



TAM METİN KİTABI

ASOSCONGRESS CONFERENCE PROCEEDINGS

EĞİTİM BİLİMLERİ

Educational Sciences

Editör: Doç. Dr. Mehmet AK

18-19-20 MAYIS/MAY

2017 ALANYA

ALAADDIN KEYKUBAT UNIVERSITY

ISBN: 978-605- 67575-7- 0

II. ULUSLARARASI SOSYAL BİLİMLER SEMPOZYUMU EĞİTİM BİLİMLERİ TAM METİN KİTABI

ISBN: 978-605-67575-7-0

Yayın Yönetmeni
Muhammet Özcan

Yayın Editörü
Doç. Dr. Mehmet AK

Kapak Tasarımı
Bülent Polat

Erişime Açıldığı Tarih
15.11.2017

Asos Yayınevi

1.baskı

Adres: Çaydaçıra Mah. Hacı Ömer Bilginoğlu Cad. No: 67/2-4/MERKEZ/ELAZIĞ

Telefon: 0530 473 23 00

Mail Adresi: asos@asosyayinlari.com

Web: www.asosyayinlari.com

Instagram: <https://www.instagram.com/asosyayinevi/>

Facebook: <https://www.facebook.com/asosyayinevi/>

Twitter: <https://twitter.com/Asosyayinevi>

Tam Metin kitabında yayınlanan tüm bildiriler [Sobiad](#) tarafından indekslenmiş, [İntihal.net](#) tarafından benzerlik denetiminden geçirilmiştir.



Sempozyum Onursal Başkanı

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Rektörü
Prof. Dr. Ahmet Pınarbaşı

Sempozyum Düzenleme Kurulu Başkanı

Doç. Dr. Mehmet Ak

Sempozyum Düzenleme Kurulu

Doç. Dr. Özcan Bayrak
Doç. Dr. Serdar Yavuz
Yrd. Doç. Dr. Ercüment Okutmuş
Yrd. Doç. Dr. Yavuz Uysal
Yrd. Doç. Dr. Nacide Uysal
Yrd. Doç. Dr. Duygu Koçak
Arş. Gör. Ata Kahveci
Arş. Gör. Esra Bayrak
Arş. Gör. Hatice Handan Öztemiz
Okt. Serdar Bulut
Uzm. Hakan Orhan
Uzm. Muhammet Öz

Sergi Küratörler

Prof. Dr. Hüseyin Elmas
Yrd. Doç. Dr. Tahir Çelikbağ

Sergi Jüri Kurulu

Prof. Dr. Ariz Eziz
Prof. Dr. Cemile Hesenazade
Doç. Dr. Meliha Yılmaz
Doç. Dr. Cevat Atalay
Assoc. Dr. Usame Abdulrahman
Yrd. Doç. Dr. Ali Düzgün
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Sağ
Yrd. Doç. Dr. Gökçen Şahmaran Can
Uzman Bülent Polat

Bilim Kurulu

Prof. Dr. Abdulkadir Baharçipek
Prof. Dr. Adnan Çelik
Prof. Dr. Ahmet Aksın
Prof. Dr. Ahmet Buran
Prof. Dr. Ahmet Yatkın
Prof. Dr. Aleksandra Vranes
Prof. Dr. Ali Yılmaz Gündüz
Prof. Dr. Bahir Selçuk
Prof. Dr. Bahri Ata
Prof. Dr. Belkacem Boumahdi
Prof. Dr. Candalene J. McCombs
Prof. Dr. Cemal Avcı
Prof. Dr. Choi Han - Woo



Prof. Dr. Cihan Işıkhhan
Prof. Dr. Daoud Djefafla
Prof. Dr. Elena Oganova
Prof. Dr. Elif Yüksel Oktay
Prof. Dr. Enver Çakar
Prof. Dr. Enver Töre
Prof. Dr. Ercan Alkaya
Prof. Dr. Erol Asiltürk
Prof. Dr. Flera Sayfulina
Prof. Dr. Gıyasettin Arslan
Prof. Dr. Gwendolyn Alexander
Prof. Dr. H. Birsen Hekimoglu-Örs
Prof. Dr. Hacer Tor
Prof. Dr. Hasan Tahsin Fendoğlu
Prof. Dr. Hocine Boukara
Prof. Dr. I. Güsel Sev
Prof. Dr. İbrahim Kavaz
Prof. Dr. İlhan Genç
Prof. Dr. İsmail Bakan
Prof. Dr. İsmail Bekçi
Prof. Dr. Lubov Kopanitsya Kiev
Prof. Dr. Joachim Klose
Prof. Dr. Kathleen Malu
Prof. Dr. Kazuyuki Nagai
Prof. Dr. Khalil Awda
Prof. Dr. Kim Hyo Joung
Prof. Dr. Liptai Kalman
Prof. Dr. Ljiljana Markoviç
Prof. Dr. M. Ali Kırman
Prof. Dr. Mehmet Arslan
Prof. Dr. Mehmet Dursun Erdem
Prof. Dr. Mehmet Nuri Gömleksiz
Prof. Dr. Mohammed Hardan Ali
Prof. Dr. Moheddin Bananeh
Prof. Dr. Mukadder Boydak Ozan
Prof. Dr. Mukadder Erkan
Prof. Dr. Mustafa Arslan
Prof. Dr. Mustafa Bulat
Prof. Dr. Mustafa Çevik
Prof. Dr. Mustafa Taşlıyan
Prof. Dr. Nabeel Madallah Hamad Al-Obaidi
Prof. Dr. Nadir İlhan
Prof. Dr. Nassıra Hedjerassı



Prof. Dr. Nuri Gömleksiz
Prof. Dr. Orhan Çoban
Prof. Dr. Ömer Osman Umar
Prof.Dr.Olena Ivanovska
Prof. Dr. Recep Dikici
Prof. Dr. Roberto Veraldi
Prof. Dr. Sadettin Tombul
Prof. Dr. Sedat Cereci
Prof. Dr. Sevil Mehdiyeva
Prof. Dr. Tahir Balcı
Prof. Dr. Tarık Özcan
Prof. Dr. Tetsuya Sato
Prof. Dr. Woo Chan Duck
Doç. Dr. Ahmet Akkaya
Doç. Dr. Ahmet Kara
Doç. Dr. Altan Doğan
Doç. Dr. Besir Mustafayev
Doç. Dr. Beyhan Kanter
Doç. Dr. Gadir Bayramlı
Doç. Dr. Bülent C. Tanrıtanır
Doç. Dr. Bülent Kırmızı
Doç. Dr. Burçin Cevdet Çetinsöz
Doç. Dr. Cemal İyem
Doç. Dr. Çiğdem Kan
Doç. Dr. Dündar Alikılıç
Doç. Dr. Elmas Sahin
Doç. Dr. Emin Çelebi
Doç.Dr.Erdal Arlı
Doç.Dr.Elmira Memmedova Kekeç
Doç. Dr. Fadime Suata Alpaslan
Doç. Dr. Fatih Arslan
Doç. Dr. Fatih Kanter
Doç. Dr. Fatih Mehmet Öcal
Doç. Dr. Fatih Özek
Doç. Dr. Ferit İzci
Doç. Dr. Funda Kızıler Emer
Doç. Dr. Gulnara Kanbarova
Doç. Dr. Güldane Araz Ay
Doç.Dr. Lübüv Çimpoş
Doç. Dr. Halil Tokcan
Doç. Dr. Hasan Güner Berkant
Doç. Dr. Hüseyin Köksal
Doç. Dr. İbrahim Işıtan



Doç.Dr.İrina Pokrovskaya
Doç.Dr. İhsan Erdem Sofracı
Doç. Dr. Kemal Erol
Doç. Dr. Kürşat Çelik
Doç. Dr. Mary Beth Schaefer
Doç. Dr. Muhammet Fatih Alkayış
Doç. Dr. Muhittin Kapanşahin
Doç. Dr. Mustafa Karabulut
Doç. Dr. Mustafa Şenel
Doç. Dr. Mutlu Deveci
Doç. Dr. Nazile Abdullazade
Doç. Dr. Nazmi Özerol
Doç. Dr. Nesrin Deliktaşlı
Doç. Dr. Nevin Özdemir
Doç. Dr. Nurullah Ulutas
Doç. Dr. Onur Köksal
Doç. Dr. Özcan Bayrak
Doç. Dr. Özlem Demirel
Doç. Dr. Sare Şengül
Doç. Dr. Saffet Kartopu
Doç. Dr. Sebahattin Devecioğlu
Doç. Dr. Seçil Fettahlioğlu
Doç. Dr. Selçuk Balı
Doç.Dr. Selahattin Kaymakçı
Doç. Dr. Sibel Cengiz
Doç. Dr. Sibel Kılıç
Doç. Dr. Şafak Kaypak
Doç. Dr. Kader Sürmeli
Doç. Dr. Tüksel Gögebakan
Doç. Dr. Turan Akkoyun
Doç. Dr. Türkan Erdoğan
Doç.Dr. Tudora Arnaut
Doç. Dr. Ümran Türkyılmaz
Doç. Dr. Ünal Taşkın
Doç. Dr. Yegane Çağlayan
Doç. Dr. Yılmaz Karadeniz
Doç. Dr. Yusuf Şahin
Doç. Dr. Yücel Öksüz
Doç. Dr. Zeki Coşkuner
Yrd.Doç.Dr.Adnan Altun
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Faruk Güler
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan Sinan
Yrd. Doç. Dr. Bahar Öcal Apaydın





Yrd. Doç. Dr. Bekir Kayabaşı
Yrd. Doç. Dr. Beyzade Nadir Çetin
Yrd. Doç. Dr. Duygu Koçak
Yrd. Doç. Dr. Ebru Onurlubaş
Yrd. Doç. Dr. Fadime Tosik Dinç
Yrd. Doç. Dr. Fahri Kılıç
Yrd. Doç. Dr. Hakan Yalap
Yrd. Doç. Dr. Hüsametdin Karataş
Yrd. Doç. Dr. İzzet Taşar
Yrd. Doç. Dr. Kürşat Yusuf Aytaç
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gürlek
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Yalçın Yılmaz
Yrd. Doç. Dr. Mesut Gün
Yrd. Doç. Dr. Mustafa Uğraş
Yrd. Doç. Dr. Nurhodja Akbulaev
Yrd. Doç. Dr. Ömer Okan Fettahlıoğlu
Yrd. Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara
Yrd. Doç. Dr. Sezgin Demir
Yrd. Doç. Dr. Sibel Üst Erdem
Yrd. Doç. Dr. Suat Çapuk
Yrd. Doç. Dr. Taner Namlı
Yrd. Doç. Dr. Tahir Çelikbağ
Yrd. Doç. Dr. Tarık Yazar
Yrd. Doç. Dr. Türkan Askerova

Sempozyum Sekreteryası

Uzman
Muhammet Özcan



II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu 18-19-20 Mayıs 2017
Alanya

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER.....	1
OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞA SAHIP ANNE-BABALARIN ÇOCUK YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ.....	3
LEARNING ENGLISH VOCABULARY BY HYPERGLOSSING AND NARROW READING: READLANG.....	11
QUESTIONING SELF-CONTROL, SELF-PERCEPTION, MOTIVATION, GENDER AND SELF-EFFICACY IN RELATION TO ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ELT?	19
GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN GAZİ ÜNİVERSİTESİNİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH ETME NEDENLERİ.....	25
YAKINÇAĞ TARIHI ÖĞRETİMİ ÜZERİNE KISA BİR DEĞERLENDİRME	33
6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HARFLERİN ANLAMINA YÖNELİK KAVRAM YANILGILARININ ARİTMETİKTEN CEBİRE GEÇİŞ SÜRECİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ VE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TUTUMLARI VE ÖZ YETERLİKLERİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI	37
OSMANLI DEVLETİ VE TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE İLKÖĞRETİMİN TARİHİ GELİŞİMİ.....	61
GÜNDOĞMUŞ YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULU'NDAKİ YÖNETİCİLERİN YAŞADIKLARI PROBLEMLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI.....	85
İŞİTİM ENGELİ OLAN ÇOCUKLARI OKUL EĞİTİMİNE HAZIRLAMANIN ELVERİŞLİ YÖNTEMLERİ.....	119
TÜRKİYE'DE HAZIRLANAN OKUMA ALIŞKANLIĞI KONUSU LİSANSÜSTÜ TEZLERİN YÖNTEM VE SONUÇLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ	127
REŞİT GALİP'İN EĞİTİM ALANINDAKİ FAALİYETLERİ.....	143
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZDIKLARI ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDEKİ YAZIM SORUNLARI: BİR HATA ANALİZİ ÖRNEĞİ.....	157
TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ	175
TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ.....	185
OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA SÜRESİNE VE ÇALIŞMA ZAMANINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI.....	195
THE IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN THE PROCESSES OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING.....	213
ELEKTRİK EĞİTİMİNDE OKUL SANAYİ İŞBİRLİĞİNİN ÖNEMİ.....	219
MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA UYGULAMALI EĞİTİMİN ÖNEMİ.....	225
MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK NEDENLERİ.....	231
KUR'ÂN VE SÜNNET AÇISINDAN MÜSİKÎ.....	245
KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDA BULUNAN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ.....	271
OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLA ÇALIŞMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ	283
MESLEK YÜKSEKOKULUNDA OKUYAN KIZ ÖĞRENCİLERİN TÜKETİCİ HAKLARI FARKINDALIK DÜZEYİ	293
KKTC VE TÜRKİYE DERS KİTAPLARINDA ORTAK TARİH: ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ.....	309
OKUMAYA ADANMIŞLIK MODELİ İLE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ.....	319
ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ DİSİPLİNLER ARASI AÇIDAN İNCELENMESİ	339
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TANILAMA SÜRECİNE YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ.....	359
POZİTİF PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SPOR İLİŞKİSİ: ERGENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA	369



EBEVEYNLERİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ETKİNLİKLERİNE KATILIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ	377
L.TOLSTOY'UN PEDAGOJİK ÇALIŞMALARI: YASNAYA POLYANA OKULU, YASNAYA POLYANA DERGİSİ VE AZBUKA	387
ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ.....	395
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ.....	411
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ	427
YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE UYGULAMALARININ İŞ TATMİNİ ÜZERİNE ETKİLERİ	442



OKUL ÖNCESİ ÇOCUĞA SAHİP ANNE-BABALARIN ÇOCUK YETİŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE TUTUMLARI ARASINDAKİ İLİŞKİ

Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Çocuk Gelişimi Bölümü.

Bilm. Uzm. Öğr. Gör. N. Ferah YAVUZ

Karabük Üniversitesi Sağlık Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Böl.

Bilm. Uzm. Öğr. Gör. Zuhâl BEGDE

Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Böl.

Bilm. Uzm. Öğr. Gör. İsa ÖZKAN

Karabük Üniversitesi Safranbolu Meslek Yüksekokulu Çocuk Gelişimi Böl.

Öz

Çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları etkileyen çeşitli faktörler bulunmaktadır. Fakat anne-babaların çocuk yetiştirme ilişkin görüşleri ile gerçek tutumları arasında farklılıklar olabilir. Bu çalışmada, okul öncesi çocuğa sahip anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleri ile tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, okul öncesi 3-6 yaş grubu çocuğa sahip 215 anne ve 215 baba olmak üzere 430 ebeveyn oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Anne-Babaların Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri Ölçeği (ÇOYGÖ)-A Formu ve Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ)-A Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde t-testi, ANOVA ve Pearson Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Sonuç olarak; anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleriyle anne-baba tutumları arasında tüm alt boyutlarda anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Annelerin babalara göre anlamlı düzeyde daha demokratik görüş ve tutuma sahip oldukları; babaların ise daha baskıcı ve aşırı hoşgörülü görüşe, aşırı hoşgörülü tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Ayrıca anne-babaların çocuk yetiştirmeye yönelik görüş ve tutumlarının öğrenim durumu ve meslekleri değişkenlerinden de etkilendiği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Anne-baba tutumları, çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşler, okul öncesi dönem

THE RELATIONS BETWEEN VIEWS ON RAISING CHILDREN AND PARENT ATTITUDES OF MOTHERS-FATHERS WHO HAVE PRESCHOOL CHILDREN

Abstract

There are variables factors effects on childrearing attitudes. There may be differences between parents' views and their actual attitudes in determination of their childrearing behavior. In the present study, there were aimed relations of the views and attitudes of parents on raising



children who have preschool children. The study group included 215 mothers and 215 fathers with pre-school children aged 3-6 years. As data collection, there were used Parent Views on Raising Children Scale-A Form and Parental Attitude Scale-A Form. Data analysis was conducted with t-test, ANOVA and Pearson correlation coefficient. In the study, it was determined that there was a significant correlation between the views and attitudes of parents on raising children. It found that mothers have significantly more democratic view and raising than fathers. It found that fathers have more authoritarian ant overly tolerant view, attitude and more tolerant attitude than mothers. It was also determined that parents' views and attitudes were influenced by their educational status and professions.

Keywords: Parents attitudes, parent views on raising children, preschool period.

*Bu çalışma, Karabük Üniversitesi BAP tarafından desteklenen KBÜ-BAP-16/1-KP-073 no'lu "Anne-Baba Çocuk Yetiştirme Tutum Ölçeklerinin Geliştirilmesi" isimli projenin bir ürünüdür.

Giriş

Çocuk için aile, aile için çocuk oldukça önemlidir ve bireylerin hayatının şekillenmesinde belki de en önemli faktör aile olarak nitelendirilebilir. Aile içinde çocuklar anne-babaların tutum ve davranışlarını etkilerden, anne-baba tutum ve davranışları da çocukları etkilemektedir (Temel, 2013: 80). Çocuklar, anne-babaların hem birbirleriyle olan ilişkilerinden hem de çocuklara karşı tutumlarından önemli ölçüde etkilenmekte (Yörükoğlu, 1994: 127; Yavuzer, 1996: 27; Trawick-Swith, 2013: 469) ve hayata bakış açıları şekillenmektedir (Aktaş Özkafacı, 2012: 2).

Tutum, bireylerin çeşitli nesne, fikir, kurum, olaylara ve başkalarına ilişkin düşünce, duygu ve davranışlarını düzenleyen bir eğilim olarak tanımlanabilir. Bireyin tutum nesnesine ilişkin düşünce, bilgi ve inançları tutumun bilişsel boyutunu, tutum nesnesini olumlu ya da olumsuz değerlendirmesi duygusal boyutunu, tutum nesnesine ilişkin davranışta bulunma eğilimi ise davranışsal boyutunu oluşturmaktadır. Tutumlar doğuştan getirilmeyip sonradan öğrenme yoluyla kazanılmakta ve bu süreç yaşam boyu devam etmektedir (Çetin, 2017). Bu nedenle, örgün ve yaygın eğitim kurumları aracılığıyla her öğrenim kademesinde anne-babaların olumlu çocuk yetiştirme davranışlarının geliştirilmesi, aile içi ilişkilerinin düzenlenmesi ve çocuğun gelişiminin desteklenmesi amacıyla aile eğitim programları yürütülmektedir (Chow et al, 2004; Çağdaş ve Seçer, 2006, Myers, 1996; Riley et al, 2000; Tezel Şahin ve Özyürek, 2016). Bu açıdan bakıldığında, anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin çocuk yetiştirme tutum ve davranışları üzerinde etkili olması kaçınılmazdır.

Anne-baba tutumları, çeşitli kaynaklarda demokratik tutum, aşırı koruyucu tutum, ilgisiz ve kayıtsız tutum, aşırı hoşgörülü/izin verici tutum, tutarsız tutum, otoriter tutum olarak ele alınmıştır. Demokratik tutumu benimseyen anne-babalar çocuklarını sevdiğini gösterir ve bunu karşılık beklemeden yaparlar. Aile içi kurallar tüm aile bireyleri içindir, çocuklara kendisini ilgilendiren konularda söz hakkı tanınır, yapabileceği sorumluluklar verilir (Durmuş, 2006: 36; Ucur, 2005: 67). Aşırı koruyucu tutumu benimseyen anne-babalar, çocukları için ne gerekiyorsa kendileri yaparlar, çocuğu aşırı derecede korur ve kollarlar (Seydoğulları, 2008: 30). İlgisiz anne-babalar, çocuk hiç yokmuş gibi davranırken (Ayyıldız, 2005: 8) Aşırı hoşgörülü anne-babalar aşırı bir sevgi gösterisinde bulunur ve çocuğa sınırsız haklar tanırlar. Tutarsız anne-babaların bir durumu hoş karşılayıp karşılamaları o anki duruma göre değişebilir, anne ve baba



kendi aralarında da tutarsız olabilir (Özyürek, 2004:7, 9) Otoriter anne-babalar çocuğa aşırı baskı altında tutar, kural koyup bu kurallara kayıtsız şartsız uymasını bekler, istekleri reddedildiğinde cezaya başvurlar (Kaya, 2010: 28; Şanlı, 2007: 22). Anne-babanın çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumları çocukların uyumlu veya davranış problemleri olan bir birey olması, sosyal yaşamının şekillenmesi, akademik başarısı (Bozyiğit, 2013: 8; Caspi vd, 2003: 495; Connolly ve O'Moore, 2003: 559; İkiz, 2015; Kabasakal, C. 2012; Liyanage vd., 2003: 1037; Özkan, 2014; Rodriguez, 2003: 809), kişilik gelişimi, bilişsel gelişim, dil gelişimi, motor gelişimi, sosyal ve duygusal gelişimi üzerinde etkili olabilmektedir (Dursun, 2010; Eisenberg vd., 2003; Özyürek, 2004).

Anne-baba tutumları konusunda yapılan pek çok çalışmada tutumların ailenin sosyo-kültürel yapısı, anne-babanın yaş ve öğrenim durumu gibi kişisel özellikleri, kendi anne-babalarının tutumları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri, ve çocuğa ilişkin bazı özelliklerden etkilenebildiğini göstermektedir (Begde, 2015; Dursun, 2010; Eisenberg vd., 2003; İzmir Karaduman, 2012; Kuzu, 2006; Özyürek, 2004: 19; Özyürek, Begde, Özkan ve Yavuz, 2013; Özyürek ve Tezel Şahin, 2012; Sak, Şahin Sak, Atli ve Şahin, 2015: 972; Yılmaz, 2004). Görüşler, belirli durumlarda gösterilen özgül tepkilerdir ve bireyler görüşlerinin farkındadırlar. Tutumlar ise daha geniş çapta olaylar grubuna veya insan topluluklarına karşı bireyin tepkilerindeki etkilerini ifade etmektedir ve bireyler tutumlarının tam olarak farkında olmayabilirler (Tezbaşaran, 2008: 1-3). Tüm bu nedenlerle, bu çalışmada çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşler ve çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Elde edilen bulguların yalnızca tutumların belirlenmesine yönelik çalışmalara göre daha anlamlı veriler sunacağı öngörülmüştür. Çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

-Anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleri nasıldır?

-Anne-babaların çocuk yetiştirme tutumları nasıldır?

-Anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleri ve tutumları arasında fark var mıdır?

Yöntem

Çalışma Grubu

Çalışma grubu, okul öncesi 3-6 yaş grubunda 215 çocuğun anne ve babası (n=430) oluşturmuştur. Anne-babaların %2,8'i 25 ve daha küçük yaş, %15,1'i 26-30 yaş, %45,1'i 31-35 yaş, %22,3'ü 36-40 yaş ve %14,7'si 41 yaş ve üzeri yaş grubundadır. Anne-babaların %16,3'i ilkökul, %14,7'si ortaokul, %34'ü lise, %13,7'si önlisans ve %21,4'ü lisans mezunu; %36,5'i çalışmıyor, %12,8'i serbest meslek, %27,9'u işçi, %9,8'i memur ve %13'ü doktor ve avukat gibi profesyonel bir meslekte çalışmaktadır. Ailelerin %22,3'ü tek çocuk, %63,7'si iki çocuk, %14'ü ise üç ve daha fazla çocuğa sahiptir.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında Özyürek (2017) tarafından geliştirilen Anne-Babaların Çocuk Yetiştirmeye İlişkin Görüşleri Ölçeği (ÇOYGÖ) A Formu ve Anne-Baba Tutum Ölçeği (ABTÖ) A Formu kullanılmıştır. ÇOYGÖ A formu, okul öncesi çocuğa sahip anne-babaların demokratik, baskıcı ve otoriter, aşırı hoşgörülü tutuma ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik üç alt boyut ve 40 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçek "Tamamen Katılıyorum-5 puan" ile "Hiç katılmıyorum-1 puan" derecelendirilmektedir. Alınan yüksek puanlar, o boyuta ilişkin tutumun baskın olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması 525



çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ebeveyn üzerinde yapılmıştır. Alt boyutlar Cronbach alpha değerleri Demokratik Tutum için 0,84, Baskıcı ve Otoriter Tutum için 0,80 ve Aşırı Hoşgörülü Tutum için 0,72 bulunmuştur. Test tekrar test korelasyonları sırasıyla 0,72, 0,80 ve 0,76 olarak belirlenmiştir.

ABTÖ A formu, okul öncesi çocuğa sahip anne-babaların demokratik tutum, baskıcı ve otoriter tutum, aşırı hoşgörülü tutumlarını belirlemeyi amaçlayan üç alt boyut ve 38 maddeden oluşmaktadır. Beşli likert tipindeki ölçek “Tamamen Katılıyorum-5 puan” ile “Hiç katılmıyorum-1 puan” derecelendirilmektedir. Alınan yüksek puanlar, o boyuta ilişkin tutumun baskın olduğunu göstermektedir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışması çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 544 ebeveyn ile yapılmıştır. Alt boyutlar Cronbach alpha değerleri Demokratik Tutum için 0,87, Baskıcı ve Otoriter Tutum için 0,77 ve Aşırı Hoşgörülü Tutum için 0,72 olarak bulunmuştur. Test tekrar test korelasyonları sırasıyla 0,82, 0,70 ve 0,77 olarak belirlenmiştir (Özyürek, 2017).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçları, okul öncesi öğretmenleri aracılığı ile anne-babalara ulaştırılmış ve aynı yolla geri toplanmıştır. Ölçeklerin tam olarak doldurulmuş olması ve her iki ebeveynin de doldurmuş olması dikkate alınmıştır. Diğer ölçeklere ait veriler değerlendirmeye alınmamıştır.

Verilerin analizinde, yüzde ve frekans dağılımlarından yararlanılmıştır. Değişkenlerin normallik dağılımı Kolmogorov Smirnov testi ile yapılmış ve buna göre ikili değişkenlerde t-testi, çoklu değişkenlerde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır. İki ölçek seti arasındaki ilişkinin belirlenmesinde Pearson Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Bulgular

Çalışma grubunda yer alan okul öncesi çocuğa sahip anne ve babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleri ve tutumlarına ilişkin t-Testi sonuçları Tablo 1’de, anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüş ve tutumları arasındaki farka ilişkin Pearson Korelasyon katsayıları sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 1. Anne-Babaların ÇOYGÖ ve ABTÖ Ölçek Puanları t-Testi Sonuçları

ÇOYGÖ Alt Boyutları	Yaş	N	\bar{x}	Ss	t	p
Demokratik	Anne	215	62,66	6,00	2,127	0,034
	Baba	215	61,41	6,10		
Baskıcı ve Otoriter	Anne	215	41,03	7,26	-2,466	0,014*
	Baba	215	42,76	7,36		
Aşırı Hoşgörülü	Anne	215	41,03	7,26	-3,529	0,000*
	Baba	215	42,77	7,36		
ABTÖ Alt Boyutlar						
Demokratik	Anne	215	65,31	6,95	3,100	0,002*
	Baba	215	63,21	7,08		
Baskıcı ve Otoriter	Anne	215	38,39	6,25	-1,308	0,192
	Baba	215	39,21	6,79		
Aşırı Hoşgörülü	Anne	215	25,79	4,98	-3,006	0,003*
	Baba	215	27,42	6,20		

*p<0,05



Tablo 1'e göre, anne ve babaların ÇOYGÖ Baskıcı ve Otoriter, Aşırı Hoşgörülü görüş puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Babaların Baskıcı ve Otoriter görüş alt boyut puanı ($\bar{X}=42,76$) ve Aşırı Hoşgörülü görüş alt boyut puanı ($\bar{X}=42,77$) annelerin puanlarından ($\bar{X}=41,03$) daha yüksektir. Buna göre; babaların annelere göre çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin daha baskıcı ve otoriter, daha aşırı hoşgörülü oldukları söylenebilir. Anne-babaların ABTÖ Demokratik Tutum ve Aşırı Hoşgörülü Tutum puanları arasında anlamlı bir fark vardır ($p<0,05$). Annelerin Demokratik Tutum alt boyut puanı ($\bar{X}=65,31$) babaların aynı puanından ($\bar{X}=63,21$) ve babaların Aşırı Hoşgörülü Tutum alt boyut ($\bar{X}=27,42$) annelerin aynı puanından ($\bar{X}=25,79$) daha yüksektir. Buna göre; annelerin babalara göre daha demokratik tutumu, babaların annelere göre daha hoşgörülü tutumu benimsedikleri söylenebilir.

Tablo 2. Anne-Babaların ABTÖ ve ÇOYGÖ Puanları Korelasyon Analizi Sonuçları

	Demokratik	Baskıcı ve Otoriter	Aşırı Hoşgörülü
r	0,709	0,732	0,638
p	0,000	0,000	0,000
N	430	430	430

Tablo 2'ye göre, anne-babaların ÇOYGÖ alt boyut puanları ile ABTÖ alt boyut puanları arasında istatistiksel olarak pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır ($r=0,709$, $r=0,732$, $r=0,638$). Anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşleri demokratik, baskıcı ve otoriter, aşırı hoşgörülü olduğunda çocuklarına karşı da demokratik, baskıcı ve otoriter, aşırı hoşgörülü tutum sergiledikleri söylenebilir. Anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin çocuk yetiştirme tutumlarını etkilediği söylenebilir.

Tartışma ve Sonuç

Çalışmada, babaların annelere göre çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin daha baskıcı ve otoriter, daha aşırı hoşgörülü oldukları saptanmıştır. Annelerin babalara göre çocuklarına karşı daha demokratik tutumu, babaların annelere göre daha hoşgörülü tutumu benimsedikleri saptanmıştır. Çalışmada, anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerinin çocuk yetiştirme tutumlarını etkilediği saptanmıştır.

Görüşler, kişiye göre değişen kanıtlanmamış bilgilerdir (www.turkcebilgi.com, 2017). Anne ve baba tutumlarını etkileyen birçok faktör vardır. Fakat genel olarak sosyo demografik özellikler, çocuğun mizacı, anne ve babanın kendi yetiştiriliş tarzları, çocuk gelişimine ilişkin bilgi düzeyleri etkili olmaktadır (Turhan, 2006). Anne-babaların çocuk yetiştirme tarzları kuşaktan kuşağa, bölgelere ve alt kültürler gibi birçok özelliğe göre de değişiklik gösterebilmektedir (Sak vd., 2015).

Tutumlar değişebilen özellikler olduğundan, bireylerin görüşlerinden etkilenebilmektedir. Buna bağlı olarak, bireyler olumlu görüşler beyan etseler de uygulamada olumsuz tutumlar sergileyebilirken olumlu görüşlere bağlı olarak başlangıçta olumsuz olan tutumlar zaman içerisinde daha olumlu bir yönde değişim gösterebilir. Bu nedendir ki ebeveynlerin çocuk yetiştirmeye yönelik benimsedikleri tutumların değiştirilmesinde, aile eğitim programlarının



yürütülmesi önerilmektedir. Eğitim faaliyetleri sayesinde, bireylerin olumlu görüşler edinmesi sonrasında daha olumlu tutumlar sergilemesine katkı sağlayabilir.

Öneriler

Okul öncesi çocuğa sahip anne ve babaların, çocuk yetiştirmeye yönelik görüşleri ve tutumlarının birlikte değerlendirilmesinin anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlayacağı öngörülmektedir. Bu nedenle yapılacak çalışmalarda görüşler ve tutumların bir arada ele alınması önerilebilir.

Çocuk yetiştirme tutumlarının, görüşlerden etkilendiğinden hareketlerle anne-babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin görüşlerini olumlu yönde değiştirmeye yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir. Çocuk yetiştirmeye yönelik olumlu görüşler, anne-babaların çocuklarına karşı daha demokratik davranmalarını sağlayabilecektir.

Tutumlarla ilişkin değerlendirmelerin, kişisel görüşlerin belirlenmesi yanında farklı bir yöntemle de değerlendirilmesi önerilebilir. Bu konuda, öğretmen görüşleri veya anne-babaların birbirlerinin çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarını gözlemlerinden yararlanarak değerlendirmeleri sağlanabilir.

Kaynaklar

Aktaş Özkafacı, A. (2012). *Annenin çocuk yetiştirme tutumu ile sosyal beceri düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ar-El Üniversitesi, İstanbul.

Ayyıldız, T. (2005). *Zonguldak il merkezinde 0-6 yaş çocuğu olan annelerin çocuk yetiştirme tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karaelmas Üniversitesi, Zonguldak.

Bozyiğit, S. (2013). *Çocukların çevre bilinçli tüketici olarak sosyalleşmesinde annelerin çocuk yetiştirme tutumlarının rolü*, Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Caspi, A., Harrington, H. L., Milne, B., Amell, W., Theodore, R. F. ve Moffitt, T. E. (2003). Children's behavioral styles at age 3 are linked to their adult personality traits at age 26. *Journal of Personality*, 71 (4), 495-513.

Connolly, I., ve O'Moore, M. (2003). Personality and family relations of children who bully, *Personality and Individual Differences*, 35 (3), 559-567.

Chow, V., Kloppenburg, A., Saltamando, A., Uyeda, K. & Valentine, C. (2004). Parenting and family support, UCLA Center For Healthier Children, *Families and Communities*, www.cfc.ca.gov.

Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2006). *Anne baba eğitimi*, 1. Baskı. Ankara: Eğiten Kitap.

Çetin, İ. (2017). *Tutum nedir? Tutumların özellikleri*. Erişim: http://www.tavsiyedyorum.com/makale_9597.htm, 19.01.2017.

Durmuş, R. (2006). *3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin kişilik özellikleri ile anne-baba tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



Eisenberg, N., Zhou, Q., Losoya, S. H., Fabes, R. A., Shepard, S.A., Murphy, B. C., Reiser, M., Guthrie, I. K. ve Cumberland, A. (2003). The relations fo parenting, iffortful control and ego control to children’s emotional expressivity, *Child Development*, 74 (3), 875-895.

<https://www.turkcebilgi.com/g%C3%B6r%C3%BC%C5%9F>. Görüş nedir? 11.04.2017.

İkiz, S. (2015). *Okul öncesi dönem çocuklarında fiziksel ve ilişkisel saldırganlığın ebeveyn tutumları açısından incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

İzmir Karaduman, D. (2012). *İlköğretim 1.kademe 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin saldırganlık düzeyleri ile anne-baba tutumları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Arel Üniversitesi, İstanbul.

Kabasakal, C. (2012). *Çocuk psikiyatri polikliniğine ilk başvuran ailelerin aile işlevselliği ve çocuk yetiştirme tutumları*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi, İstanbul.

Kaya, A. (2010). *İlköğretim öğrencilerinin anne - babalarının çocuk yetiştirme tutumlarının kişilik özelliklerine göre değişkenliğinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.

Kuzu, N. (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan aile katılım çalışmalarının anne davranışları üzerindeki ve annelerin okul öncesi eğitime yönelik görüşlerine ilişkin etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Liyanage, K. C., Prince, M. J. ve Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behavior problems of pre-school children, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 44 (7), 1037-1048.

Myers, R. (1996). *Hayatta kalan oniki, Erken çocukluk gelişimi programlarının güçlendirilmesi*, 1.basım. Ankara: AÇEV yayınları.

Özyürek, A. (2017). Okul öncesi çocuğa sahip anne-babalara yönelik “çocuk yetiştirmeye ilişkin anne-baba görüşleri ölçeği” ve “anne-baba tutum ölçeği” geliştirme çalışması. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 2 (1) 26-38.

Özkan, İ. (2014). *Ergenlerde anne-baba tutumlu ile öznel iyi oluş arasındaki ilişkisinin incelenmesi*. Yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

Özyürek, A., Begde, Z., Özkan, İ. ve Yavuz, N. F. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin bakış açısına göre ailedeki yaşlı bireylerin ebeveyn tutumları ve çocuk davranışları üzerindeki etkisi, VII.Ulusal Yaşlılık Kongresi, s.273-278. 23-25 Mayıs, Karabük.

Özyürek, A. ve Tezel Şahin, F. (2012). Altı yaşında çocuğa sahip annelerin çocuklarıyla ilişkilerinin incelenmesi, *International Refeered Academic Social Sciences Journal*, 5 (3), 72-86.

Özyürek, A. (2004). *Kırsal bölge ve şehir merkezinde yaşayan 5-6 yaş grubu çocuğa sahip anne babaların çocuk yetiştirme tutumlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Riley, R. W., Peterson, T. K., Moreno, M. G. & Goode, W. W. (2000). Strengthening participation of fathers in children’s learning and development, fathers mather. Involving fathers in children’s learning. *A Kit for Educators and Other Professionals*. AD 44580.



- Rodriguez, M. C. (2003). Parental discipline and abuse potential affects on child depression, anxiety and attributions, *Journal of Mariage and Family*, 65 (Nov.), 809-817.
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Atli, S. ve Şahin, B. K. (2015). *Okul öncesi dönem: Anne-baba tutumları*, Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (3), 972-991.
- Seydoğulları, S.Ü. (2008). *Demokratik ve otoriter ana baba tutumlarının lisede öğrenim gören öğrencilerin ahlaki yargı yeteneğine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Şanlı, D. (2007). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarını etkileyen etmenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Tezbaşaran, A.A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap)*. Erişim: http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu
- Turhan, C. (2016). *Anne-baba tutumlarını etkileyen faktörler*, Erişim: <https://www.makaleler.com/anne-baba-tutumlarini-etkileyen-faktorler>.
- Ucur, Z.E. (2005). *Farklı aile tutumlarının okulöncesi dönem 5 yaş çocuklarının bilişsel performans düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, V. (2004). *Annelerin çocuk yetiştirme tutumlarına anneannelerin etkilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temel, F. (2013). *Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitiminde aile katılım çalışmaları*. 2. Baskı. Ankara.
- Tezel Şahin, F. ve Özyürek, A. (2016). *Anne-baba eğitimi ve aile katılımı*. Ankara: İstatistik Dünyası. 216 sayfa. ISBN: 978-605-9965-48-4.
- Trawick-Swith J. (2013). *Erken çocukluk döneminde gelişim, çok kültürlü bir bakış açısı*, 5.basımdan çeviri, (Çeviri Editörü: Berrin Akman). Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Yavuzer, H. (1996). *Ana baba ve çocuk*. 9. Basım, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yörükoğlu, A. (1994). *Çocuk ve ruh sağlığı*. 19. Baskı, İstanbul: Özgür Yayın ve Dağıtım.



LEARNING ENGLISH VOCABULARY BY HYPERGLOSSING AND NARROW READING: READLANG

Assoc. Prof. Dr. Ferit KILIÇKAYA

Mehmet Akif Ersoy University

Abstract

Hyperglossing -textual and/or pictorial representations of lexical items is found to be aiding the development of decoding, and narrow reading is a useful strategy for L2 reading pedagogy. Although the research on glossing provides mixed findings regarding the benefits, it is also acknowledged that glossing improves especially incidental vocabulary acquisition. The current study aims to investigate the perceptions of beginner students of English towards learning English vocabulary by narrow reading on *Readlang*, a Web 2.0 tool that allows language learners to translate words and phrases into learners' mother tongue. The participants included 55 Turkish learners of English enrolled in the department of Public Administration at Mehmet Akif Ersoy University. The participants were asked to choose five words and/or phrases from a different text on public administration each week during the study, which lasted 12 weeks. The interviews held with the participants at the end of the study indicated that the participants perceived that their reading comprehension improved dramatically since using *Readlang*. The results also indicated that the spaced repetition through flashcards helped them recycle the previously learnt lexical items.

Keywords: Hyperglossing, narrow reading, vocabulary, English, Readlang

ANLAM AÇIKLAMA VE DAR KAPSAMLI OKUMA YÖNTEMİYLE İNGİLİZCE KELİME ÖĞRENİMİ: *READLANG*

Öz

Anlam açıklama yönteminin, kelimelerin metinsel ve/veya resimsel sunumları, kelimelerin çözümlenme sürecinde etkili olduğu ve dar kapsamlı okumanın ikinci dil okuma pedagojisinde yararlı bir teknik olduğu belirlenmiştir. Anlam açıklama üzerine yapılan araştırmalarının bu konuda farklı sonuçlar vermesine rağmen, anlam açıklama yönteminin özellikle tesadüfi kelime öğrenmeyi olumlu yönde geliştirdiği kabul edilmektedir. Bu çalışma, başlangıç seviyesinde İngilizce öğrencilerinin, dar kapsamlı okuma çerçevesinde kelimelerin ve söz öbeklerinin Türkçe anlam açıklamalarını öğrenmelerini sağlayan ve Web 2.0 uygulaması olan *Readlang* uygulamasına yönelik görüşlerini incelemektedir. Çalışmaya, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Kamu Yönetimi programında öğrenim gören 55 öğrenci katılmıştır. Katılımcılar 12 hafta süren çalışma sırasında kamu yönetimiyle ilgili her hafta verilen farklı bir metinden beş kelime veya söz öbeği seçmeleri istenmiştir. Çalışma sonunda katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda, katılımcılar *Readlang* uygulamasının okuduğunu



anlama becerisini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca sonuçlar, bilgi kartları vasıtasıyla yapılan aralıklı tekrarın, öğrenilen kelimeleri tekrar etmede faydalı olduğunu göstermiştir.

Anahtar Kelimeler: Anlam açıklaması, dar kapsamlı okuma, kelime bilgisi, İngilizce, Readlang

Introduction

Reading is one of the most important skills to be improved in any language since it is widely acknowledged that the more learners read, the more they will face high frequency words as well as learn content knowledge in the text they are reading. Thus, narrow reading in which learners read around the same topic for some time receives attention as it allows both increasing the change of vocabulary on the same topic for several times and recycling the previously learned lexical items. However, it may not be possible for each student to notice the important and frequent words through repeated exposure. Strategies such as guessing from the context may not work, as some of them may appear hard work for learners.

Narrow Reading

Narrow reading can be defined as reading thematically-related texts as well as the books or texts written by the same author (Krashen, 2004; Bryan, 2011; Krashen, 2013). The examples include a reader doing the readings on the global warming or the writings by the same author. In this way, it is suggested that readers will be exposed to the same structures as well as the vocabulary, especially jargon, frequently used in that topics. This is especially useful learners enrolled in a study program willing to learn the vocabulary as well as the ideas frequently used in their field of study. Several studies (e.g. Kang, 2015) indicated that when learners do reading on thematically related texts, they are more likely to understand the meanings and to use more appropriate words, which helps them improve their receptive vocabulary knowledge.

Technology, hyperglossing, and vocabulary teaching

Compared to the learning and teaching practices in the past (Kılıçkaya & Krajka, 2010), language learners have more opportunities to learn a target language due to the various technological advances as well as new ways of learning. It goes without saying that language learning and technology have been intertwined (Chun, Smith, & Kern, 2016). This is especially valid for learning how to read in another language since technology provides easy access to written materials in a variety of channels. Vocabulary knowledge is believed to be playing an important role in reading comprehension. Thus, learners are provided with different ways and techniques that benefit from technology to improve their vocabulary knowledge. The technological tools available range from text-to-speech technology to teach pronunciation (Kılıçkaya, 2011), concordance-based electronic glosses (Lee, Warschauer, & Lee, 2017) to hyperglossing. Hyperglossing is basically providing the meaning of a word in a text in an electronic environment, and this meaning can be provided in a variety of ways that benefit from audio and video files (AbuSeileek, 2011).

The studies conducted on hyperglossing yield positive results regarding vocabulary knowledge and reading comprehension. AbuSeileek (2011), for example, analyzed the effect of presenting vocabulary annotated in hypermedia environment. The participants of the study included seventy-eight EFL learners that read and summarized texts in which lexical items were presented glossed words at different places in the text. The results of the study indicated that the participants improved text comprehension and vocabulary when the words in the texts were



glossed right after the word. Another study conducted by Dizon and Tang (2017) compared the efficiency of digital and paper flashcards in learning receptive and productive lexical items in English. Although no significant difference was found to exist between the two groups studying through these two different ways of using flashcards, the participants in the experimental group voiced more positive attitudes towards using digital flashcards, stressing the ease of use. Conducted on the effects of providing concordance lines with definitions as glossary information, the study carried out by Lee, Warschauer, and Lee (2017) have found that when students are presented with concordance lines in which the unknown word appears paired with the confirmation of the meaning of the word glossed, they are more successful at meaning-recall and improving receptive vocabulary. Regarding the use of technology in vocabulary instruction, Deveci's (2017) study included various ways of teaching lexical items such as vocabulary lists created by the lecturer, quizzes prepared by other students, and vocabulary journal. The results indicated that the activities that benefited from using technology such as vocabulary games and online vocabulary exercises appeared to be at the bottom of the students' favorite lists. The results of the study indicate that the students preferred more traditional techniques or activities as opposed to the ones integrating technology, which can be attributed to the fact that the traditional activities appeal more to the students as they comply with their previous learning experiences. Another reason that was underscored in the study was related to the time and efforts required to learn and to get used to how technological tools work before using them in learning vocabulary. While it goes without saying that any kind of activity, be it a paper-based or online, requires practice and time to learn its basic, the key point is to select the ones that do not require much from learners as well as teachers.

Purpose of the study

There is a variety of studies investing the effects of technology on vocabulary learning; however, to the best knowledge of the author, there is not any study conducted to integrate narrow reading and hyperglossing to improve L2 vocabulary knowledge. Therefore, the current study aims to investigate the perceptions of beginner students of English towards learning English vocabulary by narrow reading on *Readlang*, a Web 2.0 tool that allows language learners to translate words and phrases into learners' mother tongue.

Methodology

Research context and participants

The participants of the study included 55 Turkish learners of English (35 female and 20 male undergraduate students) enrolled a first-year class entitled 'English II' at the department of Public Administration at Mehmet Akif Ersoy University. The class aims to develop and improve students' English in daily contexts at the beginner level.

Procedure and Data Analysis

The data collection adopted a qualitative approach considering the aim of the study. The data were collected through the semi-structured interviews conducted with the participants based on their views on integrating narrow reading and hyperglossing through *Readlang*. Having agreed to participate in the study, the students were asked to choose five words and/or phrases from



each text on public administration each week during the study, which lasted 12 weeks. These twelve texts were selected from the website, Breaking News English (<http://breakingnewsenglish.com/>), a website dedicated to creating lesson plans on the current news for students at varying levels. A selected text (185 words on average) was provided to the participants through a blog accessible online each week, and the participants were asked and encouraged to use *Readlang* (Figure 1) while reading the text for comprehension and determining the words/phrases to learn and practice. The participants were also asked to create flashcards (Figure 2) using the website for further practice.

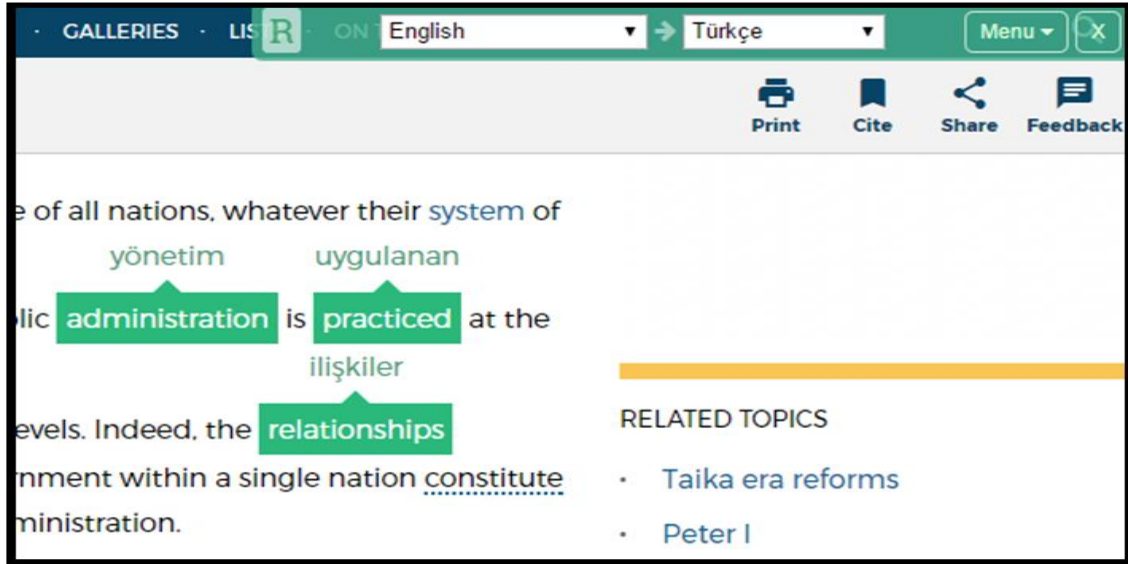


Figure 1. A screenshot of an example reading text hyperglossed on *Readlang*

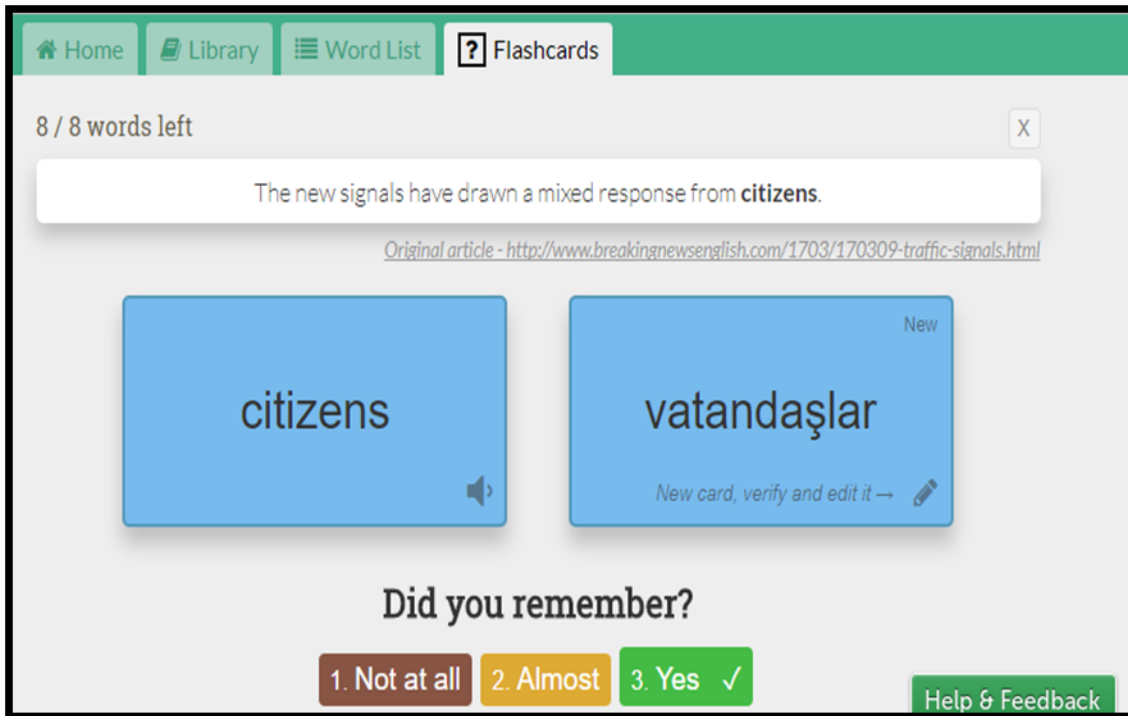


Figure 2. A screenshot of flashcard created via *Readlang*



After the study was completed, semi-structured interviews were conducted with 20 randomly selected participants. The interviews were conducted in the participants' mother tongue (Turkish) in the researcher's office and lasted 8 minutes on average. The interviews included questions regarding the process of reading texts through *Readlang*, the use of hyperglossing as well as other issues that emerged during the study. The data collected through the interviews were subject to content analysis to determine the themes and patterns.

Findings and Discussion

The themes that emerged in the analysis of the responses provided during the content analysis and the illustrative selective responses (translated from Turkish to English) have been provided in Table 1. The quotations have been selected to illustrate the most representative of the findings of the study.

Looking up words easily. The responses provided regarding the main benefit of using *Readlang* while doing the narrow readings underscore the feature of the website, glossing any word in the text. *Readlang* provides text-based glosses in the mother tongue or other available languages. Whenever a participant clicked on a word in the target language, the definition of this word appeared in the mother tongue (Turkish), which was viewed favorably the participants.

Table 1. Selected responses and themes

Theme / Codes	Selected response
Looking up words easily	<i>Trying to figure out the meanings of unknown words was a lengthy process for me. While I was reading something in English, I hated to check a dictionary. Now I do not have to look up words. It is so easy and enjoyable.</i>
Improved reading comprehension	<i>I feel that I improved my reading. I did not read much in English because there were many words that I did not know. But when I used Readlang, it was easy to learn the meaning, which led me to read and understand more.</i>
Spaced repetition through flashcards	<i>It is difficult to remember words after certain time. But I used the flashcards created on Readlang easily and studied them. I think this helped me a lot not to forget the words that I learnt.</i>
Improved receptive vocabulary knowledge	<i>After six weeks, I noticed that I remember the words and their meanings. I cannot use them in a sentence, but at least I know their meanings.</i>
Learning frequently used words on a topic (narrow reading)	<i>I was reading different texts but on similar topics. The readings were related to our field of study and I learnt many words in my field. I think this is better than reading different texts.</i>
Friendly website (Readlang)	<i>The website is very easy. I just click on the words, and the meanings appear though it is limited to 10 words. I also use it on my mobile phone and it works.</i>



Improved reading comprehension. Almost all of the participants interviewed (n= 14) expressed that they improved reading comprehension. This might be attributed to the fact that the participants read the texts with similar themes and recycled the words as well as the ideas presented in the previous texts. This finding corroborates the findings of the studies conducted by Kang (2015) and AbuSeileek (2011). However, a word of caution is due here. Since this finding is based on the participants' own responses, it may not be the case. Therefore, further research is needed regarding this point.

Spaced repetition through flashcards. As the great majority of the participants (n= 13) indicated, *Readlang* helped the participants to practice the previously looked-up words as well as the definitions. During the study, the participants were asked to select five words and/or phrases and based on the selected ones, *Readlang* prepared the flashcards for the participants to practice based on a spaced repetition algorithm. This finding is consistent with that of Dizon and Tang (2017), indicating that the participants have more positive attitudes using digital flashcards while learning L2 vocabulary.

Improved receptive vocabulary knowledge. The participants (n= 10) expressed that they improved their vocabulary knowledge; however, this improvement was determined to be more related to receptive vocabulary, which is consistent with that of Kang (2015). In other words, based on the responses, the participants could not produce these words but recognize them in a given text. This is actually what is expected due to the nature of the website and the way the participants practiced reading and vocabulary learning activities. Therefore, the participants can be encouraged to transform the vocabulary from receptive to productive through activities that focus on speaking and writing.

Learning frequently used words on a topic (narrow reading). As the students read twelve texts around the similar topics in their field of study, they were exposed to many instances of similar structures as well as words. Therefore, all the participants interviewed stressed that it was one of the most enjoyable reading experience.

Friendly website (Readlang). All the participants indicated that *Readlang* was user-friendly, and they managed to interact with the website and the plug-in easily while doing the readings and using the flashcards generated. Moreover, the participants also stated that they were able to use the plug-in of the website on their mobile phones, though on a specific browser. However, the participants noted that the website allowed only ten phrases a day in the free version. Several participants also pointed out that several times the plug-in froze and had to close the browser and run it again to make the plug-in work.

Conclusions and Implications

This study aimed to investigate the views of beginner students of English towards learning English vocabulary by narrow reading on *Readlang*, which allows language learners to translate words and phrases into learners' mother tongue through glossing and creating flashcards. The overall findings from this small study support the use of online glossing website, creating flashcards and doing narrow reading. Based on the findings, the following suggestions can be put forward:

- Learning vocabulary can be improved through encouraging learners to read on similar topics, especially in their field of study and/or interest. In this way, they can be exposed to more



frequently used structures and words, which may improve their reading comprehension and enable them to take pleasure.

- Recycling previously studied and/or learnt lexical items can be enhanced through re-reading on a regular basis (spaced repetition) using websites such as *Readlang*. In this respect, vocabulary lists and flashcards presented in contexts can be of great help.
- As Deveci's (2017) study has indicated, when teachers are willing to infuse technological tools into the classroom, they should make sure that the tool selected should not be a burden for students by requiring efforts and time.

Limitations and further research directions

The current study suffers from the limited number of participants as well as the limited responses provided during the interviews. Since the findings are only based on the responses provided, further research can triangulate the data obtained through longitudinal as well as experimental studies to better understand whether the processes applied in this study reveal improved reading comprehension.

References

- AbuSeileek, A. F. (2011). Hypermedia annotation presentation: The effect of location and type on the EFL learners' achievement in reading comprehension and vocabulary acquisition. *Computers & Education*, 57(1), 1281–1291. doi:<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.01.011>
- Bryan, S. (2011). Extensive reading, narrow reading and second language learners: Implications for libraries. *The Australian Library Journal*, 60(2), 113–122. doi:10.1080/00049670.2011.10722583
- Chun, D., Smith, B., & Kern, R. (2016). Technology in language use, language teaching, and language learning. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 64–80. doi:10.1111/modl.12302
- Deveci, T. (2017). Internet technology as an aid to traditional methods in the development of freshman students' use of academic words. *The Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 5(1), 55–76. doi:10.22190/JTESAP1701055D
- Dizon, G., & Tang, D. (2017). Comparing the efficacy of digital flashcards versus paper flashcards to improve receptive and productive L2 vocabulary. *The EUROCALL Review*, 25(1), 3–15. Retrieved from https://eurocall.webs.upv.es/documentos/newsletter/download/No25_1.pdf
- Kang, E. (2015). Promoting L2 vocabulary learning through narrow reading. *RELC Journal*, 46(2), 165–179. doi: 10.1177/0033688215586236
- Kılıçkaya, F. (2011). Improving pronunciation via accent reduction and text-to-speech software. In M. Levy., F. Blin, C. B. Siskin, & O. Takeuchi (Eds.), *WorldCALL: International Perspectives on Computer-Assisted Language Learning* (pp. 85–96). New York, NY: Routledge.



Kılıçkaya, F., & Krajka, J. (2010). Teachers' technology use in vocabulary teaching. *Academic Exchange Quarterly*, 14(1), 81–86.

Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED528896.pdf>

Krashen, S. (2004). The case for narrow reading. *Language Magazine*, 3(5), 17–19. Retrieved from <http://www.sdkrashen.com/content/articles/narrow.pdf>

Krashen, S. (2013). Should we teach strategies? *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 35–39.

Retrieved from <http://e-flt.nus.edu.sg/v10n12013/krashen.pdf>

Lee, H., Warschauer, M., & Lee, J. H. (2017). The effects of concordance-based electronic glosses on L2 vocabulary learning. *Language Learning & Technology*, 21(2), 32–51.

Retrieved from <http://llt.msu.edu/issues/june2017/leewarschauerlee.pdf>



QUESTIONING SELF-CONTROL, SELF-PERCEPTION, MOTIVATION, GENDER AND SELF-EFFICACY IN RELATION TO ACADEMIC ACHIEVEMENT IN ELT?

Associate Professor Filiz Yalçın TIFARLIOĞLU

Researcher Hale OCAKTAN

Researcher Nuran LEKEALMAZ

Gaziantep University / Educational Sciences Institute

Abstract

Teaching English as a foreign language starts in early grades and also continues in higher education in Turkey. Although compulsory English education lasts such a long time, most people complain about not reaching a satisfactory level in English. The underlying reason of this reality might be the ignorance of the relationship between student success and some psychological factors. This study aims to reveal the shortcomings of the discussions on foreign language teaching and learning failures in Turkey. The aim of the study is to investigate whether there is a relationship between psychological factors such as self-efficacy, self-perception, self-control, motivation, gender and students' academic achievements. 49 students from Gaziantep University Department of English Language Teaching participated in this research. The participants were given Personal Language Competence questionnaire consisting of 40 questions.

Keywords: *Self-efficacy, Self-perception, Self-control, Motivation, Academic Achievements*

Öz

Türkiye'de İngilizce'yi yabancı dil olarak öğretmek, erken sınıflarda başlar ve aynı zamanda yükseköğrenimine kadar devam eder. Zorunlu İngilizce eğitimi bu kadar uzun sürse de, çoğu insan İngilizce'de tatmin edici bir seviyeye ulaşmaktan şikayet etmektedir. Bu gerçeğin altında yatan sebep, öğrenci başarısı ile bazı psikolojik faktörler arasındaki ilişkinin bilinmemesi olabilir. Bu çalışma, Türkiye'de yabancı dil öğretim ve öğrenim hataları konusundaki tartışmaların eksikliklerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Çalışmanın amacı, öz-yeterlik, öz-algı, öz-kontrol, motivasyon, cinsiyet ve öğrencilerin akademik başarıları gibi psikolojik faktörler arasında bir ilişki olup olmadığını araştırmaktır. Katılımcılar Gaziantep Üniversitesi İngiliz Dili Eğitimi Bölümündeki 49 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcılara 40 sorudan oluşan Kişisel Dil Yeterlik Anketi verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Öz-yeterlik, Öz-algı, Öz-kontrol, Motivasyon, Akademik Başarı*

1.Introduction

In recent years, there have been many studies on the effects of psychological and emotional factors on academic achievement. It has been dealt with through different studies that the



relationship between motivation, self-efficacy, self-control, and self-perception. Also, this issue has gained a huge importance. The aim of the study is to investigate how psychological factors affect the academic achievement of trainee teachers in the field of ELT. The following questions will also be answered throughout the study:

1. Is there a relationship between achievement and academic motivation of trainee teachers in the field of ELT?
2. Is there a relationship between gender and academic achievement of trainee teachers in the field of ELT?
3. Is there a link between self-efficacy and academic achievement of trainee teachers in the field of ELT?
4. Is there a relationship between self-perceptions and academic achievement of trainee teachers in the field of ELT?
5. Is there a relationship between self-control and academic achievement of trainee teachers in the field of ELT?

Self-efficacy includes opinions about one's own abilities and potentials to complete a task successfully (Bandura, 1977). Additionally, success related to other factors such as self-control, self-perception, and motivation is addressed in various studies. Self-efficacy is based on the efforts of people to gain control over the events in their lives (Bandura, 1995). Self-efficacy represents the beliefs of people in a way that are far from the real potential and talent that people possess, because self-efficacy can cause people to undertake some assignments or to avoid some assignments. According to Bandura, the sources of self-efficacy are experiences, observed experiences, social conviction and psychological condition (Bandura, 1995). Past experiences increase or decrease the expectation of future prospects of people's contacts. Sometimes easily achieved successes in the past give the impression that all achievements will be easily achieved.

According to Bong and Skaalvik (2003), academic self-perception, primarily, demonstrates the abilities that a person perceives in a certain academic field, and it is largely based on knowledge of social comparison and is reflected in appreciation from other people. In other words, when people form self-perceptions, they compare their talents with other people's achievements and abilities in the same subject. Another feature of self-perception is its connection to the past (Bong and Skaalvik 2003). It can be stated that people's past achievements or experiences of failure are influential in creating one's self-perceptions.

Self-control is an internal control discipline. It is the self-control and practice of these rules without the need of the individual to adopt some rules and external warning. Self-control emphasizes the autonomy of the individual who observes, directs and regulates movements. (Zimmerman, 2000)

Academic motivation can be defined in the simplest way as the factors that affect a person to go to school or to get a diploma.

Many studies have shown that gender plays a role in language learning and academic achievement. On the whole, females are in an advantageous position and are very good at general language achievement or specific language skills.

2.Method



2.1. Participants

The data of this study were obtained from senior students who studied in the department of English Language Education in the Faculty of Education of Gaziantep University.

A total of 49 students, 37 female and 17 male, participated in the study. The participants come from various sources of Turkey. The average age of participants is 22. Students who participate in the study know English at advanced level.

2.2. Items

A questionnaire containing 40 items in total was used. The reliability of the questionnaire is measured in SPSS and is 0.87. The questions in the questionnaire were answered using a 5-point Likert scale.

While 26 questions were taken from Bandura's survey of language proficiency, the other 14 questions were adapted from an investigation (Ferla, 2009) into whether academic mathematics self-perception and academic self-sufficiency were theoretically and experimentally different concepts.

The questions in the questionnaire are divided according to the variables. The first 9 questions were aimed to measure self-perception, while the next 26 questions were used to measure participants' self-efficacy, and the last 5 questions were used to measure academic motivation. In the questionnaire, each division was weighted according to the responses given, and correlations were made over these totals. The total points of the questionnaire range from 40 to 200. High scores indicate that academic self-perception, self-efficacy, self-control, and motivation are higher in the student, while low scores indicate that the student is weak due to these psychological factors.

2.3. Instructions

The questionnaire was applied to the students during the fall semester of 2016-2017 academic year. Before the questionnaire was applied to the students, information about the purpose of the questionnaire was given. The questionnaire was applied during the course hours of the students. Students were informed that they had the option of not filling out the questionnaire and that they could fill the questionnaire any time they wanted. With the findings of the survey, participants' achievements on the ground; That is, correlated with the average of the courses in the two exams.

The lecture notes of these students were examined using the SPSS program. The data were analysed by one-way t-test and simple correlation.

The relationship between achievement-self-efficacy, success- self-perception, achievement-self-control, and achievement motivation was examined. One-way T-test was used to analyse the relationship between gender and achievement.

3. Findings and Discussion

The reliability of the questionnaire was 0.87 according to Cronbach Alpha and this result proves that the questionnaire is reliable. On the other hand, the content validity is partially low. Only five questions were used to measure motivation. This number is not enough to get the desired result. At the same time, there is no item that directly measures self-control. For this reason,



there was no correlation between students' self-control and academic achievement in data analysis.

The results of the questionnaire analysis revealed the relationship between participants' academic achievement-self-perception, academic achievement-self-efficacy, academic achievement-self-control, academic achievement-motivation, and academic achievement-gender. Based on past literature, it can be stated that there was a general agreement that self-efficacy was strongly related to one's academic achievement (Li, 2012). A study by Turner, Chandler, and Heffer (2009) assesses the influence of parenting styles, achievement motivation and self-efficacy on college students' academic achievement (p. 338). It indicates that self-efficacy was a significant predictor of one's academic achievement. Also, in another study, Lent, Larkin, and Brown (1986) agreed that academic self-efficacy was a reliable predictor of one's educational performance (p. 265).

Table 1 shows the relationship between academic achievement and self-efficacy according to the data analysis results.

	Variables	Correlation
Academic Success	Self- efficacy	r= , 58 p> ,05
	Self-perception	r= ,43 P> ,05
	Motivation	r= ,68 p> ,05
	Gender	T-test Women: 79 Men: 62

Table 1: The Relationship Between Academic Achievement and Self-efficacy

Questions between 10 and 27 aim to measure self-efficacy. These questions were adapted from the 'Personal Language Competence' survey. The Pearson Product Moment correlations in Table 1 demonstrate that there is moderate positive correlation between participants' academic achievement and self-efficacy. Since 1997, since Bandura's research called "Self-sufficiency: A Unified Theory in Behavioural Change" has opened new horizons, many researches in psychology and education have examined the concept of self-sufficiency. According to the results of these researches, a positive relation between self-efficacy and academic achievement was found (Bandura, 2007). Findings of this research also support the relationship between self-sufficiency and academic achievement put forward by various researchers.

In an interesting study, Ghazvini (2011) studied the relationship between academic self-concept and academic performance. According to the research findings, it was verified that academic self-concept strongly and positively predicts overall performance in literature and mathematics. In addition to this, in another study, Guay, Ratelle, Roy, and Litalien reported that students who perceived themselves as academically competent scored higher marks. Looking at all these studies supporting the positive correlation between self-perception and academic achievement, another researcher expresses that development of self-perception could be considered an important goal in teaching and learning processes (Mathew, 2017)



This study has searched the question of whether there is any relation between success and self-perception of the students at the Department of English Language Education of Gaziantep University. The questions from 1 to 9 in the questionnaire are aimed at self-perception measurement. According to this data analysis result, there is a close positive correlation between academic achievement and self-perceptions of students. According to Bong and Skaalvik (2003), academic self-efficacy has a visible effect on the motivation, emotional state and achievement of students.

One of the aims of this research is to determine whether there is a relationship between academic motivation and achievement of ELT students. This relationship is shown in Table 1. It shows that there is a moderate positive relationship between academic achievement and motivation. According to the data analysed by Pearson Product Moment correlation, the correlation rate ($r = .68$, $p > .05$) was found. Other research on this topic has also shown that motivation plays a key role in academic achievement and performance (Green, Nelson, Martin & Marsh, 2006; Linnenbrink & Pintrich, 2002). A similar study was conducted by Jones (1950). In this study mentioned in the book "Attitude and Language", it has been shown that positive attitude contributes to effective learning in Gal language by increasing motivation. Similarly, Gardner and Lambert (1959) found that language learning was influenced by multidimensional factors such as attitude and motivation.

According to the t-test results, it was identified that the female students were higher than the male students. The average score of women is 79 while the average score of men is 62. From this data, it can be stated that there is a relationship between gender and academic achievement. Many previous researches have shown that gender is effective in language learning and academic success (Bailey, Onwuegbuzie & Daly, 2000; Larsen- Freeman & Long, 1991; Medina, 1993; Chambers 1995; Tannen, 1991). In a study conducted in Kedah city schools, it was determined that there is a relationship between gender and success. According to this research, female students are more successful in the language field than male students. Given both this information and the data analysis, it can be concluded that the current research supports that gender is a determining factor for success.

4. Conclusion

The purpose of this study is to examine whether there is any link between the psychological factors in the academic achievement of trainee teachers at Gaziantep University, which are self-efficacy, self-perception, self-control and motivation effects as well as the relationship between the effect of sex and success.

Many researchers have shown that motivation and anxiety succeed in acquiring second language and influence psychology (Clement, Dornyei, & A. Noels, September 1994,) Various studies have shown that academic motivation is the key to academic performance and success. (Green, Nelson, J. Martin, & Marsh, 2006) This study also supports previous findings. Self-efficacy has been seen as a combinatorial theory of behavior change by bands, and that people can change their beliefs about their abilities to success. (Bandura, The Exercise of Control, 1997)

The data obtained in the study were analyzed by establishing t-test and simple correlation in SPSS to investigate the relationship between psychological factors and success. Pearson Moment Correlation was applied between grade point averages and survey scores used as a measure of the academic achievement of students. This study proved the effect of gender on success.



According to the t-test results gathered from 37 female, 17 male students indicated that there is a moderate correlation between positive self-efficacy and success. ($r = .58$, $p > .05$) This study proved that there is a close relationship between self-perception and achievement positively. ($r = .43$, $p > .05$) Besides, there is a moderate level of positive relationship between academic motivation and achievement. ($r = .68$, $p > .05$)

5. Suggestions

Self-efficacy and self-perception are concepts that are intertwined. Ferla explained in his study that mathematics self-perception and self-sufficiency affect each other and represent the same concepts in the same field. (Ferla, December 2009) And that study show that these concepts represent separate phenomena. But there is no study that examines self-perception and self-efficacy in English with this subject being a limited subject

The relevance of these two concepts to English can be examined in future research. The reliability of working with larger samples in future studies can be increased. In this case study, the sample consists of a small population.

REFERENCES

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*.
- Bandura, A. (1995). *self- efficacy in chancing societies*. standford university.
- Bandura, A. (1997). The Exercise of Control. *W.H. Freeman and Company*, 1-26.
- Clement, R., Dornyei, Z., & A. Noels, K. (September 1994,). Motivation, Self-Confidence, and Group Cohesion in the Foreign Language Classroom. *Language Learning* 44:3, 417—448.
- Ferla, J. (December 2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 499-505.
- Green, J., Nelson, G., J. Martin, A., & Marsh, H. (2006). The causal ordering of self-concept and academic motivation and its effect on academic achievement. *International Education Journal*, 534-546.
- Li, L. K. (2012). A Study of the Attitude, Self-efficacy, Efoort and Academic Achievement of CityU Studedents towards Research Methods and Statistics. *Discovery- SS Student E-Journal*, 154-183.
- Mathew, J. S. (2017). Self-perception and Academic Achievement. *Indian Journal of Science and Technology*, Vol 10(14), DOI: 10.17485/ijst/2017/v10i14/107586.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation : a social cognitive perspective. M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner içinde, *Handbook of Self-Regulation* (s. 13-35).



GÖRSEL SANATLAR EĞİTİMİ ÖĞRENCİLERİNİN GAZİ ÜNİVERSİTESİNİ VE ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNİ TERCİH ETME NEDENLERİ

Doç.Dr. Meltem Demirci KATIRANCI

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi
Anabilim Dalı Öğretim Üyesi**

Öz

Öğretmenlik mesleği diğer mesleklerden farklı olarak bir neslin niteliğinin biçimlenmesi yönünde bireylerle ilişki ve iletişim halinde gerçekleştirilmektedir. Bu araştırma, Gazi Eğitim Fakültesine bağlı Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan öğrencilerin, Görsel Sanat Öğretmenliği mesleğini ve Gazi Üniversitesini tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Araştırma betimsel yöntem ile yürütülmüştür. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örneklemesi yöntemi ile belirlenmiş olup Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden 196 öğrenci ile sınırlandırılmıştır. Çalışmanın verileri, çoktan seçmeli sorulardan ve üçlü likert ölçeğinden elde edilerek içerik analizi ile yorumlanmıştır. Araştırma sonuçları, hem öğrencilerin meslek tercih sebeplerine dikkat çekmesi bakımından hem de Görsel Sanatlar alanında Türkiye'nin öğretmen yetiştiren en köklü kurumu olan Gazi Üniversitesinin tercih edilme nedenlerinin ortaya çıkması bakımından önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Görsel Sanatlar Eğitimi, Görsel Sanatlar Öğretmenliği, Öğretmenlik mesleği, Gazi Eğitim Fakültesi.

1.GİRİŞ

Eğitim durumlarını planlayan ve uygulayan öğretmen, içinde bulunduğu toplumun değerlerinin ve yaşam biçiminin sürekliliğine de önemli katkılarda bulunan biridir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği toplumun şekillenmesine yön veren ve bireylerle en fazla iletişim halinde olan mesleklerden biridir. Bireyin temel ihtiyaçları dışındaki tüm ihtiyaçlarının belirlenmesinde ve nitelik kazanmasında önemli bir rol üstlenen bu mesleğin tercih edilme nedenleri, toplumun içinde bulunduğu sosyal, politik ve ekonomik nedenlere hatta yaşanan zaman dilimine göre değişiklik gösterebilmektedir. Türkiye’de öğretmenlik mesleğine yönelik yapılmış araştırmalar bu mesleğin saygınlığının da zaman zaman cinsiyet, yaş, gelir durumu, yaşamışlıklar ya da geliştirilen tutumlara göre anlamlı farklılıklar görülebildiğini göstermesi bakımından önemlidir. Örneğin “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı makalenin sonuç bölümünde, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları cinsiyetlerine göre farklılık göstermemiş ancak testin sevmeye ve saygı alt boyutunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu olduğu, kendine güven alt boyutunda ise erkek öğrencilerin daha olumlu olduğu belirtilmiştir (Çapa ve Çil, 2000, s.72). Nitekim Maslow’a göre Fizyolojik ve güven gereksinimleri temel



gereksinimler olarak görülmüş ancak Sönmez (1997, s.37)'in de belirttiği gibi sevgi'ye çağlar boyunca öğretim programlarında gerektiği gibi yer verilmemiştir.

Bireylerin öğretmenlik mesleğine bakış açıları ya da tutumları da Türkiye'de yapılan araştırmaların bazılarında konu olmuş ve araştırma sonuçlarına göre Eğitim Fakültelerinde yer alan formasyon derslerinin de etkili olduğuna dikkat çekmiştir. Örneğin "Eğitim Fakültesini yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforların Karşılaştırılması" başlıklı makale, öğretmen adaylarının "öğretmenlik mesleği" hakkında farklı metaforlar ürettikleri ve bu durumun öğretmenin çok fazla tanımının olduğunu gösterdiği anlaşılmaktadır. Araştırmada "Gelişim Unsuru Öğretmen" tipinde, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini aldıktan sonra Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği adaylarında düşünüş meydana gelirken; Okul Öncesi Öğretmenliği adaylarında ise, Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini almadan önce hiçbir öğretmen adayı bu gruba ait metafor belirtmemiş iken Öğretmenlik Mesleğine Giriş dersini aldıktan sonra bu oranın % 7,8 oranında arttığı ifade edilmiştir (Ocak ve Gündüz, 2006, s.307-308).

Türkiye'de Yök tarafından gerçekleştirilen istatistik sonuçlarında Eğitim Birimlerine Göre 2016-2017 Öğrenci sayıları dağılımına bakıldığında Ankara'da Devlet Üniversitelerine bağlı Eğitim ve Eğitim Bilimleri Fakültelerine 21529 öğrencinin yeni kayıt yaptırdığı ve 100453 öğrencinin okumakta olduğu anlaşılmaktadır. Bu Fakültelerdeki Öğretim elemanı sayıları incelendiğinde 580'i Profesör, 405'i Doçent ve 1145'i Yardımcı Doçent olmak üzere Öğretim Görevlisi, Araştırma Görevlisi, Okutman ve Uzman Kadroları ile birlikte toplam 3477 Öğretim elemanının çalışmakta olduğu belirlenmiştir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Öğretmenlik mesleğine ilişkin yapılmış araştırmalar ve Eğitim fakültelerindeki öğrenci ve öğretim elemanı dağılımları incelendiğinde Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğini ve Ankara'da bulunan pek çok devlet üniversitesi içerisinde Gazi Üniversitesini tercih etme sebeplerinin incelenmediği görülmektedir.

Gerçekleştirdiğimiz bu araştırma hem Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinin meslek tercih sebeplerine dikkat çekmesi bakımından hem de Görsel Sanatlar alanında Türkiye'nin öğretmen yetiştiren en köklü kurumu olan Gazi Üniversitesinin tercih edilme nedenlerinin ortaya çıkması bakımından önemlidir.

Amaç

Bu araştırma, Gazi Eğitim Fakültesine bağlı Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan öğrencilerin, Görsel Sanat Öğretmenliği mesleğini ve Gazi Üniversitesini tercih etme nedenlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki 3 soruya cevap aranmıştır.

1. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara Göre Demografik Özelliklerine İlişkin Frekans Dağılımları nasıldır?
2. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara Göre Görsel Sanatlar Öğretmeni Olma Konusuna İlişkin İfadeleri nelerdir?



3. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara Göre Gazi Üniversitesini Tercih Etme Konusuna İlişkin İfadeleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma betimsel yöntem ile yürütülmüş ve elde edilen veriler IBM SPSS Statistics Version 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Dağılımlar için sayı ve yüzde değerleri ile frekans analizi yapılmıştır.

Evren-Örneklem

Örneklemi oluşturan çalışma grubu, kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı öğrencilerinden Ankete katılan 196 öğrenci ile sınırlandırılmıştır.

Sayıtlar

Öğrencilerin soruları içtenlikle yanıtladıkları varsayılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri, çoktan seçmeli sorulardan (11 soru) ve üçlü likert ölçeğinden (17 ve 18 maddelik iki ölçekten) elde edilerek içerik analizi ile yorumlanmıştır.

15. ve 16. Sorularda üçlü likert ölçeği kullanılmıştır. 15. soruda (Neden Görsel Sanatlar Öğretmeni olmak istediğiniz konusunda aşağıda yer alan ifadelere (alt temalara) ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz) ve 16. Soruda (Neden Gazi Üniversitesini tercih ettiğiniz konusunda aşağıda yer alan ifadelere (alt temalara) ne derecede katıldığınızı işaretleyiniz) kullanılan ifadeler son beş yılda 3. Sınıf lisans ve formasyon grubu öğrencilerine açık uçlu bir soru olarak yöneltilen ‘Neden Görsel Sanatlar Öğretmeni olmak istiyorsunuz’ sorusuna verilen yanıtların kodlanmasıyla elde edilmiştir. Belirlenen Kodlar bu ankette 15. ve 16. Soruların maddeleri (alt temaları) olarak kullanılmıştır.

2. BULGULAR ve YORUM

2.1. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara Göre Demografik Özelliklerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Araştırmaya Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalında okumakta olan 250 öğrenciden 196 öğrenci katılmıştır. Sınıflara Göre Demografik Özelliklere İlişkin Frekans Dağılımına bakıldığında 1. Sınıflarda 12 kişinin, 2. sınıflarda 17 kişinin, 3. Sınıflardan 15 kişinin ve 4. sınıflardan 14 kişinin Anadolu güzel sanatlar lisesi mezunu olduğu ve 196 öğrenciden 101'inin (%51,53) Meslek liselerinden mezun oldukları belirlenmiştir. Kısacası Anketi cevaplandıran öğrencilerin çoğunluğu meslek Lisesi mezunudur.

