

ISSN: 2757-9085



# Uygulamada Eğitim ve Yönetim Bilimleri Dergisi

Journal of Education and Management  
Sciences in Practice

Cilt:3 Sayı:2  
Aralık-2023

Vol:3 Issue:2  
December-2023

UEYBİD



[www.ueybid.com](http://www.ueybid.com)



© 2023 EYUDER

Bu derginin tüm hakları Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneğine (EYUDER) aittir. Bilimsel yayın ve araştırma etiği kurallarına aykırı olarak kısmen ya da tamamen alıntı yapılamaz, kopya edilemez, çoğaltılamaz ve ticari amaçla kullanılamaz. Dergide yer alan makalelerin sorumluluğu yazar/yazarlara aittir.

**İmtiyaz Sahibi:** Dr. Adem Çilek

**Yayın ve İletişim Editörü:** Gamzegül Engin

**Bilişim Editörü:** Mükremin Durmuş

**Dil Editörü:** Abdullatif Uyumaz

**Sekreter:** Zehra Nur Koynoğlu

**Kuruluş:** Eğitim Yöneticileri ve Uzmanları Derneği (EYUDER)

**Adres:** Meşrutiyet Mahallesi Atatürk Bulvarı No: 105/813 06420 Çankaya / ANKARA

**E-posta:** eyuder.ueybid@gmail.com

**Web:** dergipark.org.tr/tr/pub/ueybid

**ISSN:** 2757-9085



**EDİTÖRLER / EDITORS IN CHIEF**

Prof. Dr. Muzaffer ALKAN muzafferalkan61@gmail.com Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education	Prof. Dr. Taner ALTUN taltun@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education
<b>Yayın ve İletişim Editörü / Publication and Communication Editor</b> Gamzegül ENGİN gamzegulengin@gmail.com Ministry of Education	
<b>Bilişim Editörü / Informatics Editor</b> Mükremin DURMUŞ mukremin@trabzon.edu.tr Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education	
<b>Dil Editörü / Language Editor</b> Abdullatif UYUMAZ abdullatifuyumaz@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education	
<b>Sekreter / Secretary</b> Zehra Nur KOYNOĞLU zehranurkoynoglu@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education	

**ALAN EDİTÖRLERİ / FIELD EDITORS**

<b>Eğitim Yönetimi ve Denetimi / Educational Management and Administration</b> Assoc. Prof. Dr. Şenol Sezer senolsezer.28@gmail.com Ordu University Faculty of Education
<b>Eğitim Programları ve Öğretim / Curriculum and Instruction</b> Assoc. Prof. Dr. Özden Demir ozdendemir@trabzon.edu.tr Trabzon University Fatih Faculty of Education
<b>Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme / Measurement and Evaluation in Education</b> Assoc. Prof. Dr. Ceyhan Ozan ozanceyhun08@gmail.com Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education
<b>Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık / Guidance and Psychological Counselling</b> Prof. Dr. Başaran Gençdoğan basaran@atauni.edu.tr Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education



**Matematik Eğitimi / Mathematics Education**

Prof. Dr. Tuba Gökçek  
tubagokcek@kku.edu.tr  
Kırıkkale University Faculty of Education

**Fen Eğitimi / Science Education**

Assoc. Prof. Dr. Mustafa Ürey  
murey01@gmail.com  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

**Görsel Sanatlar Eğitimi / Visual Arts Education**

Prof. Dr. Aygül Aykut  
aygul.aykut@gmail.com  
Erciyes University Fine Art Faculty

**Müzik Eğitimi / Music Education**

Assoc. Prof. Dr. Sıtkı Akarsu  
sakarsu@kastamonu.edu.tr  
Kastamonu University Fine Arts and Design Faculty

**Okul Öncesi Eğitimi / Pre-school Education**

Assoc. Prof. Dr. Nur Akcanca  
nurakcanca@comu.edu.tr  
Çanakkale 18 Mart University Faculty of Education

**Özel Eğitim / Special Needs Education**

Assoc. Prof. Dr. Şule Fırat Durdukoca  
drsulefirat@gmail.com  
Kafkas University Dede Korkut Faculty of Education

**Sınıf Eğitimi / Primary Education**

Prof. Dr. Fatih Çetin Çetinkaya  
fatihcetincetinkaya@gmail.com  
Düzce University Faculty of Education

**Sosyal Bilgiler Eğitimi / Social Sciences Education**

Assoc. Prof. Dr. Selçuk Ilgaz  
ilgaz@atauni.edu.tr  
Atatürk University Kazım Karabekir Faculty of Education

**Yabancı Dil Eğitimi / Foreign Language Education**

Assoc. Prof. Dr. Servet Çelik  
servet61@trabzon.edu.tr  
Trabzon University Fatih Faculty of Education

**Eğitim Teknolojileri / Educational Technologies**

Assist. Prof. Dr. Murat Tolga Kayalar  
mtkayalar@gmail.com  
Erzincan Binali Yıldırım University



İÇİNDEKİLER / CONTENTS

No	Makaleler / Articles	Makale Tipi Article Type	Sayfa Pages
1	Atasözü Kitaplarında Türk Kültürüne Özgü Liderlik Becerileri Leadership Skills Specific to Turkish Culture in Proverbs Books	Araştırma Makalesi Research Article	53-92
	<b>Ayhan Kılıç, İlhami Kılıç</b>		
2	Okul Aile Birlikleri Üzerine Bir İnceleme A Study on School Parent Associations	Araştırma Makalesi Research Article	93-130
	<b>Yasin Aydoğan</b>		
3	Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişim Sürecinin Gözlenmesi Observation of Cognitive Structure and Conceptual Change Process Through the Word Association Test	Araştırma Makalesi Research Article	131-154
	<b>Ayşe Çoban, Zuhâl Dinç Altun</b>		
4	Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Davranış Düzeylerinin Değerlendirilmesi Evaluation of Secondary School Students' Environmental Behavior Levels	Araştırma Makalesi Research Article	155-171
	<b>Fatma Kıratioğlu, Mustafa Ürey</b>		
5	İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Eğitim Mecralarını Kullanma Durumu Primary School Teachers' Use of Digital Education Media	Araştırma Makalesi Research Article	172-188
	<b>Uğur Leman, Betül Karadağ Gülten, Yaşar Gülten, Seda Korkmaz Gülten</b>		



## Atasözü Kitaplarında Türk Kültürüne Özgü Liderlik Becerileri

Ayhan Kılıç<sup>1</sup>, İlhami Kılıç<sup>2</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Geçmişten günümüze değin liderler; takipçilerinin sahip oldukları algılama düzeylerinde, inanç ve değer sistemlerinde, tutum ve davranışlarında büyük çaplı değişiklikler ve yenilikler oluşturmayı başarmışlardır. Öyle ki insanlık tarihi boyunca büyük bir ilgi ve merak uyandıran liderlerin bu konularını nasıl elde ettikleri, mensubu buldukları toplumlarda oluşturdukları değişim ve yenilikleri nasıl yapabildikleri ve hangi liderlik özelliklerine sahip oldukları sorgulanmaya devam etmektedir. Bu bağlamda, 1993 yılında 62 ülkede gerçekleştirilen "Küresel Liderlik ve Örgütsel Davranış Etkililiği" (GLOBE) araştırması ile çoğu kültürde benimsenen ve benimsenmeyen liderlik özellikleri belirlenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya göre benimsenen liderlik becerileri; inandırıcı ve güvenilir olmak, adil ve dürüst olmak, geleceği planlamak, ileri görüşlü olmak, kararlı ve anlam yaratan olmak, dinamik ve etrafını motive edici olmak, etkili iletişime sahip olmak, akıllı ve bilgili olmak, pozitif ve birleştirici olmaktır. Öyleyse araştırmanın amacı; Türk kültürüne özgü ve Türk toplumu tarafından benimsenmiş liderlik becerilerini, atasözleri bağlamında tespit ederek değerlendirmektir. Bu nedenle Türk kültürünü en iyi yansıtan unsurlardan biri olan atasözleri, liderlik becerilerinin sınıflandırılmasında temel dayanak noktası olarak kullanılmıştır. Bu amaçla, milli kültür özelliklerini olduğu gibi yansıtacağı düşünülen Hıfzı'nın "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin "Atalar Sözü" adlı kitaplarından faydalanılmıştır. Dolayısıyla yazılı belgelerin veri kaynağı olarak sistematik incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden "doküman incelemesi" yöntemi benimsenmiştir. Sonuç olarak ilgili dört atasözü kitabı taranmış, Türk kültürüne özgü liderlik becerilerini yansıtan atasözleri tespit edilmiş ve belirlenen bu atasözleri on beş ana başlık altında (adaletli olmak, akıllı ve bilgili olmak, anlayışlı ve hoşgörülü olmak, birlik ve beraberlik bilincine sahip olmak, cesaretli ve kararlı olmak, çalışkan, eğitici ve örnek olmak, doğru sözlü ve güvenilir olmak, erdemli olmak, ihtiyatlı ve ileri görüşlü olmak, inançlı ve özgüven sahibi olmak, kendini doğru tanımak ve zamana, mekâna göre kendini yenilemek, merhametli, fedakâr ve cömert olmak, planlı olmak ve işi usulüne göre yapmak, sabırlı ve öfkesine hâkim olmak, tutumlu olmak) toplanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Türk Kültüründe Liderlik, Türk Atasözlerinde Liderlik Becerileri.

### Leadership Skills Specific to Turkish Culture in Proverbs Books

#### Abstract

From past to present, leaders have succeeded in creating large-scale changes and innovations in the perception levels, belief and value systems, attitudes, and behaviors of their followers. In this context, how leaders, who have aroused great interest and curiosity throughout human history, have achieved this position, how they can make the changes and innovations they have created in the societies they belong to, and the leadership characteristics they possess continue to be questioned. In this context, the "Global Leadership and Organizational Behavior Effectiveness" (GLOBE) research conducted in 62

<sup>1</sup> Uzman, MEB, Ankara, [ayhankilic1980@gmail.com](mailto:ayhankilic1980@gmail.com), ORCID: 0000-0003-2829-6803, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>2</sup> Başöğretmen, MEB, Ankara, [ilhamikilic3@gmail.com](mailto:ilhamikilic3@gmail.com), ORCID: 0000-0002-3463-9561

countries in 1993 determined the leadership characteristics that were adopted and not adopted in most cultures. According to the study, the adopted leadership skills are being credible and trustworthy, being fair and honest, planning for the future and being farsighted, being decisive and meaningful, being dynamic and motivating, having effective communication, being positive, being smart and knowledgeable, and being a unifier and coordinator. The purpose of this study is to identify and evaluate leadership skills unique to Turkish culture, that is, leadership skills adopted by Turkish society, in the context of Turkish proverbs. In fact, as one of the elements that best reflect Turkish culture, Turkish proverbs were used as the main basis for the classification of leadership skills. For this purpose, Turkish proverb books such as Hıfzı's "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde's "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Ata Sözü", Esat İleri's "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" and Haşim Veli's "Atalar Sözü", which are thought to reflect the characteristics of national culture as they are, were preferred. Therefore, the "document analysis" method, one of the qualitative research methods, was adopted in the systematic examination of written documents as a data source. As a result, four related proverb books were scanned, proverbs reflecting leadership skills specific to Turkish culture were identified, and these proverbs were categorized under fifteen main headings (to be fair, being wise and knowledgeable, being considerate and tolerant, having awareness of unity and solidarity, being courageous and decisive, being hardworking, being educative and role model, being honest and trustworthy, being virtuous, being prudent and farsighted, being faithful and self-confident, knowing oneself correctly and renewing oneself according to time and place, being compassionate, altruistic and generous, being planned and doing things properly, being patient and controlling one's anger, being frugal).

**Keywords:** Leadership, Leadership in Turkish Culture, Leadership Skills in Turkish Proverbs.

## 1. GİRİŞ

Burns'e (1975) göre dünyada en çok gözlemlenen, fakat buna karşılık çok az anlaşılan bir olgu olan liderlik, kesin bir tanımlaması yapılmadan bilimsel bir alanın teknik kelimeleri arasına dâhil edilmiştir. Bu durum hem anlam ve kavram karmaşasına hem de kavram kayganlığına yani benzer kullanımların yaygınlaşmasına (iktidar, güç, otorite, idare, yönetim, kontrol ve denetim) neden olmuştur. Bu bağlamda liderliği tanımlayanlar, kendi ilgi ve bakış açılarına göre liderlik tanımlamalarını yapmışlardır.

Liderlik kavramı; son elli yılda liderlik özellikleri, liderlik davranışları, liderlikte etki ve etkileşim ve liderlikte rol ilişkileri gibi çeşitli açılardan irdelenmiştir. Öyle ki Katz ve Kahn'a (1978) göre liderlik; örgütün olağan direktiflerine karşı mekanik itaatin düzeyidir. Yine Richards ve Engle (1986) liderliği; örgüt adına etkili bir vizyon ortaya koymak, örgütsel değerlere yeni anlamlar yüklemek ve örgütsel amaçlara ulaşabilmek için uygun örgütsel ortam yaratmak olarak tanımlarken Schein (1992) liderliği; daha uyarlanıcı küresel değişimler yaratabilmek için var olan kültürün dışına çıkma yeteneği olarak tanımlamıştır. Ayrıca Rauch ve Behling (1984) liderliği, organize bir grubun faaliyetlerini, hedefleri gerçekleştirme yönünde etkileme süreci olarak belirtirken House (1999) liderliği, bir bireyin diğer insanları örgüte ve örgütün başarısına katkıda bulunma yönünde etkileme ve motive etme yeteneği olarak nitelendirmiştir. O halde

eski çağlardan beri insanlarda heyecan uyandıran bir konu olarak karşımıza çıkan liderlik, alanyazında birbirinden farklı şekillerde tanımlanmıştır. Dolayısıyla Stogdill (1974), liderlik kavramını tanımlamaya çalışan kişi sayısı kadar liderlik tanımının olduğunu belirtmiştir. Sonuç olarak tüm bu liderlik tanımlarındaki ortak varsayım; liderliğin insanlar üzerinde kasıtlı bir etki icra ederek bir gruptaki veya örgütteki faaliyetlere ve ilişkilere yön verme, bunları yapılandırma ve kolaylaştırmayı kapsayan bir süreç olmasıdır (Yukl, 2018, s. 3).

Tarihsel süreç boyunca orduları komuta eden, ulusları yöneten ve takipçilerinde hayranlık uyandıran liderler; ulusların tutum, davranış, inanç ve değerlerinde önemli değişiklikler ve yenilikler meydana getirmişlerdir (Greenberg ve Baron, 1993). Bu bağlamda liderlerin bu konumlarını nasıl elde ettikleri, değişimleri ve yenilikleri nasıl yapabildikleri ve hangi liderlik becerilerine sahip oldukları çoğu zaman merak konusu olmuştur.

Bu araştırmada; Türk kültürüne özgü liderlik becerileri, atasözleri bağlamında analiz edilerek değerlendirilmiştir. Bu kapsamda Türk kültürünü en iyi yansıtan unsurlardan biri olarak atasözleri, Türk toplumunca benimsenen liderlik becerilerinin sınıflandırılmasında temel dayanak noktası olarak kullanılmıştır. Bu amaçla, dört temel eserden yararlanılmıştır. Bu eserler; Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-i Meseller" ve Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü" adlı eseridir.

### **1.1. Kültür Kavramı**

İnsanoğlunun yeryüzünde var olmasıyla başlayan yaşam süreci, insanın doğaya hâkim olma savaşıyla devam etmiştir. Dolayısıyla doğaya hâkim olmaya başlayan insanoğlu, doğayı ekip biçmeye başlamıştır. Böylece insanoğlu ekip biçtiklerinden ürün almaya, ürün aldıkça da üretmeye ve sosyalleşmeye başlamıştır. Bu sosyalleşmenin sonucunda insanlar çeşitli topluluklar oluşturmuş, ürettikçe de diğer insanlarla etkileşim içine girerek tarih boyunca birçok devlet kurmuşlardır. Bu devletler ise kendilerine özgü bir yaşam biçimi oluşturmuş ve oluşturulan bu yaşam biçimleri de kültür olarak tanımlanmıştır. Nitekim kültür sözcüğünün "ekin" anlamına gelmesi de tesadüfi değildir.

Kültür sözcüğü, etimolojik olarak Latince kökenli "colere" fiiline dayanmaktadır. Öyle ki "colere" fiili anlam olarak yetiştirmek, düzenlemek ve işlemek gibi farklı anlamlar içeren çok zengin bir sözcüktür. Bu bağlamda "colere" fiilden türetilmiş olan "cultura" sözcüğüne ilk olarak, "edere cultura" yani toprak kültürü kavramında rastlanılmaktadır (Kulak, 2016, s. 14).



Latince “toprağı işlemek” anlamına gelen kültür sözcüğü, sonraları kazandığı “yüksek bilgi” anlamı ile Türk dilindeki yerini almıştır. Öyle ki günlük yaşantıda “kültürlü insan” tabirinin “bilgili kişi”, “kültürsüz insan” tabirinin ise “cahil, bilgisiz insan” anlamında kullanıldığı görülmektedir.

Meriç (1986), kültür sözcüğünün dilimize iki kaynaktan geldiğini söylemiştir. Ona göre kültür sözcüğünün geldiği dil kaynakları; Fransızca ve Amerikan İngilizcesidir. Bu bağlamda Fransızca da kültürün karşılığı “bilme” yani “irfan”, Amerikan İngilizcesinde kültürün karşılığı ise “medeniyettir” (Meriç, 1986, s.15).

Türk Dil Kurumu çeviri ödülünü kazanan Can Alkor, “ekin” sözcüğünün karşılığını “kültür” olarak belirtmiştir. Aslında ekin sözcüğü, kültürün türlü anlamlarından sadece birisidir (Güvenç, 2018, s. 122). Antropolojik açıdan bakıldığında ise kültür; ekip biçme “cultivation” sözcüğünün “cult/kült” kökünden kaynaklı olarak insanın öğrenmesi, eğitilmesi, deneyim biriktirmesi, gelişmesi ve olgunlaşması olarak ele alınmaktadır. Öyle ki insanlar, “kültürlü” ve “kültürsüz” olarak ayrılırken onların oluşturduğu topluluklar da gelişmiş ve uygarlaşmış toplumlar ile uygarlıktan, dolayısıyla da kültürden nasibini almamış toplumlar olarak ikiye ayrılmaktadır (Güngör, 2020, s. 519).

Güvenç (2018) kültürü; “bir toplumun yaşama tarzı” ve “doğanın sahip olduklarına insanoğlunun kattıkları” olarak tanımlamaktadır. Dolayısıyla kültür, bir toplumun ya da bütün toplumların birikimli uygarlığı, bir toplumun kendisidir. Yani kültür, bir dizi sosyal sürecin bileşkesidir (Güvenç, 2018, s. 121). Öyle ki Turhan’a (2020) göre kültür, bir cemiyetin sahip olduğu maddî ve manevî kıymetlerden teşekkül eden öyle bir bütündür ki cemiyet içinde mevcut her nevi bilgiyi, alakaları, itiyatları, kıymet ölçülerini, umumi görüş ve zihniyet ile her nevi davranış şekillerini içine almaktadır (Turhan, 2020, s. 37). Bu bağlamda Ülken’e (2019) göre kültür ise bir milletin içinde bulunduğu medeniyet şartlarına göre yarattığı bütün dil, ilim, sanat, felsefe, örf ve âdetlerin toplamıdır.

Kafesoğlu (1984) kültürü, bir toplumun dünya görüşünü manevî değerlerle kuşatan manevî güçlerin günlük hayata yansımından doğan teknolojinin oluşturduğu bir bütün olarak tanımlamıştır. Güngör (1986) ise kültürü sosyolojinin maddî ve manevî kültür ayrımına bağlı kalarak tanımlamıştır. Öyle ki Güngör’e (1986) göre kültür; bir inançlar, bilgiler, hisler ve heyecanlar bütünüdür. Yani maddî değildir. Manevî olan kültür, uygulama halinde maddî formlara bürünmektedir (Güngör, 1986, s. 15). Öyleyse kültür kavramı bazı düşünürlere göre maddî, bazı düşünürlere göre ise manevî özellik taşımaktadır.

Sonuç olarak kültür; biyolojik kalıttan daha çok insanların yaşantıları sonucunda elde ettikleri, kuşaktan kuşağa öğrenme ve iletişim yoluyla aktardıkları bilgi ve değerlerin bütünüdür (Başaran, 1994, s. 65). Yani kültür, bir toplumun insan eliyle yarattığı bütün maddî ve manevî değerlerin tümüdür. Öyleyse en geniş anlamıyla kültür, insanın doğa karşısında görece ayrı şekilde oluşturduğu çevre ve etkinliklerin tümünü kapsamaktadır (Kulak, 1988, s. 11).

## 1.2. Kültür ve Medeniyet

Kültür kavramı, ortaya çıktığı andan beri medeniyet kavramı ile ilişkili olmuş, hatta bu iki kavram toplum bilimcilerin ve düşünürlerin düşünce dünyasını bir hayli meşgul etmiştir. Başlangıçta kültür bireyi konu edinmiş, bir topluluk söz konusu olduğunda ise uygarlık halini almıştır (Şişman, 2014, s. 70). Dolayısıyla insanın sahip olduğu akıl yetisi üretime dönüşmüş ve insan yaratıcı ve dönüştürücü bir varlık haline gelmiştir. Böylece toplumun gelişmesini ve devamlılığını sağlama misyonuna sahip kültür kavramı, medeniyet adı altında geniş bir boyuta dâhil edilmiştir. Öyle ki kültürler birleşerek medeniyeti meydana getirmiş, medeniyet ise birçok kültürü içerisinde barındırarak kültürden ayrılmıştır.

Batı dillerinde “civilisation” olarak nitelendirilen uygarlık sözcüğü, İslâm dünyasında “medeniyet” sözcüğü ile nitelendirilmiştir. Öyle ki Osmanlı Devleti zamanında, İslam dünyasında olduğu gibi “uygarlık” sözcüğü yerine Arapça bir kelime olan “medeniyet” sözcüğü kullanılmıştır. Aslında “medeniyet” sözcüğü, Medine’de yani kentte oturanların yaşama düzeylerini ve biçimlerini anlatan bir sözcüktür. Bu kapsamda göçebe bedevilerin yaşama biçimlerine “bedeviyet” ve kırsal kesimde yaşayanların yaşama biçimlerine ise “hazariyet” adı verilmiştir (Koç, 2011, s. 107). Bu üç sınıflandırmayı yapan kişi de sosyoloji biliminin kurucularından biri olan ünlü İslam âlimi İbn-i Haldun’dur. O halde İbn-i Haldun’a göre medeniyet; insanlığın bedevilikten yani göçebelikten kurtulup yerleşik hayata geçmesi, düzenli sosyal ilişkilere ulaşması ve tarihi açıdan artı değer kazanma safhasıdır (Abadan, 1956, s. 174). Bu kapsamda Osmanlı Devleti’ni batılı anlamda “civilisation” sözcüğüyle ilk tanıştıran devlet adamı Mustafa Reşit Paşa olurken, Mustafa Kemal Atatürk ile birlikte “medeniyet” sözcüğü yerine “uygarlık” sözcüğü de kullanılmaya başlanmıştır.

Kültür ve medeniyet kavramları, toplumla beraber var olan olgular oldukları için sosyoloji biliminin ana konusunu oluşturan bir çalışma alanı haline gelmişlerdir. Bu bağlamda kültür ve medeniyet kavramlarını, sosyolojik bakış açısıyla Türk düşünce hayatına kazandıran ilk kişi, Ziya Gökalp olmuştur. Öyle ki Türkiye Cumhuriyeti’nin Batı medeniyetine yönelişinde

Ziya Gökalp'in düşünce sisteminin sağladığı destek oldukça etkileyici olmuştur (Özakpınar, 1999, s. 6). Çünkü Ziya Gökalp, kültürü şöyle tanımlamıştır: “Bir ulusun vicdanında yaşayan kıymetli değerler, o ulusun kültürünü oluşturur. Kültür, bir ulusun dinî, ahlâkî, hukukî, aklî, estetik, lisanî, iktisadî ve fennî hayatlarının ahenkli bir bütünüdür ve millî kültür hem usulle yapılmayan hem de taklitle başka milletlerden alınamayan duygulardır” (Celkan, 2019, s. 131).

Gökalp (1995), kültür sözcüğü yerine “hars” sözcüğünü kullanmaktadır ve harsı da “ulusal kültür” olarak nitelendirmektedir. Oysa medeniyet, bütün toplumların bir arada geliştirdikleri bir kültürel bütündür. Gökalp'e (1995) göre hars; bireylerde değerleri, dolayısıyla ulusal bilinci geliştirmektedir. Medeniyet ise bilimsel yaklaşımı ve akli geliştirmektedir. O halde hars, insana idealler ve amaçlar vermektedir. Medeniyet ise akılcı olmayı öğretmektedir (Kongar, 1982, s. 107). Bu bağlamda Gökalp'e (1995) göre medeniyet sözcüğü maddî kültürü karşılarken, hars sözcüğü ise manevî kültürü nitelendirmektedir.

Güngör (2020) kültür ve medeniyet ayrımının sadece sosyolojik bir kavram meselesi olmadığını, aslında kültürün toplum hayatına nasıl bir yön vereceği konusunda ilmî destek bulma gayreti olduğunu söylemektedir. Kongar (1982) ise tüm insanlığa ait kültür öğelerinin uygarlığı oluşturduğunu söyleyerek bu öğeleri nicel kapsama göre ayrı ayrı isimlendirmektedir. Öyle ki Kongar'a (1982) göre, bilimsel açıdan kültür ile medeniyet arasında coğrafya farkı dışında hiçbir fark bulunmamaktadır. Bu kapsamda kültürün evrensel ya da ulusal bir özelliğe sahip olup olmadığı ile ilgili olarak Kongar (1982); bir kültürün insanlığa mâl olduğu oranda evrensel olduğunu dile getirmiştir.

### **1.3. Türk Kültüründe Liderlik Becerileri**

Genel anlamda liderlik becerileri ile kültür ilişkisi, birçok araştırmacının cevabını bulmaya çalıştığı önemli bir konudur. Ancak çoğu zaman yapılan araştırmalarda bu husus gözden kaçırılmaktadır. Oysaki davranış üzerinde belirli bir etkiye sahip olan kültürel özelliklerin, liderlik becerilerini az çok etkileyeceği aşikârdır. Bu kapsamda Hofstede (1980), liderliğin ast üst ilişkisine dayanan bir olgu olduğunu ve otoriteyi kabul etme davranışının bireylerin sahip olduğu kültürel değerlere dayandığını tespit etmiştir (Ercan ve Sığı, 2015, s. 105). Öyle ki House ve arkadaşları (1997) ise “GLOBE” adlı araştırmalarında; liderliğin ve liderlik becerilerinin her millette farklı özelliklere sahip olduğunu, bazı milletlerde liderliğin çeşitli statü ifadeleriyle tanımlandığını, ancak bazı milletlerde ise bu tanımlamanın aksi uygulamaların olduğunu belirtmişlerdir.

1993 yılında toplam 62 ülkede gerçekleştirilen “GLOBE” adlı uluslararası liderlik araştırmasında, çoğu kültürde benimsenen ve benimsenmeyen liderlik özellikleri ortaya konulmuştur. Bu bağlamda benimsenen liderlik becerileri; inandırıcı ve güvenilir olmak, adil ve dürüst olmak, geleceği planlamak ve ileri görüşlü olmak, kararlı ve anlam yaratan olmak, dinamik ve etrafını motive edici olmak, etkili iletişime sahip olmak, pozitif olmak, akıllı ve bilgili olmak ile birleştirici ve koordinatör olmak olarak sınıflandırılmıştır. Benimsenmeyen liderlik becerileri ise benmerkezci, kaba, baskıcı, açık olmayan, sosyal olmayan, gergin, iş birliğine yatkın olmayan ve yalnız hareket eden olarak nitelendirilmiştir. Yine bu araştırmada kültüre bağlı liderlik özellikleri; hırslı, tutkulu, bağımsız, duyarlı, düzenli, resmi, mantıklı, samimi, tedbirli, baskın, bireyci ve dünya insanı olarak belirtilmiştir (Baltaş, 2022, s. 46). Sonuç olarak yukarıda sıraladığımız bütün bu liderlik özellikleri; bazı kültürlerde istenen, bazı kültürlerde istenmeyen ya da duyarsız kalınan liderlik becerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öyle ki hırs, Anglosaksonlar için çok değerliken Hindistan’da istenmeyen bir kültür özelliğidir. Yine resmiyet, İskandinav ülkeleri için önemliken Akdeniz ülkelerinde rahatsızlık oluşturan bir özelliktir (Baltaş, 2022, s. 47).

Türk tarihinde, Orta Asya’dan Anadolu’ya gelinceye değin birçok devlet kurulmuş, Büyük Hun İmparatoru Mete Han’dan Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk’e kadar sayısız lider yetişmiştir. Bu bağlamda, Türk kültüründe liderliğin özel bir yere ve konuma sahip bir olgu ve varoluş sorunu olduğunu söylemek mümkündür. Bu durumun en büyük sebebi ise yaşanan coğrafyalardaki güvenlik tehditleri nedeniyle Türkler için bir zorunluluğa dönüşen göçebe hayat tarzıdır. Öyle ki göçebe hayat tarzı sonucu liderlerin sahip oldukları beceriler, doğrudan doğruya milletin var oluşuna ya da yok oluşuna neden olabilmektedir. Bu durum, Karahan’a (2014) göre Türklerde liderlik becerilerinin iki ana kaynaktan devşirilmesini gerekli kılmıştır.

Türklerde liderlik becerilerinin ilk ana kaynağı; adalet, hoşgörü, cömertlik, kararlılık, özveri, çalışkanlık ve yiğitlik gibi temel liderlik becerilerini taşımayı gerektiren tehlikeli yaşam coğrafyasıdır. Çünkü bu tehlikeli yaşam coğrafyası, bağımsız yaşamaya alışmış Türk boylarının tek bir çatı altında toplanabilmesi adına liderlerin adalet, hoşgörü, cömertlik, kararlılık, özveri, çalışkanlık ve yiğitlik gibi temel liderlik becerilerine sahip olmalarını zaruri kılmıştır. Bu bağlamda, bu sorumluluğu üstlenen ilk Türk lider, Orhun Abidelerinde belirtildiği gibi Bilge Kağan olmuştur (Ergin, 2012, s. 12).

Türklerde liderlik becerilerinin ikinci ana kaynağı; tabiattır. Çünkü İslamiyet öncesi Türklerin inanışına göre tabiat da (hayvanlar, bitkiler vs.) insan toplulukları gibi örgütlenmiş bir haldedir ve tanrı tarafından bir ruha sahip olarak yaratılmıştı. Öyle ki şaman ayinleri bu inanışın tipik bir örneğiydi. Hatta bazı hayvanlar (kurt/kartal) bu ayinlerde sembolize edilir ve üstün özelliklere sahip oldukları (asil, koruyucu) varsayıldı. Böylece bu üstün özellikler, insan türünün zayıflıklarını ortaya çıkarmak için kullanılırdı. Öyle ki liderler Karahan'a (2014) göre, eksik yönlerinin farkına vararak onları geliştirmek için gayret sarf ederlerdi. Sonuç olarak Türklerde liderlik becerilerinin iki önemli ana kaynağı olan coğrafya ve tabiatın hem doğa ile insanı yüceltmeyi hem de Türk topluluklarındaki liderlik kültürüne şekil vermeyi amaç edindiklerini söylemek mümkündür. Tabi ki bu liderlik anlayışı hem insan ilişkilerinde erdem ve fazileti ön plana çıkarmayı hem de kişisel zayıflıkları geliştirmeyi amaçlayan çok boyutlu bir liderlik anlayışıdır (Karahan, 2014). Örneğin; Yusuf Has Hacıp (2019), Kutadgu Bilig adlı eserinde liderlik becerilerini; savaşta aslan yürekli (cesur), dövüşürken bileği kaplan pençesi (güçlü), her zaman kurt gibi kuvvetli (dinamik), domuz gibi inatçı (kararlı), ayı gibi azılı (yeterli), deve gibi kin ve intikam güden (ileri görüşlü), tilki gibi hileli (iyi pazarlık yapan), aslan gibi hamiyetli (adil ve dürüst), baykuş gibi geceleri uyumayan (çalışkan), saksığan gibi ihtiyatlı (tedbirli) ve kuzgun gibi uzakları görebilen (vizyoner) bir meziyete sahip olması gerektiğini vurgulamıştır.

#### **1.4. Araştırmanın Önemi**

Araştırmaya konu olan dört atasözü kitabı bağlamında (Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü") Türk kültüründe liderlik becerilerini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak; "Türk Kültüründe Liderlik", "Türk Kültüründe Liderlik Becerileri" ve "Türk Kültüründe Yönetim Olgusu ve Atasözleri" konu başlıkları altında genel ağ üzerinden (tez.yok.gov.tr ve scholar.google.com) yapılan taramada, pek çok tez çalışmasına ve makaleye ulaşılmıştır. Bu kapsamda ulaşılan bilimsel çalışmalara aşağıda yer verilmiştir:

Aybars (1992) yazdığı makalede; millileşme ve çağdaşlaşma yönleriyle Türkiye Cumhuriyeti kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'ü incelemiştir. Makalede Gazi Mustafa Kemal Atatürk, büyük bir asker ve devlet adamı olmasının yanında görüşlerindeki sağlamlık, doğruluk ve gerçeklik boyutuyla ele alınmıştır. Ayrıca Atatürk'ün uluslararası ilişkilerdeki güvenilirliği, kararlılığı ve barışseverliğinden bahsedilmiştir. Yine makalede Atatürk'ün küresel

emperyalizme karşı zafer kazanarak milli ve tam bağımsız bir Türk devleti kurmasından ve kurduğu bu devleti çağdaş uygarlık düzeyine çıkartmak için sahip olduğu mücadelecilik liderliğinden söz edilmiştir.

Yalçın ve Çetin (1999) yazdıkları makalede; Türklerde liderlik geleneğini Atatürk bağlamında incelemişler ve Atatürk'ün liderlik vizyonunu ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. Bu bağlamda çalışmada; Atatürk'ün tarihi şahsiyeti irdelenerek Atatürk'ün tarihi bir şahsiyete sahip olduğu ve bu liderlik özelliğinin (Türk Kağanı) ise Orhun Abidelerine dayandığı belirtilmiştir.

Akın (2008) yazdığı makalede; bir kültür unsuru olarak Türk atasözlerini yönetim paradigmaları yönü ile incelemiş ve bu bağlamda Türk atasözlerinin gerçek ve mecazi anlamlarının her ikisini de dikkate alarak yapmış olduğu içerik analizi ile yönetim konusunu irdelenmiştir.

Çil (2009) doktora tezinde; tarihe yön veren müstesna şahsiyetlerden biri olarak Halife Ömer'in siyasi, dini, askeri ve beşerî liderliğini ele almıştır. Bu bağlamda araştırmanın giriş bölümünde; liderlik kavramı, liderlik yaklaşımları ve İslam'da liderlik anlayışı ele alınmıştır. Bu kapsamda araştırmanın birinci bölümünde Halife Ömer'in liderlik özelliklerine, araştırmanın ikinci bölümünde Halife Ömer'in siyasi ve yönetsel özelliklerine ve son bölümde ise klasik ve modern liderlik yaklaşımları çerçevesinde Halife Ömer'in liderliğine değinilmiştir.

Kaya (2015) yüksek lisans tezinde; Türk kültür tarihinin en önemli kaynaklarından biri olan Yusuf Has Hacıp'in "Kutadgu Bilig" adlı eserini liderlik eğitimi açısından değerlendirmiştir. Bu bağlamda çalışmada, Karahanlılar dönemi özelinde Türk devlet anlayışına ve Türk yöneticilerinin liderlik becerilerine değinilmiştir. Ayrıca çalışmada liderlik özelliklerine, liderlik kuram ve biçimlerine yer verilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın bulgular bölümünde; Kutadgu Bilig'de geçen liderlik ve liderlik becerileri ile ilgili beyitler belirlenmiş ve bu temel liderlik becerileri yedi başlık altında toplanmıştır. Bu kapsamda belirlenen beyitler, günümüzdeki liderlik anlayışı ve becerileri kapsamında değerlendirilmiştir.

Harbi (2017) yüksek lisans tezinde; girişimcilik olgusunu incelemiş ve bu bağlamda bir kültür ürünü olarak atasözlerinin girişimcilik olgusuna yaklaşımını ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Ayrıca çalışmada; Türk atasözlerinde girişimci olmayı engelleyen sebepler, girişimci olmaya yönelen sebepler ve bir girişimcide olması gereken özellikler ortaya konulmuştur.

Kaya (2017) yazdığı makalede; Yusuf Has Hacıp tarafından yazılan Kutadgu Bilig adlı eseri, temel liderlik vasıfları açısından incelemiştir. Bu kapsamda eser içerisinde liderlikle doğrudan ilintili olan beyitler, temel liderlik vasıfları açısından yedi başlık altında sınıflandırılmış (adaletli olmak, akıllı ve bilge olmak, fedakâr ve cömert olmak, güvenilir, doğru ve erdemli olmak, cesaretli ve kararlı olmak, anlayışlı ve hoşgörülü olmak, ihtiyatlı ve tedbirli olmak) ve günümüz liderlik anlayışı açısından ayrı ayrı değerlendirilmiştir.

Özkaynar (2017) yazdığı makalede, Türklerin tarih boyunca dikkat çeken liderlik özelliklerini belirlemeye ve açıklamaya çalışmıştır. Bu bağlamda Özkaynar (2017); Asya Hun Devleti hükümdarı Metehan, Avrupa Hun Devleti hükümdarı Attila, Büyük Selçuklu Devleti hükümdarı Sultan Alparslan, Osmanlı Devleti'nin en ünlü padişahlarından Fatih Sultan Mehmet ve Türkiye Cumhuriyeti'nin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün liderlik özelliklerine yer vererek bu liderleri otokratik, demokratik, paternalist (babacan) ve liberal liderlik tarzları açısından değerlendirmiştir.

Koşar ve Gürer (2023) yazdıkları makalede; atasözleri bağlamında Türk kültüründeki liderlik özelliklerini belirlemişlerdir. Bu bağlamda, Ömer Asım Aksoy'un "Atasözleri Sözlüğü" içinde yer alan 2667 atasözü incelenerek içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi sonucunda; geleneksel liderlik (otokratik, demokratik-katılımcı, tam serbestlik) ve çağdaş liderlik (ağ, canlandırıcı, dağıtıcı, dönüşümcü, eleştirel, entelektüel, etkileşimci, girişimci, hizmetkâr, karizmatik, kuantum, kültürel, paternalist, vizyoner) türlerine ve özelliklerine ulaşılmıştır.

### **1.5. Araştırmanın Amacı**

Büyük Hun Devleti hükümdarı Mete Han'dan, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e kadar sayısız, önemli ve efsanevi birçok lider yetiştiren Türk topluluklarında liderlerde aranan genel özelliklerin, ata-baba sözlerimiz olarak kabul ettiğimiz atasözlerindeki yansımalarını tespit etmek, gruplamak ve yorumlamaktır. Bu amaçla liderde bulunması istenen Türk kültürüne özgü liderlik becerileri, atasözleri bağlamında ve on beş ana başlık altında açıklanmıştır.

### **1.6. Problem Cümlesi**

"Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken özellikler atasözlerimize nasıl yansımıştır?" sorusu araştırmamıza yön vermiştir. Bu kapsamda Büyük Hun Devleti hükümdarı Mete Han'dan, Türkiye Cumhuriyeti Devletinin kurucusu Gazi Mustafa Kemal Atatürk'e kadar sayısız lider yetiştiren Türk topluluklarında, liderlerde aranan genel özelliklerin ata-baba

sözlerimiz olarak da ifade edebileceğimiz atasözlerindeki yansımalarını tespit etmek, gruplamak ve yorumlamak kuramsal çerçeveyi belirlemiştir.

### 1.7. Alt Problemler

1.Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken özellikler, Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal" adlı eserine nasıl yansımıştır?

2.Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken özellikler, Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü" adlı eserine nasıl yansımıştır?

3.Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken özellikler, Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" adlı eserine nasıl yansımıştır?

4.Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken özellikler, Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü" adlı eserine nasıl yansımıştır?

## 2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın deseni, evreni ve örneklemini, kullanılan veri toplama araçları ve veri toplama süreci açıklanmaktadır.

### 2.1. Araştırma Deseni

Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlüğünde (2023) yöntem; "bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, politika" ve "bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot" olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda araştırmada, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Bu kapsamda önceden belirlenen dört atasözü kitabı, Osmanlıca Türkçesinden günümüz Türkçesine çevrilmiştir. Daha sonra Kaya'nın (2017) "Kutadgu Bilig'e Göre Liderde Bulunması Gereken Temel Vasıflar" adlı çalışmasında içerik analizi sonucu elde ettiği liderde bulunması gereken özelliklere yönelik temalar (adaletli olmak, akıllı ve bilge olmak, fedakâr ve cömert olmak, güvenilir, doğru ve erdemli olmak, cesaretli ve kararlı olmak, anlayışlı ve hoşgörülü olmak, ihtiyatlı ve tedbirli olmak) ile yine House ve arkadaşları tarafından, 1993 yılında toplam 62 ülkede gerçekleştirilen ve "GLOBE" adı verilen araştırmada ortaya konan liderlik becerileri (inandırıcı ve güvenilir olmak, adil ve dürüst olmak, geleceği planlamak, ileri görüşlü olmak, kararlı ve anlam yaratan olmak, dinamik olmak, etrafını motive edici olmak, etkili iletişime sahip olmak, pozitif olmak, akıllı ve bilgili olmak, birleştirici olmak) esas alınarak ilgili dört atasözü kitabı içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu içerik analizi sonucunda; Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken özellikleri yansıtan atasözleri, on beş ana başlık (tema) altında belirlenmiştir.



## 2.2. Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın evreni, Türk atasözü kitaplarıdır. Araştırmanın örneklemini ise Türk Diyanet Vakfı İslam Araştırmaları Merkezi (İSAM) kütüphanesinden ulaşılan Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü" adlı atasözü kitaplarıdır.

## 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü" adlı eserleri kullanılmıştır. Bu bağlamda bu dört atasözü kitabı, Kaya'nın (2017) "Kutadgu Bilig'e Göre Liderde Bulunması Gereken Temel Vasıflar" adlı çalışmasında içerik analizi sonucu elde ettiği liderde bulunması gereken özelliklere yönelik temalar ile House ve arkadaşları tarafından, 1993 yılında toplam 62 ülkede gerçekleştirilen ve "GLOBE" adı verilen araştırmada ortaya konan liderlik becerileri dâhilinde içerik analizine tabi tutulmuştur. Öyle ki Suri ve Clarke'ye (2009) göre içerik analizi; araştırma sonucu elde edilecek bilginin yaygınlaştırılmasına, toplumsal algılara yön verilmesine, genel politika ve uygulamaların dizayn edilmesine olanak sağlayacak bir araştırma sentezidir.

## 2.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, doküman incelemesi kapsamında Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü" adlı eserleri üzerinden yürütülmüştür. Bu kapsamda Türk kültürüne özgü liderde bulunması gereken beceriler, on beş ana başlık altında (adaletli olmak, akıllı ve bilgili olmak, anlayışlı ve hoşgörülü olmak, birlik ve beraberlik bilincine sahip olmak, cesaretli ve kararlı olmak, çalışkan, eğitici ve örnek olmak, doğru sözlü ve güvenilir olmak-meşverete önem vermek, erdemli olmak, ihtiyatlı ve ileri görüşlü olmak, inançlı ve özgüven sahibi olmak, kendini doğru tanımak ve zamana ve mekâna göre kendini yenilemek, merhametli, fedakâr ve cömert olmak, planlı olmak ve işi usulüne göre yapmak, sabırlı ve öfkesine hâkim olmak, tutumlu ve idareli olmak) belirtilmiştir.

### 3. BULGULAR

Liderin modern anlamda bilgi, beceri, nitelik, uygulama gücü ve çalışma disiplini açısından bazı özelliklere sahip olma zorunluluğu bulunmaktadır. Öyle ki lider akıl, cesaret, kararlılık, tevazu, sezgi, hesaplılık, zamanlama, güzel konuşma, güven, durum tespiti yapabilme, geleceği görme, soğukkanlılık, inisiyatif kullanma ve kendini yenileme gibi nitelikler ile genel ve mesleki bilgi, evrensel ve millî kültüre haiz olma gibi becerilerle donanmış olmalıdır (Yalçın ve Çetin, 1999, s. 1033-1034). Kısacası lider her yönü ile topluma örnek olmalı ve hep en önde bulunmalıdır. Ancak unutulmamalıdır ki lideri, lider yapan en önemli özelliklerden biri de tarih bilgisi ve bilincidir. Çünkü tarihi iyi bilmeyen bir lider, asla iyi bir devlet adamı olamaz (Aybars, 1992, s. 863).

