık.



*Aktif Öğrenme Temelli Fen Ve Teknoloji Dersi Etkinliklerinin 5. Sınıf Öğrencilerin Problem Çözme Becerileri Üzerindeki Etkisi*

- Şensoy, Ö. (2009). *Fen eğitiminde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı araştırma soruşturma tabanlı öğretimin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri, özyeterlik düzeyleri ve başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilimdalı Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı. Ankara
- Taraban, R., Box, C., Myers, R., Pollard, R. and Bowen, C. W. (2007). Effects of active-learning experiences on achievement, attitudes, and behaviors in high school biology. *Journal of research in science teaching*, 44(7), 960–979.
- Uysal, G. (2010). *İlköğretim sosyal bilgiler dersinde işbirlikli öğrenmenin erişkiye, problem çözme becerilerine, öğrenme stillerine etkisi ve öğrenci görüşleri*. Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü İlköğretim Anabilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Programı.



## İŞBİRLİĞİNE DAYALI ÖĞRENME YÖNTEMİNE GÖRE PLANLANAN FİZİK DENEYLERİNİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMSEL SÜREÇ BECERİLERİNE VE FİZİK TUTUMLARINA ETKİSİ<sup>1</sup>

Ali ÇETİN<sup>2</sup>

### ÖZET

Bu çalışmanın amacı işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre hazırlanmış fizik deneylerinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri ve fizik tutumları üzerine etkilerini araştırmaktır. Çalışma grubunu 2014-2015 Bahar Döneminde Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği programında öğrenim gören 88 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışmada deneysel yöntem olan tek gruplu ön-test son-test deseni kullanılmıştır. Çalışma sırasında öğrenciler akademik ortalamalarına göre heterojen gruplara ayrılmış ve 9 hafta boyunca mekanik, elektrik ve optik alt başlıklarında 3'er deney yapmışlardır. Çalışmada Aydoğdu (2006) tarafından geliştirilen *Bilimsel Süreç Beceri Testi* ve Taşlıdere (2007) tarafından geliştirilen *Fizik Tutum Ölçeği* kullanılmıştır. Öğrencilerin veri toplama araçlarından aldıkları puanlara göre aritmetik ortalama, standart sapma, etki büyüklüğü (Cohen's d) ve bağımlı gruplar için t-testi analizi yapılmıştır. Çalışmanın sonunda öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı bir artış olduğu ve bu artışın "Cohen's d" etki büyüklüğünün yüksek seviyede olduğu ortaya çıkmıştır. Fizik Tutumları için ise anlamlı düzeyde ve Cohen'e göre düşük seviyede bir azalma ortaya çıkmıştır. Öğretim programlarında işbirlikli öğrenmeye daha fazla yer verilmesi ve fizik deneylerinin işbirlikli öğrenme yöntemi ile sürekli desteklenmesi gerektiği yönünde önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Fizik Tutum, Bilimsel Süreç Becerisi, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Öğretmen Adayları

## THE EFFECTS OF PHYSICS EXPERIMENTS DESIGNED BY COOPERATIVE LEARNING ON PRE-SERVICE TEACHERS' SCIENCE PROCESS SKILLS AND PHYSICS ATTITUDES

### ABSTRACT

The purpose of this study is to investigate the effects of physics experiments designed by cooperative learning on elementary school pre-service teachers' science process skills and physics attitudes. This study is conducted on 2014-2015 spring semester in Siirt University Education Faculty with 88 elementary school pre-service teachers. It is designed by using one group pre test-post test design which is an experimental method. During the application process, students categorized by using their academic averages and heterogeneous groups are constructed with these categories. 9 experiments are performed on mechanics, electricity and optics concepts with 3 of each. Data collection tools are Science Process Skills test constructed by Aydoğdu (2006) and Physics Attitude Scale constructed by Taşlıdere (2007). During data analysis process, students' academic averages, standard deviations and

<sup>1</sup> Bu makale 2015 Eylül ayında düzenlenen II. Ulusal Fizik Eğitimi kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi: alicetin@siirt.edu.tr

## *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

effect sizes are calculated with the grades of these tests and paired sample t-test analysis is conducted. At the end of the study, it is found that students' science process skills are significantly increased and high level Cohen's d effect size found. Students' physics attitudes are significantly decreased and low level Cohen's d effect size found. It is recommended that the number of cooperative learning activities should be increased and physics experiments should be supported with cooperative learning mostly.

**Key Words:** Physics Attitude, Science Process Skill, Cooperative Learning, Pre-service Teachers

### 1. GİRİŞ

Fen bilgisi eğitimi çocuğun ilgi ve ihtiyaçları, gelişim düzeyi, istekleri, çevre imkânları göz önüne alınarak, uygun metot ve tekniklerle yapılması gereken, kolay ve somut bir eğitimidir (Gürdal, 1988). Eğitimin temel amaçlarından biri de öğrencilerin bilgiye ulaşma becerilerini kazanmasıdır. Bu nedenlerle öğretmenlerin fen derslerinde bilimsel süreç becerilerini kullanması, yaşama ilgili örnekler vermesi ve sorgulayarak problem çözmeleri önemlidir. Çepni, Ayas, Johnson ve Turgut (1997) bilimsel süreç becerilerini öğrenmeyi kolaylaştıran, araştırma yol ve yöntemlerini kazandıran, öğrencilerin öğrenmede aktif olmasını sağlayan ve öğrenmenin kalıcılığını artıran beceriler olarak tanımlamaktadırlar ve bu becerilerin genellikle laboratuvarda uygulandığını belirtmişlerdir. Laboratuvar çalışmaları bilimin özü ve metodunun anlaşılmasında, günlük hayatta karşılaşılan olayların algılanıp incelenmesinde, teknik ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesinde, analiz etme ve genelleme yapma yeteneklerinin gelişiminde, fen dersine olan ilgi ve motivasyonun artırılmasında, bilgilerin sıralı bir düzen halinde sunulmasında katkılar sağlamaktadır (Çepni, 2014).

Tan ve Temiz (2003) yaptıkları çalışmada bilimsel süreç becerilerini "gözlem, sınıflama, ölçme, sayı - uzay ilişkisi kurma, tahmin etme, verileri kaydetme, verileri kullanma ve model oluşturma, verileri yorumlama, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, deney yapma" olmak üzere 13 becerinin öne çıktığını belirtmişlerdir. Bu becerilerin laboratuvar ortamında kazandırılabilir olduğu görülmektedir. Lanka (2007) tarafından yapılan çalışmada da bu becerilerin temel ve üst düzey beceriler olarak sınıflandırıldığı temel de "gözlem, ölçme, sınıflama, tahmin etme, iletişim kurma ve çıkarım yapma" becerilerinin olduğu, üst düzeyde ise "hipotez kurma, verileri kaydetme, verileri yorumlama, değişkenleri belirleme, verileri kullanma ve model oluşturma, sebep-sonuç ilişkisi ortaya koyma" gibi becerilerin olduğunu belirtmiştir. (Padilla ve Okey, 1984). Üst düzey becerilerinin temelini oluşturması ve günlük yaşantıda sürekli karşılaşılmaması açısından temel süreç becerilerinin her bireye eğitim sırasında kazandırılması gerekir (Temiz ve Tan, 2003). Bu nedenle temel süreç becerilerinin eğitimin ilk aşamasında öğrencilere kazandırılması beklenmektedir. İlköğretim seviyesinde öğretmenlik yapacak olan sınıf öğretmenlerinin de bilimsel süreç becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri öğretmenlik yaşantıları sırasında kullanmaları gerekmektedir.