146 öğrenci (%74,49) bu bölüme kayıt yaptırmadan önce Güzel Sanatlar Fakültelerinden herhangi birinin yetenek sınavlarına katılmış bunların içinden 126 öğrenci (%64,29) Güzel Sanatlar Fakültelerinden herhangi birinin yetenek sınavlarını kazanmış olmasına rağmen Gazi Eğitim Fakültesine kayıt yaptırmışlardır. 54 Öğrencinin (%27,55) ailesinde Güzel Sanatlar alanında ilgili ya da meslek sahibi bir bireyin varlığı belirlenmiştir ve bu durum azınsanmayacak derecededir. Bu öğrencilerden ailede 1-2 kişinin Güzel Sanatlar alanında ilgili ya da meslek sahibi olduğu yönünde beyanda bulunanların sayısı 42 (%77,78) iken, ailede



Güzel Sanatlar alanında ilgili ya da meslek sahibi 3-5 kişinin varlığından bahsedenlerin sayısı ise 10 (%18,52) olarak görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin çoğunluğu Güzel Sanatlar Fakültelerinden birinin yetenek sınavını kazanmış olduğu halde Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalına kayıt yaptırmıştır. Ankete katılan Öğrencilerin dörtte birinin ailesinde sanatla ilgilenen bir bireyin varlığı sevindiricidir.

Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'na kayıt yaptırmadan önce Türkiye'de bulunan eğitim fakültelerinden herhangi birinin yetenek sınavlarına katılan 135 öğrenciden (%68,88) 109'u (%55,61) Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı'na kayıt yaptırmadan önce Türkiye'de bulunan farklı eğitim fakültelerinden herhangi birinin yetenek sınavlarını kazandığını ifade etmiştir. Başka bir üniversitenin eğitim fakültesine bağlı resim-İş eğitimi Anabilim Dalına ait yetenek sınavlarına katılarak bu sınavları kazandığı anlaşılan en yüksek değer son sınıf öğrencilerinin olduğu grupta tespit edilmiştir. Bu değer 50 kişiden oluşan son sınıf öğrencilerinden 33'ünü (%66) göstermektedir. Ankete katılan Öğrencilerden Eğitim Fakültelerinin yetenek sınavlarını kazananların dörtte üçü Gazi Eğitim Fakültesini özellikle tercih etmiştir.

Aile bireyleri arasında öğretmenlik mesleğini yapmakta olan 94 öğrenciden (%47,96), 53'ünün (%56,38) ailesindeki öğretmen sayısının 1-2 kişi, 28'inin (%29,79) 3-5 kişi, 12'sinin (%12,77) 5-10 kişi ve birinin (%1,06) 10 kişiden fazla olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, ailesinde hiç öğretmen olmayan 102 öğretmen bulunmayan Öğrencinin (%52,04) %60'ı son sınıfta okumaktadır. 50 Kişilik son sınıf öğrencilerinden 30 öğrenci (%60) ailesinde hiç öğretmen olmadığını belirtirken bu sayının en az görüldüğü sınıfın ikinci sınıflar olduğu ve 45 öğrenciden sadece 19'unun (%42,22) ailesinde hiç öğretmen bulunmadığı görülmektedir. Ankete katılan öğrencilerin sadece %3'ünün ailesinde hiç öğretmen olmadığı belirlenmiştir. Bu durum, eğitimcilerin ağırlıkta olduğu bir aile ortamında yetişen bireylerin, öğretmenlik mesleğine olan ilgilerinin diğerlerine göre daha fazla olduğunu düşündürmektedir.

'Çevrenizde Gazi Üniversitesinde okumuş/okumakta olan, çalışmış /çalışmakta olan bir birey/bireyler var mıdır' sorusuna 196 öğrenciden sadece 31'i (%15,82) hayır yanıtını vermiştir. Bu soruya verilen cevaplardan en dikkat çekici olanı ise 50 kişiden oluşan son sınıf öğrencilerinden sadece 2'si (%4) Hayır yanıtını vermesidir. Bu bireylerin Öğrenci tercihlerine etkisi araştırıldığında ise, 50 kişiden oluşan son sınıf öğrencilerinin 39'u (%78), 47 kişiden oluşan üçüncü sınıf öğrencilerinin 29'u (61.7), 45 kişiden oluşan ikinci sınıf öğrencilerinin 35'i (%77,78) ve 54 kişiden oluşan birinci sınıf öğrencilerinin 35'i (%64,81) tanıdıklarından Gazi Üniversitesinde okumuş/okumakta olan, çalışmış /çalışmakta olan birey ya da bireylerin Gazi Üniversitesini tercih etmeleri noktasında kendilerini olumlu yönde etkilediklerini belirtmişlerdir. Kısacası 196 öğrenci içerisinde 102 öğrencinin (%52,04) ailesinde hiç öğretmen olmamasına rağmen 138 öğrenci (%70,41) Gazi Üniversitesi ile bir şekilde bağlantısı olan tanıdıklarının etkisi ile Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalını tercih ederek öğretmenlik mesleğini yapmaya karar vermiştir. Ankete katılan öğrencilerin çok az bir bölümünün (yedide biri kadar bir oran) çevresinin Gazi Üniversitesi ile bir bağı ya da ilişkisi olmadığı görülmüştür. Kısacası, Gazi Üniversitesi çalışanlarının, farklı sebeplerden dolayı görev yaptıkları Gazi Üniversitesini çevrelerinde olumlu olarak anlattıklarını ya da önerdiklerini düşünmek mümkündür.



2.2. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara Göre Görsel Sanatlar Öğretmeni Olma Konusuna Yönelik Bulgular ve Yorum

Sınıflara Göre Görsel Sanatlar Öğretmeni Olma Konusuna İlişkin İfadelerin Frekans Dağılım Tablosuna bakıldığında ise; Öğrencilerin tamamen katılıyorum seçeneğinin kullanımında en yüksek değer ‘Öğretmenliğin Kutsal bir meslek olduğunu düşünüyorum’ ifadesinde kullanılmıştır. Bu oran 173 öğrencinin katılımı ile % 88,27 olarak belirlenmiştir.

Birinci sınıflarda en fazla değer tamamen katılıyorum şeklinde 53 Öğrenci (%98,15) ile ‘bireyin şekillendirilmesinde katkıda bulunmak beni mutlu ediyor’ maddesinde toplandığı görülmektedir. Birinci sınıf öğrencileri arasında oranları en az değerle dikkat çeken maddelerden biri çevre baskısından dolayı öğretmen olmak durumuna katılan 1 öğrenci (%1,85) ve 6 Öğrencinin (%11.11) ‘Piyasalarda Özgün tasarım üretmek iyi bir ücret/maaş alamam’ düşüncesine tamamen katıldığını işaretlemesidir.

İkinci sınıflarda en fazla tercih edilen maddeler, ‘bilgi paylaşımında bulunmayı seviyorum’, ‘Yetenekleri keşfeden bir öğretmen olmak beni heyecanlandırıyor’ ve ‘Öğretmenliğin kutsal bir meslek olduğunu düşünüyorum’ maddeleridir. Öğrencilerden 41 kişi (%91.11)’i bu maddelerin her birini tamamen katılıyorum şeklinde tercih etmiştir. İkinci sınıfların tamamen katılıyorum ifadesini en az katılımla tercih ettiği maddenin ‘Piyasalarda Özgün tasarım üretmek iyi bir ücret/maaş alamam’ maddesi olması da üzücüdür.

Üçüncü sınıflarda tamamen katılıyorum ifadesinin en fazla tercih edildiği madde yine ‘Öğretmenliğin Kutsal bir meslek olduğunu düşünüyorum’ maddesidir. Üçüncü sınıfların katılmadıkları maddeler arasında en fazla katılım ‘Piyasalarda Özgün tasarımın değersizliği fikri karşısında tasarımcı olarak çalışmam’ ifadesi için sağlanmıştır. 47 üçüncü sınıf öğrencisinden 25’inin (%53,19)’unun bu maddeye katılmadığı belirlenmiştir. Bu ifadeye katılmama konusunda en yüksek yüzdelik dilimin üçüncü sınıflarda olduğu görülmektedir. Aynı ifade için tüm sınıfların toplam yüzdelikleri incelendiğinde üç seçenek içerisinde en fazla yüzdelik dilimin katılmıyorum seçeneğinde olduğu saptanmıştır.

Dördüncü sınıflarda en fazla tercih edilen tamamen katılıyorum seçeneğinin ikinci sınıfların da en fazla katılımla tercih ettiği ‘bilgi paylaşımında bulunmayı seviyorum’ ifadesi için kullanıldığı ve en az tercih edilen tamamen katılıyorum seçeneğinin üçüncü sınıflarda olduğu gibi ‘Çevre baskısıyla öğretmen olmak durumundayım’ ifadesinin (%0) hiç kullanılmadığı dikkat çekmiştir. Son sınıflar arasında %0 oranla tamamen katılıyorum seçeneğinin hiç tercih edilmediği görülürken aynı ifadenin sadece 7 öğrenci (%14) tarafından kısmen katılıyorum seçeneği ile tercih edildiği dikkat çekicidir. ‘Çevre baskısıyla öğretmen olmak durumundayım’ ifadesine verilen tamamen katılıyorum yanıtlarının birinci sınıftan son sınıfa gelen kadar %0 olacak şekilde azalması da sevindiricidir.

2.3. Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Sınıflara Göre Gazi Üniversitesini Tercih Etme Nedenlerine Yönelik Bulgular ve Yorum

Sınıflara göre Gazi Üniversitesini tercih etme konusuna ilişkin ifadelerin frekans dağılım tablosu incelendiğinde en yüksek yüzdelik değer ‘Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalına lisans kaydımı yaptırmadan önce Gazi Üniversitesinin köklü bir üniversite



olduğunu biliyordum' ifadesi için kullanıldığını ve birinci sınıflar tarafından yapılan tercihlerde gerçekleştiğini görmek mümkündür (52 Öğrenci, % 96,3). Bu değer ankete katılanlar bazında 179 öğrenciye ve %96,33'e işaret etmektedir. Gazi Üniversitesinin köklü bir üniversite olduğuna katılmayan iki öğrencinin düşünceleri ise ankete katılan öğrenciler içerisinde % 1,02 olarak hesaplanmıştır. Bu görüşler Gazi Üniversitesinin köklü bir üniversite olduğunun öğrenciler tarafından bilindiğini göstermesi bakımından önemlidir.

'Gazi Üniversitesinin bir Devlet Üniversitesi olması' en çok dördüncü sınıfların tercih sebebi olmuş ve bu tercihe 41 öğrenci tamamen katılmıştır. Bu katılım son sınıflar arasında %82 ve Ankete katılan tüm öğrenciler açısından %75,51 olarak belirlenmiştir.

Lisans kaydını yaptırmadan önce Gazi Üniversitesinde eğitim kalitesinin iyi olduğunu duyanların yüzdesi % 85,2 olarak (167 Öğrenci) tespit edilmiştir. Aynı yüzdelik değer 'lisans kaydını yaptırmadan önce Gazi Üniversitesinin Mustafa Kemal Atatürk'ün isteği ile kurulmuş olduğunu biliyordum' ifadesi için de ortaya çıkmıştır. Lisans kaydını yapmadan önce Gazi Üniversitesinin eğitim kalitesi hakkında tanıdıklarımla konuştum ifadesine 117 öğrenci tamamen katılmıştır (%59,69). 'Lisans kaydını yaptırmadan önce öğretim kadrosunun iyi olduğunu söylemişlerdi' ifadesine tamamen katılan öğrenci sayısı 133 (% 67,86)'tür. 'Lisans kaydını yaptırmadan önce öğretim kadrosu hakkında bir araştırma yapmadım' ifadesine katılmayanların yüzdesi ise %31,63'tür (62 Öğrenci). 'Öğretim elemanları deneyimli olduğu için Gazi Üniversitesini tercih ettim' ifadesine 108 öğrenci tamamen katılmıştır (% 51,1). Buna karşılık 'Lisans kaydını yaptırmadan önce öğretim kadrosunun bilim ve sanat dünyasının güncel bilgilerini takip ettiğini bilmiyordum' ifadesine tamamen katılan öğrenci sayısı 62'dir (% 31,63). Yukarıda bahsedilen yüzdelik değerler temel alındığında sonuçları, öğrencilerin lisans kaydı yaptırmadan önce "bilimsel araştırmalardan ziyade sözlü bilgileri önemsemektedir" şeklinde yorumlamak mümkündür. Bu durum, öğrencilerin araştırma yapmaya olan isteksizliklerine işaret edebileceği gibi bu yönde bir alışkanlık edinmediklerini de gösterebilir.

'Gazi Üniversitesinde okuyan tanıdıklarım bana Gazi Üniversitesini tercih etmemi önerdiler' ifadesine tamamen katılan 107 Öğrenci (% 54,59) belirlenmiştir. 'Tanıdığım bazı insanlar Gazi Üniversitesinde çalışıyor ve bu bölüme lisans kaydını yaptırmadan önce onlarla konuştum' ifadesine katılmayan öğrenci sayısı ise 124'tür (%63,27). Bu değerler, öğrencilerin istatistiksel verilere ya da bilimsel araştırma sonuçlarına itibar ederek bir üniversite tercihinde bulunmadıklarını göstermesi bakımından önemlidir.

'Lisans kaydını yaptırmadan önce öğretim kadrosu ile ilgili bir ön araştırma yaptım' ifadesine 48 öğrenci tamamen katılırken (%24,49), 'Lisans kaydını yaptırmadan önce Gazi Üniversitesinin geçmişi ve tarihi hakkında bir araştırma yapmadım' ifadesine 40 öğrenci tamamen katılmıştır (%20,41). Bu sonuç, öğrencilerin lisans kaydı öncesinde farklı yollarla bir ön araştırma yaptığı ve yaptıkları araştırmaya dayanarak tercihte buldukları yönündedir.

'Gazi Üniversitesini bir marka olduğunu düşündüğüm için tercih ettim' ifadesine tamamen katılan öğrenci sayısı sadece 29'dur (% 14,8), sınıflar arası dağılıma bakıldığında bu ifadeye katılmayanların çoğunun birinci sınıf öğrencileri olduğu (40 Öğrenci, % 74,07) ve sadece katılanların da tamamen katılan öğrenci yüzdeleri ve sayıları ile eşit olduğu görülmektedir.

'Büyük bir üniversite olduğu için Gazi Üniversitesini tercih ettim' ifadesine tamamen katılan öğrenci sayısı 124 (% 63,27) iken Gazi Üniversitesi kampüsünün şehir içindeki konumundan



dolayı tercih ettim ifadesine tamamen katılanların yüzdesi %40,31 (79 öğrenci)'dir. Bu durum, Üniversitenin fiki olarak büyüklüğünün konumundan daha önemli olduğunu kanıtlamaktadır.

Son olarak 'Gazi Eğitim Fakültesinin yetenek sınavlarına tesadüfen girdim' ifadesine katılmayanların yüzdesi %87,76 (172 öğrenci) ve Başka bir Üniversite kazanmadığım için Gazi Üniversitesini tercih ettim ifadesine katılmayanların yüzdesi ise % 88,78 (174 öğrenci) olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu verilere göre, Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bilinçli olarak ve isteyerek Gazi Üniversitesini tercih etmiştir.

3. SONUÇ

Anketi cevaplandıran öğrencilerin çoğunluğu meslek Lisesi mezunudur. Çoğunun ailesinde bir öğretmen ve sanatla ilgilenen bir bireyin varlığı sanat eğitimi konusunda ülkemiz adına sevindiricidir. Sanat Eğitimi alanında Lisans eğitimi tercihini Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinden yana kullanan bu öğrencilerin sanatçı ve eğitimcilerle görüştikleri söylenebilir, nitekim bireysel çabası ile araştırmalar yapıp bu tercihi yapanların sayısı oldukça azdır.

Wells (2015, s.171) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın sonuçlarında da bilgi kaynağı olarak öğretmen ilk sırada yer alırken, daha sonra yol gösteren/yönlendiren olarak öğretmen ve şekillendirici olarak öğretmen yer almaktadır. Ayrıca Wells, Cerit'in (2008) çalışmasında da öğretmenlerin bilginin kaynağı ve dağıtıcısı olarak algılanmasının araştırmanın bulgularıyla paralellik gösterdiğini ifade etmiştir. Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı Öğrencilerinin Öğretmenlik mesleğinin kutsal bir meslek oluşuna yönelik inançları, bilgi paylaşımından heyecan duymaları ve bireyin şekillenmesine katkıda bulunmayı düşünmeleri de Wells'in araştırma sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Ankete Katılan öğrencilerin çoğunluğu Güzel Sanatlar Fakültelerinden birinin yetenek sınavını kazanmış olduğu halde Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalına kayıt yaptırmıştır. Ankete katılan Öğrencilerin dörtte birinin ailesinde sanatla ilgilenen bir bireyin varlığı sevindiricidir.

Ankete katılan Öğrencilerin çoğunluğu Gazi Üniversitesinin bir marka olduğunu açıkça belirtmemesine rağmen vermiş oldukları yanıtlar Üniversitenin köklü ve kaliteli bir eğitim sistemi olduğundan haberdar olduklarını göstermekte ve bu nedenle Gazi Üniversitesinin tercih edildiği görülmektedir. Özellikle Gazi Eğitim Fakültesi Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü Resim-İş Eğitimi Anabilim Dalı birinci sınıf öğrencileri için üniversitenin isminin, eğitim kalitesinin, ve öğretim kadrosunun üniversitenin konumundan daha önemlidir.

Kaynakça

Çapa Yeşim, N. ÇİL (2000), Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 18, s.69 - 73).

OCAK Gürbüz, M. GÜNDÜZ (2006). Eğitim Fakültesini Yeni Kazanan Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Giriş Dersini Almadan Önce ve Aldıktan Sonra Öğretmenlik Mesleği Hakkındaki Metaforlarının Karşılaştırılması, Afyon Kocatepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi,





Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt:8, Sayı:2, s.293-309. (15.06.2017 tarihinde <http://acikerisim.aku.edu.tr/handle/11630/3615> adresinden erişim sağlanmıştır).

Sönmez Veysel, (1997). Sevgi Eğitimi, Anı Yayıncılık, Ankara.

WELLS Şehnaz Y.(2015). Görsel Sanatlar Öğretmeni Adaylarının Öğretmen ve Sanatçı Algısına İlişkin Metafor Analizi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)30(3): 160-175 (Temmuz).

<https://istatistik.yok.gov.tr/> (12.06.2017 tarihinde erişim sağlanmıştır).



YAKINÇAĞ TARİHİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE KISA BİR DEĞERLENDİRME

DOÇ.DR. Özgür YILDIZ

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Öz

Yakınçağ Tarihi genelde, yakınçağ kavramını ve Şark Meselesinin öğretimiyle başlar. Tabi ki yakınçağ tarihi öğretimi hususunda burada tüm konulara değinmek mümkün olmayacaktır. Sadece belli başlı konular hakkında kısa görüşler vermek yerinde olacaktır. 1830-ve 1848 ihtilallerinin seyri ve Avrupa'da yeni rejim arayışlarının öğretilmesi ve bu arayışların Osmanlı Devletine etkileri değinebileceğimiz diğer bir husustur.

Bunların yanında Avrupa'da Yeni Bağımsız Ülkeler, İtalya ve Almanya'nın Milli Birlik Mücadeleleri, Tanzimat Fermanı, Kırım Harbi ve Islahat Fermanı, Ermeni Meselesi, Dünya'daki Bloklasmalar, Trablusgarp Savaşı, Balkan Savaşları, Birinci Dünya Savaşı gibi yakınçağ konularının öğretilmesi ve buradaki tarihi gerçeklerin farkında olunması gerekliliği üzerinde durulmalıdır. Kısaca bu bildiriye Yakınçağ tarihi konularının öğretimi ile ilgili ipuçları verilmeye çalışılacaktır.

Anahtar Kelimeler: Yakınçağ Tarihi, Eğitim, Öğretim

Giriş

Yakınçağ Tarihi eğitiminde genelde, yakınçağ kavramının ve Şark Meselesinin öğretimi önem arz eder. Şark Meselesini iki kısımda incelemek mümkündür. Birincisi, 1071-1683 tarihleri arasındaki kısım, bu dönemde Türkler taarruz halinde Hristiyan batı âlemi ise savunmadadır. Avrupalılar açısından bu dönem şöyle sınıflandırılabilir: Türkleri Anadolu'ya sokmamak, Türkleri Anadolu'da durdurmak, Türklerin Rumeli'ye geçişini önlemek. Şark Meselesinin ikinci kısmı ise 1683'ten günümüze kadar olan kısımdır. Bu dönemde Türkler artık savunmadadır. Bu dönemi de şöyle sınıflandırabiliriz; Türkleri Avrupa'dan atmak, Türkleri Balkanlardan atmak, Osmanlı Devleti'nin içindeki Gayri Müslimleri kışkırtarak mümkünse istiklallerine kavuşturmak ve Türkleri Anadolu'dan atmak. Şark Meselesine devletlerin bakış açısı dönemin şartlarına göre değişiklik göstermiştir.¹

Yalnız onların tutumları Osmanlı Devleti'nin sonunu getirmiştir. Tüm bu ifadeler incelendiğinde tarihi gerçeklerin öğretilmesinde ve yakınçağın anlaşılmasının ilk ve önemli hususiyet öncelikle toplumların kendi tarihlerini iyi bilmesi gerekliliğidir. Toplumuna karşı oluşabilecek taarruzların farkında olması öğrenciye geleceğe karşı strateji geliştirme kabiliyeti getirir.

Tabi ki yakınçağ tarihi öğretimi hususunda burada tüm konulara değinmek mümkün olmayacaktır. Sadece belli başlı konular hakkında kısa görüşler vermek yerinde olacaktır. Şark

¹ Öztürk A. (2010). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi*. Kayseri: Arka Oda Yayınları.s.34,35.



meselesinden ayrı olarak 1830-ve 1848 ihtilallerinin seyri ve Avrupa’da yeni rejim arayışlarının öğretilmesi ve bu arayışların Osmanlı Devletine etkileri değinebileceğimiz diğer bir husustur.

1- Yakınçağ Tarihi Konularına Tarih Öğretimi Boyutunda Bir Bakış

Yakınçağ Tarihi konularını öncelikle öğretim düzeyine göre sınıflandırmak faydalı olacaktır. Öncelikle yukarıda bahsedildiği gibi ilk öncelik Şark Meslesi’nin ve Düvel-i Muazama’nın tutumu ve yakınçağdaki konularının öğretilmesi elzemdir. Ardından; Amerika’nın Bağımsızlık Savaşı ve Gelişmesi, Fransız İhtilali, 1830 İhtilalleri ve 1848 İhtilallerinin seyri hakkında bilgi verilerek Avrupa’nın 1800’lü yıllardaki konumu ve Osmanlı Devleti’nin bu devletler ile ilişkileri ve konumu değerlendirilmelidir.²

Bunun yanı sıra Amerika’nın bağımsızlık savaşı ve Amerika’nın nasıl bir şekilde büyük güçler arasına katıldığını anlatmak, öğrencinin hem dünyaya bakış açısını geliştirir. Hem de dost ve müttefik kavramının içeriğini doyurabilmenin ve siyasi manevraların ülkeleri nasıl yaklaştırdığı veya uzaklaştırdığının anlaşılması açısından önemlidir.

Yine sanayi devrimi ve sömürgecilik konularının öğretilmesi diğer elzem konulardandır. Medeni Avrupa ve Amerika’nın tanınması ve onlar için insan ve medeniyet kavramının ne demek olduğunu anlamak ve anlatmak gerekliliğinin vurgulanması önemlidir. Sömürgecilik, büyük bir rekabeti ortaya çıkarırken. Sömürgeci ülkeler yeni sistemler üreterek yaptıkları işi meşru hale getirmeye çalışmışlardır. Kendileri “medeniyet götürme!” olarak adlandırdıkları sömürge işinde gittikleri bölgenin yer altı ve yer üstü zenginliklerini kendi ülkelerine taşıırken, sömürdükleri ülkelerin de insanlarını öldürüp, dillerini değiştirmeyi ihmal etmemişlerdir. Sömürü alanı olarak bakıldığında tüm dünya haritasına masaya yatıran büyük güçler bazen gizli anlaşmalar ile bazen de resmi uluslararası antlaşmalar ile pastayı paylaşmışlardır. Yakınçağda pastanın paylaşımında söz sahibi olan ülke İngiltere olmuştur. İngiltere birinci derecede kâr getiren bölgeleri kendisine almış, ikinci derece olan yerleri Fransa’ya sunmuştur. Rusya, Almanya ve İtalya’nın da işe girmesi rekabeti arttırmış ve dünyada gerilmelere neden olmuştur. Bu gerilim en üst boyuta savaşların adının değiştirilmesi şeklinde ortaya çıkmış, artık savaşlar “Dünya” savaşları olarak adlandırılmaya başlamıştır. Dünya Savaşı’na giden yolun tam manasıyla anlaşılması için Yakınçağ tarihi öğretimi konusunda Dünyadaki bloklaşmaların tarihi seyrinin iyi kavratılması gerekmektedir.

Sanayi Devrimi’nin ortaya çıkardığı sömürgecilik kavramı Birinci Dünya Savaşı ve sonrasında kendisini büyük ölçüde hissettirmiştir. Köle ticaretinden tutunda toplu katliamlara giden yolu açan dünya güçleri, medeniyet götürme adı altında diğer ülkelerin topraklarına göz dikmişler ve insanlarını acımasızca katletmişlerdir. Bu tarihi seyrin işlenmesi önemlidir.

Bunların yanında Avrupa’da Yeni Bağımsız Ülkeler, Yunan İsyanı, İtalya ve Almanya’nın Milli Birlik Mücadeleleri, Tanzimat Fermanı, Kırım Harbi ve Islahat Fermanı, 1877-1878 Osmanlı - Rus Harbi (93 Harbi), Ermeni Meselesi, II. Abdülhamid-II. Wilhelm ve Dünya’daki Bloklaşmalar, hakkında bilgi verilmelidir. Konuların öğretilmesi sırasında konu ile ilgili kısa belgesellerin gösterilmesi, Jig-Saw, TGT, Grup Araştırması gibi İşbirlikli Öğrenme Yönteminin tekniklerinin kullanılması dersin öğrenilmesi kalıcı hale getirecektir.

² Ayrıntılı bilgi için bkz; Armaoğlu F. (1999). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi*. Ankara: TTK.



2- Yakınçağ Tarihinin Sınırlandırılması ve 1918'e Kadar Olan Olayların Öğretimi

Tarihi çağlar belirlenirken, tarihi etkileyen önemli olaylar göz önünde bulundurulmuştur. Yakınçağ 1789 Fransız İhtilali ile başlayan ve günümüzü de içine alan dönemdir. Yakınçağ kimilerine göre hâla bitmemiştir.

Öncelikle Osmanlı Devleti'nin konumu incelenerek yerelden genele doğru bir öğretim metodu izlenebilir. Örneğin; Osmanlı Devleti de Fransız İhtilali'nden etkilenmiştir. Sırların ayaklanmamasıyla başlayan Balkan isyanları, Yunanlıların bağımsız olmasıyla ilk tesirini göstermiştir. Ardından Tanzimat ve Islahat Fermanları'nın ilan edilmesiyle Osmanlı Devleti içinde yaşayan Gayri Müslimlerin ayaklanmasıyla, içte ve dışta Osmanlı Ülkesi hızla gerilemeye başlamıştır. Sırbistan, Karadağ Romanya ve sonrada Bulgaristan elden çıkmıştır. İngiltere'nin Şark Meselesi'ndeki tavrının değişmesiyle birlikte Mısır ve Kıbrıs'ı kaybeden Osmanlı Devleti Akdeniz hâkimiyetini, güneş batmayan imparatorluk İngiltere'ye kaptırmıştır.

Rusya'nın Panslavizm politikasıyla başlattığı hareket 93 harbinden sonra daha etkili olmaya başlamıştır. İngiltere, Fransa ve Rusya'nın düşmanca tutumları Osmanlı Devleti'ni Almanya'ya yaklaştırmıştır. II. Wilhelm ve II. Abdülhamid'in izlemiş olduğu sıcak dostluk politikası iki ülkeyi birbirine yaklaştırmıştır. Karşılıklı hediyeleşmeler ve II. Wilhelm'in ziyaretleri demiryolu projelerinde iki ülkeyi ortaklığa götürmüştür. Bağdat Demiryolları ve Hicaz Demiryolları ihaleleri Almanya'ya kalmıştır. Dostluk ve işbirliği iki ülkeyi birlikte müttefik olarak Birinci Dünya Savaşına götürmüştür. Şeklindeki ifadeler ile olay en genel boyuta taşınabilir.³

Yakınçağın en önemli olayları Dünya Savaşlarıdır. Birinci Dünya Savaşı'nın öğretilmesinde; Savaşın Sebepleri, Özellikleri ve Başlaması, Almanya'nın Cepheleri, Osmanlı Devleti'nin Savaşa Girmesi ve Cepheleri, Sarıkamış, Çanakkale, Kut-ül Amere, Hicaz- Yemen Cephesi, Suriye- Filistin Cepheleri, Avrupa Cephelerinde Türkler, Savaş Sırasında Osmanlı Devletini Paylaşma Planları, Savaşın Sona Ermesi ve Barış Antlaşmaları şeklinde konuların tasnifi yapılabilir. Bu konuların öğretimi öğretmen açısından daha kolay olacaktır. Çünkü bu konularla ilgili görsel materyal çoktur. Tüm Dünya'nın etkilendiği savaş olduğu için. Katılan ülkelerinin tünümün arşiv belgeleri ve fotoğrafları incelenip, sınıf ortamına aktarıldığında konu detaylı öğrenilecek ve öğrenme kalıcı olacaktır. Hemen hemen her cepheyle ilgili kısa filmler ve orijinal resimler bulmak mümkündür. Bu konular işlenirken; yazma öğretimi, istasyon gibi teknikler kullanılarak ders zevkli hale getirilebilir ve öğrencilerin ilgisi çekilebilir. Aynı yöntemler her iki dünya savaşı için geçerlidir.

Sonuç

Yakınçağ tarihi öğretimi ile ilgili konuları temel alarak yaptığımız kısa değerlendirme sonucunda kanımca en önem vereceğimiz husus öncelikle kuşak ayırımına dikkat etmek olacaktır. Günümüzde, Dünya genelinde genç kuşaklar X, Y, Z kuşakları olarak adlandırılmaktadır. X kuşağı yeniliklere adapte olmaya çalışırken, bir yandan sabırla iş hayatlarında kademe atlamakta; Y kuşağı iş hayatında hemen yönetici olmayı, para harcamak için çalışmayı tercih etmekte ve kendi görüşlerinden asla vazgeçmemekte; Z kuşağı ise artık sokakta birdirbir oynamamakta ve ipad'leriyle sosyalleşmeye çalışmaktadır. Gelecek nesil

³ Ayrıntılı bilgi için bkz; Renouvin Pierre (1982). Birinci Dünya Savaşı 1914-1918, Altın Kitapları.



öğretmenlerin elinde Z kuşağı şekillenecektir. Z kuşağını sınıfın ve dersin içine almak muhakkak zor olacaktır. Yeni nesil öğretmenler güdülenmeyi artırmak ve öğretimi zevkli hale getirmek için daha çok uğraşmak zorundadır. Buda Z kuşağının alışık olduğu teknolojiyi sınıflara taşımak ve bu teknolojiyi kalıcı öğrenme yapacak şekilde tasarlamaktan geçmektedir.

Tarih öğretiminin zorlukları yadsınamaz ölçüde çoktur. Bunun yanında Tarih öğrenmenin faydaları da toplum için çok önemlidir. Vatandaş, milletini ve atalarını seven bir nesil yetiştirip, geleceğe güvenle bakmanın en önemli yollarından biri tarihi sevdirmek ve onu kalıcı öğretmektir. Bu nedenle derslerde uyuklayan, ezberden sıkılmış bir nesil görmek istemiyorsak; hızla aktif öğretim yöntemlerini teknoloji ile birleştirmeliyiz. Sadece Yakınçağ Tarihi dersini değil Tüm tarih derslerini öğrencinin beklentilerine göre işlemeli ve ders saatinin heyecanla beklenildiği sınıf ortamı oluşturmalıyız. Bu konuda Tarih öğretmenlerine büyük iş düşmektedir. Çünkü Türk Milleti'nin kaybedilecek bir nesli yoktur.

Kaynakça

Armaoğlu F. (1999). *19. Yüzyıl Siyasi Tarihi*. Ankara: TTK.

Öztürk A. (2010). *Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi*. Kayseri: Arka Oda Yayınları.

Renouvin Pierre (1982). *Birinci Dünya Savaşı 1914-1918*. Altın Kitapları.



6. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN HARFLERİN ANLAMINA YÖNELİK KAVRAM YANILGILARININ ARİTMETİKTEN CEBİRE GEÇİŞ SÜRECİ BAĞLAMINDA İNCELENMESİ VE ÖĞRENCİLERİN MATEMATİK TUTUMLARI VE ÖZ YETERLİKLERİ İLE KARŞILAŞTIRILMASI

Doç. Dr. Sare ŞENGÜL

Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı

Berna YILDIZHAN

Marmara Üniversitesi, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Yüksek Lisans Öğrencisi

Öz

Matematiğin önemli bir konu alanı olan cebir, soyutlama yapabilme gücü gerektirir. Bu nedenle cebir öğrenme alanı ile ilk defa 6. sınıfta karşılaşan öğrenciler için aritmetikten cebire geçiş sürecinin iyi yapılandırılması önem taşımaktadır. Cebirin temelini ise harfli semboller oluşturması nedeniyle araştırmada harfli semboller göz önüne alınmıştır. Bu çalışmanın amacı, 6. sınıf öğrencilerinin harflerin anlamı ile ilgili düştükleri kavram yanlışlarını aritmetikten cebire geçiş süreci bağlamında incelemek ve bu kavram yanlışlarını öğrencilerin matematik tutum ve öz yeterlikleri ile karşılaştırmaktır. Çalışma grubunu; 2016-2017 öğretim yılında İstanbul ili Avrupa yakasındaki bir devlet ortaokulunda öğrenim gören 40 altıncı sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmada veriler “Harflerin Anlamı Hakkında Kavram Yanılgısı Testi”, Tutum Ölçeği ve Öz Yeterlik Ölçeğinden toplanmıştır. Araştırmada hem nitel hem nicel verilerin kullanıldığı karma yöntem kullanılmıştır. Çalışma bulgularına göre öğrencilerin harfleri anlamlandırma zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin harflerle ilgili yanlış düzeyleri ile tutum ve öz yeterlik arasındaki ilişki değerlendirme sürecindedir. Elde edilen bulgulara göre araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulacaktır.

Anahtar Kelimeler: Aritmetikten cebire geçiş, harfler, kavram yanlışlığı, matematik tutumu, matematik öz yeterliği

INVESTIGATION OF GRADE 6 STUDENTS' MISCONCEPTIONS ABOUT THE MEANING OF LETTERS IN THE CONTEXT OF THE TRANSITION PROCESS FROM ARITHMETIC TO ALGEBRA AND COMPARISON OF STUDENTS WITH MATHEMATICAL ATTITUDES AND SELF-EFFICACY

Abstract

Algebra, an important subject area of mathematics, requires the power to do abstraction. Therefore, it is important that transition process from arithmetic to algebra is well-structured for students who encounter in 6th first time grade with algebra learning area. Due to the fact that the base of the algebra is composed of alphabetic symbols, alphabetic symbols were taken into



account in the research. The purpose of this research is to examine the misconceptions of the 6th grade students about the meaning of the letters in the context of the transition process from arithmetic to algebra and to compare these misconceptions with students' mathematics attitudes and self-efficacy. The group of the research is composed of 40 sixth-grade students who are studying in a state secondary school in İstanbul European side in 2016-2017 academic year. In the study data were collected by the "Misconception Test About Letters' Meaning", Attitude Scale and Self-Efficacy Scale. In the study, a mixed method using both qualitative and quantitative data was used. According to the findings of the study, it was seen that the students were difficult to understand the letters. The relationship between the level of students' illusion about letters and attitude and self-efficacy is in the evaluation process. According to the findings obtained, various suggestions will be made to the researchers.

Keywords: The transition from arithmetic to algebra, letters, misconception, mathematical attitudes, mathematic self-efficacy.

1. GİRİŞ

Ortaokul matematik öğretim programı (MEB,2013) öğrencilere matematiksel kavramların kazandırılması ile öğrencilerde matematiği etkili öğrenme ve kullanmaya yönelik bazı temel becerilerin geliştirilmesine eşit biçimde önem vermektedir. Bu temel becerilerden matematiksel süreç becerileri arasında yer alan ilişkilendirme becerisi öğrencilerin matematiği daha anlamlı olarak öğrenmesini sağlamaktadır.

Matematik müfredatında önemli bir yere sahip olan cebir öğrenme alanında aritmetik ile cebir arasında ilişki kurulması gerektiği aşikârdır. Aritmetik ile cebir öğrenme alanları aslında farklı doğalara sahip olmalarına rağmen aralarında kuvvetli bir bağ bulunmaktadır (Stacey & MacGregor, 1997; Van Amerom, 2002).

Literatürde aritmetik ile cebir arasında önemli bir ilişki olduğunu gösteren birçok çalışma yer almaktadır. Carpenter ve Levi (2000) erken dönemlerde öğrencilerin aritmetiğin temel yapı ve özellikleriyle ilgili genellemeleri yapmayı ve doğrulamayı öğrenmelerinin cebir ile ilgili birçok temelin oluşmasına katkı sağlayacağına vurgu yapmışlardır. Van Amerom (2002) aritmetiğin kökünü sayı kavramından cebirin ise aritmetikten aldığı ifade etmiştir. Çoğu araştırmacı ise öğrencilerin aritmetik ile cebir konularındaki kavramları birleştirmekte zorluk yaşadıklarını belirtmişler ve bunun da öğretimde bilişsel olarak bir boşluğa neden olduğunu ifade etmişlerdir (Rosnick, 1999; Stacey ve MacGregor, 2000; Wang, 2015). Bu boşluğun giderilmesinde “cebir öncesi” büyük önem teşkil etmektedir (Goodson-Espy, 1998; Van Amerom, 2002).

Değişken kavramı cebirin yapıtaşlarından biri olup ilkokuldan başlayarak lise ve üniversite dönemleri boyunca öğretim müfredatında kendine önemli bir yer bulmaktadır. Değişen durumları, ifadeleri temsil eden değişken kavramı için günümüz araştırmacıları birçok tanımlama yapmıştır (Dede, 2005). Matematiğin dönüm noktası olarak kabul edilen bu kavram için ortak tek bir tanımın yapılamaması öğrencilerin bu kavramı anlamlandırmada zorluk yaşamalarının gerekçeleri arasında gösterilebilir.

Öğrencilerin yanlış anlamlandırmalarını sadece öğretim programına bağlamak yanlış olacaktır. Kavram yanlışlarını öğretmen, öğrenci, içerik, öğretim yöntemi ve öğretim programı gibi birçok temele dayandırmak mümkündür. Brousseau (1976) ve Cornu (1991) kavram yanlışlarının sebebini epistemolojik, psikolojik ve pedagojik olarak üç temel kaynak ile



açıklamışlardır. Bunun yanı sıra Sasman ve Olivier (1997) ise cebirin öğrenciler tarafından anlaşılmasına üç sebep göstermişlerdir: 1) Cebirin yapısı, 2) Öğrencilerin zihinsel gelişimleri ve hazır bulunuşluk düzeyleri, 3) Cebirin öğretimindeki eksiklikler. Stacey ve MacGregor (1997) cebirdeki kavram yanlışlarının sebeplerini şöyle açıklamaktadır: i) aritmetiksel deneyimlere sahip olmama, ii) çocukların cebirin keline özgü bir dilinin olduğunu anlayamamaları, iii) harflerin cebirdeki yerini kavrayamama.

Öğrencilerin değişken kavramı ile ilgili yaptıkları kavram yanlışları literatürde pek çok araştırmacı tarafından incelenmiştir. Dede, Yalın ve Argün'ün 2002 yılında yapmış oldukları çalışma ile ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğreniminde yaptıkları hata ve yanlış anlamaları ortaya koymayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda beş farklı kavram yanlışlığı tespit edilmiştir: i) Değişkenin farklı kullanımlarını bilmeme, ii) Değişkenin genelleme yapmadaki rolünün ve öneminin farkında olmama, iii) Değişkenin matematiğin alt bilim dallarındaki temsil yeteneğini bilmeme ve yorumlayamama, iv) Matematikte daha önceden öğrenilen bilgilerin yanlış transferi, v) Değişken kavramıyla ilgili işlem yapabilme yetersizliği.

Soylu, 2008 yılında yapmış olduğu araştırma ile 7. Sınıf öğrencilerinin değişken kavramındaki öğrenme güçlüklerini ve hatalarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Çalışma sonucunda üç farklı yanlış tespit edilmiştir: a) Değişkene sayısal değer verme, b) İşlem yaparken değişkenleri (harfleri) dikkate almama, c) Değişkenleri belli harflerle sınırlandırma.

Şahin ve Soylu (2011), 7. sınıf öğrencilerinin 'değişken' kavramı hakkındaki yanlış anlamalarını belirlemeyi ve bu hata ve yanlış anlamaları sınıflandırmayı amaçlamışlardır. Araştırma sonucunda öğrencilerin değişken kavramı ile ilgili sekiz farklı kavram yanlışlığına düştüklerini belirlemişlerdir: a) Değişkenleri yok sayma b) Farklı terimlerle benzer terimmiş gibi işlem yapma c) x ve y değişkeni üzerine odaklanma d) Sözlü ifadeler ve değişkenler arasındaki bağlantıyı bulamama e) Değişkenleri sabitlere indirgeme f) Çarpma işleminde değişkene rakamlar atfetme g) Çarpım sembolü ile bilinmeyen ' x 'i karıştırma h) Parantez kullanmama.

Thelma Perso (1992), öğrencilerin cebir ile ilgili kavram yanlışlarını incelemiş ve harflerin cebirdeki yerini anlama ile ilgili kavram yanlışlarını 8 kategoride gruplandırmıştır: 1) Harflerin matematikte bir anlamı yoktur. 2) Harfler alfabede olduğu gibi sıralanır ve ona göre değer alır. 3) Harfler sayısal konum belirtirler. 4) Öğrenciler katsayısı bir olan harflerin değerinin "1" e eşit olduğunu düşünmektedirler. 5) Her harfin sadece bir değerine inanmaktadırlar. 6) Öğrenciler, harflerin sadece rakam olabileceğini düşünmektedirler. Yani ab gibi bir ifadeyi iki basamaklı bir sayı gibi düşünmektedirler. 7) Öğrencilere göre harfler nesnelere gösterir. 8) Harfler sayılar gibi davranmaz.

Akkaya ve Durmuş (2006) 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışlarını belirlemeyi amaçlayan kapsamlı bir çalışma yapmışlardır. Araştırmada Perso' nun (1992) hazırlamış olduğu "Diagnostic Test- Conceptions in Algebra" testi Türkçeye uyarlayarak uygulamışlardır. Akkaya ve Durmuş, 2010 yılında yürüttüğü çalışma ile ise ilköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki olası güçlüklerini ve kavram yanlışlarını belirlemeyi ve cebir öğrenme alanındaki konuları anlamada ve kavram yanlışlarını gidermede etkili olabilecek bir öğretim tasarımı sunmayı amaçlamışlardır.

MacGregor ve Stacey (1997) 15 yaşına kadar olan öğrencilerle yapmış oldukları çalışma ile öğrencilerin çoğunun, cebirsel harfleri genelleştirilmiş sayılar olarak hatta belirli bilinmeyen olarak yorumlamadığını bulmuştur. Öğrenciler bunun yerine harfleri görmezden gelmiş, sayısal değerlerle değiştirmiş veya onları kısa isimler olarak görmüşlerdir. Bu sonucun ortaya



çıkmasının başlıca nedeni bilişsel gelişim seviyeleri olarak görülmüştür. Daha sonraki yıllarda yapılan çalışmalar da bu çalışmanın sonucunu destekler nitelikte öğrencilerin cebirde zorlanmalarını aynı sebebe bağlamışlardır. Akkan, Çakıroğlu ve Güven (2008) yaptıkları araştırma ile 8. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf öğrencilerinden daha başarılı olduğu dolayısıyla daha az hata ve kavram yanlışlığına sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. Baki, Akkan, Atasoy, Çakıroğlu ve Güven (2008) 6, 7 ve 8. sınıflar; Gürbüz ve Akkan (2008) ile Akkan, Baki ve Çakıroğlu (2012) ise 5, 6, 7 ve 8. sınıflar ile yapmış oldukları çalışmada öğrenim seviyesi arttıkça aritmetikten cebire geçişin olumlu yönde etkilendiği sonucuna ulaşmışlardır.

Matematik Tutumu

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumu “matematiği sevmeleri ya da matematikten hoşlanmamaları” olarak düşünülmektedir (Bayturan, 2004). Literatürde öğrencilerin belirli bir konuya veya derse yönelik tutumlarının başarıları ile pozitif yönde ilişkili olduğunu ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Yenilmez & Özabacı, 2003; Katrancı, 2009; Yücel & Koç, 2011). Diğer taraftan Peker ve Mirasyedioğlu (2003) yaptıkları çalışma ile öğrencilerin matematik dersinden başarısız olmalarına rağmen matematik dersine karşı olumlu tutum sergilediklerini de ortaya koymuşlardır. Ekizoğlu ve Tezer (2007) ise yaptıkları çalışmada başarının tutum üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Öğrenciler belirli bir kavram yanlışlığına sahip olduklarında o konuya yönelik olumsuz tutuma sahip olmaktadır (Perso, 1992). Böylelikle öğrencilerin akademik başarıları düşmektedir.

Matematik Öz Yeterliği

Bandura (1986), öz yeterlik inancını bireyin belli bir görevde başarı göstermesine ilişkin kapasitesine olan inancı olarak tanımlamıştır. Öğrencilerin öz yeterlik algıları ile matematik başarıları arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır (Altun, 2005).

Öz yeterliği etkileyen etmenlerden birisi “deneyim”dir (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003). Öğrencilerin deneyimleri sonucunda elde ettikleri bilgiler doğru ya da hatalı bilgiler olabilir. Sahip olunan kavram yanlışlığı bu deneyimler sonucunda elde edilen hatalı bilgilere bir örnektir.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Literatürde öğrencilerin sahip oldukları kavram yanlışlığı, matematik tutumları ve öz yeterlikleri ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu çalışmada üç değişken birlikte incelenmiştir. Yürütülen araştırma, literatürdeki bu eksikliği bir nebze olsun doldurması açısından önemli görülmektedir.

Çalışmada araştırmacı 6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanlışlıklarını belirleyerek onları aritmetikten cebire geçiş süreci bağlamında kategorize etmeyi ve belirlenen kavram yanlışlıkları ile öğrencilerin matematiğe karşı tutum ve matematik öz yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmaya çalışılmıştır: 6. sınıf öğrencilerinin harflerin;

1. Anlamına yönelik kavram yanlışlıkları nelerdir?
2. Anlamı ile ilgili mevcut kavram yanlışlıklarının aritmetikten cebire geçiş süreci bağlamında profilleri nedir?
3. Anlamına yönelik kavram yanlışlıkları ile matematik tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?



4. Anlamı ile ilgili mevcut kavram yanılgıları ile matematik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

YÖNTEM

1.1. Model

Çalışmada nitel ve nicel yaklaşımların bir arada bulunduğu karma yöntemin açıklayıcı deseni kullanılmıştır. Nicel araştırma ile başlayıp nitel araştırma ile devam eden açıklayıcı desende temel amaç iki yöntemi bir arada kullanarak nitel ve nicel yaklaşımın sahip olduğu zayıf yönleri güçlendirmek ve daha gerçekçi bulgulara ulaşarak konuyu derinlemesine inceleyerek açıklamaktır (Bryman, 2006).

1.2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunun seçiminde, amaçlı örnekleme yöntemi içerisinde yer alan kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma 2016 – 2017 öğretim yılında İstanbul ili Zeytinburnu ilçesindeki bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 10, altıncı sınıf şubesi içerisinde rastgele seçim yöntemi ile seçilmiş olan 40 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin 23’ü kız ve 17’i erkektir.

Pilot uygulama 20 altıncı sınıf öğrencisi ile yapılmıştır. Pilot uygulamada öğrencilere testlerin uygulanması için 40 dk süre verilmiştir. Sürenin yeterli olduğu görüldüğü için asıl uygulamada da öğrencilere 40 dk süre tanınmıştır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Öğrencilerin cebirde harflerin anlamı ile ilgili düştükleri kavram yanılgılarını belirlemek amacı ile öğrencilere “Harflerin Anlamı Hakkında Kavram Yanılgısı Testi” uygulanmıştır. Kavram yanılgısı testi 8 adet cebir sorusundan oluşmaktadır. Her sorunun altında öğrencilerin düşüncelerini açıklayabilecekleri açıklama bölümleri yer almaktadır (bkz. EK)

Umay (2001) tarafından geliştirilen “Matematik Öz yeterlilik Algısı Ölçeği” , araştırmada öğrencilerin matematiğe karşı öz yeterlilik algılarını ölçmek için kullanılmıştır. Ölçek 14 maddeden oluşmaktadır.

Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Özder (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. 9’u olumlu 10’u olumsuz olmak üzere toplam 19 maddeden oluşan ölçek matematik öğrenmeye karşı istek, matematiğin önemi, matematik öğrenme güçlüğü ve matematik korkusu isimli 4 boyuttan oluşmaktadır.

1.4. Süreç

“Harflerin Anlamı Hakkında Kavram Yanılgısı Testi”, Akkaya ve Durmuş’un (2006) Thelma Perso’dan (1992) çevirmiş olduğu “Diagnostic Test – Conceptions in Algebra” cebir testi referans alınarak hazırlanmıştır. Test için önelikli olarak 12 soruluk bir havuz oluşturulmuştur. Daha sonra test soruları için bir doçent, şu an bir devlet okulunda görev yapmakta olan doktora öğrencisi ve yüksek lisans öğrencisi olmak üzere üç uzmanın görüşleri alınmıştır. Test sorularının güvenilirliğine Miles & Huberman (1994) formülü kullanılarak karar verilmiştir: Güvenirlik = Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı). Hesaplama sonucunda güvenilirlik % 92 olarak hesaplanmıştır. Zamanın yetmeyeceği düşünülerek soru havuzundaki 12 sorudan 8 tanesi seçilerek testin son hali oluşturulmuştur. Testte öğrencilerin vermiş oldukları cevapların daha iyi yorumlanabilmesi için her soruya açıklama bölümü eklenmiştir. Test soruları EK’te verilmiştir.

Matematik Öz Yeterlilik Algısı Ölçeği, Her Zaman (5), Çoğu Zaman (4), Bazen (3), Ender Olarak (2) ve Hiçbir Zaman (1) biçiminde 5’li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçek, toplam 14



maddeden oluşturulmuştur. Umay (2001) ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını ,88 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma için gerçekleştirilen güvenilirlik hesaplaması sonucunda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,83 olarak bulunmuştur.

Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği, Tamamen katılıyorum (5), Katılıyorum (4), Orta Derecede Katılıyorum (3), Katılmıyorum (2) ve Hiç Katılmıyorum (1) şeklinde 5'li likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçek, toplam 19 maddeden oluşturulmuştur. Özder (2008) ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısını ,83 olarak hesaplamıştır. Bu çalışma için gerçekleştirilen güvenilirlik hesaplaması sonucunda ise Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ,91 olarak bulunmuştur.

Testler öncelikle 20 kişiden oluşan pilot gruba uygulanmıştır. Soruların açık, net, anlaşılır olduğu görüldüğü için asıl uygulama yapılırken sorularda herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Pilot uygulama kapsamında öğrencilere soruları cevaplamak için 40 dakika verilmiştir. Öğrencilerin her soruyu cevaplamak için yeterli süreleri olduğu görüldüğü için asıl çalışma yapılacak gruba da 40 dakika süre verilmiştir.

1.5. Verilerin Analizi

1. ve 2. alt problemlerin analizinde cebir testinden elde edilen veriler yüzde frekans hesaplaması yapılarak analiz edilmiştir. 1. Alt problemde kavram yanılgıları 7 kategoride sınıflandırılmıştır.

Tablo 1: Kavram Yanılgıları ve Örnekleri

Kavram Yanılgısı	Örnek
KY1: Harflerin matematikte bir anlamı yoktur.	" <i>b harfi hiç bir şey ifade etmez, anlamsızdır</i> "
KY2: Harfler alfabede olduğu gibi sıralanır.	" <i>b alfabede ikinci sırada olduğu için $b = 2$'dir</i> "
KY3: Harfler sayısal konum belirtir.	" <i>$a=5, b=6$ ise c'nin değeri 7'ye eşit olmalı</i> "
KY4: Katsayısı 1 olan harfler 1'e eşittir.	" <i>$8+c$ ifadesinde c'nin yanında herhangi bir şey olmadığı için $c=1$'dir. Dolayısıyla $8+c = 9$ olur."</i>
KY5: Harfler nesnelere ifade etmektedir.	" <i>$8+c, 8$ ceviz demektir."</i>
KY6: Harfler sayılar gibi davranmaz.	" <i>$2a4 = 24$ is a'nın değeri 0 olmalı</i> "
KY7: x değişkeni bir şeyin 'kat'ını ifade eder.	" <i>'Cevizlerin sayısının 2 katının 5 fazlası' ifadesinde katı dediği için $2x, 5$ fazlası dediği için $2x+5$</i> "

2. alt problemde ise veriler Van Amerom (2002) tarafından geliştirilmiş olan karakterizasyon tablosu (Tablo2) ile aritmetik, cebir öncesi ve cebirsel olarak sınıflandırılmıştır:

Tablo 2: Van Amerom (2002)'a göre harflerin anlamı ile ilgili üç alanı içeren özellikler

Özellikler	Aritmetik	Cebir Öncesi	Cebirsel
	<ul style="list-style-type: none"> Harfleri ölçüm etiketleri olarak kullanma (metre için m ve nokta için n gibi...) Harfleri somut bir objenin kısaltılmışı ya da kendisi olarak düşünme (elma için e) Harfleri önemsememe ve yorumlamama Harflere tek bir sayısal değer atama 	<ul style="list-style-type: none"> Eş zamanlı olarak harfleri bir nesnenin kısaltılmışı ya da o nesnenin çokluğu olarak düşünme (elma için kullanılan e harfinin hem nesnenin kısaltması hem de çokluğu olarak düşünülmesi) İnformal kullanım (nesnelerin ilk iki veya daha fazla harfinin kullanılması, ör. elma için e veya el şeklinde kısaltma yapılması). 	<ul style="list-style-type: none"> Harfleri bilinmeyen olarak düşünme ve harfe sayısal bir değer vermeksizin üzerinde çeşitli işlemler yürütebilme ($5x + 4 = 19$) Harfleri genel sayılar olarak yorumlama ve harfin birden fazla sayıyı temsil ettiğini ifade etme ($a + b = b + a$) Harfleri değişken olarak yorumlama yani harfin belli olmayan değerler kümesini temsil ettiğini düşünme ($y = 2 + x$) Harfleri parametreler olarak düşünme ($y = ax + b; a, b$ parametreler)



3. ve 4. alt probleme ait bulgular istatistiksel paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilere normallik testi uygulanmıştır. Test sonucunda sig. değeri (p) < 0,05 çıktığı için verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 3: Matematik özyeterliği ve tutumu normallik testi

Tests of Normality						
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistic	Df	Sig.	Statistic	Df	Sig.
Özyeterlik	,161	40	,011	,934	40	,022
Tutum	,215	40	,000	,870	40	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Veriler normal dağılım göstermediği için Man Whitney - U Testi uygulanarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin değerlendirmesi %5 ve %10 anlamlılık düzeyinde yapılmıştır.

2. BULGULAR

Bu bölümde bulgular alt problemlere göre sunulmuştur.

1. Alt Probleme Ait Bulgular

Yapılan uygulama sonucunda öğrencilerde 7 adet kavram yanlışlığı olduğu tespit edilmiştir. Bu kavram yanlışlarının testteki sorulara dağılımı şu şekildedir:

Tablo 4: Kavram Yanlışlarının Geçtiği Sorular

Kavram yanlışlığı	KY1	KY2	KY3	KY4	KY5	KY6	KY7
Testte nerede geçtiği	1-b 2-c 5-c	1-d 3-c 6-a 7-c	2-b 5-b 6-c	1-a 2-d 3-d 4-a 6-d	3-a 4-b	7-b	8-c

1. Soruya ait veriler

Tablo 5: 1. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY1	KY2	KY4	Toplam
Frekans	21	1	4	14	40
Yüzde (%)	52,5	2,5	10,0	35,0	100,0

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin birinci soruya ait 3 farklı kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %52,5'lik kısmını oluşturan 21 kişi soruya doğru cevap vererek 'b' harfinin bilinmeyen olduğunu ifade etmiştir. 1 kişi ise 'b' harfinin bir anlamı olmadığını düşünmüştür. 40 öğrenciden 4'ü 'b' harfinin alfabe ikinci sırada yer aldığı için 2 değerini



olacağını düşünmüştür. Öğrencilerin yarısına yakını oluşturulan 14 kişi ise 'b' harfi yalnız olduğu yani katsayısı 1 olduğu için b'nin değerinin de 1'e eşit olacağını söylemiştir.

Testin ilk sorusunda öğrencilerin en fazla KY4'e sahip olduğu görülmüştür. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

<p>1) b - 2 ifadesindeki "b" için ne söyleyebilirsiniz? Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) b = 1 b) Hiçbir anlamı yoktur</p> <p><input checked="" type="radio"/> c) Bilinmeyendir d) b = 2</p> <p>"b" bilinmeyendir... diğer... ...diğer... ...diğer... ...diğer... ...diğer...</p> <p>Şekil 1a</p>	<p>1) b - 2 ifadesindeki "b" için ne söyleyebilirsiniz? Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) b = 1 b) Hiçbir anlamı yoktur</p> <p>c) Bilinmeyendir d) b = 2</p> <p>...çünkü bilinmeyen... ...katsayı yoktur... ...yeni bir kavram... ...kavram... ...kavram...</p> <p>Şekil 1b</p>
---	---

Şekil 1

2. Soruya ait veriler

Tablo 6: 2. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY1	KY3	KY4	Toplam
Frekans	11	4	23	2	40
Yüzde (%)	27,5	10,0	57,5	5,0	100,0

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin ikinci soruya ait 3 farklı kavram yanlışlığına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %27,5'lik kısmını oluşturan 11 kişi soruya doğru cevap vererek 'c' değişkeninin değerinin bilinmeyeceğini ifade etmiştir. 4 kişi ise 'c' harfinin hiçbir anlamı olmadığını düşünmüştür. 40 öğrenciden 23'ü harflerin sayısal konum belirteceğini düşünerek 'c' harfinin 3 değerini alacağını söylemiştir. 2 öğrenci ise 'c' harfi yalnız olduğu yani katsayısı 1 olduğu için değerinin de 1'e eşit olacağını söylemiştir.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının harflerin sayısal konum belirttiği yanlışlığına düştükleri görülmüştür. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

<p>2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz <input type="radio"/> b) 7</p> <p>c) Hiçbir anlamı yoktur <input checked="" type="radio"/> d) 1</p> <p>...c... tek... basına..... ...b... du... 5... 6... .. Şekil 2a</p>	<p>2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz <input checked="" type="radio"/> b) 7</p> <p>c) Hiçbir anlamı yoktur <input type="radio"/> d) 1</p> <p>...Bence... 3... or... ka... do... s... ...iki... sı... sı... a... sı... ...5... 6... 7... Al... fa... ...de... .. Şekil 2b</p>
---	--

<p>2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz <input type="radio"/> b) 7</p> <p>c) Hiçbir anlamı yoktur <input checked="" type="radio"/> d) 1</p> <p>...5... t... b... t... c...2... ol... d... v...c...mi... .. Şekil 2c</p>
--

Şekil 2

3. Soruya ait veriler

Tablo 7: 3. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY4	Toplam
Frekans	37	3	40
Yüzde (%)	92,5	7,5	100,0

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin üçüncü soruya ait bir kavram yanılığın sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %92,5'lik kısmını oluşturan 37 kişi soruya doğru cevap vermişlerdir. 3 kişi ise 'e' harfinin katsayısının bir olduğunu düşünerek cevabın 5 olacağını söylemiştir.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin tamamına yakınının soruya doğru cevap verdiği görülmüştür. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

<p>3) $7e - 2e$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir? Lütfen nedeninizi açıklayınız.</p> <p>a) 5 elma <input type="radio"/> b) 5c</p> <p>c) 25'e eşittir <input checked="" type="radio"/> d) 5</p> <p>...7'e... den... 2'e... yi... çıkarırsak ...5'e... çıkar... e'yi... sileriz</p>
--

Şekil 3



4. Soruya ait veriler

Tablo 8: 4.Souya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY4	KY5	Yanlış	Toplam
Frekans	23	9	1	7	40
Yüzde (%)	57,5	22,5	2,5	17,5	100,0

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin dördüncü soruya ait 2 farklı kavram yanlışısına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %57,5'luk kısmını oluşturan 23 kişi soruya doğru cevap vermiştir. 9 kişi ise 'c' harfinin katsayısının bir olduğunu düşünerek 9 cevabını vermiştir. Sadece 1 öğrenci 'c' harfinin cevizi temsil ettiğini düşünerek 8 cevizi cevabını vermiştir. 7 öğrenci ise belirli bir kavram yanlışısı kategorisine girmeyen yanlış cevaplar vermiştir.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının soruya doğru cevap verirken toplam 10 kişinin belirli kavram yanlışılara sahip olduğu gözlenmiştir. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

<p>4) $8 + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? Verdiğiniz cevabın nedenini açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) 9'a eşittir b) 8 ceviz</p> <p><input type="radio"/> c) $8 + c$ d) Hiçbiri</p> <p>Çünkü...ile...bitirilmeyen yerine...1 yazıldı...Özaman buna göre...8 t...9'a eşittir.....</p> <p>Şekil 4a</p>	<p>4) $8 + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? Verdiğiniz cevabın nedenini açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) 9'a eşittir b) 8 ceviz</p> <p><input type="radio"/> c) $8 + c$ d) Hiçbiri</p> <p>Çünkü...ile...bitirilmeyen yerine...1 yazıldı...Özaman buna göre...8 t...9'a eşittir.....</p> <p>Şekil 4b</p>
---	---

Şekil 4

5. Soruya ait veriler

Tablo 9: 5. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY1	KY3	Yanlış	Toplam
Frekans	14	4	6	16	40
Yüzde (%)	35,0	10,0	15,0	40,0	100,0

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin beşinci soruya ait 2 farklı kavram yanlışısına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %35,0'lik kısmını oluşturan 14 kişi soruya doğru cevap vermiştir. 4 öğrenci 'L' harfinin hiçbir anlam ifade etmediğini belirtirken 6 öğrenci harflerin belirli bir konum belirttiğini düşünerek 'L'nin 2 değerini alacağını ifade etmişlerdir. Soruya yanlış cevap veren 16 öğrenci ise yine harflerin sayısal konum belirttiğini ifade etmişler fakat harfleri K, M,



L şeklinde sıralayarak L'nin 5 değerini alabileceğini ifade etmişlerdir. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

<p>5) $K = 1$ ve $M = 3$ ise $L = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz <input checked="" type="radio"/> b) 2</p> <p>c) Hiçbir anlamı yoktur <input type="radio"/> d) 5</p> <p><i>Yine... bir... sıraya... göre... g... t... ...ör. Örnekte... K, L, M dir. K=1 M=3... ise... Aşağıdaki... gibi... bir toplam... olduğunu... göre... K'L'e 1 arttırınca cevap (1+2) olur.</i></p> <p>Şekil 5a</p>	<p>5) $K = 1$ ve $M = 3$ ise $L = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz <input type="radio"/> b) 2</p> <p>c) Hiçbir anlamı yoktur <input checked="" type="radio"/> d) 5</p> <p><i>Bence... Sıradaki... gibi... ...Aynı... A. f. a. b. e. d. e. ... böyle... gider... m. v. e. l. g. e. r. ... 1+2+3... +1+1+1...</i></p> <p>Şekil 6b</p>
---	--

Şekil 7

6. Soruya ait veriler

Tablo 10: 6. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY2	KY3	KY4	Toplam
Frekans	15	2	8	15	40
Yüzde (%)	37,5	5,0	20,0	37,5	100,0

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin dördüncü soruya ait 3 farklı kavram yanılığısına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %37,5'lik kısmını oluşturan 15 kişi soruya doğru cevap vermiştir. Harflerin alfabe olduğu gibi sıralandığını düşünen 2 öğrenci cevabı $1+2+3 = 6$ olarak vermiştir. 8 öğrenci ise harflerin belirli bir konum belirttiğini söyleyerek cevabın herhangi üç sayının toplamı olacağını belirtmişlerdir. 15 öğrencide yalnız sayıların 1'e eşit olduğunu düşünerek cevabın $1+1+1 = 3$ olacağını belirtmişlerdir.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin %37,5' inin harflerin yalnız kaldığı için 1'e eşit olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;



<p>6) $a + b + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? İşaretlediğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) 6</p> <p>b) Neye eşit olduğu bilinemez</p> <p><input checked="" type="radio"/> c) Herhangi üç sayı sırayla toplanmış</p> <p>d) 3</p> <p>Çünkü 3... Sayı... Sıra ile... belirlenir... bir... sayı... vermeden... toplanmış. Terimlere... değer... vermediği için cevap c'dir.</p> <p>Şekil 8a</p>	<p>6) $a + b + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? İşaretlediğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) 6</p> <p>b) Neye eşit olduğu bilinemez</p> <p>c) Herhangi üç sayı sırayla toplanmış</p> <p><input checked="" type="radio"/> d) 3</p> <p>Çünkü... a, b ve c... bir... bir... birini... topladığımızda... 3... sayı... bulabiliriz.....</p> <p>Şekil 9b</p>
<p>6) $a + b + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? İşaretlediğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) 6</p> <p>b) Neye eşit olduğu bilinemez</p> <p>c) Herhangi üç sayı sırayla toplanmış</p> <p>d) 3</p> <p>Zaten a b c ↓ ↓ ↓ 1 + 2 + 3 = 6</p> <p>Şekil 6c</p>	

Şekil 10

7. Soruya ait veriler

Tablo 11: 7. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY4	KY6	Yanlış	Boş	Toplam
Frekans	13	5	11	10	1	40
Yüzde (%)	32,5	12,5	27,5	25,0	2,5	100,0

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin yedinci soruya ait 2 farklı kavram yanlılığına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %32,5'lük kısmını oluşturan 13 kişi soruya doğru cevap vermiştir. 5 öğrenci yalnız kalan harflerin 1'e eşit olacağını düşünerek a'nın 1 değerini alacağını belirtmiştir.



11 öğrenci ise a harfinin orada olmaması gerektiğini düşünerek 0'a eşit olması gerektiğini söylemişlerdir. Böylelikle harflerin sayılar gibi davranamayacağını iddia etmişlerdir.

Veriler incelendiğinde 10 öğrencinin ise belirli bir kavram yanılığına sahip olmadan soruya yanlış cevap verdiği görülmüştür. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

7) $2a4 = 24$ ise a için ne söyleyebiliriz?
Lütfen nedeninizi açıklayınız.

a) $a = 3$ b) $a = 0$ c) $a = 1$

d) a'nın neye eşit olduğu bilinemez

..Gözetim...Sıfırın...sayısı...
..harf...ifadesinde...olduğunda...
..kat...ifadesinde...durumunda...
..kat...sayısı...ifadesinde...

Şekil 11a

7) $2a4 = 24$ ise a için ne söyleyebiliriz?
Lütfen nedeninizi açıklayınız.

a) $a = 3$ b) $a = 0$ c) $a = 1$

d) a'nın neye eşit olduğu bilinemez

..Harf...tek...harfinin...oranda...
..vardır...

Şekil 12b

Şekil 13

8. Soruya ait veriler

Tablo 12: 8. Soruya Ait Frekans Tablosu

	Doğru	KY5	KY7	Yanlış	Boş	Toplam
Frekans	23	1	14	1	1	40
Yüzde (%)	57,5	2,5	35,0	2,5	2,5	100,0

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin sekizinci soruya ait 2 farklı kavram yanılığına sahip olduğu görülmüştür. Öğrencilerin %57,5'lük kısmını oluşturan 23 kişi soruya doğru cevap vermiştir. Sadece 1 öğrenci harflerin nesnelere ifade ettiğini düşünerek cevaz ifadesi yerine 'c' harfinin gelmesi gerektiğini belirtmiştir. 14 öğrenci ise soruda 'kat' ifadesi geçtiği için kullanacağımız değişkenin 'x' olması gerektiğini düşünmüştür.

Veriler incelendiğinde öğrencilerin cevaz'ın kısaltması olan 'c' harfini değişken olarak kullanmaktan ziyade 'kat' ifadesinden dolayı 'x' harfini değişken olarak kullanmayı tercih ettikleri göze çarpmıştır. Bu duruma örnek olarak aşağıdaki örnekler gösterilebilir;

<p>8) "Bir torbadaki cevazların sayısının 2 katının 5 fazlası" ifadesini cebirsel olarak nasıl gösterebiliriz? Nedeninizi açıklayınız.</p> <p>a) $2c + 5$ b) $2a + 5$</p> <p>c) $2x + 5$ <input checked="" type="radio"/> d) Hepsi</p> <p>..Eğer...harf...bilinmeyen...kuvveti... ..matematik...ifadesi...olarak...</p> <p>Şekil 14a</p>	<p>8) "Bir torbadaki cevazların sayısının 2 katının 5 fazlası" ifadesini cebirsel olarak nasıl gösterebiliriz? Nedeninizi açıklayınız.</p> <p>a) $2c + 5$ b) $2a + 5$</p> <p><input checked="" type="radio"/> c) $2x + 5$ d) Hepsi</p> <p>..Çünkü...8...kat...denek- ..ifadesi...</p> <p>Şekil 15b</p>
---	---

Şekil 16

2. Alt Probleme Ait Bulgular



Tablo 13: Aritmetikten cebire geçiş frekans tablosu

	Aritmetik		Cebir Öncesi		Cebirsel		Açıklama Yok	
	f	%	f	%	f	%	F	%
1. soru	14	35,0	5	12,5	21	52,5	0	0
2. soru	28	70,0	2	5,0	10	25,0	0	0
3. soru	2	5,0	1	2,5	37	92,5	0	0
4. soru	14	35,0	2	5,0	23	57,5	1	2,5
5. soru	27	67,5	2	5,0	11	27,5	0	0
6. soru	11	27,5	14	35,0	15	37,5	0	0
7. soru	12	30,0	12	30,0	11	27,5	5	12,5
8. soru	13	32,5	1	2,5	24	60,0	2	5,0
Toplam	121	37,81	39	12,19	152	47,5	8	2,5

Tablo 13 incelendiğinde 6. Sınıf öğrencilerinin % 47,5'inin cebirdeki harflerin anlamı ile ilgili cebirsel bilgiye sahip olduğu görülmüştür. Yani öğrencilerin yarıya yakını harfleri bilinmeyen olarak tanımlamış ve harflerin birden fazla değer alabileceğini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin %37,81'lik bir kısmının ise harflerin anlamı ile ilgili aritmetik bilgiye sahip olduğu gözlenmiştir. Öğrenciler harfleri alfabede var oldukları gibi düşünmüşlerdir, onların farklı değerler alabileceğini içselleştirememişlerdir. Öğrencilerin %12,19'u ise aritmetik ile cebirsel düşünce arasında yer alan cebir öncesi süreçte yer aldığı görülmüştür. Yani öğrenciler harflerin bilinmeyen olduklarını kavramışlardır fakat her harfin tek bir değer alabileceğini düşünmüşlerdir.

Soruları daha detaylı olarak analiz etme daha iyi bilgi vereceği için soruların kendi bağlamlarında değerlendirilmesi doğru olacaktır. 'b' harfinin ne anlama geldiğini sorgulayan birinci soruya öğrencilerin %52,5'i cebirsel olarak cevap verirken yine aynı şeyi farklı tarzda soran 2. soruya ise öğrencilerin %70,0'i aritmetik olarak cevap vermişlerdir. Bu verilerden öğrencilerin tek başına olan harfleri bilinmeyen olarak nitelendirdikleri fakat a, b, c veya k, l, m gibi sıralı olarak verilen harflerin bir örüntü içereceğinden dolayı her harf için tek bir değer atadıkları anlaşılmıştır. 5. soruya verilen cevaplar da bu bulguları destekler niteliktedir.

3.soruya verilen cevapların %92,5'inin cebirsel olduğu görülmüştür. Diğer soruların aksine bu soruya verilen cevapların büyük çoğunluğunun cebirsel olması şaşırtıcı bir sonuç olmuştur. Cevaplara verilen açıklamalar detaylı olarak incelendiğinde öğrencilerin bu soruyu taklitçi muhakeme ile yanıtladıkları gözlenmiştir. Taklitçi muhakeme, öğrencilerin daha önce yapılmış çözüm yollarını kendi çözümlerinde kullanmasını ifade etmektedir (Jäder, Sidenvall & Sumpter, 2017). Yani öğrenciler öğretmenlerinin ders içerisinde soruyu nasıl çözdüğünü birebir taklit ederek cebirsel düşünce göstermişlerdir. Bu nedenle üçüncü sorudan elde edilen verilerin yüzde frekans tablosunda yanlış yorumlama yapmamıza sebep olabileceği düşünüldüğü için bu soru yüzde hesaplaması dışında tutularak analiz gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin genel olarak % 44'ünün aritmetik, % 14'ünün cebir öncesi ve % 42'sinin cebirsel düşündüğü görülmüştür.

a. Aritmetik Çözümler



<p>1) $b - 2$ ifadesindeki "b" için ne söyleyebilirsiniz? Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) $b = 1$ b) Hiçbir anlamı yoktur</p> <p>c) Bilinmeyendir d) $b = 2$</p> <p><i>Bütün harflerin değeri... ...1'dir...</i></p> <p>Şekil 9a</p>	<p>2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p>a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz <input checked="" type="radio"/> b)</p> <p>c) Hiçbir anlamı yoktur d) 1</p> <p><i>7 olur... çünkü $s = b$ $a - b - c = 2$ ise $5 - 6 - 2 = a$... olur...</i></p> <p>Şekil 9b</p>
<p>4) $8 + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? Verdiğiniz cevabın nedenini açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) 9'a eşittir b) 8 ceviz</p> <p>c) $8 + c$ d) Hiçbiri</p> <p><i>Çünkü... $c = 1$... sayılar</i></p> <p>Şekil 9c</p>	<p>8) "Bir torbadaki cevizlerin sayısının 2 katının 5 fazlası" ifadesini cebirsel olarak nasıl gösterebiliriz? Nedeninizi açıklayınız.</p> <p>a) $2c + 5$ b) $2a + 5$</p> <p><input checked="" type="radio"/> c) $2x + 5$ d) Hepsi</p> <p><i>Çünkü... 2 katına... 5 fazla- ... sayı... diyen $2x + 5$...</i></p> <p>Şekil 9d</p>

Şekil 17

b. Cebir Öncesi Çözümler

51

<p>1) $b - 2$ ifadesindeki "b" için ne söyleyebilirsiniz? Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) $b = 1$ b) Hiçbir anlamı yoktur</p> <p>c) Bilinmeyendir d) $b = 2$</p> <p><i>Çünkü bilinmeyen... sayı... ... her sayı yoktur... bilinmeyen... ... aynı bir... $b = 1$... oldu... ... cevap... A...dır...</i></p> <p>Şekil 10a</p>	<p>4) $8 + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? Verdiğiniz cevabın nedenini açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) 9'a eşittir b) 8 ceviz</p> <p>c) $8 + c$ d) Hiçbiri</p> <p><i>Çünkü... bilinmeyen... harfler... ... her... durum... 1'dir... Yani... $8 + 1 = 9$</i></p> <p>Şekil 10b</p>
<p>6) $a + b + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? İşaretlediğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.</p> <p><input checked="" type="radio"/> a) 6</p> <p>b) Neye eşit olduğu bilinemez</p> <p>c) Herhangi üç sayı sırayla toplanmış</p> <p>d) 3</p>	



Çünkü... $a + b + c = \dots$ bilinmez
meyan... $1 + 2 + 3 = \dots$ gibi...
her yerde... aradık... işte...

Şekil 10c

Şekil 18

c. Cebirsel Çözümler

1) $b - 2$ ifadesindeki "b" için ne söyleyebilirsiniz? Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

a) $b = 1$ b) Hiçbir anlamı yoktur

c) Bilinmeyendir d) $b = 2$

Çünkü b değeri bilinmezdir.
Yani...

Şekil 11a

2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz b) 7

c) Hiçbir anlamı yoktur d) 1

a 'nın 5 eşit olduğu soruda verilmiş. b 'nin 6 ya eşit olduğunu biliyoruz. Ama c 'nin neye eşit olduğunu bilemeyiz.

Şekil 11b

2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz b) 7

c) Hiçbir anlamı yoktur d) 1

Neye eşit olduğunu bilemeyiz. Çünkü her şeyi bilmiyoruz. Çünkü... bilmiyoruz. Çünkü...

Şekil 11c

Şekil 19

3. Alt Probleme Ait Bulgular

Bu alt problemde Cebir testinden ve “Matematiğe Karşı Tutum Ölçeği”nden edilen veriler sonucunda öğrencilerin belirlenen kavram yanlışlarına sahip olup olmamaları ile matematik tutumu arasında %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler istatistiksel paket programına girildikten sonra Mann- Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 14: Matematik Tutumu İstatistiksel Paket Programı

Tutum	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
KY1	57,500	78,500	-1,688	,091	,092
KY2	75,000	96,000	-1,024	,306	,324
KY3	151,500	529,500	-,694	,488	,493
KY4	144,500	375,500	-1,492	,136	,138
KY5	27,000	30,000	-,684	,494	,538
KY6	153,500	588,500	-,182	,856	,858
KY7	116,000	221,000	-1,874	,061	,063

İstatistikler incelendiğinde her bir kavram yanlışlığı için sig. değeri (p)'nin ,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Buradan öğrencilerin belirlenen kavram yanlışlarına sahip olup olmamaları ile matematik tutumu arasında %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı yorumuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin matematiğe karşı tutumları, hangi kavram yanlışlarına sahip olduklarında belirleyici bir etken olmamıştır.

Korelasyon için %10 anlamlılık düzeyinde yorumlama yapıldığında KY1'e sahip olan öğrenciler ile matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Fark KY1'e sahip olmayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani kavram yanlışlığına sahip olmayan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Aynı şekilde KY7'e sahip olan öğrenciler ile matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu da göze çarpmıştır. Fark KY7'e sahip olmayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani kavram yanlışlığına sahip olmayan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. Alt Probleme Ait Bulgular

Cebir testinden ve “Matematik Öz yeterlilik Algısı Ölçeği”nden elde edilen veriler sonucunda öğrencilerin belirlenen kavram yanlışlarına sahip olup olmamaları ile matematik öz yeterlikleri arasında %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerden toplanan veriler istatistiksel paket programına girildikten sonra Mann- Whitney U testi uygulanmıştır.



Tablo 15: Matematik Öz Yeterliği İstatistiksel Paket Programı

Öz Yeterlik	Mann-Whitney U	Wilcoxon W	Z	Asymp. Sig. (2-tailed)	Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]
KY1	87,500	108,500	-,550	,582	,592
KY2	53,000	74,000	-1,859	,063	,065
KY3	139,000	517,000	-1,056	,291	,303
KY4	127,000	358,000	-1,966	,049	,050
KY5	34,500	37,500	-,218	,828	,831
KY6	138,000	573,000	-,652	,514	,530
KY7	171,000	276,000	-,312	,755	,769

İstatistikler incelendiğinde her bir kavram yanılığısı için sig. değeri (p)'nin ,05'ten büyük olduğu görülmüştür. Sadece dördüncü kavram yanılığısına ait sig. değeri (p) ,05'ten küçük çıkmıştır. Buradan öğrencilerin KY4'e sahip olup olmamaları ile matematik öz yeterlikleri arasında %5 anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık olduğu yorumuna ulaşılmıştır. Yani öğrencilerin matematiğe karşı tutumları, KY4'e sahip olup olmamaları üzerinde belirleyici bir etken olmuştur. Fark kavram yanılığısına sahip olmayan öğrencilerin lehine çıkmıştır. Sonuç olarak kavram yanılığısına sahip olmayan öğrencilerin matematik öz yeterliklerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir.

Korelasyon için %10 anlamlılık düzeyinde yorumlama yapıldığında KY2'e sahip olan öğrenciler ile matematik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Fark KY2'e sahip olmayan öğrencilerin lehine gerçekleşmiştir. Yani kavram yanılığısına sahip olmayan öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. %5 anlamlılık düzeyindeki bulguya benzer şekilde %10 anlamlılık düzeyinde de KY4'e sahip olan öğrenciler ile matematiğe karşı tutumları arasında anlamlı bir ilişki olduğu gözlenmiştir.

3. TARTIŞMA ve SONUÇ

6. sınıf öğrencilerinin sahip olduğu kavram yanılığılarının aritmetikten cebire geçiş süreci bağlamında kategorize edilmesi ve belirlenen kavram yanılığaları ile öğrencilerin matematiğe karşı tutum ve matematik öz yeterlikleri arasında bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanan bu çalışmada 7 farklı kavram yanılığısı tespit edilmiştir: a) Harflerin matematikte bir anlamı yoktur b) Harfler alfabede olduğu gibi sıralanır c) Harfler sayısal konum belirtir d) Katsayısı 1 olan harfler 1'e eşittir e) Harfler nesnelere ifade etmektedir f) Harfler sayılar gibi davranmaz g) x değişkeni bir şeyin 'kat'ını ifade eder. Öğrencilerde gözlenen yanılığılar daha önce yapılmış birçok araştırma ile paralellik göstermiştir (Perso, 1992; Dede, Yalın & Argün, 2002; Soylu, 2008; Şahin & Soylu, 2011).