Tarih bilimi, insan topluluklarının geçmişi ile ilişkisini araştıran bir bilim dalıdır ve bir milletin nelere sahip olduğunu ya da neleri başarmaya gücü yettiğini gösteren en doğru kılavuzdur. Böylece bireyler, yaşadığı toplumun kültürünü ve değer yargılarını hep tarihten öğrenirler. Bu bağlamda Orhun Abidelerinde, Kaşgarlı Mahmut'un Divan-ı Lügat it-Türk adlı eserinde ve Karahanlılar döneminde yaşamış olan Yusuf Has Hacıp'in en önemli eseri olan Kutadgu Bilig'de, bizi bize anlatan çok önemli veriler bulunmaktadır. Örneğin; Yusuf Has Hacıp'in kaleme aldığı "Kutadgu Bilig" adlı eserde, devlet adamlarının ve liderlerin devleti veya halkı nasıl yönetmeleri gerektiği konusunda nasihatler verildiği görülmektedir (Özkaynar, 2017, s. 19). Dolayısıyla Büyük Hun Devleti'nde ilk modern devlet ve ordu anlayışını getirmiş, millet ve vatan sevgisinin kutsallığını ortaya koymuş olan Mete Han, Avrupa'ya yaptığı seferler ile Kavimler göçünü başlatan Avrupa Hun Devleti hükümdarı Attila, Malazgirt Savaşının kazanılması ile Anadolu topraklarının Türk yurdu haline gelmesinde büyük rol oynayan Sultan Alparslan ve İstanbul'un fethi ile Orta Çağın kapanması gibi büyük bir olaya sebebiyet veren Fatih Sultan Mehmet bu önemli kültür kaynaklarından faydalanarak büyük bir lider olma yolunda tarihe damga vurmuşlardır (Özkaynar, 2017, s. 21). İşte, tarihte başarılı olmuş bu büyük liderlere yol gösteren önemli kültür kaynaklarından biri de atasözü kitaplarıdır.

Atasözü kitapları, birçok önemli veriyi içerisinde barındırmaktadır ve günümüze ışık tutan özlü nasihatlerle doludur. Ayrıca atasözü kitapları, yaşadığımız toplum hakkında çok önemli bilgiler ve pek çok alanda görüş, istek ve öneriler de sunmaktadır. Dolayısıyla bu bölümde, Türk kültürüne özgü liderlik becerilerinin tespiti için veri kaynağı olarak kullanılan Hıfzı'nın 1853 tarihli "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin 1893 tarihli "el-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin 1925 tarihli "Türk Dilinde Darb-ı Meseller"

ve Haşim Veli'nin 1926 tarihli "Atalar Sözü" adlı eserlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda ilgili dört atasözü kitabında araştırılan Türk kültürüne özgü liderlik becerileri; Kaya (2017)'nin "Kutadgu Bilig'e Göre Liderde Bulunması Gereken Temel Vasıflar" adlı çalışmasında içerik analizi sonucu elde ettiği temalar (adaletli olmak, akıllı ve bilge olmak, fedakâr ve cömert olmak, güvenilir, doğru ve erdemli olmak, cesaretli ve kararlı olmak, anlayışlı ve hoşgörülü olmak, ihtiyatlı ve tedbirli olmak) esas alınarak belirlenmiş ve aşağıda maddeler halinde belirtilmiştir.

### 3.1. Adaletli Olmak

Türk devletlerinde adalet, devletin temel varlık sebebi olarak kabul edilmiştir. Hatta "adalet mülkün temelidir" sözü de bunu ifade etmektedir. Çünkü kanun ile adalet birbirinden ayrılmaz iki temel unsurdur. Öyle ki hak ve hukuka uygun davranmak ve töreye uymak hükümdarın yani liderin en önemli vasfı olarak görülmektedir (Kaya, 2017, s. 322). Dolayısıyla hangi alanda olursa olsun Türk toplumlarında adalet kavramı her zaman ön planda tutulmaktadır. O halde insanlara yön veren ve rehberlik eden liderlerin, hiçbir ayırım gözetmeksizin herkese eşit davranması oldukça önemlidir. (Özkaynar, 2017, s. 20). İşte bu bağlamda atasözlerimiz, Türk kültürüne özgü bu liderlik becerilerini veciz bir şekilde açıkça ortaya koymaktadır.

Türk kültüründe liderin adaletli olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 1'de belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 1.** "Adaletli Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Adalet, dünyanın temelidir!	MST-s.213
2	Adalet ile zulüm bir yerde durmaz!	MST-s.213
3	Davacın kadı olur ise yardımcın Allah olsun!	H-s.16
4	Güneş, balçıkla sıvanmaz!	MST-s.300
5	Haddini bilmeyene, bildirirler!	MST-s.116
6	Hak doğrudur.	MST-s.117
7	Hak diyen, mahrum kalmaz.	MST-s.117
8	Hak dedikten sonra akan sular durulur!	MST-s.117
9	Hakkında hüsnü zannedeni yalancı çıkarma!	MST-s.117

10	Haramdan gelen, harama gider.	MST-s.116
11	Haramzâde pazar bozar, helalzâde pazar yapar.	MST-s.116
12	Haramizâdenin gözü yaşlı olur.	MST-s.116
13	Helal mal, zayi olmaz.	MST-s.119
14	Hırsızın çoğalması, subaşının ihmalindendir.	H-s.14
15	Hırsız evden olur ise bulunması müşkül olur.	H-s.14
16	Kan etme, kanun eyle!	MST-s.242
17	Kendi gözünde merteği görmez, halkın gözünde çöpü görür!	MST-s.281, HV-s.47, H-s.25
18	Kimsenin ahı, kimseye kalmaz.	H-s.25
19	Mücâzât amele göredir.	MST-s.308
20	Mümine eziyet haramdır.	MST-s.321
21	Şeriatın kestiği parmak acımaz.	H-s.17, HV-s.34, MST-s.171
22	Ya aldığı vermeli ya almamalı.	Eİ-s.33, H-s.3, MST-s.360
23	Yapmak güç, yıkmak kolaydır!	Eİ-s.33
24	Zâhire hüküm olunur.	H-s.20
25	Zor ile güzellik olmaz.	H-s.16

### 3.2. Akıllı ve Bilgili Olmak

Türk kültüründe liderin akıllı, zeki ve bilge olması Türk diplomasisi ile Türk devletinin ve toplumunun geleceği açısından oldukça önemli görülmektedir. Çünkü tarih boyunca Türk toplumunda “eğitimli olmak” ile “bilgi ve bilgelik” hep övülmüş ve iyi ve faydalı birey olma sürecinde bireylerin daima yerine getirmesi gereken bir olgu olarak görülmüştür (Yaşar, 2007, s. 148). Bu bağlamda Türk hükümdar ve devlet adamlarına “bilge” sıfatının verilmesi, liderde aranan başlıca özelliklerden birinin bilgelik olduğunu ortaya koymaktadır. Örneğin; II. Kök-Türk devletinin önemli hükümdarı Bilge Kağan, Türk tarihinin bilge liderlerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine Orhun Abidelerinde belirtildiği gibi Vezir Tonyukuk da akıllı, bilgili ve tecrübeli bir devlet adamı olarak tanımlanmaktadır. Kutadgu Bilig’de ise “bilgi” ve “bilgelik” en büyük erdem olarak tanımlanmış, bilginler hakanlarla eşit statüde görülmüştür. Bu kapsamda Türk atasözleri incelendiğinde, aklın en önemli sermaye olduğuna ve akıl olmadan hiçbir işin başarılmayacağına vurgu yapıldığı görülmektedir. (Harbi, 2017, s. 70).

Türk kültüründe liderin akıllı ve bilgili olması gerektiği; ; Hıfzı’nın (H) “Durub-ı Emsal”, Mehmet Said Tekezâde’nin (MST) “El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü”, Esat İleri’nin (Eİ) “Türk Dilinde Darb-ı Meseller” ve Haşim Veli’nin (HV) “Atalar Sözü” adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 2’de belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 2. “Akıllı ve Bilgili Olmak” Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri**

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Âdem, sormakla âlim olur.	MST-s.14
2	Âdemin hayvaniyeti yemekle, insaniyeti okumakla kaimdir!	MST-s.14
3	Akıl gibi sermaye olmaz!	MST-s.218
4	Akıl, akıldan üstündür.	Eİ-s.22
5	Akıllı düşman, akılsız dosttan yeğdir.	Eİ-s.22, H-s.21, MST-s.218
6	Akıl yaşta değil, baştadır.	Eİ-s.23, H-s.20, MST-s.219
7	Akılsız başın zahmetini ayak çeker.	HV-s.38, MST-s.218
8	Akıldan hariç iş tutma.	H-s.20, MST-s.218
9	Akıl ile nefis, yekdiğerinin düşmanıdır!	MST-s.217
10	Akıl, para ile satılmaz.	MST-s.218
11	Akil isen açma sırrını dostuna, dostunun dostu vardır o da söyler dostuna.	Eİ-s.22, MST-s.209
12	Amelsiz âlim, yağmursuz bulut gibidir.	MST-s.221
13	Az oku, öz oku, her kitaptan bir cüz oku.	Eİ-s.6, MST-s.21
14	Baba bilgisi ile âdem, âdem olmaz.	Eİ-s.12, MST-s.71
15	Baş gidince, ayak payidar olmaz!	MST-s.72
16	Baş nereye giderse, ayakta oraya gider.	MST-s.72
17	Beyhude şeylerin terki, aklın kemâlidir.	MST-s.95
18	Bilen ile bilmeyenin hali bir midir?	MST-s.95
19	Bilerek yapan aldanmaz.	MST-s.95
20	Boş çuval, ayakta durmaz.	Eİ-s.14, MST-s.91
21	Boş torba ile at tutulmaz.	Eİ-s.14, MST-s.91
22	Cehalet, daima nedamettir!	MST-s.105
23	Deme kış, yaz; durma hemen oku, yaz!	MST-s.146
24	En fena züğürtlük, akıl eksikliğidir!	MST-s.33
25	Göz terazi, akıl mizan!	MST-s.296
26	Her şeyi bilen, bir şey bilmez!	MST-s.348
27	Her şeyin cehlinden ilim yeğdir.	Eİ-s.32, H-s.28, MST-s.348
28	Hüner sahibini aziz eyler.	H-s.28, MST-s.358
29	İlim/İrfan sahibini aziz eyler.	H-s.21, MST-s.214
30	Kalem, kılıçtan keskindir.	Eİ-s.24, MST-s.250
31	Kalemin yaptığını kılıç yapamaz.	Eİ-s.24, MST-s.250
32	Kişi bilmediğini öğrenmelidir!	MST-s.273
33	Kişi her bilmediğini ayağının altına alsın, başı göğe erer!	MST-s.275
34	Kişi mürekkep yalamakla âlim olmaz!	MST-s.274
35	Muhâl işe şeytan karışır!	MST-s.308

36	Okumadan âlim, gezmeden seyyah olmaz.	MST-s.56
37	Öğrenmeğe ar olmaz.	MST-s.56
38	Para, insana akıl öğretir.	MST-s.96
39	Sakin cahil, muharrik akıldan evladır.	MST-s.158
40	Sokma akıl, sekiz adım gider!	MST-s.183
41	Tatsız çorbaya tuz, akılsız kafaya söz kâr etmez.	Eİ-s.21

### 3.3. Anlayışlı ve Hoşgörülü Olmak

Türk kültüründe liderin başarılı olabilmesi için mutlaka anlayışlı ve hoşgörülü olması gerekmektedir. Öyle ki yeryüzünü yönetme görevini üstlenen Türk hükümdarları, kendilerini yeryüzünde barış ve huzuru sağlamakla görevli saymışlardır. Hatta Türk beyleri her gittikleri yerde kurtarıcı olarak karşılanmışlar ve düzeni tesis etmekte özel bir kabiliyet göstermişlerdir. (Kaya, 2017, s. 329). İşte Türk tarihi, bu liderlik vasfının çok çeşitli örnekleri ile doludur. Bu bağlamda kardinal külâhı yerine Türk sarığının tercih edilmesinin sebeplerinden biri de budur.

Türk kültüründe liderin anlayışlı ve hoşgörülü olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 3'te belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 3.** "Anlayışlı ve Hoşgörülü Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Âdem, ahabından bellidir.	MST-s.14
2	Allah bile kulunun karasını yüzüne vurmamış!	MST-s.38
3	Âmân diyene, kılıç kalkmaz.	H-s.6, MST-s.45
4	Büyükük, Tanrı'ya yaraşır.	MST-s.95
5	Dünyada rahat yaşamak isteyen, her şeyi hoş görmeli.	MST-s.135
6	El için kuyu kazan, en ibtidâ kendi düşer!	MST-s.41
7	Hata benden, atâ senden!	MST-s.124
8	Hayrette akıl, yolda selâm, gamda teselli.	MST-s.120
9	Her kabahat, yüze vurulmaz.	MST-s.350
10	Herkes ana, baba evladır.	MST-s.351
11	İbadet de kabahat de gizlidir.	HV-s.38
12	İğneyi kendine sok, çuvaldızı ele.	H-s.3
13	Kendi gözünde merteği görmez, halkın gözünde çöpü görür!	MST-s.281, HV-s.47, H-s.25

14	Kendinden büyüğüne, el kaldırma.	Eİ-s.27
15	Kimsenin ahı, kimsede kalmaz.	Eİ-s.28
16	Kişi ettiğini bulur.	H-s.24, MST-s.272
17	Mazlumun ahı, yerde kalmaz.	Eİ-s.29
18	Sima, ahlâkın aynasıdır.	MST-s.167
19	Taşkınlığın sonu şaşkınlıktır.	HV-s.37, MST-s.190

### 3.4. Birlik ve Beraberlik Bilincine Sahip Olmak

Taht ya da iktidar kavgaları, Türk devletlerinin yıkılmasının ana sebeplerinden biri olmuştur. Çünkü birlik ve beraberliğin bozulması ve kardeşin kardeş ile mücadele etmesi devletin parçalanmasına ve akabinde devletin yıkılmasına neden olmaktadır. Bu sebeple liderin en önemli vazifesi, birlik ve beraberliği korumak olmalıdır. Birlik ve beraberliğin olabilmesi için de adaletin, eşitliğin, paylaşımcılığın ve hoşgörünün sağlanması gerekmektedir.

Türk kültüründe liderin birlik ve beraberlik bilincine sahip olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 4'te belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 4.** "Birlik ve Beraberlik Bilincine Sahip Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Baş başa vermeyince, iş olmaz.	MST-s.72
2	Ben demek, şeytan kârdır.	MST-s.88
3	Bir elin şamatası çıkmaz.	MST-s.79
4	Bugün bana ise, yarın sana!	MST-s.92
5	Can, canın yoldaşdır.	MST-s.103
6	Cumhura muhalefet hatadır.	HV-s.28, H-s.13
7	Dağ dağa kavuşmaz, insan insana kavuşur.	H-s.19, MST-s.192
8	El, kol ile kuvvet bulur.	MST-s.43
9	Erkek arslan dışısından kuvvet alır.	HV-s.19
10	Et tırnaktan ayrılmaz.	Eİ-s.8, H-s.6, MST-s.8
11	Ev alma, komşu al.	HV-s.20, H-s.14, MST-s.51
12	Harman el ile düğün il ile.	Eİ-s.17, HV-s.29, MST-s.122
13	İnsan, insana lazım olur.	H-s.8, MST-s.13
14	Kavga sen, ben demekle çıkar.	Eİ-s.23
15	Kiminin devesi, kiminin duası.	H-s.24

16	Lakırdısını bilmeyen hödükler, sönmüş ateş körükler!	MST-s.303
17	Orak ayı, kardaş ayı.	HV-s.21
18	Ortak çok olunca, zarar azalır.	MST-s.54
19	Refikin iyisiyle uzun yol yoktur.	MST-s.150
20	Refikin iyisiyle Bağdat'a gidilir	MST-s.151
21	Sürüden ayrılan kuzu/koyunu kurt kapar.	Eİ-s.20, H-s.17, MST-s.165
22	Yalnız taş, duvar olmaz.	MST-s.369
23	Yalnız kalanı, kurt yer!	MST-s.370
24	Yalnızlık, Cenab-ı Hakka mahsustur!	MST-s.370

### 3.5. Cesaretli ve Kararlı Olmak

Her ulus, zamana ve mekâna göre ideal insan tipini yetiştirmeye çalışmaktadır. Bu kapsamda Orta Asya Türk toplumunun ideal insan tipinin aranan özellikleri cesaretli, kararlı ve kahraman olmaktır. Bu nedenle Türk hükümdarı düzeni sağlamak ve bağımsızlığı korumak için cesur ve kahraman olmalıdır (Kaya, 2017, s. 327). Hatta liderlerin karar almadan önce çok yönlü düşünebilmesi ve yeri geldiğinde cesaretli adımlar atması gerekmektedir (Özkaynar, 2017, s. 25). Öyle ki Mustafa Kemal Atatürk, ülkenin dört bir yanı işgal altındayken bile karamsarlığa kapılmamış ve Türk toplumunun özgürlüğünü yeniden kazanmasına liderlik etmiştir.

Türk kültüründe liderin cesaretli ve kararlı olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 5'te belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 5.** "Cesaretli ve Kararlı Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Âdem, âdem sayesinde âdem olur.	Eİ-s.5, MST-s.13
2	Ağalık vermekle, yiğitlik vurmakla olur.	MST-s.26
3	Ağanın gözü, yiğidin sözü.	MST-s.26
4	Arslan yatağında, yiğit çağında.	MST-s.15
5	At ölür meydan kalır, yiğit ölür şan kalır.	Eİ-s.4, HV-s.5, H-s.7, MST-s.5
6	At binenin, kılıç kuşananın.	HV-s.5
7	Attığını vurur, tuttuğunu koparır.	HV-s.14, MST-s.7
8	Bir korkak, bir orduyu bozar.	HV-s.25
9	Bir yiğit ne kadar kahraman olsa, sevdiğine yenilir.	MST-s.83



10	Bir yiğit, kırk yılda meydana çıkar.	MST-s.83
11	El yumruğunu yemeyen, kendininkini kahraman sanır.	HV-s.12, H-s.4, MST-s.42
12	Et kanlı gerek, yiğit canlı gerek.	Eİ-s.8, HV-s.19, H-s.6, MST-s.8
13	Gemisini kurtaran kaptandır.	HV-s.47, MST-s.295
14	Hayvan ölür semeri kalır, insan ölür eseri kalır.	MST-s.120
15	İyi nasihat verilir, iyi ad verilmez!	MST-s.70
16	Kavgada kılıç ödünç verilmez.	H-s.21, MST-s.227
17	Kemlikle mertlik olmaz!	MST-s.279
18	Korkağı çok kovalarsan bahadır olur.	HV-s.42
19	Mürüvvete endaze olmaz.	MST-s.312
20	Mürüvvetsiz insan, suyu çekilmiş dereye benzer.	MST-s.312
21	Şanına düşeni işle!	MST-s.169
22	Şecaat kılık kıyafetle değildir.	MST-s.170, H-s.17
23	Yiğit lakabıyla anılır.	Eİ-s.35, H-s.6, MST-s.376
24	Yiğidin sözü, demirin kertiği.	Eİ-s.35, MST-s.308
25	Yiğit ekmeğiyle, yiğit beslenir!	MST-s.376

### 3.6. Çalışkan, Eğitici ve Örnek Olmak

Lider, her yönü ile içinde bulunduğu topluma örnek olmalıdır. Ayrıca lider, çalışkanlığını ve örnekliğini her alanda göstermelidir. Çünkü bir liderin başarılı olması için, insanları istenilen yönde eyleme geçirecek şekilde etkilemesi ve insanlarla duygusal bağ kurup onları cesaretlendirmesi gerekmektedir (Çil, 2009, s. 119).

Türk kültüründe liderin çalışkan, eğitici ve örnek olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 6'da belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 6.** "Çalışkan, Eğitici ve Örnek Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Alacak ile verecek ödenmez.	Eİ-s.7, H-s.5, MST-s.37, HV-s.18
2	Bağ dua değil, çapa ister.	Eİ-s.12
3	Bağa bak üzüm olsun, üzümü yemeğe yüzün olsun.	Eİ-s.12, MST-s.75
4	Balık baştan kokar.	Eİ-s.13, HV-s.24, H-s.9
5	Bakarsan bağ, bakmazsan dağ olur.	Eİ-s.13, HV-s.24, MST-s.75
6	Bal, bal demekle ağız tatlı olmaz.	Eİ-s.13, HV-s.24, H-s.9, MST-s.76

7	Bin tasa, bir borç ödemez.	MST-s.94
8	Bir günlük rızık için iki gün çabalamalı.	H-s.11, MST-s.83
9	Borç vermekle, yol yürümele tükenir.	Eİ-s.14, H-s.11, MST-s.90
10	Bir yiğit, kırk yılda meydana çıkar.	MST-s.83
11	Boş lakırdı, karın doyumaz.	H-s.10
12	Çalışmak ibadetin nısfıdır!	MST-s.107
13	Çalışmakla her iş tamam olur.	MST-s.17
14	Ekmek çiğnemededen yutulmaz.	HV-s.4, H-s.5, MST-s.33
15	Ekmeğini taştan çıkarır.	HV-s.4, H-s.7, MST-s.20, MST-s.34.
16	El benden, sebep Allah'tan!	MST-s.41
17	Fakirlik ayıp değil, tembellik ayıp.	HV-s.39
18	Gayret imandandır.	H-s.21, MST-s.228
19	Gayret, her müşküle galebe eder.	MST-s.228
20	Gülme komşuna, gelir başına.	Eİ-s.27, HV-s.46, H-s.24, MST-s.299
21	Hizmet öğrenmeyen, efendilik edemez!	MST-s.122
22	İnsanı zaman kadar terbiye eden bir şey yoktur.	MST-s.49
23	Kişinin sözü, özü bir olmalı!	MST-s.275
24	Kötülük eden, kötülük bulur.	Eİ-s.27, MST-s.285
25	Laf la dükkân açılmaz.	Eİ-s.28)
26	Laf la peynir gemisi yürümez.	HV-s.48, H-s.26, MST-s.303
27	Lakırdı ile iş bitmez.	Eİ-s.28, MST-s.303
28	Lakırdı ile borç ödenmez.	MST-s.303
29	Sen ağa, ben ağa, bu ineği kim sağa?	Eİ-s.19, HV-s.33, MST-s.163
30	Sen dede, ben dede, bu atı kim tımar ede?	Eİ-s.19, MST-s.163
31	Tarlanın verdiği, baban vermez.	HV-s.27
32	Uluların sözü, yere düşmez dünya durdukça.	MST-s.59
33	Ümit ile geçinen, açlıkla ölür!	MST-s.46
34	Üzüm, üzüme baka baka kararır.	Eİ-s.11, HV-s.22, MST-s.55
35	Yemek, emek ister.	Eİ-s.34, MST-s.378
36	Yol yürümele, borç vermekle tükenir.	Eİ-s.35, MST-s.382
37	Yuvarlanan taş, yosun tutmaz.	Eİ-s.35, H-s.28
38	Zahirenin ambarı, sabanın ucundadır.	Eİ-s.18, MST-s.148

### 3.7. Doğru Sözlü ve Güvenilir Olmak-Meşverete Önem Vermek

Türk Dil Kurumu (2023) güncel Türkçe sözlüğünde müşveret; “bir konu hakkında birinin düşüncesini sorma, danışma” ve “iki veya daha fazla kişinin birbirleriyle fikir alışverişinde

bulunması” olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda doğru sözlü ve güvenilir olmak, liderin çevresinde danışacağı insan sayısının artmasına yol açmaktadır.

Türk kültüründe liderin doğru sözlü, güvenilir olması ve meşverete önem vermesi gerektiği; Hıfzı'nın (H) “Durub-ı Emsal”, Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) “El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü”, Esat İleri'nin (Eİ) “Türk Dilinde Darb-ı Meseller” ve Haşim Veli'nin (HV) “Atalar Sözü” adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 7’de belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 7.** “Doğru Sözlü ve Güvenilir Olmak-Meşverete Önem Vermek” Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Acele işe, şeytan karışır.	Eİ-s.22, H-s.20, MST-s.212
2	Acı dil dinden çıkarır, tatlı söz yılanı deliğinden çıkarır!	MST-s.11
3	Âdem ikrarından, hayvan yularından.	MST-s.14
4	Ağzından çıkkanı, kulağın işitsin.	Eİ-s.6, MST-s.27
5	Anlayana sivrisinek saz, anlamayana davul zurna az.	Eİ-s.7
6	Arefe günü yalan söyleyenin, bayram günü yüzü kara olur.	HV-s.37, H-s.21, MST-s.215
7	Arpa unun yok ise tatlı dilinde mi yok?	MST-s.15
8	Az, çoğa tabidir.	H-s.8, MST-s.21
9	Az söyle, öz söyle.	Eİ-s.6, MST-s.21
10	Başım rahat eder, dilim durursa!	MST-s.73
11	Bin işit, bir söyle.	Eİ-s.14, MST-s.94
12	Bir ağızdan çıkan, bin dile yayılır.	MST-s.78
13	Büyük lokma ye de büyük söz söyleme.	H-s.9
14	Cemâl gider, kemâl seninle kalır!	MST-s.104
15	Çok bilen, çok yanılır.	Eİ-s.16, HV-s.27, H-s.13, MST-s.112
16	Çok lakırdı, baş ağrıtır.	MST-s.113
17	Çok söz, ozanda yaraşır.	MST-s.113
18	Danışan dağı aşmış, danışmayan yolu şaşmış.	H-s.15
19	Derdini saklayan, derman bulamaz!	MST-s.130, HV-s.30, H-s.14
20	Dil, kılıçtan keskindir.	MST-s.145
21	Dilin cirmi küçük, cürmü büyüktür!	MST-s.145
22	Dilin kemiği yok, nereye çevirsen oraya döner!	MST-s.145
23	Dilsiz de olsa kâmil belli olur.	MST-s.145
24	Dilini tutan, başını kurtarır.	MST-s.145
25	Doğrunun yardımcısıdır, Hazret-i Allah.	Eİ-s.22, H-s.20

26	Doğru söz, acıdır.	Eİ-s.22, MST-s.200
27	Doğru söz, yemin istemez.	MST-s.200
28	Doğru sarsılır, ama yıkılmaz.	MST-s.201
29	Doğrunun yardımcısı, Allah'tır!	MST-s.201
30	Doğru yol usançlıdır, ama selamettir!	MST-s.201
31	Doğru yolda düşen, çabuk kalkar.	MST-s.201
32	Doğruluk, Hak kapısıdır.	MST-s.201
33	Dünyada dost gibi aziz, ihsan gibi leziz şey olmaz!	MST-s.135
34	Eğri otur, doğru söyle.	Eİ-s.9, MST-s.32
35	El yarası onulur, dil yarası onulmaz.	H-s.3, MST-s.44
36	Evvel düşün, sonra söyle.	H-s.8, MST-s.51
37	Göz iki, kulak iki, ağız tek; çok görüp, çok dinleyip, az söylemek gerek.	Eİ-s.28
38	Hak söze, akan sular durur.	Eİ-s.16, H-s.13
39	Haklı söz, haksız Bağdat'tan çevirir!	MST-s.117
40	Ham söz sahibinindir.	MST-s.121
41	Hayvan yalaşarak insan soruşarak.	MST-s.120
42	Hayvan koklaşa koklaşa, insan söyleşe söyleşe.	HV-s.29, MST-s.48
43	İki kulak bir dil için, sen iki işit bir söyle!	MST-s.67
44	İnsan lisanıyla takdir olunur, elbisesiyle kabul olunur.	HV-s.8
45	İspatına muktedir olmadığın şeyi söyleme!	MST-s.9
46	İyi söz, demir kapıyı açar!	MST-s.69
47	Kelâmdan evvel, selam gerek.	MST-s.276
48	Kendinden büyüğe danışmayınca, bir işe başlama!	MST-s.282
49	Kişinin sözü, özü bir olmalı!	MST-s.275
50	Kişinin hürmeti de zilleti de kendi elindedir.	MST-s.274
51	Kişinin bir ağzı, iki kulağı vardır; ânın için bir söyleyip, iki dinlemelidir!	MST-s.274
52	Kötü söyler isen kötü işitirsin, iyi söyler isen iyi işitirsin.	H-s.9, MST-s.69
53	Lakırdıyı bil de söyle.	H-s.26
54	Meşveretsiz yapılan şeyden, hayır gelmez.	Eİ-s.29
55	Mürâyi dosttan, doğru sözlü düşman yeğdir.	MST-s.311
56	Selamet-i insan, hıfz-ı lisan ileidir!	MST-s.162, H-s.17
57	Sora sora Kâbe bulunur.	H-s.18, MST-s.182
58	Söz bir, Allah bir.	HV-s.33, H-s.17, MST-s.165
59	Sözünün eri ol!	MST-s.165
60	Sübut bulmayan söze ağız açma!	MST-s.102
61	Tatlı dil/söz yılanı deliğinden çıkarır.	Eİ-s.21, H-s.19, MST-s.189

62	Ulu sözü dinlemeyen, uluya kalır.	H-s.3, MST-s.59
63	Yalan ile iman bir arada durmaz.	HV-s.52

### 3.8. Erdemli Olmak

Türklerde hükümdarın en önemli özelliklerinden birisi de erdemli olmasıdır. Öyle ki erdemli olmak; dürüst olmak, iffet ve namus sahibi olmak, merhametli olmak, alçak gönüllü olmak, yiğit (alp) olmak, sadâkatli olmak, adaletli olmak ve kerem ve ihsan sahibi olmak gibi bütün bu güzel ahlaki meziyetlerin hepsini birden içine alan, hepsine birden verilen isimdir. Hatta Türk Dil Kurumu (2023) güncel Türkçe sözlüğünde “fazilet” kelimesi de erdem anlamında kullanılmaktadır ve alçak gönüllülük, yiğitlik ve doğruluk gibi niteliklerin genel adı olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda bilinen ilk yazılı belgelerimiz Orhun Abidelerinden, Kutadgu Bilig’e kadar bütün Türk metinlerinde liderlerin en önemli özellikleri doğruluk, dürüstlük ve erdem sahibi olmak olarak belirtilmiştir (Kaya, 2017, s. 325).

Türk kültüründe liderin erdemli (namuslu, dürüst, alçakgönüllü) olması gerektiği; Hıfzı’nın (H) “Durub-ı Emsal”, Mehmet Said Tekezâde’nin (MST) “El-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü”, Esat İleri’nin (Eİ) “Türk Dilinde Darb-ı Meseller” ve Haşim Veli’nin (HV) “Atalar Sözü” adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 8’de belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 8.** “Erdemli Olmak” Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Aczini itiraf eden, ehliyetini ispat eder!	MST-s.212
2	Âdem beklemekle marifetli olur.	MST-s.14
3	Âdeme iş aranır, işe âdem değil.	MST-s.14
4	Âdem, iş başında belli olur.	MST-s.14.
5	Adı çıktı dokuza, artık inmez sekize.	MST-s.14.
6	Adın çıkacağına, canın çıksın.	HV-s.14
7	Alçak uçan yüce konar, yüce uçan alçak konar.	Eİ-s.7, MST-s.36
8	Aldatayım diyen aldanır.	Eİ-s.7, MST-s.37
9	Alnım açık, yüzüm pak.	HV-s.17, H-s.5
10	Büyüklik, Tanrı’ya mahsustur.	HV-s.25
11	Büyüğünü bilmeyen, Allah’ını da bilmez!	MST-s.95
12	Büyük söyleme, başına gelir!	MST-s.95
13	Cemaziyülevvelini bilirim.	HV-s.29, MST-s.104

14	Deve ağır gider, yol alır!	MST-s.140
15	Edep, en hayırlı mirastır.	MST-s.14
16	Eğrilerle doğru söyleşmek hatadır.	HV-s.20
17	Eğride tok, doğruda aç görmedim!	MST-s.33
18	El elin aynasıdır.	H-s.8
19	Ele verir talkını, kendi yutar salkımı!	MST-s.45
20	Elin ile koymadığın şeye dokunma.	HV-s.19, H-s.3, MST-s.43
21	Emanete hıyanet olmaz.	H-s.7, MST-s.46
22	Erbab-ı hüner pabuçlukta kalmaz.	MST-s.19
23	Fazilet kendini gösterir.	MST-s.233
24	Ham söz, kem akçe sahibinindir.	HV-s.29, H-s.24, MST-s.250
25	Hayrette akıl, yolda selâm, gamda teselli.	MST-s.120
26	Her kemalin, bir zevali vardır.	H-s.28
27	Her yükseğin bir inişi ve gidişin bir gelişi vardır.	H-s.28
28	Her şey yerinde yakışır.	MST-s.348
29	Herkes attığı okun nereye varacağını bilir.	MST-s.351
30	Hesabı temiz olanın, yüzü ak olur.	Eİ-s.16, MST-s.117
31	Hile ile iş gören, mihnet ile can verir.	Eİ-s.17, H-s.13
32	Hüner makbuldür, amma muteberi hüsnü edeptir.	H-s.28, MST-s.358
33	İnsaf, dinin yarısıdır.	H-s.3
34	İnsan olan, bir defa yanılır.	MST-s.48
35	İnsan beşer, bazen şaşar!	MST-s.48
36	İyi ve kötü, geçit başında belli olur.	MST-s.69
37	Kibirlinin hasmı, Allah'tır!	MST-s.265
38	Kişinin insanlığı iki şeyledir: Biri kalp, diğeri lisandır.	MST-s.274
39	Kişinin başına gelen, kendi ağzından çıkandır.	MST-s.274
40	Kötüden iyilik beklenilmez.	MST-s.284
41	Mağrurun hasmı, Allah'tır.	Eİ-s.29, MST-s.316
42	Ne oldum dememeli ne olacağım demeli.	HV-s.49
43	Öfke ile kalkan, ziyan ile oturur.	HV-s.21, H-s.3, MST-s.56
44	Övünen, en son önüne bakar.	HV-s.20
45	Sebep olan, sebepsiz kalır.	MST-s.158
46	Sima, ahlâkın aynasıdır.	MST-s.167
47	Su her şeyi temizler, yalnız yüz karasını temizlemez!	MST-s.184
48	Suçun sahibi olmaz.	MST-s.182
49	Tıynetî pak olandan, keder gelmez.	MST-s.202
50	Vakit, insana her şeyi öğretir.	MST-s.338
51	Yalancının evi yanmış, kimse inanmamış.	Eİ-s.34, HV-s.52

52	Zelil olur, tamahkâr adam.	H-s.16
53	Zâtı memduh olanın, sıfata ihtiyacı yoktur.	MST-s.148

### 3.9. İhtiyatlı ve İleri Görüşlü Olmak

Liderin ihtiyatlı davranması ve ileri görüşlü olması gerekmektedir. Aslında liderin ihtiyatlı ve tedbirli olması özelliği, liderin ileri görüşlülüğüyle ilişkilidir. Çünkü iyi bir lider yapacağı işler için tedbir alır, olası sonuçları planlar ve beklenmedik bir durum ortaya çıktığında ise başka planları devreye sokar (Kaya, 2017, s. 331). Örneğin; Atatürk'ün yolunda yürüyen bir yolcunun yalnız ufku görmesi yeterli değildir, mutlaka ufkun ötesini de görmesi ve bilmesi gerekir, ifadesi bu durumu çok veciz bir şekilde ortaya koymaktadır. Çünkü gelecek için planı olmayan ve bu doğrultuda adımlar atmayan toplumlar, yarın ne ile karşılaşacağını bilemezler. Dolayısıyla esen rüzgârın, onları nereye savuracağı da belli olmaz. (Özkaynar, 2017, s. 26).

Türk kültüründe liderin ihtiyatlı ve ileri görüşlü olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 9'da belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 9.** "İhtiyatlı ve İleri Görüşlü Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Acelede nedamet, teennide selamet vardır.	Eİ-s.23, MST-s.212
2	Âdemoğlu, çiğ süt emmiştir.	HV-s.9
3	Ağacın kurdu, içinde olur.	HV-s.15, MST-s.26
4	Akla gelmeyen, başa gelir.	Eİ-s.23
5	Ateş ile pamuğun oyunu olmaz.	H-s.5, MST-s.7
6	Ateş ile barut bir arada olmaz.	HV-s.11, MST-s.72
7	Atın tepmezi, itin kapmazı olmaz.	MST-s.7
8	Bir kötünün, yedi mahalleye zararı dokunur.	H-s.9, MST-s.83
9	Bir şeyin önüne bakma, sonuna bak.	Eİ-s.13, H-s.11, MST-s.57
10	Bir ağızdan çıkan, bin ağza yayılır.	H-s.9
11	Çürük merdivenle dama çıkılmaz.	HV-s.27
12	Çürük tahtaya basma!	MST-s.112
13	Dağ başında harman yapma savurursun yel için, sel önünde değirmen yapma öğütürsün sel için.	MST-s.191
14	Derede tarla sel için, tepede harman yel için.	HV-s.11
15	Dikenden gül biter, gülden diken.	MST-s.144

16	Dost bin ise azdır, düşman bir ise çoktur!	MST-s.137
17	Dökülen, kabını doldurmaz.	HV-s.32
18	Düşmana fırsat verme.	H-s.15
19	Fırsatı, fevt etme.	H-s.22, MST-s.42
20	Girmezden evvel, çıkacağı düşün.	H-s.23, MST-s.300
21	Gözümüzü açalım, yoksa açarlar.	H-s.25, MST-s.11
22	Hasım hasma mevlit okumaz.	H-s.14, MST-s.124
23	Her sözü söyleme, yerin kulağı vardır.	Eİ-s.32
24	Her yüze güleni dost sanma.	Eİ-s.33
25	Her gördüğün sakallıyı baban sanma.	HV-s.50
26	Her şeyin ortası hayırlıdır.	MST-s.348
27	Her şeyin bir ortası bulunur.	MST-s.348
28	İnsanın yere bakanından, hayvanın göğe bakanından kork!	HV-s.9
29	İnsan, insanın şeytanıdır.	HV-s.9
30	İnsanın alacası içinde, hayvanın dışında.	HV-s.9, H-s.3, MST-s.49
31	İşin sonuna bak!	MST-s.65
32	Kendim ettim, kendim buldum dünyası.	MST-s.280
33	Kıssadan hisse almalıdır!	MST-s.248
34	Korkulu rüya görmektense uyanık yatması hayırlıdır.	H-s.23
35	Köpeğe dalanmaktan çalıya dolanmak evladır.	HV-s.6
36	Kulağı delik, gözü açık.	HV-s.45
37	Mart kapıdan baktırır, kazma kürek yaktırır.	HV-s.48
38	Ne çiğ yedim ne karnım ağrır.	Eİ-s.30
39	Ne dilersen işine, o gelir başına.	Eİ-s.30, MST-s.333
40	Ne sal iledir ne mal iledir, beyim ululuk kemâl iledir.	Eİ-s.30
41	Ne yavuz ol asil ne yavaş ol basıl.	Eİ-s.30
42	Ne oldum dememeli ne olacağım demeli.	Eİ-s.30
43	Nefsinde tecrübe etmediğin şeyi, halka tavsiye etme.	Eİ-s.30, MST-s.329
44	Nefis ile mücadele, dünya ile muharebeden güçtür.	Eİ-s.30
45	Niyet hayır, akıbet hayır.	H-s.27, MST-s.335
46	Onmadık hacıyı, deve üstünde yılan sokar.	HV-s.22, H-s.3
47	Pek kurcalama sivilceyi, çıban edersin.	H-s.10
48	Perşembe'nin gelişi, çarşambadan bellidir.	H-s.10
49	Pilavı yiyen, kaşığı yanında taşır.	H-s.10, MST-s.98
50	Pişmiş aşı, soğuk su katma.	H-s.9
51	Su görmeden, paçaları sıvama.	HV-s.10, H-s.18, MST-s.108
52	Su uyur, düşman uyumaz.	HV-s.10, H-s.18, MST-s.181



53	Taun olan şehre ne girmeli ne oradan geçmeli!	MST-s.191
54	Ummadığın taş baş yarar.	HV-s.22, H-s.3, MST-s.59
55	Uyuyan yılanın, kuyruğuna basma.	HV-s.21, MST-s.60
56	Ürmesini bilmeyen it, sürüye kurt getirir.	HV-s.6, H-s.6
57	Yıkmak kolay, yapmak zor.	HV-s.51

### 3.10. İnançlı ve Özgüven Sahibi Olmak

İnançlı ve özgüven sahibi olmak, bir lideri ön plana çıkararak önemli özellikler arasındadır. Öyle ki devletimizin kurucusu Atatürk'ün başarısının temel kaynağı, milletine olan inancı, güveni, başarıya ulaşmadaki azmi ve asla umutsuzluğa düşmemesi olmuştur. Millî mücadele yıllarında Atatürk'ü başarıya götüren, işte bu inanç ve güvendir (Aybars, 1992, s. 864).

Türk kültüründe liderin inançlı ve özgüven sahibi olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 10'da belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 10.** "İnançlı ve Özgüven Sahibi Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Ağlatırsa Mevla'm, bir gün güldürür.	Eİ-s.6, MST-s.28
2	Allah bir kapıyı kapar ise bin kapıyı açar!	MST-s.37
3	Allah kulunu her vakit darda komaz.	MST-s.38
4	Allah herkesin gönlüne göre verir.	MST-s.39
5	Allah yardım ederse kuluna, her iş girer yoluna!	MST-s.39
6	Alında yazılan görülür.	Eİ-s.7
7	Az ye, çok şükret!	MST-s.22
8	Bab-ı rızadan ayrılma!	MST-s.72
9	Bab-ı tevekkülden ayrılma!	MST-s.71
10	Besmelesiz işe, şeytan karışır.	Eİ-s.14, HV-s.4, MST-s.85
11	Derdi veren, dermanını da verir.	HV-s.30, Eİ-s.31
12	Dünyada eken, ahirette biçer!	MST-s.135
13	Hak yardım ederse abduluna, kurt çoban olur onun koyununa!	MST-s.118
14	Hayır dile işine, hayır gelsin başına.	Eİ-s.17, HV-s.29
15	Hayır dile eşine, hayır gelsin başına.	HV-s.29, Eİ-s.17
16	Helal ise hesap, haram ise azap.	MST-s.118
17	Herkesin iç yüzünü Allah bilir.	Eİ-s.3, MST-s.353
18	Her derdin, bir duası vardır.	Eİ-s.31

19	İbadette riya, kabahatte hayâ olmaz!	MST-s.210
20	İbadetle cennete girilmez, kalb-i selim lazım!	MST-s.210
21	Kabul olmayacak duaya, âmin denilmez.	HV-s.43, H-s.23, MST-s.243
22	Kesrette vahdeti bulmak hünerdir.	MST-s.266
23	Kul kula sebep, cümleye Allah sebep.	HV-s.45
24	Müminin kalbi beytullahdır!	MST-s.320
25	Şükür ve sena, nimeti artırır.	MST-s.171

### 3.11. Kendini Doğru Tanımak, Zamana ve Mekâna Göre Kendini Yenilemek

Lider hem kökenlerine sadık hem de yeniliklere açık olmalıdır. Dolayısıyla lider geçmişle gelecek ile birleştirebilmeli, kendini ve içinden çıktığı toplumu iyi tanımalıdır. Çünkü kendini yenilemeyen, mevcut çağa ayak uyduramayan toplumlar önce diğerlerinin kuklası olurlar, daha sonra da yok olup giderler. Öyle ki tarih bilimi, bu durumun birçok örneği ile doludur. O halde tarihini iyi bilen liderlerin, toplumlarını en iyi tanıyan liderler olduğu unutulmamalıdır.