Şimşek (2010) tarafından yapılan çalışmada, 4. ve 5. sınıf ders kitapları içinden seçilen deneyler bilimsel süreç becerilerine göre sınıflandırılmış ve daha

sonra seçilen deneylerin sınıf öğretmenliği öğretmen adayları tarafından tekrar sınıflandırılması istenmiştir. Öğretmen adaylarının bu deneylerdeki temel bilimsel süreç becerilerini anlamada başarılı oldukları ancak nedensel süreç becerilerinden “değişkenleri belirleme” ile deneysel süreç becerilerinden “hipotez kurma”, “değişkenleri kontrol etme”, “verileri kullanma ve model oluşturma” becerilerini tespit etmede problem yaşadıkları görülmüştür.

Fizik dersi, konusu ve çalışma tekniği olarak bilimsel süreç becerilerin gelişmesinin sağlanabileceği bir derstir. Çünkü günlük hayatta karşılaştığımız birçok durumu ve bireylerin günlük yaşantıları sırasında karşılaştıkları olayları kapsamaktadır (Tan ve Temiz, 2003). Fizik dersinin ve dersin içinde yapılan laboratuvar uygulamalarının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini etkileyebileceği açıktır. Laboratuvar dersleri öğrencilerin gruplar halinde deney yaptıkları ve bu deneyler sonunda bireysel olarak değerlendirildikleri derslerdir. Fizik dersinde deneyler grup ortamlarında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile rahatlıkla düzenlenebilir.

### 1.1 İşbirliğine Dayalı Öğrenme

İşbirliğine dayalı öğrenme, öğrencilerin heterojen (farklı özelliklerin bir arada bulunduğu) küçük gruplar oluşturarak bir problemi çözmek veya bir görevi yerine getirmek üzere ortak bir amaç uğruna birlikte çalışma yolu ile bir konuyu öğrenme yaklaşımıdır (Tan, 2007).

Bu yöntemin eğitim uygulamaları içerisinde kullanılması öğrencilerin başarılarını artırma, üst düzey düşünme becerilerini geliştirme, özsaygıyı geliştirme, okula ve derse karşı olumlu tutum geliştirme ve toplumsal beceriler kazandırması açısından önemlidir (Demirel, 2011).

İşbirliğine Dayalı Öğrenmeyi etkili kılabilecek olan temel ilkeler şunlardır (Doğanay, 2007):

- **Grup Ödülü:** Etkinlikler hazırlanırken, grup üyelerinin başarılı olmasının grubun başarılı olmasına bağlı olduğu üzerinde durulmalıdır.
- **Küme Çalışması:** Kümeler ulaşmak istediği amaçlar doğrultusunda hareket etmelidir.
- **Bireysel Sorumluluk:** Grubun başarısı, tüm küme üyelerinin başarılı olmasına bağlıdır.
- **Olumlu bağımlılık:** Grup üyelerinin kendileri başarılı olmazsa, grubun başarılı olamayacağını algılamasıdır.
- **Yüz-yüze destekleyici etkileşim:** Grup üyeleri ortak başarı için birbirlerinin çalışmalarını kolaylaştırmalı, birbirlerini güdülemeli ve birbirlerini başarılı kılmalıdır.
- **Toplumsal beceriler:** Grup üyeleri birbirlerini tanımalı ve güvenmeli, birbirlerini kabul etmeli ve destek olmalıdırlar.
- **Karma küme:** Kümeler, başarı, yetenek ve diğer değişkenler açısından farklı özelliklere sahip öğrencilerden oluşmalıdır.
- **Küme büyüklüğü:** Konu alanı ile araç-gereç ve kaynaklara göre ideal öğrenci sayısı belirlenmelidir.

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

- **Başarı için eşit fırsat:** öğrencilerin yeterlilik düzeylerine göre, kendi kümelerine katkılarının değerlendirilmesidir.

İşbirliğine dayalı öğrenme ile ilgili olarak alan-yazın kitapları incelendiğinde altı farklı tekniğin ön plana çıktığı görülmüştür (Demirel, 2011; Doğanay, 2007; Tan, 2007).

1. Öğrenci Takımları– Başarı Bölümleri
2. Takım (Ekip)-Oyun – Turnuva
3. Takım Destekli Bireyselleştirilmiş Öğretim
4. İşbirlikli Bütünleştirilmiş Okuma ve Kompozisyon
5. Ayrılıp- Birleşme (Jigsaw)
6. Birlikte Öğrenme

Bu çalışma sırasında işbirliğine dayalı öğrenme yöntemlerinden “Öğrenci Takımları- Başarı Bölümleri” tekniği kullanılacaktır.

## **1.2 Öğrenci Takımları – Başarı Bölümleri (ÖTBB)**

Slavin ve arkadaşları tarafından 1970’lerde geliştirilen bu teknikte öğretmen bir dersi sunar ve sonra öğrenciler, tüm takım arkadaşlarının dersi derinlemesine öğrenmiş olduklarından emin oluncaya kadar takım içinde çalışırlar (Demirel, 2011). ÖTBB tekniğinin uygulama aşamaları ayrıntılı bir şekilde aşağıda belirtilmiştir (Küçükilhan, 2013).

**Sunum:** Öğretmen ilk olarak öğrenme malzemesini sınıfa sunar. Genellikle öğretmen tarafından yürütülen sunum, düz anlatım/tartışma biçiminde yapılabileceği gibi görsel ve işitsel araçlardan da yararlanılabilir. Sunum aşamasında dikkat edilmesi gereken nokta, sunumun yalnızca amaçlanan konu üzerinde yoğunlaşılması gerektiğidir.

**Takımlar:** Öğrenciler; akademik başarı, cinsiyet, ırk ya da etnik köken açısından sınıfı temsil edebilecek biçimde dört ya da beş kişilik takımlara ayrılırlar. Takımın ana işlevi grup üyelerini sınavlarda başarılı olabilecek şekilde hazırlamaktır. Öğretmen sunumu tamamladıktan sonra takımlar çalışma yaprakları vb. materyaller üzerinde çalışırlar. Çalışma yaprakları ve diğer materyaller takımlara öğretmen tarafından verilir. Bu aşama; takım üyelerinin, diğer takım üyelerinin de konuyu öğrendiğinden ve herhangi bir kavram yanlışlığının olmadığından emin olana kadar sürer.

**Sınavlar:** Öğrenciler ünitenin akışına göre yaptıkları birkaç takım çalışmasından sonra bireysel olarak sınava alınırlar. Sınavlar öğretmen tarafından, öğretimi amaçlanan konu ve takım çalışmaları dikkate alınarak hazırlanır. Sonuçta her öğrenci bireysel olarak değerlendirilebilir.

**Takım Ödülü:** Takımlar önceden saptanmış ölçütlere ulaştıkça ödüllendirilir.

Öğrencilerin soruları olduğunda, öğretmene sormadan önce takım arkadaşlarına sormaları gerektiği vurgulanmalıdır.

## *İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

Sonuç olarak; işbirliğine dayalı öğrenme sırasında gruplar belirli amaçlar doğrultusunda beraber çalışır, grup değerlendirmesi yapılır ve gruplar arasında bir rekabet ortamı oluşturulur. Öğrencilerin işbirliğine dayalı bir yöntem kullanarak fizik deneylerine katılmaları onların fizik dersine yönelik tutumlarını da etkileyecektir. Tutum herhangi bir insana, olaya, çevreye veya düşünceye karşı olumlu veya olumsuz davranma eğilimi göstermektedir (Simpson, Koballa, Oliver ve Crawley, 1994).

### **1.3 Amaç**

Bu araştırmanın amacı “Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının işbirliğine dayalı olarak planlanan fizik deneyleri uygulaması sonucu bilimsel süreç becerileri ve fizik dersi tutumlarındaki değişimi” tespit etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan problem cümlelerine yanıt aranmıştır:

\*İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre planlanan fizik deneylerinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi var mıdır?

\*İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre planlanan fizik deneylerinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?

## **2. YÖNTEM**

Çalışma sırasında tek gruplu ön test-son test deseni kullanılmıştır. Bu desen sırasında bağımsız değişkenin bağımlı değişken üzerindeki etkisi test edilir. Tek grup üzerinde uygulamadan önce ve sonra ölçüm yapıldığı için bağımlı gruplar arasında t-testi kullanılır.