Cebir testindeki üçüncü soruya verilen cevaplarda hiçbir öğrencinin e harfini "elma" kelimesinin kısaltması olarak düşünmediği görülmüştür. Sekizinci soruda da benzer şekilde sadece bir öğrenci ceviz bilinmeyenine yerine 'c' değişkenini kullanmıştır. Buradan öğrencilerin harflerin aslında herhangi bir nesnenin kısaltması olmadığını bildikleri anlaşılmıştır. Çalışmanın bu sonucu Perso (1992)'nin çalışması ile örtüşmemektedir. Ancak sekizinci soruda öğrencilerin 'kat' ifadesinden dolayı değişkenin 'x' olması gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Bu bulgular değerlendirildiğinde öğrencilerin 'x' değişkeni ile 'kat' ifadesini temsil eden çarpma



sembolünü (x) tam olarak ayırt edemedikleri söylenebilir. Bu bulgu ise Şahin ve Soyulu (2011)'nun bulguları ile örtüşmektedir.

Konu ile ilgili yapılan çalışmalar da 6. sınıf öğrencilerinde cebirsel düşünme yerine genel olarak aritmetik düşünceye sahip oldukları belirtilmektedir (Baki ve diğ., 2008; Gürbüz & Akkan, 2008; Akkan, Baki & Çakıroğlu, 2012). Yapılan araştırma sonucunda da öğrencilerin harflerin anlamı ile ilgili genellikle aritmetik düşünceye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Araştırmanın bu sonucu çalışmalar ile paralellik sergilemektedir. Ayrıca, öğrencilerin taklitçi muhakeme yardımıyla cebirsel çözümler gerçekleştirebildikleri görülmüştür. Öğrenciler yaptıkları işlemleri taklitçi muhakeme ile gerçekleştirmeleri sebebiyle çözümleri çok fazla sorgulamadıkları belirlenmiştir.

Cebir öğrenme alanı soyutlama becerisinin kazandırılmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Bu sayede öğrenciler aritmetik ifadelerden genellemelere geçiş yapmaya başlamaktadır. Ortaokul matematik öğretim programı (2013) incelendiğinde cebir öğrenme alanına 6. sınıfta "Aritmetik dizilerin kuralını harfle ifade eder; kuralı harfle ifade edilen dizinin istenilen terimini bulur." kazanımı ile giriş yapıldığı görülmüştür. Cebirsel ifadelerle ilk defa karşılaşan öğrencilerden bu kazanım kapsamında cebirin temel kavramlarından biri olan harfleri kullanılması istenmektedir. Sınıf ortamında öğrencilere harflerin ne anlama geldiği nasıl kullanılacağı ile ilgili yeterli bilgi verilmeden cebirsel düşünceyi kullanmaları beklenmektedir. Bu süreçteki hızlı geçişin öğrencilerde var olan kavram yanlışlarının bir nedeni olduğu düşünülmektedir.

Bahsi geçen kazanımın alt maddeleri arasında değişkenlerin anlamı ile ilgili sadece "Değişken kullanımının önemi ve gerekliliği vurgulanır" notu yer almaktadır. Daha sonraki kazanımlar ise değişkenleri kullanmaya yöneliktir. Kısacası cebirin kavramsal alt yapısı tam olarak oluşturulmadan öğrencilerden işlemsel bilgileri kullanmaları beklenmektedir. Doğal olarak kavramsal alt yapıyı oluşturamayan öğrenciler aritmetikten cebire geçişte problemler yaşamaktadır. Çadırılı ve Berkant'ın (2016) yaptıkları çalışma da bu düşünceyi destekler niteliktedir. Çadırılı ve Berkant'ın araştırmasına katılan öğretmenlerin yarısına yakını bahsi geçen kazanımın yerinin değiştirilip daha sonraki kazanımların arasına konulması gerektiğini vurgulamışlardır. Bu sonucun ortaya çıkmasında ise altıncı sınıfa kadar sürekli sayılarla işlem yapan öğrencilerin ilk defa sembolle karşılaşmalarının konuya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olması gerekçe olarak gösterilmiştir.

Perso (1992)'ya göre herhangi bir konuda belirli bir kavram yanlışısına sahip olan öğrenciler o konuya yönelik olumsuz tutum sergilemektedirler. Perso (1992)'nin aksine bu araştırma kapsamında yapılan istatistiksel hesaplamalar sonucunda öğrencilerin matematiğe karşı tutumu ile sahip oldukları kavram yanlışları arasında ,05 önem düzeyinde anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Kavram yanlışısına sahip olan öğrenciler ile olmayan öğrencilerin matematiğe ilişkin tutumları benzerlik göstermiştir. Bu bulgu Ekizoğlu ve Tezer (2007)'in bulguları ile paralellik göstermiştir.

Yapılan bu araştırma kapsamında, en sık yapılan kavram yanlışısına sahip olan ve olmayan öğrencilerin matematik dersine karşı sahip oldukları öz yeterlik inançları farklılık göstermiştir. Kavram yanlışısına sahip olmayan öğrencilerin o konuyu yapabileceğine olan inancı daha yüksek çıkmıştır. Kavram yanlışısına sahip olan öğrenciler ise konuya karşı kendisini yetersiz olarak görmüştür. Bu sebeple kavram yanlışısına sahip olduğu konuyu ya da durumu başaramayacağını düşünmüştür. Öğrencilerin sahip oldukları bu düşünce onların başarısını olumsuz yönde etkilemektedir. Altun (2005)'un da ifade ettiği gibi öğrencilerin matematik



dersine ilişkin öz yeterlik algıları ile matematik başarıları arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur.

4. ÖNERİLER

Araştırmanın 40 kişilik çalışma grubu ile gerçekleştirilmesi ve uygulama süresindeki zamanın sınırlı olması nedeniyle öğrencilerin düşünceleri altında yatan nedenlerin neler olduğu araştırılamamıştır. Belirtilen nedenler daha sonra yapılacak çalışmalarda göz önüne alınarak daha kapsamlı ve detaylı analizlerle durum ortaya konabilir.

Dede ve Argün (2003)'ün yapmış olduğu çalışma ile sadece öğrencilerin değil geleceğin öğretmeni olan öğretmen adaylarının da harf sembollerin farklı kullanımları hakkında yetersiz ve eksik bilgiye sahip oldukları sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin harflerin anlamını öğrencilere tam olarak kavratılabilmesi için öncelikle kendilerinin bu kavramı özümsemeleri önem taşımaktadır. Öğretmenlerde var olan kavram yanlışlarının giderilmesi üzerine çalışmalar ve bunların öğrenci üzerindeki etkileri araştırılabilir. Ayrıca, öğretim sürecinin çalışma yaprakları (Akkaya & Durmuş, 2010), elektronik tablo (Turan, 2013), gibi dersi daha eğlenceli, renkli hale getiren materyallerle desteklenmesi uygun olabilir.

Toprak (2011)'in yapmış olduğu çalışma da aritmetikten cebire kademeli geçişi sağlayan ders planlarının etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sebeple öğrencilerin aritmetikten cebire kademeli olarak geçişini sağlayacak ders planları tasarlanması ve böylelikle cebir konusuna tam olarak girmeden önce aritmetik ile cebir arasındaki ilişkinin öğrencilere doğru bir şekilde aktarılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.

Toplumumuzda öğrenci başarısı genel olarak matematik başarısı olarak algılanmaktadır. Matematikten başarısız olan öğrenciler tüm derslerinde başarısız gibi düşünülmektedir. Toplumun bu tutumu öğrenciler üzerinde baskı oluşturmaktadır. Dolayısıyla öğrenciler matematikten korkarak onu sevmemektedirler ve matematiği başarabileceklerine olan inançlarını yitirerek kendilerini yetersiz hissetmektedirler. Öğretmenler öğrencilerin üzerindeki bu baskıyı azaltmak amacı ile ders içeriklerini düzenleyebilirler. Oyun ve müzik gibi eğlenceli aktivitelerin matematiğe entegre edildiği dersleri alan öğrencilerin matematiğe daha fazla ilgi duyacağı ve onu seveceği düşünülmektedir (Gençdoğan, Gülerüz, Sırmacı & Gülbahçe, 2005; Tural, 2005; Çankaya & Karamete, 2008; Yücel & Koç, 2011; Feng, Suri & Bell, 2014; Yağışan, Köksal & Karaca, 2014).

Kaynakça

Akkan, Y., Çakıroğlu, Ü. ve Güven, B. (2008). Öğrencilerin cebir öğrenme alanında sahip oldukları bazı hata ve kavram yanlışları. *Journal of Educational Sciences & Practices*, 7(13), 55-74.

Akkan, Y., Baki, A. ve Çakıroğlu, Ü. (2012). 5 - 8. sınıf öğrencilerinin aritmetikten cebire geçiş süreçlerinin problem çözme bağlamında incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(43), 01-13.

Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2006). İlköğretim 6-8. sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlışları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(31), 1-12



Akkaya, R. ve Durmuş, S. (2010). İlköğretim 6.sınıf öğrencilerinin cebir öğrenme alanındaki kavram yanlılarının giderilmesinde çalışma yapraklarının etkililiği. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(27), 7-26

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve bilgisayar öz yeterlik algıları üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10.

Altun, S. (2005). *Öğrencilerin öz düzenlemeye dayalı öğrenme stratejilerinin ve öz yeterlik algılarının öğrenme stilleri ve cinsiyete göre matematik başarısını yordama gücü*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Baki, A. vd. (2008). Aritmetikten cebire geçişte problem çözme stratejileri. (Poster). 8. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Bolu.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, New Jersey: Prentice Hall.

Bayturan, S. (2004). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin matematik başarılarının matematiğe yönelik tutum, psikososyal ve sosyodemografik özellikleri ile ilişkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Brousseau, G. (2002). *Theory of didactical situations in mathematics, 1970-1990*. Dordrecht, Boston: Kluwer Academic Publishers.

Bryman, A. (2006). Editorial. *Qualitative Research* 6:1, 5–7. Coxon, T. (2005) Integrating qualitative and quantitative data: What does the user need? *Qualitative Social Research* 6:2

Carpenter, T.P. ve Levi, L. (2000). Developing conceptions of algebraic reasoning in the primary grades. Research report.

Cornu, B. (1991). Limits. In D. Tall (Edit.), *Advanced Mathematical Thinking*. Boston: Kluwer academic publishers.

Çadırlı, G. ve Berkant, H. (2016). Altıncı sınıf matematik dersi cebir öğrenme alanının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi ve geliştirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 241-254.

Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).

Dede, Y., Yalın, H. İ. ve Argün, Z. (2002). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin değişken kavramının öğrenimindeki hataları ve kavram yanlılıkları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18.

Dede, Y. (2005). Değişken kavramı üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 139-148.

Ekizoğlu, N. ve Tezer, M. (2007). İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile matematik başarı puanları arasındaki ilişki. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 2(1), 43-57.

Feng, S., Suri, R. ve Bell, M. (2014). Does classical music relieve math anxiety? Role of tempo on price computation avoidance. *Psychology & Marketing*, 31(7), 489-499.



- Gençdoğan, B. vd. (2005). İlköğretim öğrencilerinin müzik zekâsı ile matematik tutumu arasındaki ilişkiler. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11).
- Goodson-Espy, T.J. (1998). The roles of reification and reflective abstraction in the development of abstract thought: Transitions from arithmetic to algebra. *Educational Studies in Mathematics*, 36(3), 219-245.
- Gürbüz, R. ve Akkan, Y. (2008). Farklı öğrenim seviyesindeki öğrencilerin aritmetikten cebire geçiş düzeylerinin karşılaştırılması: Denklem örneği. *Eğitim ve Bilim*, 33(148), 64-76.
- Jäder, J., Sidenvall, J. ve Sumpter, L. (2017). Students' mathematical reasoning and beliefs in non-routine task solving. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(4), 759-776. doi: [10.1007/s10763-016-9712-3](https://doi.org/10.1007/s10763-016-9712-3)
- Katranç, Y. (2009). Cinsiyet, yaşam standardı ve matematik başarısı ile matematiği yönelik tutum arasındaki ilişki. *XVIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 1-3.
- MacGregor, M. ve Stacey, K. (1997). Students' understanding of algebraic notation: 11–15. *Educational Studies in Mathematics*, 33(1), 1-19.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Beverly Hills: Sage Publications.
- Ortaokul Matematik Dersi (5, 6, 7, ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı (2013). Milli Eğitim Bakanlığı. Ankara.
- Özder, E. (2008). *İlköğretim 6. sınıfta görsel sanatlar dersi ile desteklenen matematik öğretiminin öğrenci tutumları ve başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Perso, T. (1992). *Using diagnostic (conflict) teaching to overcome misconceptions in algebra*. The Mathematical Association of Western Australia.
- Rosnick, P. (1999). Some misconceptions concerning the concept of variable. B. Moses (Eds.), *Algebraic thinking, grades 9-12: Readings from NCTM's school based journals and other publications* (pp. 313-315), Reston, Va:NCTM.
- Sasman, M. L. L. ve Olivier, A. (1997). Reconceptualising school algebra, algebra rationale.
- Soylu, Y. (2008). 7. sınıf öğrencilerinin cebirsel ifadeleri ve harf sembollerini (değişkenleri) yorumlamaları ve bu yorumlamada yapılan hatalar. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 237 -248
- Stacey, K. ve Macgregor, M. (1997). Building foundations for algebra. *Mathematics in the Middle School*, 2(4), 252 – 260.
- Stacey, K. ve Macgregor, M. (2000). Learning the algebraic method of solving problems. *Journal of Mathematical Behaviour*, 18(2), 149-167.
- Şahin, Ö. ve Soylu, Y. (2011). Mistakes and misconceptions of elementary school students about the concept of 'variable'. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 15, 3322-3327. doi: [10.1016/j.sbspro.2011.04.293](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.04.293)



- Toprak, Z. (2011). *Aritmetikten cebire geçişi sağlayacak etkinliklerin tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Turan, P. (2013). *Değişken kavramının öğretimi sürecinde elektronik tablo kullanımı: Bir öğretim deneyi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir
- Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği programının matematiğe karşı özyeterlik algısına etkisi. *Journal of Qafqaz University*, 8(1), 1-8.
- Van Amerom, B. (2002). *Reinvention of early algebra: Developmental research on the transition from arithmetic to algebra*. Yayınlanmamış doktora tezi, University of Utrecht, The Netherlands. Url: <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/874/full.pdf?sequence=18&isAllowed=y>
- Yağışan, N., Köksal, O. ve Karaca, H. (2014). İlkokul matematik derslerinde müzik destekli öğretimin başarı, tutum ve kalıcılık üzerindeki etkisi. *İdil*, 3 (11), 1-26.
- Yenilmez, K. ve Özabacı, N. Ş. (2003). Yatılı öğretmen okulu öğrencilerinin matematik ile ilgili tutumları ve matematik kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(14), 132-146.
- Yücel, Z. ve Koç, M. (2011). The relationship between the prediction level of elementary school students' math achievement by their math attitudes and gender. *Elementary Education Online*, 10(1), 133-143.
- Wang, X. (2015). The Literature review of algebra learning: focusing on the contributions to students' difficulties. *Creative Education*, 6(2), 144-153. doi: [10.4236/ce.2015.62013](https://doi.org/10.4236/ce.2015.62013).

EK

HARFLERİN ANLAMI HAKKINDA KAVRAM YANILGISI TESTİ

AÇIKLAMA: Sevgili arkadaşlar aşağıda verilen soruları dikkatlice okuyarak cevaplarınızı nedenleri ile birlikte açıklayınız. Soruları boş bırakmayınız. Katılımınızdan dolayı teşekkür ederim.

1) $b - 2$ ifadesindeki “b” için ne söyleyebilirsiniz? Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

a) $b = 1$ b) Hiçbir anlamı yoktur

c) Bilinmeyendir d) $b = 2$

.....

2) $a = 5$ ve $b = 6$ ise $c = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz b) 7



c) Hiçbir anlamı yoktur d) 1

3) $7e - 2e$ işleminin sonucu aşağıdakilerden hangisidir? Lütfen nedeninizi açıklayınız.

- a) 5 elma b) $5e$
c) $25'e$ eşittir d) 5

4) $8 + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? Verdiğiniz cevabın nedenini açıklayınız.

- a) $9'a$ eşittir b) 8 ceviz
c) $8 + c$ d) Hiçbiri

5) $K = 1$ ve $M = 3$ ise $L = ?$ Verdiğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

- a) Neye eşit olduğunu bilemeyiz b) 2
c) Hiçbir anlamı yoktur d) 5

6) $a + b + c$ ifadesi aşağıdakilerden hangisine eşittir? İşaretlediğiniz cevabın neden doğru olduğunu düşünüyorsunuz. Açıklayınız.

- a) 6 b) Neye eşit olduğu bilinemez
c) Herhangi üç sayı sırayla toplanmış d) 3

7) $2a^4 = 24$ ise a için ne söyleyebiliriz? Lütfen nedeninizi açıklayınız.

- a) $a = 3$ b) $a = 0$ c) $a = 1$
d) $a'nın$ neye eşit olduğu bilinemez

8) "Bir torbadaki cevizlerin sayısının 2 katının 5 fazlası" ifadesini cebirsel olarak nasıl gösterebiliriz? Nedeninizi açıklayınız.

- a) $2c + 5$ b) $2a + 5$
c) $2x + 5$ d) Hepsi



OSMANLI DEVLETİ VE TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE İLKÖĞRETİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

Doç.Dr. Yüksel KAŞTAN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Neslihan DEMİREL

Öz

19. yüzyılda Avrupa'da eğitim kurumlarının önemi giderek artmaya başlamıştır. Sanayi Devrimi sonrasında kırsal alandan kent merkezlerine önemli bir göç yaşanmıştır. Kent merkezlerinde oluşan nüfusun melek edinmesinde eğitim kurumları önemli bir işlev kazanmıştır. Doğal olarak bu süreçte ilköğretim kurumları önemini artırarak aileler ve devletler öğrencilerin mutlaka bu öğrenimi yapmasını talep etmişlerdir. İşte bu bağlamda Osmanlı Devleti de modern anlamda eğitim kurumlarını yeniden yapılandırma sürecine girmiş ve zorunlu eğitimin ilk uygulamaları II. Mahmut döneminde başlamış, cumhuriyet döneminde de devam etmiştir.

Çağımızda gelişen bilimin ve teknolojinin ışığında eğitimin insanlık için önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Çünkü devletlerin ve çeşitli toplulukların medeniyet seviyesi, kalitesi, başarısı, gelişmişlik düzeyi, üreticiliği gibi önemli meselelerin odak noktasından eğitim geçmektedir. Eğitim artık sadece üst düzeydeki seçilmiş insanlara sağlanan bir imkân olmaktan çıkmış, toplumda yaşayan her bireyin hakkı olarak görülerek, devletler tarafından zorunlu kılınmıştır.

Bu çalışmada Osmanlı Devleti'nin son dönemi ile Türkiye Cumhuriyeti'nde ilköğretim alanında yapılan çalışmalar ve gelişmeler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, öğretim, tarih, Osmanlı Devleti, Türkiye.

HISTORICAL DEVELOPMENT OF PRIMARY EDUCATION IN THE OTTOMAN STATE AND REPUBLIC OF TURKEY

Abstract

In the nineteenth century, the importance of educational institutions in Europe began to increase. After the Industrial Revolution, significant migration took place from the rural area to the urban centers. Educational institutions have gained an important function in the acquisition of the angel in the urban centers. Naturally, in this process, primary education institutions have increased their importance and parents and states have demanded that their students make this learning. In this context, the Ottoman State has also entered the process of restructuring education institutions in the modern sense and the first applications of compulsory education II. It started in the period of Mahmut, continued in the republic period.

The significance for humanity, educated in the light of science and technology in our times, is even better understood. This is because the education of the states and the various communities



focuses on important issues such as the level of civilization, quality, success, level of development, production. Education is no longer merely an opportunity for elected people in the upper echelon, and is imperative for states to see, as the right of every individual living in society. In this study, studies and developments in the last period of the Ottoman State and in the primary education field in the Republic of Turkey have been examined.

Keywords: Education, education, history, Ottoman State, Turkey.

GİRİŞ

Eğitim denince akla ilk önce aile gelir. Zira toplumun en küçük yapı taşı ve çocuğun adeta formatının atıldığı yer ailedir. Ailelerin birleşmesinden sülale ve daha üst toplumsal yapılar meydana gelir. Buna göre ilk zamanlarda çocuklar gözlem yoluyla, daha sonra deneme yanılma, gösteri, gösterip yaptırma, anlatım ve uygulama gibi yöntemlerle daha çok önceleri aileye yardım, sonra ise kendi kendine yatabilmek için eğitilir. Bu dönemde güvenlik, hayatını sürdürme, aile kurma önemlidir. Devletlerin ortaya çıkışı ile birlikte erkin kendini koruma, yeni yerler alma, devlet işleyişini sürdürme (yönetim, asayiş, adalet, inanç) amacıyla okullar açmaya başlar. Formal eğitim daha çok yönetim tarafından toplumun tümünü kapsayan değil sadece seçilmiş kişilere verilir. Birey inanişla, görgü kuralları ve ahlakla ilgili eğitimi çevresinden alır.

Bahsedilen yapı sanayi devrimine kadar devam etmiştir. Sanayi devrimi sonrasında kent nüfusu artmaya başlamış, aristokrasi ile dini kurumların toplum üzerindeki etkisi azalmıştır. Bu dönemde toplum ihtiyaçlarının değişmesi, artması yeni meslek alanlarını ve bu alanlarda uzmanlaşmayı beraberinde getirmiştir. Fransız İhtilali sonrasında başlayan uluslaşma sürecinde artık devlet içinde dil, tarih ve ülkü birliğini sağlayabilmek amacıyla eğitim tüm vatandaşlar için devletin görevi arasına girmiştir. Burada amaç bireyler devletin amaçları doğrultusunda iyi bir vatandaş olması, bunun yanında bir meslek edinerek üreten ve devlete vergi veren kişi olarak yetiştirilmesidir. Çocuk ailelerin eğitimi ile değil devletin kendi geleceği yönünde verdiği eğitimle yetişmeye başlar. Zaman içerisinde okullara kızların da artarak gelmesiyle kız okulları, erkek okulları, karma okullar açılır. Uzun dönem Avrupa'da eğitim kurumları kiliselerin kontrolünderken bir süre sonra kilise okulları ile devlet okulları ayrışır, kilise okulları toplumda marjinalleşirken devlet okulları genelleşir.

Sanayi Devrimi sonrasında Avrupa'da başlayan ilerleme nedeniyle gelişmek isteyen ülkeler ile siyasi bütünlüğünü oluşturmak isteyen veya korumak isteyen ülkeler devlet eliyle eğitim kurumları açmaya başlar. Anayasal devlet düzeni, sanayileşme, liberal ekonominin toplum üzerindeki ağır baskısı sonucu başlayan sosyalizm hareketi ve daha sonraki sosyal demokrasi kavramı gibi gelişmeler artık devletlerin anayasalarında eğitim devleti yükümlülükleri arasına girmiştir (Başarı ve Parman, 2009: 31-34).

Mitchell'in okul tanımında modern yaşam tarzı, uygarlık ölçütlerine sahip kültürlü bireylerin ulus devlet modeli içinde yetişmesi şeklindedir. Bir devletin kurulabilmesi için siyasal, ekonomik ve kültürel olarak örgütlenebileceği belirli bir topluma ihtiyacı vardır. Hobsbawm bunu Polonya'nın kurtuluşunu sağlayanlardan Albay Pilsundski'den alıntılıdığı bir sözle "devleti yaratan millet değil, milleti yaratan devlettir" ifade etmiştir. Söz konusu milleti oluşturmanın en etkili araçlarının başında eğitim kurumları gelir. Bu nedenle ülkelerde ilköğretim kurumları zorunlu ve parasızdır (Mitchell, 2001: 132).



Çağımızda gelişen bilimin ve teknolojinin ışığında eğitimin insanlık için önemi daha da iyi anlaşılmaktadır. Çünkü devletlerin ve çeşitli toplulukların medeniyet seviyesi, kalitesi, başarısı, gelişmişlik düzeyi, üreticiliği gibi önemli meselelerin odak noktasından eğitim geçmektedir. Eğitim artık sadece üst düzeydeki seçilmiş insanlara sağlanan bir imkân olmaktan çıkmış, toplumda yaşayan her bireyin hakkı olarak görülerek, devletler tarafından zorunlu kılınmıştır. Zorunlu eğitimin gelişimi daha Osmanlı Devleti zamanında II. Mahmut döneminde başlamış olup günümüze kadar gelişmiştir. Eğitim sistemimizde yeni uygulamalar ile zorunlu eğitim, ilköğretimden sonra ortaöğretimi de dâhil ederek uygulamaya geçirilmiştir.

Dünyada çok hızlı bir şekilde bilim ve teknoloji alanındaki gelişmeler, fertlerin ihtiyaçlarında da farklılaşmalar meydana getirmektedir. Bu bağlamda çağı yakalayabilmek amacıyla gelişen teknolojinin hızına davranış olarak adapte olabilecek bireylerin yetiştirilebilme ihtiyacı ülkelerin eğitim sistemlerini yeniden gözden geçirmelerine neden olmaktadır (Erginer,2006). Bu kapsamda herkese eşit eğitim şansı verilebilmesi için öncelikle kaynaklara ulaşabilme veya onlardan eşit bir şekilde faydalanabilme söz konusu olmaktadır. Buna göre bir ülkede yönetimin her kişiye eşit bir şekilde eğitim imkanı sağladığı ve her kişinin bu fırsattan yararlandığı bir ortamda eğitimde fırsat eşitliği sağlanmış olur (Tunç,1969:16).

İlkokullar Sanayi Devrimi ve Fransız İhtilali sonrasında Avrupa’da ülke içinde dil, tarih ve ülkü birliği sağlayarak, uluslaşma, devletin görevlerini yerine getirecek, ideolojini devam ettirmesi, devlete iyi bir vatandaş olması, kendi hayatını şekillendirmesi amacıyla öğrencilerin gittikleri okullardır. Burada hedef ülke olarak bütün çocuklara eğitim vermektir. Bu amaçla ülkede 7-14 yaş arası nüfus için farklı türlerde okullar açılmaktadır.

OSMANLI DEVLETİ’NDE İLKÖĞRETİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

a.Klasik Dönem

Osmanlı Devleti’nde klasik dönemde eğitim medreselerde, vakıflara bağlı sıbyan okullarında, kiliselerde, havrada ve Enderun’da verilir. Türk eğitim tarihinde ilkokul olgusu çok öncelere dayanır. Ülkede ilk önce medreselerle öne çıkan okul olgusu Fatih Sultan Mehmet zamanında düzenli bir forma sokularak külliye kurulumu yapılmıştır. Bu külliye çerçevesinde Dar-üt Talim adı verilen ilkokullar açılmıştır. Kanuni zamanında da medreselerin içinde sıbyan okulları kurulmuştur. Bu okullar İslam medeniyeti geleneğindeki "küttab" adlı okulların devamı niteliğindedir. Sıbyan mektepleri külliyelerin içerisinde yer alır. Külliye olmayan yerlerde ise camilerin yanında ayrı bir yapı olarak bulunur. Her mahallede her köyde her semtte açılmıştır. Eğitim vakıf sistemi yoluyla parasız yürütülür. Eğitim karma olabildiği gibi kız ve erkekler için ayrı uygulama yapılır. Öğretmenler imam, müezzin ya da okuma yazma bilen kişiler olabilirdi. Çalışma sistemleri vakfiyelerde belirtilmesine rağmen genelde pek çok açıdan benzer özellik taşırlar. Sıbyan Mekteplerinde temel prensip çocuklara okuma yazma, dört işlem ve İslami bilgiler öğretmektir. Sıbyan mektepleri bazen padişahlar, bazen de valide sultanlar, paşalar, hayırsever kişilerce yaptırılmıştır. Bu tür okullar daha ziyade büyük şehirlerde yer alırlar (Erkul,1997:118-119).

Sıbyan okullarının çocuklara Kur’an okutmak, namaz kılma şeklini, okunacak ayet ve duaları öğretmek, yazı yazmayı bilmek gibi üç temel amacı vardır. II. Beyazid adını taşıyan caminin yanına bir okul yaptırmıştır. Okulun vakfiyesinde “mektephanede muallim ve halife olanlar talimi kelamı kadim ve Kur’anı azim ederler” yazısından da bu okulların çocuklara Kur’an



okunmasını esas amaç edindiği anlaşılmaktadır. Bu tür okullar bu şekilde Tanzimat dönemine kadar devam eder.

b.II.Mahmut Dönemi

Sıbyan mektepleri ile ilgili ilk düzenleme II.Mahmut tarafından 1824 tarihinde yayınlanan Talimi Sıbyan fermanı ile olmuştur. Bu fermanla çocukların ergenlik çağına gelmeden önce sıbyan okullarına gitmeleri mecbur tutulmuştur. Çocuklar okula gitmeden işe verilmemeleri, esnafın bu çocukları yanlarına çırak olarak almamaları gerekmektedir. Bu özelliği ile ferman ilköğretimdeki ilk kapsamlı yenileşmeyi sağlamıştır.

Osmanlı döneminde uzun yıllar ihmal edilen ilkokullar 19. Yüzyılın başlarından itibaren önem kazanmıştır. İlk kez II. Mahmut döneminde ilkokulların parasız ve zorunlu olması 1826 yılında yayınlanan bir ferman ile duyurulmuştur. Bu dönemde çocuklara okutulacak derslerin Kuran, sonra her çocuğun yeteneğine göre Tecvit, İlmihal ve Risaleler, İslam'ın Şartları ve Din dersleri olduğunu görülmektedir. Bu dönemde ilk defa ilkokul zorunlu hale getirilmesine rağmen bu ilkokul daha sonraki Avrupa tarzında açılan ilkokullardan olmayıp medrese eğitiminin ilk kısmını oluşturmaktadır (Üstün,2000: 87).

Meclisi Umuru Nafia 1838 yılında yeni bir eğitim raporu hazırlamış ve buna göre yeni açılacak olan okullar modern ve Avrupa tarzında olacağı yer almıştır. Batı tarzı okulların açılması vakıflardan alınarak bakanlığa bağlı kurumlar haline getirilmiştir. Böylece ilk modern anlamda eğitim alanında teşkilatlanma bu dönemde başlamıştır. Mekatibi Rüştîye Nezareti açılması düşünülen ortaokulların yönetimini üzerine alacak bir genel müdürlük olarak kurulur. Bu dönemde sıbyan okulları için hocaların mesleki ve diğer durumlarının incelenmesi, bunlardan çocuk eğitimine uygun olmayanların bu okullardan uzaklaştırılması, öğrencilerin sınıflara tasnif edilmesi, her derecedeki sınıfta farklı derslerin okutulması, yoksul öğrenciler için yatılı okulların açılması, sıbyan okullarının ikiye ayrılarak farklı programların yer alması, öğrencilerin devam mecburiyetine tabi tutulması, okuma zorunluluğunun mahalle mekteplerinde dört, büyük medreselerde beş yaşından başlaması gibi önemli kararlar alınmıştır.

c.Tanzimat Dönemi

II. Mahmut Dönemi'nde eğitim alanında gerçekleştirilen ıslahatlar Tanzimat Dönemi'nde de devam eder. Bu dönemde Avrupa'dan örnek alınan yeni eğitim modelleri ve teknikleri üzerinde durularak bu kapsamda çeşitli düzenlemelere gidilir. Önceleri medreselerde İslam dininin mihverinde gerçekleşen eğitim artık giderek daha dünyevi ve seküler olmaya başlar. İlköğretimde birçok yeniliğe Tanzimat Dönemi'nde gidilir (1839-1876). 1845 yılında Meclisi Maarifi Muvakkati oluşturulur. İlk ve ortaokul kademelerinde duyulan ihtiyaç tespit edilerek öğretim ilk, orta ve yüksek olmak üzere üç kademeye ayrılır. İlköğretimi sürdüreceği olan sıbyan mekteplerini yenileme, orta öğretimin gerçekleşeceği rüştiyeleri açma, geliştirme, yüksekokul derecesinde de Darülfünunu açma kararı alınır. Bu kapsamda Daimi Meclisi Maarif'in kurulma kararı alınır. 1847 yılında çıkartılan bir talimatla sıbyan mekteplerinin süresi dört yıl olarak tespit edilir. Daha sonra çocukların iki yıl süreli olan Rüştiyelere devam etmesi mecbur tutulur. Bu şekilde ülkede ilk defa altı yıllık zorunlu ilköğretim şartı getirilir. Öğretmenlerin denetlenmesi ve kendilerine rehberlik edilmesi amacıyla müfettişlerin görevlendirilmesi karar alınır. Rüştiyelerde okutulacak derslerin kitaplarının hazırlanması amacıyla 1851 yılında Encümeni Daniş isimli bir kurum oluşturulur (Koçer,1974:53; Gülcan ve diğer,2003:5-7).



Osmanlı Devleti eğitim alanında yenilikler yaparken Avrupa tarzında eğitim veren kurumlar kurar. Tanzimat Döneminde eğitim devletin bir görevi olarak kabul edilir, halkın eğitimi devlet ve hükümetin sorumluluğuna girer (Sakaoğlu, 1991, 71-72). 1851 yılından 1856 Islahat Fermanı'na kadar ülkede rüştiyelerin açılmasına önem verilir (Kodaman, 1991, 14). 1857 yılında Meclisi Maarifi Umumiye adlı teşkilat kurulur (Koçer, 1974:55). Bu kuruluşun çabaları ile Tanzimat Okulları ismiyle yeni bir eğitim öğretim kurumunun açılması ve yaygınlaştırılması sağlanır. Buna göre bu okullar medreseye veya bir vakıfa bağlı olmayıp bir meclisle birlikte bir bakanlığa bağlanır (Kodaman, 1991, 478-479). 1862 senesinde ilköğretimde yeni düzenlemeler devam eder. İstanbul'da merkez olarak tespit edilen 12 okul ile çevredeki 36 okulda yeni kuralların uygulanmasına başlanarak bir kısım öğretmenlere aylık bağlanır. Bir yıl sonra 1860'te ilköğretimin mecburi olduğu yeniden ilan edilir. 1866 yılında Maarifi Umumiye Nezareti kurulur ve 1869 yılında Maarifi Umumiye Nizamnamesi çıkarılır (Ergin,1942:43; Koçer,1974:56; Büyükkarcı,1996:93).

Bu nizamname ile o güne kadar düzensiz, belirli bir sistemi olmayan, günübirlik ihtiyaçlar çerçevesinde gerçekleşen kurumlaşmalar artık belirli kurallara bağlanarak ülkede eğitim ve kültürle ilişkili konular 189 maddeden mürekkep bu nizamnamenin kuralları doğrultusunda yürütülmeye başlanır (Ergin, 1942:43; Büyükkarcı, 1996:94). Böylece ülkede modern ve milli eğitimin temelleri atılarak eğitim devletin görevleri arasında kabul edilir. Ayrıca Tanzimat döneminde elde edilen haklarla okullar açmaya başlayan azınlıklar ve yabancıların Batı tarzında açtıkları okullar ile geleneksel tarzdaki Osmanlı'nın eğitim kurumları arasında ortaya çıkan çatışmanın bu nizamname ile giderilmeye çalışılır. Nizamname ile ülkede okul açma bir takım koşullara bağlanarak azınlıklar ile yabancıların eğitim yolu ile gerçekleştirdikleri faaliyetleri denetim altına alınmaya çalışılır (Cicioğlu,1985:13-15; Gök,1999:4).

Nizamnameye göre ilköğretim mecburidir. İlköğretim sıbyan (Anaokulu ve Temel Eğitim), mahalle ve köy okulları olarak yer alır (3- 35. Maddeler). Buna göre ülkede her mahalle ve köyde en az bir ilkokul yer alacaktır. Müslim ve Gayrimüslim karma yerleşim yerlerinde Müslim ve Gayrimüslim okulları ayrı olacaktır (Karakas,2000:758). Buralarda açılacak olan okullarda inşaat, tamirat, öğretmen ücreti ve diğer harcamalar mahalle veya köy halkınca karşılanacak, öğrenim süresi dört yıl olacaktır (Vahapoğlu,2005:82-84). Eğer bir köy veya mahallede iki ilkokul varsa bunlardan biri kız öğrenciler için ayrılacak, okulda görev alacak öğretmen ve dikiş ustaları bayan olacaktır (Sakaoğlu,1991:84). İlköğretimde kızların 6-10, erkeklerin 7-11 yaşlarının sonuna kadar okula devam mecburiyeti vardır (Büyük Larousse, 1995:11228).

Tanzimat Dönemi eğitimcileri çocuklara dini eğitim yanında Batı tarzı milli ve çağdaş eğitimin verilmesini savunurlar. 1869 senesinden itibaren ülkede geleneksel sıbyan mekteplerine paralel iptidai mektep, usulü cedide mektepleri isimleriyle yeni okullar açılır ve bu okullarda Batı tarzı yeni öğretim usulleri uygulanmaya başlanır. Böylece sıbyan mektepleri usulü cedit anlayışı ile kendini yeniler. Sıbyan mektepleri de müfredatında değişikliğe giderek tarih, coğrafya, hesap dersleri ilave edilir. Ayrıca sınıflarda öğrenci sırası, kara tahta, tebeşir, harita, yerküresi, öğretmen kürsüsü gibi ders araç gereçleri kullanılmaya başlanır. Ülkede usulü cedit hareketi ile İptidai Okullar ve geleneksel tarzdaki Sıbyan Mektepleri olmak üzere iki farklı okul tipi olur. Usulü Cedit uygulaması ilk olarak 1873 yılında Nuruosmaniye Camii'nde yer alan iptidai mektebinin örnek haline getirilmesiyle başlar (Mutlu,1999:8).



Osmanlı Devleti'nde okullar genel ve özel olarak ayrılırlar. Genel okulların denetim ve idaresi devlete aitken özel okulların denetimi devletin bilgisi dâhilinde şahıs veya cemaatlere aittir (Sarioğlu,2002:20). Nizamnameye göre 500 haneden fazla olan yerleşim yerinde halk Müslüman ise Müslüman, Hıristiyan ise Hıristiyan, karma ise yarı ayrı iki ortaokul açılacaktır. Şayet Müslüman ve Gayrimüslim nüfus karma ise bunlardan birinin okul açabilmesi için en az 100 hanelik nüfusa sahip olması gerekir (Sarioğlu,2002:21). Büyük şehirlerde halk Müslüman ise Müslüman, Gayrimüslim ise kendi dini veya etnik kökenine göre ayrı ayrı, karışık ise sadece kızlar için ayrı ortaokulu açacaklar ve bu okulların öğretmenleri kadın olacaktır (Büyükkarcı,1996:93). İlkokullardaki gibi ortaokullarda da din dersi ile fen bilimleri dersleri he milletin kendi dili ile öğretilmektedir (Sarioğlu,2002:22).

1869 tarihli Maarifi Umumiye Nizamnamesi ile eğitim alanında çok önemli yenileşmelere gidilmesine rağmen ilkokul sayısındaki artışın nüfusa göre yetersiz kaldığı, programların iyi işlemediği, öğretmenlerin yetersizliği gibi konular tartışılmaya başlanır. Bu tartışmalar 10 Haziran 1867 tarihinde Eğitim Nazırı Saffet Paşa'nın nizamnameye eklediği düzenlemelerle giderilmeye çalışılır. 1872 yılında ilkokullarda ders kitapları yeniden düzenlenir, 1873 yılında ise eğitim alanında konuların düzenlenmesi amacıyla bir komisyon kurulur (Sezer, 1999).

Medreseler Avrupa'da başlayan bilimsel değişimler ile Sanayi İnkılabı sonrasında ortaya çıkan yeni disiplinlere yabancı kalması nedeniyle giderek daha çok dini eğitim kurumları olarak algılanmışlardır. Azınlıkların ve yabancıların açtıkları ile devletin açtığı okullar daha çok modern okul olarak algılanmıştır. Tanzimat Dönemi ile beraber ülkede devlet okullarının, Islahat Fermanı sonrası azınlık ve yabancı okulların hızla açılmaya başlanması ile ülkede eğitim kurumları tek çatıdan yönetilme ihtiyacı doğmuş ve giderek bu alanda çalışmalar yapılmıştır (Kocabaşoğlu, 2000).

1856 yılında yayınlanan Islahat Fermanı ile devletin gözetim ve denetimde yabancı devletlere ve azınlıklara eğitim alanında kendi okullarını açma hakkına sahip olurlar. Gayri Müslim çocuklar Müslüman okullarına girebilecekler, azınlıklar eğitim alanında bağımsız hareket edebileceklerdir. Tanzimat döneminde Müslüman ve Gayrimüslim çocukların bir arada eğitim görebilecekleri lise düzeyinde okullar açılmaya başlanır (Kodaman,1988:15-18; Kocabaş,2002:129).

d. II. Abdülhamit Dönemi

Osmanlı Devleti'nde ilk defa 23 Aralık 1876 tarihinde II. Abdülhamit'in Kanunu Esasi'yi ilan etmesi ile anayasal döneme geçilir. Anayasaya göre herkes eğitim öğretimini özgürce ve parasız yapabilecektir. Devlet içinde Gayrimüslimler ile yabancı devletlerin eğitim öğretim faaliyetlerine dokunulmayacak, ilköğretimin ilk kademesi Osmanlı tebaası için zorunlu olacaktır. Anayasada eğitim öğretimle ilgili üç temel eğitim maddesi yer alır. 119 madde ve 13 fasıldan oluşan anayasanın 15.maddesi "Her Osmanlı vatandaşının genel ve özel öğretim hakkında sahip olduğunu", 16. Maddesi "Her okul türünün devletin denetimine tabi tutulacağı ve inanç işleri ile ilgili eğitim dışında, Osmanlı uyruklarının eğitiminde eşitlik sağlanması karar bağlanmıştır" denmektedir. 1876 yılında 34 maddeden oluşan bir İptidai Talimatnamesi yayınlanır. Talimatnamede her kırk haneli mahallede eğitim öğretim meclislerine, okulların yönetimine, alınacak vergilere, başarısız ve devamsız öğretmenlerin görevden alınması gibi konular yer alır.



Bu meclisin ilköğretimin geliştirilmesi, sıbyan mekteplerinin kurulması, bu okulların idaresi, eğitim öğretim işlerinin yürütülmesi, giderlerinin karşılanması, öğretmenlerin atanması gibi görevleri yer alır. Bu meclislere mahalle halkı da iştirak eder ve meclis adeta bir müteveli heyeti gibi çalışır. Meclis ayda iki defa toplanarak şubelerin çalışmalarını değerlendirecek ve halkı da yanına alarak problemlere çözüm arayacaktır. Talimatname ile yürürlüğe giren bu meclisler kendinden bekleneni verememiş, sadece II. Abdülhamit döneminde uygulanmıştır. Said Paşa 1878-1879 öğretim yılında eğitim alanında iki yeni rapor hazırlar. Bu raporlarda vilayetlerdeki eğitim kurumlarının genişletilmesi, ilköğretim giderlerinin halktan tedarik edilmesi ve ortaokul programına Fransızcanın eklenmesi yer alır (Sakaoğlu,1991:99). Bir süre sonra 1893 yılında Maarif Nezareti Taşra Köy okullarına Mahsus Olmak Üzere bir ders cetveli hazırlar. Taşradaki ortaokullar için de bir yönetmelik hazırlanıp uygulamaya konulur. Tedrisatı iptidaiye Kanunu Muvakkati (Geçici İlköğretim Kanunu) ile ilköğretim okulları parasız ve zorunlu olması ilk defa bu yasa ile güvence altına alınır (Akyüz,1997:232).

Tanzimat döneminde ülkede çeşitli kademelerde yatılı okullar açılır. Vilayet merkezlerinde yedi yıllık yatılı liseler, ortaokul derecesinde yatılı okullar İstanbul, Edirne, Tokat ve Amasya'da yer alır. Ortaokul kademesindeki yatılı okullar henüz bu dönemde yaygınlaşmamıştır (Sakaoğlu,2003:120-137).

II. Abdülhamit döneminde eğitimde usulü cedid giderek yaygınlaşır ve bir süre sonra ilkokullar için iptidai mektepler denmeye başlar. İptidai mektepler Maarif Nezareti'ne, sıbyan mektepleri Evkaf Nezareti'ne bağlıdır. 1879 yılında Maarif Vekâlet'inde yapılan bir değişiklikler Mekatibi Sıbyan Dairesi kurulur. Bu durum devletin bu okul türüne verdiği önemi gösterir. İstanbul'da 19'u erkek, 3'ü kız olmak üzere 22 tane iptidai okul açılır ve sıbyan mektepleri de giderek iptidai mekteplere dönüştürülürler. İlköğretim kurumlarının ülkenin tümüne yayılması ve idaresinin etkili bir şekilde yürütülmesi, taşra maarif teşkilatının kurulması ve bunlara ilköğretimle ilgili görevlerin verilmesi ile sağlanır.

1882 yılındaki devlet salnamesinde ülkede var olan ilköğretim okullarının durumu ile ilgili veriler yer alır. İptidai ve sıbyan mekteplerinde erkek ve kız çocuklarının muhteliten okutturulmasında nizamden yasak olduğu belirtilir. Artık ilkokullar için kullanılan usulü cedide mekatibi, usulü atika mekatibi gibi okulların devletçe düzenlenen iptidai okulları ile eski hallerini koruyan ve çoğunluğu vakfa ait olan sıbyan okulları yer alır. Örneğin İstanbul'da 1876 yılında 280, 1883'te ise 253 sıbyan mektebi yer alır. Kodaman'a göre 1883'te İstanbul'da 420 sıbyan mektebinden 253 tanesi Müslümanlara aittir. 1893 yılında ülkede 18 893 sıbyan mektebi, 3 057 adet iptidai mektep olmak üzere toplam 21 940 ilkokul yer alır. Devlet ülkenin her yerine ilkokulu yaygınlaştırmaya çalışmıştır. Ülkede çok yaygın olan sıbyan mektepleri olmasına rağmen iptidai mekteplerin sayısı da hızla artmaktadır. 1908 yılında Anadolu'da ilköğretim okullarının sayısı 14 000'ne, öğrenci sayısı 175 000'ne ulaşır (Kodaman,1988:75-76).

e.İttihat ve Terakki Dönemi

II. Meşrutiyet sonrasında 1913 yılında iktidara gelen İttihat ve Terakki hükümetleri döneminde ilköğretim yasal olarak mecburi olmaya devam eder. Bu dönemde idari olarak merkez ve taşrada ilköğretim teşkilatı kurularak iptidai okulların yaygınlaştırılması, sıbyan mekteplerine yeni usulün sokulması, Müslüman halkın çoğunlukta olduğu yerlerde ilköğretime öncelik verilmesi, halkın maarife yardımı ile taşrada Darülmuallimlerin açılması sağlanır (Kodaman,1991:66-70).



1908 yılında II. Meşrutiyet döneminde de eğitim öğretime verilen önem devam eder. Osmanlı İttihat ve Terakki Cemiyeti 1909 yılında ilkokul derecesinde özel olarak İttihat ve Terakki Okulu açar. Bu okul kız ve erkeklere eğitim veren iki kısımdan oluşur (Önder,1952:60). Osmanlı İttihat Okulları Cemiyeti yabancıların açtığı okullardan daha iyi eğitim vermesini amaçlayan kız ve erkekler için yatılı ilkokullar açar. Bu dönemde aynı amaçla Osmanlı Eğitim Şirketi de erkek ve kız çocukların eğitimi amacıyla ilkokul, ortaokul ve hazırlık kademelerinde okullar açar (Ergin,1942:1207-1208).

Gayrimüslimlere ait okulların düzenlenmesi için 1896 yılında Vilayeti Şahane Eğitim müdürlerinin görevleriyle ilgili talimat, 1910 yılında Rumeli vilayetlerinde Mebadiyi Tedris Hakkında Kanun ve Rumeli’de yer alan kilise ve okulların yönetimini düzenleyen yasa, Maarifi Nezareti Teşkilatı Hakkında Nizamname ile özel okullar talimatnamesi çıkarılır. 1913 yılında çıkarılan Tedrisatı İptidaiye Muvakkati ile her vilayet merkezinde bir yatılı ilköğretim okulu açılacaktır (Kılıç,2001:19). Bu geçici kanunda da ilköğretim parasız ve mecburidir. Emrullah Efendi tarafından hazırlanan Tedrisatı İptidai Layihayı Kanuniyesi 15 Ekim 1913 tarihinde Tedrisatı İptidai Kanunu Muvakkatinin kabulünden sonra uygulanabilir. Bu geçici yasayla ilköğretimde radikal yenileşmeler olur. Devlet ilköğretimde okulların yapımını üzerine alır. Bu yasayla iptidai ve rüştiye okulları birleştirilir ve mekatibi iptidaiye umumiye ismini alır. Programa göre ilkokullar 7-8 yaşları Devrei İptidaiye, 9-10 yaşları Devreyi Mutavasita, 11-12 yaşları Devreyi Aliye olarak üç devreye ayrılır ve her devrede okutulacak dersler belirlenir. Bu kanunun birçok maddesi Cumhuriyetin ilanı sonrasında da yürürlükte kalır (Akyüz,2009:268). Bu çerçevede 1914 yılında Kastamonu vilayeti mebusu İsmail Mahir Efendi her vilayet ve livada, köy çocuklarına ait yatılı okullar açılmasını, buralara her köyden bir kız ve erkek çocuk alınmasını öne sürer (Binbaşoğlu,1995:491-495).

1913 yılından sonra medrese eğitiminde yeniden düzenlemeler yapılır. 1914 senesinde çıkarılan bir nizamname ile medrese eğitiminin ilk iki devresi ortaöğretime, son devresi yükseköğretime denk gelecek şekilde her biri dört yıllık üç kademeye ayrılır (İlkin ve Tekeli,1993:94). Bu dönemlerde liselerin bir kısmı ortaokulu da içine alır. Bazı iptidai okullar ortaokulla birleşik, bazı ortaokullar bağımsız, bazı ortaokullar da liselerle bütünlüktedir. İptidai, ortaokul ve liselerin yatılı türleri de yer alır (Kodaman,1991:139).

TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NDE İLKÖĞRETİMİN TARİHİ GELİŞİMİ

a. Atatürk Dönemi

Cumhuriyetin ilk yıllarında Osmanlı Devleti'nden miras alınan okullarda eğitim ve öğretim sürdürülmeye çalışılmaktadır. Fakat tüm ülke sathında okullaşmaya gidilemediği, hangi ilde ne kadar öğretmen, okul veya öğrenci olduğu tam olarak belirlenememiştir. Bunun başlıca nedeni yerel yönetimlerin de eğitim görevini üstlenmesi ve homojen bir okullaşma ile merkezi yönetim ağının kurulamamış olmasıdır (Aydemir, 1999: 353).

Hemen her ülkede ilköğretim eğitim sisteminin temelidir. Bu nedenle ilköğretimi düzenlemek ve ilköğretim olanaklarını insanlara açmak, tüm nüfusa ilköğretimi zorunlu kılmak, devletlerin görevi arasında sayılmaktadır. Bu nedenle, Türkiye’de uzun yıllar zorunlu eğitim denildiğinde akla ilköğretim gelmektedir (Başaran,1993: 75). Zorunlu eğitim, örgün eğitimin en fazla önem verilen bölümünü ifade etmektedir. Zorunlu eğitim, bireyin belli bir çağda belli bir sürede eğitim almasını anlatmaktadır. Yani zorunlu eğitim; bir yurttaşın belirtilen bir yaşa gelinceye



kadar gösterilen eğitim kurumlarında belirtilen sürede bir öğrenim görmesini zorunlu kılmaktadır (MEB,2000: 41).

Cumhuriyet çağının ilk on yılı, Osmanlı çağından kalan eğitim sorunlarının temizlenmesi, yenileşmeler için hazırlanma ile geçer. Bu on yıl içindeki devrimler eğitime millilik niteliği kazandırır. Bundan böyle milli eğitim Milli Eğitim Bakanlığı adını alır (Başaran, 1983: 22). Ülkenin bu vahim durumu düşünülerek daha Sakarya Meydan Savaşı bitmeden Ankara’da Maarif Kongresi düzenlenerek yapılması gerekenler görüşülür. Bu görüşmede eğitimin önüne milli ibaresi getirilir (Budak,2003; Okçabol, 2005:59-60).

Cumhuriyet dönemi eğitim anlayışında milli unsurlar esas alınır. Atatürk, “Bizim eğitim sistemimiz eskisinden farklı olacaktır. Milli olacaktır. Milli dehamız, ancak milli kültürümüz aracılığıyla geliştirilebilir.” diyerek, bu konudaki görüşlerini açıkça ortaya koyar. Bu durumda, okulun eğitim ve öğretimde bir merkez olarak ele alınıp değerlendirilmesi, çocukların buralarda verilecek Türklük şuru içerisinde yetiştirilmeleri, eğitimin bu niteliğinin gerçekleşebilmesi için oldukça önemlidir. Zira okulun merkez alındığı bir ortamda ulusal değerleri benimsemiş bireylerin yetiştirilmesi mümkündür. Bu ise bir ulus devleti olan Cumhuriyetin varlığı ve yaşaması için son derece önemlidir. Atatürk’e göre eğitimin milli olması, aynı zamanda bağımsızlığın tam olmasının da garantisi olacaktır. Bu konuyla ilgili olarak Atatürk “Okul genç beyinlere, insanlığa hürmeti, millet ve memlekete muhabbeti, şerefi, istiklali öğretir. İstiklal tehlikeye düştüğü zaman onu kurtarmak için takibi muvafık olan en salim yolu belletir” diyerek okulun yeni eğitim sistemindeki yerine değinir. Atatürk 1 Mart 1923 tarihinde TBMM’nin açılış konuşmasında ilköğretimde yatılı okullara ihtiyaç duyulduğunu belirtir. Cumhuriyetin ilanından sonra ilkokulların zorunlu ve parasız olması konusu yeniden gündeme gelerek ilköğretimin 7-14 yaş çocukları için parasız ve zorunlu olduğu ifadesi 1924 Anayasasınının 87. Maddesinde yer alır (Üstün, 2000: 87).

Ülkede Öğretim Birliği yani Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 3 Mart 1924’de çıkarılır. Bu kanunla bütün okullar Maarif Vekâlet’ine bağlanarak tek çatı altında toplanarak öğretimde ikiliğe son verilir. Maarif Vekili Vasıf Bey bir süre sonra yasada yer almamasına rağmen medreselerin kapatılmasını sağlar (Çetin ve Gülseren, 2003; MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011: 28).

Atatürk, ilköğretimi bütün yurttaşlar için gerekli ve zorunlu bulur. Köylünün okuryazar olmasını ve cahillikten kurtulmasını ister. Atatürk, eğitimin temel hedeflerinin gerçekleştirilebilmesi ve bu hedeflere ulaştıracak eğitim politikalarını tespit etmek için çağdaş eğitimcilere 1924-1934 yılları arasında altı adet rapor hazırlatır. Hazırlanan bu raporlar doğrultusunda millî eğitimin çağdaş ilkelerini ortaya koyar. Atatürk’e göre eğitimin ilkeleri: milli, bilimsel, laik, karma ve uygulamalı olmalıdır.

Cumhuriyetin ilânı ile birlikte eğitimde hızlı bir yenileşmeye gidilir. Bu kapsamda İkinci İlmiye Heyeti tarafından, yeni kurulan Türkiye Cumhuriyeti’nin ihtiyacı ve şartları düşünülerek İlk Mektep Müfredat Programı 1924 yılında hazırlanır. Daha çok Cumhuriyet’e geçiş niteliğinde olan bu programın başka bir özelliği ise dönemin koşullarına uygun olarak kız ve erkek öğrenciler için ayrı olarak hazırlanmış olmasıdır. 1924-1925 öğretim yılından itibaren, Heyeti İlmiye’ye onaylatılan, ilköğretimin altı yıldan beş yıla indirilmesi kararı tartışmalar içinde uygulanır (Ergün, 1997:25-32). Osmanlı döneminde altı yıl olan ilkokul süresi beş yıla indirilerek devreler ortadan kaldırılır ve beş sınıflı bir bütün olarak ele alınır.



2 Mart 1926 tarihinde Tevhidi Tedrisat Yasası'nın uygulamak amacıyla Maarif Teşkilatı Hakkında Yasa çıkarılır. Yasada ilkokulun parasız ve zorunlu olduğu belirtilir, ayrıca bir Dil Heyeti, Maarif Eminlikleri ve Milli Talim ve Terbiye Dairesi kurulur. Yasada Köy Yatılı Okullarının 8-10 okulsuz köyün çocuklarının bir merkezde toplanma esasına göre kurulacak, ilköğretim okulları şehir ve kasabalarda gündüzlü, yatılı ile köylerde gündüzlü ve yatılı şekilde sınıflandırılır. Vilayetteki gündüzlü okullar vilayet hususi idarelerince, şehir ve köylerdeki yatılı okullar ise Maarif Vekâleti bütçesinden yapılacaktır. Bunlara ilaveten belediyeler ve mahalli idareler de aranan şartları yerine getirmek şartıyla vekâletten izin alarak okul açabileceklerdir (Erkul,1997:120; Aralpcan,1998:12-13).

1926 yılında yeniden oluşturulan İlk Mektep Müfredat Programı 1925-26 öğretim yılında seçilen okullarda denenir, alınan sonuçlara göre bazı değişiklikler yapılarak 1927 yılında bütün ilkokullarda uygulanır. 1926 programında ABD'li eğitimci John Dewey'in önerisiyle Hayat Bilgisi, toplu öğretim ve iş okulu kavramlarına yer verilir (Cicioğlu, 1985:4-6). 1926 programında ilkokullardaki kitap öğretimi geri plâna çekilerek kitaplardan teorik bilgiler azaltılır, program çocuğu yaşama hazırlayacak biçimde ve vatana ait görevleri gereği gibi anlatmak esasına göre düzenlenir (Ergün, 2005:77-82). Programda öğrencinin kişisel ilgisi dikkate alınır, iş eğitimine önem verilir, her dersin amacı ile öğretiminde yöntemler ve araç ve gereçlerden nasıl yararlanılacağı temel hatları ile belirtilir. Köy çocuklarını köyün ihtiyaçlarına göre yetiştirmek için, şehir okulları programının esasları temel alınarak Köy Mektepleri, Müfredat Programı hazırlanır. Eğitim programlarındaki bu değişikliğin özünü laiklik, batıya dönüş ve müspet bilimler oluşturur. 1927 yılında hazırlanan üç sınıflı köy ilkokul programı uygulamaya konulur.

Cumhuriyetin ilk yıllarında halkın okuryazarlık oranının oldukça düşük olduğu bilinmektedir. Bu yüzden ülkede okullaşma oranı da oldukça azdır. 1928 yılında Latin Alfabesine geçilir, 1 Ocak 1929 tarihinde Millet Mektepleri açılır, Türk Ocakları, Halkevleri ve Halkodaları okuma yazma kursları düzenler. 1923-1933 yılları arasında ülkede bütçeleri elverişli vilayetlerde, 1933-1938 yılları arasında nahiye ve kaza merkezlerinde, 1940'da merkezi köylerde gündüzlü ve pansiyonlu ilkokullar açılır. Bütün bu yenileşmeler ülkede okuryazar oranını artırmak amacıyla yapılır (Dikmen,1990:3-5).

1936 yılı İlkokul Programı cumhuriyetin inkılaplarının yerleşmeye başlaması ve bunların yeni nesillere iyi kavratılması amacıyla yapılır. Bu program yeni cumhuriyet rejiminin görülerini daha iyi yansıtır (Akbaba,2004). 1939 yılında I. Milli Eğitim Şurası toplanır ve şurada alınan kararlardan biri de kırsal alandaki eğitimin kalitesini artırmak, köy ile şehir çocuklarının eğitimini eşit hale getirmektir. Bu amaçla üç sınıflı ve tek öğretmenli köy okulları beş yıla çıkarılır. 1939-1940 öğretim yılında Köy Okulları Programı Projesi hazırlanarak uygulamaya girer. 1936 ve 1939 programlarının aksaklıklarını gidermek amacıyla yeni bir program hazırlanarak 1948 yılında uygulanır. 1948 İlkokul Programı Milli Eğitimin genel hedeflerini toplumsal, kişisel, insan ilişkileri ve iktisadi hayat olarak dört grupta toplar. İlkokul Eğitim ve Öğretim İlkeleri tekrardan düzenlenerek bu ilkelerin nasıl gerçekleşeceği izah edilir. Bu ilke ve açıklamalar 1949 yılında yayınlanan Ortaokul Programında ayrıntılıca yer alır (Cicioğlu,1985:5-6).

1953 yılında 5. Milli Eğitim Şurası gerçekleşir. Şurada yeni bir ilkokul programı hazırlanması kararı alınır. Bu çerçevede 1954 yılında ABD'den Türkiye'ye dönen bir grup öğretmen 1948 yılı programı üzerinde çalışarak Köy Deneme Okulları Programı Taslağını hazırlar. Bu program



1954-1955 öğretim yılında Bolu’da deneme okullarında uygulanır. İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından da 1955 yılında İstanbul Şehir, Köy Deneme Okulları Programı Hazırlanarak deneme okullarında 1956-1957 öğretim yılında uygulanır. Bu uygulamalar 1961-1962 öğretim yılına kadar geliştirilerek uygulamaya devam edilir (Katoğlu,1997:474-475). 1960 yılında Ankara ve İstanbul’da Milli Eğitim planının hazırlığı amacıyla toplanan komisyonların raporlarına göre 1948 programı öğrencilerin psikolojik ihtiyaçları, bireysel yetenekleri ve öğretim hedefleri dikkate alınarak yeniden düzenlenmesi gerektiği kararı alınır. Gerek deneme uygulamaları ve gerekse bu raporlar doğrultusunda İlköğretim Genel Müdürlüğü 1961 yılında 1948 İlkokul Programının yeniden ele alır. 1962-1963 öğretim yılında yeni program 14 ilden seçilen 106 okulda, 1964-1965 öğretim yılında ise 1881 tek ve iki öğretmenli köy okullarında, kasaba ve şehir okullarında beş yıl süreyle denenir. 1962 yılı programı 1968 yılında tüm ülkede uygulanır (Çelenk ve diğer,2000:176).

1927-28 Öğretim yılında Kayseri, ertesi sene de Denizli’de birer Köy Öğretmen Okulu açılır. Bu okullar üç yıllık ve öğleden önce ders öğleden sonra uygulama şeklindedir, ancak bir iki yıl mezun verdikten sonra 1931-32 yıllarında Harf inkılabı sonrasında fazla ilgilenememesi, Milli Eğitim Bakanı Mustafa Sabri’nin ani ölümü, gerekli arazi, bina vb alt yapının hazırlanamaması gibi nedenlerle köy için ayrı öğretmen okulunun açılmaz denilerek kapatılır (Baydur,1999:109; Aydemir,1999:376-378).

1936 yılında Eskişehir’in Mahmudiye köyünde köy öğretmeni ile ilgili ilk kurs açılır. Bu kurs altı ay sürer. 1937 yılında çıkarılan bir kanunla Köy Eğitimcilerinin kurslarda yetiştirilebilecektir. Köy Eğitimcileri Köy Enstitüleri açılıncaya kadar bağımsız kurslar şeklinde devam eder, sonra ise Köy Enstitülerine bağlanır. 1937-1946 yılları arasında 8000 eğitimci yetiştirilmiştir. Eğitimcinin dershanesinde çocukların yanı sıra büyüklere mahsus kurslar da vardır. Yaşı on üçten yukarı olanlar, ders saatlerinin dışında buraya toplanıp yazma, okuma, yurt bilgisi, tarih, coğrafya, hesap, ziraat, sıhhat bilgileri öğrenirler (Tonguç, 1970:118; Turan,2000:205).

b.İnönü Dönemi (1939-1950)

Milli Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel I. Milli Eğitim Şurası’nın açış konuşmasında “İlköğretimlerin köylere girmesi yolunda ilk yapılacak iş, gerçeği olduğu gibi görmek; onun apaçık gösterdiği vaziyette ümitsizliğe düşmeksizin gereken önlemleri almak ve uygulamak gerekir. Köy yaşamının kendine özgü koşullarını göz önünde bulundurmadan, köyde eğitim işini, kent yaşamı ile karşılaştırarak düzenlemenin sakatlığını, deneyler bize fiili surette göstermiştir. Öğretmen okullarından yetişecek öğretmenlerimiz köy yapısının yüzyıllardan beri bizi zorladığı halde ancak Cumhuriyet döneminde gereğini duyduğu kalkınma hareketlerinin yorulmaz ve idealist yapıcılar olacaktır.” diyerek kırsal alan ve köylerdeki çocukların ilkokullara gidebilmesi gerekenlerin yapılacağını vurgular (Baydur, 1999:113). Esasen köy çocuklarının ilkokula kavuşturulması amacıyla hazırlıklar 1935 yılında başlar. Bu amaçla 1937-1938 öğretim yılında Eskişehir Çifteler’de ve İzmir Kızılcıllu’da deneme olarak Köy Öğretmen Okulu açılır. Daha sonra Edirne Karaağaç ve Kastamonu Gököy’de de bu okullar açılır. Bu okulları başarısı sonrasında 17 Nisan 1940 tarihinde çıkartılan Köy Enstitüleri Kanunu ile Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere, ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Köy Enstitüleri açılacaktır (Koçak, 1997: 128-129; Baydur, 1999:115-116; Turan,2000: 206). Bu kanun çerçevesinde 1940 yılında 14 adet kurulan Köy Enstitüsü, zamanla artarak 21’e ulaşır. Bu kurumların programları 1947



yılında kısmen değiştirilir. Köy Enstitüleri DP hükümeti döneminde 1954 yılında çıkarılan bir yasa ile İlköğretmen Okulları ile birleştirilir (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011: 28).

1942 yılında Köy Bölge Okulları kurulur. Bu okullar 1952 yılında yasayla Köy Enstitüleri Öğretmen Okulları ile birleştirilir (Cicioğlu, 1985: 6, akt. Aralpcan, 1998: 6). 1942 yılında yine köy çocukları için Pansiyonlu Köy Bölge Okulları açılır. Bu okullar Köy Yatılı Mekteplerinin devamıdır. Köy Bölge Okullarının amacı okulu bulunmayan köylerdeki öğrencileri ararak okutmak ve daha bu öğrencileri Köy Enstitülerine göndermek, sonrada kendi köylerine öğretmen olarak dönmesini sağlamaktır (Cicioğlu, 1985: 52, akt. Erkul, 1997).

Ülkede ilerleyen zamanlarda çocukların beş yıllık zorunlu eğitimle beklenen seviyede yapıcı, yaratıcı ve yararlı fertler olabilmeleri, ilgi ve yeteneklerini geliştirerek hayat ve bir mesleğe hazırlanmalarında yetersiz görülmeye başlanır. Bu nedenle zorunlu eğitimin 1946 yılında gerçekleştirilen III. Milli Eğitim Şurası'nda şehir okullarında 8 yıla çıkarılması önerilir (MEB,1996:50). İnönü Dönemi'nde eğitime büyük önem verilir. Bu amaçla bu dönemde 4 kez 1939, 1943, 1946 ve 1949 yıllarında Milli Eğitim Şurasının toplanır. Bu şuralarda eğitimin kırsal alanlarda yaygınlaştırılması, kızların okula gitmesi, halk eğitiminin yaygınlaştırılması öncelikli hedefler arasında yer alır. Türkiye'de 1940-1950 yılları arasında ilkokul ve öğrenci sayısı % 70, öğretmen sayısı % 100 oranında artar. Bu artışın temel nedeni Köy Enstitülerinin yetiştirmiş olduğu köy öğretmenleridir.

c.DP Hükümeti Dönemi

DP hükümeti döneminde V. Milli Eğitim Şurası 1953 yılında gerçekleşir. Şurada ilköğretim meselesi en önemli konu olarak ele alınır. Kırsal alanlara ve köylere ilkokul açılması ve öğretmen gönderilmesinin önemi vurgulanır. Şurada 8 ana konu ele alınır ve bunun 6 tanesi ilköğretim ile ilgilidir; 2. İlkokullarda sağlık konusu ile ilgili alınması gerekli tedbirlerin tespiti, 4. İlköğretim kanunu tasarısının incelenmesi ve mecburi ilköğretimin planlanması, 5. İlkokul programının yeniden gözden geçirilmesi, 6. Yeni ilkokul yönetmeliği tasarısının incelenmesi, 7. İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi, Öğretmen Okulları ile Köy Enstitüleri yeni öğretim programı ve meslekte olgunlaşma konularının incelenmesi, 8. İlkokul öğretmenlerini ilgilendiren diğer konular ve genel olarak ilköğretim sorunları hakkında Şûra Üyelerinin tekliflerinin incelenmesi (https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_5_sura.pdf, 23 Nisan 2017).

Şûra'nın en önemli konusunu yeni İlköğretim Kanunu tasarısı oluşturur. Tasarıyı incelemek ve mecburi ilköğretimin planlanmasını yapmak için bir komisyon kurulur. Komisyon tasarıda yer alan 194 maddeden 119 maddesini aynen kabul ederken 11 maddeyi çıkarır, 64 maddeyi de değiştirir. Komisyon ilkokul programının amaç ve ilkeleriyle içeriği arasında bir uyum sağlanması, toplu öğretim anlayışının ikinci devrede de hâkim kılınmasını ister. Komisyon ilkokul programını gözden geçiren ve köy okullarıyla ilgili olarak Amerika'dan gelen Prof. Dr. Kate V. Wofford'un hazırladığı raporu da inceler ve Wofford'un önerdiği köy ilkokulları sınıflarının gruplar halinde birleştirilmesi, derslerin üniteler halinde senelere göre sırayla işlenmesi yönteminin uygulanmasını kabul eder (Beşinci Milli Eğitim Şûrası, 1954: 60-85; K.V. Wofford, 1952).

İlkokullara öğretmen yetiştirilmesi ve Öğretmen Okulları ile Köy Enstitüleri yeni öğretim programını inceleyen komisyon, ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların liseye dayalı, iki veya üç yıllık öğrenim veren yüksek dereceli öğrenim kurumları haline getirilmesinin bugün için güç



olduğunu belirtir. Komisyon ilköğretmen okulu programında değişiklik yapılmak suretiyle bu kurumların amacına daha çok hizmet eden bir özellik kazandırılmasını ve ilköğretmenlerinin mesleğe zevkle sarılmalarını temin için bir üst derece ile göreve başlamalarını önerir. V. Milli Eğitim Şûrasının önemli neticelerinden biri de; Şûrada benimsenen fikirler doğrultusunda daha sonra Öğretmen Okulları ile Köy Enstitülerinin birleştirilmesidir (Milli Eğitim Şûraları (1921-2006), 2006,354-355,562-563).

d.1960 Sonrası

1960'lı yılların başında, planlı kalkınma politikalarıyla yeni bir döneme giren Türkiye, 1961 yılında kabul ettiği anayasa ve 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile ilköğretimin zorunlu ve devlet okullarında parasız olması hükmüne yer vererek zorunlu eğitim süresini 5 yıl olarak belirler (MEB, 2011: 91).

Millî Eğitim Bakanlığı mevzuatında, çeşitli nedenler dolayısıyla 6 ile 14 yaş arasındaki çocukların eğitim-öğretim görecekleri okulların bulunmadığı kırsal bölgelerde, eğitim ihtiyacının giderilmesi için açılacak pansiyonlu ve yatılı ilköğretim okulları tanımlanır: “Yatılı ilköğretim bölge okulları, nüfusun az ve dağınık olduğu yerleşim yerlerinde (köy, mezra, kom, oba) zorunlu eğitim çağına gelmiş çocukların sekiz yıllık eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuştur. Bu okullarda öğrencilere eğitim-öğretimin yanı sıra eğitimleri boyunca barınma, yeme, içme vs. imkânlar da sağlanmaktadır” (MEB, 2008: 8).

Temel eğitim deyimi 1950'lerde UNESCO tarafından ilk defa öğrenimden yoksun kalmış yetişkinlere verilecek eğitimi anlatmak için kullanılır. 1953 yılında toplanan 5. Mili Eğitim Şûrası'nda ise “Çeşitli nedenlerden henüz okul açılmamış, birbirine yakın küçük köylerin bulunduğu yerlerde pansiyonlu ve yatılı ilköğretim okulları açılması dikkate alınmıştır.” denilmektedir ve dağınık köylerin çocukları için pansiyonlu, yatılı veya gündüzlü bölge okulları kurulması ve “Bölge Okulları Yönetmeliği Hazırlığı” kararlaştırılır (Yaman, 2011: 18). Türkiye'de İlköğretim 1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile sekiz yıla çıkarılarak Temel Eğitim adını alır. Uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu kurularak Temel Eğitim Modeli geliştirilir. Temel eğitimin genişletilmiş anlamının Milli Eğitimde kullanılmaya başlaması ise 1970 yılına rastlar. Ülkede Temel Eğitim Modeli 1971-1972 öğretim yılında denenmek amacıyla 16 yatılı bölge okulu ile 2 ilköğretim okulunda uygulanır (Başaran,1983: 25). Uygulamaların başarılı olması sonucunda 1976 yılında temel eğitim modeli tüm yatılı bölge okullarında uygulanır (Başaran, 2008: 102).

1973'de çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Türk eğitim sistemini bir bütünlük içinde düzenlemekte ve ilköğretimi de kapsamaktadır. İlköğretimin süresi 7-14 yaşları arasındaki çocuklar için 8 yıl olarak düzenlenir, ayrıca 8 yıllık temel eğitim ilk kez bu yasada yer alır (MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı, 2011: 91). 222 ve 1739 sayılı yasaların 1983 yılında 2917 sayılı ve 2842 sayılı yasa ile değiştirilmesi sonucunda zorunlu eğitim çağının başlangıcı 6 yaşına çekilir (MEB, 2000: 73).

Sekiz yıllık zorunlu eğitime geçilebilmesi için alt yapı hazırlıklarına başlanır. Bunun için öncelikle ilköğretim okullarının sayısının artırılması gerekmektedir. Mevcut ilköğretim okullarına derslik, ışık ve diğer tesisler yapılarak ilköğretim okullarına dönüştürülür. Yine aynı amaçla illere göre okul ve derslik ihtiyaçları, öğrenci sayıları göz önüne alınarak beş yıllık bir plan hazırlanır. İlköğretimi geliştirme politikaları ve uygulamaları için 8 yıllık zorunlu eğitime geçiş ve ilköğretim okullarının yaygınlaştırılması, Milli Eğitimi Geliştirme Projesi, Temel Eğitim



Projesi, Temel Eğitim Pilot Projesi, Kızların Eğitimi Projesi, Gezici Tarım İşçi Çocuklarının Eğitimi Projesi ve Taşınmalı İlköğretim uygulaması gerçekleştirilir (Kavak,1997: 60–64).

İlköğretimin Türkiye'nin tüm bölgelerinde, Eğitim Birliği Yasası çerçevesinde 8 yıllık zorunlu temel eğitim olarak uygulamaya geçirilmesi 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı ile de öngörülmüştür (DPT, 1996: 219). Yasal düzenlemeler doğrultusunda Türkiye'de 1997-98 öğretim yılı başına kadar 5 yıl olarak uygulanan zorunlu eğitim 16.08.1997 tarih ve 4306 sayılı yasa ile ilköğretim ve ortaokul birleştirilerek 8 yıla çıkarılır (Kavak,1998: 54; MEB, 2000: 41-42).

Türkiye'de zorunlu ilköğretimin uygulanmasıyla, eleştirici bakış açısı ve soyut düşünme kabiliyeti gelişmiş, bedensel gelişimi büyük ölçüde tamamlanmış, teknolojik ve bilimsel gelişmeye uyum sağlama becerisi kazanmış bireyler yetiştirilecektir. Bu bireyler, özgür iradeleriyle mesleki eğitime yönelerek iş hayatına etkin, verimli ve sürekli katılımlarını sağlayan; çağın gereklerine ve toplumun ihtiyaçlarına uygun, istihdama yönelik meslek edinmeleri sağlanacaktır. Bu çerçevede ilköğretimde çağdaş bir eğitim düzeni oluşturmayı amaçlayan “Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi” uygulamaya konulur (MEB, 2000: 42). Eğitimde Çağı Yakalama 2000 Projesi ile ilköğretimde; % 100 okullaşma oranına ulaşılması, birleştirilmiş sınıf uygulamasına aşamalı olarak son verilmesi, sınıf mevcutlarının 30'a indirilmesi, ikili öğretimden normal ilköğretime geçilmesi ve ilköğretimde niteliğin yükseltilmesi hedeflenir (MEB, 2000: 42). Belirlenen bu hedeflere ulaşabilmek için oluşturulan politikalarda ise; okul de derslik sayısının artırılması, taşınmalı ilköğretimin yaygınlaştırılması, Yatılı ilköğretim Bölge Okulları ile Pansiyonlu İlköğretim Okullarının yatılılık kapasitesinin artırılması, Yoksul öğrencilerin okul gereksiniminin karşılanması, okullarda çağdaş ölçütlere uygun fiziki alt yapının sağlanması ve araç gereçlerle donatılması, planlanır (MEB, 2000: 43).

1996–1997 öğretim yılında 5. sınıftan mezun olanlar sekiz yıllık zorunlu eğitim yükümlülüğünün dışında kalmalarına karşın, 1997–1998 öğretim yılında 865 983 öğrenci 6. sınıfa kayıt yaptırır. Önceki yıla göre, kırsal kesimdeki kız öğrencilerin altıncı sınıfa kayıt oranlarında % 39,1'lik artış olur (MEB, 2011:1).

Toplumun beklentisi, ülkenin ihtiyaçlarına göre gelişen ve değişen dünya şartlarına uygun bir eğitim ortamı içinde bireylerin yetiştirilmeleridir. Zorunlu eğitimin bütün bu çalışmalardan sonra 2012 yılında 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun'da zorunlu eğitime yönelik uygulamalarda düzenlemeler yapılır. İlgi kanunla zorunlu eğitim süresi 8 yıldan 12 yıla çıkarılarak zorunlu eğitim 4 yıl süreli ilköğretim, 4 yıl süreli ortaokul ve 4 yıl süreli lise eğitimini kapsar. İlkokullar ile ortaokullara ilköğretim veya ilköğretim kurumları, liselere ise ortaöğretim veya ortaöğretim kurumları denilmeye devam edilir (MEB Genelge,2012).

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİMDE NİCEL VE NİTEL GELİŞMELER

Cumhuriyetin ilk dönemlerinde Osmanlı Devleti'nden kalan okullarda eğitim-öğretime devam edilir. Eğitimde yeni yapılanmalara gidildiği için rüştiye ve idadi okullar kapatılmış ve yeniden yapılanma sürecinde bazı yerlerde tekrar açılır. Ancak bütün ülkede yeterince okullaşmaya gidilemediğinden genel nüfus sayıları verilerinde istenilen düzeye ulaşılamaz. 1927 yılında yapılan nüfus sayımlarında genel bilgiler, bölge verileri ve bazı illerin verileri yer alır. İllerdeki öğretmeni öğrenci, okul sayıları belirlenemez. Bunun nedeni ise yerel yönetimlerin de eğitim görevini üstlenmeleri ve çok farklı okul türlerinin yer almaya devam etmesidir. Örneğin 1927-28 eğitim öğretim yılından ülkede 14 adet ilk yatılı, ilk erkek mektepleri 6 060, ilk muallim



erkek mektebi 15, ilk kız muallim mektebi 8, musiki muallim mektebi 1, muhtelit ana mektepleri 55 olmak üzere toplam 6 153 okul bulunmaktadır. Bu okullarda 13 239 öğretmen görev yapmakta ve 426 206 öğrenci eğitim öğretim görmektedir (Aydemir, 19989 53). 1927-1928 eğitim-öğretim yılında 1 105'i şehir, 4 707'si köylerde olmak üzere toplam 6 043 ilkokulda 461 985 öğrenci öğrenim görmektedir, 15 194 öğretmen de görev yapmaktadır (DİE, 1967).

1928 yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Maarif Eminlikleri'ne bağlı faaliyet gösteren Halk Dershaneleri'nde halk okuryazar haline getirilmeye çalışılır. Halk mektepleri sadece belirli yaştaki kişiler için değil tüm ülkede okuma yazma bilmeyen kişilerin devam edebileceği, köylerde dahi faaliyet gösteren okullardır. Bu okullara 10 yaşından yukarıya doğru 41+ olmak üzere esnaf, tüccar, amele, çiftçi, mesleksiz ve daha küçük öğrencilerden 892 köy ve 1791 köy olmak üzere 2 633 okulda 56 694 erkek, 2 620 kadın olmak üzere toplam 59 314 kişiye okuma ve yazma öğretilir (DİE, 1935: 79).