Türk kültüründe liderin kendini doğru tanıması, zamana ve mekâna göre kendini yenilemesi gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 11'de belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 11.** "Kendini Doğru Tanımak, Zamana ve Mekâna Göre Kendini Yenilemek" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Ağlamayan çocuğa, meme vermezler.	HV-s.17, H-s.4, MST-s.28
2	Altın gibi olan adını, bakır etme.	H-s.3
3	Arı, bal alacak çiçeği bilir.	HV-s.17, MST-s.19
4	Armut, ağacından uzak düşmez.	Eİ-s.5, H-s.4, MST-s.15
5	Aslandan doğan, aslandır.	Eİ-s.5, MST-s.15
6	Aslı ne ise nesli de odur.	Eİ-s.9
7	Aynaya bak da kendini gör.	Eİ-s.8
8	Babadan mal kalır, kemâl kalmaz!	MST-s.71
9	Bir adım geri giden, iki adım ileri atlar.	MST-s.78
10	Cins, cinse çeker.	Eİ-s.15, H-s.12, MST-s.105
11	Çok bereket, çok harekettedir!	MST-s.112
12	Hareket olmadıkça bereket olmaz.	Eİ-s.16

13	Herkes kendi ayıbını bilmez.	Eİ-s.32
14	Herkes kendi nefsinin düşünür.	Eİ-s.32
15	İnsan taştan pek, gülden naziktir.	H-s.3
16	İnsan ektiğini biçer.	Eİ-s.26, HV-s.9, H-s.27
17	Kendi işini kendi gören kazanır.	Eİ-s.27
18	Kendi işini kendi gören kazanır.	MST-s.280
19	Kişi, düştüğü yerden kalkar.	Eİ-s.26, H-s.15
20	Kişinin refikine nazar etmeli.	H-s.25, MST-s.273
21	Kişi, arkadaşından azar.	Eİ-s.26, H-s.24, MST-s.272
22	Kişi kendi izzetini kendi artırır!	MST-s.273
23	Kurdun oğlu, kurt olur.	Eİ-s.25
24	Mal ile insan, insan olmaz!	MST-s.305
25	Maymun gibi her işe eli yakışır!	MST-s.307
26	Meyve, ağacından uzak düşmez.	Eİ-s.29, HV-s.48, MST-s.323
27	Nerede hareket, orada bereket.	H-s.27, MST-s.82
28	Oğlan dayıya, kız halaya çeker.	HV-s.21
29	Rağbet elbette yeniye olur!	MST-s.150
30	Tarz ve tavır, insanın mizan-ı ahvalidir!	MST-s.195
31	Zaman, zamana uymaz.	Eİ-s.19, MST-s.154
32	Zaman sana uymazsa sen zamana uy.	Eİ-s.19, HV-s.32, H-s.16, MST-s.155

### 3.12. Merhametli, Fedakâr ve Cömert Olmak

Lider her zaman merhametli, fedakâr ve cömert olmalıdır. Öyle ki tarih boyunca Türk milleti cömertliğe oldukça önem vermiş ve bu vasfı devlet yönetiminde bulunan bütün idarecilerden görmek istemiştir. Dolayısıyla Orta Asya Türk toplumlarında toyların düzenlenmesi ve ziyafetlerin verilmesi bu durumun en tipik örnekleridir. Bu bağlamda aile büyüklerinin çocuklarına gösterdiği ilgi, sevgi ve fedakârlığın hükümdar ya da lider tarafından halka da gösterilmesi gerektiği belirtilmiştir (Kaya, 2017, s. 325). Çünkü Türk hükümdarları, vazifeyi kutsal saymış ve bu uğurda fedakâr, korumacı ve babacan bir tavır takınmışlardır. Örneğin; Bilge Kağan'ın "Türk milleti için gece uyumadım, gündüz oturmadım; aç milleti doyurdum, çıplak halkı giydirdim. Tanrı irade ettiği için milletimi diriltdim" sözleri bu duruma önemli bir kanıttır (Özkaynar, 2017, s. 25).

Türk kültüründe liderin merhametli, fedakâr ve cömert olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar

Sözü”, Esat İleri’nin (Eİ) “Türk Dilinde Darb-ı Meseller” ve Haşim Veli’nin (HV) “Atalar Sözü” adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 12’de belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 12.** “Merhametli, Fedakâr ve Cömert Olmak” Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Biri yer biri bakar, kıyamet ondan kopar.	HV-s.25, H-s.10, MST-s.84
2	Ekmeden biçilmez.	HV-s.18, MST-s.34
3	Elden gelen hayrı, diriğ etme.	H-s.3, MST-s.42
4	Ev yap, ev yıkma!	MST-s.51
5	Herkesin canı tatlıdır.	MST-s.353
6	İnsanın gözünü, bir avuç toprak doyurur!	MST-s.49
7	İslâm’ın şartı beştir: altıncısı insaftır!	MST-s.23
8	İyilik zayi olmaz!	MST-s.69
9	İyilik gibi âlemde sermaye olmaz.	MST-s.69
10	Kanaat gibi devlet olmaz!	MST-s.252
11	Kanaat, tükenmez hazinedir.	MST-s.252
12	Kerim olan varını saklamaz.	MST-s.271
13	Komşu hakkı, Tanrı hakkıdır.	Eİ-s.26, MST-s.259
14	Komşu komşuya ne vakit olsa lâzım olur.	MST-s.259
15	Komşuda pişer, bize de düşer!	MST-s.259
16	Kimi yağından yiyemez, kimi yavanından.	H-s.25
17	Lütuf ve ihsanın ölçüsü, terazisi olmaz!	MST-s.302
18	Merhamet, imandan gelir.	MST-s.311
19	Nalıncı keseri gibi kendine yontma.	H-s.27
20	Ne verir isen elin ile o gider senin ile.	H-s.27, HV-s.49, Eİ-s.30, MST-s.335
21	Talib-i rızık olanlara şiddet gösterme!	MST-s.193
22	Verdin mi doyur, vurdun mu duyur.	HV-s.50, MST-s.54

### 3.13. Planlı Olmak ve İşi Usulüne Göre Yapmak

“Bir işi gerçekleştirmek için uyulması gereken düzen” olarak tanımlayabileceğimiz planlı olmak sözcüğü, özellikle devlet işlerinde olmazsa olmaz bir özellik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle lider, bir işi doğru planlanmalı ve bu plan doğrultusunda hareket etmelidir. Bu kapsamda Türk atasözlerinde, bir işi doğru yerde, zamanda ve mekânda planlamanın ve işi usulüne göre yapmanın sağlıklı sonuçlara ulaşmak için önemli olduğuna vurgu yapılmıştır (Harbi, 2017, s. 75).

Türk kültüründe liderin planlı olması ve işi usulüne göre yapması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 13'te belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 13.** "Planlı Olmak ve İş Usulüne Göre Yapmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Acele bir ağaçtır ki meyvesi nedamettir.	MST-s.212
2	Acele ile menzil alınmaz.	MST-s.212
3	Ağaç fidan/yaş iken eğilir.	Eİ-s.6, HV-s.15, H-s.5, MST-s.26
4	Ak akçe, kara gün içindir.	Eİ-s.6, HV-s.14, H-s.5, MST-s.29
5	Akarsuya dayanma, eloğluna inanma.	Eİ-s.6, HV-s.11, MST-s.31
6	Akşamın işini, sabaha bırakma.	Eİ-s.7, MST-s.31
7	Alçak yerde yatma sel alır, yüksek yerde yatma yel alır.	Eİ-s.7, MST-s.36
8	Azıksız yola çıkılmaz.	Eİ-s.6
9	Bin ölçüp, bir biçmeli!	MST-s.94
10	Bir şeyi anlamadan atılma!	MST-s.82
11	Bir kimse mükellef olduğu vazife ile müstehir olur.	MST-s.82
12	Bir akçe ile dokuz hamam kubbesi yapılmaz.	H-s.10
13	Bir koyundan iki post çıkmaz.	H-s.9, MST-s.82
14	Bir işi bitirmeyince, bir işe koşma!	MST-s.79
15	Bir şeyin pek ilerisine gitme!	MST-s.81
16	Bir yükü götüreceğin kadar yüklen!	MST-s.83
17	Boşuna çalışmak, akıntıya karşı kürek çekmek gibidir.	MST-s.92
18	Bugünkü işini, yarına bırakma.	Eİ-s.14, H-s.9, MST-s.93
19	Çivisiz tahtayı yel alır.	Eİ-s.16, H-s.12, H-s.18, MST-s.75
20	Çürük bina, temel tutmaz.	H-s.12
21	Çürük ipe kuyuya inilmez.	Eİ-16, MST-s.112
22	Demir tavında dövülür.	HV-s.30, H-s.11, MST-s.134
23	Deve Kâbe'ye gitmekle hacı olmaz.	HV-s.9
24	Dili kısa, kulağı delik!	MST-s.145
25	Dimyat'taki pirince giderken evdeki bulgurdan oldu.	HV-s.31, H-s.15
26	Düşman karınca ise sen fil farz et.	Eİ-s.18, MST-s.132
27	Düşüne düşünme görmeli bir işi, sonra gördüğün işten pişman olmamalı.	MST-s.138
28	Eşeğini evvel bağla, sonra Tanrı'ya ismarla.	Eİ-s.9
29	Erişir menzil-i maksuduna aheste gidenler.	H-s.8

30	Fırsatı fevt etmek olmaz.	MST-s.231
31	Geç olsun, güç olmasın.	MST-s.291
32	Gün bugün, saat bu saat!	MST-s.299
33	Gün var yılı besler, yıl var günü besler.	Eİ-s.28
34	Hasmın karınca ise kendini merdane tut.	Eİ-s.17, HV-s.29, H-s.14, MST-s.132
35	Her şey yerinde yakışır.	Eİ-s.32
36	Her kazılan yerden su çıkmaz.	Eİ-s.32
37	Her gün bir olmaz.	Eİ-s.33
38	Her vakit fırsat ele girmez.	Eİ-s.33, HV-s.50, MST-s.356
39	Her yokuşun bir inişi var, her inişin bir yokuşu var.	Eİ-s.33
40	Her su geçit vermez.	Eİ-s.32
41	Hünersiz adam, meyvesiz ağaca benzer.	H-s.28, MST-s.358
42	İhmal, ikbâle zarardır.	MST-s.60
43	İhmalin, her gün zararı çekilir.	MST-s.60
44	İki iş bir olmaz, ayrı ayrı düşünmeli.	MST-s.66
45	İnce eler, sık dokur.	HV-s.12
46	İrken giden yol alır, ir evlenen döl alır.	HV-s.13, MST-s.64
47	İrken kalkanın rızkı artıktır.	HV-s.12
48	İyi iş, altı ayda çıkar.	H-s.7, MST-s.68
49	Kabiliyet dad-ı Hak'tır, herkese olmaz nasip.	HV-s.40
50	Kabiliyet tâlim ile olmaz.	MST-s.238
51	Keseye danış, pazarlığa sonra giriş.	MST-s.289
52	Kuyruklu yıldız her zaman doğmaz.	Eİ-s.25
53	Merak insanı mezara kadar sokar.	MST-s.310
54	Meram olunca her şey olur.	MST-s.310
55	Ne eker isen anı biçersin.	H-s.27
56	Pek yaş olma sıkılırsın, pek de kuru olma kırılırsın!	MST-s.97
57	Sakla samanı, gelir zamanı	Eİ-s.20, H-s.19, MST-s.175
58	Saza saz, söze sözle mukabele etmeli.	MST-s.158
59	Sayılı koyunu kurt kapmaz.	Eİ-s.20, MST-s.176
60	Sonunu saymayanın dostu olmaz.	MST-s.184
61	Vaktini gözeten, emeline nail olur.	MST-s.339
62	Vaktine göre söz söylemeli.	MST-s.339
63	Zaman sana uymazsa sen zamana uy.	Eİ-s.19, HV-s.32, H-s.16, MST-s.155

### 3.14. Sabırlı ve Öfkesine Hâkim Olmak

Sabırlı ve öfkesine hâkim olmak, liderden beklenen özellikler arasındadır. Çünkü lider, her zaman ve her durumda kendini kontrol edebilmelidir. Öyle ki bu konuda birçok atasözümüz bulunmaktadır. Örneğin; “Öfke gelir göz kızarır, öfke gider yüz kızarır” atasözü sabırlı olmanın önemini ortaya koymaktadır.

Türk kültüründe liderin sabırlı ve öfkesine hâkim olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) “Durub-ı Emsal”, Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) “El-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü”, Esat İleri'nin (Eİ) “Türk Dilinde Darb-ı Meseller” ve Haşim Veli'nin (HV) “Atalar Sözü” adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 14'te belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 14.** “Sabırlı ve Öfkesine Hâkim Olmak” Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Ağır git ki yol alasin!	MST-s.26
2	Allah sabırlı kulunu sever!	MST-s.38
3	Başa gelen çekilir.	H-s.9
4	Başa gelmez olmaz!	MST-s.74
5	Belaya sabreden, ecrini alır.	Eİ-s.14, MST-s.87
6	Cehd ve sabır ile fare tahtayı deler.	MST-s.106
7	Çıkmadık candan ümit kesilmez.	H-s.13, MST-s.114
8	Devasız derd olmaz.	H-s.15, MST-s.136
9	Dünyada tatasız baş, bostan korkuluğudur!	MST-s.135
10	Ecelden başka her şeye çare bulunur.	MST-s.11
11	Evvel zahmet çeken, sonra rahat eder.	H-s.8, MST-s.51
12	Gazab gelince akıl gider.	MST-s.225
13	Gün doğmadan neler doğar.	Eİ-s.27, HV-s.46, H-s.24, MST-s.299
14	Hangi gün var ki akşam olmadık.	H-s.22
15	Hazm, selamet; mülâhazasızlık melâmettir.	MST-s.117
16	Her bir usrun, bir yüsrü vardır.	Eİ-s.31
17	Her derdin bir dermanı vardır.	HV-s.50
18	Keskin sirke kabına zarar.	H-s.25
19	Kul kusursuz olmaz.	H-s.23
20	Sabır acıdır, meyvesi tatlıdır.	Eİ-s.20, MST-s.177
21	Sabreden derviş, muradına ermiş.	Eİ-s.20, MST-s.177
22	Sabreden kulunu Mevla sever.	H-s.18, MST-s.177
23	Sabrın sonu selamettir.	H-s.19, H-s.22, MST-s.177
24	Sabır ile her iş olur.	MST-s.177

25	Sayıli gün tiz geçer.	HV-s.34, MST-s.176
26	Su bulanmayınca durulmaz.	Eİ-s.21, HV-s.10, H-s.18
27	Zahmet çeken rahat bulur.	Eİ-s.19, MST-s.153
28	Zahmetsiz bal yenmez.	Eİ-s.19, MST-s.153
29	Zahmetin noktası kalkınca rahmet olur.	Eİ-s.19, MST-s.153

### 3.15. Tutumlu ve İdareli Olmak

Tutumlu ve idareli olmak, bir liderden beklenen en önemli özellikler arasındadır. Bu bağlamda lider, mevcut imkânları en verimli şekilde kullanabilmelidir. Çünkü insanlığın ihtiyaçları sınırsız, ama dünyanın kaynakları sınırlıdır.

Türk kültüründe liderin tutumlu ve idareli olması gerektiği; Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiyye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı eserleri kapsamında Türk atasözlerine, Tablo 15'te belirtildiği şekilde yansımıştır.

**Tablo 15.** "Tutumlu ve İdareli Olmak" Konu Başlığında Tespit Edilen Atasözleri

Sıra Nu.	Tespit Edilen Atasözü	Atasözünün Kaynakları
1	Ayağını yorganına göre uzat.	Eİ-s.7, H-s.29, MST-s.61
2	Azı bilmeyen çoğu bilmez.	HV-s.17, MST-s.21
3	Az yiyen çok zaman yer, çok yiyen çabuk bitirir!	MST-s.21
4	Bol bol yiyen bel bel bakar.	H-s.11, MST-s.93
5	Damlaya, damlaya göl olur.	Eİ-s.17, H-s.20, MST-s.128
6	Demir tavında, dilber çağında.	MST-s.134
7	Dışinden, tırnağından artırıp mal sahibi oldu!	MST-s.144
8	Düştün ise toprağa sarıl!	MST-s.138
9	Ekmeği katığına denk eden muhtaç olmaz.	HV-s.4, MST-s.34
10	Eve ev kadar yığsan yetmez.	HV-s.18
11	Evdeki hesap çarşıya uymaz.	HV-s.19, H-s.7, MST-s.51
12	Güvenme varlığa, düşersin darlığa.	Eİ-s.27, MST-s.299
13	Hazır para tiz tükenir, arkasından gelmeyince.	HV-s.33
14	Hazır yemeğe, dağlar dayanmaz.	H-s.13, MST-s.115
15	Her azın birçoğu var.	MST-s.343
16	Her gün bir olmaz.	MST-s.355
17	Her şeyin azından olur bereket.	MST-s.347
18	İhtiyaç, ateşten gömlektir.	HV-s.11
19	Kanaat, tükenmez hazinedir.	H-23



20	Karıncadan ibret al, yazdan kışı karşılar.	Eİ-s.23, MST-s.240
21	Mal insanı zengin etmez, idare lazım.	Eİ-s.29
22	Parayı veren düdüğü çalar.	HV-s.24, MST-s.97
23	Pazarlıksız giren haksız çıkar.	HV-s.24
24	Taşıma su ile değirmen dönmez.	Eİ-s.21, HV-s.11, H-s.20, MST-s.191
25	Timar sipahisi züğürtlenince eski defteri yoklar.	H-s.12, MST-s.23
26	Ver elindekini ellere, sonra vur başını yerlere!	MST-s.340
27	Zararın neresinden dönülürse ötesi kârdır.	HV-s.35

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Atasözleri, Türk kültürüne özgü liderlik becerilerine temelde kaynaklık eden en önemli unsurlardan biridir. Bu kapsamda Türk kültüründe hükümdarların halkına karşı görev ve sorumluluklarını gerçekleştirebilmeleri için sahip olmaları gereken liderlik becerilerini, Hıfzı'nın (H) "Durub-ı Emsal", Mehmet Said Tekezâde'nin (MST) "El-Durub-ı Emsal-i Türkiye yahut Atalar Sözü", Esat İleri'nin (Eİ) "Türk Dilinde Darb-ı Meseller" ve Haşim Veli'nin (HV) "Atalar Sözü" adlı atasözü eserleri kapsamında şu şekilde özetlemek mümkündür:

- Türk kültüründe lider, adaletli olmalıdır. Çünkü adalet, dünyanın temelidir! (Tekezâde, 1895, s. 213). Bu kapsamda "adaletli olmak" konu başlığı altında 25 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider akıllı ve bilgili olmalıdır. Çünkü akıl gibi sermaye olmaz (Tekezâde, 1895, s. 218). Bu kapsamda "akıllı, zeki ve bilgili olmak" konu başlığı altında 41 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, anlayışlı ve hoşgörülü olmalıdır (Hıfzı, 1859, s. 25). Bu kapsamda "anlayışlı ve hoşgörülü olmak" konu başlığı altında 19 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, birlik ve beraberlik bilincine sahip olmalıdır. Çünkü baş başa vermeyince, iş olmaz (Tekezâde, 1895, s. 72). Bu kapsamda "birlik ve beraberlik bilinci oluşturmak" konu başlığı altında 24 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, cesaretli ve kararlı olmalıdır. Çünkü bir korkak, bir orduyu bozabilir (Veli, 1926, s. 25). Bu kapsamda "cesaretli ve kararlı olmak" konu başlığı altında 25 atasözüne ulaşılmıştır.

- Türk kültüründe lider çalışkan, eğitici ve örnek olmalıdır. Çünkü çalışmak ibadetin nısfıdır (Tekezâde, 1895: 107). Bu kapsamda “çalışkan, eğitici ve örnek olmak” konu başlığı altında 38 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider doğru sözlü ve güvenilir olmalı, meşverete önem vermelidir. Meşveret sünnet-i şerifedir (Hıfzı, 1859, s. 26). Bu kapsamda “doğru sözlü ve güvenilir olmak, meşverete önem vermek” konu başlığı altında 63 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, erdemli olmalıdır. Çünkü alçak uçan yüce konar, yüce uçan alçak konar (Tekezâde, 1895, s. 36). Bu kapsamda “erdemli olmak” konu başlığı altında 53 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, ihtiyatlı ve ileri görüşlü olmalıdır. O halde lider, bir şeyin önüne bakmadan sonuna bakmalıdır (İleri, 1925, s. 13). Bu kapsamda “ihtiyatlı ve ileri görüşlü olmak” konu başlığı altında 57 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, inançlı ve özgüven sahibi olmalıdır (Veli, 1926, s. 4). Bu kapsamda “inançlı ve özgüven sahibi olmak” konu başlığı altında 25 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider kendini doğru tanımalı, zaman ve mekâna göre kendini yenilemelidir (Tekezâde, 1895, s. 62). Bu kapsamda “kendini doğru tanımak ve zamana ve mekâna göre kendini yenilemek” konu başlığı altında 32 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider merhametli, fedakâr ve cömert olmalıdır. Çünkü komşu hakkı, Tanrı hakkıdır (İleri, 1925, s. 26). Bu kapsamda “merhametli, fedakâr ve cömert olmak” konu başlığı altında 22 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, planlı olmalı ve işi usulüne göre yapmalıdır. Lider, düşünce düşünce işini görmeli ki sonradan gördüğü işten pişman olmasın (Tekezâde, 1895, s. 138). Bu kapsamda “planlı olmak ve işi usulüne göre yapmak” konu başlığı altında 63 atasözüne ulaşılmıştır.
- Türk kültüründe lider, sabırlı ve öfkesine hâkim olmalıdır. Çünkü sabır meserretin, acele nedametın anahtarıdır (İleri, 1925, s. 20). Bu kapsamda “sabırlı ve öfkesine hâkim olmak” konu başlığı altında 29 atasözüne ulaşılmıştır.

- Türk kültüründe lider, tutumlu ve idareli olmalıdır. Çünkü ekmeği katığına denk eden, muhtaç olmaz (Veli, 1926, s. 4). Bu kapsamda “tutumlu ve idareli olmak” konu başlığı altında 27 atasözüne ulaşılmıştır.

#### 4.1. Öneriler

Gelişmiş ülkelerin en önemli varlıkları, iyi yetişmiş insan güçleridir. Bu nedenle ülkemizin ihtiyaç duyduğu iyi yetişmiş insan gücü; öğrencilerini özel bir sınavla seçerek kabul eden, özel bir eğitim programına sahip olan ve proje tabanlı eğitim veren Bilim ve Sanat Merkezleri ile sağlanabilir.

Selçuklu döneminde “Gulâmhane”, Osmanlı döneminde “Enderun” ve günümüzde ise “Bilim ve Sanat Merkezleri”, üstün ve iyi yetişmiş insan gücüne kaynaklık etmektedir. Bu bağlamda Türk kültürüne özgü liderlik becerileri, ülkemizde 1994-1995 eğitim ve öğretim yılından itibaren faaliyetlerine başlayan ve günümüzde sayısı 279’a çıkan Bilim ve Sanat Merkezleri ile öğrencilere kazandırılmalıdır.

Yaparak yaşayarak öğrenme felsefesine sahip Bilim ve Sanat Merkezleri’nde eğitim gören üstün yetenekli öğrenciler, geleceğin liderleri olarak düşünülmeli ve bu kapsamda eğitilmelidirler. Öyle ki Bilim ve Sanat Merkezlerinde eğitim görmüş üstün yetenekli ve iyi yetişmiş insan gücünün, devletin üst ve kritik kademelerinde görevlendirilmesi ve Türk kültürüne özgü bir şekilde liderlik becerileri ile donatılmaları, muasır medeniyetler seviyesine çıkabilmek adına büyük önem arz etmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Abadan, Y. (1956). *Kültür mefhumu ve değişimi*. Ankara: Yücel.
- Akın, A. (2008). Doğudan batıdan: Bir kültür ögesi olan Türk atasözlerinin yönetim paradigmaları açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-29.
- Aybars, E. (1992). Millileşme ve çağdaşlaşma lideri Atatürk. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 1(3), 863-870. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1153657>.
- Baltaş, A. (2022). *Türk kültüründe yönetmek*. (On Altıncı Baskı). İstanbul: Remzi.
- Başaran, E. (1994). *Eğitime giriş*. Ankara: Kadioğlu.
- Burns, J. (1975). *Leadership*. New York: Harper & Row.
- Celkan, H. Y. (2019). *Eğitim sosyolojisi*. (İkinci Baskı). Elâzığ: Asos.
- Çil, H. (2009). *Hız Ömer’in liderliği*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 249354).
- Ercan, Ü. ve Sığırı, Ü. (2015). Kültürel değerlerin liderlik özelliklerine etkisi: Türk ve Amerikalı yöneticiler üzerine bir araştırma. *Amme İdaresi Dergisi*, 48(3), 95-126. <http://doi.org/10.13140/RG.2.1.3592.8569>.

- Ergin, M. (2012). *Orhun abideleri*. (Kırk Altıncı Baskı). İstanbul: Boğaziçi.
- Gökalp, Z. (1995). *Hars ve medeniyet*. İstanbul: Toker.
- Greenberg, J. ve Baron, R. A. (1993). *Behavior in organization*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güngör, E. (1986). *Dünden bugünden tarih, kültür, milliyetçilik*. İstanbul: Ötüken.
- Güngör, N. (2020). Kültürel çalışmalar ve Türkiye serüveni. *TRT Akademi Dergisi*, 5 (10), 514-535.  
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1112286>.
- Güvenç, B. (2018). *İnsan ve kültür*. İstanbul: Boyut.
- Hacip, Y. H. (2019). *Kutadgu Bilig*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Harbi, K. (2017). *Girişimcilik olgusunun Türk atasözlerinde içerik analizi yöntemiyle incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 469179)
- Hıfzı, M. (1853). *Durub-i emsal*. İstanbul: Aşir Efendi. <https://isamveri.org/pdfrisaleosm/RE07628.pdf>.
- Hofstede, G. (1980). *Culture's consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Sage.
- House, R., Hanges, P., Dorfman, P., Javidan, M. ve Gupta, V. (1997). *Cultures, organizations and leadership: GLOBE study of 62 societies*. Thousand Oaks: Sage.  
<https://digitalcommons.andrews.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1005&context=jacl>.
- House, R. J. (1999). Culture-specific and cross-culturally generalizable implicit leadership theories are attributes of charismatic/transformational leadership universally endorsed? *Leadership Quarterly*, 10(2), 219-256.  
[https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(99\)00018-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(99)00018-1).
- İleri, E. (1925). *Türk dilinde darb-ı meseller*. İzmir: Ahenk.
- Kafesoglu, İ. (1984). *Türk milliyetçiliğinin meseleleri*. İstanbul: Devlet.
- Karahan, Y. (2014). Türk kültüründe liderlik. <https://yenidenergenekon.com/424-turk-kulturunde-liderlik/>.
- Katz, D. ve Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organisations*. New York: John Wiley.
- Kaya, F. (2015). *Kutadgu Bilig'e göre liderlik eğitimi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 405468)
- Kaya, F. (2017). Kutadgu Bilig'e göre liderde bulunması gereken temel vasıflar. *Elektronik Türkçe Çalışmaları Dergisi*, 12(33), 313-336. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12769>.
- Koç, N. (2011). Kültür ve "medeniyet" kavramları etrafındaki tartışmalar ve Atatürk'ün düşünceleri. *Cumhuriyet Tarihi Araştırma Dergisi*, 13, 103-122. [https://ctad.hacettepe.edu.tr/7\\_13/5.pdf](https://ctad.hacettepe.edu.tr/7_13/5.pdf).
- Kongar, E. (1982). *Kültür üzerine*. İstanbul: Çağdaş.
- Koşar, D. ve Gürer, G. T. (2023). Atasözleri bağlamında Türk kültüründe liderlik. *Milli Folklor*, 18(138), 189-205.
- Kulak, Ö. (1988). *Theodor Adorno: Kültür endüstrisi kaskacında kültür*. İstanbul: İthaki.
- Kulak, Ö. (2016). *Theodor Adorno: Kültür endüstrisinin kaskacında kültür*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 434293)
- Meriç, C. (1986). *Kültürden irfana*. İstanbul: İnsan.
- Özakpınar, Y. (1999). *Kültür değişimleri ve batılılaşma meseleleri*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı.
- Özkaynar, G. K. (2017). Tarihte öne çıkan Türk lider örnekleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi İşletme ve Yönetim Dergisi*, 1(1), 10-31. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/387515>.

- Rauch, C. F. ve Behling, O. (1984). Functionalism: Basis for an alternate approach to the study of leadership. *Leaders and Managers: International Perspectives on Managerial Behavior and Leadership*, 1, 45-62. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-030943-9.50012-7>.
- Richards, D. ve Engle, S. (1986). *After the vision: Suggestions to corporate visionaries and vision champions transforming leadership*. New Jersey: Prentive Hall.
- Schein, E. H. (1992). *Organizational culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Suri, H. ve Clarke, D. (2009). Advancements in research systhesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395-430. <http://10.3102/0034654308326349>.
- Şişman, M. (2014). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Stogdill, R. (1974). *Handbook of leadership: A survey of theory and research*. New York: The Free.
- Tekezade, M. S. (1893). *El-durub-ı emsal-i Türkiyye yahut atalar sözü*. İstanbul: Dersaadet Kasbar. <http://ktp.isam.org.tr/pdfeser/kitap/035975.pdf>.
- Turhan, M. (2020). *Kültür değişimleri sosyal psikoloji bakımından bir tetkik*. Ankara: Altınordu.
- Türk Dil Kurumu. (2023). Güncel Türkçe sözlük. <https://sozluk.gov.tr/>.
- Ülken, H. Z. (2019). *Türkiye’de çağdaş düşünce tarihi*. (On Beşinci Baskı). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Veli, H. (1926). *Atalar sözü*. İstanbul: Mahmut Bey. <https://isamveri.org/pdfrisaleosm/R195899.pdf>.
- Yalçın, E. S. ve Çetin, A. (1999). Türklerde liderlik geleneği ve Atatürk. *Erdem Dergisi*, 11(33), 1029-1036. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/687412>.
- Yukl, G. (2018). *Örgütlerde liderlik*. Ş. Çetin ve R.Baltacı (Çev. Eds.). Ankara: Nobel.



## Okul Aile Birlikleri Üzerine Bir İnceleme

Yasin Aydoğan<sup>1</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Türkiye’de Okul Aile Birliklerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimi ve her dönem de eğitim içindeki yeri incelenmiştir. Küreselleşme ile beraber 1980’li yıllarda başlayan neoliberal politikaların uygulanması Türkiye’de eğitim sektörünü derinden etkilemiştir. Bu durum kamu kaynaklarının kısılmasına neden olmuştur. Devlet okullarına gerekli miktarda ödenek gönderilmemesi eğitimde finansman sorununu gündeme getirmiş ve bu sorun Okul Aile Birlikleri ile giderilmeye çalışılmıştır. Araştırma nitel metodoloji içinde yer alan genel tarama modelinde hazırlanmıştır. İncelenen belge, dokümanlar metin incelemesi yöntemi kullanılarak çalışma tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda Okul Aile Birlikleri, geçmişten günümüze işlevini değiştirdiği belirlenmiştir. Okul Aile Birlikleri geçmişte, veli ve öğrenci değerlerini ön plana alınırken günümüzde, okullara maddi kaynak sağlayan bir yapı haline dönüşmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Okul Aile Birlikleri, Birlikler, Yönetmelikler

## A Study on School Parent Associations

#### Abstract

The change in the historical process of Parent Teacher Associations in Türkiye and their place in education in each period have been analyzed. The implementation of neoliberal policies that started in the 1980s with globalization has deeply affected the education sector in Türkiye. This situation caused public resources to be cut. The fact that public schools did not receive the necessary amount of funds brought up the problem of financing in education and this problem was tried to be solved by PTAs. The research was prepared in accordance with “the general survey model”, a part of qualitative methodology. Data were analyzed using the document analysis method. As a result of the research, it was determined that PTAs have changed their function from past to present. While PTAs prioritized the values of parents and students in the past, today they have turned into a structure that provides financial resources to schools.

**Keywords:** Parent-teacher associations, associations, regulations.

## 1. GİRİŞ

### 1.1 Problem

Öğrencilerin eğitiminde ve başarısında okul-aile ve çevre faktörleri oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Kaliteli bir eğitime ulaşmak için sağlıklı bir öğretmen-veli iş birliğine, sağlıklı bir işbirliği içinse tarafların birbirleriyle açık iletişim kurmalarına ve çocukların önemini çok daha iyi kavramalarına ihtiyaç duyulmaktadır. Çocukların ilk eğitimcilerinin anne babaları

<sup>1</sup> Uzman, MEB, Ankara, [aydos82@hotmail.com](mailto:aydos82@hotmail.com), ORCID: 0009-0007-6698-7855, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

olduğu görüşünden hareketle, ailelerin çocuklarının eğitimini desteklemesi ve katkıda bulunmasını sağlamak üzere, sistematik ve kurumsal bir eğitim veren okul ile evdeki eğitimi paralelleştirip bütünleştiren bir yaklaşım sergilenmelidir (Şahin ve Ünver, 2005).

Çocuğun eğitiminde eğitim kurumlarının yanı sıra aile de önemli bir rol oynadığı için aile ile okulların sürekli bir iş birliği yapması gerekir. Çocuğun ailede elde ettiği bilgi ve beceriler onun okuldaki başarısını etkiler. Çocuğun aile içinde öğrendiği bilgi, tutum ve beceriler okulda öğrendiklerini destekler nitelikte ise çocuk okulda daha başarılı olur. Okul ile ailenin öğrettikleri arasında çelişki olursa, bu durum çocuğun başarısını olumsuz yönde etkiler (Erden ve Fidan, 1998).

Aile katılımı, anne babaların çocuklarının gelişim ve eğitimlerine katkıda bulunmaları için düzenlenmiş etkinliklerin bütünü olarak tanımlanabilir (Ömeroğlu ve Yaşar, 2005). Nitelikli bir eğitime ulaşmak için okul ve aile katılımı ön şarttır. Ana-babaların iyi bir model oluşturabilmesi için değişen zamana, yeni oluşacak gereksinmelerine cevap verebilmeleri eğitimleriyle mümkündür. Bunu sağlamak için İstanbul Üniversitesi tarafından 1989 yılında "Ana –Baba Okulu" başlatılmıştır.

Ana-Baba Okulu, anne ve babaların çocuklarına karşı tutum ve davranışlar geliştirmesine yardımcı olmak, anne ve babalara çocukları ile nasıl sağlıklı bir iletişim kurabileceklerini anlatmak, çocuğun gelişme süreci içindeki değişimlere ilişkin özellikleri anlatmaktan, cinsel eğitime kadar çocuk ve genci ilgilendiren farklı konularda ana ve babaları aydınlatmak amacıyla kurulan bir okuldur (Özel, 1996). Bu bağlamda Yavuzer (1992), tarafından gerçekleştirilen "Eğitim Başarısını Yükseltmede Ailenin Rolü" konulu 7-17 yaşları arasındaki 50 çocuk üzerinde gerçekleştirilen araştırmaya göre; başarısız çocukların %66'sının babalarını kendine zaman ayıramayacak kadar meşgul oldukları, % 46'sının psikososyal olgunlukların yetersiz olduğu, % 44'ün ailesinde ana-baba ilişkilerinin kötü olduğu, %46'sında dikkatsizlik ve dalgınlık belirtilerine rastlanıldığı, % 32'sinin arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin kötü olduğu, % 36'sının otoriteye karşı olduğu, % 24'ünde yalan söyleme ve tırnak yeme alışkanlığı saptanmıştır. Bu bulgular bize, okul başarısızlığında aile faktörünün önemli derecede etkili olduğunu göstermektedir.

Çelenk (2003) de, okul başarısı üzerinde aile faktörünün rolünü konu edinen araştırmasında, eğitim açısından destekleyici bir tutum içinde bulunan ailelerden gelen

çocukların okul başarılarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yazara göre, okul aile dayanışması, okul başarısının ön koşuludur.

Literatürde, aile katılımının, çocukların öğrenme deneyimlerini ve akademik başarılarını geliştirdiği vurgulanmaktadır. Nitekim ailelerin eğitim sürecine katılımlarını inceleyen Epstein (1995), ailelerin eğitim sürecine katılım düzeyleri için farklı kategoriler oluşturmuştur. Bu kategorilerde ailelerin, eğitim sürecine ne tür bir katılım göstereceği ve bunlarla ilgili okullarda uygulanabilecek etkinlik önerileri sunulmaya çalışılmıştır. Bu kategoriler ve içerikleri sırayla şu şekilde açıklanabilir:

- Çocuk bakımı: Ailelere çocukları için uygun bir ev ortamı hazırlamada yardımcı olmak. Çocukların öğrenim seviyelerine ve yaşlarına göre ailelere sağlık, beslenme ve eğitim etkinlikleri gibi konularda destek olmak.
- İletişim: Okul ile ev arasında sağlıklı iletişim kanalları kurmak. Veli toplantıları düzenlemek, dil sorunu olanlar için çevirmen sağlamak ve evlere aylık, haftalık öğrenci hakkında bilgilendirme raporları göndermek.
- Gönüllülük: Gönüllü ailelerin okuldaki veya sınıftaki etkinliklere katılmasını sağlamak. Okulda aileler için etkinlik odaları hazırlamak.
- Evde öğrenme: Ailelere, öğrencilerin ev ödevlerine, ders etkinliklerine ve ders planlarına nasıl yardım edecekleri konusunda bilgi vermek. Okulda aile okuma etkinlikleri hazırlamak.
- Karar verme: Okuldaki kararlarda ailelerin katılımını sağlamak, aile temsilcileri belirlemek ve tüm ailelerin bu temsilcilerle iletişimini sağlamak.
- Toplumla iş birliği: Toplum sağlığı, kültürü ve sosyal hizmetler konularında öğrenci ve aileleri bilgilendirmek, bu tür toplumsal etkinliklere öğrencilerin ve ailelerin katılımını ve desteğini sağlamak.

Okul ile aile arasında iş birliğini artırmak çeşitli etkinlikler yapılmalı ve planlanmalıdır.

Arslan ve Nural'a (2004) göre, etkili ve başarılı okul-aile işbirliğini yaratmak için, okul ev ziyaretleri düzenleme, ana-babalar, öğretmenler ve çocukların katılacakları gezi, gözlem, konferans, gece gibi etkinlikler planlama, ana-babalardan sınıf-içi kaynak kişi olarak yararlanma, meslekî rehberlikte ana-babalardan yararlanma, velilerle görüşme toplantıları programlama ve ilân etme, ana-babalara okulun kaynaklarını kullanma fırsatları verme,



velilerin okul hakkındaki görüşlerini almak için anket uygulama, önemli günlerin kutlanmasında velilere görev verme, velilerin, okul bültenine yazı yazmalarını sağlama, belirli aralıklarla sınıflarında gösteriler düzenleme ve velilerin bu yolla öğrenci performansı hakkında bilgilendirilmelerini sağlama, veliye örnek ders gösterisi yapma vb. etkinlikler düzenleyebilir.

Okuldaki eğitim sürecine ailelerin katılımı ve okul aile iş birliğinin sağlanmasının aile desteklerinin sağlanmasına, ailelerin çocuğun eğitimine ilişkin becerilerinin artırılmasına ve aileler arasında etkileşim ve iletişimine yardımcı olmaktadır.

Türkiye’de Okul aile iş birliği okullarda nitelikli bir biçimde kurulduğunun söylenilmesi oldukça güçtür. Doğan (1995) tarafından yapılan araştırmada okul yöneticilerin okul aile iletişimi konusunda ilgisiz ve isteksiz davrandıkları ve yeterli bilgiye sahip olmadıkları sonucu ortaya konulmuştur. Aslan (1984) ise, okul-aile arasında planlı bir iletişim olduğu söylenemez. Bulgulara göre yönetici, öğretmen, okul ve aile arasındaki ilişkiler plansız ve rastlantısaldır.

Balkar (2009), tarafından okul-aile iş birliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşlerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmasında araştırmaya katılan veliler, okul-aile iş birliğini sağlama adına yetersiz toplantı yapılmasından, veliler ise okul ve veli toplantılarının not öğrenme amaçlı olduğundan şikâyet etmekte ve dolayısıyla her iki grup da iş birliğinin yetersiz olduğu görüşünde birleşmektedir.

Aslanargun’un (2007), okul-aile işbirliği ve öğrenci başarısı üzerine yaptığı tarama çalışmasında ifade ettiği üzere, ailelerin okulun süreçlerine katılım engelleri arasında; okullarda bulunan okul-aile birliklerinin etkin bir şekilde işletilememesi, okul yetkilileri ile öğrenci velilerinin kayıt dönemleri ve çok özel durumlar dışında bir araya gelememesi ve okul-aile birliği toplantılarının verimli bir şekilde tam katılımı yapılamaması, okul-aile iletişimde yaşanan en yaygın sorunlar arasında yer almaktadır. Oysa, okul ve aile iş birliği, çocuk ve gençlerin haklarını, sorumluluklarını ve ödevlerini öğrenmelerinde, bunları birer davranış biçimine dönüştürmelerinde ve okul başarısının artırılmasında da önemli role sahiptir. Ailelerin bu role katkısı, okula bağışta bulunan ve çocuklarının başarı durumunu öğrenmek için ya da bir sorun olduğunda okula gelen bireyler olarak görülmesiyle sınırlı olmamalı, aileler aynı amacı gerçekleştirmeye çalışan ortaklar olarak görülmelidir (Aydın, 1995).

Okulun etkililiği ve öğrencinin sosyal, duygusal ve akademik açıdan gelişmesi ve başarılı olması açısından okul-aile iş birliği son derecede önemli görülmektedir. Bu gerekçe ile kurulan

Okul Aile Birlikleri, eğitimde son dönemde giderek önem kazanan yapılardır. Nitekim son dönemde uygulanan neoliberal politikalar her alanda olmak üzere eğitim alanını da olumsuz etkilemiştir. Bunun sonucu olarak, Okul Aile Birlikleri dönemin ekonomik, politik ve siyasi özelliklerinden etkilenecek amaçlarında ve yönetsel yapısında değişimler yaşanmıştır. Okul Aile Birliklerinde neoliberal öncesi ve sonrası olarak amaç, işlev ve görevleri birbirinden ayrılmaktadır. Bu durum Okul Aile Birlikleri yönetmeliklerinde açık bir şekilde karşımıza çıkmaktadır.

Okul Aile Birlikleri yönetmeliği 1965 yılına ait tebliğler dergisinde yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte kamusal yararı gözetilen, pedagojik değerleri ön plana alan, okulun yalnızca ders görülen yer olarak görülmeyip okulların, öğrencilerin tüm eğitici etkinliklerin yapıldığı yer olduğu belirtilmektedir. Örneğin, Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu gibi toplumsal faydayı dikkate alan kuruluşlarla iş birliği içinde olmayı amaçlamıştır.

Okul Aile Birlikleri yönetmeliği 1965 yılına ait tebliğler dergisinde birliğin amacı, şöyle belirtilmiştir:

“Aile okul arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmek suretiyle ana, baba ve öğretmenleri çocukların eğitiminde işbirliğine götürmek böylece; çocuğun eğitiminde birbirine zıt kuvvetlerinin çatışmasını önlemek, çocuğun gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında okul ve ailenin görev ve sorumluluğu hakkında aile üyelerini aydınlatmak, okulda velilerin eğitim için yararlı yaşantılardan bilgi, beceri ve mesleklerinden faydalanmak, toplumsal yardımlaşma ve dayanışma, anlayış ve alışkanlıklarını geliştirmeye yarayacak bir çerçevede içinde öğrenci velilerin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya amaç edinir.”

1980 yıllarda yaşanan askeri darbe dönemi ile beraber eğitim, bir süre daha pedagojik bir değer olarak görülmeye devam etmiştir. Okul aile birlikleri yönetmeliği 1983 yılında yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle, yardımlaşma ve dayanışmayı teşvik eden, okulun bir eğitim yeri olduğu belirtilmiştir. Okul Aile Birlikleri 1983 tarihli yönetmelikte ise, “okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğrenciler arasında iş birliği sağlamayı amaç edinmiştir”.

2005 yılında 5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanunun çıkarılması ile Okul Aile Birliklerinin yanında faaliyet gösteren Okul Koruma Dernekleri kapatılmıştır. Böylece Okul Aile Birlikleri, okulun tüm maddi ve manevi ihtiyaçlarında tek söz sahibi olmuştur.

Okul Aile Birlikleri 2005 yılındaki yönetmelikte ise şöyle belirtilmiştir:

“Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddi katkı sağlamak üzere kurulur.”

En son yayımlanan 2012 yılındaki Okul Aile Birlikleri yönetmeliğine göre, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak gibi görevleri olmakla beraber, okula maddi katkıda bulunmak görevi daha ön plana alınmıştır. Nitekim özellikle son dönemde yayımlanan yönetmeliklerin içeriğinin finans ağırlıklı olduğu, diğer boyutların fazla geliştirilmediği yönetmeliğe yönelik eleştirilerdir.

Yukarıda anlatılanlar ışığında Türkiye’de Okul Aile Birliklerinin tarihsel süreç içindeki bu değişimi, eğitim sürecindeki yeri ele alınacaktır.

Bu araştırmanın amacı Türkiye’deki Okul Aile Birliklerinin tarihsel süreç içerisindeki değişimini ve eğitim sürecindeki yerini temel yasal belgeler (Şuralar, Yönetmelikler ve stratejik planlar) bağlamında çözümlenmektedir. Araştırma, 1965, 1983, 2005, 2013 tarihli Okul Aile Birliği yönetmelikleri, Milli Eğitim Şuraları ve Milli Eğitim Stratejik Plan ile sınırlıdır.

## **2. YÖNTEM**

### **2.1 Araştırma Modeli**

Araştırma, nitel metodoloji içinde yer alan genel tarama modelinde hazırlanmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlamaktadır. Genel tarama modeli ise, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 1999).