### **2.1 Çalışma Grubu**

Çalışma 2015 yarıyılında Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 2. sınıf öğrencilerinden 88 kişi ile yapılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin dönem başında akademik ortalamaları üniversite öğrenci işlerinden alınarak, heterojen gruplar kurulmuştur. Bunun nedeni, işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre her gruba eşit başarı şansının verilmesidir.

### **2.2 Çalışmada Grubu İle Yapılan Uygulama**

Çalışmada mekanik, elektrik ve optik alt başlıklarının her birisinden 3'er deney olmak üzere toplam 9 deney, öğrenci grupları tarafından toplam 9 haftada yapılmıştır. Yapılan deneylerin isimleri ve bu deneylerin bazıları sırasında çekilen fotoğraflar aşağıda gösterilmiştir.

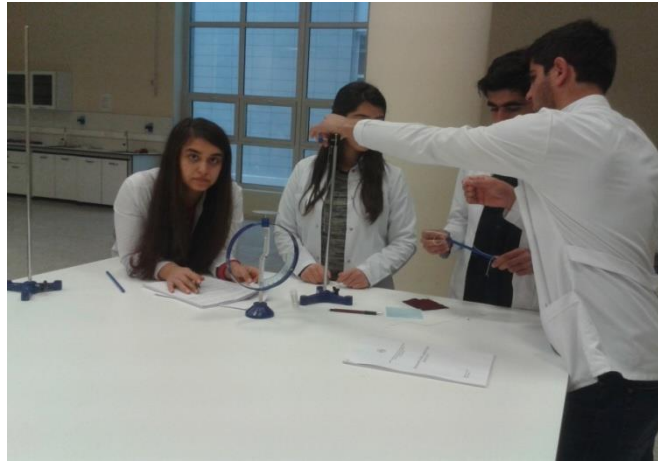
- SABİT BİR KUVVET ETKİSİYLE HIZ DEĞİŞİMLERİ
- GÜÇ
- POTANSİYEL ENERJİDE DEĞİŞMELER
- ELEKTROSTATİK
- DİRENÇLERİN SERİ VE PARALEL BAĞLANMASI
- İNDÜKSİYON AKIMININ ELDE EDİLMESİ

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

- KÜRESEL AYNALAR
- IŞIĞIN KIRILMASI
- MERCEKLER



Şekil 1: "Potansiyel Enerjide Değişmeler" deneyini yapan öğrenciler



Şekil 2: "Elektrostatik" deneyini yapan öğrenciler





Şekil 3: "Mercekler" deneyini yapan öğrenciler  
İşbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci grupları-başarı takımlarına yöntemine göre planlanan uygulama basamakları aşağıdaki şekilde listelenmiştir.

- Sunum: Öğrencilerin derse başlamadan önceki hazır bulunuşluklarını test etmek ve tüm öğrencilere deneyleri sorunsuz bir şekilde tamamlayabilmeleri için gerekli ön bilgi ve becerileri kazandırmak amacı ile kısa-test (quiz) uygulaması yapıldı. Daha sonra öğrencilere deneyde kullanılacak malzemelerin neler olduğu, deneyin ne şekilde planlandığı açıklandı.
- Takımlar: Akademik ortalamalarına göre sınıflandırılan öğrencilerin bu sınıflandırması kullanılarak heterojen 4 kişilik gruplar oluşturuldu. Çalışma sırasında grupların değiştirilmesine veya yeniden düzenlenmesine izin verilmedi.
- Sınavlar: Bilimsel süreç beceri testi ve fizik tutum ölçeği ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca öğrencilerin deneyler sırasında föylerini ortak olarak doldurmaları ve sonrasında araştırmacının odasına bırakmaları sağlanmıştır.
- Takım Ödülü: Öğrencilerin bilimsel süreç becerileri son testi, final sınavı ve deney föylerinden aldıkları notların ortalaması alınarak en başarılı gruplar belirlenmiştir. En başarılı olan ilk üç gruba sırasıyla final puanlarına ek 20, 15 ve 10 puan verilerek gruplar arasında bir rekabet ortamı sağlanmaya çalışılmıştır.

### 2.3 Veri Toplama Araçları

Çalışmanın öncesinde ve sonrasında Taşlıdere (2007) tarafından geliştirilen *Fizik Tutum Ölçeği* ve Aydoğdu (2006) tarafından geliştirilen *Bilimsel Süreç Beceri Testi* ön-test ve son-test olarak kullanılmıştır. Fizik tutum ölçeği için yapılan analiz sonunda güvenilirlik katsayısı ön-testte 0,90 ve son-testte 0,94 olarak hesaplanmıştır. Fizik tutum ölçeği 24 maddeden oluşan 5'li Likert tipi bir ölçektir. Bu ölçek istatistik programında "kesinlikle katılıyorum":5, "katılıyorum":4, "kararsızım":3, "katılmıyorum":2 ve "kesinlikle katılmıyorum":1 olarak kodlanmıştır. Ayrıca testteki olumsuz beş madde için dönüşüm yapılmıştır. Bu şekilde ölçekten alınabilecek en yüksek puan 120 ve en düşük puan 24

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

olmuştur. Bilimsel süreç beceri testi ise 10 adet çoktan seçmeli ve 7 adet klasik sorudan oluşmaktadır. Test değerlendirilirken Aydoğdu (2006) tarafından belirtildiği şekilde çoktan seçmeli sorular 2 puan ve klasik sorular 4 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Öğrencilerin test sorularında doğru cevabı işaretlemeleri 1 puan ve doğru açıklama yapmaları 1 puan; klasik sorularda ise cevap anahtarında belirtildiği şekilde 1'den 4'e kadar ölçeklendirme yapılmıştır. Bu şekilde testten alınabilecek en yüksek puan 48 ve en düşük puan 0 olmuştur.

#### 2.4 Veri Analizi

Çalışmada katılımcılardan alınan veriler SPSS 21.0 programı kullanılarak değerlendirilmiştir. Öncelikle bütün katılımcıların puanları, bilimsel süreç beceri testi ve fizik tutum ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda veri toplama araçları kısmında belirtildiği şekilde kaydı yapılmıştır. Ön-test ve son-test puanları için aritmetik ortalama, standart sapma ve etki büyüklüğü değerleri hesaplanmıştır. Bilimsel süreç beceri testi ve fizik tutumları arasında anlamlı farklılık olup olmadığını ortaya koymak adına bağımlı gruplar için t-testi analizi yapılmıştır.

### 3. BULGULAR

Çalışma sırasında nicel bir araştırma yapılmış, katılımcıların bilimsel süreç beceri testi ve fizik tutum ölçeği testlerine ait ilk olarak aritmetik ortalama, standart sapma ve etki büyüklüğü değerleri, sonra bilimsel süreç beceri testi ve fizik tutum ölçeği için bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Tablo 1'de aritmetik ortalama, standart sapma ve etki büyüklüğü değerleri gösterilmiştir.

**Tablo 1: Fizik Tutum Ölçeği ve Bilimsel Süreç Beceri Testi Ön-test/Son-test Ortalamaları**

	Ön-test	Standart Sapma	Son-test	Standart Sapma	Fark (Sontest-Öntest)	Cohen's d
Fizik Tutum Ölçeği	77.38	14.85	71.08	18.03	-6.30	.38
Bilimsel Süreç Becerileri	12.61	7.05	26.17	8.28	13.44	1.76

Öğretmen adaylarının fizik tutum ölçeği ve bilimsel süreç becerileri ortalamaları, standart sapmaları ve bu ölçeklerdeki etki büyüklükleri gösterilmiştir.

Tablo 1'den anlaşılacağı gibi katılımcıların bilimsel süreç becerilerinde Cohen'in etki büyüklüğü tablosuna göre yüksek seviyede bir artış vardır. Ancak katılımcıların fiziğe karşı tutumlarında düşük seviyede bir azalma görülmüştür.

**İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre planlanan fizik deneylerinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerine etkisi var mıdır?**

Tablo 2’de sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerileri testinden aldıkları puanlara göre bağımlı gruplar için yapılmış t-testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 2: Öğretmen Adaylarının Fizik Dersine Yönelik Tutumları Ön-test/Son-test t-testi sonuçları**

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Ön-test	88	77.38	14.85	3.019	87	.003*
Son-test	88	71.08	18.03			

\*Ön-test ve son-test puanları arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 2’de sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yapılan çalışma sonunda bilimsel süreç becerilerinin arttığı yönünde anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

**İşbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre planlanan fizik deneylerinin sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fizik dersine yönelik tutumlarına etkisi var mıdır?**

Tablo 3’de sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının fizik tutum ölçeğinden aldıkları puanlara göre bağımlı gruplar için yapılmış t-testi sonuçları gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerileri Testi Ön-test/Son-test t-testi Sonuçları**

	N	Ortalama	Standart Sapma	t	df	p
Ön-test	88	12.61	7.05	-13.433	87	.000*
Son-test	88	26.17	8.28			

. \*Ön-test ve son-test puanları arasındaki fark 0.05 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3’de sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının yapılan çalışma sonunda fizik tutumlarının azaldığı yönünde anlamlı farkın ortaya çıktığı görülmüştür.

#### 4. SONUÇLAR

Bu çalışmada sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarına işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine göre uygulanan fizik deneylerinin, bilimsel süreç becerileri ve fizik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Çalışmada öğrencilere 9 hafta boyunca mekanik, elektrik ve optik alt başlıklarında 3'er deney yaptırılmış

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

ve bu deneyler sonunda deney föyü doldurmaları istenmiştir. Ayrıca çalışmanın başlangıcında ön-test ve sonunda son-test olarak bilimsel süreç becerileri testi ve fizik tutum ölçeği uygulanmıştır.

Öğrencilerin bilimsel süreç becerilerinde anlamlı ve Cohen'in etki büyüklüğü tablosuna göre yüksek seviyede artış olduğu bulunmuştur. Buda öğrencilerin işbirliğine dayalı yöntem kullanılarak gerçekleştirdiği deneylerin, onların gözlem, sınıflama, ölçme, sayı - uzay ilişkisi kurma, tahmin etme, verileri kaydetme, verileri kullanma ve model oluşturma, verileri yorumlama, sonuç çıkarma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme, hipotez kurma ve test etme, deney yapma, gibi birçok süreç becerisi alanında geliştiğini göstermiştir. Benzer sonuçlar alan-yazın incelendiğinde ortaya çıkmaktadır: Şimşekli ve Çalış (2008) tarafından yapılan çalışmada da fen bilgisi laboratuvarı dersi alan sınıf öğretmenliği öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerinin hepsinin değişik oranlarda arttığı belirlenmiştir. Bozdoğan, Taşdemir ve Demirtaş (2006) ilköğretim fen bilgisi öğretmenliği bölümü öğretmen adayları ile yaptıkları çalışma da deney ve kontrol grubu kurarak işbirliğine dayalı öğrenme yönteminin bilimsel süreç becerilerine etkisini araştırmışlardır. Sonuç olarak iki gruptaki öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin geliştiğini ancak deney grubundaki öğretmen adaylarının son test puanlarının kontrol grubuna göre daha yüksek olduğunu bulmuşlardır. Aydoğdu ve Ergin (2008) tarafından fen ve teknoloji dersinde kullanılan açık uçlu deney tekniğinin ilköğretim öğrencilerinin bilimsel süreç becerilerini deney grubu lehine anlamlı düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca alan yazın incelemesinde sorgulamaya dayalı laboratuvar uygulamalarının (Duru, Demir, Önen ve Benzer, 2011), 7E öğrenme modeli laboratuvar yaklaşımının (Kanlı ve Yağbasan 2008) da öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerinin gelişimine olumlu katkılar sağladığı görülmüştür.

Öğrencilerin fizik tutumlarında ise anlamlı ve Cohen'in etki büyüklüğü tablosuna göre düşük seviyede azalma olduğu görülmüştür. Buda öğrencilerin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemi ile yaptıkları fizik deneylerinin, fizik tutumlarını azalttığını ortaya çıkarmaktadır. Bu durum ile ilgili olarak öğrenci görüşleri alınmıştır. Öğrenciler bu tür deneyleri ilk defa yaptıklarını, deney yapmanın eğlenceli olduğunu fakat bazı deneylerde zorlandıklarını, düzenli olarak föy doldurmanın yorucu olduğunu ve teorik ders ile deneyler arasında bağlantı kuramadıklarını belirtmişlerdir. Alan yazın incelendiğinde biyoloji dersi için yapılan laboratuvar uygulamalarının da öğrencilerin derse yönelik tutumlarını değiştirmede (Altıparmak ve Nakiboğlu, 2002), laboratuvar da yapılan sorgulamaya dayalı öğretim delaboratuvar kullanımına yönelik tutumu etkilemediği (Duru, Demir, Önen ve Benzer, 2011) ortaya çıkmaktadır.

## **5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER**

Sınıf öğretmenleri bölümü öğretmen adayları ile işbirliğine dayalı olarak yapılan fizik deneyleri neticesinde bilimsel süreç becerilerinin yüksek seviyede artmış olması, bu yöntemin öğretmen adayları ile yapılabileceğini ve olumlu sonuçlar doğuracağını ortaya çıkarmıştır. Ancak sınıf öğretmenliği programında bulunan Genel Fizik dersi teorik bir derstir ve öğrenciler sadece bu çalışmanın yapıldığı Fen Bilgisi Laboratuvar Uygulamaları dersinde az sayıda fizik deneyi görmektedir. Bu deneylerde de öğretim elemanları tarafından belirgin bir yöntem yerine klasik küme çalışmaları yaptırılmaktadır. Sınıf öğretmenliği programında

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

yer alan fen bilgisi laboratuvarı dersi içinde işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine daha sık yer verilmelidir.

İşbirliğine dayalı öğretim yöntemi ile öğrencilerin bu yöntemin temelinde yatan yüz yüze etkileşim, bireysel sorumluluk, olumlu bağımlılık ve eşit başarı şansı gibi ilkeleri tam olarak sağladıkları gözlemlenmiştir. Öğrencilerin bu yöntemi üniversitelerindeki bir çok derste ve laboratuvar uygulaması sırasında kullanmasının sağlanması uygun olacaktır.

Altıparmak ve Nakiboğlu (2002)'na göre ülkemizde laboratuvar uygulamalarının araştırıldığı çalışmaların sayısı oldukça azdır. Bu çalışma bu alana katkı sağlaması açısından önemlidir. Ancak farklı öğretim yöntemleri ve farklı bağımlı değişkenler kullanılarak çalışmalar yapılmasına hala ihtiyaç duyulmaktadır.

Öğrencilerin fiziğe yönelik tutumlarında azalma olması ve sonrasında teorik ders ile bağlantı kuramadıklarını, dersi zor bulduklarını açıklamaları oldukça düşündürücüdür. Buda biz araştırmacılara öğretim programı yaparken laboratuvar ve teorik dersi birlikte işlenecek şekilde ders planı oluşturmamız gerektiğini ortaya koymaktadır. Öğrencilerin laboratuvar uygulamaları ve teorik dersleri ayrı birer ders olarak görmemeleri için bu derslerin birleştirilmesi uygun olacaktır. Örneğin sınıf öğretmenliği programında yer alan Genel Fizik, Genel Kimya ve Genel Biyoloji derslerine ilave ders saatleri getirilerek, bu saatler laboratuvar uygulamalarına aktarılabilir. Veya bu derslere ders saati ilave etmek yerine bağımsız Genel Fizik Laboratuvarı, Genel Kimya Laboratuvarı ve Genel Biyoloji Laboratuvarı dersleri programa eklenebilir.