1928 yılında yürürlüğe giren Millet Mektepleri talimatnamesine göre valiler, kaymakamlar, okulu müdürleri, memurlar bu alanda görev ve sorumluluklar yüklenerek Köy Odaları, kahvehaneler, Hükümet Konakları ve camiler Millet Mektepleri için seferber edilir. CHP'nin yürürlüğe koyduğu Halkevleri etkinlikleri içerisinde de okuma ve yazma seferberliğine yardımcı olmak en önemli amaçları içerisinde yer alır. 1928-29 eğitim ve öğretim yılında ülkede faaliyet gösteren Millet Mektepleri'nde Arap harflerini bilen 255 780 erkek ve 172 199 kız olmak üzere 427 979 öğrenci olduğu, yine hiçbir dilde okuma bilmeyen 133 055 erkek ve 418 893 kız olmak üzere toplam 174 948 öğrenci vardır. Bu dönemde okur ve okumaz öğrenci toplamı 602 927 adettir (DİE, 1935: 79; Aydemir, 1999: 370-371). Türkiye Cumhuriyeti'nde harf inkılabından sonra okuma yazma seferberliği başlatılmış ve 1935 yılında yapılan nüfus sayımında ülkede okuma yazma bilen kişi sayısı erkeklerde % 10 ve kadınlarda % 3 olmak üzere genelde % 13'tür (DİE, 1927: 78).

1928-29 eğitim ve öğretim yılında ülkede bulunan ilkokullarda 6 503 okulda 12 881 öğretmen tarafından 306 213 erkek ve 129 697 kız olmak üzere toplam 435 970 öğrenci okutulmaktadır. İkmal Okulları, Şehir Yatı Okulları ve Köy Yatı Okulları gibi değişik okul çeşitleri vardır. Ülkede 8 İkmal okulunda 51 öğretmen ve 513 öğrenci, 9 şehir yatı okulunda 75 öğretmen 2 187 öğrenci ve 3 köy yatı okulunda 197 öğrenci yer alır (DİE, 1935: 76-77). Bu dönemde ortaokul denince lise öğrenimi de kapsadığı anlaşılmakta, fakat ortaokulun ilkokula mı yoksa ortaokula mı katıldığı konusu bugünkü sisteme göre açık değildir. Bu dönemde ilkokullarda öğrenci başına ülkede yaklaşık 34 talebe düşmektedir. Ortaokullarda ise öğretmen başına yaklaşık olarak 15 öğrenci, düşüğü görülmektedir (DİE, 1935: 78-79).

1935-1936 öğretim yılında köylerde 5 080 ilkokulda 6 901 öğretmen ve 370 370 öğrenci varken 1942-43 öğretim yılında 12 207 okulda 7 366 eğitimci, 6 918 öğretmen 603 000 öğrenci yer alır (Aydemir, 1999: 380). 1939-1940 ve 1940-1941 öğretim dönemlerinde faal ilkokul sayısı 9 512/ 10 331, öğrenci sayısı 919 882/ 968 015i öğretmensizlikten kapalı ilkokul 369/ 964, binasızlıktan kapalı ilkokul 76/ 83, Resmi ve özel ortaokul sayısı 156/ 159, öğrenci sayısı 97 586/ 102 839, öğretmen okullarının meslek kısmı 18/ 27, öğrenci sayısı 2 610/ 6 703, orta meslek okul sayısı 54/ 58, öğrenci sayısı 10 283/ 11 340'dır. 1949/50 eğitim ve öğretim yılında ise ülkede 17 106 resmi ve özel okulda 34 822 öğretmen 1 591 039 öğrenci ile görev yapmakta ve 142 323 öğrenci diploma alır (BCA, Muamelat Kataloğu).



1927-1928 öğretim yılında resmi ve özel 78 ortaokulda 791 öğretmen 19 858 öğrenci vardır ve 1 857 kişi diploma alır. 1949-1950 öğretim yılında 381 okul, 4 364 öğretmen, 65 168 öğrenci yer alır ve 11 412 öğrenci diploma alır. 1962- 1963 öğretim yılında ise 820 okul, 15 538 öğretmen, 337 816 öğrenci yer alırken 58 151 öğrenci diploma alır.

1949-50 eğitim öğretim yılında ortaokula devam eden öğrencilerin okul sayısına oranı alındığında ülke ortalaması okul başına 171 öğrenci düşer. Bu dönemde ülkedeki öğrencilerin öğretmenlere göre oranında öğretmen başına yaklaşık 14 öğrenci düşer. Ortaokula devam eden öğrenciler içerisinde erkek öğrencilerin oranı yaklaşık % 72'dir.

Tablo 1: İlkokul/ortaokul okul, öğrenci ve öğretmen sayıları

Yıllar	İlkokul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Ortaokul Sayısı	Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Yıllar
1940-1941	10 596	956 000	17 245	217	55 022	3 305	1946-1947
1945-1946	14 010	1 358 000	26 428	271	51 546	3 476	1947-1948
1949-1950	17 106	1 591 000	34 821	330	58 675	3 730	1949-1950
1959-1960	21 429	2 514 592	54 049	641	237951	9 725	1959-1960

1949-1950 eğitim öğretim yılında kız ve erkek öğrenci sayısında büyük bir artış vardır. Okul ve öğretmen sayısı 1949-1950'den 1959-1960 öğretim yılına kadar sürekli artar. Öğretmen sayısı en fazla 1947-1948 öğretim yılındadır. Tabloya göre CHP iktidarı 1 591 039 ilkokul öğrencisi, 17 106 okul ve 34 822 öğretmeni DP iktidarına devreder. İlkokuldan mezun olan öğrencilerin öğrenimlerine devam edebilmeleri, ülkenin nitelikli işgücü ihtiyacı nedeniyle ortaokula da büyük önem verilir. Ortaokulların yurt geneline yayılması ve bu okulların eksikliklerinin giderilmesi için uğraşılır, ancak bu alanda çok fazla bir ilerleme olmaz. 1949 yılında Ortaokul Programı Projesi hazırlanır ve IV. Milli Eğitim Şurası'nda incelenir, uygulanması yerinde bulunur. Milli Eğitim Bakanı Şemsettin Sırer ortaokullara verilen önemini ortaokulların ilkokulların bir devamı ve tamamlayıcısı olduğunu belirterek vurgular. Ülkede ortaokul sayısı giderek artarken buna paralel öğrenci sayısı artmaz. Okul sayısı en fazla 1948-1949 döneminde, öğrenci sayısı 1949-1950 öğretim yılında artmaya başlar, öğretmen sayısı da en fazla bu yıl artar.

TBMM 1951 Yılı Bütçe Görüşmelerinde CHP Sinop milletvekili Nuri Sertoğlu söz alarak ülkede genel durumu tasvir eder. Buna göre; 15 600 köyde 1 472 şehirde olmak üzere 17 000'ni aşan bu okullarda 1 600 000 öğrenci yer alır. 307 ortaokul, 59 lise, 10 Öğretmen Okulu ve 21 Köy Enstitüsünde toplam 102 500 öğrenci vardır (TBMM, 1951:753-888)

TBMM 1954 Yılı Bütçe Görüşmelerinde DP Erzurum milletvekili Milli Eğitim Bakanı Rıfık Salim Burçak Türkiye'nin ilköğretim dâvasının çok yakın bir zamanda ve birkaç sene içinde halledilecek küçük ve ehemmiyetsiz bir dâva olarak kabul etmeye imkân olmadığını söyler. Demokrat Parti iktidarı iş başına geldiği zaman ilköğretimde 587 okul binası tamamen yıkılmış veya tehlikeli durumda olduğu cihetle tahliye edildiğini, 98 ilkokul binasının vaktinde ikmal edilmediği için tamamen harap olmuş bulunduğunu, 918 büyük binanın büyük ölçüde tamire muhtaç olduğu için derhal tamirlerini yapmak gerektiğini, 303 okul binasının damlarının toprak olduğu için harap olduğunu, 1 759 okul binası inşaatının noksan kaldığını, DP'nin iktidarı ilkokul olarak 2 331 yaptığını, 1 802 ilkokul binasını da tamir ettiğini söyler. DP İktidarı iş



başına geldiği zaman Türkiye'de 276 ortaokul mevcutken 1954 yılında 402 ortaokul olur. Bu okulların 33'ü 1953'te açılır. Bugün son zamanlarda ilçe haline getirilmiş nahiyeler istisna edilirse 121 ilçede henüz ortaokul olmadığı belirtilir (TBMM, 1954:803-880).

TBMM 1957 Yılı Bütçe Görüşmelerinde Turan Güneş 1950 -1951 de 17 770 iken bugün 31 000 kusura çıkmış. Artış nispeti % 80'dir. Maarif Vekâletinin mektep ve bina olarak rakam % 90'dır. Öğretmen artışı ise % 15 olarak gösterilmektedir. Ticaret liselerini bir misal olarak zikredilirse % 112'dir, okul adedinde % 11'dir. Köy Enstitülerinin talebe sayısı % 34 artıyor, okul adedi % 58 artıyor. Buna göre ülkede öğrenci sayısı artarken öğretmen sayısı azalmıştır. Fethî Ülkü 1955 te okuyan çocuk miktarı ile 1956 da okuyan çocuk miktarı mukayese edilirse netice 1956'nın aleyhine 27 632 olarak meydana çıkar. Yani okuyamayan çocuk miktarı 1956 yılında 27 638 adet artmıştır. Bu demektir ki, okuyamayan çocuk miktar nüfusa göre günden güne fazlaşmaktadır. Bunun yanında köy adedi de günden güne artmakta olduğuna göre okula ihtiyaç da aynı miktarda çoğalmaktadır. İhtiyaç olan 71 000 ilkokul öğretmenini bulabilmek için daha 35 000 öğretmene ve 17 884 okula gerek vardır. Öğretmen ihtiyacının nüfus artışına göre çoğaldığı nazarı itibara alınarak bu tahsisin mütenasip olarak artırılması lâzımdır. Cumhuriyetçi Millet Partisi Kırşehir milletvekili Ahmet Bilgin İlköğretim dâvasının en önemli meselelerdendir. Öğretmen ve okul meselesi vardır. Adet itibariyle öğretmenlerin kifayetsizliği de yine malûmdur. DP Denizli Milletvekili Mehmet Karasan ülkede okuryazar nispeti % 36,5'tir. Türkiye'de 19 000 ilkokul vardır. Hali hazırda okul dışındaki çocukların % 65'i okula devam etmektedir (TBMM, 1957:845-850; TBMM 1957:852-888).

1960 Yılı Bütçe Görüşmeleri TBMM 1960 Yılı Bütçe Görüşmelerinde DP Isparta milletvekili Ali Lâtifaoğlu 1950'de 1 461 598 ilkokul öğrencisi varken ve 27 bin öğretmen mevcut iken öğrenci sayısı % 64 artarak 2 240 000 olmuştur, öğretmen sayısı da % 90 artarak 51 245 olmuştur. Atif Benderlloğlu 2'li tedrisat mevzuunda bugün bütün dünya terbiyecileri bu noktada fikirlerini açıklamış değildir. 2'li tedrisatın lehte ve aleyhte olup olmadığı tetkik ediliyor. 3'lü tedrisat mevzuunda 22 bin öğrenci 36 okulda okumaktadır. İkili tedrisat 22 bin kusura mektep içinde 1 275 tanedir. 1959 yılı ile 1960 yılı arasında yapılan okulların adedi köylerde 472, şehirlerde 75'dir. 1959 dan 1960 yılına geçerken 1 966 öğretmenden 405'i 472 yeni okul yapılan köylere verilirken 1 561 öğretmen şehirlerdeki 75 okula veriliyor. Buna göre köylerde yeni yapılan 67 okul öğretmensiz olarak inşa edilmiştir. 1950'de 46 öğrenciye bir öğretmen düşerken, 1960 da bir öğretmene 48 öğrenci düşmektedir. Talebelerine hâkim olamayan öğretmen, öğrencilerin okullarını tahrib etmesine de mâni olamamaktadır. Şu hale göre maarif dâvasının düğümü olan öğretmen meselesini evvelâ halletmek şarttır (TBMM 1957:612-676).

1963 yılında ülkede bulunan ilkokul öğrencilerinin okullara oranlarına bakıldığında bir okula yaklaşık 130 öğrenci sayısının düştüğü görülmektedir. Bu dönemde ülkede bulunan ilkokul öğrenci sayılarının öğretmen sayısına oranlaması yapıldığında bir öğretmene 45 öğrencinin düştüğü görülür. İlkokul öğrencileri arasında erkek öğrencilerin durumuna bakıldığında ülkede erkek öğrencilerin % 61 oranı ile daha fazla olduğu ortaya çıkmaktadır. 1962/63 eğitim ve öğretim yılında bu rakamlar 26 452 okul, 73 256 öğretmen, 3 370 679 öğrenci ve 362 354 diploma alana ulaşır.

1963 yılında ülkede bulunan ortaokul öğrencilerinin ortaokul sayılarına oranlaması alındığında bir okula ortalama 440 öğrencinin düştüğü görülür. Ortaokul öğrencilerinin öğretmenlerin oranında yaklaşık 22 öğrenciye bir öğretmen düşer. Bu dönemde ortaokullarda okullaşma nüfusundaki erkek öğrencilerin oranı yaklaşık öğrencilerin %73'ünü oluşturur. Bu orana göre



1963 yılında daha ülkede kızların ilkokuldan sonrasını okumasına sıcak bakılmadığı ve daha çok erkek öğrencilerin okullara gönderildiği açıktır.

1962-1963 öğretim yılında ülkede 26 452 okul, 73 256 öğretmen ve 370 679 öğrenci vardır. Diploma alan öğrenci sayısı da 362 354' e ulaşır. Bu rakamlara göre Köy enstitülerinin ülkede ilkokullaşmada ne denli öneme sahip olduğu açıkça görülmektedir (DİE, 1965: 40). 5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında gerçekleşen 7. Milli Eğitim Şura'sında 2 185 şehir ve kasaba ilkokulu, 19 862 köy ilkokulu olduğu, 15 477 köyde okul ve öğretmen olmadığı, öğrenim çağındaki 4 137 144 çocuktan ancak 965 174'ünün şehir ve kasabalarda, 1 583 753'ünün de köylerde olmak üzere toplam 2 548 927 öğrencinin öğrencim gördüğü, bir buçuk milyonun üzerindeki çocuğun ise öğretimden yoksun olduğu yer almaktadır (MEB, 1991).

1993–1994 öğretim yılında 4 268 ilköğretim okulunda 2 752 202 öğrenci eğitim görür. Ülkede sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş için ilköğretim okulları hızla yaygınlaştırılır. Bu amaçla 1994–1995 öğretim yılında 223 ilköğretim okulu ile altı YİBO açılır. Ayrıca 386 ilkokul ile 91 ortaokul ilköğretime dönüştürülür (MEB,1996).

Cumhuriyet Dönemi'nin başlangıcından itibaren ülkede eğitime verilen önem artar ve okul sayısı artırılarak eğitime katılan öğrenci sayısı her geçen gün artar. Cumhuriyetten 2016'ya kadar ilköğretimdeki okul, öğrenci ve öğretmen sayıları Tablo 2'de yer alır.

Tablo 2'de görüldüğü üzere 1923-1940 yılları arasında ilkokulda okuyan öğrenci sayısı 336 000'den 955 000'e yükselir. İlkokullardaki öğrencilerin artış oranı okul artışından daha yüksektir; ilkokulda % 285 oranında. Bu dönemde cinsiyet dağılımı incelendiğinde 272 107 erkek, 62 954 kız öğrenci vardır. Buna göre erkek öğrenciler kızlara göre yaklaşık 4,5 kat daha fazladır (Akyüz,2009:351). 1940-1950 yılları arasında ülkede ilkokul sayısı % 215, öğrenci sayısı % 190, öğretmen sayısı % 200 oranında artar. 1950-1960 yılları arasında ise öğrenci sayısı % 60, öğretmen sayısı % 57 oranında artar. Buna göre İnönü döneminde DP dönemine göre ilkokullardaki veriler daha yüksektir.

1970- 1971 yılında öğrenci sayısı 5 013 408 iken 1980- 1981 öğretim yılında 5 653 069, 1991-1992 öğretim yılında 6 870 638 ve 2008-2009 öğretim yılında da 10 709 920'dir. Öğretmen sayısına gelince ise 1970-1971 öğretim yılında 132 721, 1980-1981 öğretim yılında 211 573, 2008-2009 öğretim yılında da 419 340'dır. Tabloda okul sayısının düşmesinin nedenleri arasında sekiz yıllık ilköğretim okullarının yaygınlaşması, taşınmalı eğitim, terör vb. nedenlerle bazı okulların kapanması oluşturur (Akyüz,2009:350).

Tablo 2. Resmi ve Özel İlkokullar ile 1997 Sonrası İlköğretimdeki (8 yıllık) Sayısal Gelişmeler (2000-2001 öğretim yılına kadar olan Tablo verileri Akyüz, 2009: 350; 2016 öğretim yılına kadar olan veriler MEB, 2012, TUİK,2012).

Yıllar	Okul/ Kurum Sayısı	Öğrenci Sayısı (Toplam)	Erkek Öğrenci Sayısı	Kız Öğrenci Sayısı	Öğretmen Sayısı	Okul Başına Öğrenci Sayısı	Öğretmen Başına Öğrenci Sayısı
1923-24	4894	336061	273107	62954	10238	68,6	32,8
1930-31	6598	489299	315072	1774227	16318	74,1	29,9
1940-41	10596	955747	661279	294468	20564	90,1	46,4
1950-51	17428	1616626	1016915	599711	35871	92,7	45,0
1960-61	24398	2866501	1800026	1066475	62526	117,4	45,8
1970-71	38234	5013408	2892654	2120754	132721	131,1	37,7
1980-81	45507	5653069	3086135	2566934	211573	124,2	26,7



1991-92	50669		6870638	3634240	3236398	234154	135,5	29,3
2000-01 (I)	36047		10289233	5520004	4769229	345001	285,4	29,8
2006-07	34657		10846930	5684609	5162321	402829	312,9	26,9
2007-08	34093		10870570	5676872	5193698	445963	318,8	24,3
2008-09	33769		10709920	5553871	5156049	419340	317,1	25,5
2009-10	33310		10916643	5632328	5284315	485677	327,7	22,4
2010-11	32797		10981100	5623476	5357624	503328	334,8	21,8
2011-12	32108		10979301	5622661	5356640	515852	341,9	21,2
2015-16 İlkokul	26522		5360703			302961	202	18
2015-16 Ortaokul	17343		5211506			322680	281	15
2015-16	43865		10572209			625641	241	17

Adrese dayalı nüfus sayımı verilerine göre ise, 2011 yılında Türkiye’de altı yaş üstü toplamda 67 045 635 kişide, okuma yazma bilmeyenlerin sayısı 3 171 270 iken, okuma yazma bilenlerin sayısı 61 889 739, okuma-yazma durumu bilinmeyen 1 984 626 kişi bulunmaktadır. Okuma yazma bilmeyenlerden 553 704 kişi erkek, 2 617 566 kişi kadındır. Okuma yazma bilenlerden 32 013 033 kişi erkek, 29 876 706 kişi kadındır. Okuma yazma durumu bilinmeyen kişilerin 1 035 890’sı erkek, 948 736’sı ise kadındır (TUİK, 2011).

Tablo 2’de görüldüğü gibi, 2008–2009 MEB verilerine göre, 33 769 ilköğretim okulunda toplam öğrenci sayısı 10 709 920’dir. Bu sayının 5 553 871’i erkek, 5 156 049’u kız öğrencilerden oluşmaktadır. Aynı dönemin okullaşma oranı toplamda % 96,49 olup bu oran erkeklerde % 96,99, kızlarda % 95,97’dir. İlköğretimdeki bu sayısal dağılımın yanı sıra, niteliği geliştirme amacı taşıyan taşınabilir eğitimde öğrencileri taşıyan okul sayısı 23 489, bu okullardaki toplam öğrenci sayısı 687 271’dir. 2010-2011 öğretim yılı itibariyle de 32 797 okulda 5 623 476 erkek, 5 357 624 kız öğrenci olmak üzere toplam 10 981 100 öğrenci sayısına ulaşılır. 2011-2012 öğretim yılında ise 32 108 okulda 5 622 661 erkek, 5 356 640 kız öğrenci olmak üzere toplam 10 979 301 öğrenci varken, öğretmen sayısı da 515 852’dir.

Osmanlı Devleti ve Türkiye Cumhuriyeti’nde ilköğretim eğitimde en önemli meselelerden biridir. Rakamlara göre ilköğretim her şeye rağmen planlı dönemde en fazla gelişmeyi gösterir. Cumhuriyet döneminde ülkede ilköğretim çağındaki nüfus çok hızlı artar, örneğin nüfus 3-4 kat artarken öğrenci sayısı 32 kat, öğretmen sayısı 33 kat artış gösterir (TÜSİAD,1990). Özellikle ülkede 1930 sonrasında çocuk sayısında artışın başladığı ve devam ettiği görülür. 1990-1995 yılları arasında altı yaş çağındaki çocuk sayısı düşerken, 1995-2005 yılları arasında yeniden artmaya başlar, 2005 sonrasında ise daha çok yatay bir çizgi izlemeye başlar. Buna göre hükümetlerin en büyük problemi artan nüfusa göre okul yapma, öğretmen yetiştirme ve istihdam etme olurken son zamanlarda öğrenci sayısındaki paralellik ile beraber sınıfların daha az, öğretimin daha kaliteli, okula gidemeyen çağ nüfusunun olmaması doğal olarak eğitimde zamanla kaliteyi yükseltecektir.

SONUÇ

Dünya’da devletlerin oluşumu ile beraber devletler öncelikle kendi yönetiminde görev alabilmeleri için okul açmaya başlar. Daha sonraki süreçte asil sınıflar da çocuklarını bir okula gönderir. Dinlerin oluşmasıyla beraber bu defa din adamları da dinlerini yayabilmeleri için dini okullar açar. Dünya’da sanayi inkılabına kadar halkın eğitimine pek fazla önem verilmez, ama



halk sanayileşmeyle beraber kentlere göç etmiş, burada bir meslek sahibi olabilmek, kamuda görev alabilmek için ilköğretime gitme oranı hızla artar. Fransız İhtilali sonrasında başlayan ulus devleti modelinde de bu defa devlet kendi rejimine yönelik vatandaş yetiştirmek için ilköğretime önem vermiş ve halın okuryazar ve tahsilli olmasını ister. 1848 İhtilali sonrasında anayasal gelişmelerde artık eğitim devletin görevi haline gelir.

Osmanlı Devleti'nde Fatih Sultan Mehmet döneminde başlayan ilk mektep, Kanuni döneminde sıbyan okulları şeklini almış ve uzun süre medrese öğretiminin ilk kısmını oluşturur. İlkokul ilk defa köklü olarak II. Mahmut döneminde değişmeye başlar. Bu dönemde medreselerde ilkokul kız ve erkekler için zorunlu hale gelir. Daha sonra eğitimle ilgili kurumlar kurulmaya başlar. Ayrıca ilk defa orta mektep de açılır. Bu dönemde merkezi yönetimin güçlenmesi, bakanlıkların ve bu bakanlıkların taşra teşkilatlarının kurulması ile devlette bürokrasi giderek şekillenirken tahsilli vatandaşa olan ihtiyaç da artar. Tanzimat döneminde eğitimle ilgili Darülfünun, İdadi ve Sultaniler açılır. Özellikle Islahat Fermanı sonrasında Gayrimüslüm ve Yabancı devletlerin kendi okullarını açma iznine kavuşmaları sonrasında hızla Avrupa tarzında okullar açılmaya başlanır. Bu süreçte artık eğitimle ilgili bir genel müdürlük, sonra da bakanlık oluşturulur. Meşrutiyetin ilanı ile beraber artık ilkokul devletin sorumluluğunda olur. II. Abdülhamit döneminde ülkede başlayan Avrupa tarzı okullar ve yeni öğretim usulleri iptidai Okulların oluşmasını sağlar. Ülkede medrese eğitimi ile iptidai okulların eğitimi paralel olarak cumhuriyete kadar devam eder.

Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk yıllarında ilkokula büyük önem verilir. Öncelikle Tevhidi Tedrisat Kanunu ile eğitimde birliğe gidilir. Daha sonra ilkokul programı hazırlanır. Öğretmen okulları açılarak kırsal alandaki çocukları okuryazar yapmak için çaba gösterilir. Harf İnkılabı ve sonrasında Millet Mektepleri, Türk Ocakları, Halkevleri ve Halkodaları gibi sivil toplum kuruluşlarıyla halk okuryazar hale getirilmeye çalışılır. 1930'lu yıllarda artık inkılapların yerleşmesi ve benimsenmesi, cumhuriyetin kendi nesillerini yetiştirmesi için en önemli konulardan birini ilkokullaşma oluşturur. Bu çerçevede önce deneme olarak açılan daha sonra 1940 yılında bir yasayla kurulan Köy Enstitüleri özellikle kırsal alanda ve köylerde yaşayan çocukların öğrenimi için büyük bir adım almış ve bir süre sonra okullaşma ve okuryazar oranı artmaya başlamıştır. İnönü döneminde dört adet Milli Eğitim Şurası düzenlenmiş ve hepsinin öncelikli konusu ilkokul yapma ve öğretmen yetiştirme olmuştur.

1950 yılında iktidara gelen DP hükümetlerinin de en öncelikli konuları arasında ilkokullaşma, okul yapma ve öğretmen yetiştirme yer alır. 1950 ile 1960 arasında 5. Ve 6. Milli Eğitim Şuraları düzenlenmiştir. 1960 sonrasında Devlet Planlama Teşkilatı'nın kurulmasıyla beraber artık ülkede beş yıllık kalkınma planları hazırlanmış ve buna göre geri kalan yerlerde okul yapmaya ve öğretmen göndermeye daha fazla önem verilmiştir. Ülkede hızla kırsal alandan kentlere göçün başlaması, Kamu İktisadi Teşebbüslerde ve kamuda iş bulabilmek için, meslek sahibi olabilmek için ilkokul ve daha sonra ortaokul önem kazanmaya başlar. Zaten ilkokul parasız ve zorunludur. Kız çocukları aileleri tarafından uzun süre ilkokula ve daha sonrasına göndermek istememiştir. İlkokul ile Ortaokulun birleşmesinden oluşan İlköğretim kavramı bir süre Temel Eğitim adını almış, geri kalan ve şartları uygun olmayan yerlerde yatılı bölge okulları açılmıştır. 1997 yılında zorunlu kesintisiz sekiz yıllık ilköğretime geçilmiş, 2012 yılında da 4+4+4 şeklinde zorunlu öğrenim parasız ve 12 yıla çıkarılmıştır. Buna göre ilkokul dört yıl, ortaokul dört yıl olmuş ve ikisine yine ilköğretim denmiştir. Görüldüğü gibi cumhuriyetin uzun süre en önemli konusu ilkokul ve öğretmen sayısı artırmak, köylerdeki öğrencileri ilkokula kavuşturmak olurken artık her yer ilkokul yapılmıştır. Ancak ülkenin



dağınık nüfus, terör, fakirlik gibi problemleri olan yerlerde taşınmalı, yatılı ve pansiyonlu okullar açarak tüm çocukları okullandırmaya çalışmaya devam etmektedir. Ülkede tekli öğretime geçmek, sınıfların 24'ün altına inmesi gibi problemleri yakın zamanda çözülecektir.

Kaynakça

- Akbaba, T. (2004). “Cumhuriyet Döneminde Program Geliştirme Çalışmaları”, *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, C. 5, S. 54–55.
- Aydemir, Ş.S. (1999). *İkinci Adam, C.II*, İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akyüz, Y. (1997). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Akyüz, Y. (2009). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2009*. (Gözden geçirilmiş 14. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aralpınar, H. (1998). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nın Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, ss.6, 12,13.
- Başaran, İ.E. (1983). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Başaran, E. İ. (1993). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Gül Yayınevi.,ss.26.
- Başaran, E. İ. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. (3. basım), Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Başaran, İ.E. (2008). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*, Ankara: Ekinoks Yayınevi, Siyasal Basın Yayın Dağıtım.
- Başarır, İ. Ş. ve Parman T. (2009). *Yatılılık: Okul Ev Olunca*. İstanbul: Bağlam Yayıncılık.
- Baydur, M. (1999). *Siyasi Tarihimizden Kesintileri*, İstanbul: İrfan Yayınevi.
- BCA, *Muamelat Kataloğu*, Fon: 030,10., Yer: 25.141.4
- Binbaşıoğlu, C. (1995). *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- Budak, S. (2003). *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyükkarcı, S. (1996). *Osmanlı Devleti ve Cumhuriyet Türkiye'sinde Yabancı Okullar*, Konya: Selçuk Üniversitesi, ss.93.
- Büyük Larousse*, (1995). İstanbul: Milliyet Yayınları.
- Çelenk, S., Tertemiz, N., Kalaycı, N. (2000). *İlköğretim programları ve gelişmeler, program geliştirme ilke ve teknikleri açısından değerlendirilmesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çetin, K. Ve Gülseren, H.Ö. (2003), “Cumhuriyet Dönemi Eğitim Stratejileri”. *Millî Eğitim Dergisi*,



Sayı.160.

Cicioğlu, H. (1985). *Türkiye Cumhuriyeti'nde İlk ve Ortaöğretim (Tarihi Gelişimi)*. Ankara: Ankara

Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları,ss.5-6.

DİE, (1927). *Genel Nüfus Sayımı Verileri*, Ankara.

DİE, (1935). *Genel Nüfus Sayımı Verileri*, Ankara.

DİE, (1965). *Genel Nüfus Sayımı Verileri*, Ankara.

Dikmen, S. (1990), *Yatılı Bölge Okullarında Fonksiyonel Yapı Oluşturulması*, Yüksek Lisans Tezi,

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,ss.13.

DPT, (1996). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı*, ss.219.

Ergin, O. (1942). *Türkiye Maarif Tarihi*, İstanbul: Osmanbey Matbaası,ss.43,1205-1210.

Erginer, E. (2006). *İlköğretmen*. S..4, ss.46-47.

Ergün, M. (1996). *II. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Hareketleri (1908-1914)*. Ankara: Ocak Yayınları,

ss.248-250,299,350.

Ergün, M. (1997). *Atatürk Devri Türk Eğitimi*. Ankara: Ocak.

Ergün, M. (2005). *Eğitim reformlarının felsefesi. Özel Okullar ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. İstanbul:

Türkiye Özel Okullar Birliği Yay.ss. 77-82

Erkul, H. (1997). *YİBO Yönetim ve Denetiminde Verimlilik-Türkiye'de Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının Yönetici ve Deneticilerinin Verimlilik İlkesi Açısından Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya,ss.117-120.

Gök, F. (1999). *75 Yılda İnsan Yetiştirme Eğitim ve Devlet. 75 Yılda Eğitim*, İstanbul: Tarih Vakfı

Yayınları, 1-8.

Gülcan, M., Türkeli Y., Parabakan F., Şölen A. ve Albayrak F. (2003). *Türkiye'de İlköğretim (Dünü, Bugünü, Yarını)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

İlkin, S ve Tekeli. İ. (1993). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Eğitim ve Bilgi Üretim Sisteminin Doğuşu*

ve Gelişimi. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, ss.94.

Karakaş, M. (2000). "Tanzimat Sürecinde Eğitimde Modernleşme Hareketleri", *Afyon Üniversitesi, Yeni*

Türkiye Dergisi, Sayı 32, ss.764-780.



Katoğlu, M. (1997). Cumhuriyet Türkiye'sinde Eğitim, Kültür, Sanat. *Türkiye Tarihi, IV. Çağdaş Türkiye,*

İstanbul: Cem Yayınevi.

Kavak, Y. (1997). *Dünyada ve Türkiye'de İlköğretim,* Ankara: Pegem Yayınları.

Kavak, Y. ,(1998). "Zorunlu Eğitimde Evrensel Görünüm". *Eğitim ve Bilim, Cilt 2, Sayı 107.*

Kılıç, D. (2001), *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması (Erzurum rneği),* Erzurum,ss.18-20.

Kocabaş, S. (2002). *Türkiye'de Gizli Tarih III: Misyonerlik ve Misyonerler,* İstanbul: Vatan Yayınları,

ss.129.

Kocabaşoğlu, U. (2000). *Anadolu'daki Amerika.* (3. baskı), Ankara: İmge Kitabevi.

Koçak, C. (1997). Siyasal Tarih (1923-1950), *Türkiye Tarihi IV, Çağdaş Türkiye.* İstanbul: Cem Yayınevi.

Koçer, H. A. (1974). *Türkiye'de Modern Eğitimin Doğuşu ve Gelişimi (1773-1923).* İstanbul: Milli

Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Kodaman, B. (1988). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.

Kodaman, B. (1991). *Abdülhamit Devri Eğitim Sistemi.* Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları, ss.

14,127, 139, 477-479.

MEB, (1954). *Beşinci Milli Eğitim şurası.* 1954,ss.60-85.

MEB, (1991). *7.Milli Eğitim şurası.*

MEB (1996). *Tebliğler Dergisi, C. 59, S. 2458, 423,* Ankara.

MEB, (1996). *Tebliğler Dergisi, C. 27, S. 1323, 275,* Ankara, ss.423.

MEB, (2000). *2001 Yılı Başında Milli Eğitim.* Ankara, ss.53.

MEB, (2006). *Milli Eğitim şuraları (1921-2006),* ss.354-355,562-563.

MEB, (2008). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Yönetici Kılavuzu.* Ankara: MEB.

MEB, (2011). *Strateji Geliştirme Başkanlığı,* ss. 28.

MEB, (2012), *İlköğretim Genelgesi,* Ankara.

MEB, (2012). *Milli Eğitim İstatistikleri rgn Eğitim 2011-2012,* TÜİK, Eğitim İstatistikleri.

Mitchell, T.,(2001). *Mısır'ın Sömürgeleştirilmesi. ev: Zeynep Altok.* İstanbul: İletişim Yayınları.

Mutlu, ř. (1999). *Osmanlı İmparatorluğu'nda Yabancı Okullar,* Yayınlanmamış Doktora Tezi, İstanbul:



İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Okçabol, R. (2005). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.

Önder, M. (1952). *Konya Maarif Tarihi*, Konya: Ülkü.

Sakaoğlu, N. (1991). *Osmanlı Eğitim Tarihi*. İstanbul: İletişim Yayınları, ss.71-72.

Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlı'dan Günümüze Eğitim Tarihi*. İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi

Yayınları,ss.120-137.

Sarioğlu, E. (2002). *Cumhuriyet Öncesi ve Sonrası Azınlık Okulları (1869-1994), (Yayınlanmamış*

Yüksek Lisans Tezi). Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezer, A. (1999). *Atatürk Dönemi'nde Yabancı Okullar (1923-1938)*. Ankara: Türk Tarih Kurumu

Yayınları.

TBMM, (1951). *Tutanak Dergisi, Dönem 9,C.5,Toplantı 1,51. Birleşim,25.11,ss.753-888.*

TBMM (1954). *Zabıt Ceridesi, Devre 9,C.28, İçtima 4,49.İnikat,24. 11, ss.803-880.*

TBMM (1957). *Zabıt Ceridesi, Devre 10,C.17, İçtima 3,46.İnikat,25. 11, ss.845-850.*

TBMM (1957). *Zabıt Ceridesi, Devre 10,C.17,İçtima 3,47.İnikat,26.11, ss.852-888.*

TBMM (1957). *Zabıt Ceridesi, Devre 11,C.12,İçtima 3,48. İnikat, 26.11, ss.612-676.*

Tonguç,E. (1970). *Devrim Açısından Köy Enstitüleri ve Tonguç*, Ankara: Ant Yayınları.

Tunç, S. (1969). *Türkiye'de Eğitim Eşitliği*. Ankara: Başnur Matbaası.

TUİK, (2011). *Türkiye İstatistik Kurumu Veri Tabanı*.

TUİK,(2012). *Eğitim İstatistikleri*.

Turan,Ş. (2000). *İsmet İnönü, Yaşamı, Dönemi ve Kişiliği*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

TÜSİAD, (1990). *Rapor*.

Üstün, A. (2000). "Eğitim Tarihimiz İçinde Bir Yolculuk", *Eğitim Araştırmaları*, Sayı 1.

Vahapoğlu, M. H. (2005). *Osmanlı'dan Günümüze Azınlık ve Yabancı Okullar*. İstanbul: MEB Yayınları.

Wofford, K.V.,(1952). *Türkiye Köy İlkokulları Hakkında Rapor*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Yaman, A. (2011). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları Süreci Değerlendirme Raporu*. Milli Eğitim Bakanlığı İç Denetimi Birimi Başkanlığı.

https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/02113340_5_sura.pdf, 23 Nisan 2017



GÜNDOĞMUŞ YATILI İLKÖĞRETİM BÖLGE OKULU'NDAKİ YÖNETİCİLERİN YAŞADIKLARI PROBLEMLER: BİR DURUM ÇALIŞMASI

Doç.Dr. Yüksel KAŞTAN

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü

Neslihan DEMİREL

Öz

Türkiye’de YİBO’lar 1961 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Temel Eğitim Kanunu’na göre hazırlanan Bölge Okulları Yönetmeliği’nin 1. maddesindeki “Çeşitli sebeplerle henüz bir ilkokul açılmamış olup, birbirlerine yakın birkaç köyün bulunduğu yerlerde veya evleri ve ev grupları dağınık olan köylerde, Yatılı İlköğretim Bölge Okulları açılır ” hükmü gereğince planlanarak açılmaya başlanmıştır.

YİBO’ların kuruluşunda nüfusu dağınık olan yerleri okula ve öğretmene kavuşturmak, belli köylerde Türk dilini ve kültürünü yaymak faaliyetlerine yardımcı olmak, köylerde özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocuklarla okulöncesi eğitimi için sınıflar açılmasını sağlamak, çevrenin sağlık, tarım, halk eğitimi ve her türlü kalkınma faaliyetlerine bir merkez vazifesi görmek amaçlar yer almaktadır.

Bu çalışmada Gündoğmuş Yatılı İlköğretim Bölge Okulu’ndaki yöneticilerin yaşadıkları kişisel sorunlar, okulları ile ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar, okulda bulunma (çalışma-okuma-çocuğunun velisi olma) sebepleri, okulda çalışmaktan memnun olup olmadığı ve okulda değiştirilmesi gereken durumlar ile ilgili görüşleri alınarak okul ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri araştırılmıştır.

Anahtar Kelimeler: YİBO, Gündoğmuş, problem, idareci.

PROBLEMS OF ADMINISTRATIVE LIVING IN PRIMARY SCHOOL REGIONAL SCHOOL IN GÜNDOĞMUŞ: A CASE STUDY

Abstract

YİBO’s in Turkey According to Article 1 of the Regulations for Regional Schools, prepared in accordance with the Primary Education and Basic Education Law No: 222 in 1961, "In places where a primary school has not yet been opened for various reasons and several villages are close to each other or where houses and house groups are scattered, Regional Primary Schools for Primary Education will be opened ".

Providing education and training for the places where the population is scattered in YİBO's establishment, assisting the activities of spreading the Turkish language and culture in certain villages, providing classes for the children with special education and protection in the villages and opening the classes for the preschool education and providing health, agriculture, public education and all kinds of development activities And to see a central office.



In this study, administrators of Gündoğmuş Boarding Primary Schools were asked about their personal problems, their educational problems, their reasons for being in school (working-reading-child's parents), their satisfaction about working at school and their situation. The proposal for a solution to the related problems has been researched.

Keywords: YİBO, Gündoğmuş, problem, manager.

GİRİŞ

Osmanlı Devleti'nde zorunlu eğitim II. Mahmut döneminde başlamış günümüze kadar gelişmiştir. Türkiye'de zorunlu eğitim ilköğretimden sonra ortaöğretimi de dâhil etmiştir. II. Meşrutiyet döneminde 1909 yılında köye öğretmen yetiştirme düşüncesi ile yatılı okullar açılmaya başlanmıştır. 1913 yılında çıkarılan Tedrisat-ı İptidaiye Muvakkati'de (Geçici İlköğretim Yasası) her il merkezinde yatılı bir ilköğretim okulu ve gerekli görülen yerlerde de birer yatılı kız öğretmen okulu açılması öngörülmüştür (Kılıç, 2001: 19). Bu kapsamda Osmanlı döneminde 1914'te Kastamonu Milletvekili İsmail Mahir Efendi her il ve sancakta, köy çocuklarına özgü yatılı okullar açılmasını, buralara her köyden bir kız ve erkek çocuk alınması gerektiğini dile getirmiştir (Binbaşıoğlu, 1995; akt. Kılıç, 2001:20).

TBMM açılmadan önce 1919'da Dokuzuncu Kolordu Komutanlığına atanan Kazım Karabekir, ailesini savaşta kaybetmiş birçok yetim ve kimsesiz çocuğun ortada kaldığını görerek "Doğu'nun bütün yetim ve öksüzlerine, gerçek ve pek şefkatli baba oldum. Benim gibi merhametli kalplerin ortaklaşa çalışmalarıyla Erzurum'u ebede kadar şenlendirecek Yatılı Okullarda, bu çocuklarımızı mutlu ve bahtiyar kıldım." demiş ve Yatılı Yetimler İlkokulları açtırmıştır. Bununla beraber ayrıca; Kız Yatılı İlk ve Ortaokulları ile Yatılı Yetimler Askeri İlkokulu açtırmıştır (Kırzioğlu, 1991: 155). 22 Mart 1926'da çıkarılan 789 Sayılı kanunun "Maarif Teşkilatına Dair Kanun" ile yatılı okullardan söz edilmiş ve 5. maddesine göre ilköğretim okulları şehir ve kasaba gündüzlü, şehir ve kasaba yatılı, köy gündüzlü, köy yatılı mektepleri, şeklinde sınıflandırılmıştır (Aralpınar, 1998:12).

1923–1933 yılları arasında bütçeleri elverişli illerde 1933–1938 yılları arasında bucak ve ilçe merkezlerinde, 1940 yılında ise merkezi köylerde gündüzlü ve pansiyonlu okullar açılmaya başlanmıştır (Dikmen, 1990: 3; Aralpınar, 1998:13). YİBO'lar, okulun olmadığı köy ve mezra gibi yerleşim merkezlerindeki çocukların eğitim alabilmesi için ilk olarak 1939 yılında kurulmuştur. Türkiye'nin her bölgesine yayılan YİBO'larda daha çok yoksul aile çocukları yararlanmıştır. 19.06.1942 yılında çıkarılan 4274 sayılı kanun ile Pansiyonlu Köy Bölge Okulları açılmıştır. Bu okullar Köy Yatılı Mekteplerinin devamıdır.

Temel eğitim deyimi 1950'lerde, öğrenimden yoksun kalmış yetişkinlere verilecek eğitimi anlatmak için UNESCO'da kullanılmıştır. İlköğretim, 05.01.1961 yılında çıkarılan 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile sekiz yıla çıkarıldı ve "temel eğitim" sıfatını aldı. Uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu kurularak Temel Eğitim Modeli geliştirildi. Temel Eğitim Kanunu'na göre hazırlanan Bölge Okulları Yönetmeliği'nin 1. maddesindeki "Nüfusun az ve dağınık olduğu yerlerde köyler gruplaştırılarak, merkezi durumda olan veya durumu uygun bulunan köylerde İlköğretim Bölge Okulları ve bunlara bağlı pansiyonlar, gruplaştırmanın mümkün olmadığı yerlerde ise Yatılı İlköğretim Bölge Okulları veya Gezici okullar açılır. Gezici okullarda gezici öğretmenler görevlendirilir. Şehir ve kasabalarda da ihtiyaca göre yatılı ve pansiyonlu okullar kurulabilir." hükmü yer almıştır. Bu tanım doğrultusunda, genel kırsal



kesimde okulu bulunmayan köy ve köy altı yerleşim birimlerinde bulunan çağ nüfusu ile yoksul ailelerin çocuklarına ilköğretim hizmetlerini götürebilmek için yatılı okullar açılmıştır. Temel eğitim modeli, 1971–1972 öğretim yılında denenmek üzere 16 yatılı bölge okulunda ve 2 ilkokulda uygulanmaya konulmuştur. 1739 Sayılı yasanın 22. maddesi, 16.06.1983 Tarihli ve 2842 Sayılı yasa ile değişikliğe uğramış, 2842 Sayılı yasanın 9. maddesinde, “Temel Eğitim Okulları” yerine “İlköğretim Kurumları” ifadesi getirilmiştir. “Temel Eğitim Yatılı Bölge Okulları”, “Yatılı İlköğretim Bölge Okulu (YİBO)” adını almıştır (Arı, 2002: 12-13).

Bu okulların açıldığı 1962 yılından 1973 yılına kadar açılan 59 YİBO’nun 55 tanesi ülkede Doğu ve Güneydoğu illerinde açılmıştır (Cengiz, 2008: 59). 1993–1994 öğretim yılında 4268 ilköğretim okulunda 2.752.202 öğrenci eğitim görmüştür. Ülkede sekiz yıllık zorunlu eğitime geçiş için ilköğretim okulları hızla yaygınlaştırılmıştır. Bu amaçla 1994–1995 öğretim yılında 223 ilköğretim okulu ile altı YİBO açılmıştır. Ayrıca 386 ilkokul ile 91 ortaokul ilköğretime dönüştürülmüştür (MEB,1996:423).

YİBO’ların idari sistemleri şöyledir: Okul müdürü; kanun, yönetmelik, program ve emirlere uygun olarak okulun bütün işlerini yürütmeye, düzene koymaya denetlemeye yetkilidir. Müdür, okulun amaçlarına uygun olarak yönetilmesinden, değerlendirilmesinden sorumludur. Müdür başyardımcısı; okulun her türlü eğitim öğretim, yönetim, öğrenci, tahakkuk, ayniyat, yazışma, eğitici faaliyetler, yatılılık, güvenlik, beslenme, bakım, koruma, temizlik, düzen, halkla ilişkiler gibi işleri ile ilgili olarak okul müdürü tarafından verilen görevleri yapar. Diğer müdür yardımcıları da müdüre karşı aynı sorumlulukları taşır. YİBO’ların kendi içinde de bazı sorunları mevcuttur. Bunlar; eğitimin niteliğine ve toplumun okula bakış açısına ilişkin sorunlar, personel, yönetici ve öğrenci-veli sorunları, okulun ekonomik ve fiziksel koşullarına ilişkin hizmetlerin yetersizliği sorunlarıdır. Bu kadar çok görev yüklenilen yatılı okul idarecilerinin ve öğretmenlerinin pek çok sorun yaşamaları kaçınılmazdır (MEB, 2002).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Işıkoğlu’na göre (2005) nitel araştırma yönteminde olgular ve olaylar bizzat doğal ortamında gözlemlenir. Bu açıdan birden fazla ve sosyal olarak yapılandırıldığına inanan nitel araştırmacı, sosyal olayları araştırırken bunların gerçekliğini doğal ortamlarında onları inceleyerek araştırmasını yapar. Nitel araştırma yöntemleri, araştırmanın gerçekliği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduğundan eğitimsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koyma imkanı tanır. Bu yönleriyle de özellikle eğitim araştırmalarına zenginlik katar (Yaman, 2007: 131).

Son yıllarda zorunlu eğitimin önce 8 yıla sonra da 12 yıla çıkarılmasıyla birlikte, eğitimle ilgili tartışmalar daha da çok artmış ve zorunlu eğitim konusunda önemli adımlar atılmıştır. Eğitimin kırsal kesimde de devamlı sürdürülebilmesi için yatılı okullar açılmış ve taşınmalı eğitim yapılmış, bu okullar önem kazanmıştır. Ancak şehirlerdeki okullardaki öğrencilerle aynı imkânları olmayan kırsal kesimdeki öğrencilerden aynı başarı beklenmektedir. Fırsat eşitliğini sağlamada büyük önem arz eden yatılı okulların daha yakından incelenerek, bu okullardaki sorunlara çözüm bulunmalıdır. Bu yüzden yatılı okullarda yaşanan sorunları anlamak için orada çalışan ve okuyan, bu okullardan bizzat etkilenen insanların görüşleri alınmalı ve onların çözüm yolları önemsenmelidir. Bu araştırmada Gündoğmuş’taki Yatılı İlköğretim Bölge Okulu’ndaki yöneticilerin bu okulda yaşadıkları sorunları ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerini belirlemek amaçlanmaktadır. Bu amaca uygun olarak nitel araştırma desenlerinden



durum çalışması deseni kullanılmıştır. Yin'e (1984) göre durum çalışması, araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Özçelik ve Yıldırım, 2002: 5).

Bu araştırma Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla bütüncül tekli durum deseninde nitel bir çalışmadır. Durum çalışmaları, örnek olay tarama modelleri evrendeki belli bir ünitenin (birey, aile okul, hastane dernek vb.nin), derinliğine ve genişliğine, kendisini ve çevresi ile olan ilişkilerini belirleyerek, o ünite hakkında bir yargıya varmayı amaçlayan tarama düzenlemeleridir (Karasar, 2005: 86). Bütüncül tekli durum deseninde bir durum kendi başına bütüncül olarak ele alınır. Nitel araştırma teknikleri nicel araştırmalarda vurgulananların tersine ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı kılacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve olguların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser (Yıldırım ve Şimşek, 1999: 32).

Araştırma Grubu

Araştırma bütüncül tekli durum desenine uygun olarak Antalya Gündoğmuş Şehit Orman Mühendisi Abdullah Aydın Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda geçmektedir. Araştırmanın çalışma grubu ölçüt örnekleme yöntemine ve gönüllülük esasına göre seçilmiştir. Ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının derinlemesine bilgi edeceğini düşündüğü durumlarda önceden belirlenen ölçütler çerçevesinde çalışma gruplarının belirlenmesi için kullanılır. Bu araştırmadaki ölçüt, çalışma grubundaki bireylerin buldukları okulda yaşadıklarını anlatabilme yeterliğine sahip olmalarıdır. Araştırmanın çalışma grubunu bu ölçüte uyan ve gönüllülük esasına göre seçilen 3 yönetici (1 vekil müdür, 2 vekil müdür yardımcısı), oluşturmaktadır. Katılımcıların soruları içtenlikle cevaplamaları için isimleri belirtilmeyip kodlanarak araştırmacı tarafından saklı tutulmuştur. Katılımcıların görüşlerinden alıntılar yapılırken Y kodlaması yapılmıştır. Araştırmaya katılan yöneticilerin görüşmeye başlanılmadan önce kişisel özellikleri öğrenilmiş ve değerlendirilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerin kişisel özellikleri ve bu araştırmada katıldığı alanlar aşağıdaki Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Veriler

Katılımcı Yöneticiler	Cinsiyet	Kıdem	Yaş	Çalışma Yılı	Katıldığı Alanlar
Y1	Erkek	1/4	51	30 yıl	Bireysel Görüşme
Y2	Erkek	9/3	23	6 ay(vekil yönetici) ,1,5 yıl (öğretmen)	Bireysel Görüşme,
Y3	Erkek	9/3	28	5 ay (vekil yönetici), 1,5 yıl (öğretmen)	Bireysel Görüşme

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan yöneticilerin hepsi erkektir. Yöneticilerden müdür yardımcılığı yapan ikisinin kıdemi 9/3'tür, henüz mesleklerinde de, yöneticiliklerinde de yenilerdir. Müdürlük yapan Y1 ise mesleğinde 30 yılını tamamlamış, kıdemi ¼ olarak çalışmaya devam eden deneyimli bir yöneticidir, ancak yatılı okulda ilk yıldır. Yöneticilerin yaşları 51, 23 ve 28 olarak değişmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada nitel veri toplama yöntemi ve bu yöntemlere uygun araçlar kullanılmıştır. Bu veri toplama yöntemi görüşme formudur. Katılımcıların Gündoğmuş Yatılı İlköğretim Bölge



Okulu'nda yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerine ilişkin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulara dayanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları katılımcı türüne uygun bireysel görüşme formlarına dönüştürülmüş ve bu form uygulanmıştır. Araştırmada ikinci veri toplama yöntemi gözlemdir. Gündoğmuş'taki Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda yaşanan sorunlara yönelik yarı yapılandırılmış gözlem formları kullanılmıştır. Gündoğmuş Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'ndaki yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin;

1. Yatılı İlköğretim Bölge Okulu ile ilgili yaşadıkları kişisel sorunlar nelerdir?
2. Okulları ile ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar nelerdir?
3. Bu okulda çalışma sebepleri nedir?
4. Bu okulda çalışmaktan memnun mu?
5. Bu okulda değiştirilmesi gereken bir durum var mı?
6. Yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

Bu alt problemlere yönelik bireysel ve grup odaklı görüşmelerde şu alt problemlere yönelik inceleme yapılmıştır.

Görüşme Kayıtları

Günergin, (1992) görüşmeyi belli bir amaç doğrultusunda tarafların bir araya gelerek yüz yüze ve sözel bir şekilde bilgi, düşünce, öneri ve fikir alışverişi olarak tanımlamıştır (Yineoğlu, 2007: 67). Patton'a göre (1987) görüşmenin amacı, bir bireyin iç dünyasına girerek onun bakış açısını anlamaktır. Görüşme yoluyla deneyimler, tutumlar, düşünceler, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenmeyi anlamaya çalışıldığını ifade etmiştir. (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 120)

Görüşme türleri farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Bu sınıflamalardan biri katılımcı sayısına göre olan görüşmelerdir. Görüşmeye katılanların sayılarına göre görüşme bireysel ve odak grup görüşme olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Karasar'a göre (2005) bireysel görüşmeler, görüşmeci ile cevaplayan yani görüşme yapılan birey haricinde başka kimsenin görüşmede bulunmadığı türdedir. Bu görüşme türünde daha çok kişiye özel bilgilere ulaşılır. Başka taraftan bireysel görüşmelerde elde edilemeyen bazı bulgulara da odak grup görüşmeleri ile ulaşılabilir. Grupla görüşmeler ortak bir problem çerçevesinde toplanmış, oluşan etkileşimle sorulara yanıt verecek grupla yapılır, bu esnada görüşmeci de gruptaki kişilerin görüşmenin amacından sapmadan ilerlemelerini sağlamak ve kayıt tutmakla sorumludur (Tiryaki, 2017: 4).

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı bireysel görüşmedir. Görüşme sorularının belirlenmesi ve geliştirilmesi için bir takım çalışmalarda bulunulmuştur. Öncelikli olarak sorular literatür taramasına bağlı olarak kavramsal çerçevede oluşturulmuş ve görüşme formunun yapılandırılması için katılımcılarla ön görüşmeler yapılmıştır. Daha sonra uzman görüşü alınarak açık uçlu sorulara dayandırılmış yarı yapılandırılmış görüşme formları oluşturulmuş ve bireysel görüşmeler bu formlar aracılığı ile sürdürülmüştür. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanılmasının nedeni bu tekniğin araştırmacıya görüşmenin akışına bağlı olarak değişik paralel veya alt soruları sorma imkanı vermesi ve bu sayede araştırmacının görüşmenin akışını etkileyerek kişinin yanıtlarını daha da açabilmesini ve araştırmacıyı aydınlatmasını sağlamaktır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama olarak yarım saat sürmüştür. Görüşmelerden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilebilmesi için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Ses kayıt cihazında bulunan bu kayıtlar daha sonra metne çevrilmiştir.



Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okulunda gerçekleştirileceği için yasal izin alınması gerekiyordu. Bunun için bu ilköğretim okulunun bulunduğu İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığıyla başvurarak izin alınmıştır.

Bu araştırmada yöneticilerle görüşmeye geçmeden önce onlar araştırmanın amacı hakkında bilgilendirilmiştir. Araştırmaya katılımlarının gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirileceği bildirilmiştir. Araştırmada hiçbir suretle isimlerinin geçmeyeceği ve kendilerine takma bir isim atanacağı söylenmiştir. Bu sayede araştırmanın gizliliği ve güveni hakkında katılımcılara güven verildi. Araştırmanın kaydedilmesinde iki neden açıklanmıştır. Birincisi görüşmeden elde edilecek verilerin daha iyi analiz edilmesi, ikincisi ise zaman kazanmaktır. Katılımcıların görüşmelerin kaydedilmesi konusunda hem fikir olmaları ve araştırmaya katılacaklarını beyan etmelerinin ardından onlardan araştırmaya katılım için izin formunu okuyup imzalamaları istenmiştir.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmada nitel veri toplama aracı olarak bireysel görüşme formu kullanılmış, veriler içerik analizi ile incelenmiştir. Fox'a göre (1969) içerik analizi, sözel ve yazılı verilerin belirli amaç veya problem bakımından sınıflandırılması, belirli değişken veya kavramların ölçülmesi ve bunlardan belirli bir anlam çıkması için taranarak kategorilere ayrılmasıdır (Yalçın ve Diğerleri, 2009: 3). İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: 1.Verilerin kodlanması, 2.Temaların bulunması, 3.Kodların ve temaların düzenlenmesi ve 4.Bulguların tanımlanması ve yorumlanması ulaşmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 227).

Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlemesinde içerik analizinden yararlanılmıştır. Görüşme analizinden elde edilen veriler öncelikle kodlanmış ve sonra bu kodlar arasında temalar belirlenmiştir. Daha sonra kodların ve temaların düzenlenmesi yapılmıştır. Görüşmelerde elde edilen veriler içerik analizinde yer alan frekans analizi ile çözümlenmiştir. Frekans analizi en basit şekliyle öğelerin sayısal ve yüzdesel olarak görülme sıklığını ortaya koymaktır. Frekans analizi sonunda öğeler önem sırasına koyulur ve sıklığa dayalı bir sınıflama yapılır (Bilgin, 2006: 18). Bu çalışmada da frekans ve yüzde analizi tekniği uygulanarak, görüşülen yöneticilerin verdiği yanıtlar sınıflandırılmaya çalışılmıştır. Yanıtların sıklığına göre, başlıklar altında bir sınıflama ve bu sınıflamaya bağlı olarak frekans sıklığı ve yüzdesi, tablolar verilerek ve katılımcılardan doğrudan alıntılarla desteklenerek analiz edilmiştir.

Karşılaşılan Güçlükler

Yöneticilerle yaşanan zorlukların nedeni yatılı okulda pek çok iş ve sorun olması nedeniyle görüşmeye zaman ayıramamasıdır. Okulda çalışan yöneticilerin mesai saati gözetmeden gece gündüz çalışmaları sebebiyle ve bu kadar yoğunluğun içinde bana vakit ayırmaları zor olmuştur. Bu okulda çalışan yöneticiler vekil olarak çalıştıkları halde pek çok işin sorumluluğunu yüklenmişlerdir. Bu yüzden okul müdürü ile okul mesai saatleri dışında görüşme yapılmıştır. Yöneticiler ile görüşme yapılırken sık sık kapıları çalınmış ve işleri ile görüşme bölünmüş sonra tekrar konuya geri dönmüştür.

BULGULAR VE YORUM



1.Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İle İlgili Yaşadıkları Kişisel Sorunlar Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda yaşadıkları kişisel sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 2’de elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 2. Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İle İlgili Yaşadıkları Kişisel Sorunlara İlişkin

Frekans Ve Yüzde Dağılımı

KİŞİSEL SORUNLAR	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Yatılı okulda çalışmanın olumsuzluğunu ailesine yansıtma	√	√	√	3	100
2-Yatılı okulda çalıştığı için kendine daha az vakit ayırması	√	√	√	3	100
3-Yatılı okulda çalışmanın zor, yorucu olması	√	√	√	3	100
4-Maddi getirisi düşük bir meslek olduğu için sorunlar yaşama	√			1	33,33
5-Yatılı okulda çalışmanın olumsuz duygular oluşturması	√	√	√	3	100

Yöneticilerin yatılı ilköğretim bölge okulu ile ilgili yaşadıkları kişisel sorunlar hakkındaki görüşlerinde dört idareci % 100 ile yatılı okulda çalışmanın olumsuzluğunu ailesine yansıtma, yatılı okulda çalıştığı için kendine daha az vakit ayırması, yatılı okulda çalışmanın zor, yorucu olması ve yatılı okulda çalışmanın olumsuz duygular oluşturması gelmektedir. Sadece bir katılımcı maddi getirisi düşük bir meslek olduğu için sorunlar yaşandığını ifade etmiştir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

91

1-Y1: Mümkün merteye evimde, ailemde olan bir şeyi sınıfıma yansıtılmaya gayret gösteririm ama bunda %100 başarılı oldum mu? Hayır, zaman zaman ailemle paylaşmam gereken konularım da oldu. Zaman zaman öğrencilerimin problemlerini çözebilmem için ailemin desteğini aldım. Çünkü neticede o çocuğu yetiştiren de bir anne, annenin halini benden ziyade eşim anlar. Onun için birçok veli ziyaretine ben eşimle beraber gitmişimdir. Neticede onların da desteğini alarak birçok problemi çözmüşüzdür. O yönden yani eğer benim bir başarımla varsa bu yerde bu başarımla gerçekten eşim ve çocuklarım sayesinde aynı zamanda. Çünkü neticede tabi şimdi insan duygusallaşılıyor ne kadar yansıtılmak istemesek de okulda olan bir olayı, eve gidince bir şekilde yüzünden okunuyor. Yorgunluğundan, stresinden dolayısıyla eşim çocuklarım soruyor "ne oldu?" söylemeyince de olmuyor, neticede bir şekilde paylaşıyorsun. Yani iyi şey olursa ona göre oluyor, olumsuz bir şey olursa ona göre değerlendiriliyor ama şimdi gerçekten ne kadar teşekkür etsek az.

4-Y1: Şimdi maddi olarak bana bir getirisi yok, ekonomik olarak. Zaten Türkiye’deki eğitim çalışanların ekonomik olarak veya kamuda çalışanlara baktığımız zaman gerçekten... Şükür Allah’ımıza ama şükür demekle de olmuyor bazen yetkililerimizin de taşın altına elini biraz daha koymasında fayda var diye düşünüyorum. Öyle bir meslek grubundayız ki dışarıdan bakanlar işte "saat 3'te mesai biter ne güzel" diye düşünüyor ama ben 30. yıldayım 30 yıldır evime bir akşam öğrencilerimin işini, okulunun işini götürmeden gittiğim bir akşam olmamıştır. Yani bu çoğaltılabilir nedir işte çocukların sınav kâğıtlarını okumakla, çocukların devamsızlıklarını bilgisayarımıza girmeye, veli görüşmelerimizle, veli toplantılarımızla bunları örnekleri çoğaltabiliriz ama bir başka meslek grubu mesaisi bittiği zaman kapısını kapatır o iş



orda kalır. (...) Bir kere eğitim çalışanlarının ekonomik durumunun düzeltilmesi lazım. Yani sadece yeme içmeden ibaret değil hayat. İşte her öğretmen arkadaşımızın ayda, haftada, 15 günde bir kitabını alabilmesi lazım, günlük gazetesini alabilmesi lazım, 10-15 günde bir tiyatroya gidebilmesi lazım tabi bunları ekonomiye vurduğumuz zaman zaten bizim aldığımız ücretle hemen hemen yarı yarıya düşer. Şimdi kirada oturduğunuzu düşünün, iki tane çocuk üniversiteyi okuttuğunuzu düşünün şimdi ben bunları yaşadım ama işte cumartesi demeden çalışarak günlere geldim şükür Allah'ıma ama bu durumu da bulamayan nice eğitim çalışanları var gerçekten zor bir iş Allah herksin yardımcısı olsun.

2-Y2: Tabi her zaman ben 5'te 6'da eve gidince benim işin bitti diye bir şey yok. Yeri gelince pansiyona gidiyorum hani. Sıkıntılı bir durum var mı diye. Orada yeni öğretmen arkadaşlara veya öğrencilerle ilişki içerisinde. Telefon zaten bir sorun olduğunda sürekli çalıyor. Hastalanan çocuklar, ateşlenen, kolunu karan çocuklar, başka bir problemi olan çocuklar, sürekli bunlar birikiyor, birikiyor ya öğrenciye yansıtıyorsun ya çevreye herkese yansıtıyorsun. Belki farkında değiliz ama gün geçtikçe iyiye giden bir taraflar var mı bilmiyorum. O yüzden öğretmene yaz tatilinin çok görülmemesi lazım.

4-Y2: Tabi ki yansımaz mı, bizim psikolojimizi de etkiliyor yani. Çocuklarla sürekli iç içe olmamız, çocuğun hastalanması, çocuğun ailevi problemlerinin olması onları bize anlatması annesi -babası problemlili yaşayan çocuklar çok fakir çocuklar. Beş lira parası olmadığı için aylarca köye gidemeyen çocuklar bunları duyunca; ayağında çorabı olmayan çocuklar görünce veya ikinci bir kıyafeti olmayan çocukları görünce tabi ki psikolojik olarak etkiliyor bizi. (...)Öğretmen gidiyor nöbet tutuyor, çocuğun başında anne babalık yapıyor, gidiyor ihale komisyonunda girmesi gerekmeyen bir ton işin içine giriyor. Hani biz burada ticaret yapıyoruz, sanki öğretmen ticaret yapıyor sanki ticaretin içine girmiş gibi ortam oluşuyor. Tabi bu ihalelerde neler dönüyor, öğretmen gereksiz tehlikeye giriyor. Arkasından bir şeyler dönüyor mu bilemiyoruz. Rahatsız oluyor en azından bu da psikolojik sorunlar, öğretmeni rahatsız ediyor etkiliyor, mutsuz oluyor, üzülüyor. Sonra bir problem çıkar mı, çıkarsa ne olur gibi bir düşüncelere giriyor yani.

3-Y3- Nöbetçi öğretmen için bence en büyük problem nöbet çünkü hem bedenen hem ruhen çok yorucu oluyor. Her seferinde aynı yorgunlukla derse geldiğinde ve ders anlatmaya başladığında bu sınıfta hem öğretmene hem çocuğa yansıyor. Sinirlenmemesi gerekiyor mesela. Çok fazla sinirlendiğini düşünüyorum bende nöbet tutuyorum. Normal bir tepki vereceğin anda çok fazla bağırıp çağırdığını, kendini yıpratmış anlıyoruz. Bunun da hem çocuğu hem seni yıpratmış anlıyorsun.(...) Bu okulun dezavantajı ister istemez insanı yıpratması. Çok fazla sorumluluk üstlenip, hele ki biraz duygusalsa insan, biraz da böyle insan canlıysa, çok çabuk yıpratıyor ben onu fark ettim.

Yöneticilerin yatılı ilköğretim bölge okulu ile ilgili yaşadıkları kişisel sorunlar hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; yatılı okulda çalışmanın olumsuzluğunu ailesine yansıtma, yatılı okulda çalıştığı için kendine daha az vakit ayırması, yatılı okulda çalışmanın zor ve yorucu olması, yatılı okulda çalışmanın olumsuz duygular oluşturması, maddi getirisi düşük bir meslek olduğu için sorunlar yaşama kişisel sorunları belirtilmiştir.

2.Yöneticilerin Okullarıyla İlgili Yaşadıkları Eğitsel Sorunlar Hakkındaki Görüşleri



Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla Yöneticilerin yatılı okulda yaşadıkları eğitsel sorunlara ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 3.'de elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 3. Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulu İle İlgili Yaşadıkları Eğitsel Sorunlara İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

EĞİTSEL SORUNLAR	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Bölgenin geri kalmış olmasıyla eğitime önem vermemesi	√	√	√	3	100
2-Pansiyondaki öğrencilerle yakından ilgilenecek etkilenen öğretmenlerin psikolojik sorunlar yaşaması	√	√		2	66,66
3-Öğretmenlerin maddi sıkıntılarını derslere yansıtması	√			1	33,33
4-Öğrenci velilerinin kendi çocuklarıyla ilgilenmemesi		√		1	33,33
5-Yönetim, öğretmen ile veli işbirliğinin yeterli olmaması		√	√	2	66,66
6-Okul yönetimiyle öğretmenler arası işbirliğinin yeterli olmaması		√	√	2	66,66
7-Öğrencilerin almış oldukları temel eğitimde eksiklik olması		√		1	33,33
8-Yatılı okulda öğretmen eksikliği nedeniyle birleştirilmiş sınıf okutulması		√		1	33,33
9-Okulda öğretmen kadrosunun sürekli değişmesi, oturmuş bir kadro olmaması		√		1	33,33
10-Zorunlu eğitimin olumsuzluklarının bu okulda hissedilmesi			√	1	33,33
11-Öğrencilerin çoğunluğunun düşük algıda olması			√	1	33,33
12-Öğrenciler arasında seviye farkının olması			√	1	33,33
13-Bazı durumlar sebebiyle öğretmen eksiği yaşanarak bazı derslerin boş geçmesi		√		1	33,33

Yöneticilerin okullarıyla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; ilk sırada % 100 ile bölgenin geri kalmış olmasıyla eğitime önem vermemesi, % 66,66 ile pansiyondaki öğrencilerle yakından ilgilenecek etkilenen öğretmenlerin psikolojik sorunlar yaşaması, yönetim, öğretmen ile veli işbirliğinin yeterli olmaması, okul yönetimiyle öğretmenler arası işbirliğinin yeterli olmaması, % 33,33 ile öğretmenlerin maddi sıkıntılarını derslere yansıtması, öğrenci velilerinin kendi çocuklarıyla ilgilenmemesi, öğrencilerin almış oldukları temel eğitimde eksiklik olması, yatılı okulda öğretmen eksikliği nedeniyle birleştirilmiş sınıf okutulması, okulda öğretmen kadrosunun sürekli değişmesi, oturmuş bir kadro olmaması, zorunlu eğitimin olumsuzluklarının bu okulda hissedilmesi, öğrencilerin çoğunluğunun düşük algıda olması, öğrenciler arasında seviye farkının olması ve bazı durumlar sebebiyle öğretmen eksiği yaşanarak bazı derslerin boş geçmesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

1-Y1: Şimdi ben buranın Köprülü Beldesindenim. Babam zamanında yokluk içerisinde köyden Alanya'ya gitmiş, kendisini kurtarmış ve dört kardeşiz dördümüze de üniversiteyi bitirtmiş. (...) Şehirde her türlü imkân var ama başarı o oranda değil. Ben inanıyorum o şehirde çocuklarımıza verilen imkânlar kırsal kesimdeki öğrencilerimize verilse, özellikler bizim okulumuza gelen öğrencilerin %99'u kırsal kesimden çok geri kalmış okulu olmayan, öğretmeni olmayan köylerden gelen çocuklardır. Ama onların gözleri hep ısl ısl parlıyor. İşte biz yöneticiler onları anlamaya çalışıyoruz. Öğretmen arkadaşlarımız onları anlamaya çalışıyor tabi bizleri de üst makamlarımız bu kadar anlasalar inanıyorum bu çocuklardan ne cevherler çıkacağı düşüncesindeyim.



3-Y1- Eğitim çalışanı sınıfa girdiği zaman bugün hangi taksiti ödeyeceğim diye düşünmemesi lazım, bugün evime eşya şu bu götürebilecek miyim diye düşünmemesi lazım kafası rahat bir şekilde sınıfa girip o gencecik beyinlere en faydalı olacak şekilde gayret göstermesi lazım. Ama işte dediğimiz gibi bu şartlardan dolayı da ne yazık ki işte özel problemlerden ailevi problemlerden çocuk problemlerinden ekonomik problemlerden sınıfa girdiği zaman bu problemleri düşünmeyen öğretmen sayısı ne yazık ki %10'ları bulmaz. Bu da ayrı bir gerçek.

2-Y2: Öğretmenler çoğu yeni atanan öğretmenler, yani yüksek puanlarla gelen öğretmenler. Genç öğretmenler daha doğrusu genelde en yüksek yaş 35 burada. Yeni öğretmenler, tabi onlar da üniversite ortamından çıkıp buraya gelmek, zorunlu hizmet yapmak, Gündoğmuş gibi zor bir ortamda çalışmak, onlar içinde bir yatılı okulda çalışmak çok farklı oluyor. Öğretmenler hani, kendisi öğrenci iken şimdi ayrı bir pozisyona geçiyor. Hani, birden ani bir değişim var. O ani değişimde öğretmenlerde çok büyük sorumluluklar var. Nöbet tutma olayı var, artı çocuğun parasını bile gidiyor cebine koyuyor. Yirmi dört saat çocuğu bir şekilde düşünmesi lazım yani. Öğretmenlerin başarısı iyi, şu yönden iyi hani özverili çalışıyorlar. (...)Bunların etkisinden kurtulmak kolay değil tabi. İnsan bun alıyor bunaldıkça öğrencilerine yansıtıyor.

6-Y2: Tabi iş birliği düştük, niye düştük? Yani, niye düştük insanların birbirine tavrı da önemli. Benim dediğim olur diye hani okul müdürü olsa da diğer arkadaşlarla öğretmenlerle iyi iş birliği içerisinde olup fikir birliğine varılarak bir şeyler yapılması lazım. Fikir birliği yapılmadan herkes kafasına göre iş yaptığında iş birliği hiç bir zaman olumlu sonuçlara varılamıyor.

5-Y3: Burada yatılı olduğu için işin içine pek veli katılmıyor, o da uzak kalıyor işin açığı. Veli olmadığı için açıkçası çocuğa anne baba olurken öğretmenlik sınırını da korumak zorundasın, biraz sıkıntı oluyor hani. Bazen arkadaş oluyorsun ters tepiyor, bazen normal davranıyorsun çocuğa ulaşamıyorsun. Hani ne yapacağını şaştığın alanlar oluyor. Onun dışında burada veli de işin içinde olsa diğer okullardaki gibi bu durumunu veliye anlattığın zaman çocuğun bence anne baba olarak o görevini üstlenir sen de öğretmenlik kısmını yaparsın, daha gerçekçi o çocuğu yönlendirebilirsin. O yüzden yetersiz buluyorum.

10-Y3: Yatılı okullarda görev yapmak ilk defa karşılaştığım, zaten ilk atama yerim olduğu için ilk başta biraz zorluklarını yaşadık, zamanla alıştık. Aslında yatılı okulların çok büyük bir problemi yok. Problem aslında tüm çocukların zorunlu eğitim kapsamında aynı okula toplanmasından kaynaklanan bir sorun var. (...)Onun dışında bence çocuklarda bilişsel seviye problemi var. Tekrar başa dönmüş gibi olacağım ama zorunlu eğitimden dolayı buraya gelip zoraki okutulmaya çalışılan çocuklardan kaynaklanan problem var. Aslında hani öğretmen olarak, yönetim olarak ya da bulunduğumuz ortam olarak bir problem olduğunu düşünmüyorum. Çocukların algısal olarak problemleri olduğunu düşünüyorum. Bu çoğunlukta olunca...

Yöneticilerin okullarıyla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; bölgenin geri kalmış olmasıyla eğitime önem vermemesi, pansiyondaki öğrencilerle yakından ilgilenerek etkilenen öğretmenlerin psikolojik sorunlar yaşamaması, yönetim, öğretmen ile veli işbirliğinin yeterli olmaması, okul yönetimiyle öğretmenler arası işbirliğinin yeterli olmaması, öğretmenlerin maddi sıkıntılarını derslere yansıtması, öğrenci velilerinin kendi çocuklarıyla ilgilenmemesi, öğrencilerin almış oldukları temel eğitimde eksiklik olması, yatılı okulda öğretmen eksikliği nedeniyle birleştirilmiş sınıf okutulması, okulda öğretmen kadrosunun sürekli değişmesi, oturmuş bir kadro olmaması, zorunlu eğitimin olumsuzluklarının bu okulda



hissedilmesi, öğrencilerin çoğunluğunun düşük algıda olması, öğrenciler arasında seviye farkının olması, bazı durumlar sebebiyle öğretmen eksiği yaşanarak bazı derslerin boş geçmesi gibi sorunları dile getirmişlerdir.

3.Yöneticilerin Bu Okulda Çalışma Sebepleri Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda çalışma sebeplerine ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 4'te elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 4. Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda Çalışma Sebeplerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

ÇALIŞMA SEBEPLERİ	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Kendisi de yatılı okulda okuduğu için burada çalışmayı bir vefa borcu olarak görme	√			1	33,33
2-Duygusal tatmin amacıyla olma	√		√	2	66,66
3-Çocukları çok sevmesinden dolayı			√	1	33,33
4-Kendi memleketine faydalı olma	√			1	33,33
5-YİBO'ları yeterince tanımadığı için		√		1	33,33
6-YİBO'nun hizmet puanının yüksek olması		√		1	33,33
7-YİBO'nun lojman imkânının, donanımının iyi olması		√		1	33,33
8-Okulun Antalya'da olması			√	1	33,33
9-YİBO'da kendi özel uğraşlarına daha çok vakit ayırabilmek için	√			1	33,33

Yöneticilerin bu okulda çalışma sebepleri hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; ilk sırada % 66,66 ile duygusal tatmin amacıyla olma gelmektedir. Daha sonra % 33,33 ile kendisi de yatılı okulda okuduğu için burada çalışmayı bir vefa borcu olarak görme, çocukları çok sevmesinden dolayı, kendi memleketine faydalı olma, YİBO'ları yeterince tanımadığı için, YİBO'nun hizmet puanının yüksek olması, YİBO'nun lojman imkânının, donanımının iyi olması, okulun Antalya'da olması ve YİBO'da kendi özel uğraşlarına daha çok vakit ayırabilmek için gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

2-Y1: Bir sebebi bu. Bir başka sebebi tabi 29 yıl bizzat sınıf öğretmenliği yaptım ve çok şükür bir gün olsun bir öğretmen arkadaşım veya bir idareci kapımı soruşturma için çalmadı. Onun için gurur duyuyorum, tadında bırakayım dedim. Kazasız belasız, öğrencilerden iyi haber alınınca mutlu oluyoruz. Alanya'daki ilk okuttuğum öğrencilerden 52 öğrencimin 26 tanesi 4 yıllık üniversite bitirdi bazıları 5 yıllık,1-2 öğrencim okul birincisi oldu. Onlarla gurur duyuyorum. Her öğretmen arkadaşına nasip etsin Allah.

9-Y1- Esasında bu okula ben bu anılarımı yazmak için bir kitap halinde yazmak için fırsat olur diye düşündüm ama bugüne kadar gerçekten kalemi alıp bir cümle dahi yazmak fırsat olmadı. Bundan pişman mıyım hayır pişman değilim her şey Cenabı-ı Allah'ın nasip etmesine bağlı bir gün olur o da olur.

5-Y2: Okulda çalışma sebem, YİBO'nun bu kadar ayrıntılı olduğunu tabi ki bilmiyordum.

6-Y2- Benim düşüncem YİBO'ya gelirken hizmet puanım fazla olsun veya hani YİBO'nun imkânları lojmanı şusu busu olduğun düşündüm, yoksa YİBO'nun nöbet tutuma olayının bu kadar zahmetli bir iş olduğunu, nöbet tutma haricinde çocuklarının problemleri ile A'dan Z'ye kadar ilgilenmemiz gerektiğini bilmiyordum, bilseydim gelir miydin?



3-Y3- *Ve aşırı çocuk sevgisinden kaynaklandı. Yani çocukları çok seviyorum ben, onlarla birlikte olmayı, onların seviyesine inip onların muhteşem dünyasına girmek hoşuma gidiyor o yüzden buraya geldim.*

8-Y3: *Başka bölgesel olarak avantajlarını düşünüyordum. Antalya adı altında tercihleri yaparken bölgeyi çok fazla araştırmadım yani. Onun dışında pek avantajını şu anda söyleyemeyeceğim.*

Yöneticilerin bu okulda çalışma sebepleri hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; duygusal tatmin amacıyla olma, kendisi de yatılı okulda okuduğu için burada çalışmayı bir vefa borcu olarak görme, çocukları çok sevmesinden dolayı, kendi memleketine faydalı olma, YİBO'ları yeterince tanımadığı için, YİBO'nun hizmet puanının yüksek olması, YİBO'nun lojman imkânının, donanımın iyi olması, okulun Antalya'da olması, YİBO'da kendi özel uğraşlarına daha çok vakit ayırabilmek için gibi sebepler belirtmişlerdir.

4.Yöneticilerin Bu Okulda Çalışmaktan Memnun Olma Veya Memnun Olmama Durumları

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda çalışmaktan memnun olma veya memnun olmama durumlarına ilişkin görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 5'te elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 5. Yöneticilerin Yatılı Okulda Çalışmaktan Dolayı Memnuniyetlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

MEMNUNİYETLERİ	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Memnun olma	√			1	33,33
2-Memnun olmama		√		1	33,33
3-Hem memnun hem memnun değil			√	1	33,33

Yöneticilerin bu okulda çalışmaktan dolayı memnuniyetleri hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; % 33,33 oranında memnun olma, oranında memnun olmama, hem memnun hem memnun olmama durumu gelmektedir. Katılımcıların bu konuda görüşleri aşağıda yer almaktadır.

1-Y1- *Esasında bu okula ben bu anılarımı yazmak için bir kitap halinde yazmak için fırsat olur diye düşündüm ama bugüne kadar gerçekten kalemi alıp bir cümle dahi yazmak fırsat olmadı. Bundan pişman mıyım hayır pişman değilim her şey Cenabı-ı Allah'ın nasip etmesine bağlı bir gün olur o da olur.*

2-Y2- *Benim düşüncem YİBO'ya gelirken hizmet puanım fazla olsun veya hani YİBO'nun imkânları lojmanı şusu busu olduğun düşündüm, yoksa YİBO'nun nöbet tutuma olayının bu kadar zahmetli bir iş olduğunu, nöbet tutma haricinde çocuklarının problemleri ile A'dan Z'ye kadar ilgilenmemiz gerektiğini bilmiyordum, bilseydim gelir miydim? Gelmezdim, niye? Çünkü hani bu yaşta bu kadar problemin içince hiç bir zaman girmek istemezdim. O kadar üniversiteyi çekiyoruz, üniversiteyi bitiriyoruz sonra KPSS sınavlarını bitiriyoruz. O kadar sıkıntının ardından da bir sıkıntıya daha girmek istemezdim daha rahat okullarda merkezi okullarda çalışmak isterdim tabi.*



3-Y3: Yani mutlaka arada sıkılısam da içinde bulunulan ortam, imkânsızlıklar, mahrumiyet bölgesi olması insanı bıktırabiliyor. Ama onun dışında baktığımda ilk atama yerin, sonuçta çok fazla kimsenin eline geçmeyecek daha değişik yanları var. Örneğin bulunduğum ortamın terör sıkıntısı yok, yolda gidip gelirken yolumu birilerinin kesmeyeceğini düşünüyorum en azından. Böyle şeyleri düşününce çok sıkılmıyor insan. Dışarıdan da haberleri geliyor arkadaşların, başka çalışan arkadaşların. Çatışma oluyor şu anda diyorlar, bunları yaşamamak olumlu gibi görünüyor. Ama mahrumiyet bölgesi olması birazcık sıkıcı oluyor.