Bu çalışmada belgesel (literatür) tarama modeli de kullanılmıştır. Var olan kayıt ve belgeleri inceleyerek veri toplamaya belgesel tarama denir (Karasar, 2005). Belgesel tarama modeli hemen her araştırma için kaçınılmaz olarak görülen bir veri toplama tekniğidir.

### **2.2 Evren ve Örnekleme**

Araştırmanın evreni Türkiye’de yayımlanan Okul Aile Birliği yönetmelikleridir. Araştırmanın çalışma evreni ise, Milli Eğitim Şuraları, Milli Eğitim Stratejik Planı ve 1965, 1983, 2005, 2012 tarihli Okul Aile Birlikleri yönetmelikleridir. Araştırmada, çalışma evreninde

belirtilen tüm Okul Aile Birliği yönetmeliklerine ulaşmak hedeflendiğinden, ayrıca örneklem alınmamıştır.

### **2.3 Verilerin Toplanması**

Araştırma kapsamındaki veriler, ele alınan döneme ilişkin arşiv belgeleri, süreli yayınlar, kitaplar ve elektronik kaynaklar taranarak (belgesel tarama) ile elde edilmiştir. Bu anlamda, çalışmada 'belgesel tarama' yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır.

### **2.4 Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Belgesel tarama ile toplanan veriler, betimsel analiz tekniği kullanarak çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Betimsel analiz, derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin incelenmesinde kullanılan yöntem olup, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Altındağ, 2005). Konuya ilişkin saptamalar, doğrudan alıntı yapılarak betimlenmiş ve üzerinde değerlendirmelerde, yorumlarda bulunulmuştur

## **3. BULGULAR**

### **3.1 Okul Aile Birliklerin Tarihsel süreci**

Türkiye'de Okul Aile Birlikleri yönetmeliği dört ana başlıkta ele alınacaktır. 1965, 1983, 2005 ve 2012 tarihli Okul Aile Birlikleri yönetmelikleridir. 1965 ve 1983 tarihli Okul Aile Birliği yönetmelikleri neoliberal politikalardan etkilenmemiş, 2005 ve 2012 Okul Aile Birlikleri yönetmelikleri neoliberal politikanın etkisi altında kaldığı görölmektedir.

İlköğretime finansman açısından bakıldığında temel eğitimin ücretsiz olmasına ilişkin ilk resmî belge İnsan Hakları Evrensel Bildirgesidir (1948). 10 Aralık 1948'de kabul edilen bu bildirgenin 26. maddesinde, herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız ve zorunlu olduğu belirtilmektedir.

Bundan yaklaşık on yıl sonra kabul edilen Çocuk Hakları Bildirgesi'nde (1959) ise çocuğun en azından ilköğretim düzeyinde, ücretsiz ve zorunlu bir eğitim almaya hakkının olduğu vurgulanmaktadır. Ayrıca Birleşmiş Milletler Genel Kurulunun 16 Aralık 1966 tarihinde kabul ettiği Ekonomik, Sosyal ve Kültürel Haklar Uluslararası Sözleşmesi, taraf devletlerin ilköğretimin zorunlu olması ve herkese ücretsiz sağlanması gerektiğini öngörmüştür (Madde 13).

İlgili alan yazın taraması hane halkının geniş çapta eğitim finansmanına katıldığını göstermektedir. Nitekim kimi ülkelerde bu harcamalar toplam harcamaların yarısından fazlasını oluşturmakta ve fakir toplumlarda eğitsel harcamaların aile bütçeleri üzerindeki yükü daha ağır olabilmektedir. Örneğin, Kamboçya, Vietnam, Çin, Afrika ve daha birçok bölgede ailelerin ilköğretimin finansmanına katılımı önemli düzeylere ulaşmıştır. Buna rağmen dünyanın her yerinde böyle bir durumun olduğunu söylemek zordur. Örneğin, Batı Avrupa ve Kuzey Amerika'nın sanayileşmiş bölgelerinde tüm okul harcamaları devlet tarafından karşılanmaktadır (Bray ve Bungly, 2005, ss. 5 – 6).

Konuya ilişkin diğer bir çalışma (Bray, 2006), Doğu Asya'da hane halkının yapmış olduğu eğitsel harcamaları içermektedir. Özellikle sosyalizmden kapitalizme yeni geçen ülkelerde özel harcamalarının yüksekliğine işaret edilmekte bunun gerekçesi olarak devletin içerisinde bulunduğu ekonomik krizden dolayı eğitim için yeterli miktarda ve kalitede finansal kaynak bulamayışı gösterilmektedir.

Tablo 1 Dünya Bankası'nın 2005 yılında ailelerin ilköğretim finansmanına katılımına ilişkin 93 ülkede yapmış olduğu araştırma sonuçlarını göstermektedir. Buna göre araştırma kapsamındaki ülkelerin sadece %17'sinde herhangi bir ücrete rastlanılmazken yaklaşık üçte ikisinde Okul Aile Birliği ya da toplum katkısı yaygın olarak kullanılmaktadır. Ayrıca söz konusu ülkelerin üçte birinden fazlası zorunlu önlük gideri ve ders kitabı kapsamında aileleri ilköğretimin finansmanına kattığı görülmektedir.

**Tablo 1.** İlköğretimde Hane halkı Harcamaları (2005)

Harcama Türleri	Ülke Sayısı	Yüzde (%)
Okul ücreti	24	% 25
Ders kitabı masrafları	24	% 25
Zorunlu önlük giderleri	33	% 35
Okul Aile Birliği / Toplumsal Katkı	65	% 69
Diğer	34	% 36

**Kaynak:** Kattan, 2006, s. 7

**Açıklamalar:** (1) Araştırma Dünya Bankası tarafından 2005 yılında 93 ülke üzerinden yürütülmüştür.

(2) Diğer: sınav ücreti, öğretmenlere yapılan ek ödemeler vb. ücretleri kapsamaktadır.

Pek çok ülkenin ilköğretim sistemlerinin kaynak sıkıntısıyla karşı karşıya bulduklarını, bu sıkıntıları aşmak için yerel toplum ve/veya ailelerin desteklerini sağlamaya yönelik arayışlar içinde olduğunu belirtmektedir. Günümüz Türkiye'sinde bir yandan toplumun okullardan daha

nitelikli eğitim beklentisi diğer yandan ilköğretim bütçesindeki kısıtlamalar okul yöneticilerini, bu okulların finansmanında bütçe dışı yeni kaynak arayışına yönlendirmektedir (Kavak ve diğerleri, 1997, s:4).

Konu Türkiye bağlamında ele alındığında eğitim daha çok bir kamu hizmeti olarak algılandığı ve büyük ölçüde vergilerle finanse edildiği görülmektedir (Tural, 2002, s. 321). Bu finansman yapısı içerisinde her yıl devlet gelirlerinin en az %3'ünün ilköğretime kaynak olarak aktarılması ilgili yasaca belirlenmiştir (İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 1961, madde 76). Ayrıca diğer gelir kaynakları şu şekilde sıralanmıştır: Özel idare bütçelerine yıllık gelirlerinin %20'si oranında konulacak ödenekler, köy bütçelerine her yıl genel gelirlerin en az %10'u oranında konulacak ödenekler, mahkemelerce 222 sayılı kanuna göre verilen para cezaları, her yıl Vakıflar Genel Müdürlüğüne bütçe ile tespit edilecek gelirlerle mütevelliler tarafından idare olunacak vakıflardan ayrılacak hisseler, İktisadi Devlet Teşekkülleri, özel kurumlar, dernekler veya hayırsever kimseler tarafından yapılacak her türlü mal, para bağışları ve vasiyetler, faizler, Hurdaya çıkacak okul eşya ve levazımının, işe yaramayacağı anlaşıldığından veya yenisi yapıldığından satılmasına karar verilen okul binaları enkazının veya okul yerinin değiştirilmesi dolayısıyla bu kanuna göre istifade edilmeyecek durumda kalan arsa ve tarlaların satışından elde edilecek paralar, Sözleşmeler gereğince kısmen veya tamamen yerine getirilmeyen okul yapım işleri müteahhitlerinden alınacak gecikme ve benzeri tazminat ve müteahhitlerin irat kaydolunacak teminat akçeleri.

Türkiye'de zorunlu eğitimin Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nda (1982) güvence altına alınmış olduğu görülür: *İlköğretim kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.* (Madde 42). Ayrıca Türk eğitim sisteminin temel ilke ve amaçlarını belirleyen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 22. maddesinde "*İlköğretim 6 – 14 yaşlarındaki çocukların eğitim ve öğretimini kapsar, İlköğretim, kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunludur ve Devlet okullarında parasızdır.*" hükmü yer almaktadır. Yine 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu'nun 2. maddesi de "*İlköğretim, ilköğrenim kurumlarında verilir; öğrenim çağında bulunan kız ve erkek çocuklar için mecburi, Devlet okullarında parasızdır.*" biçiminde ifade edilmiştir.

Cumhuriyetin ilk yıllarında, zorunlu öğrenim çağında bulunan çocukların okutulması için zorunlu olan harcamalara halkın katılımı olarak tanımlanan "mektep vergisi" adıyla bir vergi oluşturulmuştur (Karakütük, 2001, s. 66). Yakın zamanda ise zorunlu eğitimin sekiz yıla

çıkarılmasıyla oluşacak kaynak sorununun 4306 sayılı yasa ile giderilmeye çalışıldığı görülmektedir. Söz konusu kanunun yürürlüğe girdiği 1997 yılından 2005 yılına kadar geçen süre içinde eğitime katkı payı ile bağış ve nemalardan toplam 2 492 179 000 TL gelir elde edilmiştir (MEB, 2005, s. 225). Ancak, ciddi bir tutar oluşturan bu gelirlerin nerelerde kullanıldığı kamuoyuna duyurulmalı ve denetimleri yapılmalıdır.

2003 verilerine göre ilk ve orta öğretimde velilerin yaptığı harcama tutarınının 17,2 katrilyon TL'ye ulaştığı belirlenmiştir, oysa vergi gelirlerinden eğitime ayrılan pay 7 katrilyondur; yani devletin eğitime harcadığı paranın yaklaşık 2,5 katı öğrenci velileri tarafından harcanmaktadır. Devlet okullarında parasız öğrenim görme hakkı olan öğrencilerden toplanan paralar MEB bütçesinin yaklaşık 2,5 katı bir büyüklüğe sahiptir (Keskin ve Demirci, 2003).

Okullara kaynak sağlamaya yönelik çabaların, ilköğretim hizmetlerinin kamuca karşılanmayan ya da karşılanamayan kısımlarının giderek öğrenci velilerine yüklenmesi yönünde bir eğilim olduğunu söyleyebiliriz (Özdemir, 2011). Nitekim bu durum MEB iç denetim raporunda da dile getirilmiştir. Raporda (MEB, 2010, s. 19), 26.415 kurumda hiç kadrolu hizmetlinin bulunmaması okul yöneticilerini velilerden sürekli para isteyen bir mekanizma haline dönüştürdüğü belirtilmektedir. Yine okul aile birlikleri üzerine maddi ve manevi ağır sorumluluklar yükleyen bu durum hem okul yöneticilerini yıpratmakta hem de Bakanlığın itibarını olumsuz olarak etkilemektedir.

Bunun yanında, MEB bütçesindeki ödenek türlerinin dağılımına bakıldığında önemli bir bölümünün personel giderlerine (%70,8) ayrıldığı görülmektedir. Bununla beraber Sosyal Güvenlik Kurumu pirim giderlerinin %12,1'lik payı da hesaba katıldığında toplam bütçenin %82,9'unun personel için harcadığı, başka bir deyişle bütçenin bir personel bütçesi görünümünde olduğu dikkati çekmektedir (MEB, 2010, s. 151).

Türkiye'de Okul Aile Birliği yönetmeliği ilk olarak 30/07/1965 tarihli ve 12062 sayılı resmî gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikle, eğitim-öğretim çalışmaları hakkında ana-babaları aydınlatma, sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazandırma, çocukların başarılarını artırmada ana-babaları bilgilendirme gibi anne- baba katılımına önem veren, okul ile aile arasında iş birliğini dikkate alan özellikler dikkate alınmıştır.

Türkiye’de yaşanan askeri darbe sonrası eğitimin piyasaya açılma süreci Okul Aile Birliğini etkilememiştir. Okul Aile Birliği Yönetmeliği 18/05/1983 tarihli ve 18051 sayılı resmî gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Eğitim, pedagojik değer ve kamusal yarar olarak görülmeye devam etmiş, Okul Aile Birliklerine, çocukların başarısını artırmada ana-babaları aydınlatma, okulun amaç ve eğitim ilkeleriyle faaliyetleri hakkında ana-babalara bilgi verme gibi görevler yüklenilmiştir.

Okullarda, Okul Aile Birliklerinin yanında faaliyet gösteren Okul Koruma Dernekleri bulunmaktadır. Okul Koruma Dernekleri, okula devam eden öğrencilerin iyi koşullar içinde öğrenimlerini sürdürmek için giyim, kitap, defter ve ders araç ve gereçlerini temininde bulunmak ve okulun ihtiyaçlarını karşılamak için kurulan derneklerdir. Okullarda para, araç-gereç ve her türlü maddi desteğin sağlanmasına ihtiyaç duyduğu için bunu koruma dernekleri aracılığı ile giderilmeye çalışılmıştır. Okul Koruma Dernekleri, dernekler yasasına göre kurulmuştur. Derneğin üyelerinde veli olma zorunluluğu yoktur. Eğitim gönülleri tarafından idare edilmektedir. Derneğe üyelikte gönüllülük esastır. Her okul da koruma derneği kurulabilir.

2005 tarihli 5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanunun çıkarılması ile birlikte Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda kurulan ve okullarımızın fiziki ve teknik eksikliklerinin giderilmesinin yanında veli ve öğretmen dayanışması ile eğitim kalitesinin yükseltilmesini amaç edinen ve bu amaç doğrultusunda bağış adı altında para toplayan okul koruma dernekleri kapanmak zorunda kalmıştır (Şimşek, 2007).

Okul koruma derneklerin kapatılmasında veli olma şartı olmaksızın herkese açık olması, dernek başkanlarının uzun süre başkan olmaları, rant elde etme gibi nedenlerden dolayı kapanmışlardır. Okul Koruma Derneklerinin kapatılması sonucunda doğan boşluk nedeniyle ortaya çıkan bu sorunun çözümü için 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun 16.maddesine dayalı olarak Millî Eğitim Bakanlığı Okul Aile Birlikleri Yönetmeliği çıkarılmış, çıkarılan yönetmelik 31.05.2005 tarih ve 25831 sayılı Resmî Gazetede yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. 1739 sayılı Kanunu’nun 16. Maddesinde yapılan değişiklik aşağıdadır:

“... Okul aile birlikleri, okulların eğitim ve öğretim hizmetlerine etkinlik ve verimlilik kazandırmak, okulların ve maddî imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere; aynı ve nakdî bağışları kabul edebilir, maddî katkı sağlamak amacıyla sosyal ve kültürel etkinlikler ve kampanyalar



düzenleyebilir, okulların bünyesinde bulunan kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işlettirebilir veya işletebilirler. Öğrenci velileri hiçbir surette bağış yapmaya zorlanamaz.”

Böylece Okul Aile Birlikleri okulun tüm maddi ve manevi ihtiyaçlarında tek söz sahibi olmuştur.

Okul Aile Birlikleri 2005 tarihli yönetmelikte işlevi ise, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak gibi görevlerin yanı sıra okula maddi katkı sağlamak ifadesi yer almaktadır.

Bu yönetmelikle beraber okula maddi katkı yapılması gerektiği ilk defa belirtilmiştir. Öğrenciler arasında dayanışmadan bahsedilmemekte, okul amaçlarının gerçekleştirmede stratejik gelişim vurgulanmaktadır. Okul ihtiyaçların karşılanmasında hizmet alımı ve sivil toplum kuruluşları ile iş birliğinden bahsedilmektedir.

2012 Okul Aile Birliği Yönetmeliğinde ise, 2005 Okul Aile Birliği Yönetmeliğin devamı olarak, okullara maddi katkı ve kaynak sağlama işlevi ön plana alındığı görünmektedir.

### **3.1.1 30/07/1965 tarihli ve 12062 sayılı Okul Aile Birliği Yönetmeliği**

Okul Aile Birliği Yönetmeliği 30 Temmuz 1965 tarihli ve 12062 sayılı resmi gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte, Okul aile Birliklerin amacı, görev ve yetkileri, üyelik, yönetsel yapısı (organları), ve ilgilendiği konular aşığıda belirtilmiştir.

#### **3.1.1.1 Amacı**

İlk ve ortaokullarla liselerde ve bu derecelerde bulunan diğer bütün okullarda birer Okul Aile Birliği kurulur. Birliğin amacı, aile ve okul arasındaki ilişkileri kuvvetlendirmek suretiyle ana, baba ve öğretmenler çocukların eğitiminde iş birliğine götürmek ve böylece:

- Çocuğun eğitiminde birbirine zıt kuvvetlerin çatışmasını önlemek.
- Çocuğun gelişim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların karşılanmasında okul ve ailenin görev ve sorumluluğu hakkında aile üyelerini aydınlatmak.
- Okulda velilerin, eğitim için yararlı yaşantılardan, bilgi, beceri ve mesleklerinden faydalanmak.
- Toplumsal yardımlaşma ve dayanışma anlayış ve alışkanlıklarını geliştirmeye yarayacak bir çerçeve içinde öğrenci velilerinin sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmak.

### 3.1.1.2 Görev ve yetkileri

- Okul ve öğrencilerin maddi ihtiyaçları birinci derecede okul koruma ve yardımlaşma derneklerince karşılanır. Bu ihtiyaçların saptanması için Okul Aile Birliği okul ve öğrencileri koruma derneği ile iş birliği yapabilir.
- Birlikler, kendi amaçlarına benzer amaçları gerçekleştirmeye çalışan Birliği okul ve öğrencileri koruma derneğinden başka, Çocuk Esirgeme, Kızılay, Gençlik Dernekleri ve Yardım Sevenler Cemiyeti gibi kurumlarla iş birliği yapar.
- Okulda mali, idari ve eğitsel işlerden doğrudan doğruya okullar sorumludur. Bu işlerle ilgili dileklerini birlikler ilgili makamlara duyurabilirler.
- Birlikler, okulu yapmakta olduğu işler üzerinde desteklemeyi iş edinip onu güç duruma sokacak kararlar vermekten, tamimiyle eğitsel olan amaca politika ya da çıkar karıştırmaktan çekinirler. Birlik konusu yönünden okulun bir kurulusudur. Okul dışında bir kişiliğe sahip değildir.

### 3.1.1.3 Üyelik

Okulun bütün öğretmenleriyle öğrencilerin ana-babaları ya da velileri Okul Aile Birliğinin tabi üyesidir. Öğrencilerin okuldan ayrılmasıyla baba, anne ya da velinin üyeliği kendiliğinden düşer. Bunlardan üye kalmak isteyenler, istediklerini yazı ile başkanlığa bildirirler. Bütün üyeler genel toplantılara serbestçe gelir, konuşur ve oylara katılırlar. Baba ile anne, ikisi birden de birliğe üye olabilirler.

### 3.1.1.4 Okul Aile Birliğinin uğraşabileceği konular

- A.** Okulun amaç ve eğitim, öğretim ilkeleriyle eğitim ve öğretim çalışmaları hakkında ana-babaları aydınlatma:
  - a.** Okulun program ve yönetmeliğinin ana çizgilerini açıklamak.
  - b.** Okulun eğitim ve öğretim prensipleri ile metotlarını aydınlatmak.
  - c.** Okul Aile Birlikleri yönetmeliği hakkında açıklamalarda bulunmak.
  - d.** Okulu, çalışma yerlerini ve öğretim araçlarını tanıtmak.
  - e.** Yerine göre, okul müdürünün izni alınarak ana-babaların derslere girmelerini sağlamak maksadı ile ders yılının belli zamanlarında "Eğitim günleri ya da haftaları" düzenlemek.
  - f.** Bu amaç ve ilkeleri gerçekleştirmede okulun karşılaştığı güçlüklerin açıklanması, tartışılması ve bunların giderilme çarelerin beraberce araştırılması.

**B. Sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazandırmada ortak tedbirler almak:**

a. Öğrencilerin el-yüz, üst-baş, vücut temizliği ve alışkanlıkları hakkında ana-babalarla görüşmeler yapmak ve alınacak tedbirleri ayrı ayrı ve bir elden sağlama yollarına gitmek.

b. Çocukların muntazam olarak beslenmelerin ve istirahatlerin sağlamanın önemi üzerinde durmak ve çocuk bakımı hakkında ana-babalarla samimi konuşmalar yapmak. Bulaşıcı hastalıklardan korunma çareleri ile bunları tedavi yolları hakkında ana-babalar ile konuşmalar yapmak, bu konuda çevrenin ilgili kuruluşlarından faydalanma yollarına gitmek.

c. Salgın hastalık hallerinde sağlık savaşlarına bilgili bir şekilde beraberce katılmak ve gerekli yardımlarda bulunmak.

d. Ailede, okulda ve çevrede çocukların sağlık ve temizliği ile ilgili öteki sorunları incelemek ve gerekli tedbirleri elbirliği ile almak.

**C. Eğitim ve öğretim işlerinde çocukların başarılarını artırmada ana-babalarla işbirliği yapma:**

a. Sürekli ve vaktinde okula devamın önemi üzerinde durmak, devamsızlığın nedenlerini araştırmak, bunları elbirliği ile gidermeye çalışmak.

b. Okula seve seve devamda ana-babaların okul hakkındaki görüş ve anlayışlarının önemi üzerinde durmak.

c. Çocukların beslenme, dinlenme ve duygusal dengelerinin okul başarısı üzerindeki etkileri hakkında görüşmelerde bulunmak.

d. Çocuklarının ev ve yaşama koşulları ve özellikleri hakkında ana- babaların öğretmenleri sık sık aydınlatmalarının yetişme ve başarı üzerindeki rolünü açıklamak, öğretmenlerin bu hususta dikkat ve ilgiyle durmalarını, ana-babaların da hiçbir kaygıya kapılmadan, çocuklar hakkında öğretmene samimi olarak açılmalarını sağlamak.

e. Çocukların sağlması gereken defter, kalem, kitap gibi gereçlerin cinsi, miktarı ve özellikleri hakkında ana-babaları vaktinde aydınlatmak ve bunların başarı üzerindeki rolünü açıklamak, bu hususta beraberce kararlara varmak.

f. Çocuklarının okuldaki davranış ve çalışmalarını yakından izlemek için ana-babaların okulu sık sık kendiliklerinden ziyaret etmek alışkanlığını kazanmalarını sağlamaya çalışmak.

g. Ana-babaların okul idaresi ve öğretmenler ile sık sık ilişki kurmalarını maksadı ile okulda ve öğretmenler arasında belli görüşme saatleri ayırmak.

- h. Okul Aile Birlikleri ile ilgili faydalı yayınları ana-babalara ve öğretmenlere tanıtmak.
- i. Mümkün olan yerlerde sınıf öğretmenlerinin çocuk, ana-babalarını yerlerinde ziyaretlerini teşvik etmek.
- j. Okulların genel olarak başarı sağlanan ve sağlanamayan yönleri nedenleri ile birlikte ana-babalara açıklamak, olumlu yönleri desteklemek, olumsuz olanları giderme yollarını beraberce araştırmak.
- k. Çocukların gelişimi ile okuldaki başarı ve gidişleri hakkında ana-babaları zamanında ve teker teker haberdar etmek için tedbirler almak ve her öğrenci hakkında bu alanda açık ve güvenilir bilgi verecek fişler tutulmasını çalışmak.
- l. Derslerine çalışmak için çocuklara evde gerekli zamanı, yeri ve rahatlığı sağlamaları hususunda ana-babalar ile görüşme yapmak.
- m. Derslere çalışmak için evde elverişli yer ve fırsatı bulamayan çocukların okula gelip iyi bir şekilde çalışabilmelerini sağlayacak tedbirler almak.
- n. Özel yetiştirmeye ve teşvike muhtaç çocuklar hakkında ayrıca gerekli çarelere başvurmak.
- o. Derslerde geri kalan çocukları vaktinde ana-babalarına bildirerek yetişmeleri için elbirliği ile gerekli tedbirleri almak.
- p. Öğrenciler ve ana-babalar için kitaplık sağlama ve evlere kitap verebilme yollarını araştırmak.
- q. Okul çağındaki çocukların bakımı, gelişimi ve eğitimi hakkında elverişli zamanlarda velilere faydalı konferanslar vermek, kurslar açmak.
- r. Okulun kendi programında olmayıp da öteki okullarda ya da çevrenin başka kurumlarında gösterilen yabancı dil, daktilo, defter tutma, sanat gibi ders ve kurslara katılmalarını sağlamak, resim-iş, müzik, yabancı dil gibi derslerde ayrıca ilerlemeye istekli çocuklar için okulda ve çevrede elverişli ortam hazırlamak.
- s. Okulu bitirecek çocukların kendi istidat ve yetenekleri hakkında aydınlatmak, hangi okula ve mesleğe girmeleri gerektiği hakkında kendilerine ve ana-babalarına olumlu yollar göstermek, bu alanda yardımda bulunmak.
- t. Öğretimin mahallileştirilmesi için komiteler halinde çalışma, yakın yurt hakkında elbirliği ile incelemeler yapmak.
- u. Dönem ya da ders yılı sonlarında sınıf ve okul çalışmalarını topluca gösteren sınıf ya da okul dergileri, raporları ve sergileri hazırlamak.

v. Çocukların tatillerini nasıl geçirmeleri hakkında ana-babalarla tedbirler düşünmek.

**D. Ailede, okulda ve çevrede çocukların iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak:**

a. Çocukların disipline, insanlık kurallarına, topluluk düzenine ayak uydurmalarını sağlamak, bu türlü bir saygı yolu ile kendilerine hakim olmayı öğrenebileceklerini onlara telkin etmek.

b. Her fırsattan faydalanılarak öğrencilerin millet, vatan ve insanlık sevgilerini, dayanışma duygularını pekiştirmede iş birliği yapmak.

c. Ailede, okulda ve çevrede görüşülen, duyulan öğrenülecek olaylar (teşebbüs sorumluluk, dürüstlük, naziklik, düzen severlik vb.) üzerinde konuşmalar yapmak, çocukların başarılarını toplu şekilde ana-babalarına göstermek.

d. Çocukların evde, yolda ve okulda büyük ve küçüklere karşı nasıl davranmaları gerektiği hakkında alınan kararları desteklemede ana-babaların yardımını isteme.

e. Öğrencilerin yapmaları ve gitmeleri uygun olmayan işleri ve yerleri beraberce saptayarak bu hususlarda ana-babalarla ortak tedbir almak.

f. Disiplin olayları hakkında ana-babalara bilgi vermek ve onların bu alanda yardımını istemek.

**E. Sosyal yardım ve hizmetler**

a. Bakıma, yedirilmeğe, giydirilmeğe ve eksikleri tamamlamağa muhtaç hasta ve fakir çocuklara elbirliği ile gereken yardımları sağlamak.

b. Korunmağa muhtaç çocukları saptayarak genel yurtlara alınmasını sağlamak.

c. Kör, sağır, sakat, zekaca geri, çok üstün ya da herhangi bir alanda yetenekli çocuklarla, eğitimi zor çocuklar gibi özel bir eğitim ve öğretime muhtaç çocuklar için tedbirler almak, özel yurtlara alınmalarını sağlamak.

d. Tatillerde ya da derslerden sonra okulun kitaplık, laboratuvar, derslane, bahçe ve oyun yeri tesislerinden çocukları ve ana-babaları faydalandırma yollarını düşünmek ve tedbirleri almak.

e. Çocuklar okulda ve yöresinde jimnastik ve oyun yeri ile araçları hazırlamak.

f. Çalışan ana-babaların okul çağında olmayan çocuklarının bakım ve gözetlenmesi için mümkün olan yerlerde okulda tedbir almak.

g. Çevrede okuma yazma bilmeyen, belli alanlarda yetişmek isteyen vatandaşları yetiştirmek üzere okulda tedbirler almak.

**3.1.2 18/05/1983 tarihli ve 18051 sayılı Okul Aile Birliği Yönetmeliği**

Okul Aile Birliği Yönetmeliği 18 Mayıs 1983 tarihli ve 18051 sayılı resmî gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte, Okul Aile Birliklerinin amacı, görev ve yetkileri, üyelik, yönetsel yapısı (organları), aşağıda belirtilmiştir.

**3.1.2.1 Amacı**

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda, okul-aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve öğretmenler arasında işbirliği sağlamak amacıyla Okul - Aile birlikleri kurulur.

**3.1.2.2 Görev ve yetkileri**

a. Her fırsattan faydalanarak öğrencilerin millet; vatan, bayrak ve insanlık sevgilerini; Atatürk ilke ve inkılablarına, manevî değerlere bağlılıklarını; dayanışma duygularını pekiştirmeleri amacıyla veliler ve okul müdürlüğü ile iş birliği yapmak.

b. Okulun amaç ve eğitim ilkeleriyle eğitim faaliyetleri hakkında ana ve babaları aydınlatmak.

c. Okulun programı, eğitimle ilgili yönetmelikleri konusunda öğrenci velilerini aydınlatmak.

d. Öğrencilerin sorumluluk yüklenmelerine, dürüst, nazik, saygılı, başarılı ve düzenli olmalarına katkıda bulunmak üzere aile ile iş birliği yapmak; öğrencilerin başarılarını toplu şekilde ana ve babalarına göstermek için imkânlar hazırlamak.

e. Çocukların başarılarının artırılması için ana ve babalarla iş birliği yapmak.

f. Öğrencilerin zamanında ve düzenli olarak okula devamlarının sağlanmasında veliler ve okul müdürlüğü ile iş birliği yapmak.

g. Evde derslerine çalışmak için imkân bulamayan öğrencilere, okulda çalışma ortamı hazırlamak.

h. Öğrencilerin disipline ve toplum düzenine uyum sağlamaları için okul müdürlüğü ve velilerle iş birliği yapmak.

ı. Öğrencilerin yapmaları uygun olmayan işleri, gitmeleri uygun olmayan yerleri okul müdürlüğü ile birlikte tespit etmek ve ana-babalarla iş birliği yapmak.

j. Öğrencide bulunması istenilmeyen israf, gösteriş ve devlet malını hor kullanma gibi kötü davranışları önleyici tedbirleri almak.

k. Özel yetiştirmeye ve teşvike muhtaç çocuklar hakkında gerekli çarelere başvurmak.

l. Resim-is, müzik, yabancı dil ve beden eğitimi derslerine özel ilgi duyan çocuklara okulda ve çevrede uygun imkânlar hazırlamak.

m. Öğrencilerin sağlıklı olmaları ve bulaşıcı hastalıklardan korunmaları, temizlik alışkanlıkları kazanmaları, düzenli beslenmeleri ve boş zamanlarını değerlendirmeleri konularında veliler ve okul müdürlüğü ile iş birliği yapmak.

n. Çocukların trafik kazaları ile diğer kazalardan korunmaları ve bu konuda alınacak tedbirlerle ilgili olarak veliler ve okul müdürlüğü ile iş birliği yapmak.

o. Okul çağındaki çocukların bakımı, gelişimi ve eğitimi konularında konferanslar düzenlenmesini sağlamak.

p. Öğrencilerin okul içindeki davranış ve çalışmalarını takip etmek için, ana ve babaların okulu ziyaret etme alışkanlığını kazanmalarına yardımcı olmak.

r. Sınıf öğretmenlerini öğrencilerin ana ve babalarını ziyaret etmeye teşvik etmek.

s. Bakıma, yedirilmeye ve giydirilmeye muhtaç hasta ve fakir öğrencilere yardım sağlanması için okul koruma derneği ile iş birliği yapmak.

t. İşitme, görme, konuşma, beden ve zihin yönünden özürlü veya herhangi bir alanda yetenekli öğrencilerle, eğitimi zor öğrenciler gibi özel eğitime muhtaç çocuklar için tedbirler almak.

u. Tatillerde veya derslerden sonra okulun kitaplık, bahçe, oyun ve spor tesislerinden öğrencilerin, velilerin, ana ve babaların faydalanmalarını sağlayacak tedbirleri almak.

v. Çevrede okuma-yazma bilmeyen veya belli alanlarda yetişmek isteyen vatandaşları yetiştirmek üzere okulların yaptıkları faaliyetlere yardımcı olmak.

y. Ders yılı içinde ve ders yılı sonunda okulun yapacağı faaliyetlere gerekli katkıda bulunmak.

z. Okul Aile Birlikleri Çocuk Esirgeme Kurumu, Kızılay Kurumu, Türk Hava Kurumu, Yeşilay Derneği, Yardım Sevenler Derneği ve Okul Koruma Dernekleri ve Eğitim vakıfları gibi kuruluşlarla iş birliği yapar.

### **3.1.2.3 Üyelik**

Okulun müdürü, müdür yardımcıları, öğretmenleri ve öğrenci velileri birliğin üyeleridir. Veliler, öğrencileri okullara kaydettirirken birliğin üye kayıt defterine velinin kimliği, iş ve ikamet adresi yazılır ve defterin ilgili sütunu veli tarafından imzalanır. Öğrencilerin ana ve babası da isterlerse birliğe kayıtlarını yaptırmak suretiyle üye olabilirler.

### **3.1.3 31/05/2005 tarihli ve 25831 sayılı Okul Aile Birliği Yönetmeliği**

Okul Aile Birliği Yönetmeliği 05 Mayıs 2005 tarihli ve 25831 sayılı resmî gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte, Okul aile Birliklerin amacı, görev ve yetkileri, üyelik, yönetsel yapısı (organları), gelirler, gelirlerin dağılımı, gelirlerin harcanması konuları aşığıda belirtilmiştir.

#### **3.1.3.1 Amacı**

Birlik, okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ve okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim-öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak ve okula maddî katkı sağlamak üzere kurulur. Birlik kurulduğu okulun adını alır.

#### **3.1.3.2 Görev ve yetkileri**

a. Öğrencileri, Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ve Temel İlkeleri ile Atatürk İnkılâp ve İlkeleri doğrultusunda yetiştirmek üzere okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.

b. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesine, stratejik gelişimine, fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.

c. Kurs ve sınavlar, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri etkinlikler de okul yönetimi ile iş birliği yapmak.

d. Özel eğitim gerektiren öğrenciler için ek eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesini ve desteklenmesini sağlamak.

e. Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak.

f. Eğitim-öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının, kamu yararı doğrultusunda kullanılmasını sağlamak.

g. Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak.

h. Okulda uyulması gereken kurallar hakkında velileri bilgilendirmek ve onlarla iş birliği yaparak, zararlı alışkanlık ve eğilimlerin önlenmesi için okul yönetimine yardımcı olmak.



- i. Millî bayramlar, anma, kutlama günleri, belirli gün ve haftalar ile düzenlenecek tören ve toplantıların giderlerine katkıda bulunmak.
- j. Öğrencilere sağlık ve temizlik alışkanlıkları kazandırmada alınacak ortak tedbirler için katkı sağlamak.
- k. Ailede, okulda ve çevrede, öğrencilerle diğer çocukların iyi alışkanlıklar kazanmalarını, iyi birer vatandaş olmalarını sağlayıcı tedbirler alınmasında okul yönetimine yardımcı olmak.
- l. Okula yapılan aynî ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak; sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek; kantin, açık alan, salon ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.
- m. Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, okula ve imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddî-manevî destek sağlamak. Belirlenen kardeş okullara katkıda bulunmak.
- n. 14/6/2003 tarihli ve 25138 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliğinde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.
- o. Eğitim-öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.
- p. Eğitim-öğretimi geliştirmek amacıyla çalışma komisyonları oluşturmak.
- q. Eğitim-öğretimi geliştirici diğer etkinliklere katkı sağlamak.

### 3.1.3.3 Üyelik

Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler birliğin tabî üyesidir. Yönetici ve öğretmenin üyeliği, okulla ilişinin kesilmesi durumunda, velinin üyeliği ise öğrencinin okulla ilişinin kesilmesi hâlinde sona erer. Yönetim kurulunun toplantı yeter sayısının altına düşmesi durumunda olağanüstü genel kurula kadar yönetim kurulunda bulunan velilerin üyelikleri devam eder. Ayrıca, aynı okulda başarılı olarak görev yapmış okul müdürü, müdür yardımcısı, öğretmenler ile okula katkı sağlayan hayırsever ve mezunlara birlik yönetim kurulu kararı ile birlik onur üyeliği verilebilir. Onur üyesi genel kurula katılabilir, ancak birlik organlarında görev alamaz ve oy kullanamaz.

### 3.1.4 09/02/2012 tarihli ve 28199 sayılı Okul Aile Birliği

Okul Aile Birliği Yönetmeliği 09 Şubat 2012 tarihli ve 28199 sayılı resmî gazete de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelikte, Okul Aile Birliklerinin amacı, görev ve yetkileri, üyelik, yönetsel yapısı (organları), gelirler, gelirlerin dağılımı, gelirlerin harcanması konuları aşağıda belirtilmiştir.

### 3.1.4.1 Amacı

Okul ile aile arasında bütünleşmeyi gerçekleştirmek, veli ile okul arasında iletişimi ve iş birliğini sağlamak, eğitim ve öğretimi geliştirici faaliyetleri desteklemek, okulun ve maddi imkânlardan yoksun öğrencilerin eğitim ve öğretimle ilgili zorunlu ihtiyaçlarını karşılamak üzere okullar bünyesinde tüzel kişiliği haiz olmayan birlikler kurulur.

### 3.1.4.2 Görev ve yetkileri

Öğrencilerin, Türk millî eğitiminin genel ve özel amaçları ile temel ilkeleri ve millî manevi değerler doğrultusunda yetiştirilmeleri için okul yönetimi, öğretmenler, veliler ve ailelerle iş birliği yapmak.

a. Okulun amaç ve hedeflerinin gerçekleştirilmesine, eğitimde kalite ve başarı için okulun stratejik plan çalışmalarına ve uygulamasına destek olmak, eğitimde fırsat eşitliğine imkân vermek ve öğretmenler kurulunca alınan kararların uygulanmasını desteklemek amacıyla velilerle iş birliği yapmak.

b. Öğrencilerin başarısını artırmak amacıyla okul yönetimince planlanan kurs, sınav, seminer, müzik, tiyatro, spor, sanat, gezi, kermes ve benzeri eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesine katkı sağlamak.

c. Okul yönetimiyle iş birliği yaparak eğitim ve öğretim faaliyetleri dışındaki zamanlarda okulun derslik, spor salonu, kütüphane, laboratuvar ve atölyeleri gibi eğitim ortamlarının değerlendirilmesine katkı sağlamak.

d. Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak.

e. Millî bayramlar, belirli gün ve haftalar ile kültürel yarışmaların düzenlenmesi giderlerine katkıda bulunmak.

f. Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.

g. Kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.

h. Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak.

i. 28/8/2007 tarihli ve 26627 sayılı Resmî Gazete 'de yayımlanan Okul Servis Araçları Hizmet Yönetmeliği'nde belirtilen yükümlülükleri yerine getirmek.

- j. Eğitim ve öğretimle ilgili kurumlar ve sivil toplum kuruluşlarıyla iş birliği yapmak.
- k. Eğitim ve öğretimi geliştirmek amacıyla oluşturulan çalışma komisyonlarına katkı sağlamak.
- l. Ulusal ve uluslararası projelere katılmak ve proje amaçlarının gerçekleşmesine katkıda bulunmak.
- m. Eğitim ve öğretimle ilgili diğer etkinliklere destek olmak

### 3.1.4.3 Üyelik

Okul yöneticileri, öğretmenler ve veliler ile on sekiz yaşını geçmiş kursiyer, çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimine devam eden kişiler birliğin tabii üyesidir. Yöneticilerin ve öğretmenlerin üyeliği, okulla ilişkilerinin kesilmesi durumunda; velilerin üyeliği, öğrencinin okulla ilişkisinin kesilmesi; eğitsel kulüp üyelerinin üyeliği, üyelikten ayrılması; kursiyer, çırak, kalfa ve ustaların üyeliği ise eğitimini tamamlaması hâlinde sona erer. Yönetim kurulu üye sayısının toplantı yeter sayısının altına düşmesi durumunda, olağanüstü genel kurula kadar yönetim kurulunda bulunan velilerin üyelikleri devam eder. Okul yaptırarak Bakanlığa bağışta bulunan hayırseverler, yaptırdığı okulun okul aile birliğinin tabii üyesidirler.

**Tablo 2.** Okul Aile Birlikleri Yönetmeliklerinde okullara maddi katkı yapılması gerektiği ile ilgili ifadeler

Okul Aile Birliği Yönetmelikleri	Maddi katkı ile ilgili ifadeler
30/07/1965 tarihli 12062 sayılı	-
18/05/1983 tarihli 18051 sayılı	-
31/05/2005 tarihli 25831 sayılı	<ul style="list-style-type: none"> <li>Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak.</li> <li>Okula yapılan ayni ve nakdi bağışları kabul ederek kayıtları tutmak; sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek; kantin, açık alan, salon vb. yerleri işletmek veya işlemek.</li> <li>Okulun bina, tesis, derslik, laboratuvar, atölye, teknoloji sınıfı, salon ve odaları ile bahçe ve eklentilerinin bakım ve onarımlarının yapılmasına, teknolojik donanımlarının yenilenmesine, geliştirilmesine, ilâve tesis yaptırılmasına, eğitim-öğretime destek sağlayacak araç-gereç ve yayınların alımına katkıda bulunmak.</li> <li>Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, okula ve imkanları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak. Belirlenen kardeş okullara katkıda bulunmak.</li> </ul>

09/02/2012 tarihli 28199 sayılı

- Okulun ihtiyaçlarını karşılamak için mal ve hizmet satın almak, bu hizmetlere ilişkin sosyal güvenlik primi, vergi ve benzeri ödemelerin yapılmasını sağlamak.
- Okula yapılan ayni ve nakdî bağışları kabul ederek kayıtlarını tutmak, sosyal, kültürel etkinlikler ve kampanyalar düzenlemek, şartlı bağışları amacına uygun olarak kullanmak.  
Kantin ve benzeri yerleri işletmek veya işletmek.
- Okul yönetimi ile iş birliği yaparak, imkânları yeterli olmayan öğrencilere maddi ve manevi destek sağlamak, aynı amaçla kardeş okullara da katkıda bulunmak

Tablo 2'ye göre, 1965 ve 1983 tarihli Okul Aile Birlikleri Yönetmeliklerinde okullara maddi katkı yapılması ile ilgili herhangi bir ifade rastlanmamıştır. 2005 ve 2012 Okul Aile Birlikleri yönetmeliklerinde 4'er madde okullara maddi katkı yapılması gerektiği dolaylı ya da dolaysız olarak ifade edildiği görülmektedir.

### 3.1.5 Milli Eğitim Şuralarında Okul Aile Birlikleri

Milli Eğitim Şuraları Türk Eğitim tarihinde özel bir öneme sahiptir. İstiklal savaşının o zor şartlarında Mustafa Kemal Atatürk 16 Temmuz 1921 yılında ilk maarif kongresini toplamıştır. Yeni kurulacak Türkiye Cumhuriyeti Devletinin milli eğitim politikasının bir bakıma esaslara yön verecek temel ilkeler tespit ediliyordu. Bu kongreden sonra eğitim politikaları belirlemek, eğitim ve kültür sorunlarını görüşmek, eğitim sorunlarına çözüm yollarını bulmak amacıyla 1923–1924–1925 yıllarında Heyeti İlmîyeler gerçekleşmiştir.

Milli Eğitim şurası, Bakanlığın en yüksek danışma kuruludur. Türk millî eğitim sistemini geliştirmek, niteliğini yükseltmek için eğitim ve öğretimle ilgili konuları tetkik eder; tavsiye kararları alır (MEB, 2011). Milli Eğitim Kanunu'nda yer alan genel ve özel amaçlar ile temel ilkeler doğrultusunda Türk milli eğitimi geliştirmeyi, Türk milletini çağdaş uygarlığa ulaştırma ve milli eğitimin niteliklerini artıracak önlemleri almayı amaçlamaktadır.

1939 yılından 1.Maarif Şûrası (Millî Eğitim Şurası) o günden bugüne geçen zaman diliminde 19 Milli Eğitim Şurası toplanmıştır. Bu şuralardan 7 tanesinde Okul Aile Birliklerini ilgilendiren kararlar alınmıştır.

Milli Eğitim Şuralarında alınan kararlarda, okul aile birlikleri, okul aile iş birliği ve okulların finansman kaynakları konusu uzun uzun tartiŐılmış ve nihayetinde bazı kararlar alınmıştır.