## 6. KAYNAKÇA

Altıparmak, M. ve Nakiboğlu, M. (2002). *Lise Biyoloji Laboratuvarlarında "İşbirlikli Öğrenme" Yönteminin Tutum ve Başarıya Etkisi*. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, Ankara.[Online]: Alıntılanma Tarihi: 15.12.2015, URL: [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t9d.pdf](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/PDF/Biyoloji/bildiri/t9d.pdf).

Aydoğdu, B. (2006). *İlköğretim Fen ve Teknoloji Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerini Etkileyen Değişkenlerin Belirlenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2008). Fen ve Teknoloji Dersinde Kullanılan Farklı Deney Tekniklerinin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerine Etkileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 9 (2), 15-36.

Bozdoğan, A. E. , Taşdemir, A. ve Demirtaş, M. (2006). Fen Bilgisi Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Yönteminin Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 23-36.

Çepni, S. (2014). *Kuramdan Uygulamaya Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

Çepni, S., Ayas, A., Johnson, D. ve Turgut, M. F. (1997). *Fizik Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Deneme Basımı.

Demirel, Ö. (2011) *Eğitimde Yeni Yönelimler*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları, 5. Baskı.

Duru, M.K., Demir, S., Önen, F. ve Benzer, E. (2011). Sorgulamaya Dayalı Laboratuvar Uygulamalarının Öğretmen Adaylarının Laboratuvar Algısına Tutumuna ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33, 25-44.

Doğanay, A. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.

Gürdal, A. (1988). Fen Öğretimi. *Deniz Kuvvetleri Komutanlığı Yayınları*, 21, 34-49.

Kanlı, U. ve Yağbasan, R. (2008). 7E Modeli Merkezli Laboratuvar Yaklaşımının Öğrencilerin Bilimsel Süreç Becerilerini Geliştirmedeki Yeterliliği. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (1), 91-125.

Küçükilhan, S. (2013). *Öğrenci Takımları ve Başarı Bölümleri Tekniğinin Sosyal Bilimler Dersindeki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon: Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Lanka M.V. (2007). A Framework For Identifying Performance Indicators of Effective Science Process Skills Teaching in Botswana Senior Secondary Physics. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 6(1), 63-66.

Padilla, J.M. ve Okey, J.R. (1984). The Effects of Instruction On Integrated Science Process Skill Achievement. *Journal of Research In Science Teaching*, 21(3), 277-287.

Simpson, R.D., Koballa, T.R., Oliver, J.S., Crawley, F.E. (1994). *Research on the Affective Dimension of Science Learning*. Ind. Gabel (Ed.), *Handbook of Research on Science Teaching and Learning*. New York: Macmillan.

Şimşekli, Y. ve Çalış, S. (2008). Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinde Bilimsel Süreç Becerilerinin Gelişimine Fen Bilgisi Laboratuvarı Dersinin Etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 21(1), 183-192.

Şimşek, C. L. (2010). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarındaki Deneyleri Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analiz Edebilme Yeterlilikleri. *İlköğretim Online*. 9(2), 433-445. [Online]: Alıntılanma Tarihi 15.12.2015, URL: <http://ilkogretim-online.org.tr>

Tan, Ş. (2007). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2. Baskı.

*İşbirliğine Dayalı Öğrenme Yöntemine Göre Planlanan Fizik Deneylerinin Öğretmen Adaylarının Bilimsel Süreç Becerilerine Ve Fizik Tutumlarına Etkisi*

Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003). Fen Öğretiminde Bilimsel Süreç Becerilerinin Yeri ve Önemi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.

Taşlıdere, E. (2007). *The effects of conceptual approach and combined reading study strategy on students' achievement and attitudes towards physics*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.

Temiz, B.K. ve Tan, M. (2003). İlköğretim Fen Öğretiminde Temel Bilimsel Süreç Becerileri. *Eğitim ve Bilim*, 28 (127), 18-24.





## 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

Vahac MİRZAOĞLU<sup>1</sup> Erhan AKIN<sup>2</sup>

### Özet

Ders kitapları, öğrencilerin derste sürekli aktif olmalarını sağlayan, dikkatlerinin dağılmasına engel olan ve böylelikle dersle olan bağlantılarının kopmamasına yardımcı olan en önemli materyal olma niteliğini taşımaktadır. Özellikle de Türkçe ders kitaplarının öğretmenler tarafından çok kullanıldığı da göz önüne alınırsa, kitapların kaliteli ve de öğrenene uygun bir tarzda hazırlanmasının önemi anlaşılacaktır. Bunu sağlamak okunabilirlik çalışmalarının yapılmasıyla ilişkilidir. Okunabilirlik çalışmalarıyla, öğrenenlere uygun bir şekilde hazırlanmış olan ders kitapları onların dersten keyif alması ve de derslerin daha da verimli geçmesini sağlayacaktır. Bu çalışmada amaç, Cem Web Ofset Yayınları'na ait 5.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan 13 öyküleyici ve 15 bilgilendirici metnin okunabilirlik ve nitelik seviyelerinin saptanmasıdır. Çalışmaya şiirler dâhil edilmemiştir. Metinlerin okunabilirlik tespiti, Ateşman'ın 1997'de Flesch'ten Türkçe'ye adapte ettiği okunabilirlik formülü kullanılarak oluşturulmuştur. Araştırmanın sonucunda öyküleyici metinlerin bilgilendirici metinlere göre daha basit, okunabilirlik düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe ders kitabı, okunabilirlik, metin

### A Study About Readability Of Texts İn Turkish Course Book Grade 5

#### Abstract

Course books, makes students to constantly be active in lessons, which carries prevent distractions and by the way course books are the most important quality material that help to not prevent the connection of student. Especially considering that the Turkish course books are often used by teachers, we will understand the importance of quality preparation for learners. It is associated with readability studies for ensuring that. Preparing suitable course books for learners will make them enjoy their lessons and it will make lessons to be more productive with doing readability studies. The aim of this study is to establish Cem Web Offset Publication's Grade 5 course book of 13 narrative and 15 informative texts's readability and quality levels. Poems were excluded from the study. In the analysis of texts, readability formula of Ateşman (1997) adapted into Turkish from Flesch was used. Narrative texts's were found easier and the readability levels were found higher than the informative texts in the result of the study.

**Key Words:** Turkish course book, readability, text

### 1. Giriş

Okumanın önemli adımlarından olan okunabilirlikle ilgili çalışmaların temelini çok eskiye dayandığı bilinmektedir. Chall (1988)'a göre okunabilirlik incelemeleri, Aristo ve Eflatun gibi düşünürlere dayanacak kadar eskidir. Okunabilirlik her ne

<sup>1</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, vahacmrz@hotmail.com

<sup>2</sup> Yrd. Doç.Dr. Siirt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, erhanakin49@hotmail.com

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

kadar köklü bir geçmişe dayanmaktaysa da ön plana çıkışı bakımından yeni bir kavramdır (Temur, 2003). Bu konuda yapılan ilk çalışmalar, MÖ 9. yüzyılda din adamları tarafından kutsal sayılan metinlerdeki kelime niteliğinin tasnifi için düşünülmüş ve daha çok kelimelerin sayısal verileri üzerinde uygulanmıştır. 1898 yılında F.W. Kaeding'in yaklaşık 11 milyon sözcüğü inceleyip oluşturduğu sık kullanılan kelimeler sözlüğü okunabilirliğin köklü çalışmalarından biridir (Ateşman, 1997).