Yatılı okulda çalışmaktan dolayı yöneticilerden birinin memnun, birinin memnun değil, diğerinin ise hem memnun hem de değil olduğu görülmüştür.

4.1.Yöneticilere Göre Bu Okulda Görev Yapmanın Avantajları

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda çalışmanın avantajları hakkındaki görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 6'da elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 6. Yöneticilerin Yatılı Okulda Çalışmanın Avantajları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

AVANTAJLAR	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Duygusal tatmin yaşama	√		√	2	66,66
2-Öğrencilerin okulu sevmesi	√			1	33,33
3-Okuldaki bazı eksiklikleri gidererek hizmet edebilme	√			1	33,33
4-Okuldaki öğretmen ve öğrencilerin çeşitli konularda başarılı olması	√		√	2	66,66
5-Öğretmenlerin kendilerini geliştirebilme imkânlarının olması	√	√	√	3	100
6-Yatılı okulun lojman, donanım gibi çeşitli imkânlarının olması		√	√	2	66,66
7-Terör gibi sorunlar olmadığı için doğu hizmetinin yapılacağı iyi bir yer olması			√	1	33,33

Yöneticilere göre bu okulda görev yapmanın avantajlarını yorumlarsa; ilk sırada % 100 ile öğretmenlerin kendilerini geliştirebilme imkânlarının olması, % 66,66 ile duygusal tatmin yaşama, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin çeşitli konularda başarılı olması, yatılı okulun lojman, donanım gibi çeşitli imkânlarının olması, %33,33 ile öğrencilerin okulu sevmesi, okuldaki bazı eksiklikleri gidererek hizmet edebilme ve terör gibi sorunlar olmadığı için doğu hizmetinin yapılacağı iyi bir yer olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

5-Y1- İşte 26 Temmuzdan bu tarafa çalışıp bu bahsettiğimiz özelliklerin hemen hemen büyük bir bölümünü bizim bu aile ortamında görüyoruz. Ufak tefek sorunlarımız olsa da bunlar önemli şeyler değildir. Yani hizmetlimizden, öğretmen arkadaşlarımızdan, yönetici arkadaşlarımızdan bu ilgiyi ben görüyorum. Tabi hepsi büyük bir bölümü genç, özellikle öğretmen arkadaşlarımızın büyük bölümü genç. Bu okulda çalışmanın büyük bir avantajını ileriki hayatlarında görecektir. Çünkü evlenmedikleri halde burada anne şefkatini baba şefkatini o yavrularımıza vermenin gayreti içerisinde arkadaşlarımız. Onun için ileriki hayatlarında bu günlerini arayacaklardır diye düşünüyorum.

2-Y1- Ama gerçekten herkesin yatılı okulları bir ziyaret etmesi lazım, bugüne kadar ziyarete gelen herkes bizden gerçekten memnun böyle olduğunu gördüm. Hatta Vanlı öğrencilerimiz gelmişti. Alanya'dan hatta bu hafta parkta dolaşırken gördüm öğrencilerimden birini o gelmişti,



başka öğrencilerimiz gelmişti. Amcası gelmiş iki kız öğrencimin yanımda dediler ki "kızım Alanya daha güzel sizi Alanya'ya alalım" ve kız aynen şöyle dedi "amca biz gitmek istemiyoruz buradan çok memnunuz". Tabi biz o tür sözleri duyunca demek ki çocuklarımıza faydalı olduk öğretmen arkadaşlarımıza faydalı olabildik diye düşündüm ve ayrıca gurur duydum.

6-Y2- Artı öğretmenliğimizin ilk yıllarında böyle imkânları çok olan bir okulda çalışmak çok iyi bir şey. Hani öğrenciler biraz problemliler olsa da imkânları çok iyi o açıdan iyi.

4-Y3: Tabi ki öğretmenlerimizin hepsi kendi branşında bence yeterli seviyede. Onun dışında donanım olarak da okulun buna destek vermesi öğretmeni biraz daha tetikliyor, elinden gelen her şeyi yapıyor. Mahrumiyet bölgesinde olmamıza rağmen bu mahrumiyeti yaşamıyoruz. (...)Faydaları dediğimizde çocuklar için baktığımızda hayata bir sıfır önde başlamış oluyorlar. Çünkü kendi ayakları üstünde durmak kolay değil. Bu zamana kadar mesela ben de üniversite dâhil kendi memleketimde okudum. Ben hep annemin babamın yanındaydım. Bu çocuklara bakıyorum daha ortaokulda ailesinden ayrılmış ve birer abi abla gibi davranıyorlar. Hani yetişkin bir insanın bakış açısına sahip olan çocuklar da var. Duruşlarından anlaşılıyor. Avantajı hayata karşı onları bir sıfır önde başlatması.

7-Y3- Ama onun dışında baktığımda ilk atama yerin, sonuçta çok fazla kimsenin eline geçmeyecek daha değişik yanları var. Örneğin bulunduğum ortamın terör sıkıntısı yok, yolda gidip gelirken yolunu birilerinin kesmeyeceğini düşünüyorum en azından. Böyle şeyleri düşününce çok sıkılmıyor insan. Dışarıdan da haberleri geliyor arkadaşların, başka çalışan arkadaşların. Çatışma oluyor şu anda diyorlar, bunları yaşamamak olumlu gibi görünüyor.

Yöneticilere göre bu okulda görev yapmanın avantajlarını yorumlanırsa; öğretmenlerin kendilerini geliştirebilme imkânlarının olması, duygusal tatmin yaşama, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin çeşitli konularda başarılı olması, yatılı okulun lojman, donanım gibi çeşitli imkânlarının olması, öğrencilerin okulu sevmesi, okuldaki bazı eksiklikleri gidererek hizmet edebilme, gibi sorunlar olmadığı için doğu hizmetinin yapılacağı iyi bir yer olması gibi avantajlar dile getirilmiştir.

4.2.Yöneticilere Göre Bu Okulda Görev Yapmanın Dezavantajları

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda çalışmanın dezavantajları hakkındaki düşünceleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 7'de elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 7. Yöneticilerin Yatılı Okulda Çalışmanın Dezavantajları Hakkındaki Düşüncelerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

DEZAVANTAJLAR	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Bu okulda çalışmaya başladığı zamanlarda personelde vurdumduymazlık olması	√			1	33,33
2-Bölgenin mahrum bir yer olması	√	√	√	3	100
3-Oturmuş bir yönetim kadrosunun olmaması		√	√	2	66,66
4-Öğretmenler arasında bazı uyumsuzlukların yaşanması		√		1	33,33
5-Kendi branşı konusunda gelişmek yerine körelme		√		1	33,33
6-Zorunlu hizmet süresinin uzun olması		√		1	33,33
7-YİBO'nun yıpratıcı olması		√	√	2	66,66

Yöneticilere göre bu okulda görev yapmanın dezavantajlarını yorumlanırsa; ilk sırada % 100 ile bölgenin mahrum bir yer olması, % 66,66 ile oturmuş bir yönetim kadrosunun olmaması, YİBO'nun yıpratıcı olması, % 33,33 ile bu okulda çalışmaya başladığı zamanlarda personelde



vurdumduymazlık olması, öğretmenler arasında bazı uyumsuzlukların yaşanması, kendi branşı konusunda gelişmek yerine körelme ve zorunlu hizmet süresinin uzun olması gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

2-Y1- *Çözülemez bir şey yok, Gündoğmuş gerçekten güzel bir yer, dört tarafı orman, temiz bir hava ama kamu hizmetlerine uzak. Yetkililerimiz tabi ki bu mahrumiyeti gidermeye çalışıyor ama nüfusun az olması, ulaşımın sıkıntılı olması, gönlümüzdeki her şeyin olmaması da bizi pişiriyor. Tedbirli olmak zorundayız.*

1-Y1: *Tabi ilk geldiğimiz zaman personelimizin bakış açısı çok farklıydı bir vurdumduymazlık vardı. Bir iş buyurduğumda işte herkes bir mazeret üretme peşinde olurdu aynen böyle bir vurdumduymazlık havası içerisindeydiler. Sağ olsun Haydar hocamız o konuda personelimizle zaman zaman konuşarak bunu çözdük. Dedim ki sabah saat 8'de bütün personel yanıma gelir ilk önce konuşuruz ki "biz bugün ne yapacağız?" böyle yaptığımız zaman tabi herkesin görev bölümünü yaparım akşam ona göre onun raporunu da alırım. Böyle yaptığımız zaman elbette ki o kişiler beni anladı. Neticede o geldiğimiz dönemlerdeki olumsuz tavır şu an yok.*

3-Y2- *Onun haricinde okulda yönetici kadrosunun kadrolu olmaması büyük bir problem. Çünkü görevlendirme olduğu zaman işi bilmeyen sadece belli bir dönem orada bulunan insanlar oluyor. Onlar da ayrıntılı işlerle uğraşmıyor ihalesidir okulun resmi işleridir işte, şudur budur.*

4-Y2- *Onun haricinde öğretmenler arasında tabi ki uyumsuzlukla da çıkabiliyor, herkes birbiriyle çok iyi anlaşmıyor, anlaşmıyor.*

7-Y3: *Bu okulun dezavantajı ister istemez insanı yıpratması. Çok fazla sorumluluk üstlenip, hele ki biraz duygusalsa insan, biraz da böyle insan canlıysa, çok çabuk yıpratıyor ben onu fark ettim. Elinden bir şey gelememesi gibi bir durum olmuyor çoğunlukla, maddi olarak olsun, manevi olarak olsun bir şeyler yapmaya çalışınca yetersiz kaldığında bu iyice insanı yıpratıyor. Sadece insanı çok fazla yorması bu okulun dezavantajı ve çok fazla sorumluluk üstlendirmesi yani. (...)Bu sene yorulduğumu hissettim, o yüzden böyle bir boşluğu doldurayım, en azından taşın altına bende elimi koyayım dedim. Onun dışında yükü biraz ağır, yapmaya çalıştığında gerçekten ağır. Hem öğretmenler açısından hem de yönetim açısından zor.*

Yöneticilere göre bu okulda görev yapmanın dezavantajlarını yorumlarsa; bölgenin mahrum bir yer olması, oturmuş bir yönetim kadrosunun olmaması, YİBO'nun yıpratıcı olması, bu okulda çalışmaya başladığı zamanlarda personelde vurdumduymazlık olması, öğretmenler arasında bazı uyumsuzlukların yaşanması, kendi branşı konusunda gelişmek yerine körelme, zorunlu hizmet süresinin uzun olması gibi dezavantajlar belirtilmiştir.

5.Yöneticilerin Bu Okulda Değiştirilmesi Gereken Durumlar Hakkındaki Görüşleri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki görüşleri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 8.'de elde edilen veriler görülmektedir.

Yöneticilerin bu okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; ilk sırada % 100 ile okulun sağlık personelinin olmaması, okulun fiziksel eksikliklerinin olması, internetin bölgenin şartlarından dolayı sık sık arıza vermesi, % 66,66 ile üst makamların yöneticilere yeterli yardımda bulunmaması, okulda güvenlik personelinin olmaması, yatılı okulda kapalı spor salonunun olmaması, YİBO yöneticilerinin kadrolu değil, vekil olması, yönetici olarak tecrübeli olmama, kaynaştırma durumundaki öğrencilerin aileler yüzünden



RAM'a yönlendirilememesi, % 33,33 ile yöneticilerin okuldaki işleri çözmelerinde önlerinde engellerin olması, okul şoförünün evinin uzakta olması sebebiyle sorun yaşanması, okula gelen öğrencilerin sağlık problemlerinin öğretmenleri yıpratması, okulda büro memurunun olmaması, okulun tesisatından anlayan personelin okulda olmaması, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri etkinliklerin yetersiz olması, okulun fiziksel eksikliklerinin giderilmesi için üst makamlara ulaşılması ancak cevap alınamaması, öğrencilerin interneti kullanma imkânlarının olmaması, yönetici ve öğretmenin ihalelerle uğraştırılması sonucu eğitimle daha az ilgilenmesi, YİBO'da birleştirilmiş sınıf eğitimi verilmesinde yönetimin ve üst kurumların ilgisizliği, yemek ihalesine tek şirket katıldığı için yemek kalitesinin düşük olması, YİBO'daki lojman sayısının yetersiz olması, sınıf kitaplıklarının yetersiz olması, öğretmenlerin nöbet tutmamak istemesinin okulu sıkıntıya sokması ve RAM'a yönlendirilen öğrencilerle RAM'ın yeterince ilgilenmemesi gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

3-Y1- Çünkü belki biraz sonra soracaksınız özellikle sağlık personeli açısından okulumuzun norm kadrosu var ama iki sefer resmi yazı vermemize rağmen siz neden bunu istediniz neden bu personeli istediniz diye soran bile yok. (...) Yani böyle bir devlet anlayışı bana göre olmaz yanlıştır. Madem bu okulu buraya yapıyorsunuz, bu personeli buraya veriyorsanız o halde bu ekipmanları bu personeli de vereceksiniz ki çocuklarımızın başına bir şey geldiği zaman arkadaşlarımızın bu genç öğretmen arkadaşlarımızın eli ayağı titremeyecek, bizlerin psikolojisi bozulmayacak.

Tablo 8. Yöneticilerin Yatılı Okuldaki Değiştirilmesi Gereken Durumlardan Sisteme Yönelik Olanlar Hakkındaki Görüşlerine İlişkin Frekans ve Yüzde Dağılımı

OKULDA DEĞİŞTİRİLMESİ GEREKEN DURUMLAR	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Yöneticilerin okuldaki işleri çözmelerinde önlerinde engellerin olması	√			1	33,33
2-Üst makamların yöneticilere yeterli yardımda bulunmaması	√	√		2	66,66
3-Okulun sağlık personelinin olmaması	√	√	√	3	100
4-Okul şoförünün evinin uzakta olması sebebiyle sorun yaşanması		√		1	33,33
5-Okula gelen öğrencilerin sağlık problemlerinin öğretmenleri yıpratması	√			1	33,33
6-Okulda büro memurunun olmaması	√			1	33,33
7-Okulun tesisatından anlayan personelin okulda olmaması ³	√			1	33,33
8-Okulda güvenlik personelinin olmaması		√	√	2	66,66
9-Okulun fiziksel eksikliklerinin olması	√	√	√	3	100
10-Yatılı okulda kapalı spor salonunun olmaması		√	√	2	66,66
11-Öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri etkinliklerin yetersiz olması			√	1	33,33
12-Okulun fiziksel eksikliklerinin giderilmesi için üst makamlara ulaşılması ancak cevap alınamaması	√			1	33,33
13-İnternetin bölgenin şartlarından dolayı sık sık arıza vermesi	√	√	√	3	100
14-Öğrencilerin interneti kullanma imkânlarının olmaması		√		1	33,33
15-Yönetici ve öğretmenin ihalelerle uğraştırılması sonucu eğitimle daha az ilgilenmesi	√			1	33,33
16-YİBO'da birleştirilmiş sınıf eğitimi verilmesinde yönetimin ve üst kurumların ilgisizliği		√		1	33,33
17-YİBO yöneticilerinin kadrolu değil, vekil olması		√	√	2	66,66
18-Yönetici olarak tecrübeli olmama		√	√	2	66,66



19-Yemek ihalesine tek şirket katıldığı için yemek kalitesinin düşük olması		√		1	33,33
20-YİBO'daki lojman sayısının yetersiz olması		√		1	33,33
21-Sınıf kitaplıklarının yetersiz olması		√		1	33,33
22-Öğretmenlerin nöbet tutmamak istemesinin okulu sıkıntıya sokması		√		1	33,33
23-Kaynaştırma durumundaki öğrencilerin aileler yüzünden RAM'a yönlendirilememesi		√	√	2	66,66
24-RAM'a yönlendirilen öğrencilerle RAM'ın yeterince ilgilenmemesi		√		1	33,33

9-Y2- Onun haricinde pansiyonun üzerinde güneş enerjisi sistemi var zamanında yapılmış ama şimdi devre dışı, o uğraşılıyor. (...) Onun haricinde elektrik problemimiz var, sürekli gelip giden elektriğimiz çok büyük sıkıntıya sokuyor bizi, jeneratöre 6 ayda bir 1000-1500 litre mazot almamız gerekiyor ki o da devlete ek bir yük yani. Jeneratör zarar, jeneratörde dengesiz gidip gelen elektir sonucu yanma oluyor tabi o da ayrı bir masraf. Geçenlerde aynısı oldu yani elektriğin dengesiz gelip gitmesinden dolayı yandı, durduk yere 750 lira masraf çıktı. Onun haricince ek bina, çocukların ihtiyacı olan, futbol sahası var basketbol sahası var başka ihtiyaçları olan bir şey yok yani.

13-Y3: İnternet imkânları var fakat interneti engelleyecek bir ortam da var. Nasıl bir engel dersiniz bulunulan doğa şartları, sürekli yağmur, şimşek altında olan bir yerdeyiz ve bu da okulun elektrik donanımına çok fazla zarar verdiği için çok fazla çocukları o ortamda bulduramıyoruz. Çünkü mahrumiyet bölgesinde olduğumuz için en ufak bir arızayı gidermemiz günleri, hatta ayları alıyor. Hem maddi olarak da sıkıntısı oluyor, buraya gelecek olan görevliler ya da bu işin tamiratını yapacak kişiler biraz daha sıkıntılı geliyor buraya. Hani imkân var ama şartlar uygun değil, çoğu zaman da engellemeye kadar gidiyor.

2-Y1- Ama idareci olarak tabi okulumuzun bulunduğu coğrafi yapıdan dolayı işte geri kalmışlığından dolayı biraz da bizi üst makamlarımız anlarsa işlerimizi çalışmalarımızı yaparken yöneticilerimiz üst yöneticilerimiz bizleri anlarsa, sıkıntılarımızı dikkate alırlarsa hiçbir şeyin çözülemeyeceğine yani ben inanmıyorum.

8-Y2- Onun haricinde düzeltilmesi gereken personel eksikliği yok, personel eksikliği şu konuda var güvenlik eksikliği var, hani kapıda bir güvenlik yok. Tamam, kalorifercisi var memuru var şu var bu var ama güvenlik, çok büyük bir eksiklik. Onun haricince, onun haricince başka bir şey yok.

10-Y3: Fiziki şartlarda aslında giderilebilecek belli başlı eksiklikler var. Bunu milli eğitime kabul ettirebildiğinde yani spor salonu en büyük eksiklik bu.

1-Y1- Tabi bizim okulumuzun gerçekten sorunları var. Biraz sonra bundan da konuşacağız. Ama bu sorunların birçoğu çözülemez sorunlar değil. Tabi yönetici olarak insanların önünde bazı engeller var.

4-Y2: Manavgat'a nasıl götürülüyor, Manavgat'a nöbetçi öğretmen eşliğinde ve okulun arabası ile götürülüyor. Ama bu tabi ki zor oluyor niye şoför okulda değil yakınımızda bir köy var her gün evine gidiyor. Şoför burada olmadığı için götüremiyor. Şoförün burada olması lazım sonra görevlendirme yazısıyla Manavgat'a götürmesi lazım zor, çok zor yani... Ama burada 24 saat ambulans olsa ambulans şoförü olsa bunlar hiç bir zaman problem olmaz çocuklara bir şey olduğunda gerekli yerlere götürülür.



11-Y3: Okulun kaynakları yeterli. Dediğim gibi çocukların çok fazla alanları yok. Yatılı okulda kendilerini geliştirecekleri kütüphanemiz var, bilişim sınıfı var ama onun dışında her hangi bir şey yok. Çocukların rahat rahat kendilerini ifade edecekleri alanlar yok. (...)Çocukların boş vakitleri genelde etüt dışında sosyal etkinliklerle doldurulmaya çalışılıyor. Dışarıda çocuklar kendi oyunlarıyla zaten kapalı bir bahçesi yok. Kendince uydurdıkları oyunlarıyla değerlendiriyorlar. Onun dışında film izlettiriliyor, müzik dinlettiğimiz anlar oluyor. (...) Aslında yeterli değil. Çünkü çocukların alanları çok kısıtlı. Buldukları alanlarda da başarılı olabilecekleri alanlar çok kısıtlı. En azından çarşısı olan bir yer ya da geniş bir yer olsa çok daha farklı alanlara yönelebilirler. Mesela sinema olsun, tiyatro olsun buralarda eğlenebilirler. Buralarda öyle imkânları yok o yüzden boş vakitlerini çok iyi değerlendirdiklerini düşünmüyorum.

12-Y1: Evet, hem yazılı hem sözlü iki kere ilettik ancak Türkiye'deki sistemin işleyişi ortada. Bir yerlerde tanıdığım, bir yerlerde samimi olduğun kişiler olmadığı zaman ne kadar yazsanız nafile kalıyor. Bizim üst makamlara okulumuzun kazan dairesiyle ilgili, efendim tuvaletleriyle ilgili yani genel fiziki görünümüyle ilgili rapor yazmıştım, bize yardımcı olunması için yazı yazmamıza rağmen ne aradılar ne sordular. Ama ilde toplantıda özellikle dile getirdim özellikle şube müdürüne, sağ olsun raporu buldu 1 hafta sonra keşfe mühendis yolladılar. Sorunumuza derman oldular mı? Hayır, ödenek göndermeleri lazım. Göndereceğiz dediler ama bir ay geçti hala öyle bir şey yok. (...)Gün ısılarımızın oradan inmesi gerekiyor, çünkü kullanılmıyor, kullanılmayınca da çatıya zarar veriyor, su geçiriyor. Onunla ilgili teşvik raporları gelmedi, keşif yapıldı. Ama tabi yukarıdan onay alınmadığı sürece bizim yapabileceğimiz hiçbir şey yok.

14-Y2- Benim odamda bile internet yok kablodaki problem var bununla ilgilenecek bir bilgisayar öğretmenimiz yok ki o bilgisayarlıları da çağırdığımızda hemen gelmiyor ulaşımı zor bir bölgede olduğumuz için, gelen giden de pek olmuyor. İnternet kullanımı yok. Hâlbuki bizim dynet uygulamamız var, çocukların bu uygulamayı yapması gerekiyor. Uygulamıyor biz yapıyoruz. Çocuğun araştırması gereken şeyler oluyor, çocuk araştırıyor araştırma ödevi oluyor sosyal bilgilerinden, fen bilgisinden, teknolojik tasarımdan ne yapıyor gidiyor o öğretmene söylüyor. Kütüphanede bulamıyor tabi. Çocuğun daha fazla araştırması gerek şeyler var kütüphanede bulamayınca öğretmenlere söylüyor, "hocam şunu bulabilir misiniz bana getirebilir misiniz" diye. İnternetin eksikliği çok büyük, onun bir an önce giderilmesi gerekli ama giderilebilir mi? Zor, niye? Çünkü şimşek, paratonerde bir sorun var. İnternet çok büyük bir eksiklik okulda YİBO gibi bir yerde kesinlikle internetin 24 saat olması lazım...

Yöneticilerin bu okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; okulun sağlık personelinin olmaması, okulun fiziksel eksikliklerinin olması, internetin bölgenin şartlarından dolayı sık sık arıza vermesi, üst makamların yöneticilere yeterli yardımda bulunmaması, okulda güvenlik personelinin olmaması, yatılı okulda kapalı spor salonunun olmaması, YİBO yöneticilerinin kadrolu değil, vekil olması, yönetici olarak tecrübeli olmama, kaynaştırma durumundaki öğrencilerin aileler yüzünden RAM'a yönlendirilememesi, yöneticilerin okuldaki işleri çözmelerinde önlerinde engellerin olması, okul şoförünün evinin uzakta olması sebebiyle sorun yaşanması, okula gelen öğrencilerin sağlık problemlerinin öğretmenleri yıpratması, okulda büro memurunun olmaması, okulun tesisatından anlayan personelin okulda olmaması, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri etkinliklerin yetersiz olması, okulun fiziksel eksikliklerinin giderilmesi için üst makamlara ulaşılması ancak cevap alınmaması, öğrencilerin interneti kullanma imkânlarının olmaması, yönetici ve öğretmenin ihalelerle uğraştırılması sonucu eğitimle daha az ilgilenmesi, YİBO'da birleştirilmiş



sınıf eğitimi verilmesinde yönetimin ve üst kurumların ilgisizliği, yemek ihalesine tek şirket katıldığı için yemek kalitesinin düşük olması, YİBO'daki lojman sayısının yetersiz olması, sınıf kitaplıklarının yetersiz olması, öğretmenlerin nöbet tutmamak istemesinin okulu sıkıntıya sokması, RAM'a yönlendirilen öğrencilerle RAM'ın yeterince ilgilenmemesi gibi konuların değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

6.Yöneticilerin Yatılı Okulda Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri Hakkındaki Görüşleri

Yöneticilerin yatılı okulda yaşanan sorunlarla ilgili çözüm önerileri; kişisel sorunlara yönelik, eğitsel sorunlara yönelik ve değiştirilmesi gereken durumlara yönelik çözüm önerileri olarak gruplandırılarak incelenmiştir.

6.1.Yöneticilerin Kişisel Sorunlarına Yönelik Çözüm Önerileri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda yaşadıkları kişisel sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 'da elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 9. Yöneticilerin Okulda Yaşadıkları Kişisel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerinin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

KİŞİSEL SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Eğitim çalışanlarının maddi durumu düzeltilmelidir.	√			1	33,33
2-Okulda öğretmenlerin kalması için ek lojmanlar yapılmalıdır.		√		1	33,33
3-YİBO'da pansiyon nöbetini öğretmenlerin tutmaması, bunun için başka personel alınması gerekmektedir.		√	√	2	66,66

Yöneticilerin yatılı okulda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; ilk sırada % 66,66 ile “YİBO'da pansiyon nöbetini öğretmenlerin tutmaması, bunun için başka personel alınması gerekmektedir.”, %33,33 ile “Eğitim çalışanlarının maddi durumu düzeltilmelidir.” Ve “Okulda öğretmenlerin kalması için ek lojmanlar yapılmalıdır.” gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

3-Y2: Bu nöbet olayı için ek personel olabilir. Nasıl çocuk esirgeme kurumlarında veya huzur evlerinde şurada burada çocukların yatma, kalkma, barınma gibi faaliyetlerle personel varsa YİBO'larda da artık buna geçilmesi lazım. Öğretmenin eğitimciyim diye gelmesi lazım. Tabi o nöbet tutacak kişilerin de eğitim almış insanlar olması lazım. Çocuğa dişlerini fırçalamayı öğretecek, nasıl kaşık tutması gerektiğin saat kaçta yatıp kaçta kalkması gerektiğini, bunları çocuklara öğretebilecek insanların gelmesi lazım. Hani belli bir eğitimi almış insanların gelmesi hani öğretmenlerden bu yükü alsalar daha iyi olacak. (...)Mecbur değil de, nöbet olayının tamamen öğretmenlerden alınması lazım. Öğretmenlerden alınmadığı zaman nöbet tuttuğunda dediğim gibi tam bir gün derse giriyor. O yorgunlukla fazla verimli olamıyor. (...)Hani, tamam ilk geldiği yıllarda performans yüksek olabilir nöbet tutabilir ama zamanla insan yıpranıyor belli bir şey birikiyor artık zor gelmeye başlıyor. O yüzden bu nöbet sıkıntısı artık öğretmenlerin üzerinden alınması lazım.

1-Y1- Bir kere eğitim çalışanlarının ekonomik durumunun düzeltilmesi lazım. Yani sadece yeme içmeden ibaret değil hayat. İşte her öğretmen arkadaşımızın ayda, haftada, 15 günde bir kitabını alabilmesi lazım, günlük gazetesini alabilmesi lazım, 10-15 günde bir tiyatroya



gidebilmesi lazım tabi bunları ekonomiye vurduğumuz zaman zaten bizim aldığımız ücretle hemen hemen yarı yarıya düşer. Şimdi kirada oturduğunuzu düşünün, iki tane çocuk üniversiteyi okuttuğunuzu düşünün şimdi ben bunları yaşadım ama işte cumartesi demeden çalışarak bugünlere geldim şükür Allah'ıma ama bu durumu da bulamayan nice eğitim çalışanları var gerçekten zor bir iş Allah herksin yardımcısı olsun.

2-Y2- Onun haricinde öğretmenler için lojman eksikliği var.10 daire var hâlbuki okulda 20 öğretmenin çalışması gerekiyor.20 öğretmen çalışıyor 10 daire var yani daha lojman olması gerekiyor yani. Ek lojman, olması gerekiyor.

Yöneticilerin yatılı okulda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; “YİBO’da pansiyon nöbetini öğretmenlerin tutmaması, bunun için başka personel alınması gerekmektedir.”, “Eğitim çalışanlarının maddi durumu düzeltilmelidir.”, “Okulda öğretmenlerin kalması için ek lojmanlar yapılmalıdır.” gibi çözüm önerileri dile getirilmiştir.

6.2.Yöneticilerin Eğitsel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda yaşadıkları eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 10’da elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 10. Yöneticilerin Yatılı Okulda Yaşadıkları Eğitsel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

EĞİTSEL SORUNLARA YÖNELİK ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Yatılı okulda öğrencilere sevgi ve hoşgörü gösteren personellerin çalışması gerekmektedir.	√			1	33,33
2-Okulda yönetici-öğretmen işbirliği karşılıklı ilişkiler düzeltilerek sağlanmalıdır.	√			1	33,33
3-Yatılı okul yöneticileri öğretmenlerin de düşüncelerine önem vermelidir.	√			1	33,33
4-Öğrencilere öncelikle ahlaki değerleri benimsetmek gerekmektedir.	√			1	33,33
5-Yatılı okul öğrencilerinin öncelikle sınavla seçilerek gelmeleri gerekmektedir.			√	1	33,33
6-Yönetim ve öğretmenler velileri işbirliği için teşvik etmelidir.	√	√	√	3	100
7-YİBO’da rehberlik hizmetlerinin daha iyi çalışması gerekmektedir.		√	√	2	66,66
8-Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara özel eğitim verilebilir, RAM’dan destek alınabilir.			√	1	33,33
9-Öğrenci velilerinin çocukları konusunda daha özverili olması gerekmektedir.		√		1	33,33
10-YİBO’lara gelen öğrencilerin temel eğitimlerini iyi almış olması gerekmektedir.		√		1	33,33

Yöneticilerin eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerilerini yorumlanırsa; ilk sırada % 100 ile “Yönetim ve öğretmenler velileri işbirliği için teşvik etmelidir.” , % 66,66 ile “YİBO’da rehberlik hizmetlerinin daha iyi çalışması gerekmektedir.”, % 33,33 ile “Yatılı okulda öğrencilere sevgi ve hoşgörü gösteren personellerin çalışması gerekmektedir.”, “Okulda yönetici-öğretmen işbirliği karşılıklı ilişkiler düzeltilerek sağlanmalıdır.”, “Yatılı okul yöneticileri öğretmenlerin de düşüncelerine önem vermelidir.”, “Öğrencilere öncelikle ahlaki değerleri benimsetmek gerekmektedir.”, “Yatılı okul öğrencilerinin öncelikle sınavla seçilerek



gelmeleri gerekmektedir.”, “Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara özel eğitim verilebilir, RAM’den destek alınabilir.”, “Öğrenci velilerinin çocukları konusunda daha özverili olması gerekmektedir.” ve “YİBO’lara gelen öğrencilerin temel eğitimlerini iyi almış olması gerekmektedir.” gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

6-Y1- *Tabi kurumumuzda tabi işte köylerden okulumuzun öğrencisi olan köylerden gelen velilerimizi okula geldikleri zaman onları güler yüzle karşılamaya onların problemlerini ayrıca çözmeye çalışıyoruz. Tabi kapıdan dışarıya çıkarken o insanların sevinerek işte probleminin çözüldüğünü bilerek, dua ederek çıktığını görünce ben ayrıca mutlu oluyorum. Bu da benim bütün yorgunluğumu unutturuyor. Her şey kanun yönetmelik demek değildir. Benim anlayışım, yaklaşımım bu doğrultudadır. Esnek olmalıyız yani adam seninle açıkça bazı şeyleri paylaşıyorsa o insanlara yardımcı olmak lazım.*

7-Y2: *İlişkileri geliştirmek için velileri daha çok bilinçli hale getirebiliriz. Daha çok davet ederiz. Mesela rehberlik öğretmeni geldi en basitinden. Geçen sene geldi askere gitti bir senedir askerde şimdi haziranın sonuna kadar yok burada yani. Ne oldu, 1. dönem görevlendirme rehberlik hocası geldi, gönülsüz o da. (...) Burada görevlendirme olarak geliyor. İkiye bölünüyor, lisede çalışıyor artı burada çalışıyor. YİBO’yu tanımıyor 6 ayda YİBO’yu ne kadar tanıyabilirsin sen. Hangi çocuğun problemi var, uzaktan takip edemiyorsun çocukları tanımayarak nasıl bilebilirsin. Rehberlik hocası sıkıntısı da var yani. Çocuklara temizlik olayını verecek rehberlik hocası bununla ilgilenmesi lazım. (...) Çocukların sorumluluk sahibi olabilmesi için ve çocuklarla velilerin okulla daha iyi ilişki içerisinde olmasını sağlayacak kişi rehberlik hocasıdır, bunları organize edecek, okulda onlar için seminer verecek. Onlara işte çocuklarını nasıl takip edeceklerini, ilgilenmesi gereken noktaları anlatacak. Yani benim demek istediğim veli ile okul arasında iletişimde bir kopukluk var yani. Rehberlik servisinin aktif hale getirilmesi lazım. Artı velilerin biraz bilinçlendirilmesi lazım, veli çocuğunu çoban olarak görüyor. (...) Yani demek istediğim veli ile okul arasındaki iletişimin daha iyi organize olması lazım, velilerin okulla daha iyi ortam oluşturması lazım. Yani velinin okulla daha içli dışlı olması lazım. Daha çok bilinçlendirilmesi lazım.*

3-Y1- *Ama tabi ki o insanların ruh halini de ben anlayarak şey yaptım. Özel isteklerini zaman zaman yapabiliriz, her şey kanun, yönetmelik değil. Zaman zaman onların düşüncelerine saygı duydum, onlara yapabileceğim esneklikleri yönetici olarak yapmaya gayret ettim. Onlar da anladı ki gerçekten "demek ki biz görevimizi yapsak bir sıkıntı meydana gelmeyecek" o yüzden ne görev verdiysem görevlerini tamamladılar. Gördüm ki onları anladığımız zaman onlarda bizi anlıyor. (...) İyiliklerimizi de paylaşacağız olumsuzluklarımızı da hep beraber çözmeye çalışacağız. O şekilde hareket ettiğimiz düşüncesindeyim ama mutlaka ki bizimde yanlışımız hatamız vardır ama ben mümkün mertebe hata yapmamaya çalışırım fakat farkında olmadığımız zamanlar insan yapabilir onun için o yaptığımız arkadaşlar da varsa onlardan da her zaman özür dilerim.*

5-Y3: *Yatılı okul olarak düşündüğümüzde çocuklar seçilerek gelse, bence küçük bir sınav yapıp buradaki bu olanaklardan, bu güzelliklerden faydalanacak çocuğun da buna uygun olacak şekilde olmasının sağlanması gerekir. Çocuk algılayamıyorsa ya da bir şekilde yetersizse o projeksiyonun hiçbir faydası yok. İlk önce çocukların bir sınava tabi tutulması gerekiyor fikrindeyim. Mutlaka bir elemenden geçmesi gerek. Evet, çocuk belki maddi olarak yetersiz, buralarda kalmak zorunda ve zorunlu eğitim almak da gerekiyor ama sonuçta bende buraya emek veriliyorsa sonuçta bunca maddi manevi olarak destekli bir yer olması çocukların*



da seçilmesi gerektiğini düşünüyorum ben. Genel olarak en baştan alacak olursak çocukları sınavla ya da bir teste tabi tutarak almamız gerekiyor. Seçilen çocukların bu kadar iyi imkânlardan yararlanması daha iyi olur. Çocukları ayırmak değil amacım. Yaratılıştan yetersizse çocuk buna yapacak bir şey yok. Dediğim gibi küçük bir testle böyle bir düzenlemeye alınacak çocuklar seçilir önce.

8-Y3: En azından o çocukların okuyabilecekleri daha değişik bir okulda ya da kendi alanlarında onları eğitecek... Mesela köyden geliyorsa bir arada bulunabilecekleri o köyde bir ortam yaratılabilir. Çünkü çocuk burada baktığın zaman çok yetersiz bilişsel olarak, aynı zamanda anne-baba uzvu da işin içine girince çok daha işin içinden çıkılmaz oluyor. O çocuğa ne laf anlatabiliyorsun ne de o çocuğa çözüm bulabiliyorsun. Hem seni anlamıyor, dersi anlamıyor hem bulunduğu ortamdaki sıkılıyor çünkü burası normal bir okul. Normal dersler anlatılıyor, Matematiği var, Türkçesi var. Bunları anlamayınca çocuk otomatikman sıkılıyor, sıkılınca işin içine anne-baba giriyor, okuldan kaçmalara kadar gidiyor bu da çok büyük problemlere yol açıyor. Çocuklar mutlaka okutulmalı. Ama en azından ya o okulda onlara eğitim verecek kişiler daha fazla olmalı, özel eğitim adı altında olabilir mesela. Aynı bu RAM merkezleri gibi ya da çok daha değişik alanlar gibi... Oradaki öğretmenlerin vereceği eğitim çok daha farklı. Biz zaten yeni atanmışız bu tarz problemlerle karşılaşmamışız, bunlarla bir arada çok fazla bulunmadık. Hani onlara daha özel eğitim almış insanlarla eğitim verilirse en azından çözülebileceğini düşünüyorum.

9-Y2- Üçüncüsü ise velilerin daha duyarlı daha özverili olması lazım çocukları okula göndermekle işin bitmediğinin bir an önce anlatılması lazım. Daha sonra çocukların etüt saatlerinde, ders çalışma saatlerinde takip edilmesi lazım ki bunu da nöbetçi öğretmen nasıl yapabilir. 50 tane çocuğa bir nöbetçi öğretmen, bunu yapmak tabi ki zor, çocuklarla yakından ilgilenmek zor. Bunu kim yapacak, bunu aile yapacak tabi ki. Merkezi okullarda çocuk eve geldiğinde ödevini yapıyorlar oturtturuyor annesi babası nerede, ne yapıyor, neyi yapması, neyi yapmaması gerekiyor, aile birebir yakından ilgileniyor. Ama YİBO'da çocuk kendi kendine ne yapabilir ne yapamaz. (...) Yani burada da ailenin önemi ortaya çıkıyor, tabi YİBO'da ailenin çocuğun yanında olması zor. Ama en azından okula sık sık gelip giderek çocuğa destek olabilirler. Sadece tatil günlerinde çocuğu almaya gelmekle olmaz yani. Çocuğuna sahip çıkmak gereklidir. Artı çocuğun okula uyum sağlaması için çocuğun yanında bulunmaları gerekiyor. Veli açısından budur.

Yöneticilerin eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerilerini yorumlanırsa; “Yönetim ve öğretmenler velileri işbirliği için teşvik etmelidir.”, “YİBO'da rehberlik hizmetlerinin daha iyi çalışması gerekmektedir.”, “Yatılı okulda öğrencilere sevgi ve hoşgörü gösteren personellerin çalışması gerekmektedir.”, “Okulda yönetici-öğretmen işbirliği karşılıklı ilişkiler düzeltilerek sağlanmalıdır.”, “Yatılı okul yöneticileri öğretmenlerin de düşüncelerine önem vermelidir.”, “Öğrencilere öncelikle ahlaki değerleri benimsetmek gerekmektedir.”, “Yatılı okul öğrencilerinin öncelikle sınavla seçilerek gelmeleri gerekmektedir.”, “Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara özel eğitim verilebilir, RAM'dan destek alınabilir.”, “Öğrenci velilerinin çocukları konusunda daha özverili olması gerekmektedir.”, “YİBO'lara gelen öğrencilerin temel eğitimlerini iyi almış olması gerekmektedir.” gibi çözüm önerileri getirilmiştir.

6.3.Yöneticilerin Yatılı Okulda Değiştirilmesi Gereken Durumlar Hakkındaki Çözüm Önerileri



Bu probleme yanıt bulabilmek amacıyla yöneticilerin yatılı okulda değiştirilmesi gereken durumlara yönelik çözüm önerileri ile ilgili frekans ve % dağılımı belirlenmiştir. Tablo 11’de elde edilen veriler görülmektedir.

Tablo 11. Yöneticilerin Yatılı Okulda Değiştirilmesi Gereken Durumlara Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Frekans Ve Yüzde Dağılımı

DEĞİŞTİRİLMESİ GEREKEN DURUMLAR HAKKINDAKİ ÇÖZÜM ÖNERİLERİ	Y1	Y2	Y3	F	%
1-Yatılı okulda çalışan yöneticilerin engelleri kaldırılmadadır.	√			1	33,3 3
2-Yatılı okul çalışanlarına üst makamların yardımcı olması gerekmektedir.	√	√		2	66,6 6
3-Yatılı okula gelen öğrencilerin sağlık raporlarının olması gerekmektedir.	√			1	33,3 3
4-Üst kurumlar yatılı okuldaki sağlık, güvenlik, tesisattan anlayan Personellerinin eksikliğini giderilmesi konusunda yardımcı olmalıdır.	√	√	√	3	100
5-Yatılı okulda ihalelerden anlayan personeller olmalı, öğretmen ve idareci eğitimle ilgilenmelidir.	√	√		2	66,6 6
6-YİBO’da çalışan yöneticilerin kadrolu olması için üst kurumların önlem Alması gerekmektedir.		√		1	33,3 3
7-YİBO’da çalışan yöneticilerin oturmuş bir kadro olması gerekmektedir.		√	√	2	66,6 6
8-YİBO öğretmen ve yöneticilerine bu okulda çalışmayı avantajlı yapacak ödüllendirmelere gidilmelidir.		√	√	2	66,6 6
9-YİBO yöneticilerinin deneyimli, bilgili olması gerekmektedir.		√	√	2	66,6 6
10-Okuldaki fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmelidir.		√	√	2	66,6 6
11-Okulda internet eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir.		√		1	33,3 3
12-Okuldaki sınıf kitaplıkları daha geliştirilebilir.		√		1	33,3 3
13-Öğrencilerin boş zamanlarını daha iyi değerlendirebilecekleri sosyal etkinlikler sağlanmalıdır.			√	1	33,3 3
14-Köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılmalı, taşınmalı eğitime geçilerek öğrenci başarısı artırılmalıdır.		√		1	33,3 3

Yöneticilerin yatılı okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki çözüm önerilerini yorumlanırsa; ilk sırada % 100 ile “Üst kurumlar yatılı okuldaki sağlık, güvenlik, tesisattan anlayan personellerinin eksikliğini giderilmesi konusunda yardımcı olmalıdır.”, % 66,66 ile “Yatılı okul çalışanlarına üst makamların yardımcı olması gerekmektedir.”, Yatılı okulda ihalelerden anlayan personeller olmalı, öğretmen ve idareci eğitimle ilgilenmelidir.”, “YİBO’da çalışan yöneticilerin oturmuş bir kadro olması gerekmektedir.”, “YİBO öğretmen ve yöneticilerine bu okulda çalışmayı avantajlı yapacak ödüllendirmelere gidilmelidir.”, “YİBO yöneticilerinin deneyimli, bilgili olması gerekmektedir.”, “Okuldaki fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmelidir.”, % 33,33 ile “Yatılı okulda çalışan yöneticilerin engelleri kaldırılmadadır.”, “Yatılı okula gelen öğrencilerin sağlık raporlarının olması gerekmektedir.”, “YİBO’da çalışan yöneticilerin kadrolu olması için üst kurumların önlem alması gerekmektedir.”, “Okulda



internet eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir.”, “Okuldaki sınıf kitaplıkları daha geliştirilebilir.”, “Öğrencilerin boş zamanlarını daha iyi değerlendirebilecekleri sosyal etkinlikler sağlanmalıdır.” ve Köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılmalı, taşınmalı eğitime geçilerek öğrenci başarısı arttırılmalıdır.” gelmektedir. Katılımcıların bu konudaki görüşleri aşağıda verilmiştir.

4-Y1- *Çünkü belki biraz sonra soracaksınız özellikle sağlık personeli açısından okulumuzun norm kadrosu var ama iki sefer resmi yazı vermemize rağmen siz neden bunu istediniz neden bu personeli istediniz diye soran bile yok. Yani böyle bir devlet anlayışı bana göre olmaz yanlıştır. Madem bu okulu buraya yapıyorsunuz, bu personeli buraya veriyorsanız o halde bu ekipmanları bu personeli de vereceksiniz ki çocuklarımızın başına bir şey geldiği zaman arkadaşlarımızın bu genç öğretmen arkadaşlarımızın eli ayağı titremeyecek, bizlerin psikolojisi bozulmayacak. Onun için biz yetkililerden bu konuda özellikle sözlü destek değil, gerçekleştirilmiş destek istiyoruz. (...) Çünkü ilçemiz öyle bir yer ki küçük olduğu için bu okulumuzun tesisatını çalıştırdığımız zaman ortaya çıkan sorunu çözecek esnaf yok ya Manavgat’tan, ya Karaman’dan, ya Antalya’dan, ya da Konya’dan gelmesi lazım. Bunlar olunca da işte işlerimiz aksıyor. Bunun için bu tür işlerden anlayan personele fazlasıyla ihtiyaç var. (...)Onun için gerçekten güzel bir eğitim kampüsü burası. Ama dediğim gibi asil yöneticisiyle, işin uzmanı yardımcı personeliyle, hizmetli personeliyle, bilişim teknolojilerinden anlayan kişilerle, teknik adamlarıyla, sağlık personeliyle buralar donatılırsa ben inanıyorum burada kalite ve başarı daha da artacaktır. Yani sadece benim okulum için değil Türkiye’deki bütün kırsal kesimlerde bulunan yatılı bölge okulları için bu şartlar olmak zorundadır diye düşünüyorum. (...)Çözülemez sorun yok ama biraz önce de söylediğim gibi yöneticinin önünün açılması lazım, eksik teknik personelin olması lazım, işin uzmanı olan özellikle bilişim teknolojisi konusunda uzman kişiler gelmesi lazım.*

2-Y2: *Okulda değişilmesi gereken durum, öncelikle birbiriyle iyi anlaşan bir yönetim. Burada gerçekten burayı çekip çevirecek, burada iş yapacak, buraya kendini verecek ekip gerekli. Yakından ilgilenmesi gerekli İl Milli Eğitim olur Bakanlık olur birincisi bu. (...)Dış Bölge ile düzeltilmesi gereken de diğer okullar ile İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün biraz yakından ilgilenmesi lazım. Nasıl ilgilenmesi gerekli? Destek vermesi lazım. YİBO’nun maddi olarak bir desteğe ihtiyacı yok. Gereken her şey var ama İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’nün öğretmen konusunda veya başka konularda destek vermesi lazım hani. YİBO’nun kendi kendine bırakılmaması lazım. (...)İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü de bununla ilgilenmeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü de bununla ilgilemeli. Sadece okula evrak gönderip durmakla olmuyor yani, şu toplantıya gelin bu toplantıya gelin şunu gönderin bunu gönderinle olmuyor.*

7-Y3- *Daha sonra okul yönetim olarak bir bütün haline getirilmelidir.*

1-Y1- *Tabi bizim okulumuzun gerçekten sorunları var. Biraz sonra bundan da konuşacağız. Ama bu sorunların birçoğu çözülemez sorunlar değil. Tabi yönetici olarak insanların önünde bazı engeller var. O engeller kaldırıldığı zaman ben düşünüyorum ki gerçekten daha hızlı daha kaliteli zamanı daha iyi kullanabilecek şekilde faydalı olunmaya çalışılır diye düşünüyorum.*

6-Y2- *Yani görevlendirme olduğu zaman bir şeylere etki etme derecemiz düşük. Öğretmenlere söz geçirme, öğretmenler tarafından saygı gösterme veya yaptığımız işe saygı gösterme oranı düşük veya müdürün söylenen değerlendirmelere önem vermesi düşük. Böyle olduğu zaman da bizim düşüncemiz pek-hani söylene de- değerlendirmeye alınmıyor. Birleştirilmiş sınıf konusu dediğimiz gibi araştırılsa olmaz mıydı? Tabii ki olurdu ama işte günü kurtarma peşindeyiz o yüzden. Yani öncelikle YİBO’ların kesinlikle kadrolu müdür ve müdür yardımcılarının olması*



lazım. Okulun problemleri ile ilgilenmek için, eğitsel problemler, aile problemleri, pansiyon problemleri, akademik problemleri bunlarla ilgilenmek için kesinlikle müdür ve müdür yardımcılarının kadrolu olması lazım. Daha tecrübeli hani daha yakından ilgilenmek için kesinlikle buların olması lazım. Ve il Milli Eğitim Müdürlüğü'nün, Bakanlığın bunu yakından takip etmesi gerek.

13-Y3- Çocukların olanakları daha da fazlaştırılmalı bence. Ulaşabilecekleri alanlar olsun, faydalanacakları ortamlar olsun daha genişletilebilir. Sosyal etkinlikler fazlaştırılabilir. Çocuklar tiyatroya, sinemaya gidemiyorsa ayaklarına getirilebilir. Hepsini alıp bir yere götürmek imkânsız hem de maddi olarak zor. Böyle çözümlerle bu işi çözebiliriz aslında. Çocuklar daha fazla şeyle karşılaşmalı, en azından bilişsel olarak şemaları fazlaştıracak alanlar lazım. Örneğin bir Matematik olsun, bir Fen, bunlarla ilgili alanlarımız var ama bunun dahi çok yeterli olduğunu düşünmüyorum. O yüzden çocuklar sosyal alanlarda olsun ders alanlarında olsun daha fazla iç içe olacakları bir alan gerekli olduğunu düşünüyorum.(...) Onun dışında çocuklara ara ara dersin dışında onların sosyal ihtiyaçlarını da giderecek alanlar çoğaltılabilir. Örneğin bir oda yapılabilir, içinde mikro enerjiyi atabilecekleri alanlar sağlanabilir. Dışarıdan, milli eğitim tarafından görevlendirilmiş animasyon ekibi olsun ne bileyim daha farklı alanlar olsun o tarzda kişilerin gelip ara ara çocukları buldukları ortamdaki yaptıkları etkinliklerle de olsa çıkarmaları gerekiyor bence. Çocuklar eğlence açısından baktığında orada havalara uçan toplar, darmadağınık eşyalar gördüklerinde biraz olsun bu ortamdaki uzaklaştıracaktır. Bu da çocuğun hem kendisine hem öğretmenlerine çok daha faydalı yansıyacağını düşünüyorum.

Yöneticilerin yatılı okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki çözüm önerilerini yorumlanırsa; “Üst kurumlar yatılı okuldaki sağlık, güvenlik, tesisattan anlayan personellerinin eksikliğinin giderilmesi konusunda yardımcı olmalıdır.” , “Yatılı okul çalışanlarına üst makamların yardımcı olması gerekmektedir.” , “Yatılı okulda ihalelerden anlayan personeller olmalı, öğretmen ve idareci eğitimle ilgilenmelidir.”, “YİBO’da çalışan yöneticilerin oturmuş bir kadro olması gerekmektedir.”, YİBO öğretmen ve yöneticilerine bu okulda çalışmayı avantajlı yapacak ödüllendirmelere gidilmelidir.”, “YİBO yöneticilerinin deneyimli, bilgili olması gerekmektedir.”, “Okuldaki fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmelidir.”, “Yatılı okulda çalışan yöneticilerin engelleri kaldırılmadığı.”, “Yatılı okula gelen öğrencilerin sağlık raporlarının olması gerekmektedir.”, “YİBO’da çalışan yöneticilerin kadrolu olması için üst kurumların önlem alması gerekmektedir.”, “Okulda internet eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir.”, “Okuldaki sınıf kitaplıkları daha geliştirilebilir.”, “Öğrencilerin boş zamanlarını daha iyi değerlendirebilecekleri sosyal etkinlikler sağlanmalıdır.”, “Köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılmalı, taşınmalı eğitime geçilerek öğrenci başarısı arttırılmalıdır.” Gibi çözüm önerileri belirtilmiştir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

1.Yöneticilerin Yaşadıkları Kişisel Sorunlar İle İlgili Sonuçlar

Yöneticilerin yatılı ilköğretim bölge okulunda yaşadıkları kişisel sorunları olarak yatılı okulda çalışmanın olumsuzluğunu ailesine yansıtmaya, okulda çalıştığı için kendine daha az vakit ayırması, yatılı okulda çalışmanın zor, yorucu olduğu, yatılı okulda çalışmanın olumsuz duygular oluşturması sorunları en üst seviyede (yöneticilerin tamamı tarafından belirtilmiş)



olarak görülmektedir. Ayrıca maddi getirisi düşük bir meslek olduğu için sorunlar yaşanması görüşü de belirtilmiştir.

Gülbeyaz (2006) çalışmasında YİBO yöneticilerinin Etik Kaygılar, İnsan Unsuru ve Bürokrasi nedeniyle çok yoğun, Yönetim Zorlukları, Karar ve Çalışma Ortamı boyutlarında ise daha az örgütsel stres yaşadıkları belirlemiştir. Yöneticilerin yoğun stres yaşamaları, bu araştırmadaki yöneticilerde olumsuz duygular oluşması sonucuyla paraleldir. Gündüz'ün (2006) araştırma sonucunda; yöneticilerin % 31.9'unun "duygusal tükenme" boyutunda düşük düzeyde, % 23.4'ünün orta düzeyde, % 44.7'sinin yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. "Duyarsızlaşma" boyutunda yöneticilerin % 21.3'ünün düşük, % 42.6'sının orta, % 36.2'sinin yüksek düzeyde; "kişisel başarı" boyutunda ise % 31.9'unun düşük, % 23.4'ünün orta, % 44.7'sinin de yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları saptanmıştır. Bu sonuç yine yöneticilerde oluşan olumsuz duyguların ayrıntısıyla incelenmesi ile desteklenmektedir.

Yöneticilerin yatılı okulda yaşadıkları kişisel sorunlardan yatılı okulda çalışmanın olumsuzluğunu ailesine yansıtmaya, okulda çalıştığı için kendine daha az vakit ayırması, yatılı okulda çalışmanın zor ve yorucu olduğu, yatılı okulda çalışmanın olumsuz duygular oluşturması sorunlarının ortak olduğu görülmektedir. Bu yüzden yatılı okulda çalışmanın yöneticilerde benzer kişisel sorunlar ortaya koyduğu söylenebilir.

2.Yöneticilerin Yaşadıkları Eğitsel Sorunlar İle İlgili Sonuçlar

Yöneticilerin okullarıyla ilgili yaşadıkları eğitsel sorunlar hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; bölgenin geri kalmış olmasıyla eğitime önem vermemesinin tüm yöneticiler tarafından belirtildiği görülmektedir. Pansiyondaki öğrencilerle yakından ilgilenerek etkilenen öğretmenlerin psikolojik sorunlar yaşaması, yönetim, öğretmen ile veli işbirliğinin yeterli olmaması, okul yönetimiyle öğretmenler arası işbirliğinin yeterli olmaması sorunları da genel olarak yöneticiler tarafından söylenmiştir. Ayrıca yöneticiler; öğretmenlerin maddi sıkıntılarını derslere yansıtması, öğrenci velilerinin kendi çocuklarıyla ilgilenmemesi, öğrencilerin almış oldukları temel eğitimde eksiklik olması, yatılı okulda öğretmen eksikliği nedeniyle birleştirilmiş sınıf okutulması, okulda öğretmen kadrosunun sürekli değişmesi, oturmuş bir kadro olmaması, zorunlu eğitimin olumsuzluklarının bu okulda hissedilmesi, öğrencilerin çoğunluğunun düşük algıda olması, öğrenciler arasında seviye farkının olması, bazı durumlar sebebiyle öğretmen eksiği yaşanarak bazı derslerin boş geçmesi sorunlarını yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Yöneticilerin okulda yaşanan eğitsel sorunlar hakkında verdikleri cevaplara göre bölgenin geri kalmış olmasıyla eğitime önem vermediğini ortak olarak belirtilmiştir. Yönetim-öğretmen ile veli işbirliğinin yeterli olmaması yine her grupta yüksek oranda belirtilmiştir.

3.Yöneticilerin Yatılı Okulda Çalışma Sebepleri İle İlgili Sonuçlar

Yöneticilerin bu okulda çalışma sebepleri hakkındaki görüşlerini yorumlarsa; duygusal tatmin amacıyla olmalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Ayrıca kendisi de yatılı okulda okuduğu için burada çalışmayı bir vefa borcu olarak görme, çocukları çok sevmesinden dolayı, kendi memleketine faydalı olma, YİBO'ları yeterince tanımadığı için, YİBO'nun hizmet puanının yüksek olması, YİBO'nun lojman imkânının ve donanımının iyi olması, okulun Antalya'da olması, YİBO'da kendi özel uğraşlarına daha çok vakit ayırabilme sebeplerini belirtmişlerdir.

4.Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda Çalışmaktan-Okumaktan Dolayı Memnuniyetleri Hakkında Sonuçlar



Yatılı okulda çalışmaktan dolayı yöneticilerden birinin memnun, birinin memnun değil, diğerinin ise hem memnun hem de değil olduğu görülmüştür. Yöneticilere göre bu okulda görev yapmanın avantajlarını yorumlanırsa; öğretmenlerin kendilerini geliştirebilme imkânlarının olması tamamı tarafından ifade edilmiştir. Daha sonra duygusal tatmin yaşama, okuldaki öğretmen ve öğrencilerin çeşitli konularda başarılı olması, yatılı okulun lojman, donanım gibi çeşitli imkânlarının olması yöneticilerce belirtilmiştir. Ayrıca öğrencilerin okulu sevmesi, okuldaki bazı eksiklikleri gidererek hizmet edebilme, terör gibi sorunlar olmadığı için doğu hizmetinin yapılacağı iyi bir yer olması gibi avantajlar dile getirilmiştir.

Yöneticilere göre bu okulda görev yapmanın dezavantajlarını yorumlanırsa; bölgenin mahrum bir yer olması tamamı tarafından ifade edilmiştir. Daha sonra oturmuş bir yönetim kadrosunun olmaması, YİBO'nun yıpratıcı olması ifade edilmiştir. Ayrıca bu okulda çalışmaya başladığı zamanlarda personelde vurdumduymazlık olması, öğretmenler arasında bazı uyumsuzlukların yaşanması, kendi branşı konusunda gelişmek yerine körelme, zorunlu hizmet süresinin uzun olması gibi dezavantajlar belirtilmiştir.

5.Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulu'nda Değiştirilmesi Gerekenler Hakkındaki Görüşlerinin Sonuçları

Yöneticilerin bu okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; okulun sağlık personelinin olmaması, okulun fiziksel eksikliklerinin olması, internetin bölgenin şartlarından dolayı sık sık arıza vermesi tamamı tarafından belirtilmiştir. Daha sonra üst makamların yöneticilere yeterli yardımda bulunmaması, okulda güvenlik personelinin olmaması, yatılı okulda kapalı spor salonunun olmaması, YİBO yöneticilerinin kadrolu değil, vekil olması, yönetici olarak tecrübeli olmama, kaynaştırma durumundaki öğrencilerin aileler yüzünden RAM'a yönlendirilememesi belirtilmiştir. Ayrıca yöneticilerin okuldaki işleri çözmelerinde önlerinde engellerin olması, okul şoförünün evinin uzakta olması sebebiyle sorun yaşanması, okula gelen öğrencilerin sağlık problemlerinin öğretmenleri yıpratması, okulda büro memurunun olmaması, okulun tesisatından anlayan personelin okulda olmaması, öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri etkinliklerin yetersiz olması, okulun fiziksel eksikliklerinin giderilmesi için üst makamlara ulaşılması ancak cevap alınamaması, öğrencilerin interneti kullanma imkânlarının olmaması, yönetici ve öğretmenin ihalelerle uğraştırılması sonucu eğitimle daha az ilgilenmesi, YİBO'da birleştirilmiş sınıf eğitimi verilmesinde yönetimin ve üst kurumların ilgisizliği, yemek ihalesine tek şirket katıldığı için yemek kalitesinin düşük olması, YİBO'daki lojman sayısının yetersiz olması, sınıf kitaplıklarının yetersiz olması, öğretmenlerin nöbet tutmamak istemesinin okulu sıkıntıya sokması, RAM'a yönlendirilen öğrencilerle RAM'ın yeterince ilgilenmemesi konularının değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Bu araştırmanın bulguları yatılı okulda personel ihtiyacının eksik olduğunu belirtmektedir. Yozgat ise çalışmasında (1990), öğrencilerin hem ilköğretim birinci kademe hem de ikinci kademenin bir arada bulduklarından bu okulların personel ihtiyaçlarının giderilmesi ve eğitim uzmanlarının verilmesi gerektiğini belirtmiş ve bu araştırmaya paralel bir sonuç elde edilmiştir. Yener (2001) de araştırmasına katılan yöneticilerin yarıya yakınının yardımcı personele ihtiyaç olduğunu belirttiğini ifade etmiştir. Bostan (2005) de yöneticilerin personel eksiğinden rahatsızlık duyduklarını ifade etmiştir. Kardeş (2007) de yöneticilerin teknik ve sağlık personel eksikliğini ifade ettiklerini belirtmiştir.

Ayrıca bu araştırmada yatılı okulda fiziki eksiklikler olduğu sonucu ile Yetim'in araştırmasındaki müdürlerin görüşleriyle örtüşmektedir. Yine Yener (2001) araştırmasındaki



yöneticilerin büyük çoğunluğunun, ders araçlarının oldukça yetersiz olduğunu belirttiği ve fiziki mekân (sınıf, kütüphane, laboratuvar, spor salonu vs.) eksikliklerinin çok fazla hissedildiğini ifade ettiğini açıklamıştır. Yatılı okuldaki fiziki eksiklikler Arı'nın (2002) araştırmasındaki öğretmenler tarafından da belirtilmiştir. Bostan'ın (2005) araştırmasında da YİBO'ların Fiziksel Yapısının Eğitim amaçlarına uygun olmadığı konusunda yönetici ve öğretmenlerin birbirine paralel görüş belirttikleri görülmüştür. Ayrıca İnal (2009) da araştırmasında öğretmenlerin fiziki eksikliklerden rahatsızlıklarından bahsetmiştir.

Yatılı okulda öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri etkinliklerin yetersiz olduğu sonucu Bostan'ın da çalışmasındaki yönetici ve öğretmenlerin YİBO'ların okul tesislerini çoğunlukla beğenmediklerini, okul binalarının kısmen bakımlı tutulduğunu, okuldaki fiziksel donanım ve ekipmanların çoğunlukla yeterli olmadığını, bu yerlerin sosyal faaliyetler için gerekli imkân ve şartlara sahip olmadığını belirtmesi ile tutarlıdır. Yine Çılgın (2007) araştırmasında veliler ve öğrenciler, beden eğitimi dersi ve ders dışı etkinliklerinde kullanılan malzeme ve tesisi yetersiz bulmuşlardır. Bu sonuç da öğrencilerin boş zamanlarını değerlendirecekleri etkinliklerin yetersiz olması sonucuyla paraleldir. Bu çalışmada okulda öğrencilerin boş zamanlarını yeterince değerlendiremediklerini sonucuyla Yavaş'ın (2006) araştırmasındaki öğrencilerin % 58'inin okullarındaki boş zaman etkinliklerinin yeterli; % 42'sinin ise yetersiz olduğunu düşündüğü sonucu birbirinden farklı görünmektedir. Yöneticiler okul şoförünün evinin uzakta olması sebebiyle sorun yaşanması, yatılı okulda kapalı spor salonunun olmaması, internetin bölgenin şartlarından dolayı sık sık arıza vermesi konularında ortak görüştedir.

İnal (2009)'ın araştırmasında da okul yaşam kalitesi algısı yüksek olan öğrencilerin ise görüşme sırasında çoğunlukla kapalı spor salonu olmayışı, oyun alanı eksiliğinden şikâyet etkileri belirlenmiştir. Yöneticilerin üst makamların yöneticilere yeterli yardımda bulunmaması düşüncesi ve YİBO'da birleştirilmiş sınıf eğitimi verilmesinde yönetimin ve üst kurumların ilgisizliği görüşü ile öğretmenlerin YİBO'lara çevrenin ve ilçedeki üst kurumların olumsuz tavırla yaklaşması düşünceleri birbirine paraleldir.

Üst kurumların YİBO'ya olumsuz yaklaşması hakkında Yetim'in çalışmasındaki üst kurumların (ilçe ve il milli eğitim müdürlerinin) olumsuz tavırları hakkındaki yorumu ile açıklanabilir. Yetim'e göre, YİBO'ların halkın gözündeki görüntüsü pek hoş olmama nedeni, il ve ilçe milli eğitim müdürleri bu okulları yoksul ve kimsesiz öğrencilerin gittiği okullar olarak görmesi ve kendi çocuklarını bu okullara göndermemesi, bunun da öğrenci velilerinin yatılı okullar hakkındaki görüş ve düşüncelerini olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

Yöneticilerin; okula gelen öğrencilerin sağlık problemlerinin öğretmenleri yıpratması düşüncesi ile öğretmenlerin; öğrencilerin sağlık kontrolünden geçirilmeden okula gelmesi düşüncesi birbiriyle örtüşmektedir. Yöneticilerin okulun tesisatından anlayan personelin okulda olmaması ifadesiyle, öğretmenlerin ilçe mahrum bölgede olduğu için donanımla ilgili arızaları giderecek personel bulma sıkıntısı ifadesi aynı anlama gelmektedir. Bu çalışmada elde edilen YİBO'daki sağlık personeli ile teknik personel eksiklikleri Yetim'in araştırmasındaki müdürlere göre en fazla ihtiyaç duyulan personel; sağlık elemanı, teknik eleman ve aşçı olarak tespit ettiği araştırmasıyla örtüşmektedir. Yöneticilerin yönetici ve öğretmenin ihalelerle uğraştırılması sonucu eğitimle daha az ilgilenmesi sorunu ile öğretmenlerin yatılı okulda çalışacak öğretmenlerin ve yöneticilerin beslenme, barınma, iktisat, muhasebe gibi konularda bilgisiz



olması düşünceleri birbiriyle paraleldir. İki düşüncede de öğretmenlerin yatılı okulda bazı konularda bilgisiz olduğu için sorun yaşadıklarını göstermektedir.

Bu araştırmada ihalelerin yöneticiler tarafından sorun olarak belirtilmesi, Kardeş (2007)'in çalışmasında da yöneticiler tarafından sorun olarak belirtilmiştir. Yöneticiler okulun memur eksikliğinin olması, YİBO yöneticilerinin kadrolu değil, vekil olması ve yemek ihalesine tek şirket katıldığı için yemek kalitesinin düşük olması konularında aynı görüşte oldukları görülmektedir. Araştırmanın bu sonucu Yetim'in (2001) araştırmasında, YİBO'larda görev yapan okul müdürlerinin % 51'nin vekil durumda olduğu, YİBO'ların % 46'sında rehber öğretmen bulunmadığı, YİBO'ların % 95,9'nda öğretmen açığının olduğu sonucuyla örtüşmektedir. Yöneticiler okulda güvenlik personelinin olmaması durumunun değiştirilmesi konusunda hemfikirlerdir.

6. Yöneticilerin Yatılı İlköğretim Bölge Okulunda Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Çözümlerinin Sonuçları

6.1. Katılımcıların Kişisel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Yöneticilerin yatılı okulda yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkındaki görüşlerini yorumlanırsa; “YİBO’da pansiyon nöbetini öğretmenlerin tutmaması, bunun için başka personel alınması gerekmektedir.” düşüncesinin yoğun olduğu görülmektedir. Ayrıca “Eğitim çalışanlarının maddi durumu düzeltilmelidir.”, “Okulda öğretmenlerin kalması için ek lojmanlar yapılmalıdır.” gibi çözüm önerileri dile getirilmiştir.

6.2. Katılımcıların Eğitsel Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Yöneticilerin eğitsel sorunlara yönelik çözüm önerilerini yorumlanırsa; yöneticilerin tümünün “Yönetim ve öğretmenler velileri işbirliği için teşvik etmelidir.” yorumunu yaptıkları görülmektedir. Daha sonra “YİBO’da rehberlik hizmetlerinin daha iyi çalışması gerekmektedir.” düşüncesi yöneticiler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca “Yatılı okulda öğrencilere sevgi ve hoşgörü gösteren personellerin çalışması gerekmektedir.”, “Okulda yönetici-öğretmen işbirliği karşılıklı ilişkiler düzeltilerek sağlanmalıdır.”, “Yatılı okul yöneticileri öğretmenlerin de düşüncelerine önem vermelidir.”, “Öğrencilere öncelikle ahlaki değerleri benimsetmek gerekmektedir.”, “Yatılı okul öğrencilerinin öncelikle sınavla seçilerek gelmeleri gerekmektedir.”, “Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara özel eğitim verilebilir, RAM’den destek alınabilir.”, “Öğrenci velilerinin çocukları konusunda daha özverili olması gerekmektedir.”, “YİBO’lara gelen öğrencilerin temel eğitimlerini iyi almış olması gerekmektedir.” çözüm önerileri getirilmiştir.

Yöneticilerden birinin “Yatılı okul öğrencilerinin öncelikle sınavla seçilerek gelmeleri gerekmektedir.” çözümüyle, öğretmenlerin bir kısmının “Öğrencilerdeki seviye farkı sorununu ortadan kaldırmak için öğrenciler arasında eleme yapılması, ayrı sınıflar oluşturulması gerekmektedir.” önerisi birbiriyle benzerdir. Öğrenciler arasında eleme yapılması görüşü iki grup tarafından da benimsenmektedir. Yöneticilerin “YİBO’da rehberlik hizmetlerinin daha iyi çalışması gerekmektedir.” görüşleri ortaktır. Daha önce de rehberlik hizmetlerinde eksiklik olduğunu belirten bu iki grup rehberlik hizmetlerinin çalışmalarını arttırması gerektiğini düşünmektedir. Yöneticilerin daha önce okulda özel eğitime yönlendirilmesi gereken öğrencilerle yeterince ilgilenilmediğini ifade ettikleri soruna çözüm olarak “Özel eğitime ihtiyaç duyan çocuklara özel eğitim verilebilir, RAM’den destek alınabilir.” çözümleri de iki grup tarafından da sunulmuştur.



6.3. Katılımcıların Değiştirilmesi Gereken Durumlara Yönelik Çözüm Önerileri

Yöneticilerin yatılı okulda değiştirilmesi gereken durumlar hakkındaki çözüm önerilerini yorumlanırsa; “Üst kurumlar yatılı okuldaki sağlık, güvenlik, tesisattan anlayan personellerinin eksikliğinin giderilmesi konusunda yardımcı olmalıdır.” önerisi tüm yöneticiler tarafından belirtilmiştir. “Yatılı okul çalışanlarına üst makamların yardımcı olması gerekmektedir.”, “Yatılı okulda ihalelerden anlayan personeller olmalı, öğretmen ve idareci eğitimle ilgilenmelidir.”, “YİBO’da çalışan yöneticilerin oturmuş bir kadro olması gerekmektedir.”, YİBO öğretmen ve yöneticilerine bu okulda çalışmayı avantajlı yapacak ödüllendirmelere gidilmelidir.”, “YİBO yöneticilerinin deneyimli, bilgili olması gerekmektedir.”, “Okuldaki fiziki şartlardaki eksiklikler giderilmelidir.” görüşleri yöneticiler tarafından sunulmuştur. Ayrıca “Yatılı okulda çalışan yöneticilerin engelleri kaldırılmadığı”, “Yatılı okula gelen öğrencilerin sağlık raporlarının olması gerekmektedir.”, “YİBO’da çalışan yöneticilerin kadrolu olması için üst kurumların önlem alması gerekmektedir.” önerileri de getirilmiştir. Bunların dışında “Okulda internet eksikliğinin giderilmesi gerekmektedir.”, “Okuldaki sınıf kitaplıkları daha geliştirilebilir.”, “Öğrencilerin boş zamanlarını daha iyi değerlendirebilecekleri sosyal etkinlikler sağlanmalıdır.”, “Köylerdeki birleştirilmiş sınıflı okullar kapatılmalı, taşınmalı eğitime geçilerek öğrenci başarısı artırılmalıdır.” çözüm önerileri de belirtilmiştir.

ÖNERİLER

1. Yöneticilerin Yaşadıkları Kişisel Sorunları İle İlgili Öneriler

Yatılı okulda çalışan yöneticilerin kişisel sorunlarına bakılırsa yatılı okulda çalışmanın yoğunluğundan dolayı pek çok sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Yöneticilerin bu okullardaki iş yükünün azaltılarak, kendilerine ve ailelerine daha çok zaman ayırmaları sağlanmalıdır. Onların tatil zamanlarında ek sorumluluklar verilmemelidir. Böylece yatılı okuldan bir nebze uzaklaşabilen öğretmenlerdeki duygusal sorunların da azaltılması sağlanabilir. Yöneticilerin okuldaki ihale komisyonlarındaki görevleri kaldırılarak, bu işleri muhasebeden anlayan bir personelin yapması gerekmektedir. Böylece yöneticiler eğitim-öğretime daha çok vakit ayırabileceklerdir. Ayrıca ihalelerin yaşattığı psikolojik baskıdan da kurtulabileceklerdir.

2. Yöneticilerin Yaşadıkları Eğitsel Sorunları İle İlgili Öneriler

Okulda öğretmen ve yönetim arasında işbirliği yeterli değildir. Bunu sağlamak için yöneticiler ve öğretmenler arasında ortak kararlar alınarak okulda ortak kurallar oluşturulmalıdır. Okulda yönetici- öğretmen ve veli arasındaki işbirliği yeterli değildir. Ailelerden okulla ilgilenmelerini beklemek yerine onlara ulaşmaya çalışarak onlarla görüşülmelidir. Bu konuda yönetici ve öğretmenlerin aileleri toplantılara çağırılmaları, ev ziyaretlerine çıkmaları, rehberlik hizmetleri ile aileleri bilgilendirmeleri sağlanabilir.

3. Yatılı Okulda Değiştirilmesi Gereken Durumlar İle İlgili Öneriler

Yatılı okullar kurulurken öncelikle taşınmalı eğitim yapılabilecek yerler belirlenmelidir ve mümkünse taşınmalı eğitim tercih edilmelidir. Yatılı okullar yöneticiye, öğretmene ve öğrenciye çok büyük yük bindirmektedir. Fırsat eşitliğini sağlamada taşınmalı eğitim, yatılı okula göre daha çok tercih edilebilir. Ancak taşınmalı eğitimin yapılamayacağı alanlarda yatılı okulların faydası yadsınmaz. Okula gitme, başarılı bir eğitim alma imkânları kırsal bölgede yaşayan bu çocuklar için başka türlü mümkün olmamaktadır. Öğretmen ve idarenin okulda gücünün yetmediği



konularda üst kurumların yardımı gerekmektedir. YİBO'larla üst kurumların daha çok ilgilenmesi gerekmektedir. Bu okullar kendi haline bırakılmamalıdır.

Yöneticilerin çok çabuk değişmesini önlemek için onları ödüllendirme sistemine gidilmelidir. Bu ödüllendirme son yıllarda yapılan hizmet puanının artırılması gibi olabileceği gibi maaşta veya ders ücretlerinde artış yapma şeklinde olabilir. Yöneticilerin bürokrasi işleri azaltılmalıdır. Bu işleri azaltılarak eğitim-öğretimle daha çok ilgilenmelerine olanak tanınmalıdır. Yatılı okula gelen yönetici ve öğretmenlerin iktisat, muhasebe, beslenme, barınma konularında eğitim almış olmalıdır. Bu eğitimi sağlamak için hizmetiçi kurslar verilebilir. Ayrıca bu eğitimleri almış olan personeller bu okulda görevlendirilebilir. Yatılı okul idarecileri deneyimli olmalıdır. Bunu sağlamak için de idareciler için yatılı okullar cazip hale getirilerek kalıcı olmaları sağlanmalıdır.

Kaynakça

Aralpçan, H. (1998). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları'nın Sayısal Gelişimi ve Hizmet Sunduğu Çevre*.

Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara, ss.6, 12,13.

Arı, A. (2002). *İlköğretim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Normal, Taşımali ve Yatılı İlköğretim*

Okullarının Karşılaştırılması). Milli Eğitim Dergisi. Kış-Bahar, Sayı, 153-154,ss.13-14.

Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi*. Siyasal Kitabevi, Antalya.

Binbaşıoğlu, C. (1995) *Türkiye'de Eğitim Bilimleri Tarihi, Öğretmen Yetiştirme Açısından Türkiye'de*

Eğitim Bilimleri Tarihi Üzerinde Bir Araştırma. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.

Bostan, F. (2005). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Toplam Kalite Yönetimi Uygulamasının Değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Cengiz, Z. G.. (2008). *T.C Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Yatılı ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarının*

Tarihsel Gelişimi. Basılmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Gazi Üniversitesi,ss.59.

Çılğın, Ö.(2007). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Öğrenim Gören Öğrenciler İle Velilerinin Beden Eğitimi ve Ders Dışı Etkinliklere Yaklaşımları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Dikmen, S. (1990), *Yatılı Bölge Okullarında Fonksiyonel Yapı Oluşturulması*. Yüksek Lisans Tezi,

Ankara. Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü,ss.13.

Gülbeyaz, O. (2006).*Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında ve Pansiyonlu İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Örgütsel Stres Kaynakları*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.



Gündüz, H. (2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

İşıkoğlu, N. (2005). *Eğitimde Nitel Araştırma*. Eğitim Araştırmaları, 20, 158- 165.

İnal, U.(2009). *Adana İl Sınırları İçerisindeki Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Bulunan Öğretmen ve Öğrencilerin Okul Yaşam Kalitesi Algılarının İncelenmesi*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Karasar N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (15. baskı), Nobel Yayın Dağ, Ankara.

Kardeş, Ö. P. (2007). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulu Yöneticilerinin Yönetim Süreçlerinde Karşılaştıkları Sorunlar ve Bu Sorunların Olası Çözümlerine İlişkin Görüşleri*, Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Kılıç, D. (2001). *Yatılı İlköğretim Bölge Okulları İle Diğer İlköğretim Okullarının Toplumsal Fonksiyonlarını Gerçekleştirme Düzeylerinin Karşılaştırılması (Erzurum Örneği)*. Erzurum, ss.18-20.

Kırzioğlu, F. (1991). *Kazım Karabekir*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları, ss.155.

MEB (1996), *Tebliğler Dergisi*, C. 27, Sayı 1323, 275, Ankara, ss.423.

MEB (2002). *Projeler Koordinasyon Merkezi Başkanlığı Temel Eğitim Projesi; İlköğretim Okullarının*

Sosyal Etkilerinin Değerlendirilmesi Araştırması. Ankara.

Özçelik, E. ve Yıldırım, S. (2002). *Web Destekli Öğrenme Ortamlarında Bilişsel Araçların Kullanımı: Bir Durum Çalışması*. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Uluslararası Açıkta ve Uzaktan Eğitim Sempozyumu, 23-25 Mayıs, Eskişehir.

Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.

Tiryaki E. (2017). *Görüşme Tekniği*. <http://80.251.40.59/education.ankara.edu.tr/aksoy/eay/b0506/>

[etiryaki.doc](#)

Yalçın N. ve Diğerleri, (2009). Hacettepe Üniversitesindeki Makalelerin Niteliği: İçerik Analizi, *I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildirileri Kitabı*. 1-3 Mayıs, Çanakkale.

Yaman E. (2007). *Üniversitelerde Bir Eğitim Yönetim Sorunu Olarak Öğretim Elemanının Maruz Kaldığı*

İnformal Cezalar: Nitel Bir Araştırma. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Yavaş, K., N.(2006). *Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında Okuyan Öğrencilerin Boş Zamanlarını Değerlendirme Alışkanlıkları*. Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa, 2006.

Yener, S. (2001). *Sekiz Yıllık İlköğretim Okullarında Yaşanan Sorunlara İlişkin Yönetici Görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yıldırım A. ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara, 2005.



Yin, Robert K. (1984), *Case Study Reserch: design and methods. Third Education. Applied social researchs*

methods series, ,Sage publication, volume 5, London.

Yineoğlu, E. (2007). *Orta Öğretim Okulu Öğretmenlerinin Algılarına Göre Mesleki Etkinliklerindeki Güdülenmişliklerini Sağlayan Etmenler. Ankara İli Çankaya İlçesi Anadolu Liseleri Örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yozgat, F.(1990). *İlköğretim Okullarında (İlköğretim Okulu ve Yatılı İlköğretim Bölge Okullarında) Öğrencilerin Psiko-sosyal Problemlerinin Araştırılması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.