1946 tarihinde toplanan 3. Milli Eğitim Şurasında, okul aile birliklerinin çalıŐmalarının kolaylaŐtırılması ve eğitim-öğretim ilkelerinin ailelere tanıtılması gerektiği ifade edilmiştir. Alınan kararlar ise;

- Okul aile birliklerince ve okul hayatına hâkim olan eğitim ve öğretim ilkelerinin aileler tanıtılması.
- Okul aile birlikleri çalıŐmalarının kolaylaŐtırıcı tedbirler alması (M.E. Ő, 1946).

1974 tarihinde toplanan 9.Milli Eğitim Şurasında, Milli Eğitimin temel ilkeleri belirlenmiştir. Bu ilkelerden biri de okul ile ailenin iş birliği ilkesi kabul edilmiştir. İleride ıkarılacak olan okul aile birlikleri yönetmelikleri bu maddeye bağlı olarak çıkartılacaktır. Yine bu ilkeye dayanılarak, eklemeler ve ıkarımsalalar yapılacaktır. Milli Eğitimin Temel İlkelerden Okul ile Ailenin İŞbirliği'ne göre;

Eğitim kurumlarının amaçlarının gerçekleştirilmesine katkıda bulunabilmesi için okul ile aile arasında iş birliği sağlanır. Bu maksatla kurulacak okul ve aile birlikleri, maddi imkânlardan yoksun öğrenciler ile okulun veya okul tarafından seçilecek kardeş okulların zaruri ihtiyaçlarına sarf edilmek üzere her çeşit yardım ve bağış kabul edilebilir. Yardım bađıŐlarının alınma, sarf edilme ve denetlenme Őekli ve esasları Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanacak yönetmelikle düzenlenir (M. E. T. K. Madde-16).

1988 tarihinde toplanan 12. Milli Eğitim Şurasında, ailenin okul katılımında aktif olması, okul aile ilişkisinin önemli olduğu belirtilmiştir. Okulların maddi kaynak bulmada yeni arayıŐların bulunması gerektiği ifade edilmiştir.

Alınan kararlar ise;

- Aileye; temel ocuk terbiyesi ve sosyalleŐme ile ilgili görevlerini hatırlatacak tedbirlerin geliştirilmesi
- Öğretmenin ve okulun aile ile ilişkisinin sıklaŐtırılması, okul ve aile uyumunun sağlanmasına itina gösterilmesi

- Öğrenci velilerinin, çocuklarının durumu ve yönelmesi yararlı olacak meslek ve bilgi alanları konusunda aydınlatılması
- Konsolide bütçeden her yıl bütçe kanunları ile Millî Eğitim'e (Yükseköğretim dâhil) ayrılan payın %15'in altına düşmemesi hususunun bir kanun hükmüne bağlanması
- Okulların her türlü bağış, kurs gelirleri, kantin gelirleri ve diğer benzeri mahallî gelirlerinin toplanıp aynı okulda kullanılabilmesini sağlayacak bir mekanizmanın geliştirilmesi için gerekli mevzuat düzenlenmesinin yapılması kararları alınmıştır (M.E. Ş, 1988).

1996 tarihinde toplanan 15 Milli Eğitim Şurasında, okulların yönetim ve finansmanına yerel yönetimlerin, meslek kuruluşlarının, ailelerin katılmaları ve desteklemeleri için gerekli düzenlemelerin yapılması gerektiği belirtilmiştir. Çok büyük yatırımlar gerektiren eğitimin finansmanı için yeni ve sürekli kaynaklar sağlanması gerektiği ve 1982 yılından 1996 yılına kadar vatandaşların eğitime 39 trilyonluk katkıda bulunulduğu ifade edilmiştir.

Alınan kararlar ise;

- Bahçe, salon, sahne, ışık, kitaplık, laboratuvar, spor salonları ve yüzme havuzu gibi ek ünitelerle birlikte her okul, bulunduğu çevrenin de yararlanabileceği tesisler olarak düşünölmelidir.
- Okul bina ve tesisleri tatil dönemlerinde ihtiyaçlar doğrultusunda gelir getirecek şekilde de değerlendirilmelidir. (Çay bahçesi, otopark vb.)
- Ailenin ve okulun, çocuğu tanıması ve çocuğun kendi kendini tanıması için öncelikle öğretmen, yönetici, öğrenci ve velilerin eğitilmesi gerekmektedir.
- Okul öncesinden itibaren ailenin eğitimi, önemli bir boyut olarak ele alınmalıdır. "Aile Katılım Programları" ve "Ana Baba Okulları" yaygınlaştırılmalıdır.
- Eğitim sektörüne kamu kaynaklarının tahsisi, proje bazında değil, makro düzeyde ele alınmalı ve eğitim kademelerine göre ödenekler toplu olarak tahsis edilmelidir.
- Kaynakların yerinde kullanımı açısından, eğitimde yerel yapılanmaya geçilmeli, yönetici, öğretmen, öğrenci, veli, sendika ve meslek kuruluşlarının eğitim yönetimine katılmaları sağlanmalıdır. Teşkilatın yeniden düzenlenmesi sırasında eğitim kuruluşları düzeyinde bütçe birimleri kurulmalıdır.
- Eğitim politikalarında süreklilik ilkesi hayata geçirilmeli, hükümetten hükümete veya kişiden kişiye değişen politikalardan vazgeçilmeli ve kaynak israfı önlenmelidir.

Kaynakların etkin kullanımı ve kamu eğitim bütçesinin artırılmasına karşın, kaynakların eğitim gereksinimini karşılayamaması durumunda ailelerin eğitim giderlerine katılımı (zorunlu eğitimin dışında) gündeme getirilmeli ve maliyetlere katılım payı; ailelerin gelir düzeyi, eğitim kademeleri, okul türleri ve bilim alanlarına göre farklı olmalıdır. Yükseköğretimde, ortaöğretimden daha yüksek bir pay alınmalıdır. Eğitim maliyetlerine katılımın düzenlenmesiyle eş zamanlı olarak, tüm eğitim kademelerinde fırsat eşitliğini sağlayıcı düzeyde etkin bir burs ve kredi sistemi oluşturulmalı, parasız yatılılık sistemi yaygınlaştırılmalıdır.

- Eğitim giderlerine katılım paylarının kullanımı konusunda demokratik katılımın da gereği olarak, velilerin denetimini öngören yeni bir yapılanmaya gidilmelidir (M.E. Ş, 1996).

1999 tarihinde toplanan 16. Milli Eğitim Şurasında, velilerin okula maddi katkı sağlaması için zorlukların kaldırılması gerektiği ve bunun ile ilgili düzenlemeler yapılması ifade edilmiştir. Buna karşılık bu bağışlardan vergi matrahı ve KDV oranlarının indirilmesi üzerine karar alınmıştır. Eğitimin kaynaklarına belediyelerin katkı yapması istenmiştir.

- Okullara veliler tarafından yapılan her türlü bağış ve katkıların kayıtlı hâle getirilmesine ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır.

- Ailelerin eğitim giderleri, yıllık gelir vergisi matrahlarından düşürülmeli, KDV oranları indirilmelidir.

- Devlet okullarına yapılan bağışlar, vergi matrahından düşürülmelidir.

- Kaynak kullanımında yerelleşme ve katılımcılık ilkesinin yaşama geçirilmesine azamî özen gösterilmelidir (M.E. Ş, 1999).

2006 tarihinde toplanan 17. Milli Eğitim Şurasında, okul aile dayanışmasından bahsedilmemektedir. Eğitimin özel sektörece desteklenmesi ve vergi muafiyetinin sağlanacağından bahsedilmektedir.

- Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektör teşvik edilmelidir.

- Belediyeler, il özel idareleri, kamu iktisadi teşekkülleri, vakıflar ve diğer müteşebbislerin okul öncesi eğitim kurumları açmaları teşvik edilmeli ve bu kurumlar desteklenmelidir.

- Özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmeli ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanmalıdır (M.E. Ş, 2006).

2010 tarihinde toplanan 18. Milli Eğitim Şurasında, özel okulların desteklenmesi gerektiği, okul aile birliklerinden hizmet alımından yararlanılması düşünölmüştür. Bunun yanında genel bütçeden ödenek tahsis edilmesi dile getirilmiştir. Velilerin, okul yönetimine ve kararlara katılması ifade edilmiştir. Toplumun aile yapısının güçlendirmek amacıyla aile eğitimlerin yaygınlaşması gerektiği belirtilmiştir.

- Eğitim alanında faaliyet gösteren özel kurum ve kuruluşların istihdamdaki vergi ve primleri kalkınmada öncelikli yörelere göre alınmalı, hizmet satın alma yoluyla özel okul kapasiteleri artırılmalı, arsa tahsisi ile ilgili problem çözülmelidir.

- Okullarda temizlik ve güvenlik hizmetleri eğitimci almış personel istihdam edilmeli ve mevcut personel mesleki eğitimden geçirilmelidir. Personel giderlerinin okul aile birliğince karşılanması hâlinde vergi muafiyeti sağlanmalı veya öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak hizmetli tahsis edilmelidir. Genel bütçeden ödenek tahsisi için düzenlemeler yapılmalıdır.

- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında büyüklüklerine ve öğrenci sayılarına göre kurumsal bütçe oluşturulmalı, okulun fiziki durumu ve ihtiyaçları dikkate alınarak her okul için genel bütçeden ödenek tahsisi yapılmalı, bu bütçenin harcanması ve harcamaların denetlenmesi için okulda oluşturulacak kurullar etkili olacak şekilde mevzuatta düzenleme yapılmalıdır.

- Öğrencilerin ve velilerin okulda yönetim ve karar süreçlerine daha fazla katılmaları sağlanmalıdır.

- Aile yapısının güçlendirilmesine yönelik olarak psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri, aile eğitimleri ile desteklenmeli ve sunulan hizmetlerde medya desteği sağlanmalıdır (M.E. Ş, 2010).

2014 tarihinde toplanan 19. Milli Eğitim Şurasında, okullara ödenek gönderilmesi gerektiği, okul güvenliği konusunda velilerden destek alınmasını ve aile eğitimci semineri eğitimin verilmesi gerektiği belirlenmiştir.

- MEB bütçesinden okullarda yaşanan maddi sıkıntıların giderilmesi için “*öğrenci başına 120 lira ödenek*” ayrılmasının talep edilmesini içeren yeni önerge de oylama sonucu kabul edildi.

- Okul güvenliğine katkı veren öğrenci, veli ve okul çalışanları ödüllendirilmelidir.



- Okul aile arasındaki bağları güçlendirmeye dönük önlemler alınmalı, bu bağlamda "0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri"ne katılım özendirilmelidir.

- Genel bütçeden pay ayrılarak okul/kurum bütçesi oluşturulmalı, okul/kurum yönetiminin etkili kullanımını sağlayacak bütün gelir ve harcamalar yasal güvence altına alınmalıdır.

2021 tarihinde toplanan 20. Milli Eğitim Şurasında, daha sosyal konulara değinilmiştir. Bunlar şunlardır;

- Ailelerin eğitim öğretim sürecine etkin katılımını ve iş birliğini sağlamak için aile eğitimlerine daha fazla yer verilmeli ve farklı uygulamalar (TV programları, dijital ve eğitsel yayınlar, mobil uygulamalar vb.) geliştirilmelidir.

- İhtiyacı olan öğrencilere araç gereç ve teknik bakım onarım desteği sağlanmalıdır.

- Tüm öğrencilere ders kitaplarının yanında yardımcı kaynaklar ve tamamlayıcı materyaller ücretsiz olarak verilmelidir.

- Okullarda ücretsiz öğle yemeği veya beslenme desteği sağlanmalıdır.

- Öğrencilere bilgisayar ve tablet vb. teknolojik aletlerde vergi indirimi sağlanmalıdır.

**Tablo 3. Milli Eğitim Şuralarında Okula Aile Birliklerinin parasal görevleri ile ilgili alınan kararlar**

Yıl	Milli Eğitim Şuraları	Okul Aile Birlikleri ile ilgili alınan kararlar
1946	3. Milli Eğitim Şurası	-
1974	9. Milli Eğitim Şurası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okul ve aile birlikleri, maddi imkânlardan yoksun öğrenciler ile okulun veya okul tarafından seçilecek kardeş okulların zaruri ihtiyaçlarına sarf edilmek üzere her çeşit yardım ve bağış kabul edilebilir.</li> </ul>
1988	12. Milli Eğitim Şurası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okulların her türlü bağış, kurs gelirleri, kantin gelirleri ve diğer benzeri mahallî gelirlerinin toplanıp aynı okulda kullanılabilmesini sağlayacak bir mekanizmanın geliştirilmesi için gerekli mevzuat düzenlenmesinin yapılması kararları alınmıştır.</li> </ul>
1996	15. Milli Eğitim Şurası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kaynakların etkin kullanımı ve kamu eğitim bütçesinin artırılmasına karşın, kaynakların eğitim gereksinimini karşılayamaması durumunda ailelerin eğitim giderlerine katılımı (zorunlu eğitimin dışında) gündeme getirilmeli ve maliyetlere katılım payı; ailelerin gelir düzeyi, eğitim kademeleri, okul türleri ve bilim alanlarına göre farklı olmalıdır</li> </ul>

1999	16. Milli Eğitim Şurası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okullara veliler tarafından yapılan her türlü bağış ve katkıların kayıtlı hâle getirilmesine ilişkin düzenlemeler yapılmalıdır.</li> <li>• Devlet okullarına yapılan bağışlar, vergi matrahından düşürülmelidir.</li> </ul>
2006	17. Milli Eğitim Şurası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Özel sektörün eğitime yatırım yapması özendirilmeli ve özel sektörden hizmet satın alınması sağlanmalıdır</li> </ul>
2010	18. Milli Eğitim Şurası	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Okullarda temizlik ve güvenlik hizmetleri eğitimi almış personel istihdam edilmeli ve mevcut personel mesleki eğitimden geçirilmelidir. Personel giderlerinin okul aile birliğince karşılanması hâlinde vergi muafiyeti sağlanmalı veya öğrenci sayısı göz önünde bulundurularak hizmetli tahsis edilmelidir. Genel bütçeden ödenek tahsisi için düzenlemeler yapılmalıdır.</li> </ul>
2014	19. Milli Eğitim Şurası	-
2021	20. Milli Eğitim Şurası	-

Tablo 3'e göre, Milli Eğitim şuralarında, ilk olarak Okul Aile Birliklerinin bağış kabul edilebileceği 1974 tarihli 9. Milli Eğitim Şurasında belirtilmiştir. 1988, 1996, 1999 yıllarında Milli Eğitim Şuralarında, okula yapılacak her türlü bağışın kabul edileceği görülmektedir. Bağış yapılırken vergiden düşüleceği belirtilmiştir. 2006 ve 2010 tarihlerinde özel sektörden Okul Aile Birliklerinin hizmet alımını yapılabileceği belirtilmektedir. 1946, 2014 ve 2021 tarihli Milli Eğitim Şuralarında ise, Okul Aile Birlikleri ile ilgili herhangi bir ifade geçmemektedir.

### 3.1.6 Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planında Okul Aile Birlikleri

Millî Eğitim Bakanlığının ilk stratejik planı Nimet Çubukçu döneminde 2010–2014 yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanan plandır. Millî Eğitim Bakanlığı Stratejik Planı'nın uygulaması 01 Ocak 2010 tarihinde başlamış olup, 31 Aralık 2014 tarihinde sona erecektir. Bu yıllarını kapsayacak şekilde hazırlanan stratejik plan ile orta ve uzun vadeli stratejik amaçlar ve bunlara ulaşmayı sağlayacak hedefler belirlenmiştir.

Dünyadaki gelişmeler, Türk kamu yönetiminde ve dolayısıyla eğitim yönetiminde kapsamlı bir yeniden yapılanma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu çerçevede, toplumun taleplerine karşı duyarlı, katılımcılığa önem veren, hedef ve önceliklerini netleştirmiş, hesap veren, şeffaf ve etkin bir kamu yapılanmasının gereği olarak "Stratejik Yönetim" yaklaşımı benimsenmiştir (Çubukcu, 2010).

5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu'nun 9. Maddesinde kamu idarelerinin stratejik plan hazırlamaları zorunlu kılınmıştır. Bu maddeye göre;

“Kamu idareleri; kalkınma planları, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonları oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performansları önceden belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirilmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlarlar.”

Millî Eğitim Bakanlığı 2010–2014 stratejik planında okul aile birlikleri, eğitim finansmanı ve anne ve baba eğitimi konusunda yapılması gerekenler aşağıda belirtilmiştir.

- Öğrenci velilerinin öğretim programları konusunda bilinçlendirilmesi için ilköğretim okullarında bilgilendirme toplantısı, panel, konferans vb. Faaliyetler yapılacaktır. Okulların sosyal ve kültürel alanlarının çevre halkına açılması sağlanarak velilerle etkin iletişim kurulacaktır. Bunun yanı sıra, okulların çevresindeki huzurevi, rehabilitasyon merkezi vb kurum-kuruluşlara öğrenci, veli ve öğretmenlerle sürekli olarak ziyaretler gerçekleştirilecektir. Maddi imkânları yeterli olmayan öğrencilerin okul giysisi, çanta, kitap ve defter gibi ihtiyaçlarının karşılanmasına devam edilecektir.

- Ülke çapında oldukça yaygın bir teşkilat yapısına sahip olan Bakanlığın daha kaliteli hizmetler sunabilmesi için verilerin istenen kalite ve uygunlukta derlenmesi önem arz etmektedir. Bu doğrultuda hazırlanan “Türkiye’de Eğitimin Finansmanı ve Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sistemi Projesi” (e-Okul Bütçesi) ve “MEB Bütçesinin Kontrolü ve Bütçeye Dayalı Okul Performansının İzlenmesi Projesi” (e-Performans Bütçe) projeleri plan döneminde uygulamaya konulacaktır.

- e-Okul Bütçesi projesi ile, Bakanlığımıza bağlı tüm resmî ve özel eğitim öğretim kurumları için web tabanlı olarak Eğitim Harcamaları Bilgi Yönetim Sisteminin kurulması amaçlanmaktadır. Yeni süreç ve araçlarla oluşturulacak “okul bütçesi”; Bakanlığımızca ve döner sermaye gelirlerinden tahsis edilecek ödeneklerin yanında, okul-aile birliği gelirleri ve çeşitli kaynaklardan elde edilen nakdi ve aynî bağışlar ile, çeşitli ulusal ve uluslararası fonlardan sağlanan gelirlerin kayıt altına alınması ve etkin olarak yönetilmesi sağlanacaktır. Diğer taraftan, kurulacak şeffaf bütçeleme sayesinde gönüllü vatandaş ve kurumların eğitime daha fazla yardım yapmalarının desteklemesine ve kurumlar arasındaki veri alışverişine imkân tanınması hedeflenmektedir.

2015-2019 MEB stratejik planlamada okul aile birliklerini ilgilendiren şu maddeler bulunmaktadır.

- Okul ve kurumların temizlik, güvenlik ve sekreteryaya gibi alanlardaki destek personeli ihtiyacının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılacaktır.

- Okul sağlığı ve hijyen konularında öğrencilerin, ailelerin ve çalışanların bilinçlendirilmesine yönelik faaliyetler yapılacaktır. Okulların bu konularda değerlendirmelere katılmaları ve sertifika almaları desteklenecektir.

- Denetlenen okul ve kurumların, bütçelerini yerinde-etkin-uygun kullanılıp kullanmadıkları incelenerek tespit edilen eksikliklerin (bilgi eksikliği, usul yanlışlığı, hata, kasıt gibi) giderilmesine yönelik gerekli önlemler alınacaktır.

2019-2023 MEB stratejik planlamada okul aile birliklerini ilgilendiren şu maddeler bulunmaktadır.

- Eğitimin niteliğinin artırılması ve planlı yönetim anlayışının yerleşmesi amacıyla bütçe ile plan bağına kuran verimli bir finansman modeline geçilecektir. Okullar ödenek miktarlarının artırılması ve ilkokullara, ortaokullara ödenek gönderileceği belirtilmiştir.

#### **4. SONUÇ VE ÖNERİLER**

##### **4.1 SONUÇLAR**

Dünyada yaşanan küreselleşme sürecinin stratejisi olan neoliberal politikalar, eğitim başta olmak üzere her alanı olumsuz etkilemiştir. Özellikle eğitim sisteminde özelleştirme uygulamaları, kamu yararının tasfiyesi ve devlet harcamalarının kesilmesi, neoliberal politikaların bir sonucudur.

Eğitim alanındaki pasif özelleştirme politikaları asıl olarak kamusal eğitimin finansmanından devlet desteğinin azaltılmasına, bu desteğin özel okullar lehine kullanılması, eğitimin her düzeyinin katkı payı altında parasallaşmaya odaklanmaktadır (Ercan, 1997,1998; Gök, 2004; Keskin, 2003; Keskin ve Demirci, 2003; Sayılan, 2006).

Eğitimde devlet desteğinin azalması, eğitime ayrılan kaynakların yetersiz oluşu ve eğitim ihtiyaçlarına cevap verilememesi kaynak arayışlarına neden olmuştur. Bu kapsamda, okulların maddi ihtiyaçlarını Okul Aile Birlikleri aracılığı ile karşılama yoluna gidilmiştir.

Okul Aile Birlikleri geçmişten günümüze Dünyada ve Türkiye’de meydana gelen değişim ve gelişmelere bağlı olarak üstlendiği misyon farklılaşmıştır. Eğitimin, iş dünyasının ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri karşılamak için rekabet temelinde yeniden yapılandırılması sonucu eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal dayanışma, yurttaşlık gibi kavramlar geri plana atılmış, rekabet ve girişimcilik kavramları önemli olmaya başlamıştır. Okul Aile Birliklerindeki bu

farklılaşma, Milli Eğitim Şuralarında, Milli Eğitim Stratejik Planında ve Yönetmeliklerde açık bir şekilde görünmektedir.

Bakanlığın en yüksek danışma kurulu olan Milli Eğitim Şuralarında, Okul Aile Birliklerini ilgilendiren kararlarında süreç içerisinde değişim yaşanmıştır. İlk olarak Okul Aile Birlikleri, öğrencilerin sosyalleşmesi, okul aile uyumunun sağlanması ve çocukların üst öğrenimi hakkında velilerin bilgilendirilmesi gibi görevleri var iken, daha sonra velilerin okula her türlü bağış ve katkı yapmasının önü açılarak, her türlü yardımda KDV ve vergi matrahından düşürülmesi gibi teşvikler yapılması kararları alınmıştır.

Milli Eğitim Şuralarında eğitim, belediyeler, il özel idareleri ve vakıflar tarafından desteklenmesi gerektiği belirtilmiş, özel sektörün eğitime katkı yapmasını ve özel sektörden hizmet satın alınması ifade edilerek devlet, üzerindeki kamusal eğitim yükünü hafifletmek istediği görülmektedir. Nitekim, 19. Milli Eğitim Şurasında, Millî Eğitim Bakanlığı okullara kaynak aktarılması gerektiği belirtilerek olumlu yönde karar almıştır. Eğitim de yerelleşme ve katılımcılık ilkeleri benimsenmiştir. Böylece Okul Aile Birliklerinin yönetsel yapısında veliler, okul yönetimine ve kararlarına katılmalarına neden olmuştur.

Milli Eğitim Şuralarında, eğitime ayrılan kaynakların etkin kullanılması ve kamusal bütçenin gereksinimi karşılayamaması durumunda ailelerin, eğitime katkı sağlaması gerektiği ve bu kapsamda Okul Aile Birliklerin önemli olduğu görülmüştür. Böylece Okullar arasında sosyo-ekonomik farklar oluşmuştur. Sosyo-ekonomik özellikleri bakımından iyi olan okullar ile düşük olan okullar arasındaki fark Okul Aile Birliklerince kapatılamamıştır. Aksine bu fark daha da artmış, eğitim eşitsizliklerinin artmasına neden olmuştur.

Ülkemizde ilköğretim zorunlu ve devlet tarafından parasız olarak sunulur. Fakat ilköğretim okullarının kendilerinden beklenen eğitim hizmetlerini sunabilmeleri için gerekli olan paranın sağlanmasında ciddi problemler yaşanmaktadır. İlköğretim okullarının gelir kaynakları ve fırsatları birbirinden farklılık göstermektedir. Okulların gelir durumuna etki eden en önemli faktör, okulun bulunduğu bölgenin ve dolayısıyla velilerin sosyo-ekonomik durumlarıdır. İlköğretim okul müdürleri okullarının gelirlerini artırmak için içinde buldukları koşullara göre farklı yollar denemektedirler (Korkmaz, 2006). Böylelikle, okul müdürleri temel görevleri olan eğitim ve öğretim niteliğini yükseltmek yerine, okulun maddi durumu ile ilgili konuları ön plana almaya başlamıştır.

Milli Eğitim Stratejik Planında ise, eğitim yönetiminde kapsamlı bir yapılanma ihtiyacı ortaya çıkarmıştır. Bu kapsam da katılımçılık, duyarlılık, hesap veren ve şeffaflık kavramları kabul edilmiştir. Okul Aile Birlikleri, velilerin etkin bir iletişim kurulmasının önemli olduğu vurgulanmıştır. Maddi imkânları yeterli olmayan öğrencilerin, okul giysisi, çanta, kitap ve defter gibi ihtiyaçların karşılanmasını Okul Aile Birliklerince devam edilmesi gerekli görülmüştür.

Milli Eğitim Stratejik Planında, Okul Aile Birliklerine yapılan bağış ve katkıların okullarda oluşturulacak e-okul bütçesi altında toplanması gerektiği dile getirilerek, böylece şeffaflık sağlanarak ve öğrenci velilerin okula daha çok bağış ve katkıda bulunulmasının önü açılmış olacaktır. Özellikle son yıllarda Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitime Bağlı okullara ödenek göndererek okullar arası farkın artmasını engellemiş, böylece yerinde bir uygulama yapmıştır.

Okul Aile Birliklerinin uygulanmasını sağlayan yönetmelikler, 1965, 1982, 2005 ve 2012 tarihlerinde yayımlanmıştır. Yayımlanan yönetmelikler Dünyadaki ve Türkiye'deki o dönemin eğitim anlayışını yansıtmaktadır.

1965 tarihli Okul Aile Birlikleri yönetmeliğinde eğitim, kamusal yararı gözeten, eğitim ve öğretim ilkelerini dikkate alan bir özelliktedir. Okulların, öğrencilerin tüm eğitici etkinliklerin yapıldığı yer olduğu belirtilmiştir. Aslına bu yönetmelik, eğitimin tüm yönlerini sergilemektedir. Eğitim-öğretim çalışmalarında anne-babaları bilgi verilir ve iletişim halinde olunur. Sağlık ve temizlik alışkanlıkları öğrencilere kazandırılır. Çocukların başarılarını artırmada anne-babalar ile iş birliği yapılır. Öğrencilere iyi alışkanlıklar kazandırma ve sosyal yardımlarda bulunma gibi. Kızılay, Çocuk Esirgeme Kurumu gibi toplumsal faydayı dikkate alan kuruluşlarla iş birliği içinde olmayı amaç edinmişlerdir.

Türkiye'de 24 Ocak 1980 kararları ile başlayan neoliberal politikalar ve ülkede yaşanan askeri darbe eğitimi birden değiştirme biçimde olmamıştır. Yine bu dönem de yayımlanan 1983 tarihli Okul Aile Birlikleri yönetmeliğinde eğitim, pedagojik değer ve kamusal yarar olmaya devam ettiği görülmüştür. Bir nevi 1965 tarihli Okul Aile Birliği yönetmeliğinin devamı niteliğindedir. Okul Aile Birlikleri çocukların başarısını artırmada ana- babaları aydınlatma, okulun amaç ve eğitim ilkeleriyle faaliyetleri hakkında ana-babalara bilgi verme gibi görevler yüklenilmiştir.

1990'larla beraber neoliberal politikalar Türkiye'yi derinden etkilemiş ve 2000'li yıllarda zirveye çıkmıştır. Bu durum en çok eğitim sektörünü olumsuz etkilemiştir. Bu zamanda kamusal eğitim, eski ve modası geçmiş bir uygulama olarak ilan edilmiş, eğitim satın alınması gereken bir hizmete dönüştürülmüş, ticari bir etkinlik haline sokulmuştur (Ünal, 2005). Başka bir ifade ile halktan bireye, eğitimden öğrenmeye doğru yaşanan dönüşüm, kamusal haktan yardımseverliğe, kamu hizmetinden metaya dönüşüm anlamına gelmiştir (Yıldız, 2013). Okul Aile Birlikleri de bundan payını almıştır. Okul Aile Birlikleri geçmişteki işlevinin yerine, girişimci, rekabetçi ve parasal özellikler ön plana alan bir yapıya bürünmüştür.

2005 tarihli 5072 sayılı Dernek ve Vakıfların Kamu Kurum ve Kuruluşları ile İlişkilerine Dair Kanunun çıkarılması ile birlikte Okul Aile Birliklerinin yanında faaliyet gösteren Okul Koruma Dernekleri kapatılmıştır. Böylece parasal konularda tek yetkili Okul Aile Birlikleri olmuştur.

2005 tarihli Okul Aile Birlikleri yönetmeliği ile ilk defa okullara maddi katkı yapılması, okul ihtiyaçlarının karşılanmasında hizmet alımı yapılması gerektiği belirtilmiştir. Okulların kantin, spor alanı ve bahçe gibi yerlerin işletilmesi veya işlettirilmesi ifade edilerek okulların işletme yönünü ortaya koymuştur. Bütün sivil toplum örgütleri ile iş birliği kurulmasını amaç edinmişlerdir.

En son yayımlanan 2012 tarihli Okul Aile Birliği Yönetmeliği ile bir önceki yönetmelik özelliklerini aynı yetki ve görevleri taşımaktadır. Öğrenci velilerine daha çok görev ve sorumluluk verilmiştir. Ayrıca Halk Eğitimi Merkezi, Mesleki Eğitim Merkezi gibi kurumları dikkate alan bir yönetmelik yayımlanarak, bu kurumlarda kurslara devam eden yetişkinlerin Okul Aile Birliklerinin karar alma sürecine katılımını sağlamaktadır. Okul Aile Birliklerinin pedagojik değerler yerine sergi, kermes, otopark ve kantin gibi gelirleri olan, parasal işlerin yoğun olduğu yapılar haline dönüşmüştür.

Okul Aile Birliklerinin işlevleri geçmişten günümüze bakıldığında Dünyada ve Türkiye'de meydana gelen değişim ve gelişimlere bağlı olarak dönüşüm gerçekleştirmiştir. Okulların temel işlevi, bireylerin entelektüel ve kültürel olarak gelişmelerine yardım etme işlevinin yerine, piyasanın istediği bilgi ve becerilere sahip özellikleri kazandırma işlevine yönelmiştir. Bu kapsam da okulların daha işlevsel ve nitelikli olmasını sağlamak için çeşitli uygulamalara gidilmiştir.

Toplam Kalite Yönetimi, Okul gelişim yönetimi, Stratejik planlama uygulamaları Okul Aile Birlikleri yönetmeliklerinde isimlerinin geçmesi, görünürde olumlu uygulamalar gibi görünse de Okul Aile Birliklerinin işlevini değiştirmiştir. Okul Aile Birlikleri şirket gibi çalışanları ve müşterileri olan farklı bir yapıya bürünmüştür.

#### 4.2 ÖNERİLER

- Okul Aile Birliklerinde okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerin iş birliğini artırıcı faaliyetler yapılmalıdır. Tatil dönemlerinde okul yöneticileri, öğretmenler ve öğrenci velilerine kurs ve seminer planlanmalıdır.
- Okul Aile Birliklerin pedagojik özelliklerini dikkate alındığı tanıtım filmleri, gazete, dergi ve broşürler hazırlanmalı ve halka tanıtılmalıdır.
- Her okula, merkezi bütçeden gerekli ödeneğin gönderilmesi gerekir. Bununla ilgili düşünceler Milli Eğitim Şuraları, Stratejik planlar da gündeme getirilmeli ve bununla ilgili yasa ve yönetmelikler çıkarılmalıdır. Sorunun esas kaynağı parasal olgudur. Böylece okul idarecileri kaynak oluşturmak için yeni arayışlara girmeyecek ve eğitim-öğretimin niteliğini artıracak faaliyetlere daha fazla zaman ayıracaktır.
- Okul Aile Birlikleri, eğitim hakkı, fırsat eşitliği, toplumsal dayanışma, okul aile iş birliği ve iletişim kavramlarını ön plana alan yönetmelikler çıkarılmalıdır. Milli Eğitim Şuraları, Milli Eğitim Stratejik Planlarında eğitimin pedagojik ve kamusal yararları dikkate alan kararlar tartışılmalıdır.
- Okulun her türlü eğitim ve sosyal olanaklarından velilerin de yararlanabilmesi için uygun koşullar hazırlanmalıdır.
- Aile ile okul arasında karşılıklı bilgi alışverişini sağlayan bir iş birliği mekanizmasının oluşturulması gerekir.
- Okul Aile Birliklerinin daha işlevsel ve nitelikli olması için her okulda Anne – Baba eğitim programları yapılmalıdır.
- Okul Aile Birliklerinin para toplayan bir yapı görüntüsünden kurtarılması amacıyla mevzuatta gerekli değişiklikler yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

Altındağ, M. (2005). Nitel Araştırma Teknikleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Teftişi Yüksek Lisans Programı. Ankara.



- Arslan, Ü. ve Nural, E. (2004). Okul öncesi eğitiminde okul-aile iş birliğinin önemi. Milli Eğitim Dergisi, 162, 99–108.
- Aslan, B. (1984), Ankara Merkez İlçelerinde Temel Eğitim Birinci Kademe Düzeyinde Okul-Aile İlişkileri, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara.
- Aslanargun, E. (2007). Okul- Aile İş birliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. Sosyal Bilimler Dergisi, 18, 119–135.
- Aydın, İ. (2005). Okul Çevre İlişkileri İçinde. Y. Özden (Ed.). Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı. Pegem Akademi Yayıncılık. S. 161–185. Ankara.
- Balkar, B. (2009). Okul-Aile İş birliği Sürecine İlişkin Veli ve Öğretmen Görüşleri Üzerine Nitel Bir Çalışma. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 36, 105-123.
- Bray, M. (2006). Household Financing of Basic Education: Patterns and Policy Tensions.16th Commonwealth Conference of Education Ministers Cape Town, South Africa, 10 – 14 December 2006 Stakeholders“ Forum.
- Bray, M. Ve Bunly, S. (2005). Balancing the Books: Household Financing of Basic Education in Cambodia.Washington DC: The World Bank, and Hong Kong: Comparative Education Research Centre, The University of Hong Kong.
- Çelenk, S. (2003). Okul Başarısının Ön Koşulu: Okul aile dayanışması. İlköğretim-Online, 2(2), 28–34, E-Dergi, <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Çubukçu, N. (2010). MEB 2010 – 2014 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı.
- Doğan, E. (1995). Ankara Merkez İlçelerindeki İlköğretim Okullarında Okul-Aile İletişiminin Engelleri (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. Phi Delta Kappan, 76(9).
- Ercan, F. (1994). Neoliberalizmin ve Yapısal Uyum Politikaların Eğitim Hakkı Üzerine Etkileri. Türk İş Yıllığı 97: 46–73.
- Fidan N. ve Erden, M. (1998). Eğitime Giriş. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gök, F. (2004). Eğitimin Özelleştirilmesi. Neoliberalizmin Tahrifatı: 2000’li Yıllarda Türkiye. 2.Cilt. Metis Yayınları, İstanbul.
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu. (1961). Tebliğler Dergisi, 222, Ocak 1961.
- Karakütük, K. (2001). Cumhuriyetin Kuruluşundan Plânlı Döneme Kadar Eğitimin Finansmanı:1923 – 1960. Milli Eğitim Dergisi, 149, 61 – 79.

- Karasar, N. (1999). Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Nobel Dağıtım Ltd. Şt. Dokuzuncu Basım, Ankara.
- Karasar, N. (2005). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Nobel Yayın Dağıtım. Ankara.
- Kattan, R. B. (2006). Implementation of Free Basic Education Policy. Education Working Paper Series No. 7. Washington, DC: World Bank.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E. Ve Gökçe, F. (1997). İlköğretimde Kaynak Arayışları. Ankara: Pegem Yayınları.
- Keskin, Nuray E., Aytül G. Demirci (2003). Eğitimde Çürüyüş, KİGEM Özelleştirme Değerlendirmeleri No.1, Ankara.
- Korkmaz, İ. (2005). İlköğretim Okullarının Karşılaştıkları Finansman Sorunları, S.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, No:14, S.Ü. Basımevi, Konya.
- MEB, (1946), “3. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/3\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/3_sura.pdf)
- MEB, (1974). “9. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/9\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/9_sura.pdf)
- MEB, (1988). “12. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/12_sura.pdf)
- MEB, (1996). “15. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/15_sura.pdf)
- MEB, (1998). Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Milli Eğitim Şuraları (1939–1996).
- MEB, (1999). “16. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/16\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/16_sura.pdf)
- MEB, (2005). 2006 Mali Yılı Bütçesine İlişkin Rapor. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2006). “17. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/17_sura.pdf)
- MEB, (2009). MEB 2010 – 2014 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı
- MEB, (2010). “18. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/18\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/18_sura.pdf)
- MEB, (2011). Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, KHK/652, Sayı:6223, 06.04.2011.
- MEB, (2014). “19. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/19\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/19_sura.pdf)
- MEB, (2015). MEB 2015 – 2019 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı

- MEB, (2019). MEB 2019 – 2023 Stratejik Planı. Ankara: Strateji Geliştirme Başkanlığı
- MEB, (2021). “20. Milli Eğitim Şûrası Kararları”, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Resmî Sitesi, Erişim Tarihi: 11.09.2023, [http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/19\\_sura.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/secmeler/sura/19_sura.pdf)
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul – Aile Birliği Yönetmeliği. (1965)., 1363 sayılı, 30 Temmuz 1965
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul – Aile Birliği Yönetmeliği. (1983). T.C. Resmî Gazete, 18051, 18 Mayıs 1983.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul – Aile Birliği Yönetmeliği. (2005). T.C. Resmî Gazete, 25831, 31 Mayıs 2005.
- Milli Eğitim Bakanlığı Okul – Aile Birliği Yönetmeliği. (2012). T.C. Resmî Gazete, 28473, 20 Kasım 2012.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). Milli Eğitim İstatistikleri: Örgün Eğitim 2009 – 2010. Erişim: 12 Kasım 2014, [http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb\\_istatistikleri\\_organ\\_gitim\\_2009\\_2010.pdf](http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_organ_gitim_2009_2010.pdf)
- Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 SK. 14.06.1973). Resmî Gazete, Sayı:14574 (Mükerrer), 24.06.1973.
- Nural, E. (2013). Okul Aile Birliklerinin İşleyişi, Sorunlarına İlişkin Yöneticilerin, Okul Aile Birliği Üyelerin Görüşleri. Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, C. 2, S. 4, Kasım, 2013
- Ömeroğlu, E., & Yaşar, M. C. (2005). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarında Ailenin Eğitime Katılımı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi, 62.
- Özdemir, N. (2011). İlköğretimin Finansmanında Bir Araç: Okul Aile Birliği Bütçe Analizi (Ankara İli Örneği). (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). H.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özel, O. (1996). Ana- Baba Okulu. Yüksek lisans tezi. Ankara üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Sayılan, F. (2006). Küreselleşme ve Eğitimdeki Değişim. (Yay. Haz. Ebru Oğuz, Ayfer Yakar). Küreselleşme ve Eğitim Sempozyumu (59–81). Dipnot Yayınları, Ankara.
- Şahin, F. T., & Ünver, N. (2005). Okul Öncesi Eğitim Programlarına Aile Katılımı. Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1), 23–30.
- Şimşek, M. (Kasım 2007). Okul Aile Birliklerinin Kuruluş, İşleyiş ve Hukuki Durumları, Web: <http://www.Alomaliye.com> adresinden 10.09.2023 tarihinde alınmıştır.
- Tural Kurul, N. (2002). Eğitim Finansmanı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, İ. (2005). Öğretmen İmgesinde Neoliberal Dönüşüm. Eğitim Bilim Toplum. Cilt:3. Sayı:11.
- Yavuzer, H ve Diğerleri. (1992). Ana-Baba Okulu. Remzi Kitabevi, 3. Basım. İstanbul.
- Yıldız, A. (2013). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Dönüşümü: Halk Eğitimden Yaşam boyu Öğrenmeye. Eleştirel Pedagoji Dergisi. Yıl 5, Sayı, 26. Ocak-Şubat, Ankara.



## Kelime İlişkilendirme Testi Aracılığıyla Bilişsel Yapının ve Kavramsal Değişim Sürecinin Gözlenmesi<sup>1</sup>

Ayşe Çoban<sup>2</sup>, Zuhâl Dinç Altun<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Bu çalışmanın amacı, kelime ilişkilendirme testi kullanarak bir ortaokulda öğrenim gören her sınıf düzeyindeki öğrencilerin görsel sanatlar dersinde geçen “resim ve fotoğraf” kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek, kavram yanlışlarını tespit etmek ardından verilen eğitim sonrasında kavramsal değişim süreçlerini ortaya koymaktır. Araştırmacılar eğitimden önce ve sonra “resim ve fotoğraf” kavramlarına ilişkin kelime ilişkilendirme testi uygulamıştır. Ön test uygulamasının ardından iki hafta görsel sanatlar ders saatinde kavramlara ilişkin eğitim verilmiş istasyon, köşeleme ve şimşek kart uygulamaları ile konu pekiştirilmiş ve sürecin sonunda son test ile kavramsal değişim süreci incelenmiştir. Çalışma kolayda örnekleme yöntemi ile belirlenmiş farklı sınıf düzeylerinde öğrenim gören 35’i kadın 39’u erkek toplam 74 öğrenci ile yürütülmüştür. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilerek sınıf düzeyine göre ayrı ayrı kelime bulutu görselleri sunulmuştur. Ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında eğitim sonrasında öğrencilerin kavramsal değişiminde pozitif yönde değişim meydana geldiği görülmüştür. Kelime ilişkilendirme testi uygulamasının öğrencilerin bilişsel yapısını ve bu yapı arasındaki ilişkileri çözümlemeye ve uzun dönemli hafızadaki kavramlar arasındaki ilişkilerin yeterli olup olmadığını belirlemeye etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Görsel sanatlar ile ilgili terim ve kavramların doğru kullanımı için bu kavramların öncelikle ilköğretimde verilmesi ilerleyen eğitim döneminde de uygulamalarla kalıcı hale getirilmesi gerektiği önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Bilişsel yapı, Kelime ilişkilendirme testi, Kavram yanlışlığı, Görsel sanatlar, Fotoğraf, Resim

## Observation of Cognitive Structure and Conceptual Change Process Through the Word Association Test

#### Abstract

The aim of this study is to determine the cognitive structures of students at all grade levels in a secondary school regarding the concepts of "painting and photography" in the visual arts course by using the word association test, to identify their misconceptions, and then to reveal the conceptual change processes after the education given. The researchers applied a word association test regarding the concepts of "picture and photograph" before and after the training. Following the pre-test application, training on the concepts was given during the visual arts class for two weeks. The subject was reinforced with station, cornering, and lightning card applications, and the conceptual change process was examined with the post-test at the end of the process. The study was conducted with a total of 74 students, 35 female and 39 male, studying at different grade levels determined by the convenience sampling method. The data obtained was analyzed with the content analysis method, and word cloud visuals were presented separately according to grade level. When the pre-test and post-test results were compared, it was seen that there was a positive

<sup>1</sup>Bu çalışma 26-28 Ekim 2019 tarihinde düzenlenen Ondokuz Mayıs Üniversitesi Uluslararası 100.Yıl Eğitim Sempozyumu’nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> MEB, Trabzon, [aysecoban983@gmail.com](mailto:aysecoban983@gmail.com), ORCID: 0000-0003-3395-2713

<sup>3</sup> Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon, [zdincaltun@trabzon.edu.tr](mailto:zdincaltun@trabzon.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3122-5160 (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

change in the students' conceptual change after the training. It was concluded that the word association test application is effective in analyzing students' cognitive structure and the relationships between this structure and in determining whether the relationships between concepts in long-term memory are sufficient. In order for the correct use of terms and concepts related to visual arts, it is suggested that these concepts be first taught in primary school and made permanent with practices in the following education period.