Okunabilirliğin Amerika'daki başlangıcı ise 1920'li yıllara dayanmaktadır. İngilizce öğretimindeki okunabilirlikle ilgili çalışmalar da 1923 yılında B.A. Lively ve S.L. Pressey tarafından yapılmıştır. Diğer taraftan bu araştırmacılarla birlikte Dale, Chall, Farr, Jenkins, Paterson ve Gunning gibi araştırmacılar da yaptıkları araştırmalarla adlarından söz ettirmişlerdir. İngilizce öğretimindeki en önemli çalışma ise R. Flesch'e aittir (Ateşman, 1997). Nitekim Türkçe öğretiminde okunabilirlik üzerine geliştirilen ilk çalışma Ateşman'ın 1997'de Flesch'ten Türkçe'ye adapte ettiği okunabilirlik formülüyle gerçekleşmiştir. Bu formülle birlikte Türkçe öğretiminde akla ilk gelmesi gereken materyal olan ders kitaplarının önemi bir kat daha artmıştır. Nitekim Özbay (2003) yaptığı araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ders işlerken % 94,4 lük gibi yüksek bir seviyede ana materyal olarak ders kitabını tercih ettikleri saptanmıştır. Bu durumda ders kitaplarının çocuğun tabiatına uygun olacak bir şekilde; hayatilik ilkesine göre hazırlanması ve bunun yanında sıkıcılıktan uzak, eğlendiren, öğreten ve düşündüren bir yapıda olmasının gerekliliğini de öne çıkarmaktadır (Sever, 1995). Ayrıca her yazılı metin çocuğa uygun olmayabilir. Göğüş (1978)'e göre çocuklar her metni okuyamamakta veyahut metinleri okudukları halde anlamlandırmakta zorluk çekmektedirler. Bunun sonucunda istedik hedeflere veya davranışlara ulaşamadıkları görülmektedir. Böyle durumların önüne geçmek amacıyla ders kitabındaki metinlerin içeriğinin, hem Türkçe öğretim programıyla hem de çocuğun gündelik yaşantılarıyla uyumlu olması ve seviyelere göre hazırlanması gerekir (Demir, 2008).

Bunlarla birlikte, Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin tümce uzunlukları da üzerinde durulması gereken konulardan olup; ders kitabının okunabilirliğini etkileyen ana unsurlardandır (Karatay, Bolat ve Güngör, 2013). Nitekim uzun tümceli metinlerle dolu olan bir ders kitabının dilbilimsel yapısının da anlaşılabilirliği güç olacağından öğrenenin bunları anlaması ve anlamlandırması da aynı şekilde zorlaşacaktır (McLaughlin, 1969). Gerçekten de metinde lüzumsuz olduğu halde uzatılan tümceler, çocuğun metni kavramasını engellemektedir. Bu yüzden ders kitabındaki metinler, yalın bir üslupla ve çocuğun istedik kazanıma kolay bir şekilde ulaşmasını sağlayan tümcelerle oluşturulmalıdır. Öğreneni zorlamayan basit yapıli cümleler, onları kitaptan soğutan uzun ve ağır üsluplu tümcelere göre daha iyi kavranılmasını sağlamaktadır (Güneş, 2000).

Okunabilirlik seviyesi yüksek bir metnin aynı zamanda okunaklık, anlaşılabilirlik seviyeleri de yüksektir. Bu noktadan hareketle okunaklık ve anlaşılabilirlik kavramlarını okunabilirlik kavramıyla sıkı bir ilişki içerisinde olduğunu unutmamak gerekir. Burada okunabilirlik ve onun bağlantılı olduğu bu kavramları açmak doğru olacaktır. Çünkü okunaklık, okunabilirlik ve anlaşılabilirlik kavramlarının çoğu zaman birbirleriyle aynı anlamda değerlendirildiği veya birbirleriyle karıştırıldıkları görülmektedir. Okunaklık, yazım ve sayfa düzeni gibi sadece metnin dış yapısını kapsamaktayken; okunabilirlik ise; Ateşman (1997) 'a göre metinlerin, okuyucu

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

tarafından metinlerin anlaşılabilmesi veya anlaşılabilmemesi meselesidir. Anlaşılabilirlik te okunabilirliğe bağlı olan ve okunaklılıkla ilişkili olan bir kavram olup metnin anlaşılabilirlik boyutunu göstermektedir. Bu bakış açısıyla baktığımızda daha çok biçimsellik özellikler taşıyan okunaklılık (legibility) ile okunabilirliğin birbirlerinden farklı ele alınması zorunlu bir hal almaktadır (Dubay,2004).

*Knigh-Mckenna(2008)'a göre çok seslemlili (heceli) sözcükleri okumaya çalışan bir okuyucu, metni işleme alma ve anlamlandırma sürecini istendik düzeyde gerçekleştirememektedir. Sözcüğün uzunluğu aynı zamanda anlamayı da güçleştirmektedir (Clifton vd. 2007).Bu nedenle Dean ve arkadaşlarının (2006) da belirttiği gibi metinlerin okuma güçlük düzeylerinin belirlenmesi ve bu doğrultuda metinlerin okuyucu düzeyine uygunluğunun tespiti okunabilirlik çalışmalarının birincil amacıdır. Klare (1963) okunabilirliği yazım biçimine bağlı anlama ve kavrama kolaylığı olarak tanımlamakta, metindeki dilsel özelliklerin okur tarafından az ya da çok kabul edilebilir olmasıyla ilişkilendirmektedir. (akt. Çetinkaya 2010).*

Okuma için büyük anlam taşıyan okunabilirlik; anlaşılabilirlikle birlikte tamamen okumanın kapsamında yer almaktadırlar. Akyol (2013) okumayı, insana has temel bir nitelik olarak tanımlayıp; insanın okumaya meyilli ve buna uygun araçlarla da donatılmış bir varlık olarak doğduğunu dile getirmektedir. Onan(2013) Okumayı bilişsel bir süreç olarak değerlendirmektedir. Okuma göz, ses ve beynin değişik fonksiyonlarında oluşan karmaşık bir oluşumdur. Yani görme, seslendirme ve zihinde anlamlandırma sonucunda oluşmaktadır (MEB, 2009). Ancak Baş (2012)'a göre okuma sadece yazılı bir metnin gözle beyne gönderilmesi ve bunun sonucunda oluşan anlamlandırma ve seslendirmeden ibaret değildir. Temizkan(2009) ise okumayı mekanik bir olgu olarak ele alıp; okuma için en önemli adımın anlama olduğu üzerinde durmaktadır.

Okuma, okunabilirlik, anlama, anlaşılabilirlik ve okunaklılık üzerinde durduğumuz bu bilgilerden hareketle Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin cümle uzunluklarına, öğrenene göreliliğe, seviyelere dikkat edilerek hazırlanması ve ders kitapları hazırlanırken okunabilirliği ve anlaşılabilirliği etkileyen bu faktörler üzerinde önemle durulması ve her zaman için dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Nitekim bu durum başta Türkçe öğretimi olmak üzere, eğitim ve öğretimin olmazsa olmaz bir parçası konumundadır.

#### **Araştırmanın Amacı**

Araştırmanın amacı Cem Web Ofset Yayınları'na ait 5. Sınıf Türkçe ders kitabında sınıflandırılan 13 öyküleyici ve 15 bilgilendirici metnin okunabilirlik seviyelerinin tespit edilip; birbirleriyle karşılaştırılmasıdır. Bu sebeple çalışmada aşağıdaki problemlere çözüm aranmaktadır:

**A1.** Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin okunabilirlik seviyesi nedir?

**A2.** Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin okunabilirlik seviyesi nedir?

**A3.** Ortaokul 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik seviyeleri arasında farklılık var mıdır?

## Yöntem

Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki düzyazı metinlerinin okunabilirliğinin tespitinde bulunmayı amaçlayan bu çalışmanın modeli betimsel olup; tarama çalışmasıdır. Tarama modelinde araştırmaya konu olarak seçilen durum veya kavram içinde bulunduğu koşullar altında ve objektif olarak saptanmaya çalışılır. Hedef istendik olanın gözlemle belirlenebilmesidir (Karasar,2005). Bu sebeple çalışmada tasnif edilen öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin okunabilirlik düzeylerinin farklı nedenlerden dolayı değişip değişmediğinin tespiti için araştırmanın modelini tarama modeli olarak belirlemek isabetli olacaktır. Çünkü bu modelde iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin nedeni ve seviyesini belirlemek esastır (Karasar, 2005).