İŞİTİM ENGELİ OLAN ÇOCUKLARI OKUL EĞİTİMİNE HAZIRLAMANIN ELVERİŞLİ YÖNTEMLERİ

Doç. Dr.Zülfiye Mamarajabova NARBAYEVNA

Nizami adlı Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesi (TDPÜ) öğretim üyesi

Öz

Nitekim dil ve nutuk insan manevi erginliğinin önemli faktörlerinden sayılır. Dolayısıyla daha okul dönemine kadar olan eğitim yaşından işitimi engelli olan çocuklar nutkunu doğru biçimlemek yaşam talebidir. Özbekistan'ın ünlü Taşkent Devlet Pedagoji Üniversitesinin Defektoloji fakültesi 30 senedan aşırı müddetçe uyguladığı bilimsel araştırmalar neticesinde bu yöntemde birçok sonuçları eldelemiştir. Bildiride böyle tecrübelerin neticeleri tesbit edilecektir.

İşitimi engelli olan çocukların bütün grupları için konuşma etkinliğinin bozulması genel özellik sayılmaktadır. İşitimi engelli olan çocuğun nutku özümleme özellikleri, akli engelli olan çocukların konuşma gelişimini öğrenme, bu çocuklar ile okul dönemine kadar olan yani nutkun en tez gelişimi döneminde çalışma içeriği ve metotlarını, yöntemlerini tespit etmek büyük önem ve güncellik taşımaktadır. İşitimi engelli olan çocuklar nutkunu geliştirme zor olmasına rağmen eğitim ve öğrenim sürecinde nutuk her zaman dikkat merkezinde olmalıdır. Bu engelle işiten öğrencilerde nutuk materyalini kabullenme yatkınlığını geliştirmenin elverişli yöntemlerini öğrenme meselesinin güncelliğini sağlamaktadır. İşbu bildiride sözkonusu meseleler tartışılır, konu ile ilgili tecrübe-deneyim yöntemleri ve onların sonuçları belirtilir. İşitimi engelli olan çocukların konuşma idrakini geliştirme metotları getirilir.

Anahtar Kelimeler: İşitimi engelli olan çocuklar, okul eğitimi, pedagojik yöntem, nutuk materyali, nutkun özgün bozulmaları, nutuk gelişimindeki eksiklikler, konuşma gelişimi

Normal (sağlam) çocuk sözlü nutuk (konuşma) aracılığıyla dile sahip olur. Sağlam çocuğun sözlü nutku iki analizatör (duyma, nutki eylem) ve onların karşılıklı faaliyetleri ardından gelişir. Sağırılıkta da söz konusu faaliyet ortamı bozulur (nutki eylem (nutki aparat) analizatörü saklanmış bulunur). Bunu harekete – faaliyete değiştirmek ise mahsus ve çok ince düzelti-pedagojik süreç ister. İşitimi engelli olan çocukları okul eğitimine nutki hazırlamada düzelti-pedagojik iş aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır:

-verilen düşünce ve fikirler basitten zora doğru, sürekli ve anlam bakımından ard ardalık ilişkilerinde düzenlendi;

-seçilen nutki materyal işitimi engelli olan çocukların günlük yaşamında çok rasladığı, gereksinim açısından çok kullandığı eşyalar ve olaylardan oluştu;

-seçilen nutki materyal söylenmesi, yüz ifadelerinden (dudaktan) okunması kolay kelimelerden oluştu;

-verilen her düşünce ve fikir görsel olarak verilmesine dikkat edildi;

-seçilen nutki materyal pedagojik sürecin terbiyevi önemini yükseltmeye yöneldi;



-olaylar ve durumlar yaşama ilişkin olarak seçildi;

-verilen ve seçilen tüm nutki materyaller dili iletişim aracı seviyesinde öğrenmeye dikkat edilerek düzelti yöneltildi. İşitimi engeli olan çocukları okul eğitimine hazırlamak üzere düzelti-pedagojik çalışma sürecinde ödevi anlaması ve yapması için nutki materyal, verilen her bir yeni düşünce-kelime çocuğa aşağıdaki gibi iletilir:

Normalde çocuklar yazılı konuşmayı sözlü konuşmadan ötürü elde ederler, işitimi engelliler de işaret dili ve mimiklere dayalı düşünceler tabanı aracılığıyla öğrendikleri kelime dağarcından dolayı elde ederler. Surdopedagogs kelimeyi daktilo ederken muhakkak şifahi söyler. O zaman patologun eli ağzına yakın mesafede hareketlenmesi önemlidir. İşitimi engeli olan çocuklar aynı zamanda dudak, yüz, dil ve parmakların hareketini takip edebilirler. İlk önce işitimi engeli olan çocuklar genellikle parmak hareketlerine dikkat ederler. Fakat bunun yeterli olmadığı zaman geçince fark etmeye başlarlar, surpedagogs işitimi engeli olan çocukların işaret olarak öğrendikleri bazı kelimeleri sadece söyler, yani dudak (yüz) ifadelerinden okuma yetkinliğini geliştirir. Artık çocuklar sadece parmakların değil, dil, dudak, yüz ifadelerine dikkat etmeye başlar.

Nutki materyallerin öğrenilmesinde surdopedagogs ve işitimi engeli olan çocukların faaliyetinin aşamaları ve onların görevleri dağıtıldı. Ayrılan nutki beceri ve yetkinlikler tavsiyede bulunmakta olan programlardan alınmıştır. (1.tablo)

Nutki materyallerin öğrenilmesinde surdopedagogs ve işitimi engeli olan çocukların faaliyetinin aşamaları

1.tablo

No	Aşamalar	Yöntemler	Surdopedagogs faaliyeti	İşitimi engeli olan çocukların faaliyeti	Yetkinlikler ve becerilerin kapsamı
1	Kelime anlamı üzerinde çalışma-tanışma aşaması	Nutki materyaller sunumu	İşitimi engeli olan çocuklara yeni kelime içerikli emir ve görevler vermek. Poster,şema, tablolar göstermek.	Emir ve görevleri eşyalarla hareket etme aracılığıyla yaptırmak	Nutki materyalleri kabul etmek, algılamak, anlamak.
2.	Aldıkları bilgileri hatırlama aşaması	Nutki materyali telaffuz etmek, dudaktan okumaya çalıştırmak	Nutki materyali göstermek. Telaffuz pratiklerini yapmak.	Kelimeyi işaret dili-sözlü ve yazılı şekilde ifade etmek, telaffuz etmek.	Telaffuz etmek ve cümle kurmak. Kelimenin anlamını çıkarmak. Metin üzerinde çalışmak.
3.	Kısmen araştırmacılığı isteyen aşama	Nutki materyalleri göstermek, interaktif yöntemleri kullanmak.	Nutki durumlar oluşturmak ve göstermek. Problemleri konuşmaya-mülakat için gereksinim uyandırıcı durumlar ortaya çıkarmak.	Duruma uygun fikir söylemek. Konuşma ile ilgili uygulamalar yapmak	Bağlıkları düşünce söylemek. Sorular sormak, sorularını yanıtlamak.
4.	Araştırmacılığı isteyen aşama	Özgür olarak düşünmek, ileti vermek ve onu almak.	Sohbet, tartışma, resimler grubu, film seridi, problemi ortaya atmak	Öğretmenin sorusu, repliğine tutarlı karşılık vermek, durumu-problemi çözmede	Soru-yanıt, diyalog, hikaye düzenlemek, okunan metni yazmak



				karşılıklı konuşmaya katılmak	
--	--	--	--	-------------------------------	--

İşitim engeli olan çocuklara cümle içindeki kelimeleri anlamları bakımından iletmek teknikleri üretildi ve hareketteki tahta halinde uygulandı. Hareketteki tahtanın yuvarlak şeklindeki zarfına yeni kelimeler, dörtgen şeklindeki zarfına da öğrendikleri yeni kelimeler dizilir. Cümle kurmak için gereken ekler için de farklı şekildeki zarflar hazırlanır.

○ kalk(in)	○ Umide	□ Umide kalk(in)
○ otur(un)	○ Casmine	□ Casmine otur(un)
○ gel(in)	○ Enver	□ Enver gel(in)
○ kitap	○ nerede?	○ göster
□ Casmine	□ kitap	□ nerede?
□ Cihangir	□ kalem	○ -i
□ Enver	□ kalem	○ -i
		□ göster
		□ al (göster)
		□ ver (in)

İşitim engeli olan çocukları okul eğitimine hazırlama aşamasında söz konusu çocuklar işaret dili ve harf ilişkilerini çabuk ve kolay öğrenirler. İşaret dilinden yararlanmak yazıya öğretmek için de imkan sağlar. Çünkü çocuk işaret dili aracılığıyla kelime yapısını da öğrenmiş olur. İşitim engeli olan çocukları okul eğitimine hazırlamanın ilk aşamasında nesne görüntüsü işaret şeklinde kelime aracılığıyla anlatıldı, örneğin,

- “kalk”, “al”, “ver”, “ekmek”, “çay” ve günlük ihtiyaçlar, onların seslenmesi için önemli kelimeleri işitim engeli olan çocuklar işaret diliyle söyledi ve anladı. Çünkü bu dönemde çocuğun ne sözlü ne de yazılı konuşması gelişmiş olur. Surdopedagogs işaret diliyle koştur tarzda şifahi söyler. Söz konusu dönemi işitim engeli olan çocukları konuşmaya hazırlama (ufak el hareketleri, nefes, görme, nutki hareket organlarının işlemlerinin doğru taksimatına öğretmek) dönemi olarak bilinir.



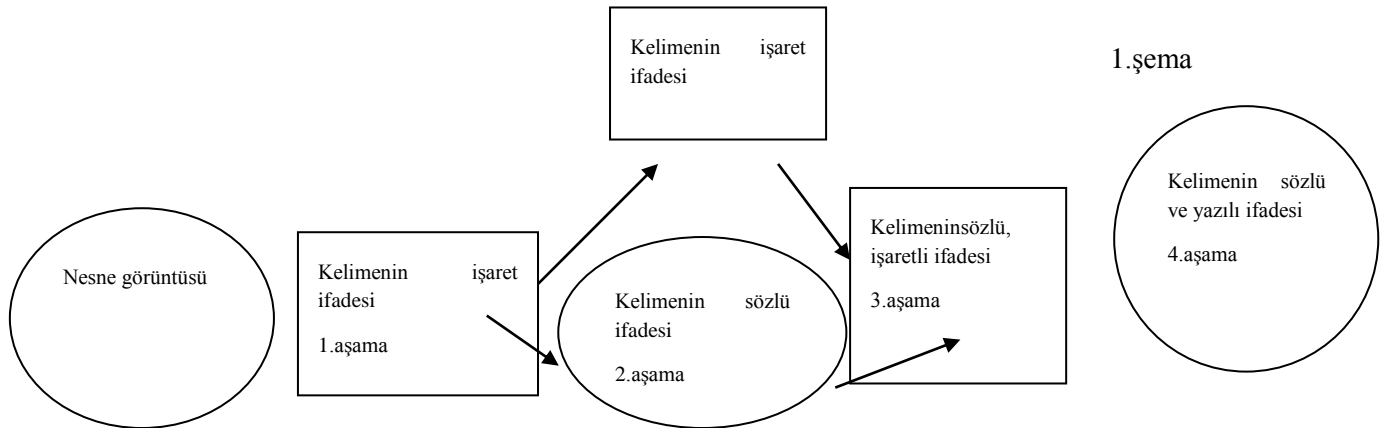
İkinci aşamada – telaffuz üzerinde çalışınca, işitimi engeli olan çocuklarda bazı yatkınlıklar gelişince, çevredekiler konuşmasını da parmaklar hareketi, hem yüz, dudak ifadeleriyle algılamaya öğretmek işleri başlar. İşitimi engeli olan çocuklara bu dönemde seslenmeleri işaretli ve sözlü olarak yapmaları istenir. Söz konusu dönem işitimi engeli olan çocukların konuşmaya (dinleme, kelimeleri doğru veya yakın (dile mahsus okutma yönteminde kelime çevre çizgisi denir) telaffuz etme) alışma dönemi olarak bilinir.

Üçüncü aşama kapsamı, nitelikleri ve görevlerine göre, işitimi engeli olan çocukları sözlü iletişim aracılığıyla konuşmaya hazırladı, çünkü artık çocuk kelimeyi hem okuyarak, hem yazarak ve tabii ki işaret-sözlü olarak da anlatabildi. Yani resme uygun kelimeyi teker teker kesilmiş olan harflerle yazdı, düz yazılarla ve 1.grubun sonunda el yazısıyla yazmaya öğretmek işleri planlandı. İşitimi engeli olan çocukların yazma becerilerini geliştirme, güzel yazmaya öğretmeye yönelik uygulamalar yapıldı.

Dördüncü aşamada sözlü ve yazılı konuşma önderlik ederek, genel nutki hareket (sözlü- işaret, yazı) sistemi düzenlendi ve bu sistem üzerinden yazılı konuşma-yazı becerileri uygulandı, işitimi engeli olan çocuklar fikirlerini yazılı olarak ifade etmek için görevlere hazırlandılar. İşitimi engeli olan çocuklarda yaratıcı bir metin kurma ve onu yazarak ifade etme becerileri oluştu. Söz konusu dönem nutki belgeyi yazılı veya yazılı alma ve iletme, serbest konuşmaya geçme dönemi diye belirlendi.

Adı geçen aşamalar birbiriyle kesin sınırlanmış değildir, belki de kendi aralarında ilişkili durumlara yol açtı. Çünkü işaret dili daha sağlam bir tarzda öğrenilmeden, sözlü konuşma (telaffuz) üzerinde çalışmaya başlatıldı. Yazılı konuşmaya öğretmek de sözlü konuşma üzerinden akabinde başladı. Kelimeyi işaretli göstererek onun oluşumunu, havada parmak hareketleri ile ifade etmek de anlamınca yazılı konuşma becerilerini meydana getirdi. Söz konusu aşamanın niteliği de işitimi engeli olan çocukların sözlü ve yazılı konuşma becerilerinin gelişmesiyle belirlenir. Bu aşamaları bir şema olarak aşağıdaki gibi verebiliriz:

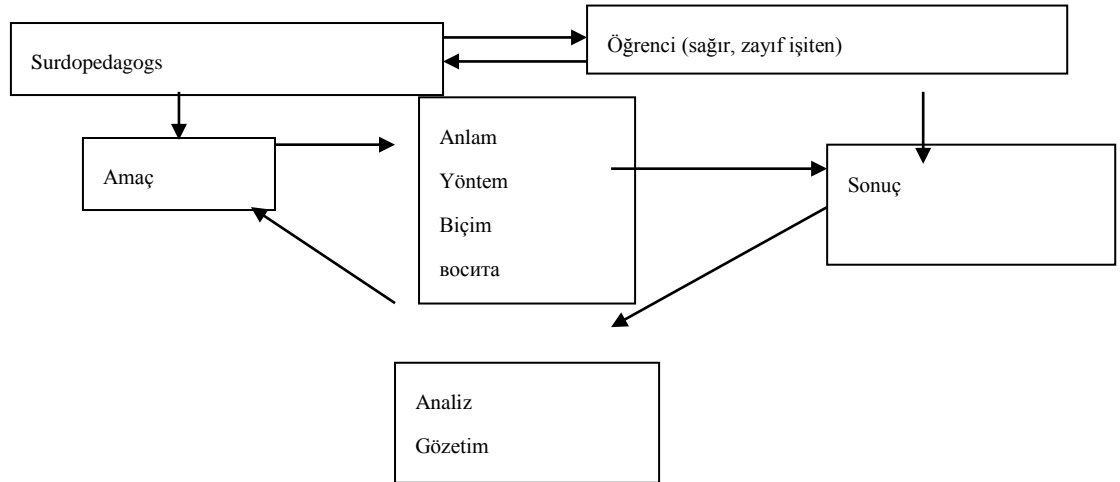
İşitimi engeli olan çocukları okul eğitimine hazırlamada konuşma biçimleri ve araçlarının kullanım aşamaları



Göründüğü gibi, çocuk algıladığı işaret-sözlü kelimeyi harfli-grafik ifadeye kaydetme-yazma sürecine geçer. Çocuk işaret+ses+harf (sözlü, yazılı) konuşma ilişkilerindeki faaliyetin sahibine döndü. İşitim engeli olan çocukları mimik ve işaretli sözlü ve yazılı konuşma üzerinden karşılık verme öğretiminde teknik araçlar Özbek dili kurallarına dayanıldı. Dile öğretim üzere tüm işlerin (her eğitim dersine esasen ders ve uygulamalar için konuşma materyallerinin net bir şekilde dağıtımı, yöntem ve araçların belirlenmesi, görsel eşyaların planlı, her bir konuşma durumu için ayrı ayrı hazırlanması, konuşmaya, karşılık vermeye ihtiyaç oluşturan sorunlu durumların konuşma ortamına uygun seçiminin) daha önceden planlanmış olması, kurulların maddi teknik temeli ve orada çalışmakta olan öğretmenlerin sahaya uygun olup olmadığı düzelti – pedagojik süreç sonuçlarının olumlu olmasında büyük öneme sahiptir. Deneyime dayanarak işlenen ve uygulanan düzelti –pedagojik sistemin bünyesi ve kapsamını genel olarak aşağıdaki tabloda görebiliriz.

İşitim engeli olan çocukları okul eğitimine hazırlamanın düzelti-pedagojik sistemi

2.tablo Düzelti-pedagojik sürecin yapısı



Böylece, yukarıda işitim engeli olan çocuklarının okula hazırlamak için çeşitli konuşma biçimleri ve araçlarından gereken aşamalarda kullanım sürecini açıklamış olduk. İşitim engeli olan çocukların okul eğitimine hazırlama ve normal halde konuşmanın gelişim teorisinden bilinir ki, ilk konuşma tepkisinin meydana gelmesi taklitten, sabitleşmesi de defalarca tekrarlardan dolayı gerçekleşir. Bu yüzden biz alıştırmalar-uygulamalar sistemini öyle işledik ki, burada bir kelime kısa bir sürede defalarca muhtelif durumlarda, metin parçaşarında tekrarlanır. Öğretime ve deneyime ait araştırmada da nutki materyali çeşitli durumlarda, konuşmada – uygulamada kullanımına dikkat edildi ve bu süreç uzun zaman aldı. Burada işitim engeli olan çocuklardan telaffuz üzerindeki pratiklerde sesler koyarak sabitleşmeye kadar kelimenin çevre çizgisi(doğru şekline yakın olanı) söylenmesi istenir. Aynı zamanda telaffuzu daha da geliştirmek amacıyla grup çalışma planına göre her hafta “nöbetçi ses” belirlenerek



surdopedagogsun sürekli kontrolü altında çalışma yürütüldü. Araştırma gruplarımızda kontrol-gruplar için “İşitiriz-konuşuruz-anlarız”, “Konuşma bilgisi” tahtaları mahsustan hazırlandı ve sürekli tarzda işitimi engeli olan çocukların gözlerinin önünde bulundu.

“Konuşma bilgisi” tahtasında kastedilen alıştırmaların mahiyeti:

1. Resme ad verin.
2. Resimde bulunan nesneyi tarif edin.
3. Nesnenin görevini söyleyin.
4. Buna benzer nesneyi bulun, adını söyleyin.
5. Arkadaşınıza nesneyle ilgili sorular sorun.
6. Söylediklerinizi bir araya getirerek hikaye anlatın.

“İşitiriz-konuşuruz-anlarız” konuşma tahtasında kastedilen alıştırmaların mahiyeti:

1. Sese kelime söyleyin.
2. Kelimeyle ilgili soru sorun.
3. Kelime yardımıyla cümle kurun.
4. Cümlede o ses bulunmakta mı? Kaç tane?
5. Metin içinden o sesi bulun.

Söz konusu yöntemi çocukların sözlüğü üzerinde çalışmanın sürekli deşirerek gelişen yöntemi sayabiliriz. Çünkü çocuk her sese örnek getirdiğinde kendisine tanıdık gelen ve sözlük dağarcağında sabitleşen kelimeleri hatırlar ve cümle kurar. Demek ki bu yöntem işitimi engeli olan çocukları serbest düşünmeye, geçen dersleri serbest sabitlemeye ve akıllarında kalmasını sağlar. Bu yöntemin en mühim yanı da işitimi engeli olan çocuklar kendi aralarında mevcut kusuru telef etmeye çalışırlar. Bu durumu surdopedagogs “Bakın, arkadaşınız doğru mu söylüyor? Ya da nasıl söylenir?”, “Arkadaşını dinle, arkadaşının hatasını düzelt” gibi ödevler ile yönetir. Öneride bulunmakta olan teknik araçlar kapsamından dolayı işitimi engeli çocukların sözlü konuşmasını aşağıdaki kriterilerde geliştirmek daha da mantıklı olur diye düşündük:

1. Soruları anlama, soru sorma ve soruları yanıtlama.
2. Alıştırmayı anlayarak yapma (yazma, söyleme, hareketle)
3. Çevredekilere emir biçiminde seslenme.
4. Yaptıkları çalışmalarla ilgili sözlü ya da yazılı bilgi verme.
5. İsteği, dileği, ihtiyacı hakkında sözlü ya da yazılı bilgi verme.
6. Diyaloga katılma.
7. Düşüncelerini ifade etme, yaratıcı olarak metin oluşturma (yazma, anlatma).

Surdopedagogslar yukarıda getirilen ayarlara göre tavsiyede bulunan programlar ve araçlar ile işitimi engeli olan çocuklar konuşmasını geliştirmek için çalıştılar. İşitimi engeli olan çocukların da bu talepleri yapıp yapmadıkları kontrol edildi. Bunun için de amaçlı sorunlu durumlar, doğal durumlar, konuşmaya gereksinim uyandırıcı yöntemlerden yararlanıldı. İşitimi engeli olan çocukların okul eğitimine hazırlama sürecinde kesintisiz, eksiklerini tamamlamak amacıyla düzenlenen program ve planların uygulanması söz konusu çocukların konuşmasının geliştirilmesinde önder vasıtalarından sayılır. İşitimi engeli olan çocuklar “İşaretli konuşma”, “Çevre ile tanıştırma” alıştırmalarında yeni kelimeleri tanıdılar, “Konuşmayı geliştirme” alıştırmalarında da bu kelimelerin anlattığı kavramları benimsemekle öğrendiler. Konuşma



materyalinin daha da sağlam öğrenilmesini elde etmek için onları kartlara yazmak, tahta yada duvara asmak, kesilmiş harfler, hareketteki tahtadan kullanarak kelime ve cümleler kurmak ve mahsus defterlere kaydetmek gerekirdi. Burada en önemli olan kelimenin telaffuzu, yazımı, işaret ifadesinin uygun bir tarzda akıllıca öğrenilerek, hafızada sabit yerleşmesini sağlamak lazımdır. Fakat program konuşmanın sözlü ve yazılı şeklinin öğretiminin yardımcı konuşma araçlarına (mimik ve işarete) göre daha da öncelikli olduğunu kastedmektedir, işaret ve mimik dilinden sadece gerektirdiği durumlarda sözlü telaffuzun net bir sunumuyla koşut olarak kullanılmalıdır.

Her cümle ve düşünce algılanarak etkin biçimde konuşmada kullanılması sağlanınca yardımcı konuşma araçlarından yararlanma gereksinimi kaybolur. Serbest sözlü ve yazılı konuşma öne sürülür. Serbest konuşmayı geliştirmek için aşağıdaki çalışma çeşitleri kullanılır: İşitimi engeli olan çocukların yaşamındaki olay ve durumları tarif etmeleri. Yakınları, arkadaşlarına mektup , tebrik kartları yazmaları. Nesnelere tarif etme. Resimler üzerinde çalışma: seri resimler yada tek resim üzerine hikaye yazma; sunulan resmin anlamını ona yakın olayların tasviri ve kapsamıyla genişletmek; kapalı resimler ile çalışma. Surdopedagogun verdiği plana göre hikaye yazmak. Serbest konuşma öğretiminde de sözlü konuşmaya öğretim gibi konuşmanın sözlü, yazılı ve işaret biçimlerinden yararlanır. İşitimi engeli olan çocuklara yazılı konuşmadan daha konuşmanın sözlü-işaret, mimik biçimlerinden yararlanmak rahattır, fakat onların serbest nutki faaliyetini geliştirmek için yazılı konuşma biçimi de önemlidir. O yüzden program işitimi engeli olan çocuklardan düşüncelerini yazılı olarak bildirmeleri talep edilir. İşitimi engeli olan çocukların okul eğitimine hazırlama boyunca düzelti-pedagojik sürecin daha da verimli olması ve sonuçların garantiye ulaşması söz konusu çocukların konuşma gereksinimine ve motivasyonuna bağlıdır. Düzelti-pedagojik sistemin işitimi yeteneği bozuk, işitimi engeli olan çocukların yaş özellikleri, ayrıca zeka, konuşma şartlarını uygun olması, sürecin gerçekleşmesinde diferansiyel yaklaşım, söz konusu çocuklarda konuşma gereksinimini ve motivasyonunu arttırmak amacıyla reel durumlar, eğitimin modern interaktif yöntemlerinden kullanmak ve surdopedagog –işitimi engeli olan çocukların faaliyetlerini düzene sokma, eğitimin verimli organizasyon türlerini doğru seçme, her aşamada eğitime, terbiyeye ve gelişime ait amaçların net olarak belirlenmesi vesaireler surdopedagojinin genel pedagojik, didaktik ile genel eğitime, yönetime ait sahalardaki entegrasyonunu belirler.

Bizim gerçekleştirdiğimiz ve uyguladığımız düzelti-pedagojik sistem mevcut durum ve koşulların optimal derecesini hedeflemiştir, söz konusu çocukların bilgiyi almaya ve dönüşüm yapmalarına (sözlü ve yazılı olarak) öğretmek pratik beceri ve yetkinlikleri geliştirmek üzere gerçekleştirmeyi planlar. Çünkü gerçek denetim ve mahsus düzelti-pedagojik sistem ile öğrenilen sözlük (mimik, işaret, işaretli-sözlü, sözlü-işaretli, sözlü ya da yazılı biçimdeki düşünce ve görüşler) söz konusu çocuklar için karşılaştırmalı kaynak olarak anlam kazandırır. Araştırma sonuçları öğretmen, eğitmen, ebeveynlerin konuşma biçimleri ve araçlarından (mimik, işaret dilinden) karşılıklı konuşma ve eğitimin gereken aşamalarında yerinde ve zamanında kullanılabilmenin ne kadar önemli olduğunu gösterdi. Söz konusu çocuklarda konuşma yeteneğini geliştirmeye sosyal bir gereksinim olarak bakılıp bütün düzelti-pedagojik süreç katılımcıları (aile, okul, toplum) işte bu amaçta organize edilip gerçekleştirilirse, bu çocuklar sosyal yaşamda iletişim ve ilişkilerin tüm türlerinde sağlıklı yaşatları sırasında okula hazırlama ve kendi ana dilinde serbest, verimli ve herkes için anlaşılır biçimde (tercümana ihtiyaç duymadan) konuşma sağlanabilir kanaatindeyiz.



Kaynaklar

- Varenova T.V. (2007). *Teoriya i praktika korreksionnoy pedagogiki*. Minsk: OOO Asar,
- Vigotskiy L.S. (1983). *Osnovi defektologii*. V 6.ti t. –M. :Pedagogika,. T.5
- Vigotskiy L.S. (1995). *Problemi defektologii*. M.: Prosvesheniye,
- Vinarskaya Y.N. (1987). *Ranneye rechevoye razvitiye rebyonka i problemi defektologii*. – M.:Prosvesheniye,. -160s.
- Pod.red. L.V. Nikulinoy (1981). *Vospitatelnaya rabota v shkole slaboslishashih. İz opita raboti surdopedagogov*. - M.: Proshvesheniye,.
- Leongard E.İ., Samsonova Y.G. (1991). *Razvitiye rechi detey s narushennum sluhom v semye*.- M.,
- Noskova L.P. (1987). *Obucheniye yazıku v doshkolnih gruppah shkol gluhih*. –M. Prosveshieniye,.-108s.
- Noskova L.P., Golovchits L.A. (2004). *Metodika razvitiya rechi doshkolnikov s narusheniyami sluha*. – M.:vlados,,-344s.
- Yann P.A. (2003). *Vospitaniye i obucheniye gluhogo rebyonka*. –M.,
- Fayziyeva U. (2006). *Maktabgacha yoshdagi eshitishida muammosi bo'lgan bolalar talimi*. T.: İlm ziya,.



TÜRKİYE’DE HAZIRLANAN OKUMA ALIŞKANLIĞI KONULU Lisansüstü Tezlerin Yöntem ve Sonuçlarının Değerlendirilmesi

Yrd. Doç. Dr. Ahmet BALCI

**Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı**

Dr. Yusuf UYAR

**Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü Türkçe
Eğitimi Ana Bilim Dalı**

Öz

Okuma becerisi basit anlamda kod çözme sürecinden çok anlama becerisinin geliştirilmesidir. Okuma becerisinin en önemli davranışsal göstergelerinden biri ise okuma alışkanlığıdır. Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de okuma alışkanlığı konusunda 1981-2016 yılları arasında hazırlanan lisansüstü tezlerin; tür, hedef kitle/örneklem, yapıldığı yıl/dönem, yöntem ve ölçme araçları ile sonuçları açısından sınıflandırılarak değerlendirilmesidir. Araştırma kapsamında Yüksek Öğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Merkezi katalogları taranarak toplam 86 lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. Katalog taramasında tez adı ve anahtar kelimeler incelenmiş, “okuma alışkanlığı” kavramı çerçevesinde tarama gerçekleştirilmiştir. Araştırmada içerik analizi yöntemi kullanılmış, yapılan tarama sonucunda belirlenen tezler araştırmacılar tarafından kodlanarak değerlendirilmiştir. Tespit edilen tezlerin % 91,78’i yüksek lisans, % 8,22’si doktora tezidir. Hazırlanan lisansüstü tezlerin bir bölümü doğrudan okuma alışkanlığını ölçmeyi amaçlamıştır. Tezlerin bir bölümü ise okuma alışkanlığını değişken olarak kullanarak diğer becerileri ölçmeyi hedeflemektedir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Lisansüstü tezler, Okuma alışkanlığı.

Giriş

Dil eğitimi süreci, temel dil becerilerinin kullanımının geliştirilmesi kadar bu beceri alanlarından biri olan okumanın bir alışkanlık hâline dönüşmesini hedefler. Okuma eğitimi, temel okuma becerisinin ötesinde okuma zevkini ve okuma alışkanlığını da kazandırmalıdır.

Alışkanlık; “bir şeye alışmış olma durumu, itiyat, huy, ünsiyet” (Türkçe Sözlük, 2005:75) olarak tanımlanır. Bir diğer tanımda ise alışkanlık “canlı bir varlığın tekrarlanan bir etkiyle edindiği tutum veya öğrenme sonucu otomatik olarak yapılan davranışlar.” (Güney, 1998:10) olarak açıklanır. Alışkanlık “bir şeyin sık sık tekrarlanması sonucu meydana gelen huy”dur (Alaylıoğlu ve Oğuzkan, 1976:8).



Alışkanlık tanımlarında özellikle tekrarlanan davranışa vurgu yapılmaktadır. Bu çerçevede okuma alışkanlığında okumayı yineleme, yadırgamaz duruma gelme ve sürekli isteme davranışlarının görülmesi beklenir. Alışkanlık hâline gelen okuma aynı zamanda bireyin kendisini, çevresini ve dünyayı anlama ve anlamlandırmasında temel araçlardan biri (Özçelebi ve Cebecioğlu, 1989:23) olur. Temel okuryazarlık süreci sonrasında kazanılan okuma alışkanlığı becerinin sürekli kullanımı ve tekrarını gerektirir. Alışkanlığa dönüşmeyen ve kullanılmayan beceri zamanla kaybedilebilmektedir. Eğitim sürecinin ilk aşamalarından itibaren kazanılacak okuma alışkanlığı okuma becerisinin gelişimini de hızlandıracaktır.

Büyüme ile birlikte farklılaşan ilgi ve iş hayatının bireyde okuma heyecanını azaltabilmektedir (Bamberger, 1990:9). Bu süreçte hem bireysel faktörler hem de çevre etkenleri bireydeki okuma alışkanlığının artması ya da azalması sonucunu ortaya çıkarabilmektedir. Okumanın bir alışkanlık şeklini alması alışkanlığın niteliğinin belirlenmesini de zorunlu kılar. Genel anlamda okuma alışkanlığını çeşitli ölçütlere göre değerlendirmek mümkündür. Amerika Kütüphaneler Birliğinin bir yılda okunan kitap sayısına göre yaptığı okuyucu sınıflaması aşağıdaki şekildedir:

Çok Okuyan Okuyucu: Yılda 21 ve daha fazla kitap okuyan okuyucu.

Orta Düzeyde Okuyan Okuyucu: Yılda 6-20 arasında kitap okuyan kişi.

Az Okuyan Okuyucu: Yılda 1-5 arası kitap okuyan okuyucu.

Okuyucu Olmayan: Hiç kitap okumayan kişi. (A.L.A., 1978'den aktaran Yılmaz, 1990:9).

Bireylerin bir yılda okudukları kitap sayısına göre yapılan bu değerlendirmenin yanında okunan yayın türü, okuma sıklığı ve hangi tür yayınların okunduğu, bir seferde aralıksız okuma süresi; yılın, haftanın ya da günün hangi zamanlarında okumanın tercih edildiği; okunan kitabın elde edilme yolu, okuma sırasında kullanılan stratejiler, kitap okurken müzik dinlemek gibi başka bir uğraşta bulunup bulunmama gibi farklı ölçütler de (Dökmen, 1994:34) alışkanlığın nitelik ve niceliğinin belirlenmesinde dikkat edilmesi gereken unsurlardır.

Okumanın dolayısıyla okuma alışkanlığının geliştirilmesi eğitimcilerin öncelikli hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Bu durum eğitim araştırmalarının en önemli başlıklarından birinin okuma alışkanlığını da kapsayacak şekilde okuma eğitimi olmasını sağlamıştır. Uzun bir aralıkta ve nicel olarak artan araştırmaların sonuçlarının değerlendirilmesi eğitim-öğretim faaliyetlerine de rehberlik edecektir. Yurt dışı literatürde okuma eğitimi araştırma sonuçlarının kapsamlı bir şekilde değerlendirildiği çalışmalara rastlamak mümkündür. Bu çalışmalar genel anlamda okuma eğitimi, eğilimler, okuma eğitimi ve öğretmen eğitimi, okuma güçlükleri, okuma eğitimi araştırmalarında hâkim anlayış ve eğitim kuramlarının bu araştırmalara yansıma şekilleri gibi (Shannon, 1996; Wixson & Lipson, 1996; Pearson, 2009; Shanahan, 2000; Risko vd., 2008; Alexander ve Fox, 2013) farklı konulara odaklanmaktadır. Okuma eğitiminin farklı alt boyutlarına odaklanan benzer çalışmaları dört ciltlik *Handbook of Reading Research, Handbook of Reading Disability Research, Theoretical Models and Processes of Reading, Handbook of Research on Reading Comprehension* gibi eserlerde de görmek mümkündür. Türkiye'de yapılan araştırmalar da dil becerileri içinde en çok yoğunlaşılan alanlardan birinin okuma eğitimi olduğunu göstermektedir (Coşkun, Özçakmak ve Balcı, 2012; Varışoğlu, Şahin ve Göktaş, 2013; Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013). Okuma ilgisi, tutumu ve alışkanlığı konulu 37 lisansüstü tezi inceleyen Karadağ (2014) 2000-2012 yılları arasındaki bir örneklem üzerinden araştırmasını gerçekleştirmiştir. Dil becerileri içinde temel öğrenme yolu olmasıyla



öne çıkan okuma becerisi, bütün aşamalarıyla değerlendirilmesi ve araştırma sonuçlarının titizlikle incelenmesi gereken bir sahayı teşkil eder. Bu tespit doğrultusunda bu çalışmada 1981-2016 yılları arasında okuma alışkanlığı konusunda hazırlanan lisansüstü tezler tür, hedef kitle/örneklem, yapıldığı dönem, yöntem, ölçme araçları ve sonuçları açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Daha önce yapılmış olan araştırma sonuçlarının sentezlenerek değerlendirildiği araştırmalara *literatür taraması, sentez araştırması, bütünleştirici tarama, meta analiz* (uygun istatistikî yöntemler kullanılmışsa) gibi isimlerin verildiği görülmektedir (Shanahan, 2000; Risko, 2008). Türkiye’de okuma alışkanlığı konusunda hazırlanan lisansüstü tezleri tür, hedef kitle/örneklem, yapıldığı dönem, yöntem, ölçme araçları ve sonuçları açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırma da niteliği itibarıyla sentez araştırması özelliği göstermektedir.

Belirlenen amaca ulaşabilmek amacıyla öncelikle Yüksek Öğretim Kurulu’nun Ulusal Tez Merkezi katalogları web sayfası aracılığıyla taranmıştır (Tarama 2017 yılı Ocak ayında gerçekleştirilmiştir). Tarama esnasında “okuma, alışkanlık, okuma alışkanlığı” kavramları kullanılmış; sadece tez başlıklarına değil genel olarak bütün okuma eğitimi araştırmalarına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Katalog taraması sonucunda araştırma kapsamına giren 86 lisansüstü tez tespit edilmiştir.

Araştırmada betimsel analiz yöntemi (Patton, 2014) kullanılmış ve belirlenen tezler araştırmacılar tarafından öncelikle ayrı ayrı kodlanarak değerlendirilmiştir. İncelenmek amacıyla tespit edilen 86 lisansüstü tezdən 13 tanesi (Yeşiltaş, 1988; Bora, 1992; Güçel, 1993; Mavi, 1995; Gürcan, 1996; Halıcı, 1998; Yıldız, 2000; Luma, 2002; Özasan, 2002; Aksaçlıoğlu, 2005; Karakoç, 2005; İnce Samur, 2014; Kırmacı, 2015) tez yazarlarının Yüksek Öğretim Kurumu’na tam metin erişim izni vermemesi sebebiyle etik ilkeler göz önüne alınarak inceleme dışı bırakılmıştır. Değerlendirmeye alınan tezlerin %91,78’i (f=67) yüksek lisans; %8,22’si (f=6) doktora tezidir.

Bulgular

Bireylerin okuma alışkanlığını belirlemeyi amaçlayan lisansüstü tezlerin öncelikle tamamlandığı dönemin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yükseköğretim Kurumu tarafından 1981 yılından itibaren düzenli olarak tutulan kayıtlar incelendiğinde okuma alışkanlığı konulu tezlerin özellikle 2000 yılı sonrasında belirgin bir artış eğilime girdiği anlaşılmaktadır:

Tablo 1: Lisansüstü tezlerin tamamlandığı dönemler

DÖNEM	f	%
1981-1990	2	2.74
1991-2000	2	2.74
2001-2010	34	46.57
2011-2016	35	47.94
TOPLAM	73	100



Tablo 1’de görüldüğü gibi okuma alışkanlığı konulu tezlerin özellikle 2000 sonrasında arttığı anlaşılmaktadır. Bu artışta 1996 yılından itibaren yeniden yapılandırılan Eğitim Fakültelerinde Türkçe Eğitimi Bölümlerinin bağımsız bir bölüm hâline getirilmesi ve bu bölümlerin lisansüstü düzeyde karşılığı olan Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarının sayıca çoğalmasının etkili olduğu söylenebilir. Ayrıca diğer yıl aralıklarına oranla daha kısa bir süreyi içermesine rağmen 2011-2016 yılları arasında incelenen tezlerin en yüksek orana çıkmış olması (f=35, %47.94) belirgin bir şekilde bu konudaki araştırmacı ilgisinin artışını ispatlamaktadır. Ancak 35 yıl gibi uzun bir sürede okuma alışkanlığı konulu tezlerin sayısının toplamda çok yüksek olduğunu söylemek mümkün değildir.

Değerlendirilmesi amaçlanan lisansüstü tezlerin tamamlandıkları ana bilim dallarına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2: Lisansüstü tezlerin tamamlandığı ilgili ana bilim dalları

ANA BİLİM DALI	f	%
Türkçe Eğitimi ABD	17	26.02
Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi ABD	1	
Eğitimin Kültürel Temelleri ABD Türkçe Eğitimi Programı	1	
İlköğretim ABD	5	24.65
İlköğretim ABD Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı	11	
Sınıf Öğretmenliği ABD	1	
İlköğretim Okul Öncesi Öğretmenliği ABD	1	20.54
Eğitim Bilimleri ABD	3	
Eğitim Bilimleri ABD Halk Eğitimi Bilim Dalı	1	
Eğitim Bilimleri ABD Eğitim Programları ve Öğretimi Bilim Dalı	3	
Eğitim Programları ve Öğretim ABD	2	
Eğitim Yönetimi ve Denetimi ABD	5	
İşletme Yönetimi ABD Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı	1	8.21
Bilgi ve Belge Yönetimi ABD	6	
Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi ABD Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Bilim Dalı	3	5.47
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi ABD	1	
Gazetecilik ABD	3	5.47
Basın Yayın ABD	1	
Kütüphanecilik ABD	2	2.73
Türk Dili ve Edebiyatı ABD Yeni Türk Edebiyatı Bilim Dalı	1	1.36
Çocuk Sağlığı ve Eğitimi Programı	1	1.36
Özel Eğitim ABD	1	1.36
Hemşirelik Esasları Programı	1	1.36
Felsefe ve Din Bilimleri ABD	1	1.36
TOPLAM	73	100

İncelenen tezlerin yaklaşık dörtte biri (f=19, %26.02) farklı şekillerde ifade edilse de Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı bünyesinde tamamlanmıştır. Bunu yakın oranlarda sırasıyla ilköğretim/sınıf öğretmenliği (f=18, %24.65) ve eğitim bilimleri (f=15, %20.54) izlemektedir. İlk iki sırada bulunan ana bilim dallarının doğrudan dil öğretimi çalışmalarını da barındıran araştırma sahasına sahip olmasının bu sonuçların ortaya çıkmasını sağladığı düşünülmektedir.



Okuma alışkanlığının özellikle küçük yaşlarda eğitim süreciyle birlikte kazandırılmaya çalışıldığı düşünüldüğünde araştırma örnekleminde ağırlıklı öğrencilerin hedef kitle olarak belirlenmesi beklenen bir durumdur. Bu tahmini destekleyen sonuçları Tablo 3'te görmek mümkündür:

Tablo 3: *Lisansüstü tezlerdeki araştırma örneklem grubu*

ÖRNEKLEM GRUBU	f
Okul Öncesi	-
İlkokul	3
Ortaokul	25
İlköğretim	10
Lise	11
Üniversite Öğrencisi	9
Yetişkin	5
Öğretmen-Öğretim Üyesi	11
TOPLAM	74

Bulgular yürütülen lisansüstü araştırmaların büyük oranda öğrencilerin okuma alışkanlıklarını belirlemeyi amaçladığını göstermektedir. Genel anlamda Türkçe eğitimi alanıyla ilgili makale düzeyindeki çalışmaları değerlendiren Varışoğlu ve arkadaşlarının (2013) analiz sonuçlarında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Buradaki en yüksek değer (f=25) ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını tespit etmeyi amaçlayan araştırmalardır. Zorunlu eğitimin 8 yıl olarak uygulandığı ve ilkokul ile ortaokulların birleştirildiği yıllarda (ilköğretim okulları) yürütülen araştırmalarda her iki kademeyi kapsayan araştırmalar da bulunmaktadır (f=10). Araştırmaya dâhil edilen tez sayısı ile Tablo 3'te gösterilen örneklem grubu tez sayısındaki eşitsizlik bazı tezlerin birden fazla örneklem grubunu kapsamaması bazı tezlerin ise sadece kuramsal temelli oluşturulması sebebiyle örneklem alınmaması ile ilgilidir.

Araştırma amaçlarına, amaca uygun doğru yöntemlerle ulaşılabilir. Tablo 4'te incelenen tezlerde kullanılan yöntemlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir:

Tablo 4: *Lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemi*

ARAŞTIRMA YÖNTEMİ	f	%
Tarama-Korelasyonel Araştırma	67	95.71
DeneySEL Araştırma	3	4.28
Karma Yöntem	1	1.42
Eylem Araştırması	-	-
Doküman İnceleme	2	2.85
TOPLAM	73	100

Okuma alışkanlığının nitelik ve düzeyinin belirlenmesi öncelikle durum tespitini gerektirir. Bu sebeple incelenen tezlerin neredeyse tamamının (f=67, %95.71) tarama modeliyle düzenlenmesi beklenen bir sonuçtur. Ancak bu çalışmalarda sadece durum tespitiyle yetinilmemiş okuma alışkanlığı bir değişken olarak kullanılarak diğer okuma ve dil becerilerine olan etkisi de araştırılmaya çalışılmıştır. Okuduğunu anlama/akademik başarı ve okuma alışkanlığı ilişkisi (f=11, Acıyan, 2008; Balcı, 2009; Güngör, 2009; Sert, 2010; Hanedar, 2011; Okur, 2011; Çetin, 2013; Özdemir, 2013; Kasımoğlu, 2014; Şen, 2015 ve Tüzer, 2016), ebeveyn okuma



alışkanlığının çocuğun okul başarısına etkisi (f=5, Bekar, 2005; Arslan, 2008; Çat Şahin, 2009; Ercan, 2013 ve Kuleli, 2015); okuma tutumu, ilgisi, motivasyonu ile alışkanlık arasındaki bağ (f=6, Balcı, 2009; Yıldız, 2010; Çetin, 2013; Keleş, 2013; Darıcan, 2014 ve Tuna, 2016); Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırma çalışmalarındaki nitelik (f=3, Akca, 2008; İskender, 2013 ve Tekgül, 2013), 100 Temel Eser listesinin okuma alışkanlığına etkisi (f=1, Arıcan, 2010); medya okuryazarlığı dersinin okuma alışkanlığına etkisi (f=1, Bacaksız, 2010); halk kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı (f=4, Yılmaz, 1990; Sevmez, 2009; Kesebir Toktar, 2012 ve Cevher, 2015); internet/bilgisayar kullanımı ve okuma alışkanlığı (f=2, Kıran, 2011 ve Davarcı, 2013), eleştirel, üst düzey düşünme/okuma düzeyi ve okuma alışkanlığı (f=5, Doğan Yılmaz, 2010; Yavaş, 2013; Görücü, 2014; Gündüz, 2015 ve Şenyiğit, 2016); strateji öğretimi ve okuma alışkanlığı (Tuna, 2016), çocuk kitapları ve okuma alışkanlığı (f=4, Boztepe, 2002; Turgut Bayram, 2009; Yıldız, 2009 ve Dalboy, 2014), okullardaki okuma saatleri ve okuma alışkanlığı (f=2, Değirmenci, 2009 ve Kanık Uysal, 2010) gibi pek çok değişkenle ilişkisine değinilmiştir. Karadağ'ın (2014) araştırmasında da okuma alışkanlığı ile tutum, başarı, motivasyon gibi etkenlerle kurulan ilişkiyi değerlendirmeyi amaçlayan çalışmalar incelenen tezlerin en büyük oranını oluşturmaktadır.

Eğitim araştırmalarında alternatif uygulama önerileri özellikle deneysel çalışmalarla gerçekleştirilir. Ancak okuma alışkanlığının yerleştirilmesinde alternatif önerilere yer veren deneysel çalışma sadece 3 tanedir (Ercan, 2013; Dalboy, 2014; Tuna, 2016). Ancak bu çalışmalardan birinin odak noktası okuma tutumu (Dalboy, 2013) diğerinin ise okuma stratejilerinin öğretimidir (Tuna, 2016). Her iki çalışmada da alışkanlık öğretim süreci sonunda diğer okuma alanları ile birlikte kontrol edilmiştir. Akbulut Güneş'in (2013) çalışmasında da hem betimsel hem deneysel teknikler kullanıldığı için karma araştırma olarak değerlendirilmiştir. Burada da öğrencilerde okuma alışkanlığı yerleştirmeyi hedefleyen bir deneysel süreçten kısmen söz edilebilir. Doküman analizi yapılan iki çalışmada (Dengiz, 2006 ve Turgut Bayram, 2009) ise Türkçe dersi öğretim programı ile resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığına olan etkisine ilişkin değerlendirmelere yer verilmiştir.

Araştırmalardaki yöntem elbette kullanılan ölçme araçları ile anlam kazanır. İncelenen lisansüstü tezlerde kullanılan ölçme araçlarına ilişkin tespitler Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5: Lisansüstü tezlerde kullanılan ölçme araçları

ÖLÇME ARACI	f
Anket	52
Ön test-Son test	1
Görüşme Formu	1
Anket, Ön test-Son test	3
Anket, Görüşme Formu	6
Anket, Tutum Ölçeği	2
Anket, Gözlem Formu	1
Tutum Ölçeği	2

İncelenen tezlerin ağırlıklı tarama araştırması olması -ve okuma alışkanlığının niteliği-sebebiyle doğal bir sonuç olarak en sık kullanılan ölçme aracı "anket"dir (f=52). Anketlerdeki açık ve kapalı uçlu sorularla okuma alışkanlığının niteliğinin tespit edilmeye çalışıldığı



görülmektedir. Sadece anketin kullanıldığı araştırmaların yanında diğer ölçme araçları ile anketin birlikte kullanıldığı araştırmalar da hesaba katıldığında dört çalışma dışında (Kanık Uysal, 2010; Çetin, 2013; Ercan, 2013 ve Gündüz, 2015) bütün tezlerde anketin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Deneysel çalışmaların azlığı bu tür çalışmalarda deneysel sürecin ölçülmesinde kullanılan ön test-son test kullanımını da azaltmıştır. Araştırmada ölçme aracı olarak sadece ön test-son teste yer veren bir çalışma (Ercan, 2013) bulunmaktadır. Ancak bu ölçme aracı okuma alışkanlığını değil okuduğunu anlama düzeyini ölçmektedir. Ön test-son testle birlikte anket kullanılan üç araştırma tespit edilmiştir (Akbulut Güneş, 2013; Dalboy, 2014 ve Tuna, 2016). Ölçme aracı olarak sadece “görüşme formu”nun kullanıldığı tek araştırma Kanık Uysal (2010) tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu ile birlikte anketin kullanıldığı altı araştırma (Bayram, 1990; Bayram, 2007; Serin, 2011; Kocaman, 2013; Cevher, 2015 ve Arslan, 2015) tespit edilmiştir.

Tutum ölçeği kullanılan iki araştırmada aslında okuma alışkanlığından çok okumaya yönelik tutumun ölçülmesi amaçlanmıştır (Çetin, 2013 ve Şenyiğit, 2016). Tutum ölçeği ve anket kullanılan iki araştırmada da (Dalboy, 2014 ve Darıcan 2014) benzer bir durum söz konusudur.

Okuma alışkanlığının tespitinde üzerinde durulması gereken en önemli husus alışkanlığın gerçekleşip gerçekleşmediği sonucuna ulaşabilmektir. Bu sonuç ancak doğru ölçütün belirlenmesiyle mümkün olur. Okuma alışkanlığının nicelik ve niteliğinin doğru tespiti bu konudaki yargıların doğruluğunu da sağlayacaktır. İncelenen tezlerde okuma alışkanlığının varlık ya da yokluğunun tespitinde ölçü olarak alınan unsurlara ilişkin sonuçlar Tablo 6’da gösterilmiştir:

Tablo 6: Lisansüstü tezlerde okuma alışkanlığını değerlendirme ölçütü

DEĞERLENDİRME ÖLÇÜTÜ	f
Bir yılda okunan kitap sayısı	27
Gazete okuma sıklığı	16
Bir ayda okunan kitap sayısı	9
Kitap, gazete, dergi okuma sıklığı (Bazen, Ara sıra, Düzenli, Her Zaman vb.)	8
Dergi okuma sıklığı	6
Her gün düzenli kitap okuyup okumama	3
100 temel eseri okuma sıklığı	3
Bir yılda okunan roman sayısı	1
Edebi türleri okuma sıklığı	2

Amerika Kütüphaneler Birliğinin bir yılda okunan kitap sayısı üzerinden okur tipini belirlemeyi amaçlayan tasnifi pek çok araştırmanın da hareket noktasını oluşturmuştur. İncelenen tezlerde alışkanlığın belirlenmesinde özellikle bir yılda okunan kitap sayısının öncelikle tespit edilmeye çalışıldığı görülmüştür (f=27, Bayram, 1990; Yılmaz, 1990; Çetinkaya, 2004; Arıcı, 2005; Bekar, 2005; Şahiner, 2005; Acıyan, 2008; Balcı, 2009; Çat Şahin, 2009; Sevmez, 2009; Yıldız, 2009; Bayis, 2010; Doğan Yılmaz, 2010; Okur, 2011; Akbulut Güneş, 2013; Keleş, 2013; Özdemir, 2013; Tekgül, 2013; Aksoy, 2014; Darıcan, 2014; Görücü, 2014; Kasımoğlu, 2014; Parlak, 2014; Şen, 2015; Kesmez, 2016; Şenyiğit, 2016 ve Tuna, 2016). Ayrıca okunan kitap sayısını bir ay üzerinden değerlendirmeyi amaçlayan araştırmalar da bulunmaktadır (f=9, Bınarbaşı, 2006; Suna, 2006; Aslantürk, 2008; Arıcan, 2010; Karakaş, 2013; Tekgül, 2013; Ekici, 2014; Cevher, 2015 ve Demir, 2016).



Okuma alışkanlığının varlığını okunan kitap sayısı üzerinden belirlemeyi amaçlayan çalışmalar kadar süreli yayın takibini de ölçüt olarak seçen araştırmalar bulunmaktadır. Bazı araştırmalarda ise her iki alışkanlık da belirlenmeye çalışılmıştır. Süreli yayınlar içinde öncelikle gazete (f=16, Yılmaz, 1990; Baltepe, 1991; Devrimci Künyeli, 1993; Bekar, 2005; Bınarbaşı, 2006; Bayram, 2007; Güveli, 2008; Balcı, 2009; Çat Şahin, 2009; Bacaksız, 2010; Bilecen, 2010; Şen, 2015; Demir, 2016; Kesmez, 2016 ve Tüzer, 2016) ve dergi (f=6, Yılmaz, 1990; Topçu, 2005; Yılmaz, 2008; Balcı, 2009; Doğan Yılmaz, 2010 ve Tüzer, 2016) okuma sıklığı nicel olarak ölçülmeye çalışılmıştır. Kitap, gazete ve dergi okuma sıklığını “bazen, ara sıra, çoğu zaman, genellikle, hiç, her gün, ayda bir iki vb.” sözel ifadelerle ölçmeye çalışan araştırmalar da (f=8, Arslan, 2008; Yılmaz, 2008; Güngör, 2009, Bayis, 2010; Yıldız, 2010; Kıran, 2011; Keleş, 2013 ve Kasımoğlu, 2014) bulunmaktadır. Her gün düzenli olarak kitap okuyup okumama (İnan, 2005; Sert, 2010 ve Hanedar, 2011), Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen 100 Temel Eseri okuma (Serin, 2011; Karakaş, 2013 ve Parlak, 2014), bir yılda okunan roman sayısı (Arslan, 2015) ve edebi türleri okuma sıklığı (Topçu, 2005 ve Balcı, 2009) diğer değerlendirme ölçütleridir.

Sonuç

Okuma becerisinin önemli alt bileşenlerinden birini oluşturan okuma alışkanlığı eğitim sürecinin en önemli amaçlarından birini oluşturur. Bireyin başarılı bir akademik eğitim süreci ve anlama becerisi ancak geliştirilecek okuma alışkanlığı ile mümkün olur. Bu sebeple okuma alışkanlığını geliştirme amacı dil öğretimi çalışmalarının her dönemde öncelikli hedefleri arasında olacaktır. Ancak ülkemizde hazırlanan lisansüstü akademik çalışmaların bu konuya yeterince eğildiğini söylemek mümkün değildir. Alışkanlık ölçümleri niteliği itibarıyla bir defa ölçülüp tamamlanacak bir çalışma alanı değildir. Bireysel farklılıklara bağlı olarak her nesil ve dönem farklı alışkanlık niteliklerine sahip olabilir. Bu sebeple okuma alışkanlığı araştırmalarının düzenli bir şekilde sürdürülmesi gerekir. Ayrıca alışkanlığın niteliği konusunda sağlam ve sonuçları tartışılmayan veriler doğru ve standart ölçme araçları ile sağlanabilir. Bu sebeple alışkanlığın niteliğini farklı ölçütlerle değerlendirmek önem arz eder. Ancak bu ölçümlerde özellikle okuma ilgisi ile (metin içeriği ve türü, genel okuma ilgisi/tutum) okuma alışkanlığı ölçümünün birbirine karıştırılmaması sonuçların anlamlılığını da arttıracaktır.

Kaynakça

NOT: Sentezleme amacıyla değerlendirilen lisansüstü tezler () işaretiyle gösterilmiştir.*

*Acıyan, A. A. (2008). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve akademik başarı düzeyi arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

*Akca, Ç. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada Türkçe öğretmenlerinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

*Akbulut Güneş, A. (2013). *Türkiye’de köy ilköğretim okul kütüphaneleri ve okuma alışkanlığı: Kastamonu örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.



- *Aksaçoğlu, A. G. (2005). *Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Aksoy, E. (2014). *İlköğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin veli, öğretmen ve öğrenci görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Alaylıoğlu, R. ve Oğuzkan, A. F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. (2. baskı). İstanbul: İnkılap ve Aka Kitabevleri.
- Alexander, P. A. ve E. Fox (2013). A historical perspective on reading research and practice, redux. D. E. Alverman, N. J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.). *Theoretical models and processes of reading*. (6th edition, pp.3-46). Newark, DE: International Reading Association.
- *Arıcan, S. (2010). *100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkileri konusunda öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Arıcı, A. F. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma durumları (beceri-ilgi-alışkanlık-eğilim)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Arslan, F. N. (2015). *11. sınıf öğrencilerinin romana karşı tutum ve roman okuma alışkanlıklarının belirlenmesi (Trabzon sosyal bilimler lisesi ve Beşikdüzü İMKB anadolu lisesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Arslan, S. (2008). *Ailenin ilköğretim II. kademe öğrencilerinin okul başarısı üzerindeki etkisi (Ümraniye ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- *Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- *Bacaksız, T. (2010). *Medya okuryazarlığı dersinde gazete ve dergi kullanımı İzmir'de medya okuryazarlığı dersinin öğrencilerin gazete ve dergi okuma alışkanlıklarına olan etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Balcı, A. (2009). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlık ve ilgileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bamberger, R. (1990). *Okuma alışkanlığını geliştirme* (B. Çapar, çev.). Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- *Baltepe, H. (1991). *Fırat üniversitesi kütüphanesinin kullanım etkinliği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- *Battalbaş, S. (2013). *Lise öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlığını etkileyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Bayis, S. (2010). *4. 5. 6. ve 7. sınıf ilköğretim öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanım alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Bayram, F. (2007). *Bireylerin gazete okuma alışkanlıkları: kullanımlar ve doyumlar yaklaşımına göre okuyucu davranışları, tercihleri ve nedenleri üzerine bir uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



*Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

*Bekar, Ü. (2005). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmalarında ailenin rolü (Kastamonu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

*Bınarbaşı, F. (2006). *Üniversite öğrencilerinin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

*Bilecen, N. S. (2010). *Bireylerin gazete okuma alışkanlıkları ve motivasyonları kullanımlar ve doyumlar yaklaşımı çerçevesinde Karadeniz bölgesinde bir saha araştırması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

*Bora, A. F. (1992). *Ana okuluna giden 4-6 yaş çocuklarının kitapla ilişkileri ve anne-babalarının bu konudaki tutumu*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

*Boztepe, F. (2002). *Çocukta okuma eğilimleri ve okuma teknikleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.

*Cevher, N. (2015). *Ankara'daki halk kütüphanesi çocuk bölümlerinin çocukların okuma alışkanlığındaki rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. E. Yılmaz, M. Gedizli, E. Özcan ve Y. Koçmar (Yay. Haz.). *Türkçenin eğitimi-öğretimi üzerine çalışmalar* (s.204-212). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

*Çat Şahin, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 5-6 yaş grubu çocukların dil gelişimi ile annelerin okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.

*Çetin, S. (2013). *Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.

*Çetinkaya, S. Ç. (2004). *Afyon merkezindeki ilköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

*Dalboy, N. (2014). *Çocuk edebiyatı eserlerinin okumaya yönelik tutuma etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.

*Darıcan, A. M. (2014). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

*Davarcı, N. (2013). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı ile bilgisayar-internet kullanımı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.

*Değirmenci, H. (2009). *İlköğretim okullarında uygulanan okuma saatlerinin değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.



- *Demir, Z. (2016). *Ortaöğretim son sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi (Siirt örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Siirt Üniversitesi, Siirt.
- *Dengiz, A. Ş. (2006). *2004 ilköğretim programının okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Devrimci Künyeli, H. (1993). *İlkokul 5. sınıf çocuklarında okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Doğan Yılmaz, E. (2010). *Hemşirelik öğrencilerinin eleştirel düşünme düzeyleri ve kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psikososyal bir araştırma*. İstanbul: MEB Yayınları.
- *Ekici, S. (2014). *Ankara'daki anaokullarının okuma alışkanlığına hazırlık yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Ercan, E. (2013). *Öğretmen-veli işbirliği ile ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının ve becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- *Görücü, E. (2014). *Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Güçel, G. (1993). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretimi ve okuma-yazma alışkanlığı üzerine bir değerlendirme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Güney, S. (1998). *Davranış bilimleri ve yönetim psikolojisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Ocak Yayınları.
- *Güngör, E. (2009). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ile Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- *Gürcan, H. İ. (1996). *Okuma alışkanlığı ile kitap yayıncılığının kültürel iletişim ve teknolojisine bağlı sorunları karşısında Türkiye koşulları temelinde bir model önerisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Güveli, Z. (2008). *Kırsal kesimde gazete okuma alışkanlıkları*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *Halıcı, C. (1998). *Basında okurluk araştırmaları -Türkiye Avrupa karşılaştırması-*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Hanedar, R. T. (2011). *8. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ve okuduğunu anlama becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.



- *İnan, D. D. (2005). *İlköğretim I. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *İnce Samur, A. Ö. (2014). *Bireye okuma kültürü edindirme izlencesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *İskender, H. (2013). *Türkçe öğretmenlerinin okuma ilgileri ve öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik etkinlikleri üzerine bir araştırma (Trabzon ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Kanık Uysal, P. (2010). *İlköğretim okullarında düzenlenen kitap okuma saatlerine ilişkin öğretmen görüşleri: Bir durum çalışması, Sincan ilçesi örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: Yök ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35, 1-17.
- *Karakaş, Ö. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin okuma tutumları üzerine bir araştırma: Meb tarafından ortaokul öğrencilerine önerilen 100 temel eser örneğinde*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- *Karakoç, M. (2005). *Lise birinci sınıf öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Kasımoğlu, M. (2014). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- *Kaynar, İ. (2007). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlığı ve iletişim becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- *Keleş, A. B. (2013). *Ankara ilinde uluslararası bakalorya diploma programı'na dâhil olan ve olmayan on ikinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ve okumaya yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- *Keleş, Ö. (2006). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinde kitap okuma alışkanlığının incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Kesebir Toktar, E. (2012). *Edirne ili merkez ilçesinde bulunan ilköğretim 1. kademe öğrencilerinin okuma alışkanlık ve kütüphane kullanımları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- *Kesmez, E. (2016). *Sınıf öğretmenlerinin genel kültür düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *Kıran, Ö. (2011). *Şiddet içeren bilgisayar oyunlarının ortaöğretim gençliği üzerindeki etkileri (Samsun örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- *Kırmacı, Ömer (2015). *Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma etkinliklerinin çevrimiçi takip ve değerlendirme sisteminin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.



- *Kocaman, S. (2013). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuma becerileri düzeyi üzerine bir çalışma (Gümüşhane merkez ilçe örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- *Körkuyu, S. A. (2014). *Okuma kültürü edindirme sürecini etkileyen temel değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *Kuleli, İ. (2015). *İlkokullarda anne ve baba ilgisinin çocukların okuma başarısı üzerine etkileri (Kırklareli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Luma, S. (2002). *İlköğretim okulu yedinci sınıf öğrencilerinin okuma beceri ve alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Mavi, S. (1995). *Okuma hatalarının okuma alışkanlığına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- *Okur, S. (2011). *Türkçe ve sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe dersi öğretim araçlarındaki okuma metinlerini özetleme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- *Özaslan, H. (2002). *İlköğretim okulları 1. devrede okul ve sınıf kitaplıklarının kullanılma durumunun incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelebi, O. S. ve Cebecioğlu, N. S. (1989). *Okuma alışkanlığı ve Türkiye*. Milliyet Yayınları.
- *Özdemir, S. (2013). *Ortaöğretim öğrencilerinin okuma alışkanlık ve tutumlarıyla fen, matematik derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- *Parlak, M. (2014). *MEB tarafından tavsiye edilen 100 temel eser'in okunma oranları ve okunma sebepleri üzerine bir araştırma: Erzurum ili örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. 3. Baskıdan Çeviri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Pearson, P. D. (2009). The roots of reading comprehension instruction. S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.). *Handbook of research on reading comprehension* (pp.3-31). New York, NY: Routledge.
- Risko, V. J. vd. (2008). A critical analysis of research on reading teacher education. *Reading Research Quarterly*, 43(3), 252-288.
- *Serin, N. (2011). *Okuma alışkanlığının kazandırılmasında edebî türlerin etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- *Sevmez, H. (2009). *Türkçe öğretmen adaylarının okuma alışkanlığı ve kütüphane kullanımı üzerine bir inceleme (Sü eğitim fakültesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.



Shanahan, T. (2000). Reserach synthesis: making sense of the accumulation of knowledge in reading. M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research, volume III* (pp.209-226). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Shannon, P. (1996). Politics, policy, and reading research. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research, volume II* (pp.147-167). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

*Suna, Ç. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin okuma ilgi ve alışkanlıklarını etkileyen etmenlerin analitik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.

Şahin, E. Y., Kana, F. ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.

*Şahiner, Y.(2005). *İlk ve ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okuma alışkanlıkları ve bu alışkanlıkları etkileyen faktörler (Elmadağ ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

*Şen, M. (2015). *Ortaokul öğrencilerinin serbest zaman okuma alışkanlıklarının sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıya etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erzincan Üniversitesi, Erzincan.

*Şenyiğit, Ç. (2016). *Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimlerinin ve kitap okuma alışkanlıklarına ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

*Tekgül, K. (2013). *İdareci ve öğretmenlerin öğrencilerde kitap okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik düşüncelerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

*Topçu, Y. E. (2005). *İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerin okuma alışkanlıkları (Kayseri örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

*Tuna, L. (2016). *Okuma stratejilerinin 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı kazanmasına, okuma tutumuna ve okuduğunu anlama becerisine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

*Turgut Bayram, Z. (2009). *Resimli çocuk kitaplarının okuma alışkanlığı üzerine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.

Türkçe Sözlük (2005). Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.

*Tüzer, A. (2016). *Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile sayısal ders başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş.

Varışoğlu, B., Şahin, A. ve Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.

Wixson, K. K. & Lipson, M. Y. (1996). Perspectives on reading disability research. R. Barr, M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson (Eds.). *Handbook of reading research, volume II* (pp.539-570). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.



- *Yantır, N. (2011). *İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- *Yavaş, S. (2013). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ile üst düzey düşünme becerileri arasındaki ilişkin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- *Yeşiltaş, S. (1988). *Üniversiteli kadınların gazete okuma alışkanlığı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- *Yıldız, A. (2000). *Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlıklarını belirleyen etmenler*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- *Yıldız, Ç. (2009). *İlköğretim öğrencilerinin çocuk kitaplarına ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- *Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- *Yılmaz, B. (1990). *Okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- *Yılmaz, M. (2008). *Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin okuma profili üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.



REŞİT GALİP'İN EĞİTİM ALANINDAKİ FAALİYETLERİ

Yrd. Doç.Dr. Arzu BOY

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

Dr. Meral Metin GÖKSU

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Sosyal Bilimler ve Türkçe Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD

Öz

1892'de Rodos'ta dünyaya gelen Reşit Galip, ilk ve orta öğrenimini Rodos'ta tamamladıktan sonra liseyi İzmir'de okudu. 1911'de başladığı İstanbul Tıbbiyeyi 1917'de bitirdi. Balkan Savaşları ve I.Dünya Savaşına katılan ardından Aydın Milletvekilliği yapan Reşit Galip'in asıl hayat mücadelesi eğitim üzerinedir. Tıbbiyede asistan olarak çalışmaya başlayan Reşit Galip, öğretim sisteminin yenileşmesi için "Mekteb-i Tıbbiye" adıyla bir broşür yayımladı. Köy halkını her yönden eğitmek maksadıyla Köycüler derneğinin kurulmasında rol aldı.

19 Eylül 1932- 13Ağustos 1933 tarihleri arasında Mili Eğitim Bakanlığı yaptı. Bakanlığı sırasında önemli faaliyetlerde bulundu. İlkokullarda 2013'e kadar okutulan Andımızın yazarıdır. Özellikle köy çocuklarının eğitim seviyesini yükseltmeye uğraşmıştır. Bu amaçla köy yatılı pansiyon okullarının açılmasına vesile olmuştur. Bakanlığı döneminde yapılan en önemli faaliyetlerden biri de Darülfünun kaldırılarak İstanbul Üniversitesinin açılmasıdır.

Çalışmada Reşit Galip'in eğitim alanındaki faaliyetleri teferruatıyla aktarılmıştır. Araştırma esnasında konuyla ilgili bütün kaynaklar taranmıştır.

Anahtar Kelimeler: Reşit Galip, Eğitim, İstanbul Üniversitesi, Köy, And

REŞİT GALİP'S ACTIVITIES IN THE FIELD OF EDUCATION

Abstract

Born in Rhodes in 1892, Reşit Galip received his primary education in Rhodes and went to high school in Izmir. He started Istanbul School of Medicine in 1911 and graduated from it in 1917. Taking part in the Balkan Wars and World War I and then serving as the deputy of Aydın province, Reşit Galip's main efforts were for education. Beginning to work at the School of Medicine as an assistant, Reşit Galip published a brochure titled "Mekteb-i Tıbbiye (School of Medicine)" for the education system to be renewed. He played a role in the establishment of Ruralists' Association to educate villagers in every aspect.

He served as the Minister of National Education between 19 September 1932 and 13 August 1933. He engaged in important activities during his office. He is the writer of "Andımız (Turkish National Oath)", which was recited in elementary schools until 2013. He made a special effort to raise village children's levels of education. To this end, he led the opening of



rural boarding schools. One the most important actions taken by him as a minister was the abolishment of Darülfünun (Ottoman University) and the opening of Istanbul University.

This study explains Reşit Galip's activities in the field of education in detail. All the sources related to the issue have been reviewed.

Keywords: Reşit Galip, Education, Istanbul University, Village, Oath

Giriş

Cumhuriyetin ilk yıllarında eğitim ve kültür alanında önemli görevler üstlenen Dr. Reşit Galip, 1892 yılında Rodos'ta dünyaya geldi. İlk ve ortaokulu Rodos'ta okuduktan sonra liseyi İzmir'de tamamlayıp 1911 yılında İstanbul'da Tıbbiyeye girdi (Elman, 1955, 16; Turan, 2006, 2). Reşit Galip, daha lise yıllarında iken Ferday-ı Temmuz, Tıbbiyede iken Hakikat gazetesi ve Sivrisinek adında karikatür dergisi yayınlamasıyla birlikte siyaset ve eğitimle ilgisi başladı (Turan, 2006, 2).

Dr. Reşit Galip, vatan ve millet aşkından dolayı öğrenimini yarıda bırakarak I. Dünya Savaşı esnasında gönüllü olarak cepheye gitti ve Kafkas Cephesi dönüşünde eğitimini tamamlayarak Tıbbiyeden mezun oldu (Örnek Büken, 2013). İdealist bir hekim olan Dr. Reşit Galip'in görev yaptığı Mersin'e Mart 1923 yılında Gazi Mustafa Kemal geldi. Gazi Mustafa Kemal'in huzurunda konuşan Dr. Reşit Galip, Paşa'ya "senin asıl büyüklüğün milletin bir ferdiyim şeklinde öğünmendir" demesi, Paşanın çok hoşuna gitti ve Reşit Galip'in mebus seçimlerinde aday gösterilmesini istedi (Elman, 1955, 239).

Dr. Reşit Galip, milletvekilleri seçimlerinde aday gösterildi ve Ocak 1925'de vekil olarak meclise girdi. Dr. Reşit Galip gerek inkılap ve meclis hayatında gerekse ilmi alanda gösterdiği başarılarından dolayı Gazi Mustafa Paşa'nın muhabbetine mazhar oldu ve onun itimadını kazandı (Örnek Büken, 2013). Reşit Galip Türk tarihi, Türk dili, halkevleri, ilköğretim, ortaöğretimle ilgili faaliyetlerinin yanı sıra üniversite reformunun yapılmasında aktif bir rol aldı ve eğitimin gelişmesi için her türlü desteği verdi.

1. Türk Tarihi İle İlgili Çalışmaları

Dr. Reşit Galip tarih okumayı seven, tarihe ilgi duyan bir kişiydi. Bu sebeple tarihle ilgili ilk çalışmaları bakanlık yaptığı dönemden önce başladı. 23 Nisan 1930'da Türk ocaklarının düzenlediği kurultayda Türk tarihini araştırmak için Türk Tarihi Tetkik Heyeti kuruldu. Dr. Reşit Galip'te on altı kişilik bu heyete seçilerek heyetin genel sekreterliğine getirildi (İnan, 2009, 264). Dr. Reşit Galip, Türk tarihinin araştırılması konusunda özellikle iki nokta üzerinde durdu. Türk tarih ve medeniyetini araştırmak, Türk tarih ve inkılâplarını belgelere dayanarak yazmak. Bu konular Türk Tarihi Tetkik Heyeti'nin de en çok üzerinde durduğu konular oldu. Türk ocaklarının Nisan 1931'de kapanmasıyla bu heyet çalışmalarını Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti içerisinde Atatürk'ün de iştirak ettiği toplantılarda varlığını devam ettirdi (Turan, 2006,6-25). Kurulun sekreteri olarak "Türk Tarihinin Ana Hatları" adıyla yayınlanmasına karar verilen eserin Etiler (Hititler) bölümünü Dr. Reşit Galip, Mehmet Saffetle birlikte yazdı. **Türk Tarihi Tetkik Cemiyeti** adı 1935 yılında "**Türk Tarihi Araştırma Kurumu**" olarak değiştirildi, daha sonra ise "**Türk Tarih Kurumu**"na çevrildi (<http://www.ttk.gov.tr>).



1932 yılının eylül ayında Milli Eğitim Bakanlığına atandıktan sonra bile tarihle ilgili çalışmalarına devam etti. Dr. Reşit Galip, 2 Temmuz 1932’de toplanan Birinci Türk Tarihi Kongresi’nde Türk tarihiyle alakalı bir konuşma yaptı ve konuşmada Türk tarihinin önemini vurguladı. Ardından da “Türk Irkı ve Medeniyet Menşesine Umumi Bir Bakış” adlı bir de bildiri sundu (Oruç, 2008, 152).

2. Türk Dili ile İlgili Çalışmaları

Dr. Reşit Galip’in dil anlayışı halkçı ve köylü tarafıyla doğrudan bağlantılıdır. Dr. Reşit Galip, konuyla ilgili olarak bir notunda şunları ifade etti: “*Kendi suçu ve kabahati yüzünden olmayarak hiç okuyamamış ya da az okumuş vatandaşların insanlık haklarının en azizlerinden biri olan edebiyat zevkini tatmak, kendine göre bilgi seviyesini yükseltmek hakkını kim nasıl ne cesaretle inkar edebilir* (Oruç, 2008, 152)”.

Mustafa Kemal Atatürk’ün önderliğinde ülkede Türk dilini ve kültürünü geliştirme faaliyeti başladı. Türk Dilini geliştirme konusunda Hafız Saadettin, Hafız Kemal, Hafız Burhanettin’den yararlanma yoluna gidilerek, bu iş için Dr. Reşit Galip görevlendirildi. Dr. Reşit Galip’i bu görevi kabul etmeye iten husus, Türkçenin güzelliklerini ortaya çıkarma isteğidir. Ayrıca Dr. Reşit Galip, yayınlanmamış notları arasında bulunan “Türk Halk Dili” denemesinde dil islahının bir inkılâp hızı ile yürümesinin sebeplerini anlattı.

Dr. Reşit Galip, 1932’de Semih Rifat’ın ölümünün ardından Türk Dili Tetkik Cemiyeti’nin başkanlığını üzerine aldıktan sonra 26 Eylül 1932’de yapılan aralarında Dr. Galip’in de bulunduğu kurultayda, Türk bilginleri tarafından Türk dilinin incelenmesi ve özdeşleştirilmesi için gerekli ilkeler belirlendi.

Türk Dili Tetkik Cemiyeti daha sonra isim değiştirerek Türk Dil Kurumu adını aldı. Bu kurumda Dr. Reşit Galip’in birlikte çalıştığı İbrahim Necmi Dilmen’in belirttiğine göre derin bir dil bilgisi olmamasına karşın sezgisi ve zıt düşünceleri ortak bir doğrultuda birleştirme yeteneğiyle dil devriminde inançlı bir iş adamı rolü oynadı (Turan, 2006, 6-25).

3. Halkevleri ve Köy ile ilişkili Eğitim Faaliyetleri

Toplumun kalkınması amacıyla yapılan çalışmalardan birisi de Halkevlerinin açılmasıdır (Toksoy, 2007, 31; Kapluhan, 2012, 172-194). Halk eğitiminde önemli görevler üstlenen 1912 yılından 1932’ye kadar faaliyette bulunan Türk Ocakları’nın 1931 yılında Cumhuriyet Halk Fırkası Kurultayı’nda kapatılmasıyla onların yerini Halkevlerinin alması planlandı. Bu amaçla Ankara Türk Ocağı binasında Dr. Reşit Galip’in başkanlığını yaptığı toplantıda; Şevket Süreyya Aydemir, Recep Peker, Hasan Cemil Çambel, İsmail Hüsrev, Cevdet Nasuhi, Vildan Aşir Savaşır yer aldı. Yapılan toplantıda Dr. Reşit Galip, kurulması tasarlanan Halkevlerinin kuruluş hazırlıklarına başlanacağını açıkladı ve sorun geniş ölçüde tartışıldı. Toplantıda kurulan komisyon, halkevlerinin ana tüzüğünü hazırlamakla görevlendirildi, yine bu toplantıda halkevlerinin kurulması kesinlik kazandı (Arıkan, 1990, 1-21).

Halkevlerinin kuruluşuna yönelik başlatılan çalışma sonucunda 19 Şubat 1932’de ilk halkevi açıldı. Dönemin Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Galip, halkevlerinin 19 Şubat 1932 tarihindeki açılış töreninde Ankara Halkevi’nde yaptığı konuşmada “*Türklerde eski zamanlardan beri 9 sayısı kutlu bilinir. Bizim şubemizin sayısı da güzel bir tesadüfle 9 oldu*” şeklinde düşüncelerini ifade etti (Çanak, 2013, 140).



Halkın eğitim ve kültür işleriyle ilgilenen bu kurum, çalışmalarını Dil-Edebiyat-Tarih, Temsil, Güzel Sanatlar, Spor, Sosyal Yardım, Halk Dershaneleri ve Kursları, Kütüphane ve Yayın, Müzecilik ve Sergileme, Köycülük olmak üzere dokuz kolda yürütmekteydi. Özellikle öğretmenlerin görev aldığı bu kültür kurumunda çeşitli birimler oluşturularak, kurumun köylerdeki devamı olarak Halk odaları kuruldu. (Demirtaş, 2008, 166).

Halkevleri ve Halkodaları aracılığıyla merkez ve köylerde açılan kurslar vesilesiyle eğitim seviyesinin düzeltilmesine çalışıldı. Dr. Reşit Galip tarafından Halkevleri kurulduktan sonra özellikle Milli Eğitim Bakanı olduğu dönemde köycülük alanındaki çalışmalara ağırlık verilerek, köy ile ilgili çalışmalar köy ve köylü gerçeği ile karşılaşılmasına vesile oldu (Kirby, 2015, 105). Köylerdeki öğretmenlerin vereceği eğitimin anlatılması, uygulamaların nelerden ibaret olacağını, nasıl olacağını tetkiki amacıyla eğitim ve ziraat bakanlıkları ve köy işleriyle uğraşan birkaç kişiden oluşan bir komisyon kuruldu. Kurulan komisyonda siyasi parti temsilcileri, eğitimciler ekonomistler de yer aldı. Dr. Reşit Galip bu komisyonun çalışmalarını titizlikle takip etti ve komisyon raporunda öğretmenlerin köy ile iç içe olması gerektiğini köyün kalkınması için köyde çok yönlü bir eğitim verilmesi gerektiğini ifade etti (Binbaşoğlu, 2009, 521).

1933 yılı köy kalkınması yönünden hareketli bir yıl oldu. Komisyonun aldığı kararlardan biride köylerdeki çocukların gerektiği gibi yetiştirilmeleri, bunu sağlayacak öğretmenlerinde işlerini iyi yapmaları gerektiği ve merkezden alacakları direktiflere göre hareket etmeleri idi (Koçer, 1970, 89)¹. Öğretmenlerin iyi bir eğitici olmaları için yaz tatillerinde kurslar açılması ve bunlar için ayrı bir öğretmen okulunun olması planlandı. Komisyon kararı gereğince Ankara, Adana ve Bursa’da kurslar açılarak, Kurslara devam edenlere her şey uygulamalı olarak öğretildi. Kurslarda gösterilen dersler Dr. Reşit Galip Bey’in emriyle onar bin nüsha bastırılarak, okullara ve öğretmenlere gönderildi. Muallim kitapları ismini taşıyan bu kitaplar on beş ciltten oluşmaktaydı. Bunlardan birincisi Dr. Reşit Galip Bey’in “Köy Muallimleriyle Sağlık Konuşmaları” ismiyle yeniden bastırılarak, eğitim de ilerlemeyi sağlamak amacıyla öğretmenlerin yetiştirilmesine gerekli itina gösterildi.