**Keywords:** Cognitive structure, Word association test, Misconception, Visual arts, Photography, Painting.

## 1. GİRİŞ

Mağara ve kayaların üzerinde bulunan ve ilk insanların çizdiği bilinen sanatsal kaygı gütmeyen duvar resimleri günümüz dünyasına o döneme ve insanlığa ait bilgiler vermekte ve tarihi bir arşivi olarak kabul edilmektedir. Günümüzde ise işlevi çeşitlenerek hayatımızda yer almaya devam etmektedir. Örneğin bir eşyayı bile alırken rengini seçmemizden tutun da diğer eşyalarımızla olan estetik uyumlu olmasını seçmemiz bile sanatın işlevi ile alakalıdır. Edman (1977, s. 7) sanatı “hayatı anlayan zekânın, onu en ilgi çekici, en güzel biçimlere sokması demektir. Önemli sayılmaya değer bir sanat da Aristo’nun belirtmiş olduğu gibi, politikadır konusu yaşantının maddesi ve alanı hayatın bütünüdür” şeklinde açıklarken burada bahsedildiği üzere değişen ve gelişen dünyaya göre insanların ihtiyaçları ve beklentileri de değişiklik göstermiş bu da sanatta farklı alanların doğmasına ve yeni teknik- yöntemlerin paralel olarak artmasına zemin hazırlamıştır. Farklı alanlarda sanatlar ortaya çıksa da hedefleri hep aynı olmuştur. Estetik temel alınarak sanatçılar eserleri aracılığı ile duygu ve düşüncelerini yansıtmaya çalışmıştır. Duygular, düşünceler sanat yoluyla somutlaştırılarak insanlara sunulmaya çalışılmıştır (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Bu gelişmeler sanat eğitiminin hayatımıza girmesine zemin hazırlamış, gelişen ve değişen dünya ile de önem kazanmıştır.

Geçmişten günümüze sanat eğitimi ile ilgili pek çok çalışma yapılmıştır. Özellikle insanlık tarihinden esinlenilerek sanat çalışmaları anlatılmış ve sanatın köklü tarihi bu şekilde gözler önüne serilmiştir. İnsanlar duygularını sanat ile icra edebileceğini fark etmiştir. Ayrıca, insanların icra ettikleri bu sanat ürünlerinin birey ve toplum arasındaki etkileşimi güçlendirdiği tespit edilmiştir (Yolcu, 2009). Toplumsal etkileşimde sanatın ne kadar önemli olduğu Read (1981) tarafından sanat toplumu dengede tutarken, toplumu olmayan bir sanat dengesini kaybeder şeklinde yorumlanmıştır. Yine, sanat toplumun bir arada bir bütün olarak tutulmasına yardımcı olmakta, insanların toplumdaki yerini de güçlendirmektedir (Buyurgan ve Buyurgan, 2012). Bu nedendir ki sanat eğitimi oldukça geçmiş dönemlerde kendini göstermeye başlamıştır. 17. yy. dan beri sanat eğitimi akademik boyutta verilmeye başlanmış

ve günümüze kadar çeşitlenerek devam etmiştir. Yeni teknikler ve metotlar geliştirilerek sanat eğitiminde ilerleme sağlanmıştır (Gabibov, 1961). “Sanat eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler geliştirilerek, ilerlemeler kaydedilmiş, teknoloji ile birlikte yeni yöntem ve teknikler de ortaya çıkmış, birey ön plana alınmıştır. Bilimsel yaklaşımla desteklenen bu süreçler davranış değişikliğinde de daha etkin olduğu ortaya çıkmıştır” (Alkan ve Teker, 1992, s. 4).

Sanat eğitiminin dallarından biri olan görsel sanatlar eğitimi; geçmiş sanatlar incelenerek çeşitli tekniklerin kullanıldığı, bireylere estetik duyguların kazandırılması hedeflenen eğitim süreci olarak tanımlanabilir. Bu süreçte estetik ilkeler temel alınarak eğitim sürecine yansıtılır. Eğitim sürecinde birey sanat evrelerinde diğer sanatlarla müzik, drama ve tiyatro gibi alanlarla da tanışarak eğitimi derinleştirmektedir. Disiplinler arası çalışmalar ile hedeflerine odaklanan görsel sanatlar eğitimi bireyleri çok yönlü geliştirmekte ve diğer alanlar ile iş birliği içerisinde eğitimi ilerletmektedir. Tüm bu değişim ve disiplinler arası etkileşimler sanat eğitimi de etkilemekte ve güncel sanat teknikleri eğitimin de içine dâhil edilmektedir. Ancak, sanat kavramına yönelik beklentiler ve estetik anlayışı her geçen gün kendine yeni kimlik edinmekte ve bunun sonucunda yenilenen bir sanat eğitimi de ortaya çıkmaktadır. Buna, sanat eğitiminde modern ve postmodern anlayış hâkim olmaktadır denilebilir. Bu aşamada, güncel sanata ayak uydurmaya çalışan görsel sanatlar eğitimi dönemsel etkileri de kendi bünyesine alıp yeni nesil teknikleri sunmaya çalışmaktadır. Değişen çağa göre yeni tekniklerin sanat eğitiminde ortaya çıkması kaçınılmaz olması ile öğrencilerin de bu teknikleri öğrenme gereksinimi doğmuştur. Sanat eğitimcilerinin alanlarında değişen ve gelişen yöntemleri öğrenip uygulaması da kaçınılmaz olmuştur. İnsanın yetilerinin ileri seviyeye taşınması ve yeteneğe dönüştürülmesi eğitimin temel amaçlarından biridir. İnsan duyuları ile öğrenen ve hareket eden bir varlıktır. Bundan yola çıkarak eğitilen birey bir bütün olarak düşünülmeli ve eğitim süreçleri o yönde de geliştirilmelidir (Atasoy, 2004).

Sanat eğitimi, bireyin içinde yer alan sanat potansiyelini, üretken gücünü geliştirmek için gereklidir. Bireye gözlem yaptıran sanat eğitimi bilişsel olarak ta bireyi geliştiren analiz ve sentez yapmasını da yardımcı olmalıdır. Bireyin doğruyu seçme ve ilerleme konusunda da destek olmalıdır (Yolcu, 2009). Çünkü görsel sanatlar insanlık tarihinin boyunca insan yaşamının en önemli parçası ve duygu düşüncelerini anlatım için en etkili yöntem olmuştur. Bundan dolayı görsel sanatlar eğitimi verirken kullanılan kavramların öğrencilere en doğru şekilde öğretilmesi gerekmektedir.

Kavram; nesnelere, olayları, insanları ve düşünceleri aynı özelliklerine göre sınıflandırdığımız ve gruplandırdığımızda verilen addır. Başka bir tanımda, insan ve çevresindekilerinin ilişkisini yansıtan gruplanmış özelliklerdir (Kluegel, 1999; Linder, 1993; YÖK/ Dünya Bankası, 1997) şeklinde vurgulanmıştır. Görsel sanatlar dersine ait öğrencilerin zihinlerinde oluşan kavram yanılgıları değiştirilerek doğru kabul edilen anlamlara dönüştürecek öğretim yöntemleri ve bu alanda yapılan çalışmalar kavram yanılgıları altında incelenmektedir. Kavram yanılgılarının değişimini gerçekleştirmek için bu kavramların tam olarak irdelenmesi ve hazırlanan etkinliklerin etkili olması gerekmektedir. Ayrıca, bireylerin yetileri eğitimin en başında tespit edilip yeteneğe dönüştürülmesi için eğitimciler büyük görev düşmektedir. Geç kalınmadan bu yetiler geliştirilerek, desteklenerek öğrenciler ileri seviyeye taşınmalı, çağın özelliklerine de ayak uydurmalı, kavramları doğru ve yerinde kullanılmalıdır. Estetik ilkeler doğrultusunda bireye eleştirel düşünmeyi de öğreten sanat eğitimi, estetik dili de kullanmayı da hedeflemektedir. Yine, kavramsal yanılgıların giderilmesi için öğrencilerin var olan yanılgılarını ve bunlara sebep olan etmenlerin ortadan kaldırılmasına yönelik çalışmaların yürütülmesi gerekmektedir. Bu aşamada kavram yanılgıları ile ilgili alanında uzman olan kişilerin ve yapılan araştırmaların incelenmesi süreci de kolaylaştıracaktır. Bu çalışma ile görsel sanatlar ile ilgili kavram yanılgıları ve sebeplerini belirlemek temel neden olmakla beraber alanında ilk olma özelliği ile de önemlidir. Bu alanda yapılacak diğer çalışmalar için kaynak niteliği de taşımaktadır.

Görsel hem resmi hem de fotoğrafı içine almaktadır. Ama günümüzde resim ve fotoğraf birbirinin yerine kullanılmakta ve kavram yanılgıları meydana gelmektedir. Bu konu ile ilgili kesin bir durum olmadığı fakat birçok kişi bu terimleri birbirinin yerine kullandığı görülmektedir. Hatta birçok marka akıllı telefonlarda bile kullanılan menülerde fotoğraf ve resim kavramları da birbirinin yerine kullanılmaktadır. Sanat terimlerini kullanırken doğru kullanımın öğrencilere aşılması ve günlük hayatta kullanmaları da sağlanmalıdır.

Kavram sözlükte; “Bir nesnenin zihindeki soyut ve genel tasarımı, nesnelere veya olayların ortak özelliklerini kapsayan ve bir ortak ad altında toplayan genel tasarım, mefhum” (Parlatır, 1998, s. 1243) olarak tanımlanmaktadır. İki anlam içerisinde kavramı değerlendirmemiz gerekmektedir.

Bir konuda ileri gelenlerin hemfikir oldukları düşünceden uzak farklı anlayış, algılayış ve yansıtma kavram yanılgısı olarak karşımıza çıkmaktadır (Hammer, 1996, s. 1318). Öğrencilerin

çevrelerinde, evlerinde ya da okullarında yaşantıları yoluyla yanlış ya da hatalı edindikleri ilk öğrenmelerinin ders kitaplarında ya da teknik bilgiler ile aynı olmadığı yanlış hatalı olduğu görülmektedir (Hashweh, 1987; Kiray vd., 2015; Sözbilir, 2003). Oluşan kavram yanlışlarını değiştirmek güçtür ama imkânsız değildir. Öğrencileri yanlış algıladıkları kavram yanlışları ile karşı karşıya getirmek gerekmektedir. Yeni ve doğru yaşantılar ve eğitimler ile kavram yanlışları giderilebilmektedir

#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Görsel sanatlar alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde kavram yanlışları ile yapılan çalışmaların Türkiye’de yetersiz olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin en çok karıştırdıkları kavramlar arasında fotoğraf ve resim kavramları yer almaktadır. Bu çalışma fotoğraf ve resim kavramları ile ilgili kavram yanlışları tespit etmek amacıyla Trabzon İli, Maçka İlçesi, Başar Ortaokulu’nda 73 öğrenci ile yapılmıştır. Bu çalışmanın amacı, kelime ilişkilendirme testi kullanarak bir ortaokulda öğrenim gören her sınıf düzeyindeki öğrencilerin görsel sanatlar dersinde geçen “fotoğraf ve resim” kavramlarına ilişkin bilişsel yapılarını belirlemek, kavram yanlışlarını tespit etmek ardından verilen eğitim sonrasında kavramsal değişim süreçlerini ortaya koymaktır. Araştırmada şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Araştırmaya katılan öğrencilerde fotoğraf ve resim kavramlarına ilişkin kavram yanlışları var mıdır?
2. Verilen eğitim katılımcıların kavram yanlışlarını gidermiş midir?

## **2. YÖNTEM**

### **2.1. Çalışma Evreni ve Çalışma Grubu**

Çalışmanın evreni, Trabzon İli Maçka İlçesi Başar Ortaokulu’nda okuyan 5, 6, 7 ve 8. Sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Maçka Başar Ortaokulu’nda okuyan toplam 74 öğrenciyi kapsayan bir öğrenci grubu alınmıştır.

Araştırma 2018-2019 öğretim yılı bahar döneminde Trabzon ili Maçka ilçesine bağlı bir ilköğretim okulunda öğrenim gören farklı sınıf düzeylerinde 74 öğrencisiyle yapılmıştır. Katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1. ‘de yer almaktadır.



**Tablo 1.** Katılımcılara ait demografik bilgiler

Sınıf düzeyleri	Cinsiyet		Toplam
	Kadın	Erkek	
5A	8	11	19
6A	11	8	19
7A	5	7	12
7B	5	5	10
8A	6	8	14
Genel Toplam	35	39	74

Tablo 1 incelendiğinde kadın ve erkek grubunun toplamlarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Bu devlet okullarında karşılaşılabilecek olası bir durumdur.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmanın başında ve sonunda kelime ilişkilendirme testi (KİT) kullanılmıştır.

Testi oluşturmak için görsel sanatlar çerçevesinde öğrenciler tarafından anlamsal olarak karıştırılan üç kavram seçilmiştir. Bu kavramları seçme aşamasında görsel sanatlar dersi kazanımları incelenerek bu dersin öğrencilere sağladığı kazanımlara katkı sağlamak da hedeflenmiştir. Resim ve fotoğraf kavramları seçilmiştir. Ayrıca bu kavramlar seçilirken güzel sanatlar alanında bir öğretim görevlisi ve üç görsel sanatlar öğretmeninin de bilgilerine başvurulmuştur. Uygulanan çalışma da her kavram farklı kâğıtlarda verilmiştir. Bu yapıya uygun kavramlar aşağıda verilen örnekteki gibi hazırlanmıştır.

Resim\_\_\_\_\_

Resim\_\_\_\_\_

Resim\_\_\_\_\_

Resim\_\_\_\_\_

Resim\_\_\_\_\_

**Cümle**\_\_\_\_\_

Çalışmaya başlamadan önce KİT ile ilgili öğrencilere açıklamalar yapılmış, çalışmayı daha iyi kavrayabilmeleri için de örnekler verilmiş ve farklı bir kavram verilerek örnek bir çalışma da yapılmıştır. Öğrencilerin kavramlarla ilgili ön bilgilerini yoklamak için her kavram için KİT Ön test yapılmıştır. Her kavram için bir dakika süre verilmiştir. Her anahtar kavram için farklı kâğıtlar verilmiştir. Kâğıtlarda kavram alt alta yazılmıştır. Böylece öğrencinin sıralı cevap yazması önlenmeye çalışılmıştır. Öğrenciler bir dakika içerisinde verilen anahtar kavram ile bağlantılı olduğunu düşündükleri kavramları kâğıtlarına yazmışlar. Sonra bu kavram ile ilgili de

cümle kurmaya çalışmışlardır. Çünkü öğrenci her kelime yazımında anahtar kavrama tekrar dönmezse anahtar kavram yerine cevap olarak yazdığı kavramın aklına getirdiği kelimeleri yazabilir. Bu da testin amacını zedelemektedir (Bahar ve Özatlı, 2003). Her bir anahtar kavrama karşılık verilen cevap kelimelerin sonunda 'ilgili cümle' kısmı bulunmaktadır. Bu bölüme de öğrencilerin anahtar kavramla ilgili akıllarına gelen cümleler yazmaları istenmiştir. Çünkü anahtar kavramla ilişkilendirilen cevap kelime sadece hatırlama düzeyinde ve anahtar kavramla anlamlı bir ilişkisi olmayan bir çağrışım ürünü de olabilir (Nartgün, 2006). Ayrıca ilgili cümle tek bir cevap kelimeye göre daha karmaşık ve üst düzey yapıda olacağından cümlenin bilimsel olup olmaması, farklı nitelikte kavram yanılgıları içerip içermediği gibi durumlar değerlendirme sürecini etkilemektedir (Ercan ve Taşdere, 2010).

Ön test yapıldıktan sonra tespit edilen kavram yanılgılarını gidermek için ilk olarak şimşek kartlar hazırlanmış öğrencilere bunlar üzerinden etkinlikler aracılığı ile eğitim verilmiştir. Daha sonra istasyon tekniği ile ilgili görsel fotoğraf masası ve resim masalarında öğrenciler ile etkinlikler yapılmış ve en son olarak bu kavramları ilişkilendirebilecekleri 4 kavram ve bir cümlenin istendiği açık uçlu sorular sorularak veriler elde edilmiştir. Bu eğitimler ve etkinlikler sonucunda öğrencilerin kavram yanılgılarının giderilip giderilmediği tespit edilmiştir.

### **Kelime İlişkilendirme Testi (KİT), Fotoğraf ve Resim ile ilgili Kavramları Anlama Düzeyi**

Birden fazla kelime ile ilgili yaşanan kavram yanılgılarında en etkili yöntemlerden biri de kelime ilişkilendirme testleridir. Bundan dolayı teknolojinin gelişmesi ile fotoğraf ve resim kavramları birbirinin yerine kullanılmakta ve kavram yanılgısı yaratılmaktadır. Anlam ve yapılaş amaçları birbirinden farklı olan bu iki kavram aynı sanat dalı içerisinde yer almasından dolayı bu yanılgıya zemin hazırlamaktadır.

Araştırmacılar öncelikle öğrencilerin fotoğraf ve resim ile ilgili sahip oldukları kavram yanılgılarını tespit etmişlerdir. Elde edilen bilgiler doğrultusunda var olan kavram yanılgılarını gidermek için anlatım, flaş kart, istasyon tekniği ve açık uçlu sorular ile kavram yanılgılarını gidermeye çalışmışlardır. Bu etkinlikler sırası ile öğrencilere fotoğraf ve resim kavramları literatürde yer aldığı yani kabul edildiği şeklinde anlatılmıştır. Daha flaş kart uygulamasına geçilmiştir. Şimşek karta bir kartın yüzünde resim arkasında bunu ile ilgili kavramlar yer almış ve bununla öğrenciler etkinlikler yapılmıştır. Üçüncü aşamada öğrencilere istasyon tekniği ile

bu kavramların kavratılmasına devam edilmiştir. En son olarak da bu kavramlar ile ilgili dört kelime ve bir cümlenin yer aldığı açık uçlu sorular sorularak veriler elde edilmiştir.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Bu çalışmada ilköğretim 5, 6, 7, 8. sınıf öğrencilerinin “fotoğraf ve resim” konularındaki hata ve kavram yanlışlarını belirlemek amacıyla ön test ve son test uygulanmıştır. Bu testlerdeki sorular ile fotoğraf ve resim ile ilgili kavram yanlışları ortaya koymayı amaçlamıştır. Çalışma, 2018–2019 eğitim-öğretim yılında Görsel sanatlar dersi 5, 6, 7, 8. sınıflara dört hafta süre ile uygulanmıştır. Öğrencilerin fotoğraf ve resim kavramları ile ilgili kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla ön test uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda öğrencilerin fotoğraf ve resim ile ilgili sahip oldukları kavram yanlışlarını tespit etmişlerdir. Kavram yanlışlarını gidermek için anlatım, flaş kart, istasyon tekniği ve açık uçlu sorular ile kavram yanlışlarını gidermeye çalışmışlardır. Bu etkinlikler sırası ile öğrencilere fotoğraf ve resim kavramları literatürde yer aldığı yani kabul edildiği şeklinde anlatılmıştır. Daha flaş kart uygulamasına geçilmiştir. Şimşek karta bir kartın yüzünde resim arkasında bunu ile ilgili kavramlar yer almış ve bununla öğrenciler etkinlikler yapılmıştır. Üçüncü aşamada öğrencilere istasyon tekniği ile bu kavramların kavratılmasına devam edilmiştir. En son olarak da bu kavramlar ile ilgili açık uçlu soruların yer aldığı son test yapılmıştır. Elde edilen verilere göre de analiz yapılarak bulgular ortaya konmuştur.

#### **2.5. Veri Analizi**

Öğrencilerin ön testteki açık uçlu sorulara verdikleri açıklamalı cevaplar ile son testte verdikleri cevaplar analiz edilerek incelenmiştir. Analiz sonuçları doğrultusunda, öğrenciler tarafından paylaşılan yanlışlar sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma, frekans ve yüzde oranı değerleri olarak tabloya dönüştürülmüştür (Tablo 2). Genel durum değerlendirilerek yorumlanmıştır. Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

### **3. BULGULAR**

Bu bölümde araştırmadan elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Çalışmanın örneklemini oluşturan öğrencilerin kavram yanlışlarını gösteren ön test ve son test sonuçlarına ilişkin bilgileri tablolarda yer almaktadır. Ön test ile ortaya koymaya çalışılan kavram yanlışlarını kelime bulutu ile görselleştirerek ve yine son test ile verilen verileri de kelime bulutu ile görselleştirerek giderilen kavram yanlışları gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Fotoğraf kavramına ilişkin ön test ve son test sonuçları

Fotoğraf	Sınıf Düzeyi	Ön test Öğrenciler	Son Test Öğrenciler
Var	5	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16, Ö17	Ö5, Ö8, Ö9, Ö12, Ö23, Ö25, Ö27, Ö28, Ö31, Ö32, Ö34, Ö36, Ö38
	6	Ö20, Ö23, Ö28, Ö31, Ö32, Ö34, Ö35	Ö40, Ö43, Ö48, Ö60
	7	Ö40, Ö45, Ö48, Ö49, Ö51, Ö59	Ö63, Ö65, Ö66, Ö67, Ö69, Ö74
	8	Ö62, Ö63, Ö65, Ö66, Ö67	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö19
Yok	5	Ö1, Ö4, Ö6, Ö7, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19	Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö26, Ö26, Ö29, Ö30, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39
	6	Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39	Ö41, Ö42, Ö44, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö57, Ö58, Ö59
	7	Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46, Ö47, Ö50, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56	Ö60, Ö61, Ö62, Ö64, Ö68, Ö70, Ö71, Ö72, Ö73
	8	Ö57, Ö58	



**Şekil 1.** 5. Sınıf “fotoğraf” kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



**Şekil 2.** 5. Sınıf “fotoğraf” kavramına ilişkin son test kelime bulutu

5. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 48 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En fazla kullanılan kelimeler sırasıyla çekim, fotoğraf, görsel, öz çekim ve lens olduğu tespit edilmiştir. Ö7'nin çekimi, Ö12'nin poz, Ö16'nın öz çekim ile fotoğraf ile ilişkilendirmesi fotoğraf ile ilgili teknik bilgilere de sahip olduklarını göstermektedir. Bu kelimelerin sadece 16 tane kavram yanılığı olduğu tespit edilmiştir. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla çekim, resim, fotoğraf makinesi, olmuştur. Fotoğraf ile ilgili olmayan resim, görsel, güzellik, çizim, boya, silgi, kalem, gibi kavram yanılımları kullanılmıştır. Ö1 fotoğraf kavramını görsel, gerçek, özel kavramları ile ilişkilendirmiş, Ö6 ise fotoğraf makinesi, insan,

doğa, hayvan bitki ile ilişkilendirmesi manzara fotoğrafında yer alan objeler ile ilişkilendirdiği belirlenmiştir.

5. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 34 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden 27 tanesi kavram yanılığısı değildir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla çekim, fotoğraf makinesi, görsel, öz çekim olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler fotoğraf ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu kavramlar öz çekim, kadraj, diyafram, zoom yapmak, enstantane, mercek ve profil olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılığısı ise 7 tanedir. Bunlar görsel, güzellik, dürüst, eğlenceli, duygu, sevinç ve resim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö5 fotoğraf kavramını ölümsüzleştirme, görsel, anı, çizim değil ile ilişkilendirmiştir. Bunu nedeni fotoğraf çekmenin amacı o anın tarihlendirilmesi ve sık sık kullanılan anı ölümsüzleştirmek deyiminden yola çıkarak bu ilişkilendirmeyi yapmış olduğu anlaşılmaktadır. Ö12 ise manzara, görsel, fotoğraf makinesi, fotoğrafçı ve çekim kavramları ile ilişkilendirmiştir.



Şekil 3. 6. Sınıf "fotoğraf" kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



Şekil 4. 6. Sınıf "fotoğraf" kavramına ilişkin son test kelime bulutu

6. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 50 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 14 tanesi kavram yanılığısı değildir. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla resim, fotoğraf makinesi, telefon, manzara olmuştur. Ö21, Ö22, Ö27, Ö33 fotoğraf kavramını telefon ile ilişkilendirmesi günümüzde kullanılan akıllı telefonların fotoğraf çekme özelliğinden kaynaklandığını göstermektedir. Fotoğraf ile ilgili olmayan resim, eğlenmek, anı, zil, sınıf, aile gibi kavram yanılığısı kullanılmıştır. Ö20 fotoğraf

kavramını anı, resim gün ile ilişkilendirirken Ö27 ise kamera, manzara, deniz, deniz topu, telefon ile ilişkilendirmiştir.

6. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 33 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden 30 tanesi kavram yanılığası değildir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla çekim, fotoğraf makinesi, görsel, resim, flaş olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler fotoğrafı flaş, poz, mercek, lens, ayrıntı, profil, film, ışık, enstantane gibi kavramlarla ilişkilendirmesi fotoğraf ile ilgili teknik bilgileri de öğrendiklerini göstermektedir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılığaları ise 3 tanedir. Bunlar görsel, resim, cisim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö24 fotoğraf kavramını ön testte kalem, silgi, eğlenmek ile ilişkilendirmiş fakat son testte mercek, lens, makine, flaş, çekilen yer ile ilişkilendirerek kavram yanılığalarının giderildiğini göstermiştir.



Şekil 5. 7A Sınıf ‘‘fotoğraf’’ kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



Şekil 6. 7A Sınıf ‘‘fotoğraf’’ kavramına ilişkin son test kelime bulutu

7. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 29 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 15 tanesi kavram yanılığası değildir. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla resim, fotoğraf makinesi, doğa, anı olmuştur. Fotoğraf ile ilgili olmayan resim, insan, birikim, karikatür, kendim gibi kavram yanılığaları kullanılmıştır. Ö43 fotoğraf kavramını insan, doğa, ağaç kavramı ile ilişkilendirirken, Ö49 ise kamera, anı, birikim, resim, mercek ile ilişkilendirmiştir.

7. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 24 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla çekim, fotoğraf makinesi,

mercek, doğa, anı biriktirmek olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler fotoğraf ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu kavramlar çözünürlük, mercek, boyut, galeri, kadraj. Ö48 fotoğraf kavramını son testte resim, galeri, makine, fotoğraf, fotoğraf çekme ile ilişkilendirmiştir. Ö40 ise resim, doküman, insan, makine ile ilişkilendirmiştir.



Şekil 7. 7B Sınıf “fotoğraf” kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



Şekil 8. 7B Sınıf “fotoğraf” kavramına ilişkin son test kelime bulutu

7. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 30 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 12 tanesi kavram yanlışlığı değildir. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla fotoğraf, fotoğraf makinesi, doğa, çekmek, manzara olmuştur. Fotoğraf ile ilgili olmayan resim, kâğıt, adam, köy, ebelemeç gibi kavram yanlışları kullanılmıştır. Ö51 ön testte fotoğraf kavramını adam, doğa, çekmek, resim ve köy ile ilişkilendirmiş. Ö57 ise fotoğraf makinesi, flaş, mercek, manzara, selfie (özçekim) ile ilişkilendirmiştir.

7. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 19 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla diyafram, lens, kadraj, mercek, enstantene, deklanşör olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler fotoğraf ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanlışları ise 1 tanedir. Bu da resim olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö60 fotoğraf kavramını son testte resim çekmek, güzellik, manzara ve mercek ile ilişkilendirmiş. Ö57 ise zoom yapmak, kadraj, diyafram, enstantene ile ilişkilendirerek kavram yanlışlarını ortadan kaldırmıştır.





**Tablo 3.** Resim kavramına ilişkin ön test ve son test sonuçları

Resim	Sınıf Düzeyi	Ön test Öğrenciler	Son Test Öğrenciler
Var	5	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, 10, Ö12, Ö16, Ö17	Ö2, Ö10, Ö13
	6	Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö27, Ö28, Ö31, Ö33, Ö34, Ö35	Ö20, Ö22, Ö25, Ö28, Ö30, Ö31, Ö33
	7	Ö40, Ö49, Ö50, Ö51, Ö52, Ö55, Ö59, Ö60	Ö43, Ö46, Ö48, Ö50
	8	Ö62, Ö65, Ö73	Ö61, Ö63, Ö65, Ö69, Ö74
Yok	5	Ö2, Ö4, Ö11, Ö13, Ö14, Ö15, Ö18, Ö19	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19
	6	Ö24, Ö25, Ö29, Ö30, Ö32, Ö36, Ö37, Ö38	Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö29, Ö32, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39
	7	Ö39, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46, Ö47, Ö48, Ö53, Ö54, Ö56, Ö57, Ö58	Ö40, Ö41, Ö42, Ö44, Ö45, Ö47, Ö49, Ö51, Ö52, Ö53, Ö54, Ö55, Ö56, Ö58, Ö59, Ö60
	8	Ö62, Ö65, Ö73	Ö62, Ö64, Ö66, Ö67, Ö68, Ö70, Ö71, Ö72, Ö73



**Şekil 11.** 6 Sınıf ‘resim’ kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



**Şekil 12.** 6 Sınıf ‘resim’ kavramına ilişkin son test kelime bulutu

5. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 32 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 12 tanesi kavram yanılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla çizim, sanat, resim defteri, kalem, görsel olmuştur. Ö1 resim kavramını beceri ve sanat ile ilişkilendirip yeteneğe vurgu yaparken, Ö3 ise kalem ve kalemlik ile ilişkilendirerek araç ve gerece vurgu yapmıştır. Ö14, Ö6, Ö12’nin resim kavramını hayalim, çocuklar ve Çanak kale Resimleriyle ilişkilendirmesi öğrencinin resim kavramını Görsel Sanatlar Dersinde yaptıkları etkinliklerle ilişkilendirdiği de tespit edilmiştir.

Resim ile ilgili olmayan görsel, güzellik, eğlenmek, hayat, öğretmen gibi kavram yanlışları kullanılmıştır.

5. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan son test sonucunda resim kavramı 36 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden 25 tanesi kavram yanlışlığı değildir. Son Testte Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö9 resim kavramını ressam, fırça, akrilik, renk, çalışma, portre, valör, çizgi kavramları ile ilişkilendirmeleri, resim kavramı ile ilgili teknik kelimeleri de kullandıklarını ortaya koymakta ve yapılan etkinliğin amacına ulaştığını da göstermektedir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla çizim, boya, kalem, çizgi, ressam olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler resim ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu kavramlar porte, valör, çizgi, kâğıt, renk, fırça, resim çantası olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanlışları ise 8 tanedir. Bunlar görsel, yarışma, şair, sevinç, fotoğraf ve benzeri olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 13. 6 Sınıf "resim" kavramına ilişkin ön test kelime bulut



Şekil 14. 6 Sınıf "resim" kavramına ilişkin son test kelime bulutu

6. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 37 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 15 tanesi kavram yanlışlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla öğretmen, resim defteri, boya, çizim, resim çantası, palet, kalem silgi olması resim kavramını görsel sanatlar dersinde yaptıkları etkinliklerle ve kullandıkları araç-gereçlerle ilişkilendirdiklerini ortaya koymaktadır. Resim ile ilgili kavram yanlışlığı olarak karşımıza çıkan kelimeler ise öğretmen, eğlenmek, okul, eğitim,

sınav, sınav tarihi, ay kavramlarıdır. Ö20 resim ile ilgili ön testte doğa, eğlence, çizim, sanat kavramları ile ilişkilendirmiştir. Ö34 ise öğretmen, resim defteri, ders, pastel boya ile ilişkilendirmiştir. Bunun nedeni dersin içeriğini resim kavramı ile ilgili olmasıdır.

6. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan son test sonucunda resim kavramı 40 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden sadece 6 tanesi kavram yanılışı olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla sanat, öğretmen, boya, fotoğraf, kalem olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler resim ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu kavramlar eskiz, mozaik çalışması, fırça, porte, tablo olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılışları ise 6 tanedir. Bunlar öğretmen, fotoğraf, fotoğraf makinesi, objektif, cisim, ders olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö35 resim kavramını son testte resim defteri, boya kalemi, konu, resim ve öğretmen ile ilişkilendirmiştir. Ö24 ise el, çizim, sanat ve sanatçı ile ilişkilendirerek dersin içeriği ile bağlantı kurmuştur.



Şekil 15. 7A Sınıf "resim" kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



Şekil 16. 7A Sınıf "resim" kavramına ilişkin son test kelime bulutu

7. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 21 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 4 tanesi kavram yanılışı olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla boya kalemi, boya, resim defteri, boyama olmuştur. Resim ile ilgili kavram yanılışı olarak karşımıza çıkan kelimeler ise cin ali, eğitim, fotoğraf, kanaviçe kavramlarıdır. Ö41 resim kavramını resim defteri ve kalem ile ilişkilendirirken Ö46 sanat, boya, kalem, kâğıt, fırça ile ilişkilendirmiştir.

7. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan son test sonucunda resim kavramı 22 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla, boya, fotoğraf, perspektif, fırça, renk, kalem olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler resim ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Bu kavramlar sanat, tonlama, palet, tablo, perspektif olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanlışları ise 2 tanedir. Bunlar fotoğraf ve görsel olarak karşımıza çıkmaktadır. Ö48 resim kavramını galeri, fotoğraf, boya, fırça ile ilişkilendirmiş ve bazı kavram yanlışlarının giderilmediğini göstermiştir. Ö45 ise son testte çizmek, perspektif, kalem, boya, tonlama, resim, çizmek ile ilişkilendirmiştir.



Şekil 17. 7B Sınıf “resim” kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



Şekil 18. 7B Sınıf “resim” kavramına ilişkin son test kelime bulutu

7. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 20 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 8 tanesi kavram yanlışlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla boya, çizim, kalem, resim defteri, boyama olmuştur. Resim ile ilgili kavram yanlışlığı olarak karşımıza çıkan kelimeler ise görsel, öğretmen, bitki, çocuklar, doğa, meyve, görüntü, insan kavramlarıdır.

7. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan son test sonucunda resim kavramı 24 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla, nokta, perspektif, doku, çizgi, kolaj, akrilik olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler resim ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanlışları ise 3 tanedir. Bunlar diyafram, lens, mercek olarak karşımıza çıkmaktadır.



Şekil 19. 8 Sınıf “resim” kavramına ilişkin ön test kelime bulutu



Şekil 20. 8 Sınıf “resim” kavramına ilişkin son test kelime bulutu

8. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 34 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 15 tanesi kavram yanılığası olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla öğretmen, resim defteri, boya, çizim olmuştur. Resim ile ilgili kavram yanılığası olarak karşımıza çıkan kelimeler ise öğretmen, eğlenmek, okul, eğitim, sınav, sınav tarihi, ay kavramlarıdır.

8. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan son test sonucunda resim kavramı 36 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla boya, çizim, perspektif, sanat, kalem, fotoğraf, görsel olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler resim ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılığaları ise 8 tanedir. Bunlar duygu, manken, görsel, fotoğraf, çirkin, edebiyat, müzik olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışma, öğrencilerin görsel, fotoğraf ve resim konusunda kavram yanılığalarına sahip olup olmadığını tespit etmek ön test ve son test uygulanarak kavram yanılığalarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Test görsel, fotoğraf ve resim konusunda ön test uygulanan daha sonra bu konuda eğitim alan ve son test uygulanan 5, 6, 7 ve 8. sınıfta okuyan 74 öğrenciye uygulanmıştır. Yapılan bu çalışmada kavram yanılığalarının benzer olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen veriler sonucunda 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin fotoğraf ve resim konusunda kavram

yanılgılarının var olduğunu göstermektedir. Verilen eğitimler sonucunda kavram yanılgılarının azaldığı elde edilen veriler ile de tespit edilmiştir.

Literatür tarandığında görsel sanatlar alanına en yakın araştırmalardan biri olan Özalp'ın (2020) de yaptığı araştırmada estetik kavramı ile en çok ilişkilendirilen kelime "güzel"; en az ilişkilendirilen kelime "ahenk" olmuştur. Araştırmaya katılan 68 öğretmen adayından 45'i estetik kavramının sanat, sanat eseri, ideal ölçüt gibi anlamları üzerinde durmuş, estetiği felsefe alanına göre tanımlamıştır. 68 öğretmen adayından 22'si estetik kavramını insan vücudundaki kasıtlı fiziksel değişim ya da moda ve şıklık anlamlarında kullanmıştır. 5 öğretmen adayı ise bu kavramla ilgili herhangi bir tanımlamada bulunulmamıştır. Bu araştırma sonucunda olduğu gibi aynı anlamda farklı kelimelerin kullanıldığı kavram yanılgılarının olduğu gözlemlenmiştir. Fotoğraf ve resim kavramlarının özellikle birbirinin yerine kullanılması buna örnek olarak verilebilir.

Bu çalışmadan elde edilen bulgulara göre; öğretmenler yeni yöntem ve stratejiler kullanarak kavram yanılgılarını daha hızlı gidermektedir. Geleneksel yöntemlerde kavram yanılgıları artarken güncel öğrenci merkezli yöntemlerde kavram yanılgıları azalmaktadır. Kavram yanılgılarına sahip öğrencilerde ileri düzey düşünme gerektiren konuları öğrenen öğrenciler öğrenme zorluğu yaşamaktadır (Chi, 1992, Çepni, 2005; Hawsen, Beeth & Thorley, 1998; Hodson, 2014; Kaptan, 1999; Martin, 2009; Yağbasan & Gülçiçek, 2003).

Kavram yanılgılarını çevremizden, yanlış öğrenmelerden, sık sık kullanılan yanlış anlamlarla ya da eğitim azlığından edinebilir. Bu sonuç yurtdışında yapılan çalışmalar ile de benzerlik göstermektedir (Deshmukh & Deshmukh, 2007; Simanek, 2008; Istanda vd., 2012; Yip, 1998). Bu araştırmada kavram yanılgılarının kullanılan araç gereç, günlük söylenen sözler ve yanlış öğretim çalışmaları ile kazanıldığı görülmüştür. Literatür incelendiğinde bu sonuca benzer olarak öğretmenlerin kullandıkları yöntem, teknik ve strateji de kavram yanılgılarının, söylenen söz ve ifadelerin olumlu ya da olumsuz olarak kavram yanılgılarına sebep olabileceği belirtilmiştir (Coştu, Ayas & Ünal, 2007; Laçın, Şimşek & Tezcan, 2008; Seçken, 2010).

Kavramların ne zaman yanlış öğrenildiğini ya da nerede öğrenildiğini tespit edemeyiz. Ama kavramları yanlış kullanımlarını gördüğümüzde düzeltmek için çalışabiliriz. Araştırmamıza göre kavram yanılgıları öğrencilerde ne kadar erken tespit edilirse diğer öğrencilere de yayılması engellenmiş olur. Selvi ve Yıldız (2009)'a göre; öğrencilerin kavram yanılgıları giderilmediği sürece bu yanılgılar daha ileri seviyeye taşındığı ve bu yanılgılar değişmediği için de başka öğrencilere aktarılacağı öne sürülmüştür.

Kavram yanlışları bir öğrenme problemidir. Bir kavramın kendi anlamı dışında öğrenilmesi ve bu şekilde kullanılması kavramları gerçek anlamlarından uzaklaştırmaktadır. Öğretmenler kavramları doğru öğretebilmek için bu kavramlar ile ilgili gerekli araştırmayı yapmış ve bilgi sahibi olmaları gerekir. Öğrencilerin dersleri ile ilgili kavram yanlışlarını tespit ederek öğrenci merkezli eğitimlerle kavratmak kavram yanlışlarını giderilmesi için yapılan etkinlikler ile mümkün olmaktadır. Yapılan araştırmalar bunları destekler niteliktedir (Aslan ve Cansaran, 2008; Atasoy ve Ertürk, 2008; Bahar ve Aydın, 2002; Boyes and Stanisstreet, 1992; Darçın vd., 2006; Dove, 1996; Sarıkaya, 2006; Sağır, Şahin, vd., 2004; Yücel ve Morgil, 1998; Yılmaz, 2006). Araştırmada kavram yanlışlarını gidermek için uyguladığımız öğrenci merkezli etkinlikler bu araştırmalar ile benzerlik göstermektedir.

### **Sonuç**

Ortaokul 5, 6, 7, ve 8. Sınıfta okuyan öğrencilere uygulanan ön test ve son test ile görsel sanatlar alanında kavram yanlışlarını tespit etmek amacıyla yapılan bu araştırma ile aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1. 5. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile ilgili olmayan “resim, görsel, güzellik, çizim, boya, silgi, kalem” gibi kavram yanlışları kullanılmıştır. Verilen eğitim sonucu yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 34 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden 27 tanesi kavram yanlışlığı olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanlışları ise 7 tanedir. Bunlar “görsel, güzellik, dürüst, eğlenceli, duygu, sevinç ve resim” olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunun nedenin fotoğraf ve resim kavramlarının gündelik hayatta da çok karıştırılıyor ya da birbirinin yerine kullanılıyor olması sonucuna varılmıştır.
2. 5. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 32 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 12 tanesi kavram yanlışlığı olarak karşımıza çıkmaktadır. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla “çizim, sanat, resim defteri, kalem, görsel” olmuştur. Resim ile ilgili olmayan “görsel, güzellik, eğlenmek, hayat, öğretmen” gibi kavram yanlışları kullanılmıştır. 5. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan son test sonucunda resim kavramı 36 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden 25 tanesi kavram yanlışlığı olmadığı tespit edilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla “çizim, boya, kalem, çizgi, ressam” olmuştur. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanlışları ise 8 tanedir. Bunlar “görsel, yarışma, şair, sevinç, fotoğraf” şeklinde karşımıza çıkmaktadır.

3. 6. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 33 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerden 30 tanesi kavram yanılığı değildir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılıkları ise 3 tanedir. Bunlar “görsel, resim, cisim” olarak karşımıza çıkmaktadır.
4. 6. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 37 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 15 tanesi kavram yanılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılıkları ise 6 tanedir. Bunlar “öğretmen, fotoğraf, fotoğraf makinesi, objektif, cisim, ders” olarak olduğu tespit edilmiştir.
5. 7.A sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 24 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 15 tanesi kavram yanılığı değildir. En çok kullanılan kelimeler sırasıyla “resim, fotoğraf makinesi, doğa, anı” olmuştur. Fotoğraf ile ilgili olmayan “resim, insan, birikim, karikatür, kendim” gibi kavram yanılıkları kullanılmıştır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılıkları ise 4 tanedir. Bunlar “resim, doküman, insan, boy” olarak karşımıza çıkmaktadır.
6. 7.A sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 21 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 4 tanesi kavram yanılığı olarak karşımıza çıkmaktadır. Yapılan son test sonucunda resim kavramı 22 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla, “boya, fotoğraf, perspektif, fırça, renk, kalem” olmuştur. Yapılan akıllı kart etkinlikleri sonucunda öğrenciler resim ile ilgili terimleri öğrenmişler ve bu terimleri son testte yansıttıkları tespit edilmiştir.
7. 7B sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 30 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 12 tanesi kavram yanılığı değildir. Yapılan son test sonucunda fotoğraf kavramı 19 kelime ile ilişkilendirilmiştir. En çok kullanılan kavramlar sırasıyla “diyafram, lens, kadraj, mercek, enstantane, deklanşör” olmuştur. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılıkları ise 1 tanedir. Bunun da “resim” olduğu tespit edilmiştir.
8. 7B sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 20 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 8 tanesi kavram



yanılgısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılgıları ise 3 tanedir. Bunlar “diyafram, lens, mercek” olarak karşımıza çıkmaktadır.

9. 8. sınıf öğrencilerine fotoğraf kavramı ile yapılan ön test sonucunda fotoğraf kavramı 44 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 19 tanesi kavram yanılgısı değildir. Ayrıca Yapılan son test sonucunda fotoğraf ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılgıları ise 7 tanedir. Bunlar “resim, işaret, ders, güzel sanatlar, görsel sanatlar, güzel” olarak karşımıza çıkmaktadır.