Betimsel araştırmaların kullanılmasının esas amacı, bu araştırma şeklinin verilen bir durumu olabildiğince nesnel ve isabetli bir şekilde verebilmesidir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013: 22).

## Evren ve Örneklem

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca onaylanmış, Tebliğler Dergisi'nin çeşitli sayılarında yayımlanmış ve de MEB'e bağlı okullarda 5. Sınıf düzeyinde okutulan Cem Web Ofset Yayınları'na ait Türkçe ders kitabı bu çalışmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenin örneklemini ise bu kitapta bulunan serbest okuma metinleri dâhil olmak üzere 28 düzyazı metni oluşturmaktadır.

## Veri Toplama Araçları ve Verilerin Analizi

Çalışmada, Ateşman'ın (1997) Flesch'ten Türkçe'ye adapte ettiği okunabilirlik formülü kullanılmıştır. Öncelikli olarak metinlerin hece, kelime ve tümce miktarları saptanmıştır. Hece, kelime ve tümce tespit ölçütleri sırasıyla şu şekildedir: Tek bir ses veya ses kümesinden oluşan her öbek hece olarak ele alınmıştır. Aralarında boşluk olan tüm sayısal ve sözel nitelik taşıyan kümeler kelime olarak değerlendirilmiştir. Buna kısaltmalar ve birleştirme çizgisiyle bölünen gruplar da dâhildir. Metinlerde tümce ölçütünde ise; kelime gruplarının nokta, soru işareti, üç nokta ve ünlem ile bitmesi esas alınmıştır. Ayrıca virgöl veya noktalı virgülle birbirine bağlanmış olan kelime grupları da tümce sayılmıştır. Bu işlemlerden sonra, toplam seslem (hece) sayısının, toplam sözcük sayısına bölünmesiyle ortalama kelime uzunluğu "A", toplam sözcük sayısının toplam cümle sayısına bölünmesiyle ortalama cümle uzunluğu "B" hesaplanmış; ardından Ateşman'ın (1997) uyarladığı formüle yerleştirilmiş ve de okunabilirlik puanı böylelikle tespit edilmeye çalışılmıştır. Okunabilirlik formülü şöyledir:

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

Okunabilirlik Sayısı =  $198,825 - 40,175 \times A - 2,610 \times B$

A= Hece olarak ortalama kelime uzunluğu

B= Kelime olarak ortalama cümle uzunluğu

Ateşman'ın (1997: 74) Flesch'ten Türkçe' ye adapte edip; geliştirdiği okunabilirlik aralıkları aşağıdaki tabloda olduğu gibidir:

**Tablo 1: Ateşman Tarafından Geliştirilen Okunabilirlik Aralıkları**

Okunabilirlik Derecesi	Okunabilirlik Puanı
Çok kolay	90-100
Kolay	70-89
Orta güçlükte	50-69
Zor	30-49
Çok zor	1-29

#### Bulgular

5. Sınıf Türkçe ders kitabında sınıflandırılmış olan öyküleyici ve bilgilendirici metinlerin ortalama kelime ve cümle uzunlukları ile okunabilirlik seviyelerini gösteren bulgular aşağıda verilmiştir.

**Tablo 2: Öyküleyici Metinlerin Ortalama Kelime-Cümle Uzunlukları, Okunabilirlik Puanı Ve Düzeyleri**

Metin	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Cümle Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
1- *Hayat Bir Sokakta Geçer	2,58	9,47	52,46	Orta Güçlükte
2-*Koca Seyit	2,89	5,73	67,77	Orta Güçlükte
3- Üç Soru	2,54	5,22	83,15	Kolay
4- *Küçük Prens	2,42	5,76	86,57	Kolay
5- Çöpçü Martı	2,50	5,92	82,94	Kolay

6-Fatih'ten Hikâyeler	2,55	7,48	76,86	Kolay
7-Bekledim Gece Oldu	2,43	5,52	86,80	Kolay
8- *Mucit	2,32	9,84	79,94	Kolay
9- Ebrucu	2,51	6,62	80,72	Kolay
10- *Seçimin Gürültüsü	2,51	8,19	76,62	Kolay
11- Bastım, Bastım Gölgene Bastım	2,42	6,52	84,59	Kolay
12- *Taşın İçindeki Heykel	2,12	7,82	93,24	Çok Kolay
13- Bando Takımı	2,10	7,98	93,64	Çok Kolay

#### \* Serbest Okuma Metinleri

Tablo 2'deki verilerden hareketle öyküleyici metinlerin genel anlamda kolay olduğu görülmektedir. Kitaptaki 13 öyküleyici metnin 9'unun kolay 2'sinin çok kolay ve 2'sinin de orta güçlükte olduğu saptanmış olup; zor ve çok zor olarak adlandırılan metinlere rastlanmamıştır. Ayrıca ders kitabındaki öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,10 ile 2,89 arasında tespit edilmiştir. Yine metinlerin ortalama tümce uzunluğu 5,22 ile 9,84 aralığında saptanmıştır. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan öyküleyici metinlerin okunabilirlik puanlarına baktığımızda değerlerin 52,46 (orta güçlükte) ile 93,64 (çok kolay) aralığında olduğu görülmektedir. 6 serbest okuma metninin 2'si orta güçlükte, 3'ü kolay ve 1'i de çok kolay düzeyde tespit edilmiştir.

**Tablo 3: Bilgilendirici metinlerin ortalama kelime-cümle uzunlukları, okunabilirlik Puanı ve düzeyleri**

Metin	Ortalama Kelime Uzunluğu	Ortalama Tümce Uzunluğu	Okunabilirlik Puanı	Okunabilirlik Düzeyi
1- Beden Dilimiz	2,83	9,28	60,91	Orta Güçlükte
2-Atatürk Parkı'na Gezi	2,83	8,06	64,10	Orta Güçlükte

## 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

3- Nasıl Okurdu?	2,83	9,47	60,42	Orta Güçlükte
4- Haydi Banyoya	2,68	9,67	65,93	Orta Güçlükte
5- *Yiyeceklerin İçinde Başka Neler Var?	2,86	8,35	62,13	Orta Güçlükte
6- Sözlü Geleneğimiz	2,75	12,54	55,62	Orta Güçlükte
7- *Milli Kütüphane	2,15	16,54	69,29	Orta Güçlükte
8- Soğanlı Bebekleri	2,51	11,02	69,23	Orta Güçlükte
9- *Sabiha	2,67	7,26	72,62	Kolay
10- Telefonun Tarihi	2,59	7,78	74,47	Kolay
11- *Yazı	2,62	8,92	70,29	Kolay
12-Türk Kültür Sisteminde Vakfın Yeri	2,56	9,61	70,90	Kolay
13- Olimpiyatlar	2,34	9,84	79,14	Kolay
14- Bir Çizgi Dünya: Bir Çizgi Karakter	2,21	6,71	92,53	Çok Kolay
15- Kırkyama	1,98	8,50	97,10	Çok Kolay

## \* Serbest Okuma Metinleri

Tablo 3'teki bulgulara baktığımızda bilgilendirici metinlerin çoğunlukla orta güçlükte olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabındaki 15 bilgilendirici metnin 8'inin orta güçlükte 5'inin kolay ve 2'sinin de çok kolay olduğu saptanmıştır. Bilgilendirici metinlerde de zor ve çok zor olarak adlandırılan metinlere rastlanmamıştır. Ayrıca ders kitabındaki öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 1,98 ile 2,86 aralığında bulunmuştur. Yine metinlerin ortalama tümce uzunluğu 6,71 ile 16,54 aralığında tespit edilmiştir. 5. Sınıf Türkçe ders kitabında bulunan bilgilendirici metinlerin okunabilirlik puanlarına baktığımızdaysa, değerlerin 55,62 (orta güçlükte) ile 97,10 (çok kolay) aralığında olduğu görülmektedir. 6 serbest okuma metninin 2'si orta güçlükte, 3'ü kolay ve 1'i de çok kolay düzeyde tespit edilmiştir.



### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Öyküleyici metinlerin ortalama kelime uzunluğu 2,45; ortalama tümce uzunluğu 7,1 ve ortalama okunabilirlik puanları da 74,86 (kolay düzeyde) olarak saptanmıştır. Bilgilendirici metinlerin ortalama sözcük uzunluğu 2,6 ortalama cümle uzunluğu 9,6 ve de okunabilirlik puanlarının ortalaması da 71(kolay düzeyde) olarak tespit edilmiştir. Ateşman (1997), sözcük uzunluğunun ortalama 2,6; ortalama tümce uzunluğunun ise 9-10 kelime olması gerektiğini dile getirmiştir. Buradan yola çıkacak olursak, 5. Sınıf Türkçe ders kitabındaki bilgilendirici metinlerin ortalama kelime uzunluklarının 2,6 ve ortalama tümce uzunluklarının 9,6 olması bilgilendirici metinlerin okunabilirlik açısından uygun olduğunu, öyküleyici metinlerin de ortalama kelime uzunluğunun belirtilen değere yakınlığı göz önüne alınırsa uygun olduğu söylenebilir. Ancak öyküleyici metinlerin ortalama tümce uzunluklarının belirtilen değerlerin altında olmasından dolayı okunabilirlik açısından uygun olmadığını göstermektedir. Sonuçlara metinlerin okunabilirlik seviyelerine göre bakıldığında, 13 öyküleyici metnin 2'si çok kolay, 9'u kolay ve 2'si orta güçlükte iken; 15 bilgilendirici metnin 8'i orta güçlükte, 5'i kolay ve 1'inin de çok kolay olduğu saptanmıştır. Bu duruma göre öyküleyici metinlerin okunabilirlik düzeyinin bilgilendirici metinlere göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Genel olarak yapılan okunabilirlik araştırmalarında bilgilendirici metinlerin daha ağır olduğu görülmektedir. Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu'nun (2007) 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının okunabilirliği üzerine yaptıkları çalışma ile Bağcı ve Ünal (2013) tarafından 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik seviyesine göre yapılan çalışmalarda da okunabilirlik açısından öyküleyici metinlerin; bilgilendirici metinlere üstünlüğü söz konusudur.

### **Bu sonuçlardan hareketle şu önerilerde bulunulabilir:**

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda "Metinler çocuğun yaşına, sınıf seviyesine ve ilgi alanlarına uygun olmalı. Çocukta merak uyandırmalı, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmalı, öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunacak ve onlara estetik bir duyarlılık kazandıracak nitelikte olmalıdır. Öğrencilerin hayal dünyalarını, yaratıcılıklarını zenginleştirecek ve öğrencilere eleştirel bakış açısı kazandıracak nitelikte olmalıdır" (MEB, 2009:170). Metinlerin, konu ve içerik olarak öğrenene hitap eden ve de yabancı kelimelerin sınırlı olduğu metinlerden olması okunabilirliğin seviyesini yükseltebilir.

Okunabilirlik düzeyi ne kadar yüksek olursa öğrenenden de o derece verim alınacaktır. Ders kitabı öğrencinin dersle olan bağlantısının kopmamasını sağlamaktadır. Bu bağlantının sağlam olması ve istenilen kazanımların öğrenene kalıcı bir şekilde aktarılması için Türkçe ders kitabı metinleri üzerine daha fazla çalışılıp; metinlerin öğrenenlerin seviyesine göre tasarlanması gerekmektedir. Günümüz eğitim sisteminin esasını oluşturan yapılandırmacı yaklaşımda bunu gerektirmektedir.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

Bütün disiplinlerin temeli sayılan ve onlarla iç içe olan Türkçe ders kitapları nitelikli olarak hazırlanmalı; öğrenene göre düzenlenmelidir. Var olan okunabilirlik formülleri geliştirilmeli, bunun yanında her sınıf seviyesine ayrı ayrı olacak şekilde yeni okunabilirlik formülleri de oluşturulabilir. Özellikle bilgilendirici metinlerin hem normal uzunluğu hem de tümce uzunluğunun fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Yeni çalışmalarla bilgilendirici ve öyküleyici metinler arasındaki okunabilirlik seviyesindeki fark giderilmelidir. Ayrıca okunabilirlik tespitinde tek bir formüle bağlı kalınmadan yeni formüller tasarlanabilir bu noktada çocuk edebiyatı üzerine uzmanlaşmış kişilerle işbirliği yapılabilir. Böylelikle okunabilirlik üzerine yeni metotlar geliştirmek adına önemli adımlar atılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akyol, Hayati. (2013), *Türkçe öğretim yöntemleri*, 6. Baskı, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Ateşman, Ender. (1997), Türkçede Okunabilirliğin Ölçülmesi, AÜ TÖMER Dil Dergisi, 58, 171-174.
- Bağcı, H. ve Ünal, Y. (2013), İlköğretim 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik düzeyi, Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(3), 12-28.
- Baş, B. (2012). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi*, Özbay, M. (Ed.), *Okuma ve Dinleme Açısından Dil Bilgisi Öğretimi*, 197-227, Pegem Yayıncılık, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*, 15. baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Clifton, C., Staub, A., Rayner, K. (2007). *Eye movements in reading words and sentences*. In
- Chall, J. S. (1988). The beginning years. In. B. L. Zakalukand S. J. Samuels (eds.), *Readability: it's past, present, and future*, Newark, DE: International Reading Association.
- Çetinkaya, Gökhan. (2010), *Türkçe Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tanımlanması ve Sınıflandırılması*, , Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara.
- Çiftçi, Ö. Çeçen, M. A. ve Melanhoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi,. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 22, 206–219.
- Demir, Tazegül (2008). *İlköğretim Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Okunabilirlik Düzeylerinin Tespit Edilmesine Yönelik Bir Değerlendirme*, 17. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 301-310, Sakarya.
- Dubay, W. H. (2004). *The principles of readability*. U.S. : Impact Information. Costa Mesa, CA.

### 5.Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlerin Okunabilirliği Üzerine Bir İnceleme

- Göğüş, Beşir. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Gül Yayınevi, Ankara.
- Güneş, Firdevs. (2000). *Çocuk Kitaplarında Okunabilirlik İlkeleri*, Yaşadıkça Eğitim, 67, s.35-40.
- Karasar, Niyazi. (2005), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, 15. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatay, H. , Bolat, K. K. ve Güngör, H. (2013), Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik ve anlaşılabilirliği, *The Journal Academic Social Science Studies*, 6, 603-623.
- Klare, G. R. (1988). *The formative years. readability: readability: itspast, present, and future*, Newark, DE: International Reading Association.5-Knight-Mckenna, M. (2008). *Syllable types:A strategy for reading multisyllabic words. Teaching Exceptional Children*, 40, 18- 24.
- McLaughlin, G. Harry. (1969). Smog Grading - A new readability formula, *Journal of Reading*, 22, 639-646.
- MEB (2009). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu* (1-5. sınıflar), Devlet Kitapları Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Onan, B. (2013), *Dil eğitiminin temel kavramları*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Özbay, M. (2003), *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*, Gölge Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Sever, Sedat. (1995), Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler, *Abece Eğitim ve Ekin ve Sanat Dergisi*, 107, s.14-15.
- Temur, T. (2003). Okunabilirlik (readability) kavramı. *Türklük Bilimi Araştırmaları Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 13, 169-180.
- Temizkan, M. (2009), *Metin türlerine göre okuma eğitimi*, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.