Dr. Reşit Galip, bakan olmadan önce Talim ve Terbiye Kurulu’nun 17.09.1932 tarihli kararıyla ilk öğretmen okullarında bazı düzenlemeler yapıldı (Turgut, 2007, 53)². Dr. Reşit Galip’in bakanlığı döneminde ilk öğretmen okullarının süreleri altı yıla çıkarıldı. İlk üç yıl idari

¹ Öğretmen yetiştirme konusunda kapsamlı çalışmalar Milli Eğitim Bakanlarından Mustafa Necati döneminde başlamıştır. Mustafa Necati, 22 Mart 1926’da göreve başladığı tarihten itibaren bir ay gibi kısa bir zaman içinde 789 numaralı Teşkilat Kanunu layihasını Türkiye Büyük Millet Meclisine sundu ve böylece, o zamana kadar bütçelerle düzenlenen teşkilat yerini Türkiye Maarif Teşkilatına bıraktı. 27 maddeden oluşan kanunun yedinci maddesiyle muallim mektepleri İlk Muallim Mektepleri ve Köy Muallim Mektepleri olmak üzere ikiye ayrıldı (Hasan Ali Koçer, **Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme Problemi**, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul, 1970, s.89.)

² İlk öğretmen okullarının her sene bir sınıfı kaldırılmak suretiyle 1932-33’te birinci sınıf, 1933-34’te ikinci sınıf, 1934-35’te üçüncü sınıflar lav olunacaktır. Halen 1931–1932 ders yılı mezuniyet imtihanlarını vermekte bulunan beşinci sınıf talebeleri bu sınıftan yine eskisi gibi mezun olacaklardır. 1932–1933 ders yılı başından itibaren öğretmen okullarının dördüncü sınıflarına ortaokul mezunu olarak alınacak öğrenci ile okulun beşinci sınıfına bu sene terfi edecek eski öğrencisi yeni teşkilata göre altıncı sınıfın da teshilini ikmal ettikten sonra mezun olacaklardır. Bu seneden itibaren ilk öğretmen okullarının mesleki sınıflarında, lise sınıfları haftalık ders cetveli uygulanacaktır (Ertuğrul Turgut, **Reşit Galip’in Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Düşüncesi**, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Enstitüsü, İstanbul, 2007, s.53).



devre, son üç yıl mesleki devre sayıldı. Ortaokul seviyesindeki birinci devreleri aynı tarihten itibaren süreç içerisinde kaldırılmaya başlandı ve böylece öğretmen okulları lise dengi üç yıllık meslek okulu haline geldi.

1932-33 yılında yapılan reformla birlikte bu okullara girebilmek için ortaokul mezunu olmak veya lise onuncu sınıf olmak şartı geldi. Köy öğretmen okullarıyla ilgili olarak ise Köy öğretmenlerinin her daim kendini geliştirmesinden yana olan Dr. Reşit Galip'e göre köylerde öğretmenlik yapacak kişilerin köylüyü her an görebilme ve dinleme becerisine sahip olması gerekmektedir. Bu sebepten Dr. Reşit Galip, Köy Enstitülerinin öngördüğü bir öğretmen modelinin öncüsü oldu.

Köy eğitimiyle ilgili belli başlı sıkıntılardan birisi de şehirde yetişen öğretmenlerin köy hayatına uyum sağlamada sıkıntı çekmeleriydi. Çünkü şehirde yetişen öğretmen köye gittiğinde hayal kırıklığı yaşayarak, şehir hayatına özlem duyuyordu.

Dr. Reşit Galip, köy öğretmenlerini yetiştirmek amacıyla okullar açılmasının gerekliliğini görerek, çalışmalarını bu doğrultuda devam ettirdi. Dr. Reşit Galip'e göre köy ve şehir eğitimi ayırmak ve bu ayrıma göre öğretmenler yetiştirmek doğru değildi. Çünkü köy öğretmenlerinin kendilerini köye adanmaları, öğretmenlerin kendi içlerinde donanımlı ve kendilerinden emin olmaları gerektiğini düşünmekteydi. Köy eğitiminde ilerleme sağlamak amacıyla 1933'de bir Islahat hazırlama komisyonu kuruldu. Bu komisyonun kuruluş amaçlarından biride eğitim sisteminde var olan problemlerle ilgili gereken kanuni düzenlemeleri yaparak, kanunlara göre karar vermektir. Islahat Hazırlama Komisyonu kendi içinde alt komisyonlara ayrıldı. Bu komisyonlar arasında en önemli olanı köy işleri komisyonuydu. Kurulan bu komisyonun temel hedeflerinden biri de köydeki okulların problemleri ve bu okullarda görev yapan öğretmenlerin seçimi idi. Komisyon uzun çalışmalar neticesinde bir rapor hazırladı. Hazırlanan rapor Mustafa Kemal'e sunuldu. Bu raporda öğretmenlerin genel özellikleri şu şekilde sıralandı(Tonguç, 1947, 419).

- *Köyün inançlarına etkili olmak özelliği: Devrimcilik, Laiklik, Cumhuriyetçilik,*
- *Köyün toplumsal yaşamına etkili olmak özelliği: Medeni kanunun köyde uygulanması ve onun kurallarının ailede, köy görgü kurallarında, toplum ve uygarlık esaslarında yerleşmesi,*
- *Köyün maddi ve ekonomik alanında etkili olabilme özelliği: Köye bilimsel tarım yöntemlerini, geniş mal alışverişini ve düzenli pazar ilişkilerini sokabilmek yeteneği,*
- *Aydın olma özelliği: İyi ve yetişmiş okul öğretmeni olmak, öğretmenlik mesleğinin bütün yeteneklerini kazanmış olmak (Tonguç, 1947, 419).*

Komisyonun üzerinde durduğu konulardan biride öğretmenlerin maaş durumları oldu. Maaşları çok düşük olan öğretmenler, geçim sıkıntısı ile uğraştığından bu durum ister istemez eğitimi aksatmaktaydı. Öte yandan maaşlarını zamanında alamayan öğretmenler bu durumdan memnun değildi. Maaşı zamanında alamayan öğretmenlerde istek kaybı ve eğitim kapasitelerinde düşüş meydana geldiği için Dr. Reşit Galip, öğretmenlerin maaş sıkıntısı üzerinde ısrarla durarak, bu sıkıntıyı gidermeye çalıştı. Dr. Reşit Galip'in ilgilendiği diğer bir konu da emeklilik meselesi oldu. Bu doğrultuda öğretmenlerin emekli olmaları ve emekli maaşlarının bağlanması ilgili düzenlemeler yapıldı. Ayrıca 14 Ocak 1933'de vilayet-i hususi idarelerinden maaş alan memur öğretmenlerin tekaüt maaşları hakkında kanun çıkarılarak,



ardından vilayet hususi idareleri tekaüt sandığı kuruldu. Bu sandığın ilköğretmenlerinin emekliliğiyle ilgili işlerden sorumlu tutulmasına karar verildi (Oruç, 2008,104).

Dr. Reşit Galip'in köy çocuklarının eğitimi ile ilgili diğer bir girişimi de aşiretlerin okul çağındaki çocuklarının eğitim alması için seyyar aşiret muallimliği oluşturulmasıydı. Bu konuda Milli Talim ve Terbiye Heyeti 13 Mayıs 1933 tarihinde seyyar aşiret muallimliği teşkili hakkında kanun layihası onaylanmışsa da TBMM'den geçmedi (Talim ve Terbiye Heyeti, 17.09.1932). Bu layihada seyyar aşiret muallimliğine atanmış olanların mevcut maaş derecelerinin bir üstünde maaşlarını almaları durumunda üç yılda bir terfi etmeleri gibi özendirici bazı tedbirler vardı.

Köydeki eğitim ve öğretim faaliyetlerini yükselterek köy çocuklarının eğitim seviyesinin artması için köy mekteplerinin üç sınıftan beş sınıfa çıkarılması düşünüldü. Dr. Reşit Galip, mecliste yaptığı konuşmalarda köy mekteplerinin sayısının beş sınıfa çıkarılması gerektiğini fakat maddi olanaksızlıklar yüzünden köy mekteplerini beş sınıfa çıkarmak yerine merkezi köylerde yatılı mekteplerin sayısının artırılması gerektiğini ifade etti. Ayrıca köy yatılı mekteplerinde eğitim alan öğrencilerin köyüne döndüğü zaman eski muhitini yadırgamamaları için kendi işlerini kendileri yaptılar. Köy yatılı mekteplerinin açıldığı köylere bir canlılık geldi. (TBMM Zabıt Ceridesi, Tarih yok, XV, 146). Köy ilköğretmenlerine ziraat dersi konuldu. Bu şekilde çocukların ilerdeki hayatlarında da faydalı olması amaçlandı. (Talim ve Terbiye Heyeti, Karar No: 123, 29.06.1933).

Bu dönemde yapılan yeniliklerden biride köycülük ve köy eğitimi esasları için Amerika'ya on öğretmen gönderilmesiydi (Talim ve Terbiye Heyeti, Karar No: 123, 29.06.1933). Öğretmenlerin Amerika'ya gönderilmesindeki amaç ise eğitim ve bilim alanındaki gelişmeleri yakından takip etmektir. Amerika'da köy olmadığı şeklinde eleştiride bulunanların olmasına rağmen Kazım Nami, Çığır dergisine yazdığı yazıda Amerika'nın bilimde dünyada önde gelen ülkelerden biri olduğunu ifade etti. (Oruç, 2008, 60; İnan, 2009, 272)³.

4. Dr. Reşit Galip'in İlköğretim ve Ortaöğretim Alanındaki Faaliyetleri

Dr. Reşit Galip, ilköğretim alanında duyarlı olmasına rağmen istediği sayısal büyümeyi gerçekleştirilemedi. Zaman zaman okul kapanması ile ilgili sorunlar da gündeme geldi. 1932-33 öğretim yılında 6773 olan ilköğretim sayısı 1933-34 öğretim yılında 6345'e düştü. Bu durum dünyada baş gösteren ekonomik bunalımdan Türkiye'nin de etkilenmesi sonucu il hususi idarelerinin, ilköğretim giderlerini ve öğretmenlerin maaşlarını ödemekte karşılaştıkları güçlükten de kaynaklanmaktaydı.

Dr. Reşit Galip, Milli Eğitim Bakanlığı döneminden itibaren ilköğretime başlayarak vatan millet sevgisinin verilmesinden yana bir politika izledi. Bu amaçla 23 Nisan 1933'de yazdığı "Andımız" uzun yıllar okullarda okutuldu (İnan, 2009,272).

³ Köycülük çalışmaları kapsamında ABD'ye giden öğretmenler şunlardır: Sivas Erkek Muallim Mektebinden Fevzi Bey, Denizli Köy Muallim Mektebinden Şazi Bey, Ankara İlk Tedrisat Müfettişi Avni Bey, Elazığ Orta Mektep Müdürü Naşit Bey, Eskişehir İlk Tedrisat Müfettişi Mehmet Ali Bey, İzmir Erkek Muallim Mektebinden İbrahim Yasa Bey, Çorum Merkez Albayrak Mektebinden İbrahim Bey, Isparta İstiklal Mektebinden Bilal Rıza Bey, Erzurum Merkez Gazi Mektebinden Ömer Bey, Ankara Bala Merkez Mektebinden Bilal Rıza Bey'dir.(Yener Oruç, **Atatürk'ün Fikir Fedaisi, Dr. Reşit Galip, Günümüz Gözüyle**, Gürer Yayınları, İstanbul, 2008, s.60; Afet İnan, **Atatürk'ün Hakkında Hatıralar ve Belgeler**, Türkiye İş Bankası Yayınları, İstanbul, 2009,s.272.



Dr. Reşit Galip'in bakanlığı sırasında ortaöğretim kurumlarında da birçok sorun yaşanmaktaydı. Orta öğretimdeki öğrencilerin iyi bir eğitim almaları için öncelikle var olan en önemli problem derslerin içeriği ve eğitim sisteminin yetersizliği idi. Bu sorunların çözümü için Dr. Reşit Galip birçok teşebbüste bulundu.

Okullarda okutulan kitaplar konusunda sıkıntılar mevcuttu. Kitaplarda gözlenen farklılık, eğitimde farklılaşmaya ve tutarsızlığa neden oluyordu. Mecliste bu konuyla ilgili durum dile getirildi. Maarif vekilliği tarafından mekteplerde okutulacak ders kitaplarının basılması ve dağıtılması için mektep kitapları sandığı kurulması hakkında kanun teklifi sunuldu. Konuşmalar esnasında Giresun Milletvekili Hakkı Tarık Bey, kitapların basılması ve satış işlerinin ayrı işler olduğunu bakanlığın bu konuda ne düşündüğünü sorması üzerine maarif vekili Dr. Reşit Galip Bey, basım ve satış işlerinin ayrı işler olduğunu bunları ayrı basabileceklerini ifade etti. Ardından İstanbul'da devlet kitapları yazmak ve basmakla meşgul olan öğretmenler ve kitapçıları görüşülerek, İlk mektep talebeleri için basılacak kitapların pahalı olmalarının söz konusu olmadığı, bunun için gerekli tedbirlerin alınacağını söyledi (TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XVI. Cilt, 65. Birleşim, 3.6.1933,9). Mecliste bu konuşmalardan iki gün sonra 03 Haziran 1933'te yapılan konuşmalarda Maarif vekilliğine bağlı mekteplerde okutulacak kitaplar hakkında kanun çıkarıldı. Aynı zamanda bütün bu işlerle ilgilenmesi için Milli Eğitim Bakanlığı görevlendirildi. Milli Eğitim Bakanlığı da bu kanunun üzerine bir talimatname yayınladı ve okullarda okutulmak üzere tek kitap sistemine geçildiği duyuruldu. Böylece öğrenciler istedikleri kitapları zamanında ve uygun fiyata alabildi. Bu şekilde tüm kitapların ve basım dağıtım işlerinin tek bir kol tarafından gerçekleştirilmesi sağlandı.

Dr. Reşit Galip'in mecliste konuştuğu konulardan biride tarih kitaplarının içeriği oldu. Orta öğretimde okutulan bu kitapların liseler için yazıldığı, ortaokullar için ağır olmasına rağmen milli tezi müdafaa ettiği için okutulmalarının gerekli olduğu dile getirildi. Bir sonraki ders yılında kitapların içerik yönünden ağır olması sebebiyle orta mektepler için yeni tarih kitabı yazıldı (TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XV. Cilt, 52. Birleşim, 17.05.1933,146).

Dr. Reşit Galip, orta mekteplerin artırılması gerektiğini ifade etti ve “ orta mektepte sonuna kadar tahsil görmemiş bir genç ilk tahsilini tam yapmış sayılmaz” diyerek orta mekteplerin memleketin her yerinde çoğaltılması gerektiğini belirtti. Bu konuda ilk kademede orta mektep ihtiyacı olan şehir ve kasabaların hangileri olduğu tespit edildi. Ardından kırk sekiz şehrin orta mektep ihtiyacı olduğu ortaya konuldu ve bu doğrultuda çalışmalar başlatıldı (TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XV. Cilt, 52. Birleşim, 17.05.1933, 146) .

Meclis konuşmaları sırasında söz alan Refik Şevket Beyefendi ilk mekteplerin beş yıldan altı yıla çıkarılmasını söyledi. Bunun üzerine Dr.Reşit Galip, mekteplerin beş yıldan altı yıla çıkarılmasını istediklerini fakat bu durumun şimdilik mümkün olmadığını çünkü vilayet bütçelerini yeteriz olduğu ve vilayetlere şimdilik ek külfet getirmek istemediklerini belirtti. Akabinde tatil günlerini biraz daha kısıtlamak ve milli bayramlar haricindeki tatil günlerinden biraz daha tasarruf edilerek yoğun olan tedrisat programının daha geniş ve kolay verilmesinin gerektiğini ifade etti. Dahası okullarda okutulan askerlik dersleri için öğretmenlere ödenecek ücretle ilgili 20 Mayıs 1933 yılında mecliste kanun teklifinde bulunuldu. Bu konuda söz alan Dr. Reşit Galip, askerlik eğitiminin orta mekteplerde faydalı olduğunu söyledikten sonra gerekli olan paranın maarif bütçesi tarafından verilebileceği, ayrıca bu kanuna lise derecesinde meslek



mektepleri kaydının da ilavesini istedi (TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XV. Cilt, 52. Birleşim, 17.05.1933,145).

Dr. Reşit Galip dil eğitimine de ayrı bir önem verdi. Özellikle Maarif vekilliği sırasında okullarda dil eğitiminin gelişmesi için ayrı bir çaba sarf etti. Mesela Ankara Lisesi için hazırlık yaptıkları dönemde dil konusuna büyük önem verdi. Yeteri derecede yabancı dil eğitimi veren öğretmenlerin getirilmesi için çalışmalar başlatıldı. Ayrıca bütün vilayetlerde ecnebi lisan mektebinin açılması düşünüldü. Dil derslerinin önemli olduğu ve öğrencilerin yabancı dil bilgisini geliştirmeleri gerektiği üzerinde durdu. Dahası mekteplerde dil derslerini veren öğretmenlerin rastgele atandığı ve bu konuda uzman kişilerin eğitim vermeleri gerektiği ifade edilmesinin ardından dil derslerini verecek öğretmenlerin hem alan bilgisinin hem de pedagojik formasyon bilgisinin iyi olması gerektiği ifade etti. Ayrıca Gazi Terbiye Enstitüsünde bir lisan muallim mektebi açılarak burada bir yıl kurs aldıktan sonra öğretmen yetkilerinin verilmesi istendi (TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XV. Cilt, 52. Birleşim, 17.05.1933,146).

Çocukların eğitim almalarının gerekliliğini her fırsatta dile getiren Dr. Reşit Galip, küçük yaştaki çocukların ağır hizmetlerde kullanılmamasıyla ilgili sıhhat kanunu görüşmelerinde Maarif Vekâleti olarak gerekli çalışmaların yapılacağını ifade etti. Ağır şartlarda çalışan çocukların eğitimlerinde aksaklıklar meydana gelmemesi ve okul yaşı geçmiş çocukların eğitim alabilmeleri için başta İstanbul olmak üzere sanat yurdu müesseselerinin açılacağını belirtti. İlerde açılacak bu sanat müesseselerinde çocuklara ilk tahsilin yanı sıra barınacakları bir yerde temin edilmeye çalışıldı.

5.Reşit Galip'in Yüksek Öğretim ile İlgili Çalışmaları

Yüksek öğrenim ile ilgili ilk çalışmalar 1845'lerde bir yüksek öğretim kurumu açılmasıyla başladı. Bu kurumun fazla rağbet görmemesi üzerine Darülfünun yolunda ilk adım olarak görülen Darülmâarif açıldı. 1874'te ise Darülfünun açma girişimleri Galatasaray Lisesinde başladı ve daha sonra eski Harbiye Nezareti Darülfünun haline getirildi (Elman, 1955, 155). 1915 yılında eğitim kalitesini arttırmak amacıyla Almanya ve Avusturya'dan öğretim elemanı getirildi. Fakat dil sorunu sebebiyle kaliteli bir eğitim verilemedi. Cumhuriyet ilan edildikten sonra 1925 yılında Darülfünun'da istihdam etmek üzere 13 yabancı profesör ve üç teknisyen istihdam edilmesi düşünüldü. Fakat tüm bu çabalara rağmen Darülfünun kendinden beklenen performansı gösteremedi ve her kesimden ağır eleştiriler gelmeye başladı. Hatta bu durum basında geniş bir şekilde yer almış İnkılâplara ilgisizlik olarak gösterildi. Bu durum karşısında hükümet 1930 yılında Darülfünunda ıslahat yapılmasına karar verdi ve bu işle ilgili olarak Milli Eğitim Bakanlığı görevlendirildi (Turgut, 2007, 72).

Darülfünun ıslahat meselesi 1932 yılında mecliste görüşüldü. Bütçe görüşmeleri esnasında Dr. Reşit Galip'in çabaları sonucunda yabancı uzman getirildi ve kurumun temelden düzeltilmesi şartıyla ödenek ayrılacağı kabul edildi. Bunun üzerine yabancı uzman olarak Cenevre Üniversitesi Öğretim Üyesi Albert Malche Türkiye'ye davet edildi (Akyüz, 2015, 358). Malche, İstanbul'daki yüksek mektepleri belli başlı liseleri fakültelerin Darülfünun hakkında ve fakülteler hakkında hazırlanan raporları inceledi. Bu kurum ve kişilerle yaptığı görüşmelerin sonuçlarını bir rapor halinde Milli Eğitim Bakanlığına sundu (Güven, 2013, 358). Bu rapor incelendiği esnada Milli Eğitim Bakanı Esat Bey'in görevden ayrılması sonucunda incelenmeler tamamlanmadan görev Dr. Reşit Galip'e verildi. Dr. Reşit Galip Albert Malche'in raporunu bizzat inceledi. Köklü bir değişime gitmeden iyileşmenin olanaksız olduğu vurgulanan raporda, Malche'nin tenkitlerini öğretim programları ve metotları üzerine yoğunlaştırdığı görüldü.



Ayrıca Malche, ders programlarının hem fazla yüklü hem de ansiklopedik mahiyette olduklarını, ders notlarının hiç değiştirilmeden ve geliştirilmeden uzun yıllardan beri aynen okutulduğunu, şahsi çalışma ve araştırmalara düşünme ve konuşmaya yer vermeyen bir metodun kullanıldığını ısrarla belirtti (Tekin, 1992, 179-213).

Dr. Reşit Galip, üniversite reformunun temsilcilerindendir. Gerek kendi incelemelerini gerek Malche'in raporunu ve bilhassa Atatürk'ün raporla ilgili görüşlerini dikkate alarak Darülfünun'u kaldırıp yerine yeni bir üniversitenin kurulmasına karar verdi (Turgut, 2007, 74; Kuruyazıcı, 1999, 40-76)⁴. Dr. Reşit Galip'e göre İstanbul Üniversitesi yeni bir üniversitedir. Darülfünun ile hiçbir münasebeti yoktur. Dr.Reşit Galip, Albert Malche ile Darülfünun ıslahı konusunda bakanlığın emrinde çalışması ve kendisine verilecek maaşla ilgili bir sözleşme yapılmasının ardından bir an önce çalışmalara başlandı. Malche görevi esnasında teknik danışman olarak görev yaptı. İslahat konusunda Malche'ye yardımcı olabilmek adına bir ıslahat komitesi kuruldu. Bu komitede Talim ve Terbiye Dairesi üyeleri Avni Başman, Rüştü Üzel, Mühendis Mektebi Müdürü Kerim Erim, Ankara Lisesi Müdürü Osman Horasanlı yer aldı. Bu

⁴ Reşit Galip'e göre Darülfünun eksikleri şunlardır: a- Darülfünun'un fakülte ve müesseseleri arasında ilmi mesai teşriki temin edecek bir irtibat bulunamaması, b- Bazı fakültelerin münhasıran tedarit ile alakadar olarak bir meslek mektebi vaziyetinde kalmaları, c- Tedris heyetinin, ekseriyet itibariyle, kendisini yalnız muayyen saatlerdeki derslerden mesul sayarak ilmi tetkik ve taharriden uzak kalması, d- Talebe ile tedris heyeti arasındaki münasebetlerin dersane hududunun dâhilinde kalarak, bunun haricinde talebenin her türlü rehberlikten uzak, kendi başına kalması, e- Tedrisatın gene ekseriyet itibariyle müderris takririne inhisar etmesi, talebenin öğrenme mesuliyetinin de muayyen bir kitabın sayfeleri veya müderrisin takririnde tutulan notlar dâhilinde kalması, f- Seminerlerin ekseriyetle, lâfzî murat bir halde kalması, g- Laboratuvarlarda ekseriya, ziyade demonstrasyonla iktifa edilerek talebenin şahsi faaliyette bulunması ve tetkik usullerine alışması imkânlarının asgari hale indirilmesi, a- Darülfünun'un fakülte ve müesseseleri arasında ilmi mesai teşriki temin edecek bir irtibat bulunamaması, b- Bazı fakültelerin münhasıran tedarit ile alakadar olarak bir meslek mektebi vaziyetinde kalmaları, c- Tedris heyetinin, ekseriyet itibariyle, kendisini yalnız muayyen saatlerdeki derslerden mesul sayarak ilmi tetkik ve taharriden uzak kalması, d- Talebe ile tedris heyeti arasındaki münasebetlerin dersane hududunu dâhilinde kalarak, bunun haricinde talebenin her türlü rehberlikten uzak, kendi başına kalması, e- Tedrisatın gene ekseriyet itibariyle müderris takririne inhisar etmesi, talebenin öğrenme mesuliyetinin de muayyen bir kitabın sayfeleri veya müderrisin takririnde tutulan notlar dâhilinde kalması, f- Seminerlerin ekseriyetle, lâfzî murat bir halde kalması, g- Laboratuvarlarda ekseriya, ziyade demonstrasyonla iktifa edilerek talebenin şahsi faaliyette bulunması ve tetkik usullerine alışması imkânlarının asgari hale indirilmesi, h- Telifat ve neşriyatın yok denecek derecede azlığı, i- Ekseri müderris ve muallimlerin harici iş ve alakalarının çokluğu yüzünden Darülfünun'daki vazifelerinin ikinci derecede sayacak kadar müessese ile ilişkilerini azaltmaları, j- Darülfünun tedrisatının memleketin hayat ve faaliyetleri ile temasını kayıp ederek nazari bir tecerrüt halinde kalması, k- Haydarpaşa'da kendi halinde kalan Tıp Fakültesi'nin şehrin hastaneleri ile temas edememesi yüzünden Tıp Tahsil ve terbiyesinde birinci derecede ehemmiyeti olan klinik tedrisatını pek mahdut bir sahaya münhasır kalması, l- Bir kısım müderris ve muallimlerin yıllardan beri Darülfünun'da çalıştıkları halde ortaya henüz ilmi kıymeti haiz belli başlı bir eser çıkaramamaları, m- Basit bir tecrübenin bile tez olarak kabul edilmesi ve bu yüzden şahsi tetkik ve telifin hiçe indirilmesi, n- Aynı fakülte dâhilindeki müderris ve muallimler arasında bile mesut semereli bir fikir ve ideal birliği, ilmi mesai teşriki yerine ziddiyet ve münafetler hüküm sürmesi, o- Eminlik, reislik, divan azalıkları gibi vazifelerin, sadece bazı müderrisler arasında ihtiras ve haset doğuran birer mansıp ve makam halini alması, p- Darülfünun muhtariyetinin yalnız mevki ve makam ihtirasları kaynaştıran menfi bir amil derecesine inmesidir. h- Telifat ve neşriyatın yok denecek derecede azlığı, i- Ekseri müderris ve muallimlerin harici iş ve alakalarının çokluğu yüzünden Darülfünun'daki vazifelerinin ikinci derecede sayacak kadar müessese ile ilişkilerini azaltmaları, j- Darülfünun tedrisatının memleketin hayat ve faaliyetleri ile temasını kayıp ederek nazari bir tecerrüt halinde kalması, k- Haydarpaşa'da kendi halinde kalan Tıp Fakültesi'nin şehrin hastaneleri ile temas edememesi yüzünden Tıp Tahsil ve terbiyesinde birinci derecede ehemmiyeti olan klinik tedrisatını pek mahdut bir sahaya münhasır kalması, l- Bir kısım müderris ve muallimlerin yıllardan beri Darülfünun'da çalıştıkları halde ortaya henüz ilmi kıymeti haiz belli başlı bir eser çıkaramamaları, m- Basit bir tecrübenin bile tez olarak kabul edilmesi ve bu yüzden şahsi tetkik ve telifin hiçe indirilmesi, n- Aynı fakülte dâhilindeki müderris ve muallimler arasında bile mesut semereli bir fikir ve ideal birliği, ilmi mesai teşriki yerine ziddiyet ve münafetler hüküm sürmesi, o- Eminlik, reislik, divan azalıkları gibi vazifelerin, sadece bazı müderrisler arasında ihtiras ve haset doğuran birer mansıp ve makam halini alması, p- Darülfünun muhtariyetinin yalnız mevki ve makam ihtirasları kaynaştıran menfi bir amil derecesine inmesidir. (Turgut, **Reşit Galip'in Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Düşüncesi**, s.74; Nilüfer Kuruyazıcı, "Farklı Bir Sürgün: 1933 Türkiye Üniversite Reformu ve Alman Bilim Adamları", **Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi**, XI, İstanbul, 1999, s.40- 76)



komite, Tıp Fakültesinin Beyazıt'a nakli, fakülte mektep ve enstitülerin yeniden belirlenmesi, Üniversiteye alınacak hocaların tespit edilmesi gibi konularda hazırlık yaparak Milli Eğitim Bakanlığını bilgilendirdikten sonra bakanlığın onayladığı maddeleri uygulamaya koydu (Tekin, 1992, 179-213).

Milli Eğitim Bakanı Dr. Reşit Bey, 7-9 Mayıs 1933'te fakülte reislerinin (dekanlar), eski milli eğitim bakanları, memurları ve Malche'nin katıldığı bir dizi toplantı düzenledi. Üniversite reformu için yapılacak işler layiha haline getirildi. Kanun tasarısı hükümetin incelemesinden sonra TBMM'ye sunuldu. TBMM'de yapılan görüşmelerden sonra yeni bir üniversitenin kurulmasına dair kanun 6 Haziran 1933'te yayınlanarak yürürlüğe girdi.

Yeni kurulacak üniversitenin kadrosu için araştırmalar yapıldı. Mustafa Kemal Atatürk, kadronun belirlenmesi işini büyük ölçüde Dr. Reşit Galip'e bıraktı. Belirlenen kadro Atatürk'e gösterildi. Bu hususta Tevfik Salim Paşa, kadronun son derece gizli tutulduğunu Dr. Reşit Galip'in bu işle bizzat ilgilendiğini söyledi. İsviçre'nin Zürih şehrinde bulunan beynelmilel profesörler cemiyetinin başkanı olan Schwartz, Dr. Reşit Galip'e uluslar arası alanda ün yapan profesörlerin listesini sunduktan sonraki aşamalarda bilim adamlarının Türkiye'ye getirilip anlaşma yapılması konusunda Dr. Reşit Galip şunları söyledi:

“Beş yüz yıl kadar önce İstanbul kuşatıldığı zaman Bizanslı bilginler İtalya'ya göç etmişler ve buna engel olamamışlardır. Bunun sonucu Rönesans oldu. Bugün Avrupa'da bunun karşılığını alıyoruz. Bilim ve yöntemlerinizi getirin, gençlerimize bilginin yollarını gösterin”(Turgut, 2007, 72).

Üniversite reformuyla ilgili yapılan çalışmalardan sonra otuz yabancı öğretim üyesi ile sözleşme yapıldı. 31 Temmuz 1933'te İstanbul Üniversitesi Dr. Reşit Galip'in katıldığı bir törenle açıldı. Aynı gün üniversite kadrosu açıklandı. Kadro düzenlemesine göre Darülfünun kadrosundaki hocaların büyük kısmı kadro dışı bırakılarak yerine yabancı profesörlerle anlaşma yapıldı (Özgedik, 2014, 169). Darülfünunun kapatılıp İstanbul üniversitesinin açılışını halkın çoğu tarafından onaylanmasına rağmen yeni üniversitenin kadrosuna alınmayıp işsiz kalanlar tarafından yapılan düzenleme ağır bir şekilde eleştirildi.

Dr. Galip, 1 Ağustos'ta basına verdiği demeçte Darülfünun 1922'den 1932'ye kadar geçen süre içinde kendini yenileyemediğini belirterek düşüncelerini şu şekilde ifade etti:

“Memlekette sosyal, siyasal büyük devrimler oldu. Darülfünun gözlemci olarak kaldı. Ekonomik alanda esaslı hareketler oldu. Darülfünun yalnız yeni kanunları öğretim programına aldı. Harf devrimi oldu. Darülfünun tanımadı (Tekin, 1992, 179-213; Kuruyazıcı, 1999, 40-76).

Ayrıca konuşmasında İstanbul Üniversitesinin adının aslındaki anlamı gereğince toparlayıcı ve birleştirici bir müessese olacaktır. Diyerek konuşmasını sürdürdü.

Yeni kurulan İstanbul Üniversitesi tıp, hukuk, edebiyat fakülteleri ve sekiz enstitüden meydana geliyordu. Ayrıca Türk İnkılabı ideolojisini incelemek üzere Türk İnkılabı Enstitüsü kuruldu. Reşit Galip, İnkılap Tarihi Enstitüsü ile ilgili notlarında; *“Enstitü üniversitenin en önemli organıdır. Türk üniversitesinde İnkılâp Tarihi Enstitüsü üniversitenin olmazsa olmazıdır* (İnan, 2009, 283). Şeklinde düşüncelerini ifade etti. Dr. Reşit Galip'in ömrü bu enstitünün işleyişini görmeye yetmedi. Diğer taraftan, yeni üniversite düzeninde yarım gün ders işleme metodundan tüm gün eğitime geçildi. Profesörlere üniversite dışında çalışmaları ve muayenehane açmaları yasaktı. Darülfünundan ayrılan hocalara Telif ve Tercüme Heyetinde çalışma fırsatı verildi. Fakat bu sırada üniversite kurma çalışmalarında aksaklıklar meydana



gelmeye başladı. Aksaklıkların ardından önce Üniversite Emni ve Fen Edebiyat Fakültesi başkanları, ardından da sağlık sorunları nedeniyle Dr. Reşit Galip istifasını verdi.

Dr. Reşit Galip'in istifasının ardında farklı sebeplerin olduğu ifade edilmektedir. Bunlardan gerçeklik boyutu en yüksek olanı İnkılâp Tarihi Enstitüsünün hocalığının Dr. Reşit Galip'e verilmesidir.

Türk İnkılâp Tarihi Enstitüsünün hocalığı Dr. Reşit Galip'e verileceği Mustafa Kemal Atatürk'e bildirilmedi. Mustafa Kemal, üniversite emini Neşet Ömer Bey'e ve Edebiyat Fakültesi Reisi Fuat Köprülüye kendisine durumun neden haber verilmediğini sorması üzerine onların sizin emriniz değil mi? Dr. Reşit Galip sizin emriniz olduğunu söyledi şeklindeki ifadeleri üzerine Mustafa Kemal sinirlendi. Bundan sonraki süreçte ikili arasındaki ilişkilerin bozulmasının ardından Dr. Reşit Galip, İsmet İnönü'ye mektup yazarak istifasını verdi (Turgut, 2007, 74).

Sonuç

Milliyetçi ve hırslı bir genç olan Reşit Galip, II. Meşrutiyetin ilan edilmesinden sonra daha lise yıllarında Ferday-ı Temmuz adlı bir gazete, 1911 yılında İstanbul Tıbbiye Mektebinde eğitim aldığı dönemde ise arkadaşlarıyla beraber Hakikat isimli bir gazete ile Sivrisinek isimli bir karikatür dergisi çıkardı. Ayrıca o dönem İstanbul'da çıkan çeşitli gazetelerde yazılar yazdı ve Tıbbiye Mektebinde Türk Ocaklarının bir şubasını açtı. Vatanperver olan Dr. Reşit Galip, Tıbbiye Mektebinde öğrenci iken I. Dünya Savaşının patlak verdiği sırada eğitimini yarıda bırakıp gönüllü olarak cepheye gitti. Cepheden döndükten sonra Tıbbiyeyi bitirip aynı fakültede asistan olarak çalışmaya başladı. Daha sonra üniversitedeki durumu eleştirip buradan ayrıldı ve hekim olarak çalışmaya başladı.

Mustafa Kemal Paşa'nın Mersin ziyareti Dr. Reşit Galip için dönüm noktasını oluşturdu. Çünkü Mustafa Kemal'in ziyareti sırasında yaptığı konuşma Paşanın dikkatini çekti ve seçimlerde vekil adayı olarak gösterilmesine neden oldu. 1925 yılında vekil olarak meclise giren Reşit Galip, 1930 yılında Türk Tarih heyetine seçildi. Aynı yıllarda Mustafa Kemal'in isteği ile Serbest Cumhuriyet firkasına katıldı.

Türk ocaklarının kapatılıp halkevlerinin açılmasında aktif görev aldı. Türk tarihini ve medeniyetini araştırmak, Türk tarihi ve inkılâplarını belgelere dayandırarak yazmanın gereğini vurgulayan Dr. Reşit Galip, Türk tarihi çalışmalarında görüşlerini ifade etti. Hatta Dr. Reşit Galip, Mehmet Saffet Beyle birlikte "Türk Tarihinin Ana Hatları" isimli eserin Etiler bölümünü kaleme aldı. Türk dil kurumu başkanlığına getirilen ve Türk dilinin incelenmesi ve özleştirilmesi için çalışmalar yaptı.

İlkokul ve ortaokul eğitiminin önemini vurgulayan Dr. Reşit Galip, okullarda okutulan özellikle tarih kitaplarının içeriğinin geniş kapsamlı olduğunu belirterek içeriğin sadeleşmesi gerektiğini vurguladı. Ayrıca çağdaş medeniyetlerin seviyesine ulaşmak için yabancı dil bilgisinin gerekli olduğu üzerinde durarak bu konuyla ilgili çalışmalar yaptı. Ayrıca Dr. Reşit Galip, Darülfünun yetersiz olduğu ve çağın şartlarına uyum sağlayamadığını bildiği için bu konuda yapılan çalışmalarda da yer aldı. Dr. Reşit Galip, yabancı devletlerden gelen uzmanlarında görüşünü aldıktan sonra köklü bir değişme gitmeden iyileştirmenin mümkün olmadığını farkındaydı. Yapılan görüşmeler neticesinde Darülfünun kapatılarak yerine İstanbul Üniversitesi kuruldu.

Milliyetçi ve hırslı bir vatanperver olan Dr. Reşit Galip, gerek inkılâplar ve meclis hayatında gerekse ilmi alanda gösterdiği başarılarından dolayı Gazi Mustafa Kemal'in yanında yer aldı.



Yaptığı çalışmalarla hem eğitim hem de siyasi alanda Cumhuriyet hükümetinin ilerlemesine katkıda bulundu.

Kaynakça

- Akyüz, Y.(2015). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Arıkan, Z. (1990). Halkevlerinin Kuruluşu ve Tarihsel İşlevi, **Atatürk Yolu Dergisi**, 6(23), 1-21.
- Binbaşıoğlu, C. (2009). **Türk Eğitim Tarihi**. Ankara: Anı yayıncılık.
- Çanak, E. (2013). Çukurova Adana Halkevi Dergisi. **Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 22(1), 139-156.
- Demirtaş, B. (2008). Atatürk Döneminde Eğitim Alanında Yaşanan Gelişmeler, **Akademik Bakış**, 1 (2), 1-22.
- Elman, A. Ş.(1955). **Dr. Reşit Galip**. Ankara: Yeni Matbaa.
- Güven, İ. (2013). **Türk Eğitim Tarihi**. Edirne: Paradigma Akademi Yayınları.
- İnan, A. (2009). **Atatürk'ün Hakkında Hatıralar ve Belgeler**, Türkiye İş Bankası, İstanbul:Kültür Yayınları.
- Kapluhan, E. (2012). Atatürk Dönemi Eğitim Seferberliği ve Köy Enstitüleri, **Marmara Coğrafya Dergisi**, S.26, 172-194.
- Kirby, F.(2015).**Türkiye'de Köy Enstitüleri**, İstanbul: Tarihçi Kitabevi.
- Koçer, H. A.(1970). **Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Problemi**, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Kuruyazıcı, N. (1999). Farklı Bir Sürgün: 1933 Türkiye Üniversite Reformu ve Alman Bilim Adamları, Alman Dili ve Edebiyatı Dergisi XI, Cumhuriyetin 75.Yılına Armağan Sayısı, İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Oruç, Y. (2008). **Atatürk'ün Fikir Fedaisi, Dr. Reşit Galip, Günümüz Gözüyle**, İstanbul:Gürer Yayınları.
- Örnek Büken, N. (2013). Andımızın yazarı Reşit Galip Kimdir? Atatürk'ün Sofrası Mı Milletın Sofrası mı?. 13.01.2017 tarihinde Sağlığın Sesi.com. adresinden alınmıştır.
- Özgedik, M. (2014). **Türk Eğitim Tarihi**, İstanbul: Ülke Eğitim Yayınları.
- Talim ve Terbiye Heyeti, No:167,17.09.1932.
- Talim ve Terbiye Heyeti, Karar No:123, 29.6.1933.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XV. Cilt, 52. Birleşim, 17.05.1933.
- TBMM Zabıt Ceridesi, 4. Dönem, XVI. Cilt, 65. Birleşim, 3.6.1933.
- Tekin, S. (1992). Dr. Reşit Galip ve Üniversite Reformu. **Dokuz Eylül Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılâp tarihi Enstitü Dergisi**, 1(2), 179-213.
- Toksoy, N.(2007). Bir Kültürel Kalkınma Modeli olarak Halkevleri, Orion Yayıncılık.
- Tonguç, İ. H. (1947). **Canlandırılacak Köy**, İstanbul: Remzi Kitabevi,





Turan, Ş. (2006). Reşit Galip'in Atatürk'e Yakınmaları,

Turgut, E.(2007). Reşit Galip'in Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Düşüncesi, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü, İstanbul.

Zeyrek, Ş. (2006). **Türkiye'de Halkevleri ve Halkodaları**. Ankara: Anı yayıncılık.

www.ttk.gov.tr. adresinden 11.02.2017 tarihinde edinilmiştir.



YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZDIKLARI ÖYKÜLEYİCİ METİNLERDEKİ YAZIM SORUNLARI: BİR HATA ANALİZİ ÖRNEĞİ

Yrd. Doç. Dr. Başak KARAKOÇ ÖZTÜRK

Çukurova Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. B. Erdem DAĞISTANLIOĞLU

Çukurova Üniversitesi

Öz

Yazma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi sürecinde kazandırılması en zor beceri olarak kabul edilmekte, bu durum geliştirilmesi için çok fazla çaba harcamayı gerekli kılmaktadır. Yazma becerisi öğrenciler tarafından da zor bir beceri olarak algılanmakta, bu algı öğrenci metninin yeterince yetkin ve yeterli bir seviyeye ulaşmasını güçleştirmektedir. Bu bağlamda yapılacak araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunlarını belirlemek ve söz konusu sorunları hata analizi bağlamında sınıflandırmaktır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmış, Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim görmekte olan B1 düzeyindeki 60 öğrencinin yazdığı öyküleyici metinler değerlendirilmiştir. Çalışma grubunun B1 düzeyinden seçilmesinin nedeni, bu düzeydeki öğrencilerin hedef dilde nitelikli bir yazılı anlatım seviyesine ulaşmış olduklarının varsayılmasıdır. Elde edilen veriler içerik analizi yapılarak analiz edilmiş, saptanan hatalar ortak kullanımlardan yola çıkarak sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin benzer şekilde yaptıkları hatalar tespit edilmiştir. Böylece dil öğreticilerinin en çok yapılan hatalar üzerinde durabilecekleri ve yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde daha etkili uygulamalar yapabilecekleri düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazım sorunları, hata analizi.

Abstract

Writing skill is considered to be the most difficult to acquire in the course of both mother tongue and foreign language teaching. This situation requires a lot of effort to develop. Writing skill is also perceived as a difficult skill by students. This perception makes it difficult for students' texts to gain a sufficiently competent and sufficient level. In this context, purpose of the research is to identify the writing problems in narrative texts written by learners who are learning turkish language as a foreign language and to classify the related problems in the context of errors. In the research, document review which is deal with qualitative research methods is used. Narrative texts written by the 60 students at the B1 level in Çukurova



University Turkish Language Teaching Research and Application Center and Adana Science and Technology University Turkish Language Teaching Research and Application Center were evaluated. The reason for choosing the study group at level B1 is to assume that the students at this level have reached the level of written expression on the target language. Obtained data contents are analyzed by content analysis and the faults detected are classified by way of common use. As a result of the research, similar mistakes made by students learning Turkish language as a foreign language were identified and their reasons were discussed. Hence, it is thought that language tutors will be able to lay emphasis on the most common mistakes and make more effective practices on the period of the development of writing skills.

Keywords: Turkish language teaching as a foreign language, writing skills, misspelling, error analysis.

GİRİŞ

Anlatmaya dayalı bir dil becerisi olarak yazma; duygu, düşünce, hayal ve izlenimlerin yazılı olarak ifade edilmesidir. Yazma becerisi ifadenin kalıcılığını sağlaması nedeniyle insanlık tarihine katkı sağlayarak geçmişten günümüze kadar en önemli iletişim aracı olma rolünü üstlenmiş, bazı tarihçiler tarafından uygarlığın başlangıcı olarak kabul edilmiştir. Bu önemli ve büyük rolüne rağmen, ihtiyaç olarak görülmesi gerekirken, yazma becerisinin kullanılma oranının oldukça düşük olduğu saptanmıştır. Hatta dil becerileri arasında en az yazma becerisine zaman ayrılmaktadır. Günlük yaşamda insanlar dinlemeye .40, konuşmaya .35, okumaya .16 yer verirken, yazmaya sadece .9 oranında zaman ayırmaktadırlar (Yılmaz, 2006). Bu sonucun ortaya çıkmasında yazma becerisinin doğasından kaynaklanan özelliklerinin de etkili olduğu söylenebilir. Çünkü yazma becerisi, dil becerileri arasında en karmaşık olanı ve en zor kazanılanıdır (Byrne, 1988; Demirel, 1999).

Byrne'a (1988) göre yazma becerisinin zorluğu yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dilbilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır. Yazma sırasında konuşmada olduğu gibi etkileşimde bulunulacak birilerinin olmaması; bu durumun kişiyi psikolojik olarak zorlaması yazma sürecindeki psikolojik sorunlardır. Konuşma sırasında dilbilgisi açısından yapılabilecek yanlışlıkların daha az fark edilmesi, bu yanlışlara yazıdaki kadar önem verilmemesi ve bu yanlışların kimi zaman dinleyicinin yardımıyla giderilebilmesi söz konusuysen, yazma sürecinde yazının kalıcılığı ve hataların okurun gözü önünde olması yazma becerisini dilbilgisel açıdan zor bir beceri haline getirmektedir. Bilişsel açıdan yazma sürecindeki zorluk ise yazma becerisinin konuşma becerisi gibi okul öncesinde ve doğal bir şekilde kazanılmayıp okulla kazanılmasından kaynaklanmaktadır (Akt. Maltepe, 2006). Bu nedenlerle hem ana dilin edinilmesi hem de ikinci bir dilin öğrenilmesi sürecinde yazma becerisi geliştirilmesi en zor beceridir.

Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturmaktadır. Ancak yazma becerisini geliştirmek hem bilişsel açıdan belli bir aşamaya gelmeyi hem de hedef dili iyi öğrenmeyi gerektirmektedir. Bu nedenle yabancı bir dilde yazma becerisinin gelişmesi kolay değildir. Barın'a (2009: 21) göre kişinin yazı ile verdiği iletinin okuyan tarafından doğru ve eksiksiz anlaşılması için iletini hangi kelimelerle ifade edeceğini, cümleyi nasıl düzenleyeceğini ve yazım kurallarına uygun bir şekilde nasıl yazacağını bilmesi gerekmektedir. Dolayısıyla yazma becerisi diğer dil becerilerine oranla daha yavaş gelişmektedir. Dil öğretiminde dil becerileri zincirinin son halkası olarak görüldüğünden ise geliştirilmesi sona bırakılmaktadır.



Yazma becerisi ikinci bir dili öğrenirken sadece o dilde iletişim kurmaya katkı sağlamamakta, önemli bir görevi daha üstlenmektedir. Yani ikinci dilde yazmayı öğrenmenin tek amacı insanlarla iletişim kurmayı öğrenmek değildir. Yazma öğrencilere dil bilimsel yapıları, deyimleri, sözcükleri doğru öğrenip öğrenmediklerini kontrol etme şansı vermektedir (Raimes, 1983: 3, Akt. Selvikavak, 2006: 15). Bu nedenle yazma becerisi aslında dil öğretim sürecinin niteliğinin somut bir göstergesi olmaktadır ve hedef dildeki bireysel gelişimi net olarak göstermesi bakımından diğer dil becerilerinden farklılık arz etmektedir. Bu yönüyle de dil öğretimine katkısı büyüktür.

Yazma Becerisi ve Hata Analizi

Yabancı bir dil öğrenen kişi ilk aşamada öğrendiği dil ile ana dili arasında benzerlikler kurmaya çalışmaktadır. Lado'ya (1957: 2) göre, bireyler kendi kültürlerindeki, dillerindeki biçimleri ve anlamları, yabancı dil ve kültüre aktarma eğilimindedir. Bu olay gerek üretici olarak, konuşmaya ve yeni kültürde edimde bulunmaya çalıştıkları zaman, gerekse alıcı olarak hedef dili ana dili olarak konuşan insanları anlamaya çalıştıkları zaman gerçekleşir. Yabancı dil öğrenen öğrenciye bu dilin kendi ana diline benzeyen yönleri kolay, benzemeyen yönleri ise zor gelmektedir. Lado'nun bu görüşü, karşıtsal çözümleme ile ilgili ortaya konulan güçlü görüştür. Güçlü görüşe göre, ikinci dil öğrenirken yapılan yanlışların nedeni, ana dilinden yapılan olumsuz aktarımlardır. Hedef dil ile ana dili arasında karşıtsal çözümleme yapılarak öğrencilerin yapacakları olası yanlışlar önceden kestirilip ona göre önlemler alınabilir (Akt. Bölükbaş, 2011: 1358).

Zayıf görüş ise karşıtsal dilbilim alanında ortaya çıkan diğer görüştür. Zayıf görüş, karşıtsal çözümleme yoluyla ana dili ve hedef dilin karşılaştırılmasının yalnızca öğrencilerin yaptıkları yanlışların açıklanmasını mümkün kılabileceğini (Çetinkaya, 2015), ancak dil binlerce öğeden oluşan bir bütün olduğundan karşıtsal çözümleme ile öğrencilerin tüm yanlışlarını kestirmenin mümkün olmayacağını (Wardhaugh, 1970) savunmaktadır. Boss'a (2005) göre öğrenci yanlışlarının nedenlerinden biri ana dili girişimidir. Bu durum ana dili ve hedef dil arasındaki olumsuz ve olumlu aktarımdan kaynaklanmaktadır. Ana dilinin ve hedef dilin yapılarının birbirinden farklı olduğu durumlarda olumsuz aktarım, benzer olduğunda ise olumlu aktarım gerçekleşmektedir (Akt. Çetinkaya, 2015: 168).

Hata analizi yazma eylemini gerçekleştirirken yapılan tüm hataların ana dili girişiminden kaynaklanmadığını savunur. Bu bağlamda yabancı bir dili öğrenenlerin yazdıkları metinlerdeki hataların karşıtsal çözümlemeyle açıklanmasının yeterli olmadığına dair düşünceler yazma becerisinin hata analizi yoluyla incelenmesi yaklaşımını doğurmuştur.

Sridhar (1976) hata analizinin hedef dilin kurallarının gözden geçirilmesini sağlayarak gerçek ve varsayımsal olmayan problemlerden veri sağladığını ifade etmiştir (Akt. Büyükkiz ve Hasırcı, 2013: 53). Böylece hata analizi hem diller arası girişimi hem de dil içi gelişimi öğrenmek için yanlışların kaynağını belirlemeyi amaçlamaktadır (McLaughlin, 1987). Corder (1973) hata analizinin aşamalarını beşe ayırmıştır. Bunlar öğrenilen dilde verilerin toplanması, yanlışların belirlenmesi, yanlışların tanımlanması, yanlışların açıklanması ve yanlışların değerlendirilmesidir (Akt. Ellis, 1994: 48). Hata analizi çalışmaları yabancı bir dili öğrenme sürecinde, öğrencilerin yaptıkları yaygın hataları tespit ederek ve sınıflandırarak dil öğreticilerine yol göstermektedir. Böylece dil öğretimi sürecinin planlayıcısı olan öğreticilere yazma becerisine dair geri bildirim sunarak daha etkili bir yazma eğitiminin tasarlanmasında önemli rol oynamaktadır.



Bu önemden yola çıkarak yapılan araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazım sorunlarını hata analizi yoluyla incelemektir. Bu genel amaç çerçevesinde şu sorulara yanıt aranmıştır:

- Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki sistemli/tekrarlı hatalar nelerdir?
 - Kelime/ek yazımı kapsamındaki hatalar nelerdir?
 - Ses/ses olayı kapsamındaki hatalar nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki yazma sürecinden kaynaklanan harf unutmaya dayalı hatalar nelerdir?
- Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki noktalama hataları nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak desenlenmiştir. Veri toplama yöntemi olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005: 187). Bu bağlamda çalışmada temel veriler yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdir ve araştırma kapsamında söz konusu yazılı dokümanlar incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Çalışma grubu belirlenirken ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış, ölçüt olarak B1 düzeyi belirlenmiş, B1 düzeyindeki öğrencilere öyküleyici metin yazdırılmasına karar verilmiştir. Çalışma grubunu B1 düzeyindeki 60 öğrenci oluşturmuştur. B1 düzeyinin ölçüt olarak belirlenmesinde öncelikle Avrupa Ortak Dil Kriterleri dikkate alınmıştır.

Avrupa Ortak Dil Kriterlerinin belirlediği 6 dil düzeyi A1, A2, B1, B2, C1 ve C2'dir. Bu dil düzeylerinden B1 düzeyinin yazılı anlatıma yönelik yetkinlik açıklaması şöyledir: *“Uzun tasvirler yapabilir, geçmiş deneyimlerinden bahsedebilir, gelecekle ilgili projelerini anlatabilir, çevresindeki hayvanları ve nesnelere betimleyebilir”* (Pillieux, 2005, Akt. Ada ve Şahenk, 2010: 73). Ayrıca Avrupa Dil Portfolyosunda yer alan Kendini Değerlendirme Tablosunda B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerisi açısından yapabilecekleri şöyle belirtilmiştir: *“Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim”* (Council of Europa, 2007, Akt. Ada ve Şahenk, 2010: 78).

Bu yeterlilik ölçütlerinden yola çıkarak araştırmacılar tarafından B1 düzeyindeki öğrencilerin öyküleyici bir metin yazabilmek için uygun olduğuna dair görüş birliğine varılmıştır. Çukurova Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ile Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden B1 yeterlilik düzeyinde olan öğrencilerden gönüllük esasına dayalı olarak seçilen 60 öğrenci çalışma grubunu oluşturmuştur.

Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin kişisel bilgileri Tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Öğrencilerin Kişisel Bilgileri

	f	%
Cinsiyet Erkek	32	53,3



	Kadın	28	46,7	
Yaş Aralığı	19-24	32	53,3	
	25-30	25	41,7	
	31-34	3	5	
	Suriye	34	56,6	
Ülke	Irak	6	10	
	Benin	2	3,3	
	İran	2	3,3	
	Kazakistan	2	3,3	
	Orta Afrika Cumhuriyeti	2	3,3	
	Bangladeş	1	1,7	
	Belarus	1	1,7	
	Botsvana Cumhuriyeti	1	1,7	
	Cezayir	1	1,7	
	Cibuti	1	1,7	
	Çin	1	1,7	
	Filipinler	1	1,7	
	Komorlar	1	1,7	
	Kongo Demokratik Cumhuriyeti	1	1,7	
	Kırgızistan	1	1,7	
	Mali	1	1,7	
	Yemen	1	1,7	
	Ana Dili	Arapça	43	71,6
		Fransızca	4	6,6
		Farsça	2	3,3
Azerbaycan Türkçesi		1	1,7	
Bengali		1	1,7	
Filipino		1	1,7	
Kazakça		1	1,7	
Komorca		1	1,7	
Lingala		1	1,7	
Özbekçe		1	1,7	
Rusça		1	1,7	
Sango		1	1,7	
Setsvana		1	1,7	
Uygurca		1	1,7	
Hangi Dil Becerisi Daha Zor		Yazma	38	63,3
		Dinleme	15	25
		Konuşma	4	6,7
		Okuma	3	5

Tablo 1’de görüldüğü gibi çalışma grubunda yer alan öğrencilerin 32 (.53,3)’si erkek, 28 (.46,7)’i kadındır. Tablo 1’de yer aldığı biçimde yaş aralığı bakımından 19-30 yaş arası, çalışma grubunun .95’ini oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki 3 (.5) öğrenci ise 30-34 yaş aralığındadır. Çalışma gurubunu oluşturan öğrencilere ülkeleri sorulduğunda, 34 (.56) öğrencinin Suriyeli, 6 (.10) öğrencinin de Iraklı olduğu; ikişer öğrencinin Benin, İran, Kazakistan, Orta Afrika Cumhuriyeti, birer öğrencinin de Bangladeş, Belarus, Botsvana Cumhuriyeti, Cezayir, Cibuti, Çin, Filipinler, Komorlar, Kongo Demokratik Cumhuriyeti, Kırgızistan, Mali ve Yemen menşeli olduğu görülmüştür. Öğrencilere ana dilleri sorulduğunda 43 (.71,6) öğrenci Arapça yanıtı vermiştir. Çalışma grubundaki 4 öğrenci Fransızca, 2 öğrenci Farsça, birer öğrenci de Azerbaycan Türkçesi, Bengali, Filipino, Kazakça, Komorca, Lingala, Özbekçe, Rusça, Sango, Setsvana, Uygurca yanıtını vermiştir.



Çalışma grubunu oluşturan öğrencilere Türkçeyi öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisi sorulduğunda 38 (.63,3) öğrenci yazma, 15 (.25) öğrenci dinleme, 4 (.6,7) öğrenci konuşma, 3 (.5) öğrenci de okuma yanıtını vermiştir.

Verilerin Toplanması

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde yazmaya yönelik ne tür hatalar yaptıklarını saptamak için öğrencilere öykü tamamlama etkinliği yaptırılmıştır. B1 düzeyindeki öğrencilerin aldıkları eğitim göz önünde bulundurularak deneyim ve izlenimlerini yansıtabilecekleri, betimlemeler yapabilecekleri bir olay metni yazabilecekleri varsayılmıştır. Bu varsayımdan hareketle öncelikle A1, A2 ve B1 düzeyinde hazırlanmış ders kitaplarında bulunan metinler ve yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlikler incelenmiş, bu doğrultuda çeşitli yazma konuları belirlenmiştir. Daha sonra bu konular uzman görüşüne sunulmuş, ana dili ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında görev yapan uzman kişilerin görüşleri alınmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerden başlatıcı olayın verildiği bir öyküyü tamamlayarak en az 550-700 sözcükten oluşan bir öykü yazmaları istenmiştir. Uygulama 2016-2017 öğretim yılının mart ayında yapılmış, öğrencilere yazmaları için 40 dakika süre verilmiştir.

Verilerin Analiz Edilmesi

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Yazma sorunlarına yönelik olarak alan yazınında yapılan sınıflandırmalar ve Türk Dil Kurumunun yazım kılavuzu incelenmiş, hata türlerini içeren bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bunun için her metin iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı okunmuş, metinler yapılan hataları saptamaya yönelik olarak değerlendirilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen her bir öğrencinin yazdığı metinlerde yapılan hatalar sınıflandırılmış ve bu hataların ne sıklıkla yapıldıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmacılar bu formda yer alan hata türlerini dikkate alarak hataların yapılma sıklığını kaydetmişler, formda yer almayan ancak metinlerde rastlanan hata türlerini de eklemişlerdir. Tüm metinlerin analiz edilmesi sonucunda yapılan hatalardan yola çıkarak sistemli/tekrarlı hatalar ile yazma sürecinde oluşan harf unutmaya bağlı hatalar olmak üzere iki ana tema belirlenmiştir. Böylece bu temalar altında yapılan hatalar ve hataların sıklıkları saptanmıştır. Sistemli/tekrarlı hatalar temasına yönelik kelime/ ek yazımı kapsamındaki hatalar ile ses / ses olayı kapsamındaki hatalar iki alt temayı oluşturmuştur. Daha sonra bu temalara yönelik olası kodlar tespit edilmiştir. Öğrenci metinlerinde saptanan bazı hatalara metinlerden doğrudan alıntılar yapılarak yer verilmiştir. Metinlerdeki noktalama hatalarına ise yazıma yönelik hatalar başlığında ayrı olarak yer verilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki öğrenciler tarafından yazılan bir metnin sahip olması gereken niteliklerin saptanması amacıyla öncelikle ilgili alan yazını taranmış, yazma sorunlarına ilişkin sınıflandırmalar incelenmiş ve öğrenci metinlerinde aranacak hata türlerini içeren bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Bu form, araştırmacıların değerlendirmelerini yani söz konusu hataların yapılma sıklığını yazdıkları bir form olup ilgili alan yazınındaki kuramsal bilgilere dayanmaktadır. Bu bağlamda elde edilen bulguların alan yazınıyla uyumlu olup olmadığı, oluşturulan kavramsal çerçevenin veri analizinde rehber olup olmadığı (Yıldırım ve Şimşek, 2005) sorularına yanıt verecek nitelikte bir yol izlenmiş, bu



sürecin iç ve dış geçerliğe katkı sağlayacağı umulmuştur. Bununla birlikte çalışma grubu bir kurumdan seçilmemiş, iki farklı kurumdan seçilerek çeşitlendirilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenilirliği sağlamak için verilerin analiz edilmesi sürecinde başka bir araştırmacının da görüşünü alma oldukça önemlidir. Söz konusu olan yazma becerisinin değerlendirilmesiyse bu daha da önem taşıyan bir duruma dönüşmektedir. Bu araştırma kapsamında güvenilirliği sağlamak için her bir öğrenci metni iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı değerlendirilmiştir. Bu incelemede araştırmacılar hem hataları tespit etmiş, hem de öğrenci metinlerindeki çeşitli hataları not almışlardır. Daha sonra iki araştırmacının yaptıkları değerlendirmeler karşılaştırılmış, yapılan saptamalarda uyum sağlanmıştır.

BULGULAR VE TARTIŞMA

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde tespit edilen yazım hataları “sistemli / tekrarlı hatalar” ve “yazma sürecinde oluşan harf unutmaya bağlı hatalar” olarak iki ana tema altında ele alınmıştır. Bu çalışmada noktalama hataları, yazıma yönelik hatalar başlığından ayrı olarak değerlendirilmiştir.

Yazım Hatalarına Yönelik Bulgular

Tablo 2. Yazıma Yönelik Hatalar

				f	%	%			
Kelime / Ek Yazımı	Küçük Harf Kullanımı	Büyük /	Noktadan Sonraki	94	.31,43				
		Küçük Harf	Kullanım Hataları						
Kapsamındaki Hatalar	Birleşik Kelimelerin Yazımı	Alıntı Kelimelerin Yazımı	Özel Adların Yazımındaki Hatalar	48	.16,05				
			Birleşik Kelimelerin Yazımı	73	.24,41				
			Alıntı Kelimelerin Yazımı	51	.17,05				
			Bağlaç Olan “de”nin Yazımı	14	.4,68				
			Soru Eki {-mX}’nin Yazımı	12	.4,01	.97,10			
			Bağlaç Olan “ki”nin Yazımı	7	.2,34				
SİSTEMLİ / TEKRARLI HATALAR	Ses / Ses Olayı Kapsamındaki Hatalar	Dil Uyumu	Dil Uyumu	42	.30,90				
			Ana Dili (veya Lehçe Farklılığı) veya Bilinen Diğer Yabancı Dil Nedeniyle Oluşan Hatalar	35	.25,74				
			Düzeltilme İşareti	14	.10,30				
			Ötüm Benzeşmesi	9	.6,62				
			Ünlü Benzeşmesi	8	.5,88				
			Süreklileşme / Süreksizleşme	6	.4,41				
			Ünlü Düşmesi	6	.4,41				
			Hedef Dilde, Konuşma Dilinden Yazı Diline Aktarılanlar	5	.3,67				
			Ünlü Daralması	5	.3,67				
			Göçüşme	3	.2,20				
			Uzun Ünlü	2	.1,47				
			Dudak Uyumu	1	.0,73				
			YAZMA SÜRECİNDE OLUŞAN HARF UNUTMA				13	100	.2,90
			TOPLAM				448	100	100

Tablo 2’de görüldüğü üzere yapılan hatalar genel olarak iki tema altında sınıflandırılmıştır: sistemli / tekrarlı hatalar, yazma sürecinde oluşan harf unutmaya. Sistemli / tekrarlı hatalar, bir dil



bilgisi verisine dayandırılabilen hatalardır ve öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerdeki hataların .97,10'unu oluşturmaktadır. Sistemli / tekrarlı hatalar Türk Dil Kurumunun Yazım Kılavuzunda da değinildiği üzere kelime / ek yazımı kapsamındaki hatalar ve ses / ses olayı kapsamındaki hatalar olmak üzere iki tema altında ele alınmıştır. Kelime / ek yazımı kapsamındaki hataların oranı .68,74 iken ses / ses olayı kapsamındaki hataların oranı .31,26'dır.

İlgili alan yazımı incelendiğinde bazı araştırma sonuçlarının da bu araştırma sonucunda elde edilen bulguları destekler nitelikte olduğu görülmüştür. Örneğin, Masorong (2010)'un çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 230 öğrencinin 678 yanlısının .83,2'sinin bölümsel hata olduğu, bunun çoğunluğunun da *yazımla* ilgili olduğu saptanmıştır (Akt. Çetinkaya, 2015). Bölükbaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, ana dili Arapça olan 20 öğrencinin yaptığı 372 yanlısın .55'inin *yazım ve noktalama* alanında olduğu saptanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularda, özellikle ana dilinde olmayan bazı seslerin Türkçedeki varlığından kaynaklanan hatalar üzerinde durulmuştur. Benzer şekilde, Büyükkiz ve Hasırcı (2013)'nin çalışmasında da 42 öğrenciden elde edilen verilerin değerlendirilmesi sonucunda .44,46 oranında *yazım ve noktalama* hatası saptanmıştır. Ak Başoğul ve Can (2014), Balkan ülkelerinden gelen Türkçe öğrencileri üzerinde gerçekleştirdiği çalışmasından elde edilen verilerde yazımdan kaynaklı hataların çoğunluğunun *ses ve sözcük temelli* olduğunu saptamışlardır.

Yılmaz ve Bircan (2015) ise A2 seviyesindeki 22 öğrenciyle gerçekleştirdikleri çalışmalarında *dil bilgisi hataları, sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar, söz dizimi hataları ve yazım-noktalama hataları* başlıkları altında öğrencilerin en çok .64,1 ile *yazım ve noktalama hatası* yaptıklarını tespit etmişlerdir. Çetinkaya (2015)'nin B2 düzeyinde 50 öğrenci ile gerçekleştirdiği çalışmasında ise öğrenci hatalarının .15,73'ünün yazım hatası olduğu tespiti yer almaktadır.

Tablo 2'de görüldüğü gibi yapılan araştırmada kelime / ek yazımı kapsamında dil öğrencilerinin en çok yaptıkları hata, .47,48 ile büyük / küçük harf kullanımına yöneliktir. Bu kategorideki hatalar noktadan sonra küçük harf kullanımına yönelik ve özel adların yazımına yönelik hatalar olarak tasnif edilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde bu iki kategorinin dışında, bazı tanıklarda vurgulama, bazılarında ise belirli bir harfin tekrarlı olarak metin genelinde büyük yazımından kaynaklanan hatalar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin bir öğrencinin metninin genelinde "T"nin genellikle büyük olarak yazıldığı saptanmıştır:

Ö.8 "*Biliyormusun keşke Tatilde gelme şansım olsaydı.*"

Farklı öğrencilerin öykülerinde belirli bir ifadeyi vurgulamak için cümle içinde büyük harf kullanıldığı örnekler de mevcuttur:

Ö.1 "...çok Akıllı ve Zeki bir öğrencidi."

Ö.8 "Bu savaş Bitsin Artık.";

Ö.50 "*Bu zaman Korkmaya Başladım.*" vd.

Büyük / küçük harf kullanımına yönelik hataların .31,43'ü noktadan sonraki kullanıma, .16,05'i özel adların yazımına dairdir. Noktadan sonra küçük harfle cümleye başlanan örneklerden bazıları şunlardır:

Ö.4 "...canımı çok acıtıyor. yolu [Yolu] yarılanmış..."



Ö.7 “...sakallı bir adamdı. yaşı [Yaşı] altmışlarda...”

Ö.9 “Anneannemler evdeler, onlarda [Onlarda] kalırız. [...] biz kuzenlerimle evde yalnız kalmıştık. sohbet [Sohbet] ediyorduk. sonra [Sonra] en büyük kuzenim korku hikayeleri anlattı.”

Ö.18 “...kendime sordum. kütüphanede [Kütüphanede] klima yokmu acaba?”

Ö.26 “Bu yangının manfaati [menfaati] bize var. halbuki [Hâlbuki] ...”

Ö.48 “İlk defa konuşan bir hayvan ile karşılaşıyorum! hem [Hem] çok ilginç...”

Ö.54 “...bol bol ders çalışırlar, en [En] son sınava gelmeden...”

Ö.59 “...onu yedi. biraz [Biraz] sonra...” vd.

Öğrencilerin metinlerinde büyük / küçük harf kullanımına yönelik hatalardan bir diğeri, özel adların yazımı ile ilgili olanlardır. Kişi ve kurum adlarının yazımında birer örnekle tanıklanan bu hata türü bilhassa ülke, şehir adlarında tespit edilmiştir:

Ö.1 “musul’da [Musul’da] üniversiteye bitirdiler.”

Ö.2 “türkiyede [Türkiye’de]”

Ö.3 “londra’ya [Londra’ya] gitti.”

Ö.10 “türkçe [Türkçe] dil”

Ö.20 “...türkiye’de [Türkiye’de] yaşıyorum.”

Ö.30 “murat [Murat] 20 yaşında, süriyeli [Suriyeli], uzun boylu, çukurova üniversitesinde [Çukurova Üniversitesinde] makine mühendisliği okuyor.”

Ö.42 “türkçe [Türkçe] kitabımı”

Ö.54 “...her günde en az 5 saat türkçe [Türkçe] okur.” vd.

Birleşik kelimelerin yazımıyla ilgili tespit edilen hatalar, kelime / ek yazımına yönelik hataların .24,41’idir. Bu kategoride; birleşik isimlerin, tasvirî birleşik fiillerin, bağlaçların ve ikilemelerin yazımına yönelik hatalar tespit edilmiştir:

Ö.5 “...bir az [biraz] durdum”

Ö.14 “gire bilir [girebilir]”

Ö.26 “...sınavın bir kaç [birkaç] gün yada bir kaç [birkaç] hafta ertelenbileceğini...”

Ö.28 “Aniden her kes [herkes] sustu ve...”

Ö.29 “herşey”

Ö.33 “bem beyaz” vd.

Kelime / ek yazımına yönelik hatalar başlığı altındaki diğeri bir kategori olan alıntı kelimelerin yazımına yönelik hataların oranı .17,05’tir. Türkçeye yabancı dillerden giren kelimelerin yer aldığı bu kategorideki tanıklar, öyküleri yazan öğrencilerin ana dilleri veya bildikleri diğeri yabancı dillerden taşıdıkları kodlar olarak da değerlendirilebilir:

Ö.15 “...attak [atak] seslerini duymayı başladım.”

Ö.15 “babama mesaj [mesaj] atıp”



Ö.21 “...bize okul lağzım [lazım]...”

Ö.29 “enternet [internet]”

Ö.29 “teknology [teknoloji]”

Ö.35 “...bağzen [bazen] oluyor dedi...”

Ö.47 “inşa Allah (Ar. inşāʿe Allāh)”

Ö.48 “çok interesan [Fr. enteresan]”

Ö.54 “en son sınava gelmeden önce kendisi positive [pozitif] hissetti.” vd.

Soru ekinin yazımıyla ilgili hataların oranı .4,01, bağlaç olan “de”nin yazımıyla ilgili hataların oranı .4,68, bağlaç olan “ki”ninki .2,34’tür. Metinlerin genelinde öğrencilerin “de” ve “ki” kullanımını ifade aracı olarak tercih ettikleri görülürken hata oranının oldukça düşük olması dikkat çekicidir. Öğrencilerin yazıkları metinlerde soru ekinin yazımına yönelik hatalardan bazıları şunlardır:

Ö.8 “Biliyormusun [Biliyor musun] keşke Tatilde gelme şansım olsaydı.”

Ö.18 “...kendime sordum. kütüphanede klima yokmu [yok mu] acaba?”

Ö.31 “Siz gelirmisiniz [gelir misiniz]?”

Ö.31 “...bene gelebilirmi [gelebilir mi]?” vd.

Öykülerde bağlaç olan “de”nin yazımına yönelik hataların yanı sıra bulunma durumunun yazımında da hatalar tespit edilmiştir:

Ö.15 “ya öleceğiz yada [ya da] öleceğiz”

Ö.21 “...onlarda [onlar da] çok üzgündü.”

Ö.36 “Bende [Ben de] merakle ondan sordum.”

Ö.56 “...tatil yapmak için zamanımızde [zamanımız da] yok.”

Ö.59 “...oda [o da] bana bakarak...”

Ö.11 “...sınav da [sınavda] nasıl başarılı olacağım...”

Ö.52 “...kütüphane de [kütüphanede] kimse yoktu”. vd.

Öykülerde bağlaç olan “ki”nin yazımına yönelik tespit edilen hatalardan bazıları şunlardır:

Ö.14 “demekki [demek ki]”

Ö.21 “...dediki [dedi ki] üniversite kapanacak.” vd.

Ses / ses olayı kapsamında en çok görülen hata, dil uyumuna yönelik olanlardır: .30,89. Bu kategorideki hataların özellikle isim işletme eklerinin ulanmasında yaşandığı saptanmıştır. Ayrıca yönelme durumu eki alan kişi zamirlerinin ünlülerinde art sıraya geçmeme kaynaklı hatalar tespit edilmiştir. İnan (2014) tarafından yapılan araştırma bulguları da bu araştırma sonucuyla benzerlik göstermektedir ve İnan (2014) yazım, noktalama ve ses bilgisi hatalarını incelediği B2 düzeyindeki 71 öğrencinin metninde en çok dil uyumuna yönelik hataların varlığını tespit etmiştir.

Araştırma kapsamında öğrenci metinlerinde bu kategoride tespit edilen hata örnekleri şunlardır:



Ö.58 “bena [bana]”

Ö.6 “...arkadaşım [arkadaşım] gitti. [...] süriyedayken [Suriye’deyken]”

Ö.22 “...zehir vücutten [vücuttan] çıktı”

Ö.25 “Türkçe öğranyorum.”

Ö.33 “Ben senin şans meleğünim [meleğünim].”

Ö.36 “Bende merakle [merakla] ondan sordum. [...] öyle ki kitabın [kitabın] neresinden geleceğini söylemiş. [...] mutluluğu arttırdı.”

Ö.39 “...kitabımı [kitabımı] masada koydum.” [...] Cakıt giymaktansa [giymektense]...”

Ö.40 “Bu zaman onunle [onunla] çalışıyorduk”

Ö. 44 “gerekirsa [gerekirse]”

Ö.52 “...gözlerinin onunde [önünde] [...] görduktan [gördükten] sonra [...] kütüphaneden [kütüphaneden] arkadaşımle [arkadaşım]la”

Ö.56 “...tatil yapmak için zamanımızda [zamanımız da] yok.” vd.

Ana dili (veya lehçe farklılığı) veya bilinen diğer yabancı dil nedeniyle oluşan hatalar, ses / ses olayı kapsamındaki öğrenci hatalarının .25,74’üdür. Bu kapsamdaki hataların çokluğu, hedef dilin öğretiminde, bu dil dışındaki etkenleri arındırmadaki yetersizliği göstermesi bakımından ilgi çekicidir:

Ö.9 “el fenelerimizi alib dışarı çıktık.”

Ö. 43 “bu messajda [mesajda]”

Ö.15 “...attak [atak] seslerini duymayı başladım.”

Ö.18 “uç [üç] saat sonra”

Ö.30 “murat 20 yaşında, süriyeli, uzun boylu, çukurova üniversitesinde makine mühendisliği okuyor.”

Ö.31 “...bene [bana] gelebilirmi?”

Ö.32 “ekonomik kris [kriz]”

Ö.33 “Sonra hemen yüzümü yıkap [yıkayıp] çalışmaya devam ettim.”

Ö.39 “Cakıt [ceket] giymaktansa...”

Ö.39 “gramar [gramer]”

Ö.39 “u [o] saat”

Ö.40 “Çünkü [Çünkü] bu bizim sınav olacaktı.”

Ö.42 “kutuphana [kütüphane]”

Ö.44 “Nihayat [Nihayet] sınavlar zor olmalarına rağman [rağmen] ...”

Ö.46 “fotokopy [fotokopi]”

Ö.46 “İki [İki] dakika düşündükten sonra...”



Ö.47 “*inşa Allah [Ar. inşāʿe Allāh]*”

Ö.48 “*çok interesan [Fr. enteresan]*”

Ö.49 “*Hanı eğitimi misin...*”

Ö.51 “*çöp kutusuna atti.*” vd.

Ses / ses olayı kapsamında düzeltme işareti kullanımına yönelik hataların oranı .10,30’dur:

Ö.47, Ö.11, Ö.37, Ö.40 *kağıt [kâğıt]*; Ö.49, Ö.8, Ö.9, Ö.28, Ö.2 *hikaye [hikâye]*; Ö.9 *hala [hâlâ]*; Ö.59, Ö.10 *rüzgar [rüzgâr]*; Ö.7 *aşık [âşik] olmak*; Ö.11 *hal [hâl]* vd.

Ötüm benzeşmesine yönelik hatalar .6,62 oranındadır. Bu kategorideki hataların, ekleri tek şekilli olarak kullanmanın yanı sıra fiil kök ve gövdelerine getirilen eklerde son ses ünsüzünün ötümlüleştirilmesi veya ötümsüz olarak korunmasından kaynaklandığı da görülmektedir:

Ö.4 “*...bir yere geciyorum [geçiyorum].*”

Ö.6 “*...hem sapırlı [sabırlı] hem de iyi kalpli.*”

Ö.9 “*...neyse olaya geceyim [geçeyim] en iyisi... [...] Arabça [Arapça]*”

Ö.13 “*...çıkdı [çıkıtı].*”

Ö.20 “*...cevap vermişdim [vermiştim].*”

Ö.30 “*murat 20 yaşında, süriyeli [Suriyeli], uzun boylu, çukurova üniversitesinde makine mühendisliği okuyor.*”

Ö.53 “*...dışarı gitince [gidince]*”

Ö.56 “*...çocukluğumdan beri beraber büyütük [büyüdük].*”

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde tespit edilen bir diğer yazım hatası ünlü benzeşmesine yöneliktir. Bu kategorideki hatalar, sistemli / tekrarlı hataların .5,88’idir.

Ö.9 “*kızarırlardı [kızarırlardı]*”

Ö.10 “*sınavdeyken [sınavdayken]*”

Ö.14 “*atasozu [atasözü]*”

Ö.15 “*Havaya ataş sıktılar.*”

Ö.26 “*Ben yoldaykan [yoldayken]... [...] Bu yangının manfaati [menfaati] bize var.*”

Ö.45 “*Ben kütüphaneye girir [girer] girmez...*”

Ö.48 “*değer [diğer] günlerde*”

Öğrenci metinlerinde tespit edilen diğer bir yazım hatası ünlü düşmesine yöneliktir: .4,41. Metinlerde ünlü düşmesine yönelik iki hata saptanmıştır. Bunlar, orta hecedeki ön sıradan düz geniş ünlünün düşürüldüğü tanıklardır:

Ö.5 “*...bu ses nerden [nereden] geldi?”*

Ö.26 “*Aslında hebri [haber]i duyarken...*”

Öğrenci metinlerinde ayrıca orta hecenin dar ünlüsünün düşürülmemesinden kaynaklanan dört hata tespit edilmiştir:



Ö.24 “...bir şey omuzuma [omzuma] dokunmuş.”

Ö.31 “Bir arkadaşım başka şehire [şehre] gidip...”

Ö.38 “birinci oğulu [oğlu]”

Ö.46 “Gelecek gün şehire [şehre] gidip...”

Metinlerde kelime başı, iç ve son seste ünsüzlerin süreklileşme veya süreksizleşmesine yönelik tespit edilen hataların oranı .4,41’dir. Aşağıda kelime başı, iç ve son seste süreklileşmenin olduğu tanıklar verilmiştir:

Ö.10 “...kaş [kaç] puan alacağım...”

Ö.26 “...hiş [hiç] almadan...”

Ö.51 “buğüne kadar”

Ö.52 “O benim şok [çok] eski arkadaşım.”

İki öğrencinin metinlerde ise /ğ/ sesinin süreksizleştirilmesinden kaynaklanan hatalar saptanmıştır:

Ö.8 “...kimseye Boyun egmedik [eğmedik]. [...] dağların [dağların] yamaçlarındaki... büyük agaçlar [ağaçlar] ...”

Ö.20 “öğretmenlik [öğretmenlik] [...] öğrenci [öğrenci]”

Öğrencilerin yazdıkları metinlerde hem kök ünlüsünde hem ekin ünlüsünde hem de bağlayıcı ünlüde daralmanın yaşandığı ya da ölçünlü dile aykırı biçimde yaşanmadığı tanıklar saptanmıştır. Bu hataların sistemli / tekrarlı hatalar içindeki oranı .3,67’dir:

Ö.10 “...aynı mahallede yaşayordum [yaşıyordum].”