10. 8. sınıf öğrencilerine resim kavramı ile yapılan ön test sonucunda resim kavramı 34 kelime ile ilişkilendirilmiştir. Bu kelimelerin sadece 15 tanesi kavram yanılgısı olarak karşımıza çıkmaktadır. Ayrıca Yapılan son test sonucunda resim ile ilişkilendirilemeyen kavram yanılgıları ise 8 tanedir. Bunlar “duygu, manken, görsel, fotoğraf, çirkin, edebiyat, müzik” olarak karşımıza çıkmaktadır.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda

1. Ortaokul ve lise de verilen görsel sanatlar dersinde görsel, fotoğraf ve resim gibi alan ile ilgili kavramlar ile ilgili kavram yanılgılarının giderilmesi ile ilgili çalışmaların yapılması ve alana kazandırılması gerekmektedir.
2. Görsel sanatlar ile ilgili terim ve kavramların doğru kullanımı için bu kavramların temelini ilkökulda verilmesi ilerleyen eğitim döneminde de uygulamalarla kalıcı hale getirilmesi gerektiği görülmektedir.
3. Görsel sanatlar dersi yanında estetik dersi ve özellikle Türkçe'nin doğru kullanımı ile ilgili kazanımların öğretim programlarında artırılması kavram yanılgılarının azalması için de ön önlem olarak görülmektedir.
4. Görsel sanatlar, teknoloji tasarım, sanat tarihi ve estetik dersleri alanında yetiştirilen öğretmen adaylarının üniversite eğitimlerinde alt yapı teknik bilgilerinin artırılması ve doğru aktarımı ile ilgili eğitimlerinin desteklenmesi ile alanda yetişen nitelikli öğretmen sayısını artıracak ve kavram yanılgılarının giderilmesi için de kolaylık sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

- Atasoy, E., ve Ertürk, H., (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Alkan, C., ve Teker, N. (1992). Programlı öğretim: değişik teknolojiler ve Türkiye'deki uygulama. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları No: 169.
- Atasoy, B. (2004). Fen Öğrenimi ve Öğretimi. Asil Yayın Dağıtım, Ankara.
- Bahar, M. ve Aydın, F. (2002). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin sera gazları ve global ısınma ile ilgili anlama düzeyleri ve hatalı kavramlar. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Kongresi, ODTÜ, Ankara.
- Beeth, M. E. (1998). Teaching for conceptual change: Using status as a metacognitive tool. *Science Education*, 82, 343-356.
- Boyes, E. ve Stanisstreet, M. (1992). Students' perceptions of global warming. *International Journal of Environmental Studies*, 42,287-300.
- Buyurgan, S. & Buyurgan, U. (2012). Sanat eğitimi ve öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çepni, S. (2005). Kuramdan uygulamaya: Fen ve teknoloji öğretimi. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Coştu, B., Ayas, A. & Ünal, S. (2007). Kavram yanlışları ve olası nedenleri: Kaynama kavramı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 123-136
- Darçın, E.S., Bozkurt, O., Hamalosmanoğlu, M. ve Köse, S. (2006). İlköğretim öğrencilerinin sera etkisi hakkındaki bilgi düzeylerinin ve kavram yanlışlarının tespit edilmesi. *International Journal of Environmental and Science Education*, 1,2, 104-115.
- Deshmukh, N. D., & Deshmukh, V. M. (2007). A study of students' misconceptions in biology at the secondary school level. *International conference to review research in Science, Technology and Mathematics Education*, Homi Bhabha Centre for Science Education, TIFR, Mumbai, India
- Dove, J. (1996). Student teacher understanding of the greenhouse effect, ozone layer depletion, and acid rain. *Environmental Education Research*, 2,1, 89-100.
- EDMAN, K. A. P., G. ELZINGA, and M. I. M. NOBLE. 1978. Enhancement of mechanical performance by stretch during tetanic contractions of vertebrate skeletal muscle fibres. *J. Physiol. (Lond.)*. 281:139-155.
- Gabibov, N. (1961). "Resim hakkında söyleşi" Baku
- Hawsen, P.W., Beeth, M.E. & Thorley, N.R. (1998). Teaching for conceptual change. *International Handbook of Science Education*. 199-218.
- Hodson, D. (2014). Learning science, learning about science, doing science: Different goals demand different learning methods, *International Journal of Science Education*. 36(15), 2534-2553.
- Istanda, V., Chang, C. Y., Lee, W. C., Liua, Y. C. & Wang, S. R. (2012). Concept cartoons based two-tier online testing system for magnetism conception. *Applied Mechanics and Materials*, 148(149), 891-894.
- Kaptan, F. (1999). Fen bilgisi öğretimi. İstanbul: M.E.Basımevi
- Kıray, S.A., Aktan, F., Kaynar, H., Kılınç, S., & Görkemli, T. (2015). A descriptive study of pre-service science teachers' misconceptions about sinking–floating. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 16(2), Article2.
- Kluegel, J. R. (1999). *Sociology 280 Lecture Notes*.
- Laçın Şimşek, C. & Tezcan, R. (2008). Çocukların fen kavramlarıyla ilgili düşüncelerinin gelişimini etkileyen faktörler. *İlköğretim Online*, 7(3), 569-577.
- Martin, D. J. (2009). *Elementary science methods, A constructivist approach*. Delmar Publishers, New York.

- Hammer, J.A., III. 1994. The structure and function of unconventional myosins: a review. *Z Muscle Res. Cell Motif*, 15:1-10.
- Hashweh, M.Z. (1987). Effects of subject matter knowledge in the teaching of biology and physics. *Teaching and Teacher Education*, 3, 109–120.
- Linder, C. J. (1993). A Challenge to conceptual change. *Science Education*. 77, 293- 300
- Parlatır, İ. (1998). *Türkçe Sözlük*. İstanbul: Türk Dil Kurumu
- Read, H. (1981). *Sanat ve Toplum* (S. Mülayim, çev.). Ankara: Umran Yayınları.
- Sağır, Ş.U., Aslan, O. ve Cansaran, A. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elementary Education Online*, 7,2, 496-511.
- San, İ. (2019). *Sanat Eğitimi Kuramları*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Seçken, N. (2010). Identifying student's misconceptions about salt. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 234–245.
- Selvi, M., & Yıldız, K. (2009). Biyoloji öğretmen adaylarının sera etkisi ile ilgili algılamaları. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 813-852.
- Simanek, D.E. (2008). Didaktogenic physics misconceptions: Student misconceptions induced by teachers and textbooks.
- Sözbilir, M. (2003) A review of selected literature on students' misconceptions of heat and temperature. *Boğaziçi University Journal of Education*, 20(1), 25-41.
- Şahin, N.F., Cerrah, L., Saka, A. ve Şahin, B. (2004). Yüksek öğretimde öğrenci merkezli çevre eğitimi dersine yönelik bir uygulama. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 3, 113-128.
- Yağbasan, R. & Gülçiçek, Ç. (2003). Fen öğretiminde kavram yanlışlarının karakteristiklerinin tanımlanması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 102-120.
- Yip, D. (1998). Identification of misconceptions in novice biology teachers and remedial strategies for improving biology learning. *International Journal of Science Education*, 20 (4), 461-477.
- Yolcu, E. (2004). *Sanat Eğitimi Kavramları ve Yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yolcu, E. (2009). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayımcılık.
- YÖK/Dünya Bankası. (1997). *Fizik Öğretimi*. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi.



## Ortaokul Öğrencilerinin Çevre Davranış Düzeylerinin Değerlendirilmesi<sup>1</sup>

Fatma Kıraloğlu<sup>2</sup>, Mustafa Ürey<sup>3</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Çevre eğitimindeki temel amaç çevreye karşı hassas olan, onu koruma noktasında bilinçli ve istekli hareket eden bireylerin yetiştirilmesidir. İlköğretim, ülkemizde zorunlu olduğu için çevre eğitiminin verilebilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Bu dönem, öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanında tutum ve davranışlarının istendik yönde değiştirilmeye çalışıldığı bir dönemdir. Bu sebeple, öğrencilerin çevreye yönelik bilgilerinin ve bu bilgiler ışığında sergileyecekleri davranışların ve bu davranışları etkileyen faktörlerin bilinmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çevre sorunlarına yönelik davranışlarını farklı değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırma tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evren ve örneklemini Trabzon ili Akçaabat, Düzköy ve Araklı ilçelerinde 5 farklı ortaokulda 2022-2023 eğitim öğretim yılında öğrenim hayatına devam etmekte olan 242 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak 5'li likert tipinde ve 20 maddeden oluşan 'Çevre Davranış Ölçeği' kullanılmıştır. Çalışmada kullanılan çevre davranış ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.803 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde SPSS 21.0 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeklerin istatistiksel analizlerinde parametrik testlerden bağımsız örneklem için t- testi ve tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) kullanılmıştır. Çevre davranış ölçeği puanı ile ilk dönem karne notları arasındaki ilişkiyi belirlemek için de Pearson Çarpım Momentler Katsayısı kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin çevre davranış puanları üzerindeki etkisi araştırılmış, annenin eğitim durumunun öğrencilerin çevre davranış puanları üzerinde farklılık oluşturduğu görülürken babanın eğitim durumunun farklılık oluşturmadığı ortaya koyulmuştur. Ayrıca öğrencilerin fen bilimleri karne not ortalamaları ile çevre davranış ölçeği puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bunların yanında öğrencilerin cinsiyetleri, yaşadıkları yer ve çevre eğitimi değişkenleri ile çevre davranış ölçeği puanları arasında ise anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çevre Eğitimi, Çevresel Davranış, Ortaokul Öğrencileri

### Evaluation of Secondary School Students' Environmental Behavior Levels

#### Abstract

The main purpose of environmental education is to raise individuals who are sensitive to the environment and act consciously and willingly to protect it. Since primary education is compulsory in our country, it has a great importance in providing environmental education. This period is a period in which students' attitudes and behaviors are tried to be changed in the desired direction as well as their cognitive development. For this reason, it is very important to know students' knowledge about the environment, the behaviors they will exhibit in the light of this knowledge and the factors affecting these behaviors. The aim of this study is to evaluate the behaviors of secondary school students towards environmental problems in terms of different variables. The research is a survey model study. The

<sup>1</sup> Bu çalışma 15. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon, [fatma\\_kiralioglu21@trabzon.edu.tr](mailto:fatma_kiralioglu21@trabzon.edu.tr), ORCID: 0009-0000-4287-0360, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>3</sup> Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Trabzon, [mustafaurey@trabzon.edu.tr](mailto:mustafaurey@trabzon.edu.tr), ORCID: 0000-0002-7753-7936

population and sample of the study consisted of 242 students who continue their education in 5 different secondary schools in Akçaabat, Düzköy and Araklı districts of Trabzon province in the 2022-2023 academic year. In the study, 'Environmental Behavior Scale' consisting of 5-point Likert type and 20 items was used as a data collection tool. The Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the environmental behavior scale used in the study was calculated as 0.803. SPSS 21.0 package program was used in the analysis of the data obtained. In the statistical analysis of the scales, independent samples t-test and one-way analysis of variance (One Way ANOVA) were used as parametric tests. Pearson Product Moment Coefficient was used to determine the relationship between the environmental behavior scale score and the first semester report card grades. As a result of the analyses, the effect of mother's and father's education status on the environmental behavior scores of the students was investigated, and it was found that the mother's education status made a difference on the environmental behavior scores of the students, while the father's education status did not make a difference. In addition, it was determined that there was a significant relationship between students' science report card grade averages and environmental behavior scale scores. In addition, no significant difference was found between the students' gender, place of residence and environmental education variables and environmental behavior scale scores.

**Keywords:** Environmental Education, Environmental behavior, Secondary school students

## 1. GİRİŞ

Çevre; canlıların biyolojik, fiziksel ve sosyal yaşamları süresince birbirleriyle etkileşim hâlinde oldukları ortam olarak tanımlanmaktadır (Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, 2014). Kavruk'a (2002) göre çevre; insan faaliyetlerinden bağımsız olmayan, insanı etkileyen ve aynı zamanda insandan etkilenen, biçimlendirilebilen bir ortam olarak ifade edilmiştir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere insan ile çevre sürekli bir etkileşim hâindedir. Ne var ki bu etkileşim birçok çevre sorununu da beraberinde getirmiştir. Sanayileşme alanında yaşanan hızlı gelişme, nüfusun hızlı artışı, teknolojideki yenilikler, yaşam biçiminin tüketime dayalı hâle gelmesi ve enerjinin aşırı kullanımı günümüzde yaşanan çevre sorunlarının başlıca nedenleri arasında yer almaktadır (Tuncer, 2021; Uzun ve Sağlam,2007; Ürey, Şahin ve Şahin, 2011). Doğal dengenin bozulduğu yerlerde görülen çevresel sorunlar artık sadece o bölge ile sınırlı kalmayıp tüm dünyayı etkileyecek biçimde küreselleşmektedir. Ozon tabakasındaki incelme, küresel ısınma, sera etkisi, asit yağmurları, verimli arazilerin hızla azalması ile toprak, hava ve su kirliliği yerel sorunların küreselleşmesine örnek gösterilebilir (Daştan, 2007; Güler ve Ürey, 2022; Ünalın 2018).

Küreselleşen çevre sorunlarının büyük bir bölümünde; bireylerin çevreye ve çevresel problemlere karşı yeterince duyarlı olmamaları, çevreye karşı sorumsuz davranarak ona zarar verecek eylemlerde bulunmaları etkili olmaktadır. Mevcut sorunların sebebi bireyler olduğu gibi çözümü de yine bireyler tarafından sağlanacaktır. Toplumda her kesimin çevre konusunda bilinçli hâle getirilmesi, çevre konusunda yeterli bilgi donanımına sahip olması, çevreye karşı

olumlu davranışlar sergilenmesi, doğal yaşam alanlarının tahrip edilmeden özenli bir şekilde kullanılması, tahrip olmuş doğanın yeniden canlandırılmasının temelinde birey ve bireye verilen eğitim yatmaktadır (Eroğlu ve Yıldırım, 2020; Güler, 2023; Lange, 2023; Ürey, Şahin ve Şahin, 2011). Birçok araştırmacı sürdürülebilir gelişmeyi eldeki kaynakların gelecek nesillere aktarılabilmesi olarak özetlerken bunun sağlanmasında çevre eğitiminin önemine değinmektedir (Eroğlu ve Yıldırım, 2020; Ilgar, 2023; Otto ve Kaiser, 2014; Otto, Kaiser ve Arnold, 2014; Tian ve Lui, 2022). Çevre eğitimi genel anlamda; *“çevreye ve çevresel sorunlara duyarlı, güncel problemlere karşı ilgili, bu problemlerin gelecekte tekrarlanmaması için çalışmalar yapabilecek donanımda bir dünya toplumu oluşturabilme süreci”* (Ayvaz, 1998) şeklinde tanımlanabilir. Çevre eğitimi, bireylerin yalnızca çevre bilgisini değil aynı zamanda onların çevre ahlâkını da geliştirir ve çevreye karşı tutum ve davranışlarının olumlu yönde gelişmesini sağlar. Kişilerin çevreye yönelik davranışlarında, sahip oldukları bilgi birikiminden ziyade bu bilgileri içselleştirip hayatlarına yansıtılabilmeleri önemlidir (Poortinga, Steg ve Vlek, 2004; Ürey, 2018). Bu nitelikte bireylerin yetiştirilebileceği alanlar ise eğitimin planlı ve programlı bir amaç etrafında, uzman öğreticiler tarafından gerçekleştirildiği okullardır. Okullarda bu eğitime mümkün olduğunca ilk kademelerden itibaren başlanmalı ve olabildiğince erken yaşlarda çevre bilinci aşılarmaya çalışılmalıdır. Bu şekilde yetişen bireyler ileriki yaşlarda da çevreye karşı duyarlı ve sorumlu olacaktır (Kıyıcı, Yiğit ve Darçın, 2014; Kuzu, 2008). Bu bağlamda alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde öğretmen adaylarının çevre davranışlarını çeşitli değişkenlerle inceleyen ve çevreye yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalara (Ilgar, 2023; Ünalın, 2018; Timur, Yılmaz ve Timur, 2013; Tuncer 2021), öğrencilerin çevre duyarlılıklarını inceleyen çalışmaya (Akpınar, 2022), çevre eğitimi tutum boyutunda ve özellikle duyuş boyutunu ön plana çıkaran çalışmalara (Aminrad, Azizi, Wahab, Huron ve Nawawi, 2010; Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden, 2007; Jenkins ve Pell, 2006) ve metaanaliz çalışmalarına (Van de Wetering, Leijten, Spitzer ve Thomaes, 2022; Lange, 2023) rastlanılmıştır.

Çevreye yönelik davranışların örtük bir şekilde rol modeller üzerinden ya da öğretiler aracılığıyla şekillenmeye başladığı dönem ilköğretim dönemidir. Okul öncesi ve ilkokul düzeyinde daha çok örtük bir şekilde rol modeller üzerinden kazandırılmaya çalışılan çevresel davranışlar, ortaokul döneminde planlı ve programlı öğretiler aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Gerek örtük gerekse planlı ve programlı öğretiler aracılığıyla gelişmesi beklenen çevresel davranışlar pek çok değişkenden etkilenmektedir (Tian ve Liu, 2022).

Literatürdeki pek çok çalışmanın işaret ettiği bu değişkenlerden özellikle ortaokul düzeyindeki çocuklar üzerinde etkili olabileceği düşünölen cinsiyet, ebeveyn eğitim düzeyi, öğrencinin mahalli yaşam alanı ve daha öncesinde herhangi bir çevre eğitim etkinliğine katılıp katılmama durumu yapılan araştırmanın değişkenlerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin çevreye yönelik davranışlarını etkileyeceği düşünölen bu değişkenlerin belirlenmesinin gerek örtük gerekse planlı ve programlı gerçekleştirilecek tüm etkinliklere yol gösterici olacağı düşünölmektedir.

### **1.1. Araştırmanın Önemi**

Sanayileşme, kentleşme, hızlı nüfus artışı ve bunlara bağlı iklim değişikliklerinin etkisiyle ortaya çıkarak geri dönüşü olmayan sonuçlar doğuran sorunlara “çevre sorunları” denilmektedir (Can, 2016; Güler, 2023). Bireylerin şahsi kâr amacı güden menfaatleri uğruna toplumun değer ve çıkarlarını göz ardı ederek çevreyi tahrip etmekten çekinmemesinden kaynaklanan çevre sorunları giderek artan bir sorun hâline gelmiştir (Geray, 1998). Toplumunu oluşturan bireyler, yaşamlarını sürdürdükleri çevre ile sürekli iletişim halinde olduklarından ihtiyaçlarını karşıladıkları çevreye karşı bir hâkimiyet kurma çabasına girmiş, bu durum insanlığın çevreye zarar vermeye başlamasıyla sonuçlanmıştır. Çevre sorunlarının yaşamımızda her geçen gün daha çok hissedilebilir olması, ölkeler ve sivil toplum örgütlerinin de bunu dile getirmesi, çevre ve eğitim kavramlarının iş birliği içerisinde bireylere sunulması gerektiği düşüncesini desteklemiştir (Çimen, 2008; Ürey, Çolak, Bozdemir ve Kaymakçı, 2020). Bu doğrultuda, 1972 yılında İsveç’in Stockholm kentinde düzenlenen Birleşmiş Milletler İnsan Çevresi Kongresi, çevresel duyarlılığın oluşumundaki dönüm noktalarından biri olarak kabul edilir. Kongrede; çevre sorunlarının artık küreselleştiği ve ölkeler ekonomilerinin yanı sıra insan sağlığını da tehdit eder duruma geldiği vurgulanmış; bu sorunların önüne geçilebilmesi için herkesin üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Çevre eğitimi sayesinde birçok sorunun önüne geçilebileceği belirtilen kongrenin en dikkat çekici ifadelerinden biri ise bu eğitimlerin yaş ayrımı gözetmeden toplumun her kesimine verilmesi gerektiğidir (Dere ve Çinikaya, 2023; Tuncer, 2021).

Çevre sorunlarının çözümünde, büyük küçük demeden, herkesin bireysel sorumluluk almasını sağlamak ve bireylerde kalıcı davranış değişikliği oluşturabilmek son derece önemlidir. Bu davranışların istendik yönde yapılabilmesi de ancak eğitimle mümkündür (Zeleny ve Schultz, 2000). Çevresel konulara duyarsız olmayan, çevreye karşı olumsuz tutumlar sergilemeyip onu korumaya ve kollamaya çalışan bireylerin yetiştirilebilmesi için eğitim şarttır (Hines, Hungerford ve Tomera, 1987). Çevre eğitiminde amaç, küresel çevre sorunlarına karşı

farkındalık oluşturmak ve çevrenin korunması konusunda gerekli bilgi ve becerilere sahip olan, çevreye yönelik olumlu tutum ve davranışlar sergileyen bireyler yetiştirmektir (Eroğlu ve Yıldırım, 2020).

Günümüzde çevre eğitimi; dünyayı tehdit eden, insanlık için yaşamsal bir problem haline gelen çevresel sorunların engellenmesinde en önemli araç olarak değerlendirilmektedir (Erten, 2004). Bu eğitimler neticesinde bireylerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal alanlarında istendik yönde değişimlerin yapılabileceği bilinmektedir (Tuncer, 2021). Bireylerdeki bilgi birikimi ve çevresel duyarlılığın artması beraberinde çevreye karşı kalıcı davranış değişikliklerini de getirebilirse verilen eğitimler amacına ulaşmış demektir. Özellikle ilköğretim döneminin, çevreye yönelik davranışlar açısından gerek rol modeller gerekse planlı ve programlı öğretiler aracılığıyla şekillenmeye başladığı bir dönem olması (Tian ve Liu, 2022) nedeniyle ilköğretim düzeyindeki öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının ne ölçüde şekillendiği ve bu davranışların etkilendiği değişkenlerin tespit edilmesi oldukça önemlidir. Özellikle hem rol model süreçlerinden geçen hem de planlı ve programlı öğretilere çok daha fazla maruz kalan ortaokul öğrencilerinin çevreye yönelik davranışlarının düzeyi ve etkilendiği değişkenler araştırma sonuçlarını değerli kılmaktadır.

### **1.2. Araştırmanın Problem Durumu**

Araştırmanın temel problemi “Ortaokul öğrencilerinin çevre davranışları farklı değişkenler (cinsiyet, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi, yaşadığı yer, daha önce okul dışında herhangi bir çevresel etkinliğe katılıp katılmadığı) açısından nasıl değişmektedir?” şeklinde belirlenmiştir.

### **1.3. Araştırmanın Alt Problemleri**

- 1) Öğrencilerin çevre davranış puanları cinsiyete göre nasıl değişim göstermektedir?
- 2) Öğrencilerin çevre davranış puanları anne eğitim düzeyine göre nasıl değişim göstermektedir?
- 3) Öğrencilerin çevre davranış puanları baba eğitim düzeyine göre nasıl değişim göstermektedir?
- 4) Öğrencilerin çevre davranış puanları yaşadığı yer değişkenine göre nasıl değişim göstermektedir?
- 5) Öğrencilerin çevre davranış puanları daha önce çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama durumuna göre değişim göstermekte midir?
- 6) Öğrencilerin karne notları ile çevre davranış puanları arasında nasıl bir ilişki vardır?



#### **1.4. Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin çevresel sorunlar karşısındaki davranışlarını incelemek ve çevreye yönelik davranışlarını farklı değişkenler açısından değerlendirmektir.

#### **2. YÖNTEM**

Bu bölümde araştırmanın modeli, örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

##### **2.1. Araştırma Deseni**

Bu çalışmada araştırma modeli olarak tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri geçmişte yaşanan ya da günümüzde devam eden bir duruma müdahale etmeden betimlemeye çalışan araştırma yaklaşımlarıdır. Burada önemli olan araştırmaya konu olan her ne ise onu etkileme ve değiştirme çabasında olmadan gözleyip belirleyebilmektir (Karasar, 2017). Bu çalışmada da ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları belirlenirken öğrenciler hiçbir şekilde etki altında bırakılmamış, mevcut durum var olduğu şekliyle ortaya koyulmuştur.

##### **2.2. Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın evrenini Trabzon ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Akçaabat, Düzköy ve Araklı ilçelerinde bulunan 5 ortaokulda, 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde öğrenim görmekte olan 134'ü erkek (%55,4), 108'i kız (%44,6) toplam 242 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemleri içerisinde yer alan uygun örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu yöntemde örneklem; zaman, iş gücü ve maddiyat açısından sıkıntılar yaşanmaması için rahat ulaşılabilen ve uygulama yapma imkânı olan birimlerden seçilmektedir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2009).

Araştırma grubunda yer alan öğrencilerin geneli temsil edebilmesi amacıyla hem merkezde hem de köy okullarında öğrenim gören öğrenciler araştırmaya dâhil edilmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri Tablo 1' de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Değerkenler	N	%
Cinsiyet	Kız	134	55,4
	Erkek	108	44,6
Yaşadığı yer	Köy	63	26,0
	İlçe	132	54,5
	İl	47	19,4
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	70	28,9
	Ortaokul	86	35,5
	Lise	64	26,4
	Üniversite	22	9,1
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	42	17,4
	Ortaokul	70	28,9
	Lise	103	42,6
	Üniversite	27	11,2
Çevre ile İlgili Bir Etkinliğe Katılma Durumu	Evet	65	26,9
	Hayır	177	73,1
Sınıf Düzeyi	5.sınıf	77	31,8
	6.sınıf	48	19,8
	7.sınıf	52	21,5
	8.sınıf	65	26,9

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 134'ünün (%55,4) kız, 108'inin (%44,6) erkek olduğu görülmektedir. Bu öğrencilerin 63'ü (%26) köyde, 132'si (%54,5) ilçede ve 47'si (%19,4) il merkezinde yaşamaktadır. Örneklemin anne eğitim düzeyi incelendiğinde 70'i (%28,9) ilkokul, 86'sı (%35,5) ortaokul, 64'ü (%26,4) lise ve 22'si (%9,1) üniversite mezunudur. Baba eğitim düzeyi incelendiğinde 42'si (%17,4) ilkokul, 70'i (%28,9) ortaokul, 103'ü (%42,6) lise ve 27'si (%11,2) üniversite mezunudur. Öğrencilerin 65'i (%26,9) daha önce çevre ile ilgili bir etkinliğe katılmışken, 177'si (%73,1) çevre ile ilgili herhangi bir etkinliğe katılmamıştır. Örneklemin sınıf düzeyi incelendiğinde, öğrencilerin 77'si (%31,8) 5. sınıf, 48'i (%19,8) 6. sınıf, 52'si (%21,5) 7. sınıf ve 65'i (%26,9) 8. sınıf öğrencileridir.

### 2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada Avan (2011), tarafından oluşturulan "Çevre Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Avan (2011), güvenilirlik testleri sonucunda çevre davranış ölçeğinin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısını 0,803 olarak bulmuştur. Ölçek, 20 maddeden oluşan 5'li likert tipinde bir ölçektir. Ölçekte "hiç yapmam", "çok az yaparım", "ara sıra yaparım", "çoğunlukla yaparım" ve "her zaman yaparım" seçenekleri yer almaktadır. Ölçek "her zaman yaparım"dan başlayıp, "hiç yapmam"a ilerlerken 5'ten 1'e doğru puanlanmıştır. Ayrıca ölçekte ters maddeleri içeren ifadelere de yer verilmiştir. Ölçeğe araştırmacılar tarafından demografik bilgi formu eklenmiş ve katılımcılardan cinsiyet, sınıf düzeyi, yaşamını

sürdüdüğü mahalli alan, anne-baba eğitim durumu, daha önce çevre ile ilgili bir etkinliğe katılıp katılmama durumu ve fen bilimleri dersi karne notunu ifade etmeleri istenmiştir.

#### **2.4. Veri Toplama Süreci**

Ölçekler, Trabzon ilinin Akçaabat, Düzköy ve Araklı ilçelerindeki devlet okullarında öğrenim görmekte olan 242 öğrenciye uygulanmıştır. Ölçekler uygulanmadan önce okullara gidilerek idare ve öğretmenlerle birebir görüşülmüş ve ölçeklerin uygulanması için uygun zaman dilimleri belirlenmiştir. Belirlenen zaman dilimlerinde araştırmacı ölçekleri kendisi uygulamıştır. Ölçekler gönüllük esasına dayalı olarak uygulanmış ve ölçeğin uygulanma süreci 20-25 dakika içerisinde tamamlanmıştır.

#### **2.5. Veri Analizi**

Ölçeklerin uygulanması sonucu elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Araştırmanın problemlerine yanıt bulma sürecinde SPSS 21.00 paket programından faydalanılmıştır. Veriler bilgisayar ortamına aktarılırken her bir ölçek formuna ölçek numarası verilmiş, ölçek formunda yer alan her bir maddeye ilişkin gerekli kodlamalar SPSS ortamında tanıtılmıştır. Elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediği kontrol edilmiştir. Yapılan Kolmogrov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır ( $n=242$ ,  $p=0.17>0.05$ ). Verilerin normal dağılım göstermesinin ardından ortalamaların cinsiyet değişkenine ve daha önce çevreye yönelik herhangi bir etkinliğe katılıp katılmama durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için parametrik bir test olan bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Çevre davranış ölçeği puanları ile bağımsız değişkenler (yaşadığı yer, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi) arasındaki anlamlılığa yönelik olarak ise varyans homojenliği test edilmiş ve her bir değişken için varyans homojenliği varsayımının sağlandığı tespit edilmiştir. Bu nedenle, parametrik bir test olan tek yönlü varyans analizi (One Way ANOVA) testi uygulanmıştır. Bulunan farklılığın hangi grup lehinde olduğunu belirlemek için ise varyans homojenliği ön koşulunun sağlanmış olması sebebiyle Tukey Testi'ne başvurulmuştur. Çevre davranış ölçeği puanı ile ilk dönem karne notları arasındaki ilişkiyi belirlemek için ise Pearson Çarpım Momentler Katsayısı kullanılmıştır.

### **3. BULGULAR**

Araştırmanın birinci alt problemi kapsamında "Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları cinsiyet değişkeni açısından nasıl değişim göstermektedir?" sorusuna cevap aranmıştır.

Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma durumu bağımsız t-testi aracılığıyla analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Cinsiyet Değişkenine Göre Çevre Davranış Puanına Ait t-Testi Sonuçları

	N	X	ss	sd	t	p
Kız	108	62.78	10.86	240	0.195	0.84
Erkek	134	62.52	9.46			

Tablo 2 incelendiğinde, çevre davranış puanları açısından kız öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 62.78, standart sapmalarının ise 10.86 olduğu görülürken; erkek öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 62.52, standart sapmalarının 9.46 olduğu görülmektedir. Kız ve erkek öğrenciler arasındaki bu puan farkının anlamlılığı incelendiğinde ise çevre davranış puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(240)}=0.195$ ;  $p=0.84>0.05$ ].

Araştırmanın ikinci alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları anne eğitim düzeyi açısından nasıl değişim göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının anne eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çevre Davranış Puanlarındaki Farklılaşmaya Ait One Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	1233.597	3	411		
Grup içi	23282.403	238	97.82	4.203	0.00*
Toplam	24516.000	241			

$p<0.05$  düzeyinde anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3 incelendiğinde, öğrencilerin anne eğitim düzeyleri ile çevre davranış ölçeği puanlarının ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık vardır [ $F_{(3-238)}=4.203$ ;  $p=0.000<0.05$ ]. Anneleri ortaokul mezunu ve anneleri lise mezunu olan öğrencilerin puan ortalamaları arasında, anneleri ortaokul mezunu olan öğrenciler lehinde farklılaşma tespit edilmiştir. Test

sonucunda hesaplanan etki büyüklüğü ( $\eta^2=0.05$ ) bu farkın düşük düzeyde olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları baba eğitim düzeyi açısından nasıl değişim göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının baba eğitim düzeyine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Göre Çevre Davranış Puanlarındaki Farklılaşmaya Ait One Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	343.088	3	114.363		
Grup içi	24172.912	238	101.567	1.126	0.33
Toplam	24516.00	241			

Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin baba eğitim durumu ile çevre davranış ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir ( $p>0.05$ ).

Araştırmanın dördüncü alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları yaşadığı yer açısından nasıl değişim göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Öğrencilerin çevre davranış ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının yaşadığı yer değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koymak amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.

**Tablo 5.** Öğrencilerin Yaşadığı Yer Değişkenine Göre Çevre Davranış Puanlarındaki Farklılaşmaya Ait One Way ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	580.504	2	290.252		
Grup içi	23935.496	239	100.149	2.89	0.06
Toplam	24516.00	241			

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin yaşadığı yer ile çevre davranış ölçeğinden almış oldukları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $p>0.05$ ).

Araştırmanın beşinci alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları daha önceden çevre eğitimi alıp almama değişkeni açısından nasıl değişim göstermektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanlarının daha önce çevre eğitimi alıp almadığı değişkenine göre farklılaşma durumu bağımsız t-testi aracılığıyla analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Daha Önce Çevre Eğitimine Katılıp Katılmama Değişkenine Göre Çevre Davranış Puanına Ait t-Testi Sonucu

	N	X	ss	sd	t	p
Evet	65	64.21	9.94	240	1.48	0.14
Hayır	177	62.05	10.10			

Tablo 6 incelendiğinde, çevre davranış puanları açısından çevre eğitimi alan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 64.21, standart sapmalarının ise 9.94 olduğu görülürken; çevre eğitimi almayan öğrencilerin aritmetik ortalamalarının 62.05, standart sapmalarının 10.10 olduğu görülmektedir. Çevre eğitimi alan ve almayan öğrenciler arasındaki bu puan farkının anlamlılığı incelendiğinde ise çevre davranış puanları açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir [ $t_{(240)}=1.48$ ;  $p=0.14>0.05$ ].

Araştırmanın altıncı alt problemi kapsamında “Ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları ile ilk dönem karne notları arasında nasıl bir ilişki vardır?” sorusuna cevap aranmıştır.

Öğrencilerin ilk dönem karne notları ile çevre davranış puanları arasında ilişki olup olmadığı Pearson Korelasyon Analizi aracılığıyla test edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de sunulmuştur.

**Tablo 7.** Öğrencilerin Karne Notları ve Çevre Davranış Puanları Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Momentler Katsayısı Korelasyon Analizi Sonucu

	N	r	p
Karne Notları & Çevre Davranış Puanı	242	0.19	0.00*

\* $p<0.01$  düzeyinde anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 7 incelendiğinde, öğrencilerin ilk dönem karne notları ile çevre davranış puanları arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir ( $p<0.01$ ).

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplumunu oluşturan temel yapıtaşları bireylerdir. Bir toplumda bireyler ne kadar eğitilmiş olursa o toplumun kalkınması o derece kolay olmaktadır. Her konuda olduğu gibi çevre konusunda da daha güvenli, temiz, yaşanılabilir bir çevre ve sürdürülebilir bir gelecek için toplumun her kesiminin çevre sorunları hususunda bilinçlendirilmesi, ortak tutum ve davranışlar sergilemesi büyük önem taşımaktadır (Basile ve White, 2020; Gıcır, Oruç ve Özatlı, 2020, Tian ve Liu, 2022; Güler, 2023). Çevre sorunlarının giderilmesinde eğitim kurumlarına büyük sorumluluklar düşmektedir. Bu bağlamda ortaokul öğrencilerinin çevre davranış puanları farklı demografik değişkenler açısından incelenmiş ve elde edilen sonuçlar alanyazındaki çalışmalarla desteklenerek tartışılmıştır.

Kız ve erkek öğrencilerin çevre davranış puanları arasında istatistiksel bir farklılık bulunmaması, çevre davranışları üzerinde cinsiyet değişkeninin etkili olmadığını göstermektedir. Ilgar (2023), öğretmen adaylarıyla yapmış olduğu çalışmada erkek ve kadın öğretmen adaylarının çevresel düşünce ve davranış konusunda bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu da çalışmamızdaki sonuçla benzerlik göstermektedir. Ancak literatürde yer alan çalışmaların birçoğunda çevre davranışları hususunda kadınlar lehinde sonuçlanan çalışmalar da yer almaktadır (Aksoy ve Karatekin, 2011; Amirad, Azizi, Wahap, Huron ve Navavi, 2010; Atasoy ve Ertürk, 2008; Gıcır, Oruç ve Özatlı, 2020, Maji, 2014).

Ortalama puan sonuçlarına göre anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin çevre davranışları üzerindeki etkisi incelendiğinde anne eğitim durumunun öğrencilerin çevre davranış puanları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmüştür. Bunun nedeni annelerin çocuklarıyla çok daha fazla vakit geçirip onlara çevre davranışları konusunda olumlu örnek olmaları olabilir.

Annelerin eğitim durumları açısından çevresel davranış puanları incelendiğinde, ortaokul mezunu olan anneler lehinde çevresel davranış puanlarının olumlu bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. Eğitim seviyesi arttıkça çevresel davranış puanının artması beklenirken ortaya çıkan bu sonuç düşündürücüdür. Bunun nedeni ortaokul mezunu olan annelerin çevre konusunda örgün eğitimden ziyade yaygın eğitimde bilinç kazanmış olmaları olabilir. Benzer şekilde Gökçe, Kaya, Aktay ve Özden (2007) de çalışmalarında ortaokul mezunu olan annelerin çocuklarının çevre duyarlılıklarının lisans ve doktora mezunu olan annelerin çocuklarına kıyasla daha iyi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Alanyazında bu sonuçlardan farklı

sonuca ulaşan çalışmalara rastlamak da mümkündür. Ünalın (2018), anne eğitim düzeylerinin öğrencilerin çevre davranış puanları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Baba eğitim durumlarının ise öğrencilerin çevre davranış ölçeği puanları arasında herhangi bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür. Alanyazında bu sonuçla örtüşen farklı çalışmalar bulunmaktadır. Sadık ve Sarı (2010), Köse (2010) çalışmalarında babaların eğitim durumları ile çevresel tutum puanları arasında bir farklılığın olmadığını ifade etmişlerdir. Buna karşın literatürde bu sonuç ile paralellik göstermeyen çalışma da yer almaktadır. Akpınar (2022), eğitim seviyesi yüksek olan ailelerin çocuklarının, eğitim seviyesi daha düşük olan ailelerin çocuklarına göre çevreye karşı duyarlılıklarının daha üst seviyede olduğunu tespit etmiştir.

Öğrencilerin yaşadığı yer ile çevre davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Benzer şekilde Erol (2005), öğrencilerin çevreye yönelik tutum ve davranışları ile yaşadıkları yerleşim yerleri, coğrafi bölgeleri arasında anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Yine benzer bir sonuç olarak görme engelli öğrencilerin çevreye bakış açılarının yaşanılan ortam değişkenine göre farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır (Güler ve Ürey, 2022). Her ne kadar çevre davranışları üzerinde yaşanılan yerin etkisinin olmadığını ortaya koyan mevcut çalışmalara rastlanılsa da bunun aksine çevreye yönelik davranışlarda yaşanılan yerin etkisinin olduğunu ortaya koyan çalışmalar da mevcuttur (Karakaya, 2009; Köse, 2010).

Daha önce çevreye yönelik bir etkinliğe katılarak (okul dışı faaliyet, çevre ile ilgili seminer ve sunumlar) çevre eğitimi alıp almama durumuna göre çevre davranış puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrencilerin çevresel davranış anlamında daha duyarlı olması beklenirken bu yönde olumlu bir istatistiğin oluşmamasında verilen eğitimlerin yüzeysel kalması ve öğrenciler üzerinde istendik yönde davranış değişikliği oluşturamaması etken olabilir. Bunların dışında öğrenciler eğitimleri gereken ölçüde önemsememiş ve kendilerinde olumlu bir değişiklik oluşturabilecek biçimde özümsememiş olabilir. Oğuz, Çakıcı ve Kavas (2011), çalışmalarında üniversite öğrencilerinin çevre ile ilgili dersler görmelerine rağmen davranışsal olarak beklenen seviyenin altında bir sonuçla karşı karşıya kalmışlardır. Bu sonuçlardan farklı olarak Sadık ve Çakan (2010) yapmış oldukları çalışmalarında öğretmen adaylarının çevre dersi almış olma-olmama bakımından çevresel puanları arasındaki farkları incelemişler ve çevre dersi alan öğretmen adayları lehine sonuç bulmuşlardır.



Öğrencilerin fen bilimleri karne not ortalamaları ile çevre davranış ölçeği puanları arasındaki ilişki araştırıldığında karne not ortalamaları ile çevre puanları arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Hesaplanan sonuçlara göre öğrencilerin not ortalaması ile çevre davranış puanları arasındaki korelasyon katsayısı 0,19 olarak bulunmuştur. Ancak bu da bize başarı notları ile çevre davranışları arasında pozitif yönde zayıf bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. Bu ilişkinin düşük olmasının nedeni, fen bilimleri dersinde çevre ile ilgili kazanımların davranışa dönüştürülememesi, derslerin sadece sınav odaklı olarak teoride kalmasından kaynaklanabilir. Ilgar (2023), öğretmen adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında akademik başarı notları ile çevresel davranış ve düşünceleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Bu da çalışmadan elde edilen sonuç ile örtüşmemektedir.

Çalışmanın sonucunda şunlar önerilmektedir:

Çalışma ortaokul öğrencileri ile sınırlıdır. Farklı öğretim kademelerindeki öğrenci grupları da dâhil edilerek daha geniş bir çalışma yapılabilir.

Öğrencilerin çevre farkındalıklarının artması için anne babalara yönelik çevre eğitim faaliyetlerine yer verilebilir.

Okullarda okul dışı faaliyetlere yer verilerek çevre ile ilgili eğitim olanakları artırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akpınar, A. (2022). *Ortaokul öğrencilerinin çevresel duyarlılıklarının farklı değişkenler çerçevesinde incelenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No:740243)
- Aminrad, Z., Azizi, M., Wahab, M., Huron, R. and Nawawi, M. (2010). Environmental awareness and attitude among Iranian students in Malaysian universities. *Environment Asia*, 3(1), 1-10.
- Aksoy, B. ve Karatekin, K. (2011). Farklı programlardaki lisans öğrencilerinin çevreye yönelik duyuşsal eğilimleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 15(3), 23-36. doi:10.20296/tsad.48832
- Atasoy, E. ve Ertürk, H. (2008). İlköğretim öğrencilerinin çevresel tutum ve çevre bilgisi üzerine bir alan araştırması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 105-122.
- Avan, Ç. (2011). *Plastik ve plastik atıkların, geri dönüşümü ve çevreye etkileri konularında öğrenci tutumlarının belirlenmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No:284171)
- Ayvaz, Z. (1998). *Çevre eğitiminde temel kavramlar el kitabı*, İzmir: Çevre Koruma ve Araştırma Vakfı, Çevre Eğitim Merkezi Yayınları, No:5.
- Basile, C. and White, C. (2000). Environmental literacy: Providing an interdisciplinary context for young children. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1(2), 201-208.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Basım) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Can, F. (2016). Çevre politikasının ekonomik araçları. *Niğe Üniversitesi, İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(3), 58-73.
- Çevre ve Şehircilik Bakanlığı, (2014). *Çevresel Etki Değerlendirme Yönetmeliği*. Resmî Gazete, 29186, (25 Kasım 2014), 28.
- Çimen, O. (2008). Çevre eğitiminde tatlı su ekosistemleri konusundaki temel kavramların üniversite öğrencileri tarafından algılanma düzeyleri. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 218896).
- Daştan, T. (2007). *Türkiye’deki çevre sorunlarına karşı biyoloji öğretmenlerinin bakış açılarının değerlendirilmesi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 205207).
- Dere, İ. ve Çinikaya, C. (2023). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 sürdürülebilir kalkınma amaçlarının çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi öğretim programına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366.
- Erol, G. H. (2005). *Sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencilerinin çevre ve çevre sorunlarına yönelik tutumları* YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 196986).
- Eroğlu, E. ve Yıldırım, H. İ. (2020). Argümantasyon tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin çevreye yönelik tutum, davranış ve başarılarına etkisi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-68.
- Erten, S. (2004). Çevre eğitimi ve çevre bilinci nedir, çevre eğitimi nasıl olmalıdır. *Çevre ve İnsan Dergisi*, Çevre ve Orman Bakanlığı Yayın Organı. Sayı 65/66. 2006/25 Ankara.
- Geray, C. (1998). Yerel yönetimler ve çevre. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi*, 7(3), 57-65.
- Gıdır, B., Oruç, İ. ve Özatlı, N. S. (2020). X, Y, Z kuşaklarının çevre davranış düzeylerinin farklı değerkenlere göre incelenmesi: Balıkesir örneği. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2) , 491-516.
- Gökçe, N., Kaya, E., Aktay, S. ve Özden, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin çevreye yönelik tutumları. *İlköğretim Online*, 6(3), 452-468.
- Güler, M. and Ürey, M. (2022). An investigation of the attitudes of visually impaired middle school students toward the environment. *Journal of Pedagogical Research*, 6(5), 89-103.
- Güler, M. (2023). *Görme yetersizliği olan ortaokul öğrencileri için çevre sorunlarına yönelik bir öğretim programının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi*. Yök Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez No: 822151)
- Hines, J. M., Hungerford, H. R. and Tomera, A. N. (1987). Analysis and synthesis of research on responsible environmental behavior: A meta-analysis, *Journal of Environmental Education*, 18(2), 1-8.
- İlgar, R. (2023). Öğretmen adaylarının çevresel davranış ve düşünceleri. *Turkish Journal of Educational Studies*, 10(1), 23-37.
- Jenkins, E. W. and Pell, R. G. (2006). “Me and the Environmental Challenges”: A survey of English secondary school students’ attitudes towards the environment. *International Journal of Science Education*, 28(7), 765-780.
- Karakaya, Ç. (2009). *Antroposentrik (insanı merkeze alan) ve nonantroposentrik (insanı merkeze almayan) yaklaşımlara göre eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin çevreye bakış açıları*. YÖK Ulusal Tez Merkezinden elde edilmiştir.( Tez No:260052)
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Kavruk, S. B. (2002). *Türkiye’de çevre duyarlılığının artırılmasında çevre eğitiminin rolü ve önemi*. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No:120686).
- Kıyıcı, F. B., Yiğit, E. A. ve Darçın, E. S. (2014). Doğa eğitimi ile öğretmen adaylarının çevre okuryazarlık düzeylerindeki değişimin ve görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4 (1), 17-27.
- Köse, E. Ö. (2010). Lise öğrencilerinin çevreye yönelik tutumlarına etki eden faktörler. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 198-210.
- Kuzu, T. (2008). Aytül Akal’ın masallarıyla çocukta çevre bilinci geliştirme. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 327-339.
- Lange, F. (2023). Behavioral paradigms for studying pro-environmental behavior: A systematic review. *Behavior Research Methods*, 55(2), 600-622.
- Maji, P. K. (2014). Environment related behaviour of the students who are visually impaired. *Journal of Education and Human Development*, 3(2), 793-808.
- Oğuz, D., Çakıcı, I., and Kavas, S. (2011). Students’ environmental consciousness in higher education. *Suleyman Demirel Üniversitesi Dergisi*, 12, 34-39.
- Otto, S., and Kaiser F. G. (2014). Ecological behavior across the lifespan: Why environmentalism increases as people grow older. *Journal of Environmental Psychology*, 40, 331-338.
- Otto, S., Kaiser F. G. and Arnold, O. (2014). The critical challenge of climate change for psychology: Preventing rebound and promoting more individual irrationality. *European Psychologist*, 19, 96-106.
- Poortinga, W., Steg, L. and Vlek, C. (2004). Values, environmental concern and environmental behavior. *Environment and Behavior*, 36(1), 70-93.
- Sadık, F. ve Çakan, H. (2010). Biyoloji bölümü öğrencilerinin çevre bilgisi ve çevre sorunlarına yönelik tutum düzeyleri. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 351-365
- Sadık, F. ve Sarı, M. (2010). Student teachers’ attitudes towards environmental problems and their level of environmental knowledge. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(3), 129-141.
- Tian, H., and Liu, X. (2022). Pro-environmental behavior research: Theoretical progress and future directions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6721.
- Timur, S., Yılmaz, Ş. Ve Timur, B. (2013). Öğretmen adaylarının çevreye yönelik davranışlarının incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 125-141.
- Tuncer, A. (2021). Öğretmen adaylarının çevresel tutumunu belirlemek amacıyla geliştirilen çevreye yönelik tutum ölçeği. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi (Tez No: 705243).
- Uzun, N. ve Sağlam, N. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin çevreye yönelik bilgi ve tutumlarına “Çevre ve İnsan” dersi ile gönüllü çevre kuruluşlarına etkisi. *Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 210-218.
- Ürey, M., Şahin, B. ve Şahin, N. F. (2011). Öğretmen adaylarının temel ekoloji kavramları ve çevre sorunları konusundaki yanlışları. *Ege Eğitim Dergisi*, 12(1), 21-51.
- Ürey, M., Çolak, K., Bozdemir, H. and Kaymakçı, S. (2020). Comparison of knowledge levels and misconceptions of science and social studies prospective teachers about atmospheric environmental problems. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 10 (2) , 216-236.

- Ürey, M. (2018). Çevre eğitimi. A. Tekbıyık ve G. Çakmakçı (Eds.) Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Etkinlikleri içinde (Bölüm 13, ss. 323-352). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (ISBN: 978-605-7928-31-3)
- Ünalın, A. (2018). Öğretmenlerin çevreye yönelik davranış düzeylerinin belirlenmesi.YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edilmiştir (Tez No:541224).
- Van de Wetering, J., Leijten, P., Spitzer, J., and Thomaes, S. (2022). Does environmental education benefit environmental outcomes in children and adolescents? A meta-analysis. *Journal of Environmental Psychology*, 81, 101782.
- Zeleny, L. C. and Schultz, W. (2000). Promoting environmentalism, *Journal of Social Issues*, 56(3), 365-371.



## İlkokul Öğretmenlerinin Dijital Eğitim Mecralarını Kullanma Durumu

Uğur Leman<sup>1</sup>, Betül Karadağ Gülten<sup>2</sup>, Yaşar Gülten<sup>3</sup>, Seda Korkmaz Gülten<sup>4</sup>

### Makalenin Türü: Araştırma Makalesi

#### Özet

Araştırmamızın ana hedefi, "ilkokul öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarını kullanım durumlarını" belirlemektir. Betimsel tarama yöntemiyle yapılan bu çalışma, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Adıyaman'da ilkokullarda görev yapan 400 öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Adıyaman'ın demografik ve sosyoekonomik çeşitliliği göz önüne alındığında, araştırma ilkokul öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarını kullanımına genel bir bakış sağlamayı amaçlamaktadır. Bu geniş örneklem, öğretmenlerin dijital platform kullanımını ve bunun öğrenci başarısı ile eğitim kalitesi üzerindeki etkilerini anlamak için kapsamlı bir veri seti oluşturmaktadır. Bu çalışmada, Özerbaş ve Yazıcı (2021) geliştirilen Dijital Eğitim Platformu Değerlendirme Ölçeği-DEPDÖ ölçeği kullanılmıştır. Veriler normal dağılım göstermediği için analizde nanparametrik testler kullanılmıştır. İkili değişkenler arasındaki farkların belirlenmesinde Mann-Whitney-U testi ve daha fazla değişkenler arasındaki farkların belirlenmesinde ise Kruskal-Wallis testinden yararlanılmıştır. Bu testler ise SPSS istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu çalışmada, ilkokul öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarını kullanımını incelenmiş ve bu platformların çeşitliliği ile sınıf içindeki etkileri belirlenmeye çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin farklı platformları çeşitli amaçlarla kullandıklarını ve bu tercihlerin öğrenme süreçlerine etkisini göstermiştir. Ayrıca, öğretmenler arasında platform tercihlerinde farklılıklar olduğu, bazılarının interaktif içeriklere, diğerlerinin ise video veya görsel materyaller içeren platformlara yöneldiği tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** ilkokul öğretmenleri, Dijital eğitim platformları, Eğitim teknolojisi, Öğrenme yöntemleri

### Primary School Teachers' Use of Digital Education Media

#### Abstract

The main objective of our research is to determine the use of digital education platforms by primary school teachers. This descriptive survey study was conducted on 400 teachers working in both public and private primary schools in Adıyaman during the 2023-2024 academic year. Given the demographic and socioeconomic diversity of Adıyaman, the study aims to provide an overview of primary school teachers' use of digital education platforms. This large sample provides a comprehensive data set to understand teachers' use of digital platforms and its impact on student achievement and educational quality. In this study, the Digital Education Platform Evaluation Scale-DEPDS scale developed by Özerbaş and Yazıcı (2021) was used. Since the data did not show normal distribution, nanparametric tests were used in the analysis. Mann-Whitney-U test was used to determine the differences between binary variables and Kruskal-Wallis test was used to determine the differences between more variables. These tests were analysed using SPSS statistical software. In this study, the use of digital education platforms by primary school teachers was examined and the diversity of these platforms and their effects in the classroom were tried to be determined.

<sup>1</sup> MEB, Adıyaman, [ugurleman@myynet.com](mailto:ugurleman@myynet.com), ORCID: 0009-0001-5570-2283

<sup>2</sup> MEB, Adıyaman, [karadaggulten@gmail.com](mailto:karadaggulten@gmail.com), ORCID: 0009-0001-0512-6185

<sup>3</sup> MEB, Adıyaman, [yasargulten@gmail.com](mailto:yasargulten@gmail.com), ORCID: 0000-0003-0302-0915, (Sorumlu Yazar/Corresponding Author)

<sup>4</sup> MEB, Ankara, [sedakorkmazgulten@gmail.com](mailto:sedakorkmazgulten@gmail.com), ORCID: 0009-0008-3967-3006

The results showed that teachers use different platforms for various purposes and the effects of these preferences on learning processes. In addition, it was determined that there were differences in platform preferences among teachers, some of them preferred interactive content, while others preferred platforms containing video or visual materials.

**Keywords:** Primary school teachers, Digital education platforms, Educational technology, Learning methods

## 1. GİRİŞ

Teknolojinin hızla ilerlemesiyle birlikte, toplumun birçok alanında dijital bir dönüşüm yaşanmaktadır. Bu kapsamlı değişim sürekli olarak ilerlemekte ve bu durum geleceğin belirlenmesinde kritik bir rol oynamaktadır. Eğitim sektöründe dijital dönüşüm, eğitim programlarının içeriği, yöntemleri, sıklığı ve hedef kitlesi gibi unsurların, çağdaş teknolojik imkânlarla bütünleşmesini gerektirmektedir. Bu dönüşüm süreci, geleneksel eğitim anlayışını zenginleştirerek, öğrenme deneyimlerini daha etkili, ilgi çekici ve öğrenci odaklı hale getirme potansiyeli sunmaktadır.

Eğitim alanında dijital dönüşüm, öğretim metodolojilerinin ve öğrenci merkezli öğrenme yaklaşımlarının, modern teknolojik araçlarla entegre edilerek daha etkin bir şekilde uygulanmasına olanak sağlamaktadır. Bu süreç, eğitimde yenilikçi teknolojilerin kullanımını teşvik ederek, öğrenme ve öğretme süreçlerini daha interaktif ve verimli hale getirir. Bu dönüşüm, eğitimdeki geleneksel yaklaşımları teknoloji ile harmanlayarak, öğrencilere daha kapsamlı ve etkileşimli bir öğrenme deneyimi sunar. Bu, eğitimde dijital araçların ve metodolojilerin önemini artırarak, çağdaş eğitim süreçlerinin geliştirilmesine büyük katkı sağlar (Karakırık, 2008).

İletişim teknolojilerinin insanlar arasındaki etkileşimi ve bilgi yönetim süreçlerini değiştirmesiyle birlikte bilgi edinme, sunma, yönetme ve kullanma yöntemleri hızla evrim geçirmektedir (Akman, 2013). Bu bağlamda, eğitim kurumları çeşitli eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilen, esnek ve uyarlanabilir yapıda modüler öğrenme alanlarına ve bu alanları sürdürülebilir ve etkili kılacak stratejilere yönelik bir gereksinim içerisindedir. Bu stratejik yaklaşımlar, eğitimdeki teknolojik ilerlemelerin hızla değişen talepleri karşılamasına ve eğitimdeki yenilikçi yaklaşımların uygulanmasına olanak sağlayarak, öğrenci merkezli bir öğrenme deneyimi sunmayı hedeflemektedir.

Bu kapsamda UNESCO gibi kurumlar başta olmak üzere global ölçekte Global Education Coalition gibi çeşitli girişimler başlatılmış ve projeler geliştirilmiş durumdadır. Bu önemli girişim, eğitimde teknolojik altyapının güçlendirilmesi, dijital içeriklerin yaygınlaştırılması ve

öğrencilerin bilgiye erişimini kolaylaştırarak, eğitim kalitesinin ve erişilebilirliğinin artmasına yönelik bir adım olmuştur. Bu büyük değişim, eğitim sektöründe daha verimli sınıf atmosferleri oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır (Saklan ve Ünal, 2019). Bu durum, eğitimde çeşitliliğin artması ve öğretme tekniklerinin daha geniş bir yelpazede uygulanmasını gerektirmektedir (Özdemir, 2018).

Bu gelişmeler, eğitim alanında teknolojik dönüşümün ve dijital öğrenme ortamlarının sağladığı olanakların önemini vurgulayarak, eğitimdeki kalite ve erişim konularında önemli adımlar atılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Teknolojik ilerlemeler, öğretim yöntemlerinde önemli değişikliklere neden olmuştur. Bu platformlar, sadece didaktik açıdan eğitime katkı sağlamakla kalmayıp aynı zamanda iş birliğini teşvik etmektedir. Teknolojik gelişmeler öğrencilerle eğitimciler arasındaki etkileşimi zenginleştirerek öğrenme sürecine anlamlı katkılarda bulunmaktadırlar.

Bu değişim, eğitim alanında teknolojinin rolünün ve dijital eğitim platformlarının sağladığı fırsatların artan önemini vurgulamaktadır. Öğretim süreçlerinde kullanılan bu dijital araçlar, öğrencilerin etkin katılımını teşvik ederek öğrenme deneyimlerini daha zenginleştirmekte ve eğitim kalitesini artırmaktadır.

Dijital eğitim platformlarının, sağladığı avantajlar aşağıda sıralanmıştır (Yılmaz, 2020):

- Akademik başarıyı artırma: Dijital eğitim platformlarının kullanımı, öğrencilerin tüm süreçlerine destek olmaktadır. Bu platformlar, öğrencilere öğrenme deneyimlerini bireyselleştirme ve zenginleştirme fırsatı sunarak öğrenme süreçlerini daha etkili ve kişiselleştirilmiş hale getirmektedir.

- Derse karşı olumlu tutum geliştirme: Dijital eğitim platformlarının kullanımı, öğrencilerin derslere karşı daha olumlu ve istekli bir tutum geliştirmelerine olanak sağlamaktadır.

- Öğrenci ilgisini artırma: Platformlar, öğrencilerin derslere olan ilgisini artırarak yaşamalarına katkıda bulunur.

- Üst düzey düşünme becerilerinin gelişimi: Dijital eğitim platformları, öğrencilerin ileri düzeyde düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlar.

- Zamandan tasarruf sağlama: Dijital eğitim platformlarının kullanımı, öğrencilerin yönetimini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine olanak tanıyarak zaman tasarrufu sağlayabilmektedir (Karakırık, 2008). Bu platformlar, eğitim süreçlerini daha verimli

hale getirerek öğrenci-öğretmen etkileşimini artırabilir ve eğitim materyallerine erişimi kolaylaştırarak zamandan tasarruf etmeyi mümkün kılabilir.

Teknoloji destekli öğrenme yaklaşımlarının öğrencilerin bilgiyi derinlemesine anlamalarına katkıda bulunduğu ve teşvik ettiği belirtilmektedir (Karakırık, 2008). Ayrıca, dijital teknolojilerin kullanımı, öğretmenlerin öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarına daha duyarlı olmalarına yardımcı olarak öğrenme deneyimi sağlamaktadır.

Öğrenme ve öğretme sürecinde, dünya genelinde ve ülkemizde kullanılan birçok dijital eğitim platformu bulunmaktadır. Bu platformlardan bazıları şunlardır:

Dünyada büyük dijital eğitim platformları bulunmaktadır. Bu platformlar arasında MERLOT (Multimedia Educational Resource Teaching), ALI (Apple Learning Interchange), PhET Colorado, DLESE, EdNA (Avustralya Eğitim Ağı), OER Commons (Açık Eğitim Kaynakları Ortakları), CAREO (Alberta Kampüsü Eğitim Nesnelere Havuzu) ve Learn Zillion gibi kaynaklar öne çıkmaktadır (Özdemir, 2018). Bu platformlar, çeşitli eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla zengin ve çeşitli öğrenme materyalleri sunmaktadır.

Ülkemizde de büyük dijital eğitim platformları bulunmaktadır. Bu platformlar arasında GeoGebra, KHAN Academy Türkçe, Vitamin, EBA, Google Classroom, Morpa Kampüs gibi kaynaklar öne çıkmaktadır (Arslan, 2016; Uzundağ, 2019).

Bu dijital eğitim platformlarının çeşitliliği, eğitimde teknolojinin rolünün ve etkisinin artmasına ve öğrencilerin çeşitli konulardaki öğrenme deneyimlerini geliştirmesine katkı sağlamaktadır. Ülkemizde EBA, Morpa Kampüs ve Google Classroom gibi dijital platformlar, eğitim süreçlerinde sıklıkla tercih edilen öncü platformlar arasında bulunmaktadır. Bu süreçte, eğitim kurumları ve öğretmenler, dijital eğitim araçları ve çevrimiçi platformlar vasıtasıyla öğrencilerle etkileşimlerini sürdürmüşlerdir. Dijital eğitim platformları, öğrencilerin öğrenme süreçlerini kesintisiz bir şekilde sürdürebilmelerine olanak tanımıştır. Bu platformlar, derse katılmayan öğrencilerin ders içeriğine erişimini sağlayarak, Eğitimde eşitlik prensibi bakımından da önemli bir etki sağlamıştır. İlkokul öğretmenlerinin sıklıkla tercih ettikleri bu platformların kaliteli ve nitelikli olduğu düşünülmektedir.

Çalışma ilkökuller öğretmenlerinin bu platformları nasıl kullandıklarının incelenmesi ve bu platformların nitelikleri hakkında bilgi edinilmesi amacıyla planlanmıştır.



### 1.1. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın esas amacı, “ilkokul seviyesindeki öğretmenlerin derslerinde kullandıkları dijital eğitim platformlarını kullanma durumlarını” ortaya koymaktır. Bu hedef doğrultusunda, aşağıda belirtilen soruların yanıtları üzerinde yoğunlaşmıştır:

- İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanmaları, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık sergilemekte midir?
- İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanmaları, hizmet süreleri açısından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanmaları, eğitim seviyeleri açısından anlamlı farklılık sergilemekte midir?
- İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanmaları, öğrettikleri sınıf seviyeleri bakımından anlamlı farklılık göstermekte midir?
- İlkokul düzeyinde görev yapan öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanmaları, çalıştıkları okulun (devlet/özel) olmasında bir değişiklik oluşturmaktadır mıdır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model, gözlemlenen fenomenleri objektif bir şekilde tanımlayarak, araştırmacılara derinlemesine anlayış sağlama imkânı sunmaktadır (Karasar, 2020).

Bu yöntemde, araştırmanın odak noktasını oluşturan durum, kendi mevcut koşulları içerisinde detaylı bir şekilde tanımlanmaya çalışılır ve bu sayede mevcut durumun anlaşılması ve analiz edilmesi mümkün hale gelir (Karasar, 2020).

### 2.2. Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın evrenini, Adıyaman’da ilkokullar bünyesinde görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Bu seçim, araştırmanın kapsamını genişleterek ilkokul düzeyindeki eğitim ortamının farklı boyutlarını anlamamıza olanak sağlamaktadır. Bu evren seçimi, farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda eğitim faaliyetlerinin nasıl yürütüldüğü, dijital eğitim platformlarının kullanımının nasıl farklılık gösterdiği ve eğitim uygulamalarının çeşitliliği gibi konuların analiz edilmesine imkân tanır.

Örneklemini ise Adıyaman il sınırları içerisinde ulaşılan ilkokul öğretmenleri oluşturmaktadır.

**Tablo 1.** İlkokul Öğretmenlerinin Sosyo-Demografik ve Mesleki Durumlarına Göre Dağılımı

Değişken	Kategori	f	%
Cinsiyeti	Kadın	224	56
	Erkek	176	44
Kıdemi	0-10	141	35,25
	11-20	136	34
	21-30	65	16,25
	30+	58	14,5
Eğitim Düzeyi	Ön Lisans	21	5,25
	Lisans	295	73,75
	Lisansüstü	76	19
En Son Okutulan Sınıf Düzeyi	Ana Sınıfı	56	14
	1.sınıf	84	21
	2.sınıf	75	18,75
	3.sınıf	90	22,5
	4.sınıf	95	23,75
Okul Türü	Devlet	385	96,25
	Özel	15	3,75
<b>Toplam</b>		<b>400</b>	<b>100</b>

Tablo 1 detaylı incelendiği zaman, araştırmaya 224 kadın öğretmen ve 176 erkek öğretmenin katıldığı görülmektedir. Katılımcıların %56'sını kadın öğretmenler oluştururken, erkek öğretmenlerin oranı %44'tür.

Mesleki kıdem dağılımına bakıldığında, katılan öğretmenlerin %35,25'inin 0 ila 10 yıl arasında çalışma süresine, %34'ünün 11 ila 20 yıl arasında çalışma süresine, %16,25'inin 21 ila 30 yıl arasında çalışma süresine ve %14'ünün 30 yıl ve üzerinde çalışma süresinde oldukları görülmüştür. Eğitim seviyesi açısından yapılan analize göre, katılımcıların %5,25'i ön lisans, %73,75'i lisans ve %19'u lisansüstü mezunu olarak belirlenmiştir. Bu durum, araştırmanın elde ettiği verilerin, lisans seviyesindeki eğitim tecrübesine sahip katılımcılar üzerinden şekillendiğini ve bu grup üzerinde odaklanarak net bir perspektif sunabileceğini göstermektedir.

Sınıf düzeylerine göre dağılıma bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %14'ünün okul öncesi öğretmenler olduğu, %21'inin 1. sınıf, %18,75'inin 2. sınıf, %22,5'unun 3. sınıf ve %23,75'inin 4. sınıf öğretmeni olduğu belirlenmiştir. Bu durum, katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun 3 ve 4. sınıf düzeyinde eğitim verdiğini göstermektedir. Görev yaptıkları okul türüne bakıldığında, katılımcı öğretmenlerin %96,25'inin devlet okullarında, %3,75'inin özel

okullarda çalıştığı gözlemlenmektedir. Bu durum katılımcıların büyük bir kısmının devlet okullarında görev yaptığını ortaya koymaktadır.

### **2.3. Veri Toplama Aracı**

Bu araştırmada, Özerbaş ve Yazıcı (2021) tarafından geliştirilen Dijital Eğitim Platformu Değerlendirme Ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin ilk bölümü, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak için tasarlanmış ve toplamda 9 sorudan oluşmaktadır. Bu bölüm, katılımcıların profillerini ve araştırma kapsamındaki özelliklerini anlamak için tasarlanmıştır

Diğer bir ifadeyle, bu bölüm öğretmenlerin profillerini daha kapsamlı bir şekilde anlamamıza yardımcı olmaktadır. Ölçeğin ikinci bölümü ise 5'li Likert tipinde düzenlenmiş 20 maddeden oluşmaktadır ve öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanma durumlarını ve bu platformlara yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir.

Öğretmenlerin dijital eğitim platformlarına ilişkin tutumları ve kullanımları daha detaylı bir şekilde değerlendirilebilmiştir.

Bu bulgular, ölçeğin farklı öğeler arasındaki ilişkileri ve yapıyı anlamada önemli bir içgörü sağlamaktadır. Ayrıca, bu alt boyutlar, ölçeğin farklı yönlerini ayrıntılı bir şekilde değerlendirerek, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği hakkında sağlam bir temel oluşturmaktadır (Yıldırım, 2011). Yirmi maddeden oluşan ölçeğin tamamına ilişkin elde edilen Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı .92 olarak hesaplanmıştır.

### **2.4. Verilerin Toplanması**

Veri toplama sürecinde Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) izinler alınmıştır. Bu ölçek Adıyaman'daki ilkokullarda görev yapan 400 öğretmene uygulanmıştır. Bu uygulama süreci, Google forms üzerinden online olarak gerçekleştirilmiştir. COVID-19 salgını ve deprem gibi olaylar sebebiyle daha geniş bir katılım sağlanabilmesi amacıyla ölçek, internet üzerinden link paylaşımı yoluyla zümre gruplarındaki öğretmenlere ulaştırılmıştır. Bu yöntem, katılımcıların rahat ve güvenli bir şekilde ölçeği doldurmalarını sağlayarak verimli bir veri toplama süreci gerçekleştirilmesine olanak tanımıştır.

### **2.5. Verilerin Analizi**

Analiz SPSS 27.0 istatistiksel yazılımı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Veri setinin istatistiksel testlerin varsayımlarını karşılayıp karşılamadığını değerlendirme sürecine ışık tutarak, doğru istatistiksel yöntemin seçilmesinde temel bir rol oynamıştır.

Veri analiz sürecinin başında, verilerin normal dağılım özelliklerini karşılayıp karşılamadığını belirlemek amacıyla, parametrik veya parametrik olmayan testlerin uygulanabilirliği değerlendirilmiştir. Bu amaçla, ilk olarak Shapiro-Wilk normal dağılım testi uygulanmış ve elde edilen sonuçların istatistiksel olarak anlamlı olduğu görülmüştür ( $p < .05$ ). Ayrıca, verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen verilerin basıklık değeri -1.11, çarpıklık değeri ise 6.72 olarak saptanmıştır. Bu sonuçlar ışığında, verilerin normal dağılım koşullarını sağlamadığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle, veri analizinde parametrik olmayan istatistiksel testler tercih edilmiştir. İki grup arasındaki farkları belirlemek için Mann-Whitney-U testi, birden fazla grubun karşılaştırılmasında ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır."

### 3. BULGULAR

#### 3.1. Cinsiyete Göre İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerinin DEP Kullanım Durumuna Ait Sonuçlar

Tablo 2'de Cinsiyete Göre Dijital Eğitim Platformlarının Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı verilmiştir.

**Tablo 2.** Cinsiyete Göre Dijital Eğitim Platformlarının Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Dijital Ortamlar	Gruplar	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	P
Dijital Eğitim Platformlarının Genel Kullanım Durumu	Kadın	224	3.81	.01	.30	.76
	Erkek	176	3.80	.01	.34	
EBA (eba.gov.tr)	Kadın	224	3.77	.01	.46	.09
	Erkek	176	3.80	.01	.31	.75
Morpa Kampüs	Kadın	224	3.81	.05	.62	
	Erkek	176	3.87	.03	.49	.22
Google Classroom	Kadın	224	3.80	.04	.61	
	Erkek	176	3.81	.05	.58	

Tablo 2'nin analizi sonucunda, ilkokul öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarını kullanımı ile ilgili veriler, cinsiyet değişkeni açısından ne toplam puanlarda ne de alt boyutlarda istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir ( $p > .05$ ). Bu bulgu, kadın ve erkek öğretmenlerin dijital eğitim platformlarını kullanma konusunda benzer eğilimlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Dolayısıyla, ilkokul öğretmenlerinin tercih ettiği dijital platformlar cinsiyetlerine göre değişkenlik göstermemektedir.

İlkokul öğretmenlerinin tercih ettiği dijital eğitim platformlarının, cinsiyetlerine göre belirgin farklılık göstermediğini ve her iki cinsiyetin de benzer şekilde bu platformları kullanma eğiliminde olduğunu göstermektedir. Bu durum, eğitimde dijitalleşme sürecinde cinsiyetin önemli bir belirleyici faktör olmadığını ve eğitimcilerin dijital araçları cinsiyet ayrımı yapmadan benimsediklerini düşündürmektedir.

### 3.2. Kıdeme Göre İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerinin DEP Kullanım Durumuna Ait Sonuçlar

Tablo 3'te Kıdeme Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı verilmiştir.

**Tablo 3.**Kıdeme Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Dijital Ortamlar	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Levene	p	Fark
<b>Dijital Eğitim Platformlarının Genel Kullanım Durumu</b>	0-10	141	3.77	.03	.31	.83	.11	
	11-20	136	3.82	.03	.32			
	21-30	65	3.81	.03	.36			
	31 ve üstü	58	3.89	.05	.29			
<b>EBA</b>	0-10	141	3.67	.04	.51	.01	.01	
	11-20	136	3.70	.05	.54			
	21-30	58	3.82	.04	.52			
	31 ve üstü	141	3.95	3.05	.31			
<b>Morpa Kampüs</b>	0-10	141	3.80	.04	.50	.59	.61	
	11-20	136	3.85	.05	.53			
	21-30	58	3.86	.05	.48			
	31 ve üstü	141	3.84	.09	.58			
<b>Google Classroom</b>	0-10	141	3.74	.03	.37	.64	.94	
	11-20	136	3.77	.04	.36			
	21-30	65	3.74	.04	.36			
	31 ve üstü	58	3.78	.05	.31			

Kıdeme göre ilkokulda görev yapan öğretmenlerinin dijital eğitim platformları (dep) kullanım durumlarına ilişkin sonuçlar başlığı altında yer alan tablo 3'ün incelenmesi

sonucunda, ölçüm aracının yalnızca Eğitim Bilişim Ağı (EBA) boyutunda anlamlı bir farklılık ortaya koyduğu tespit edilmiştir ( $p < .05$ ).

Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımındaki farklılıkları hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post-Hoc analizi yapılmasına karar verildi. İlk olarak, verilerin homojenliği incelendi ve homojen olmadığı tespit edildi ( $p < .05$ ). Bu bağlamda, Post-Hoc testlerinden Games-Hovell testinin farklılıkları saptamak için kullanılması uygun görüldü. Yapılan test sonucunda, 0-10 yıl, 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdem sürelerine sahip öğretmenler arasında EBA kullanımında belirgin farklılıklar olduğu ortaya çıktı. Özellikle, 0-10 yıl ile 21-30 yıl, 0-10 yıl ile 31 yıl ve üzeri ve 11-20 yıl ile 31 yıl ve üzeri kıdem sürelerine sahip öğretmenler arasındaki EBA kullanımındaki bu farklılıklar dikkate değer bulundu (Altın, 2014).

Bu bulgular, öğretmenlerin deneyim seviyelerine göre EBA kullanımında gözlemlenen farklılıkların, öğretmenlik kariyerlerinin ilerleyen aşamalarında bu dijital platformun kullanımında nasıl değişimlere yol açabileceği konusunda önemli ipuçları sunmaktadır. Ayrıca, deneyim seviyeleri arasındaki bu farklılıkların göz önünde bulundurulması, öğretmenlerin dijital araçları eğitimde dijitalleşmeyi teşvik etmek ve onların etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamak amacıyla stratejilerin belirlenmesinde önemli bir adım olarak değerlendirilebilir.

### 3.3. Eğitim Düzeyine Göre İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerinin DEP Kullanım Durumuna Ait Sonuçlar

Tablo 4'te Eğitime Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı verilmiştir. Giriş metni eklenmeli

**Tablo 4.** Eğitime Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

Dijital Ortamlar	Gruplar	N	$\bar{x}$	Ss	Sd	Levene	p	Fark
DEP Genel Kullanım Durumu	Ön Lisans	21	3.87	.06	.34	.25	.25	-
	Lisans	295	3.78	.02	.32			
	Lisansüstü	76	3.78	.04	.33			
EBA	Ön Lisans	21	4.89	.05	.41	.93	.24	-
	Lisans	295	3.74	.03	.51			
	Lisansüstü	76	3.83	.05	.52			
Morpa Kampüs	Ön Lisans	21	4.89	.13	.69	.09	.36	-
	Lisans	295	3.86	.03	.49			
	Lisansüstü	76	3.77	.08	.57			
Google Classroom	Ön Lisans	21	3.89	.07	.34	.55	.70	-
	Lisans	295	3.74	.02	.35			
	Lisansüstü	76	3.69	.06	.42			

Tablo 4 incelendiğinde ilkokul öğretmenlerinin eğitim seviyeleri ile dijital eğitim platformlarını kullanmada anlamlı fark olmadığını göstermektedir ( $p > 0.05$ ).

İlkokul öğretmenlerinin eğitim seviyeleri ile dijital eğitim platformlarını kullanmada beceri ve tercihlerini belirleme sürecinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Eğitim düzeyleri açısından eğitimciler arasında gözlemlenen bu benzerlik, eğitimde dijitalleşme sürecinde eğitim seviyelerinin kullanıcıların dijital becerilerini etkilemede belirleyici bir faktör olmadığını düşündürmektedir.

Eğitim seviyeleri arasındaki farklılıkların, ilkokul öğretmenlerinin dijital araçları kullanma becerileri veya tercihleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını vurgulamaktadır.

### **3.4. Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerinin DEP Kullanım Durumuna Ait Sonuçlar**

Tablo 5'te Sınıfa Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı verilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıfa Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

		Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	Levene	p	Fark
<b>Dijital Eğitim Platformlarının Genel Kullanım Durumu</b>	Ana Sınıfı	56	3.73	.04	.36	.07	.07		
	1. Sınıf	84	3.72	.04	.36	.07	.07	-	
	2. Sınıf	75	3.77	.03	.35				
	3. Sınıf	90	3.78	.03	.36				
	4. Sınıf	95	3.84	.02	.27				
<b>EBA</b>	Ana Sınıfı	56	3.73	.04	.36	.07	.07		
	1. Sınıf	84	3.68	.06	.56	.17	.02	1 ve 4	
	2. Sınıf	75	3.75	.05	.50			3 ve 4	
	3. Sınıf	90	3.70	.05	.55				
	4. Sınıf	95	3.86	.04	.45				
<b>Morpa Kampüs</b>	Ana Sınıfı	56	3.73	.04	.36	.07	.08		
	1. Sınıf	56	3.79	.06	.56	.82	.23		
	2. Sınıf	84	3.80	.05	.53			-	
	3. Sınıf	75	3.89	.05	.48				
	4. Sınıf	90	3.89	.04	.48				
<b>Google Classroom</b>	Ana Sınıfı	56	3.73	.04	.36	.07	.08		
	1. Sınıf	84	3.72	.04	.37	.37	.87	-	
	2. Sınıf	75	3.76	.03	.34				
	3. Sınıf	90	3.72	.04	.37				
	4. Sınıf	95	3.73	.03	.35				

Tablo 5'teki analiz sonuçları, ölçüm aracının Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kapsamında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır ( $p < .05$ ). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak amacıyla, verilerin homojen bir dağılım sergilediği ( $p > .05$ ) göz önünde bulundurularak, Post-Hoc analizler arasından Tukey testinin uygulanmasına karar verilmiştir.

Test sonuçları, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımında kıdem süresine bağlı olarak anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Özellikle, 0-10 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 21-30 yıl ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenler arasında EBA kullanımı açısından belirgin farklılıklar tespit edilmiştir. Ayrıca, 0-10 yıl ve 11-20 yıl kıdeme sahip öğretmenler ile 31 yıl ve üzeri kıdem süresine sahip öğretmenler arasında da EBA kullanımında önemli farklılıklar saptanmıştır. Bu bulgular, öğretmenlerin kıdem sürelerine göre EBA'yı kullanma eğilimlerindeki farklılaşmayı ortaya koymaktadır.



Bu bulgular, sınıf seviyeleri arasındaki bu farklılıkların, öğretmenlerin farklı sınıf düzeylerinde dijital eğitim platformlarını kullanma tercihleri veya becerileri üzerindeki potansiyel etkilerini anlamak adına önemli ipuçları sunmaktadır. Bu nedenle, eğitimde dijital araçların kullanımıyla ilgili stratejiler geliştirilirken sınıf seviyelerinin öğretmenlerin ihtiyaçları ve tercihleri üzerindeki etkisi dikkate alınmalıdır.

İlkokul öğretmenlerinin bu iki platformu kullanma tercihlerinin, öğretmenlerin okuttukları sınıf düzeyleri üzerinde belirgin bir etkiye sahip olmadığını göstermektedir. Dolayısıyla, ilkokul öğretmenlerinin tercih ettikleri dijital eğitim platformları, öğretmenlerin görev yaptıkları sınıf seviyesi ile ilişkili olarak değişmemektedir.

### 3.5. Okullarına Göre İlkokulda Görev Yapan Öğretmenlerinin DEP Kullanım Durumuna Ait Sonuçlar

Tablo 6'da Okullarına Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı verilmiştir.

**Tablo 6.** Okullarına Göre DEP Kullanımına Bağlı Mann-Whitney-U Testi Sonuçlarının Dağılımı

	Gruplar	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	p
<b>Dijital Eğitim Platformlarının Genel Kullanım Durumu</b>	Resmi	385	3.78	.02	.34	.48
	Özel	15	3.80	.03	.25	
<b>EBA</b>	Resmi	385	3.76	.03	.53	.43
	Özel	15	3.72	.04	.41	
<b>Morpa Kampüs</b>	Resmi	385	3.85	.03	.52	.96
	Özel	15	3.87	.05	.45	
<b>Google Classroom</b>	Resmi	385	3.72	.02	.37	.02
	Özel	15	3.89	.04	.33	

Tablo 6'nın analizi, ölçme aracının Google Classroom alt boyutunda, öğretmenlerin görev yaptıkları türe bağlı anlamlı bir farklılık göstermiştir ( $p < .05$ ). Bu durum, özellikle öğretmenlerin farklı okul türlerindeki eğitim ihtiyaçları ve öğrenci profillerine göre dijital araçları nasıl tercih ettiklerini ortaya koyabilmek için önemlidir.

## 5. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ilkokul öğretmenlerinin katılımına bağlı olarak, cinsiyet değişkeninin dijital eğitim platformlarını kullanmadaki etkisi detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme

sonucunda, ölçme aracının toplam sonucunda ve ayrı ayrı ele alınan dijital platformlar üzerinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık yaratmadığı gözlemlenmiştir. Bu bulgu, ilkokul öğretmenlerinin dijital eğitim araçlarına cinsiyetlerine bağlı olarak farklı bir yaklaşım sergilemediklerini işaret etmektedir. Bu durum, eğitimde cinsiyetin, dijital öğrenme platformlarına erişim veya kullanım açısından belirleyici bir faktör olmadığını göstermektedir. Araştırma sonuçları, cinsiyet eşitliğine dayalı eğitim politikalarının dijital öğrenme ortamlarında da etkin bir şekilde uygulanabileceğini vurgulamaktadır.

İlkokul öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarına yönelik kullanım davranışları değerlendirildiğinde, araştırma aracının Eğitim Bilişim Ağı (EBA) boyutunda belirgin bir farklılık tespit edilmiştir. Ancak, diğer boyutlar ve genel sonuçlar açısından herhangi anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu bulgu, ilkokul öğretmenlerinin kıdem seviyelerine göre EBA platformunu farklılaştırma eğiliminde olduklarını göstermektedir. Diğer dijital eğitim platformlarının kıdem değişkenine bağlı olarak benzer bir şekilde kullanıldığı görülmektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin kıdem seviyelerine göre eğitimde dijital araçları kabul etme ve kullanma konusundaki çeşitliliğe işaret edebilir.

Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin kıdem seviyelerine göre Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımında farklılıklar gözlemlenmiştir. Yapılan testler, öğretmenlerin kıdem grupları arasında ayrımların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, deneyimli öğretmenlerin derslerinde EBA'yı daha fazla tercih ettiğini ve dijital platformları kullanma konusundaki tecrübelerinin kıdemi az olan meslektaşlarına göre daha belirleyici olduğunu vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin, dijital eğitim araçlarının kullanımında etkili bir faktör olduğunu göstermektedir. Dijital öğretmenlerin alışılmış kalıpların dışına çıkmadıklarını göstermektedir.

Ceylan'ın (2019) yaptığı çalışmada, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) kullanımı mesleki kıdem açısından değerlendirildiğinde, herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Aynı çalışmada, sınıf öğretmenlerinin dijital eğitim platformlarını kullanımı eğitim düzeyi bağlamında analiz edildiğinde hem ölçüm aracının genel sonuçları hem de bireysel platformlar açısından incelendiğinde, eğitim düzeyi değişkeniyle ilgili anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar, sınıf öğretmenlerinin kullandıkları dijital eğitim platformları üzerinde eğitim düzeylerinin etkili olmadığı yönünde bir bulgu ortaya koymaktadır.

Bu bulgu, öğretmenlerin eğitim seviyelerinin dijital platformların kullanımındaki etkisinin sınırlı olduğunu düşündürebilir. Eğitim seviyesi, öğretmenlerin dijital teknolojilere adaptasyon süreçlerinde tek başına yeterli bir belirleyici olmayabilir. Bu bulgular, ilkokul öğretmenlerinin kullandığı platformların eğitim düzeyi değişkeninden etkilenmediğini göstermektedir. Bu sonuçlar, Alabay (2015) ve Uzundağ (2016) tarafından yapılan çalışmalarla da uyumlu paralellik göstermektedir.

Uzundağ'ın (2016) yürüttüğü araştırmada, kıdem değişkeni üzerindeki anlamlı farklılık benzer bir bulgu olarak ortaya çıkmıştır. Araştırmada, teknoloji kullanımında daha az yetkin olan ve 'dijital göçmen' olarak adlandırılan öğretmenlerin, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) platformunu daha fazla tercih ettikleri ve derslerinde bu platformu aktif olarak kullandıkları belirlenmiştir. Dijital göçmen öğretmenlerin özellikle EBA'yı kullanmaları, alışkanlıklarını değiştirmeme eğilimlerinin bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Tahta üzerinde ders anlatmanın zorluklarını daha iyi kavrayan ve daha fazla kıdeme sahip öğretmenler için, EBA'nın eğitim-öğretim sürecine dâhil olmasının, öğretim sürecini kolaylaştırdığı ve bunun bir avantaj olarak algılandığı düşünülebilir. Öte yandan, Morpa Kampüs gibi diğer platformlarda kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gözlemlenmemiştir.

Bu tür kapsamlı çalışmalar, çeşitli coğrafi bölgelerdeki ve eğitim kurumlarındaki öğretmenlerin dijital eğitim platformlarına yönelik ilgi ve ihtiyaçlarını daha derinlemesine anlamamıza katkıda bulunabilir. Bu bağlamda, farklı illerdeki öğretmenlerin deneyimleri ve kullanım alışkanlıklarını içeren çalışmalar, ülke genelindeki dijital dönüşümün daha kapsamlı bir resmini sunabilir.

Bu çalışmanın bulguları ve sonuçları ışığında, aşağıdaki öneriler sunulabilir: Etkili bir eğitim deneyimi için, sınıf öğretmenlerinin dijital platformlardan faydalanabilmeleri adına, bu platformlarda sunulan içeriklerin her sınıf düzeyi için nitelikli ve dengeli olması önemlidir. Bu bağlamda, platformlardaki içeriklerin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesi gerekmektedir. Akman (2013), Kurt ve arkadaşları (2013), Pamuk ve arkadaşları (2013), Altın (2014), Alabay (2015), Arslan (2016), Saklan ve Ünal (2018) ve Yazıcı (2021) tarafından yapılan çalışmalar da içeriklerin yetersizliğini vurgulamıştır. Bunun yanı sıra, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler düzenlenerek bu platformların kullanımı teşvik edilmeli ve öğretmenlerin bu platformlara aşinalıkları artırılmalıdır. Özellikle, dijital göçmen olarak nitelendirilen

öğretmenlere teknoloji kullanımı konusunda kapsamlı ve nitelikli hizmet içi eğitimler sunulması büyük önem taşımaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akman S. N. (2013). *FATİH (Fırsatları Arttırma Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesinin Öğretmenler Tarafından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Alabay, A. (2015). *Ortaöğretim Öğretmenlerinin ve Öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) Kullanımına İlişkin Görüşleri Üzerine Bir Araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Altın, H. M. (2014). *Öğrenci, Öğretmen, Yönetici ve Veli Bakış Açısıyla Fatih Projesinin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Başkent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, Z. (2016). *Eğitim Bilişim Ağındaki Dersi İçeriğine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Trabzon İli Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Ceylan, H. (2019). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Eğitim Öğretimde, Eğitim Bilişim Ağından Yararlanmaya İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi Projesi (2020). 17 Ekim 2023 tarihinde <http://fatihprojesi.meb.gov.tr/> adresinden erişildi.
- Google Classroom (2020). 14 Ekim 2023 tarihinde [http://www.googleclassroom.com/blog/?page\\_id=108](http://www.googleclassroom.com/blog/?page_id=108) adresinden erişildi.
- Karakırık, E. (2008). *SAMAP: A Turkish Math Virtual Manipulatives Site*. 8th International Educational Technology Conference, Anadolu Üniversitesi, 11 (1), 1-16.
- Karasar, N. (2020). *Kavramlar İlkeler Teknikler*. Nobel Akademik Yayıncılık, 14 (1), 2-24.
- Kurt, A. A., Kuzu, A., Dursun, Ö. Ö., Güllüoğınar, F. Gültekin, M. (2013). *FATİH Projesinin Pilot Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi: Öğretmen Görüşleri*. Journal of Instructional Technologies & Teacher Education, 1(2).
- Morpa Kampüs (2020). 11 Ekim 2023 tarihinde <https://www.morpakampus.com/kesfet> adresinden erişildi.
- Özdemir, E. (2018). *Investigation Of Prospective Math Teachers Perceptions About The Use Of Technology İn Mathematics Teaching*. Educational Research and Reviews, 13(19), 674-687.
- Özerbaş, M. A. ve Yazıcı, E. B. (2021). *Dijital Eğitim Platformu Değerlendirme Ölçeğinin (DEPDÖ) Geliştirilmesi Çalışması*. Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi, 10(2), 901-917.
- Pamuk, C., Çakır, R., Ergun, M., Yılmaz, H. M. ve Ayas, C. (2013). *Öğretmen ve Öğrenci Bakış Açısıyla Tablet PC ve Etkileşimli Tahta Kullanımı: FATİH Projesi Değerlendirmesi*. Educational Sciences: Theory & Practice, 13(3), 1799-1822.

- Saklan, H. ve Ünal, C. (2019). *Dijital Eğitim Platformları Arasında EBA'nın Yeri ile İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri*. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 19-34.
- Saklan, H. ve Ünal, C. (2019). *Dijital Eğitim Platformları Arasında EBA'nın Yeri ile İlgili Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Görüşleri*. OMÜ Eğitim Fakültesi Dergisi, 38(1), 19-34.
- Uzundağ, K. (2016). *Sınıf Öğretmenlerinin Sanal Manipülatiflere İlişkin Görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Yazıcı, E. B. (2021). *İlkokul Dersinde Dijital Eğitim Platformlarının Sınıf Öğretmenleri Görüşlerine Göre İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, İ. (2011). *Teknoloji Destekli Öğretimi Çerçevesinde Alternatif Ölçme Araçlarının Kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Yılmaz, T. (2020). *Öğrenme ve Öğretimde Dijitalleşme ve Web Araçları*. M. A. Özerbaş (Ed.), Öğretim Teknolojileri (ss. 181-214). Pegem Akademi.