Ö.20 “O didi [dedi] selamun aleykum.”

Ö.29 “...küçük kız ağlıyor [ağlıyor] ...”

Ö.47 “Hocam bu neye [niye] diye sordum.”

Ö.52 “yardım ediceğni [edeceğini]”

Hedef dilde konuşma dilinden yazı diline aktarımdan kaynaklanan hataların oranı .3,67’dir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazı dili ile konuşma dili arasındaki farkların öğrenci metinlerinde tespit edilen bu örnekleri, öğretim sürecinde bu iki kategori arasındaki farklılığın tam olarak yansıtılması ihtiyacının önemini göstermesi bakımından kıymetlidir:

Ö.7 “...kapının çarpma sesiymiş meyer [meğer].”

Ö.8 “Bir hikaye yazım [yazayım].”

Ö.20 “...bir şey diyl [değil].”

Ö.38 “...bir yer var bilyon [biliyorsun]”

Ö.47 “elektirik [elektrik]”

Metinlerde göçüşmeye yönelik üç hata tespit edilmiştir. Bunların sistemli / tekrarlı hatalardaki oranı .2,20’dir:

Ö.6 “Bir de yanlızdayken [yalnızken] ...”



Ö.9 “Biz kuzenlerimle evde yanlız [yalnız] kalmıştık.”

Ö.15 “Ben titirmeyi [titremeye] başladım.”

Öğrenci metinlerinde Arapça alıntı olan iki kelimedede uzun ünlüden kaynaklanan yazım hatası tespit edilmiştir. Bu hataların oranı .1,47’dir.

Ö.21 “...bize okul lağzım /la:zım/...”

Ö.35 “...bağzen /ba:zen/ oluyor dedi...”

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerde dudak uyumuna yönelik hataların oranı .0,73’tür. Tespit edilen tek tanıkta ünlü daralmasının yuvarlak değil düz sıradan olması sonucunda gerçekleşen bir dudak uyumu aykırılığı olduğu görülmektedir.

Ö.28 “...diye söylüyorlardı [söylüyorlardı].”

Tablo 2’de görüldüğü gibi yazma sürecinde oluşan harf unutmaya bağlı hatalar, metinlerdeki hataların .2,90’ıdır. Bunlar, yazarken unutmaya bağlı oluşan tesadüfi hatalardır. Bu tür hatalara yönelik örnekler şunlardır:

Ö.9 “el fenerimizi [fenerlerimizi] alıb dışarı çıktık.”

Ö.15 “Adam öğrenileri [öğrencileri] topladıktan sonra...”

Ö.15 “...cesur bir öğrenci bir adamın silahına almaya dendi [denedi].” vd.

Bu hataların geneli herhangi dil bilgisel nedene bağlanılamaz nitelikte olmakla birlikte {- (X)yor} ekinin bağlayıcı ünlüsünün yazılmasının unutulmasından kaynaklanan iki örneğin tespiti ilgi çekicidir. Söz konusu ekin bağlayıcı ünlüsü yokmuş gibi kullanan üç öğrencinin ana dilinin Arapça olduğu görülmektedir.

Ö.42 “...başlar başlamaz cevap veryorum [veriyorum].”

Ö.59 “...onu göryorum [görüyorum].”

Bir örnekte ise olumsuzluk ekinin ardından kullanılan {- (X)yor} ekinden önce daralan ünlüsü yazılmamıştır:

Ö.3 “...tanımıyordum [tanımıyordum].”

Noktalama Hatalarına Yönelik Bulgular

Öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinler incelendiğinde noktalama işaretlerinden nokta, virgül, soru işareti ve ünlem işaretinin sıkça kullanıldığı görülmektedir. Öğrencilerin 139 cümleyi nokta kullanmadan sonlandırdığı saptanmıştır:

Ö.1 “çok Akıllı ve zeki bir öğrencidi”

Ö.5 “...bir az [biraz] durdum”

Ö.25 “...başarılı olabileceğimizi düşünmeyi başladım”

Ö.33 “Sonra kamera şakası sandım Sonra o benim geçmişimi hepsini bana söyledi”

Ö.50 “...beraber eve gittim”

Ö.52 “...kütüphane de kimse yoktu”

Ö.53 “Eğer korkuyorsan daha zor oluyor” vd.



Öğrenci öykülerinde soru işareti ve ünlem işareti kullanımı ile ilgili herhangi bir hata tespit edilmemiştir:

Ö.15 “*Ne oluyor? Kimler onlar? Ne istiyorlar? Nasıl buraya geldiler?*”

Ö.31 “*Siz gelirmisiniz?*”

Ö.39 “*Ne yapacağım?*”

Ö.48 “*İlk defa konuşan bir hayvan ile karşılaşıyorum!*” vd.

Virgül kullanımından kaçınma söz konusu olabileceği için bu hususta kesin bir yargıyı belirtmek mümkün değildir. Ancak virgülün kullanıldığı örneklerle ilgili herhangi bir hata saptanmamıştır:

Ö.1 “*Erkek uzun boylu, sarı saçlı, mavi gözlü, otuz yaşında görünüyordu.*”

Ö.30 “*Murat 20 yaşında, süriyeli, uzun boylu, çukurova üniversitesinde makine mühendisliği okuyor.*”

Ö.56 “*...selamlaştık ve evime gittik, yemek yedik, sohbet ettik.*”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Yazma becerisi hem ana dili hem de yabancı dil öğretimi sürecinde hem dil öğrencisi hem de dil öğreticisi açısından geliştirilmesi zor bir beceri olarak algılanmaktadır. Nitekim araştırma kapsamında öğrencilere Türkçe öğrenirken en çok zorlandıkları dil becerisinin hangisi olduğu sorulduğunda öğrencilerin yarısından fazlası yazma becerisi olduğunu belirtmiştir. Yazma becerisi, sözlü iletişim becerisine göre daha çok söz varlığına sahip olmayı gerektirmekte ve aktaranı esas alan bir yön taşıması ile dil öğrencisi tarafından daha zor olarak algılanmaktadır. Sözlü iletişimdeki tonlama, vurgu, jest, mimik vb. araçların yerini yazılı iletişimde yazım ve noktalama almaktadır. Bunlar, sağlıklı bir yazılı iletişim için ihtiyaç duyulan birimlerdir ve doğaldır ki yabancı dil öğrencisi, öğrendiği yeni özellikleri, ana dilindekilerle kıyaslamakta, benzerlikleri ve farklılıkları idrak ile öğrenmeyi gerçekleştirmektedir. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde yazıma yönelik daha etkili uygulamalar yapılabilmesi için şu önerilerde bulunulmuştur:

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, yazım ve noktalama bilgisi, temel seviyedeysen öğrencilere en doğru şekilde aktarılmalıdır. Yazım ve noktalamaya dair hataların ileri seviyelere taşınmasının ve kalıcı hatalara dönüşmesinin önüne geçilmelidir.
- Yazım açısından yaygın olarak yapılan hataları ihtiva eden metinler sunulmalı, dil öğrencisinin bunlar üzerindeki yazım hatalarını bulabilecekleri etkinlikler tekrarlı olarak yaptırılmalıdır.
- Öğretim ortamında hedef dilin ölçünlü bir biçimde kullanılması ve ölçünlü dilin yazıya aktarılması konusunda dil öğrencileri bilinçlendirilmelidir.
- Ana dilinden veya bilinen diğer yabancı dilden getirilenler, Türkçenin yazımında çeşitli hataları doğurmaktadır. Hedef dile getirilen bu unsurların tespiti ve tasnifi, Türkçe öğretiminde yazıma dair hataları azaltacak ve öğretimi kolaylaştıracaktır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirirken geri bildirim çok önemli olduğu göz önünde bulundurularak öğrenci metinlerine geri bildirim verilmelidir. Dil



öğreticileri yapılan yanlışlara daha etkili geri bildirim verebilmek için yapılan hataları iyi analiz etmeli, hata türlerine yönelik etkinlikler tasarlamalıdır.

- Yazma etkinliklerinde öğrencilere yeterli zaman verilmeli, öğrenciler kısa olarak algıladıkları bir süre içinde yazmaya çalışmamalı, zaten zor olarak algılanan yazma becerisine yönelik olumsuz tutumların oluşmasının önüne geçilmelidir.

Kaynakça

Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi. Avrupa Araştırmaları Dergisi, 18 (1-2), 63-88.

Ak Başoğul, D. ve Can F.S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 10, 100-119.

Barın, E. (2009). Yurtdışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. TDAY Belleten, 2006 (1), 21-32, TDK Yayınları: Ankara.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 6(3), 1357-1367.

Büyükkız, K.K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(4), 51-62.

Byrne, D. (1988). Teaching writing skills. Longman.

Çetinkaya, G. (2015). Yanlış çözümleme: yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı metinlerine ilişkin görünüm. IJLET,3(1), 164-178.

Demirel, Ö. (1999). İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

Ellis, R. (1994). The Study of Second Language Acquisition. UK: Oxford University Press.

İnan, K. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarının hata analizi bağlamında değerlendirilmesi. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9(9), 619-649.

Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Masorong, S. K. (2010). An Error Analysis Performed on English 230 Students’ ELPT Compositions: A Basis for a Proposed Intensive Grammar Enrichment. Unpublished Master’s Thesis. Mindanao State University –Marawi.

Selvikavak, E. (2006). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerilerini geliştirme üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Wardhaugh, R. (1970). “The Contrastive Analysis Hypothesis”, TESOL Quarterly, 2,124.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. bs.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.





Yılmaz, Y. (2006). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi içinde (s. 203-276). Ankara: Pegem Yayıncılık.

Yılmaz, F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının “yanlış çözümlene yöntemi”ne göre değerlendirilmesi. International Journal of Language Academy. 3(1), 113-126.



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ ELEŞTİREL OKUMA ÖZ YETERLİK ALGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Eleştirel okuma; okunan metinde geçen ifadelerin çıkarım yapma amacıyla anlamaya çalışılmasıdır. Burada asıl amaç, yazarın anlattıklarını derinlemesine, sorgulayarak ve bir amaç doğrultusunda değerlendirmektir. Bu bağlamda literatürde eleştirel okuma daha ziyade mantıklı ve değerlendirerek sonuca ulaşma olarak adlandırılır. Öz yeterlik algısı ise davranış üzerinde etkisi olduğu düşünülen bir durumdur. Daha ziyade bireyin bir işi yapabilme potansiyelidir. Zira bireyin yapacağı ya da yapmak istediği işlerle ilgili bir ön hazırlığı ve kendini tanıması söz konusudur. Öz yeterlik algısı da bireyin bu işlerle ilgili kendine olan inancıdır. Bu çalışmada amaç Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algısı düzeylerini tespit etmektir. Bu amaçla Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri ile çalışılmıştır. Veriler Karabay (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algısı” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya 110 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 61’i kız, 49’u erkek öğrencidir. Elde edilen bulgulara göre ölçeğin “görsel” ve “değerlendirme” alt boyutlarında Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık olduğu, ancak “araştırma-inceleme” alt boyutunda ise herhangi anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bunlara ek olarak Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının; yaş, sınıf ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre herhangi anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel okuma, öz yeterlik, Türkçe öğretmeni adayı.

ANALYZING THE SELF EFFICACY PERCEPTION LEVELS OF TURKISH TEACHER CANDIDATES FOR CRITICAL READING

Abstract

Critical reading is the act of trying to understand the expressions in the text read by making inferences. Here the main purpose is to evaluate what the author narrates deeply through questioning and in accordance with a particular aim. In this regard, critical reading is rather called as coming to the conclusion by evaluating with a logical approach in the literature. On the other hand, self-efficacy perception is a condition considered to have an effect on the behavior. Rather, it is the potential of individual to carry out a task. Because an individual makes a preliminary preparation and knows himself/herself pertaining to the tasks he/she is going to do or wants to do. Self-efficacy perception is then the individual’s belief in himself/herself concerning these tasks. The purpose of this study is to determine the self-efficacy perception levels of Turkish teacher candidates for critical reading. For this purpose, the study was



conducted with the students of Turkish Teaching Department of Social Sciences and Turkish Education Division, Faculty of Education, Kafkas University. The data were collected using “Critical Reading Self-efficacy Perception Scale developed by Karabay (2013). 110 students participated in the study. 61 of these students were female and 49 were male. According to the results, it was found that there was a significant difference for the critical reading self-sufficiency perceptions of Turkish Teacher candidates in the subscales of “visual” and “evaluation” of the scale in terms of the “gender” variable; however, there was no significant difference in the subscale of “research-investigation”. Additionally, it was found that the critical reading self-efficacy perceptions of the Turkish Teacher candidates did not exhibit any significant difference based on the variables of age, class, and the type of high school they graduated from.

Keywords: Critical reading, self-efficacy, Turkish teacher candidate.

Giriş

Dilin dört temel becerisinden olan okuma, bireyin bilgiyi edinme için en kolay ve ekonomik yoldur. Eğitim-öğretim süreçlerinin ve sonrasında bireylerin hayatı boyunca ihtiyaç duyduğu bu becerinin işlevi anlama ve anlamlandırma. “Yalın bir tanımla okuma, basılı ya da yazılı sözcükleri duyu organlarımız yoluyla algılama, bunları anlamlandırıp kavrama, yorumlamadır. Zihinsel ve düşünsel bir edimdir. Basılı ve yazılı simgelerle iletişimsel bir etkinlik içine girmez” (Özdemir, 2011 : 11).

Okumanın kendine özgü tür, yöntem ve teknikleri vardır. Kimi zaman sesli ya da sessiz okuma olarak, kimi zamanda eleştirel okuma olarak karşımıza çıkar. Okumanın olması gereken sonucu anlama ve anlamlandırma süreçlerini bir nevi renklendiren bu tür, yöntem ve teknikler bireysel farklılıklara ve eğitim yapısına, aile ve topluma göre değişir. Anlama ve anlamlandırma sürecine katkı sağlayan ve bireylerin ulaştığı sonuçları birbirinden farklı kılan bu süreçler dikkate alınmalıdır.

Eleştirel okuma, eleştirel düşünme ile birbirini besler. Okuduğunu anlama zihinsel süreçlerden oluşur. Bu nedenle bireyde eleştirel düşünme becerisi ne denli gelişmişse eleştirel okuma becerisi de o denli başarılı olacaktır. Eleştirel okuma bireyin önceden edindiği bilgi ve tecrübeler ışığında okuduğunu anlama sürecinde yazılanlarla ilgili farklı durumları dikkate almaz. Bu bağlamda eleştirel okuma denince akla; “mantıklı, mantıksallaştırmak, yansıtıcı, yargılayıcı, varsayımların test edilmesi, şüphelerin ve karışıklıkların çözümü, verilerin değerlendirilmesi, gerçek ile fikir olamı ayırt etme, düşüncenin esnekliği, etik ve dürüstlüktür” (Brookfield, 1987; akt. Karabay, 2013 : 1108) terimleri gelmektedir. “Bu terimler göz önüne alındığında eleştirel okur, yazar bir konu hakkında tez ortaya atarken alakalı olan ile olmayan bilgiyi ayırt etmeye çalışır ve yazarın konu dışında söylediklerini dikkate almamaya özen gösterir. Bu yolla okur, yazarın o konuda söylediklerini, yeterliliğini değerlendirebilir ve tarafsızlığını, net olmayan, zıt olan yönlerini fark eder. Metindeki bilgiler ve kendi zihnindeki var olan bilgiler arasında yeni bağlar kuran kişiler eleştirel okuma yapıyorlardır. Bu bağlamda eleştirel okumada bilişsel değerlendirmeler ve analizler yapıldığı söylenebilir. Örneğin; eleştirel okur, yazarın yorumlarının ilginç veya etkileyici olup olmadığına, edebi niteliklerinin ve eksenin durumuna karar verir. Yazarın gerçeklerinin kendi zihnindeki önbilgilerle ne derecede uyumlu ya da karşıt olduğuna dikkat eder. Yazarın yorumlarının kendi beklenti ve tahminlerini ne ölçüde karşıladığına karar verir. Yazarın yazısıyla ilgili amaçlarının neler olduğu konusunda sonuçlar çıkarır” (Karabay, 2013 : 1108).



“Eleştirel okuyan bireyler daha seçici davranırlar, problemleri fark eder, önerilen çözümlerin doğru olup olmadığını, başka alternatiflerin varlığını tartışırlar” (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Y. Özelçi, 2012 : 407).

“Eleştirel okumanın gerçekleşebilmesinde temel faktörlerden birisi bireyin bu duruma ilişkin öz-yeterlik algısıdır. Genel anlamda bakıldığında öz-yeterlik, bireylerin belli bir performansa ulaşabilmelerini sağlayacak eylemleri örgütleme ve sergileme becerileri ile ilgili yargılarıdır” (Bandura, 1986, akt. Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Y. Özelçi, 2012 : 407).

Öz yeterlik bireyin beceri edinimi ve bu süreç içindeki yaşantıları etkiler. Bu nedenle herhangi bir durumla ilgili öz yeterliğin yüksek olması başarıyı da getirir. Zira yüksek öz yeterliği olan bireyler daha fazla başarılı olma eğiliminde olacaklarından öğrenme için daha çok çaba ve zaman harcayacaklardır (Saracaloğlu, Yenice, Karasakaloğlu ve Gencel, 2008).

Tüm bunlar dikkate alındığında eleştirel okuma bağlamında öz yeterliği yüksek olan bireylerin okuduğunu anlama sürecinde de daha başarılı olacaklardır. Zira öz yeterliği yüksek bireyler eleştirel okumanın zor ya da sıkıcı anlarında vazgeçmeyip okuma ve öğrenme çabasını devam ettireceklerdir.

“Düşük öz-yeterlik algısı ise karşılaşılan ilk karmaşık metin sonrasında okuma eyleminden vazgeçilmesine ve başarısızlık hissine sebep olacaktır. Bu bağlamda bireylere önce eleştirel okuma becerisinin kazandırılması ve daha sonra sahip olunan bu beceriye ilişkin öz-yeterlik algılarının geliştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Okuma becerisinin ilköğretimin ilk yılında kazandırıldığı düşünüldüğünde araştırmanın konusunu oluşturan eleştirel okuma ve eleştirel okumaya ilişkin öz-yeterlik algısının da bu dönemde kazandırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır” (Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Y. Özelçi, 2012 : 407). Özellikle 5. sınıf itibarıyla ortaokulda öğrencilere eğitim verecek olan Türkçe öğretmenlerinin bu alanda kendilerini yetiştirebilmeleri ve öğrencilerine bu tavırla yaklaşmaları oldukça önemlidir. Zira öğrencilere eleştirel okuma ile ilgili becerileri öğretecek öğretmenlerin öncelikle kendileri bu becerilere sahip olmaları gerekmektedir. Beceriye ve bilgiye sahip olma düzeyi güdülenme düzeyini de etkileyecektir. Bu anlamda düşünüldüğünde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının dikkate alınması ve incelenmesinin bir ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Yöntem

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencileri ile Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerinin ders çalışma yaklaşımlarının karşılaştırılmasına yönelik olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama araştırmalarında amaç; çok sayıda katılımcının görüş ya da özelliklerinin belirlenmesidir” (Büyüköztürk, 2008:248).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıflarda öğrenim öğrenciler oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
-----------------------	-------------	-----------



Cinsiyet	Kız	61	55,5
	Erkek	49	44,5
	Toplam	110	100,0
Yaş	1(19,20)	99	17,3
	2(21,22)	67	60,9
	3(23, 24)	20	18,2
	4(25 ve üstü)	4	3,6
	Toplam	110	100,0
Mezun olunan lise türü	1(Düz lise)	74	67,3
	2(Anadolu lisesi)	36	32,7
	Toplam	110	100,0
Sınıf	1(4. sınıf)	52	47,3
	2(3. sınıf)	58	52,7
	Toplam	110	100,0

Veri Toplama Araçları

Veriler Karabay (2013) tarafından geliştirilen “Eleştirel Okuma Öz Yeterlik Algı” ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 58 maddeden oluşmuştur. Ölçek maddeleri; beşli likert tipinde düzenlenmiştir. Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışması için Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin çeşitli ana bilim dallarının ve bölümlerinin birinci, ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıfta öğrenim gören 650 öğretmen adayından veriler toplanmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile ortaya konmuştur. Ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek amacıyla faktör yükü .40' ın altında olan maddeler atılmış ve geriye 41 madde kalmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında açımlayıcı faktör analizi ile ölçek üç faktöre indirgenmiş, doğrulayıcı faktör analizi ile de üç faktörlü yapı sınanmıştır. Ölçek, “değerlendirme, araştırma-inceleme ve görsel” olmak üzere üç faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerin faktör yükleri sırasıyla .68 ile .44.; .68 ile .45; 75 ile .48; arasında değişmektedir. Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla, .69, .78 ve .91 iken, ölçeğin bütünü için .91'dir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmüştür. Ölçeğin güvenirliği için madde analizi, Cronbach Alfa güvenirlik katsayıları, maddeler ve alt ölçekler arasındaki korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları, ölçeğin kullanılabilir özelliklere sahip olduğunu göstermektedir.

Bulgular

Çalışmada öncelikli olarak Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeylerini tespit edebilmek amacıyla ortalamalara bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2. Ortalamalar

Değişkenler	Alt Boyutlar	N	\bar{X}	Ss
Türkçe Öğretmenliği	Görsel	110	20,43	3,24
	Araştırma İnceleme	110	28,91	6,23
	Değerl.	110	109,3	14,8



Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin “görsel” alt boyutundan alınabilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25’dir. Buna göre öğrencilerin bu alt boyut için ortalamalarının oldukça iyi olduğu söylenebilir. “Araştırma/inceleme” alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 9, en yüksek puan ise 45’dir. Buna göre öğrencilerin bu alt boyut için ortalamalarının iyi olduğu söylenebilir. Ölçeğin “değerlendirme” alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 27, en yüksek puan ise 135’dir. Buna göre öğrencilerin bu alt boyut için ortalamalarının iyi olduğu söylenebilir.

Çalışmada bir diğer değişken olan yaş değişkeni ile ilgili herhangi bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Yaş değişkenine göre Anova testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{X}	S	F	p
Görsel	1(19,20)	19	20,9	3,61	,71	,54
	2(21,22)	67	20,4	3,30		
	3(23,24)	20	19,7	2,69		
	4(25 ve üstü)	4	21,7	3,30		
Araştırma İnceleme	1(19,20)	19	30,4	6,52	,74	,52
	2(21,22)	67	28,8	6,18		
	3(23,24)	20	27,5	5,87		
	4(25 ve üstü)	4	29,5	8,18		
Değerlendirme	1(19,20)	19	115,5	13,2	1,28	,28
	2(21,22)	67	109,3	14,8		
	3(23,24)	20	107,5	11,7		
	4(25 ve üstü)	4	113,2	16,4		

$p > 0,05$

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “yaş” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada “mezun olunan lise türü” değişkeni ile ilgili bulgular tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Mezun olunan lise türü değişkenine göre t testi sonuçları

	Mezun olunan lise türü	N	\bar{X}	S	F	p
Görsel	1(Düz lise)	74	20,2	3,28	,103	,408
	2(Anadolu lis)	36	20,8	3,19		,405
Araştırma İnceleme	1(Düz lise)	74	28,7	6,29	,028	,748
	2(Anadolu lis)	36	29,1	6,19		,747



Değerlendirme	1(Düz lise)	74	108,5	14,5		,174
	2(Anadolu lis)	36	112,4	13,2	,025	,162

$p > 0,05$

Tablo 4 incelendiğinde Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “mezun olunan lise türü” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bir farklılık olup olmadığı ile ilgili t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkeni t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Görsel	Kız	61	21,32	2,84	93,4	3,35	,001
	Erkek	49	19,32	3,40		3,29	,001
Araştırma İnceleme	Kız	61	29,00	6,78	107,9	,15	0,87
	Erkek	49	28,81	5,54		,15	0,87
Değerlendirme	Kız	61	113,7	13,7	102,7	2,62	,010
	Erkek	49	106,9	13,8		2,61	,010

$p < 0,05$

Tablo 5’e bakıldığında Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkenine göre “görsel” ve “değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın az farkla da olsa kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin “araştırma-inceleme” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni ile ilgili herhangi anlamlı bir fark tespit edilmemiştir.

Çalışmada değişkenlerden bir diğeri olan “sınıf” ile ilgili bir farklılık olup olmadığının tespiti için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Sınıf değişkeni t testi sonuçları

	Sınıf	N	\bar{X}	S	Sd	t	p
Görsel	1(4. Sınıf)	52	20,40	3,21	107,3	-,099	,92
	2(3. Sınıf)	58	20,46	3,30		-,099	,92
Araştırma	1(4. Sınıf)	52	29,69	6,38		1,23	,21



İnceleme	2(3. Sınıf)	58	28,22	6,07	105,3	1,23	,22
Değerlendirme	1(4. Sınıf)	52	110,1	13,9		,290	,77
	2(3. Sınıf)	58	109,8	14,5	107,4	,291	,77

p>0,05

Tablo 6 incelendiğine Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “sınıf” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algı düzeyleri ve bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla toplanan verilerden elde edilen bulgular ışığında öğrencilerin; ölçeğin “görsel” alt boyutunda oldukça iyi bir ortalamaya sahip olduğu, “araştırma/inceleme” ve “değerlendirme” alt boyutlarında ortalamalarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Literatürde bu sonucu destekleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Aktaş, 2016; Aydın, Haşiloğlu ve Kunduracı, 2016; Gündüz, 2015). Aynı zamanda aksi sonuçlara da rastlanmıştır (Karacakaloğlu, Saracaloğlu ve Özelçi, 2012; Yalınkılıç ve Çelik, 2011). Çalışmada öğrencilerin ortalamalarının genel anlamda iyi olduğu ve ölçeğin “görsel” alt boyutunda daha iyi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin görsel zeka yapıları ve sözel alanda olmalarıyla açıklanabilir.

Çalışmada elde edilen bir diğer sonuç ise Türkçe Öğretmenliği bölümü 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “yaş” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediğidir. Literatürde bulgumuzu destekleyen bir sonuca rastlanmıştır (Aktaş, 2016). Aydın, Haşiloğlu ve Kunduracı (2016) tarafından yapılan çalışmada ise “yaş” değişkeninin anlamlı farklılık gösterdiği ve bu farkın yaş arttıkça azaldığı tespit edilmiştir.

Bir diğer değişken olan “mezun olunan lise türü” için elde edilen sonuçlara göre; ölçeğin tüm alt boyutlarında herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalara rastlanmıştır (Aktaş, 2016; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013).

Çalışmadan elde edilen bir diğer bulgu, öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “cinsiyet” değişkenine göre “görsel” ve “değerlendirme” alt boyutlarında anlamlı bir farklılık olduğu ve bu farkın olsa kız öğrencilerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Aynı zamanda ölçeğin “araştırma-inceleme” alt boyutunda “cinsiyet” değişkeni ile ilgili herhangi anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Literatürde bu bulguyu destekleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013). Kurudayıoğlu ve Çelik (2013) ise yaptıkları benzer bir çalışmada cinsiyet ile ilgili herhangi anlamlı bir farklılık olmadığını tespit etmişlerdir. Cinsiyet değişkeni ile ilgili herhangi anlamlı bir farklılığın olmadığı başka çalışmalar da mevcuttur (Gündüz, 2015; Gülten ve Soy Türk, 2013; Aktaş, 2016; Aybek ve Aslan, 2015; Aydın, Haşiloğlu ve Kunduracı, 2016).

Çalışmadan elde edilen son bulgu öğrencilerin eleştirel okuma öz yeterlik algılarının “sınıf” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediğidir. Bu sonucu destekleyen bir çalışmaya rastlanmıştır (Aybek ve Aslan, 2015). Bu sonuçtan farklı olarak sınıf düzeyinin



eleştirel okuma öz yeterlik algı üzerinde anlamlı bir farklılık gösterdiği çalışmalara da rastlanmıştır (Şahin, Kurudayıoğlu, Tunçel ve Öztürk, 2013; Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013). Bu çalışmalarda ortak bir sonuç dikkat çekmektedir. Anlamlı farklılığın 4. Sınıflar lehine olduğu, bunun da alınan eğitmeden sonra duygu ve düşüncelerin değişmesine yorulduğu görülmüştür.

Kaynaklar

Aktaş, B. Ç. (2016). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin eleştirel okuma özyeterlik algısı ve yansıtıcı düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(59), 1186-1202.

Aybek, B., ve Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(4), 1672-1683.

Aydın, S., Haşiloğlu, M. A., ve Kunduracı, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin ders dışı etkinlikleri kullanmada öz yeterlik algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi*. 2/2, 94-103.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

Brookfield, S. D. (1987). *Developing Critical Thinking*. San Francisco: Jossey- Bass.

Gülten, D. Ç., ve Soytürk, İ. (2013). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin geometri öz-yeterliklerinin akademik başarı not ortalamaları ile ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi dergisi*, 13(25),55-70.

Gündüz, B. (2015). *Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları ve eleştirel okuma becerileri üzerine bir durum çalışması*. Bilkent Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Programı, Yüksek Lisans Tezi. Ankara.

Karabay, A., (2013). Eleştirel okuma öz yeterlik algı ölçeğinin geliştirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/13*. 1107-1122.

Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, A. S., ve Özelçi, S. Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterliklerine ilişkin algıları/Primary School Teachers' Critical Reading Self-Efficacy Perceptions. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19). 405-422.

Kurudayıoğlu, M., & Çelik, G. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının okumaya ve okuma eğitimine ilişkin öz yeterlik algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2013(16).109-138.

Özdemir, E. (2011). *Eleştirel okuma*. Bilgi yayınevi, Ankara.

Saracaloğlu A.S. ,Yenice N., Karasakaloğlu N. ve Gencel İ.E. (2008). *Türkçe ve Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öğrenme Stilleri, Öğrenme Stratejileri ve Duyuşsal Özellikleri ile Tercih Edilen Öğretme Strateji, Yöntem ve Teknikleri Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Araştırma Raporu, A.D.Ü. BAP Saymanlığı, Aydın.





Şahin, Ç., Kurudayıoğlu, M., Tunçel, H., & Öztürk, Y. A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının lisans düzeyinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi (YTÖ) dersine yönelik özyeterlik algıları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 36-45.

Yalınkılıç, K. ve Çelik, M. E. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Ayrı Değişkenler Bağlamında Eleştirel Okuma Becerilerine Ait Görünümleri. 4. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi- Öğretimi Kurultayı*, Sakarya: Sakarya Üniversitesi.



TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ MEDYA OKURYAZARLIĞI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Berna ÜRÜN KARAHAN

Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Öz

Hızla gelişen teknoloji ve ona ayak uydurmak isteyen insan için bilgi edinmenin ve hatta eğlenmenin yolu bu teknolojinin ürünleri olmuştur. Bu ürünler arasında en kolay ulaşılabilir durumda olan medya ve internet gelmektedir. Bu süreçte önemli olan bir diğer husus ise bireylerin medyadan edindikleri bilgileri nasıl algıladıkları, doğru ve yanlış olanı ayırt edebilmeleri ve anlatılanları tarafsız idrak edebilmeleridir. Bu nedenle medya okuryazarlığı ile ilgili çalışmalar yapılmalıdır. Bu çalışmada amaç Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerini tespit etmektir. Bu amaçla Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Bölümü, Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencileri ile çalışılmıştır. Veriler Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri” ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmaya 115 öğrenci katılmıştır. Bunlardan 64’ü kız, 51’i erkek öğrencidir. Elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının medya okur yazarlıklarının iyi düzeyde olduğu, cinsiyet, internet ve gazete kullanımı sıklıklarının medya okur yazarlık düzeylerini etkilemediği ve yaş değişkeni bakımından ölçeğin bağımlılık alt boyutunda anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Medya, okur yazarlık, Türkçe öğretmeni.

EXAMINING THE MEDIA LITERACY LEVELS OF THE TURKISH TEACHER CANDIDATES

Abstract

For the ever rapidly growing technology and human who would like to keep up with it, the way to obtain information and even to have fun even is products of these technology. The media and the internet are the most accessible ones among these products. During this process, another important matter is how the individuals perceive the information they obtain from the media, that they can differentiate the right and wrong ones, or that they can comprehend what is being told objectively. Therefore, it is required to conduct studies on media literacy. The purpose of this study is to determine the media literacy levels of the Turkish teacher candidates. For this purpose, the study was conducted with the students of Turkish Teaching Department of Social Sciences and Turkish Education Division, Faculty of Education, Kafkas University. The data were collected by using the “Media and Television Literacy Levels Scale” developed by Korkmaz and Yeşil (2011). 115 students participated in the study. 64 of these students were female and 51 were male. According to the results obtained, it was found that the teacher candidates had a high level of media literacy, and that gender and frequency of using internet or



reading a newspaper did not affect the media literacy levels, and there was a significant difference in the subscale of addiction in terms of the variable of age.

Keywords: Media, literacy, Turkish teacher.

Giriş

İnsanın öğrenme ve bilme ihtiyacı varolduğundan günümüze sürmektedir. Elbette zaman içerisinde öğrenme ve bilgiye ulaşma yöntemleri değişmiş ve gelişmiştir. Özellikle içinde bulunduğumuz teknoloji çağı bilgiye ulaşmayı hem kolay hem de hızlı hale getirmiştir. Elbette bunu faydaları olduğu kadar bireylerin olumsuz etkilenebilecekleri zararları da vardır. Bu nedenle medya doğru anlaşılmalı ve gereği kadar kullanılmalıdır. “Teknolojinin ilerlemesi, haberleşme kanallarının artması ile bilgi de çok hızlı ve kolay iletilir olmuştur. Bu açıdan bakıldığında bir bilgiye kolay ulaşmak oldukça güzeldir. Ancak bilgiyi ileten kanalların artması ile bilgi kirliliği de ortaya çıkmıştır. İnsanların birbirleri ile çok ciddi konularda çok bilgili görünümüne sahip biçimde konuştuğu durumlara hemen hemen her ortamda rastlamak mümkündür. Uzmanlık isteyen pek çok konuda konunun uzmanı olmayan kişilerin de çok rahatlıkla demeç verdikleri görülmektedir. Dolayısı ile artık ulaşılan her bilginin doğruluğu sorgulanmalı, dayandığı kaynaklar iyi araştırılmalıdır. Bu noktada seçici ve bilinçli davranma becerisi ön plana çıkmaktadır. Günümüzde medya bilgiyi ileten en önemli kanallardan biridir. Medya deyince akla ilk gelen medya araçları televizyon, gazete, dergiler, internet ve bilgisayardır. Bir konu hakkında bir bilgi tüm bu kanallar yardımıyla çok kolay dağıtılır. Özellikle de güncel bir konu gündeme geldiğinde bu konu ile ilgili pek çok bilgi medya araçlarında dolaşmaya başlar. Ancak medyada çıkan her bilgi olduğu gibi alınmamalı, süzgeçten geçirilmeli, doğruluğu teyit edilmelidir” (Güven, 2014:788).

Medya ve televizyon, internet kullanımı ve bilgi edinme süreçleri “medya okur yazarlığı” kavramını doğurmuştur. “Okur yazarlık kavramı geleneksel anlamının dışında farklı bağlamlarda bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, bilgisayar okuryazarlığı, internet okuryazarlığı gibi çok sayıda farklı ortam ve araçlarla birlikte ele alınmış, bu okuryazarlıklar kimi zaman aynı anlamda birbirinin yerine, kimi zaman da farklı kavramları temsil edecek şekilde kullanılmıştır” (Karaman, 2010:52).

“21. yüzyılda medya tüm araçlarıyla dört bir yanımızı sarmış bulunmaktadır. Medyanın önüne geçilemez etkilerinin farkında olan araştırmacılar medyayı anlayabilmek, çözümleyebilmek ve değerlendirebilmek için medya okur yazarlığının önemine sıkça vurgu yapmaktadır. Medyayı yorumlama, kavrama, eleştirme ve düzenleme yeteneği gerektiren medya okur yazarlığı; özellikle eleştirel düşünme becerilerini gerektirir. Bununla beraber bireyin bu becerileri göstermeye yönelik tutum ve eğilimlere sahip olması araştırmacılar tarafından önemli görülmektedir. Unutulmamalıdır ki birey, problemler üzerine üretken ve ciddi bir biçimde düşünebilme eğilimine sahip olmadığı takdirde ne kadar beceri sahibi olursa olsun bu beceriyi tam olarak edinemeyecektir” (Yiğit, 2015:7).

“Medya Okuryazarlığı; yazılı ve yazılı olmayan, büyük çeşitlilik gösteren formatlardaki (televizyon, video, sinema, reklâmlar, internet v.s.) mesajlara ulaşma, bunları çözümüleme, değerlendirme ve iletme yeteneği kazanabilmek olarak tanımlanmaktadır. İzleyicinin medyayı bilinçli okumasına katkı yapmakta, kendini rahat ifade edebilmesi, toplumsal hayata daha aktif ve yapıcı katılımı sağlanmaktadır. Medya okuryazarlığı, medya iletilerini doğru algılayabilecek donanımına sahip olma ve zamanla iletiler üretebilme yeteneğini kazanmaktır. Medya



okuryazarlığının önemi şüphesiz ki hedef kitleye gönderilen mesajlar üzerinde daha fazla kontrol sağlamasından kaynaklanmaktadır. Çocuklar başta olmak üzere toplumun diğer kesimleri medya okuryazarlığı konusunda ne kadar bilgiye sahip olurlarsa gerçek dünya ile medya tarafından kurulan dünya arasındaki sınırı o denli kolay fark edebilir ve medyadan bilgi alırlarken zararlı etkilerinden kendilerini koruyabilir”(Solmaz ve Yılmaz, 2012:55).

“Medyanın farklı araçlar ve kanallar aracılığıyla toplumlar üzerindeki yoğun ve hızlı etkileri, bilinçli medya okuryazarı bireylerin yetiştirilmesini gerektirmektedir. Yapılan çalışmalara göre, medya okuryazarlığı ile bireyin medya mesajlarını doğru anlayabilmesine olanak sağlayacak bir medya bilincinin oluşturulması ve eleştirel bir bakışla medya kültürünü çözümleyen bireylerin yetiştirilmesi amaçlanmaktadır”(Kurt ve Kürüm, 2010:20).

Teknoloji çağı olan günümüzde çocuk denecek yaşta bireylerin her türlü medya ve sosyal medya diye nitelendirilen kaynaklara ulaşması oldukça kolaydır. Bunu yaparken olumlu ya da olumsuz durumlarla karşılaşma oranları yüksek olan bu bireyleri doğru yönlendirmek ve medya ve televizyon okur yazarlığı ile ilgili doğru bilinçlendirme oldukça önemlidir. Bunu yaparken bireylerin medyayı takip etme durumları, medya ve internet kullanımında bilinçli olmaları ve edindikleri bilgileri doğru anlama ve algılama düzeylerinin oluşturulması gerekir. Bu doğrultuda aile ve öğretmenlere oldukça büyük roller düşmektedir. Ancak belki de dili öğreten ve bu dil ile anlama, anlatma ve iletişim kurma becerilerini kazandıracak olan Türkçe öğretmenleri ile çalışmanın daha faydalı olacağı düşünülmektedir. Bu nedenle bu çalışmada Türkçe Öğretmen adaylarının medya okur yazarlık düzeyleri ve bu düzeyin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi üzerinde durulmuştur.

Yöntem

Bu araştırma, Türkçe öğretmenliği bölümü öğrencilerinin medya okur yazarlık düzeylerini incelemeye yönelik olarak tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. “Tarama araştırmalarında amaç; çok sayıda katılımcının görüş ya da özelliklerinin belirlenmesidir” (Büyüköztürk, 2008:248).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın örneklemini; 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği bölümü öğrencileri oluşturmaktadır.

Tablo 1. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin demografik özellikleri

Demografik Özellikler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız 64	55,7
	Erkek 51	44,3
	Toplam 115	100,0
Yaş	1(19,21) 72	62,6
	2(22,24) 43	37,4



Toplam	115	100,0
---------------	-----	-------

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veriler; Korkmaz ve Yeşil (2011) tarafından geliştirilen “Medya ve Televizyon Okuryazarlık Düzeyleri” ölçeği ile toplanmıştır. Ölçek 5’li likert yapıda olup maddeler “asla”, “nadiren”, “bazen”, “genellikle” ve “her zaman” şeklinde kodlanmıştır. Ölçeğin örneklemini 2009-2010 eğitim-öğretim yılında Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi 1. sınıflarda öğrenim gören 509 öğrenci oluşturmuştur. Ölçek 18 maddeden ve 2 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlar “okuryazarlık” 13 madde ve “bağımlılık” 5 maddeden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda “okur-yazarlık” alt boyutunda cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,91, “bağımlılık” alt boyutunda ise cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0,85 olarak tespit edilmiştir. Bu haliyle ölçek geçerli ve güvenilir kabul edilmiştir.

Bulgular

Çalışmada öncelikli olarak Türkçe Öğretmenliği Ana Bilim Dalı öğrencilerinin medya okur yazarlığı düzeylerini tespit edebilmek amacıyla ortalamalara bakılmıştır. Elde edilen veriler tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Ortalamalar

Değişkenler	Alt N	Boyutlar	\bar{X}	Ss
Türkçe Öğretmenliği	Bağımlılık 115		17,26	3,46
	Okur 115	yazarlık	47,82	5,11

Tablo 2 incelendiğinde ölçeğin “bağımlılık” alt boyutundan alınabilecek en düşük puanın 5, en yüksek puanın ise 25’tir. Buna göre öğrencilerin bu alt boyut için ortalamalarının iyi olduğu söylenebilir. “Okur yazarlık” alt boyutunda ise alınabilecek en düşük puan 13, en yüksek puan ise 65’tir. Buna göre öğrencilerin bu alt boyut için ortalamalarının iyi olduğu söylenebilir.

Çalışmada öğrencilerin 1 günde televizyon izleme süreleri ile ilgili herhangi bir fark olup olmadığını tespit edebilmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Televizyon izleme süreleri Anova testi sonuçları

	Süre	N	\bar{x}	S	F	p
Bağımlılık	1(2 saate kadar)	92	17,31	3,61		



	2(2 saatten 4 13 saate kadar)	17,84	3,30	,75	,47
	3(4 saatten 10 fazla)	16,10	2,69		
Okur yazarlık	1(2 saate 92 kadar)	48,17	6,52	1,25	,29
	2(2 saatten 4 13 saate kadar)	47,00	6,18		
	3(4 saatten 10 fazla)	45,70	5,87		

$p>0,05$

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin televizyon izleme sürelerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin 1 günde internette geçirdiği süre ile ilgili herhangi bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. İnternette geçirilen süre ile ilgili Anova testi sonuçları

	Süre	N	\bar{x}	S	F	p
Bağımlılık	1(2 saate 32 kadar)	32	17,46	3,61	,48	,61
	2(2 saatten 4 35 saate kadar)	35	17,60	3,30		
	3(4 saatten 48 fazla)	48	16,89	2,69		
Okur yazarlık	1(2 saate 32 kadar)	32	47,43	6,52	,15	,85
	2(2 saatten 4 35 saate kadar)	35	48,14	6,18		
	3(4 saatten 48 fazla)	48	47,85	5,87		

$p>0,05$



Tablo 4 incelendiğinde öğrencilerin internette geçirdikleri süre bakımından herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Cinsiyet değişkeni ile ilgili bir farklılık olup olmadığı ile ilgili t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5. Cinsiyet değişkeni t testi sonuçları

	Cinsiyet	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Bağımlılık	Kız	64	17,54	3,55	109,7	,96	,33
	Erkek	51	16,92	3,35		,96	,33
Okur yazarlık	Kız	64	48,17	4,73	98,3	,81	,41
	Erkek	51	47,39	5,56		,79	,42

$p > 0,05$

Tablo 5’e bakıldığında öğrencilerin medya okur yazarlık düzeylerinin “cinsiyet” değişkeni bakımında herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Çalışmada değişkenlerden bir diğeri olan “yaş” ile ilgili bir farklılık olup olmadığının tespiti için t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Yaş değişkeni t testi sonuçları

	Yaş	N	\bar{x}	S	Sd	t	p
Bağımlılık	1(19-21)	72	17,95	3,20	72,9	2,84	,00
	2(2-24)	43	16,11	3,85		2,67	,00
Okur yazarlık	1(19-21)	72	47,66	4,94	81,8	-,43	,66
	2(2-24)	43	48,00	5,43		-,42	,67

$p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğine öğrencilerin medya okur yazarlıklarının yaş değişkeni bakımından ölçeğin bağımlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın 1(19-21) yaşları adına olduğu görülmektedir. Ölçeğin okuma okur yazarlık alt boyutunda ise “yaş” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çalışmada öğrencilerin 1 haftada hangi sıklıkla gazete okuduklarına yönelik internette geçirdiği süre ile ilgili herhangi bir fark olup olmadığını tespit etmek amacıyla Anova testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 7’de verilmiştir.



Tablo 7. 1 haftada gazete okuma sıklığı ile ilgili Anova testi sonuçları

	Süre	N	\bar{x}	S	F	p
Bağımlılık	1(Nadiren)	100	17,32	3,61	1,17	,31
	2(Sıklıkla)	10	16,00	3,30		
	3(Her gün)	5	18,80	2,69		
Okur yazarlık	1(Nadiren)	100	47,97	6,52	1,22	,29
	2(Sıklıkla)	10	45,60	6,18		
	3(Her gün)	5	49,40	5,87		

$p > 0,05$

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin gazete okuma sıklıkları ile ilgili herhangi anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Sonuç ve Tartışma

Çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının medya okur yazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda toplanan verilerden elde edilen bulgulara göre öğretmen adaylarının; ölçeğin “bağımlılık” ve “okur yazarlık” alt boyutlarında ortalamalarının iyi düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuç oldukça önemlidir. Zira teknolojinin hızla geliştiği ve sosyal medya ağları olmak üzere insanların bilgiye ulaşmalarının en kolay ve hızlı yolu internet ve medyadır. Bu anlamda bu hıza ayak uydurabilen ve medyayı doğru okuyup anlayabilen öğretmenlerin doğru bir rehber olacağı düşünülmektedir. Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada bu sonucu destekler nitelikte öğretmen adaylarının medya okur yazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu tespit etmişlerdir. Som ve Kurt (2015) ise BÖTE öğrencileri ile yaptıkları bir çalışma sonucunda öğrencilerin medya okur yazarlık düzeylerinin orta düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin medya okur yazarlık düzeylerinin televizyon izleme sürelerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediğidir. Bu bulguyu destekleyen bir sonuca Som ve Kurt (2015) yaptıkları çalışmada ulaşmışlardır. Ancak literatürde bunun aksi sonuçlarına rastlanmıştır. Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışmada öğrencilerin haftada ortalama 10-20 saat TV izleme sürelerinin medya okuryazarlık düzeyini olumlu bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir. Aynı şekilde Yılmaz ve Özkan (2013) yaptıkları çalışmada öğrencilerin TV izleme sıklıklarının arttıkça medya okur yazarlık puanlarının da arttığını tespit etmişlerdir.

Öğrencilerin internette geçirdikleri süre bakımından medya okur yazarlık düzeyleri ile ilgili herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin internette geçirdikleri sürenin medya okur yazarlıkları ile ilişkili olmadığını göstermektedir. Ancak Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin internet kullanım



sıklıkları arttıkça medya okur yazarlık düzeylerinin de arttığını tespit etmişlerdir. Benzer bir şekilde Som ve Kurt (2015)'de yaptıkları çalışmada öğrencilerin internette geçirdikleri zaman ile medya okur yazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu bu farklılığın internet kullanım sıklıkları fazla olan öğrencilerin lehine olduğunu ve medya okur yazarlık düzeylerinin bu öğrencilerde daha iyi olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmadan elde edilen bir diğer sonuç ise öğrencilerin medya okur yazarlık düzeylerinin “cinsiyet” değişkeni bakımından herhangi anlamlı bir farklılık göstermediğidir. Sarsar ve Engin (2015) yaptıkları çalışmada benzer bir sonuca ulaşmışlardır. Bu durum erkek ve kız öğrencilerin medya okur yazarlık düzeylerinin benzer olduğunu göstergesidir. Benzer bir sonuçta Som ve Kurt (2015)'in yaptığı çalışma ile ortaya koyulmuştur. Yılmaz ve Aladağ (2015) ise bayan öğretmen adaylarının erkek öğretmen adaylarına oranla medya okur yazarlıklarının daha olumlu olduğunu tespit etmişlerdir.

Çalışmada dikkate alınan bir diğer konu ise öğrencilerin medya okur yazarlıklarının “yaş” değişkeni bakımından anlamlı bir fark gösterip göstermediğini tespit etmektir. Elde edilen sonuçlara göre ölçeğin bağımlılık alt boyutunda anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu farkın 1(19-21) yaşları adına olduğu görülmektedir. Ölçeğin okuma okur yazarlık alt boyutunda ise “yaş” değişkenine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuca göre yaş düzeyi arttıkça medya okur yazarlık düzeyi azalmaktadır. Ancak literatürde yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlara bakıldığında yaş ve sınıf düzeyi arttıkça medya okur yazarlık düzeyinin de arttığı tespit edilmiştir (Yılmaz ve Aladağ, 2015; Güven, 2014; Som ve Kurt, 2015; Sarsar ve Engin, 2015).

Çalışmada öğrencilerin medya okur yazarlıkları ile gazete okuma sıklıkları arasında herhangi anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Ancak, Sarsar ve Engin (2015) yaptıkları çalışma sonucunda öğrencilerin gazete takibi ile ilgili ölçeğin “okur yazarlık” alt boyutunda anlamlı bir farklılık olduğunu tespit etmişlerdir. Yılmaz ve Aladağ (2015) yaptıkları çalışma sonucunda öğretmen adaylarının gazete takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu ve gazete takip etme alışkanlıklarının medya okuryazarlık düzeylerini yordadığını tespit etmişlerdir. Karaman ve Karataş (2009) yaptıkları çalışma sonucunda düzenli gazete takip etmenin medya okuryazarlık düzeyini anlamlı ve olumlu bir şekilde etkilediğini tespit etmişlerdir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(2), 787-800.
- Karaman, M. K., & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808,
- Karaman, M. K. (2010). Öğretmen adaylarının TV ve internet teknolojilerini kullanma amaç ve beklentilerinin medya okuryazarlığı bağlamında değerlendirilmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 51-62.



Korkmaz, Ö., & Yeşil, R. (2011). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.

Kurt, A. A., ve Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.

Sarsar, F., & Engin, G. (2015). Sınıf Öğretmeni adaylarının medya okur-yazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 16(1), 165-176.

Solmaz, B., ve Yılmaz, R. A. (2012). Medya okuryazarlığı araştırması ve Selçuk Üniversitesi'nde bir uygulama. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 7(3), 55-61.

Som, S., & Kurt, A. A. (2015). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğrencilerinin medya okuryazarlık düzeyleri. 2/1 104-119

Yılmaz, E., ve Aladağ, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 8/4 1-16.

Yılmaz, Ö., ve Özkan, B. (2013). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri ve okul öncesi öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılması. *EJOVOC: Electronic Journal of Vocational Colleges*, 3(1).178-183

Yiğit, Z. (2015). Sınıf öğretmenlerinin medya ve televizyon okur yazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. *Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Bilim Dalı. Çanakkale.*



OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİ ÖĞRETMENLERİNİN ÇALIŞMA SÜRESİNE VE ÇALIŞMA ZAMANINA YÖNELİK METAFORİK ALGILARI

Yrd. Doç. Dr. İbrahim Yaşar KAZU

Fırat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü

Mesut YILMAZ

Yüksek Lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Öz

Bu çalışma, Türkiye'deki okul öncesi eğitim sisteminde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalışma süresine ve çalışma zamanına yönelik algılarını öğrenmeyi amaçlamakta ve bu algıların değerlendirmesini içermektedir. Araştırmanın örneklemini 42 okul öncesi eğitimi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma nitel yöntemlerden olan tarama modeliyle hazırlanmıştır. Veri toplama aracı olarak üç kısımlı bir form hazırlanmıştır. Bu formun birinci kısmı öğretmenlerin kişisel bilgilerini, ikinci kısmı öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumundaki eğitimin günlük süresine, haftalık süresine ve ara tatiline dair algılarını, üçüncü kısmı da ikinci kısma yönelik önerileri içermektedir. Öğretmenler tarafından oluşturulan metaforlar ikinci kısımda içerik analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler doğrultusunda okul öncesi eğitim kurumunda eğitim süresinin ve çalışma zamanının (ikili eğitim) yeniden düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul Öncesi Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenliği, Metafor, Çalışma Süresi, Çalışma Zamanı

Abstract

This study aims to explain how preschool education teachers evaluate the working time and the working hours in Turkish preschool education system. The sample of the research consists of 42 preschool teachers. The research was prepared by a screening model which is a qualitative method. A three-part form was prepared as a data collection tool. The first part of this form contains the personal information of the teachers; the second part contains the teachers' perception related to the day-to-day, weekly and interim vacation in the preschool education institutions; the third part contains suggestions that are related to the second part. The metaphors created by the teachers were evaluated by content analysis method in the second part. In the direction of the data obtained from the study, it was concluded that the working hours and the working time (dual training) should be reorganized in the preschool education institutions.

Keywords: Preschool Education, Preschool teaching, Metaphor, Working Time, Working hours

GİRİŞ

Okul öncesi eğitimin çocuk üzerindeki olumlu etkisi tartışılmaz bir gerçektir. Okul öncesi eğitim, bireyin yaşamındaki ilk altı yılını kapsayan; bilişsel, dil, sosyal-duygusal, motor ve öz bakım becerilerinin önemli ölçüde geliştiği zaman dilimidir (Aral, Kandır ve Can Yaşar, 2002). Yapılan çalışmalarda, bireyin gelişiminde büyük öneme sahip olan bu zaman dilimi eğitsel



açından da kritik görülmektedir (Önder, 2011). Okul öncesi eğitim kurumlarını bir çeşit çocuk bakım evi gibi değerlendirmek yanlıştır (Yörükoğlu, 1992). Okul öncesi eğitim kurumlarının, eğitim temelli olması gerektiği adından da anlaşıldığı üzere görülmektedir. Bireyin gelişiminde kritik dönemin okul öncesi dönemde olması, okul öncesi eğitim kurumlarını bakımevi olmanın ötesine taşımıştır (Metin vd., 1993).

Okul öncesi eğitimin süresi, Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliğinde (2014);

- *Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır.*

- *Okul öncesi eğitim kurumlarında günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile ikili eğitim yapılır. Ancak, ana sınıflarında kayıt alanındaki tüm çocukların kayıtlarının yapılmasına rağmen, ikili eğitim için grup oluşturacak sayıda çocuk bulunmadığı takdirde okulun öğretim şekline uygun olarak normal eğitim de yapılabilir, şeklinde ifade edilmiştir.*

Buna göre okul öncesi eğitimin günlük süresi beş saat yani 300 dakikadır. İkili eğitim uygulandığından dolayı eğitim zamanı, sabah zamanı ve öğlen zamanı olmak üzere iki dilime ayrılmıştır. Öğretmenler ya sabah zamanı ya da öğlen zamanında görev almaktadır. Genel itibarıyla eğitimin sabah zamanı, saat yedi ile on iki arasında; öğlen zamanı saat on iki ile on yedi arasında yapılmaktadır. Diğer eğitim kademeleriyle benzer olarak okul öncesi eğitim, haftanın beş iş gününde yapılır. Ara tatil, ilköğretim ve ortaöğretim kademelerindeki gibi 15 gündür (MEB, 2016).

Eğitim üzerine yapılan birçok tanım mevcuttur. Bu tanımlarda geçen ortak öğelerden biri eğitimin bir süreç işi olduğudur. Süreç içerisinde kritik kişi öğretmendir. Öğretmenin algıları, duyguları ve düşünceleri sürecin başarısını etkileyecektir (Çapa ve Çil, 2000). Eğitimde uygulayıcı konumunda bulunan öğretmenlerin, eğitim öğretim sürecine dair algılarını ölçecek birçok yöntem bulunmaktadır. Bu yöntemlerden biride metafordur. Eğitimde uygulanma boyutuyla metafor, soyut kavramları somutlaştırmaya çalışmak şeklinde ifade edilebilir (Singh, 2010). Genellikle benzetme, çağrışım kavramlarıyla ifade edilen metafor, bir kavramı, onunla ilişkilendirilen bir başka kavram aracılığıyla daha anlaşılır hale getirmektir (Ocak ve Gündüz, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2011: 207).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Okul öncesi eğitimi öğretmenleri, okul öncesi eğitim kurumunda çalışma süresinin çok olduğuna ve mola olmadığına dair şikayetlerde bulunmaktadır (Bay, 2014). Çalışma süresi kapsamında okul öncesi eğitim kurumundaki günlük eğitim süresine, haftalık eğitim süresine ve ara tatil süresine; çalışma zamanı kapsamında ikili eğitimin sabah-öğlen zamanına ilişkin öğretmenlerin algılarını öğrenmek amaçlanmıştır. Öğretmenlerin çalışma süresine ve çalışma zamanına yönelik önerileri almak ikinci bir amaç edinilmiştir. Eğitim sürelerine ve eğitim zamanına yönelik algılar öğrenilirken metafor yönteminden yararlanılmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumunda ya da okul öncesi eğitimin gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim sürelerine dair algıların öğrenilmesi, eğitim sürecinin daha verimli hale getirilmesini sağlayacak bir veri olacaktır. Bu verilerde okul öncesi eğitim kurumlarında ya da okul öncesi eğitimin gerçekleştirildiği sınıflarda eğitim sürelerinin ve/veya eğitim zamanının düzenlenmesinin gerekli olup olmadığını ortaya çıkaracağından önemlidir.

YÖNTEM



Araştırma Modeli

Bu çalışma, okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, çalışma süresine ve çalışma zamanına yönelik algılarını ve önerilerini içermektedir. Öğretmenlerin algılarını metafor yoluyla araştırdığından nitel bir çalışma olup olgu bilim desenindedir.

Örneklem

Araştırmamızın örneklemini Diyarbakır'ın Ergani ilçesindeki müstakil anaokulları ve ilköğretim-ortaöğretim bünyesinde bulunan anasınıflarında çalışan 42 okul öncesi eğitimi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretmenlerin demografik özellikleri

Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%	Medeni Durum	f	%
Bay	16	38,1	20-24 arası	7	16,7	Evli	25	59,5
Bayan	26	61,9	25-29 arası	21	50,0	Bekar	17	40,5
Toplam	42	100	30-34 arası	9	21,4	Toplam	42	100,0
			35-39 arası	4	9,5			
			40 ve üstü	1	2,4			
			Toplam	42	100,0			
Kurumdaki İstihdam Durumu	f	%	Eğitim Durumu	f	%	Meslekteki Görev Süresi	f	%
Kadrolu	34	81,0	Ön lisans	5	11,9	1-2 yıl	7	16,7
Sözleşmeli	3	7,1	Lisans	34	81,0	3-5 yıl	20	47,6
Ücretli	5	11,9	Yüksek lisans	3	7,1	6-10 yıl	11	26,2
Toplam	42	100,0	Toplam	42	100,0	11-19 yıl	4	9,5
						Toplam	42	100,0
Çalıştığı Kurum	f	%	Kurumdaki Durum	f	%	Yaş Grubu	f	%
Anaokulu	33	78,6	İdareci	6	14,3	36-47 Ay	4	9,5
Anasınıfı	9	21,4	Öğretmen	36	85,7	48-59 Ay	28	66,7
Toplam	42	100,	Toplam	42	100,	60+ Ay	4	9,5



	0		0	Toplam (*)	36	85,7
Eğitim Zamanı	f			%		
Sabahçı	16			38,1		
Öğlenci		20		47,6		
Toplam (**)		36			85,7	

(*) 6 idareci derse girmedeğinden yaş grubu seçeneğini işaretlememiştir.
(**) 6 idareci derse girmeyip tüm gün okulda bulunduğundan eğitim zamanı seçeneğini işaretlememiştir.

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere katılımcıların yaklaşık %60'ı bayan, %40'ı erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Katılımcıların yaklaşık %50'si 25-29 yaş aralığındadır. Katılımcıların %80'i kadrolu pozisyonda istihdam edilmektedir. Katılımcıların %80'i müstakil anaokullarında görev yapmaktadır. Katılımcıların %50'sinin mesleki görev süresi 3-5 yıl arasındadır. Katılımcıların %55'i ikili eğitimin sabah zamanında %45'i ikili eğitimin öğlen zamanında görev yapmaktadır.

Veri Toplama Araçları

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin çalışma süresine ve çalışma zamanına yönelik algılarını ortaya çıkartacak; çalışma süresine ve çalışma zamanına yönelik önerilerini ortaya koyabilecekleri bir form uygulanmıştır. Bu formun ilk kısmını araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerini; ikinci kısmı, çalışma süresi ve çalışma zamanına yönelik öğretmenlerin oluşturduğu metaforları içermektedir. Son kısımda ise çalışma süresi ve çalışma zamanına yönelik öğretmenlerin önerileri oluşturulmaktadır.

Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken EXCEL 2007 programı kullanılmıştır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin metafor gerekçeleri dikkate alınarak birbiriyle ilgili olanlar aynı tema altında toplanmıştır. Kategorize edilen metaforların güvenilirlik ve geçerliliğini incelemek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Formun güvenilirlik hesabında Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılmıştır. Bu formüle göre araştırmalarda, araştırmacı ve uzman değerlendirmeleri arasındaki oran %90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanmış olmaktadır.

$$\text{Güvenirlik} = \text{Görüş Birliği} / (\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı})$$

Öğretmenlerin, eğitimin günlük süresine yönelik ürettiği 36 adet metafordan 2 tanesinde (Bitmeyen spor, Zürafa) uzmanla araştırmacı arasında görüş ayrılığı olmuştur. Miles ve Huberman'nın güvenilirlik formülüne göre güvenilirlik %95 bulunmuştur.

Öğretmenlerin, eğitimin haftalık süresine yönelik ürettiği 28 adet metafordan 1 tanesinde (Bir kaşık bal) uzmanla araştırmacı arasında görüş ayrılığı olmuştur. Dolayısıyla güvenilirlik %97 bulunmuştur.



Öğretmenlerin, ara tatile dair ürettikleri 33 adet metafordan 1 tanesinde (Telefonsuz plajda uyumak) araştırmacıyla uzman görüş ayrılığı yaşamıştır. Dolayısıyla güvenilirlik %97 bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitimin sabah zamanına dair ürettikleri 28 adet metafordan 1 tanesinde (Erzurum kışı) araştırmacıyla uzman arasında görüş ayrılığı yaşanmıştır. Dolayısıyla güvenilirlik %97 bulunmuştur.

Öğretmenlerin eğitimin öğlen zamanına yönelik ürettikleri 33 adet metafordan 2 tanesinde (Yorucu, delik bir kumbara) araştırmacıyla uzman arasında görüş ayrılığı yaşanmıştır. Dolayısıyla güvenilirlik %94 bulunmuştur.

Bu sonuçlardan görüldüğü üzere hazırlanan formun toplam güvenilirliği yaklaşık olarak $(\%95+\%97+\%97+\%97+\%94)/5=\%96$ olup yeterli düzeydedir.

BULGULAR

Bu bölümde okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin günlük, haftalık ve ara tatil süresine ilişkin oluşturduğu metaforlar ile eğitim zamanının sabah-öğlen bölümüne dair oluşturduğu metaforlar tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin eğitim sürelerine ve eğitim zamanına ilişkin önerileri grafikler halinde verilmiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin günlük süresine ilişkin oluşturduğu metaforlar gerekçeleriyle beraber Tablo 2’de, öğretmenlerin eğitimin günlük süresine ilişkin önerileri de Grafik 1’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Günlük eğitim süresine ilişkin metaforlar

Metafor kategorileri	Metaforlar	f	Metaforların Gerekçeleri
Günlük eğitim süresinin uzun oluşuyla ilgili metaforlar	Bitmeyen spor	1	Gereğinden fazlası kötüdür.
	Kağniyla yolculuk	1	Zaman geçmiyor
	Tren	2	Zaman geçmiyor ve çok yoruyor. Peş peşe hızlıca geçer.
	Yol çalışmaları	2	Bir türlü bitmiyor. Bitmek bilmez
	Zürafa	1	Eğitimin sonu gelmez
	Kabak	1	Ne kadar uzarsa o kadar kabak tadı verir
	Bitmeyen bir film	2	Çok uzundur. Çok uzundur ve sıkıcıdır
	Kendi çalıp oynayan davulcu	1	Çocuğun dikkat süresi kısadır ve süre uzundur
	Zulüm	1	Çocuğun 300 dakika eğitim alması
	Asal sayı	1	
Deve	1		

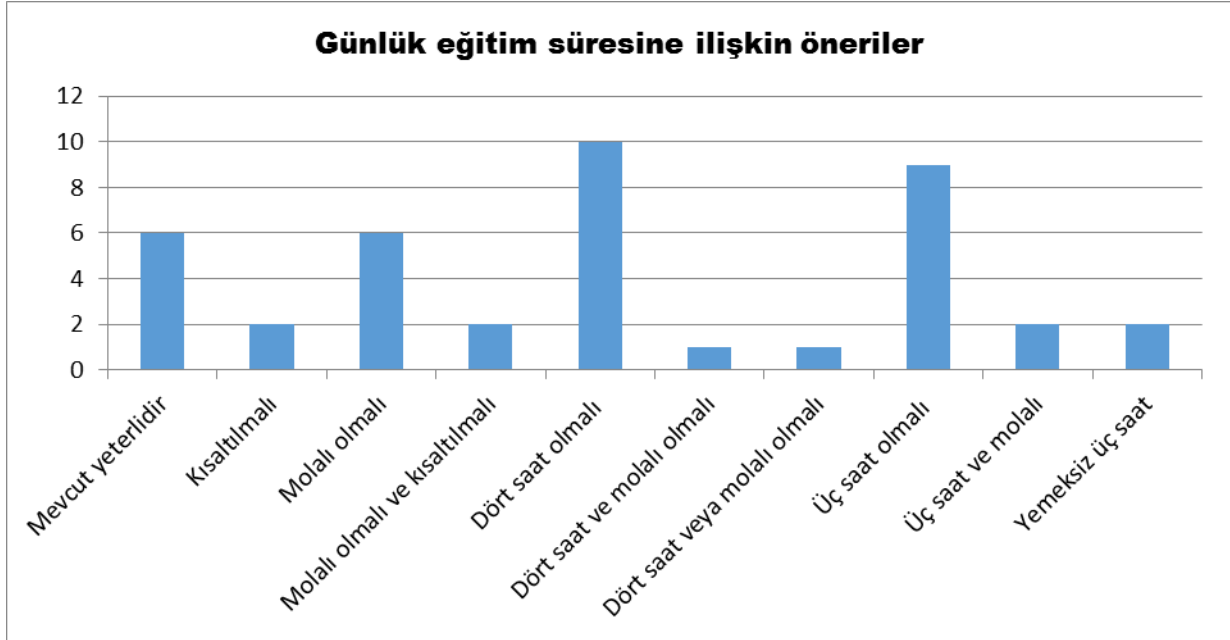


	Zamansız Erimeyen şekerler Zürafa	1 1 1	doğru değil Yazıyorsun yazıyorsun bitmiyor Çok uzun ve gereksiz bir süre Zaman geçmek bilmiyor Bir türlü bitmiyor Çok uzun ve aralıksız
Günlük eğitim süresinin aralıksız oluşuyla ilgili metaforlar	Makine Patlamış mısır Sonsuzluk Havasız kalmaktır Kapalı bir oda da saatlerce kalmak Durmadan çalışan motor İşkence Maraton	1 2 1 1 1 1 3 1	Sürekli çalışıyoruz ara yok. Teneffüs olmadığı için patlıyoruz Aralıksız devam eden bir süreç Hiç ara yok Mola yok Çok yorucu Çok fazladır. Süre çok, öğretmenin teneffüsü yok. Ara vermeden 300 dakika ver Süre çok uzun ve dinlenme vakti yok
Günlük eğitim süresinin yeterli oluşuyla ilgili metaforlar	Nehir Ana renkler Hayatın gerçeğidir Su Ekmek su Çocuk Bebek bakıcılığı	1 1 1 2 1 1 1	Normal şekilde akar gider Konuların özü verilir Sınıfta gerçekler yaşanır. Yemek, temizlik sınıf içinde yapılıyor ve bunlar uzun sürüyor. Çok eğlencelidir. Zaman yeterlidir istediklerimizi uygulayabiliyoruz Hareketli olmak zorundayız Sorumluluk ister

Tablo 2’de görüldüğü üzere öğretmenler tarafından okul öncesi eğitimin günlük süresine ilişkin 36 adet metafor üretilmiştir. En fazla kullanılan metafor üç adetle ‘işkence’ olmuştur. Öğretmenler bu metaforların gerekçesi olarak günlük eğitim süresinin uzun olmasını ve aralıksız (teneffüssüz/molasız) olmasını göstermişlerdir. Sürenin uzun olması ve aralıksız olması başlığında iki alt kategori oluşturulmuştur. Ayrıca günlük eğitim süresi denince



doğrudan süreye yönelik olmayan metaforlar üretilmiştir ve bu metaforlarla da günlük eğitim süresinin yeterli oluşuyla ilgili üçüncü bir alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerinin yaklaşık %22'si mevcut süreyi yeterli bulan metaforlar, yaklaşık %47'si sürenin uzun oluşuyla ilgili metaforlar ve yaklaşık %31'i sürenin aralıksız oluşuyla ilgili metaforlar üretmiştir.



Grafik 1: Günlük eğitim süresine ilişkin öneriler

Grafik 1'den görüldüğü üzere 41 öğretmenin %15'i mevcut süreyi yeterli bulmaktadır. Diğer % 85'lik kesim sürenin azaltılmasını ve/veya ara olması halinde veriminin artacağını ifade etmektedir. Öğretmenlerin % 24'ü eğitim süresinin doğrudan 4 saat, % 22'si eğitim süresinin doğrudan üç saat olmasını önermiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin haftalık süresine ilişkin oluşturduğu metaforlar gerekçeleriyle beraber Tablo 3'te, öğretmenlerin eğitimin haftalık süresine ilişkin önerileri de Grafik 2'de gösterilmiştir.

Tablo 3: Haftalık eğitim süresine ilişkin metaforlar

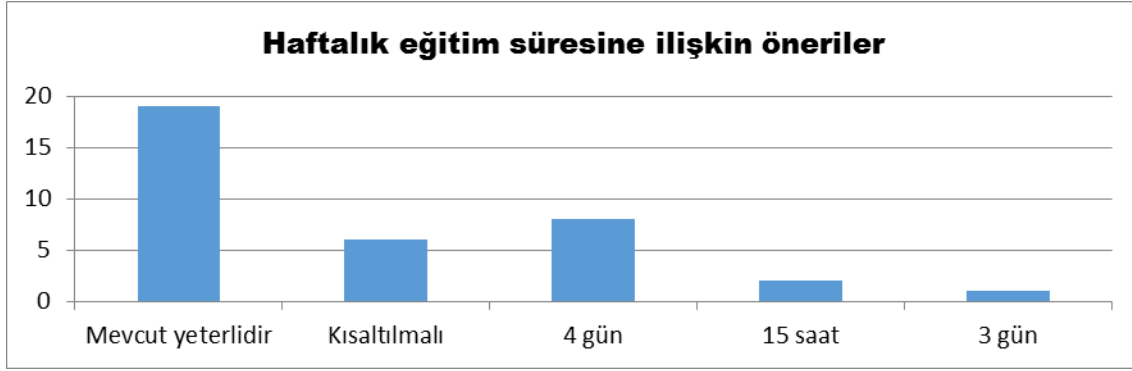
Metafor kategorileri	Metaforlar	f	Metaforların Gerekçeleri
Haftalık eğitim süresinin uzun oluşuyla ilgili metaforlar	Kavak ağacı	1	Tırman tırman sonu gelmez
	Yorgunluk	1	Süre uzun çok zor
	Kadro lu bebek bakıcılığı	2	Bitmek bilmez
	Askerlik	1	Şafak sayarsın
	Eziyet	1	Çok uzun
	Hayal	1	Sonu gelmiyor
	Çin işkencesi	1	Çocuğu haftalık 25 saat okula bağlamak



	99'luk teşbih	1	işkencedir
	Aşırı sıcak çay	1	Çekmek sabır ister
	Şehir içi servisi	1	Aşırı sıcak kötüdür
	Kaplumbağa	1	Çok duraklar ilerlemek bilmiyor
	Bitmeyen yol	1	Çok yavaş ilerler
			Sonu yok
Haftalık eğitim süresinin yoğun oluşuyla ilgili metaforlar	Sınav haftası	1	Çok yoğundur
	Öğrencilik	1	Haftanın her günü bir ödevin/işin olur
	Yarışa hızlı başlamak	1	Son günlerde enerji bitiyor
	Dolmalık biber	2	Hafta boyunca öğrenci, veli, idare gelir gider doldurur
	Biber	2	Başta yakmıyor sonuncu gün mahvediyor
	Pili bitmiş kumanda	1	Hafta sonu pert oluyorsun
Haftalık eğitim süresinin yeterli oluşuyla ilgili metaforlar	Şehir içi servisi	1	Normaldir
	Ekmek fiyatı	1	Normaldir
	Bir kaşık bal	1	Günlük süre uzun ancak haftalık süre gerektiği gibidir
	Hızlı tren	1	Çok hızlı geçer
	Hayal bulutu	1	Erkenden bitiyor
	Hayatın basamağıdır	1	Aşama aşama gelişim gözlenir
	Ara renkler	1	Konuların birbirleriyle bağlantıları kurulur

Tablo 3'te görüldüğü üzere okul öncesi eğitimin haftalık süresiyle ilgili öğretmenler tarafından 28 adet metafor oluşturulmuştur. En fazla oluşturulan metaforlar ikişer adetle 'kadrolu bebek bakıcılığı, dolmalık biber, biber' olmuştur. Öğretmenler bu metaforların gerekçesi olarak haftalık eğitim süresinin uzun oluşunu ve yoğun oluşunu göstermişlerdir. Sürenin uzun ve yoğun oluşuyla ilgili iki alt kategori oluşturulmuştur. Haftalık eğitim süresinin yeterli görüldüğü de olmuştur. Ayrıca haftalık eğitim süresi denince doğrudan süre ile ilgili olmayan metaforlarda eğitimdeki haftalık sürenin yeterli olduğu şeklinde kabul edilerek haftalık eğitim süresinin yeterli oluşuyla ilgili üçüncü bir alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerinin yaklaşık %25'i mevcut süreyi yeterli bulan metaforlar, yaklaşık %46'sı mevcut süreyi uzun bulan metaforlar ve yaklaşık %29'u mevcut süreyi yoğun bulan metaforlar üretmiştir.





Grafik 2: Haftalık eğitim süresine ilişkin öneriler

Grafik 2’den görüldüğü üzere 36 öğretmenin 19’u yani yaklaşık %53’ü haftalık eğitim süresini yeterli bulmaktadır. Kalan %47’lik kesim haftalık eğitim süresini uzun bulmaktadır.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, okul öncesi eğitimin ara tatil süresine ilişkin oluşturduğu metaforlar gerekçeleriyle beraber Tablo 4’de, öğretmenlerin eğitimin ara tatil süresine ilişkin önerileri de Grafik 3’te gösterilmiştir.

Tablo 4: Ara tatil süresine ilişkin metaforlar

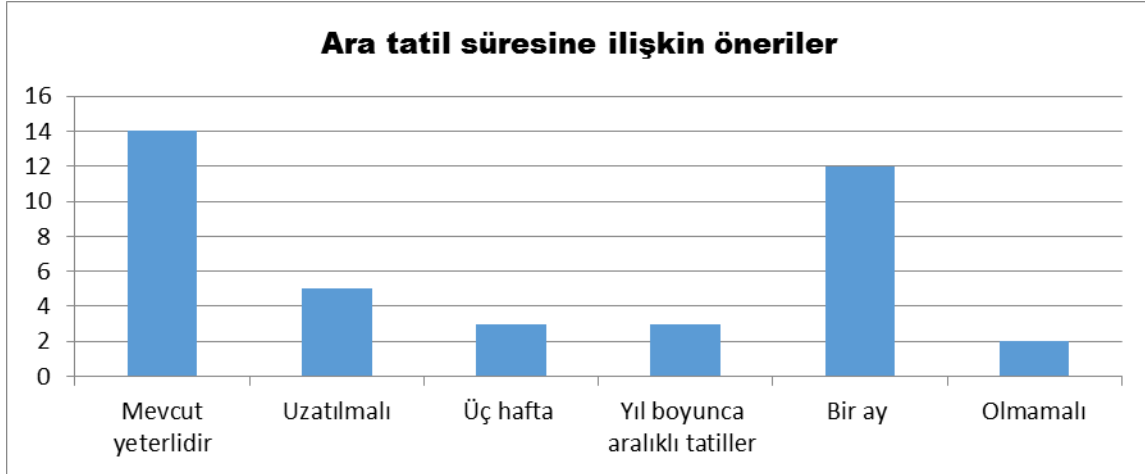
Metafor kategorileri	Metaforlar	f	Metaforların Gerekçeleri
Ara tatil süresinin kısa oluşuna dair metaforlar	Buza yazı yazmak	1	Göz açıp kapayıncaya kadar geçer
	Göz açıp kapatmak	2	Vakit yetmiyor. Hayalde gibisindir
	Sinemadaki ara	1	Kıscık bir mola
	Elma şekeri verilmiş çocuk	1	Dinlenmeye çok ihtiyacımız var
	Çabuk biten ve dinlenilemeyen uyku	2	Tatile uyum sağlanıp dinlenmeden okul açılıyor
	Telefonsuz plajda uyumak	1	Veliler aramaz
	Bayram	1	Çok erken biter
	Karadelik	1	Veliye uzun öğretmene kısa gelir
	Dondurma	1	Bitirmemek için uğraşsan da erir gider
	Kısa film	1	Dinlenmek için daha çok zamana ihtiyaç vardır
	Rüya	2	Çabuk geçer
	Rüyanın en güzel yerinde uyanmak	2	Kısadır. Kısa ve çabuk geçiyor
	Bir gün	1	Yetersizdir. Çok hızlı bitiyor
	Fiber internet	1	Çok hızlı geçer
	Reklam	1	Kısadır çabuk geçer



	Anlık sürpriz	1	Göz açıp kapayıncaya kadar geçer
	Mutluluktur	1	Kısa sürer
	Yaprak düşmesi	1	Çabucak biter
	Çikolata		Hiç bitmemesini istiyorum ama çabucak bitiyor
	Film izlerken elektrik gitmesi		Çok kısadır
Ara tatil süresinin yeterli oluşuna dair metaforlar	Şeker	1	Öğretmene ve öğrenciye okulu özleme süresini fazlasıyla tanır.
	Kıvamında hamur	1	Daha uzun olursa çocuklar uzaklaşır daha kısa olursa çocuklar dinlenmemiş olur
	Ay çekirdeği	1	Tatilde insanın içi açılır, rahat nefes alır ve dinlenir
	Kebap	1	Tatil hem bizler hem çocuklar için iyidir
	Yazın içilen soğuk naneli ayran	1	Dinleniyorum
	Sıcak bir günde içilen soğuk limonata	1	Sıcak günde soğuk limonata iyidir
	Piyangodan kazanmak	1	Kafa rahatlıyor
	Uyku saati		Dinlenip eğitime ara verilir
	Duvar örmek		Öğrenilenler birbirinin üzerine konarak şekillendirilir

Tablo 4’de görüldüğü üzere okul öncesi eğitimin ara tatil süresine yönelik olarak öğretmenler tarafından 33 adet metafor üretilmiştir. En fazla oluşturulan metaforlar ikişer adetle ‘göz açıp kapatmak, telefonsuz plajda uyumak, rüyanın en güzel yerinde uyanmak’ olmuştur. Öğretmenler bu metaforların gerekçesi olarak ara tatil süresinin kısa oluşunu göstermişlerdir. Ayrıca doğrudan ara tatil süresiyle ilgili olmayan metaforlarda ara tatil süresinin yeterli olduğu şeklinde kabul edilerek, ara tatil süresinin metaforlarıyla ilgili olarak sürenin kısa ve yeterli oluşu şeklinde iki alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %27’si mevcut süreyi yeterli bulan metaforlar, yaklaşık %73’ü mevcut süreyi kısa bulan metaforlar üretmişlerdir.





Grafik 3: Ara tatil süresine ilişkin öneriler

Grafik 3'te görüldüğü üzere 39 öğretmenin %36'sı mevcut süreyi uygun bulmuştur. Öğretmenlerin %64'ü sürede değişiklik önermiştir.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, ikili eğitimin sabah zamanına ilişkin oluşturduğu metaforlar gerekçeleriyle beraber Tablo 5'de, öğretmenlerin eğitimin sabah zamanına ilişkin önerileri de Grafik 4'de gösterilmiştir.

Tablo 5: İkili eğitimin sabah zamanına(bölümüne) ilişkin metaforlar

Metafor kategorileri	Metaforlar	f	Metaforların Gerekçeleri
Öğrencilere dair metaforlar	Şeker	1	Öğrenci sayısı az verim fazla
	Lokum	2	Öğrenci sayısı az, çalışma saati az. Öğrenci geç geliyor
	Rahatlık	1	Sabah fazla öğrenci olmuyor
	Daha dinlendiricidir	1	Çocuklar geç geliyor
	Kebap	1	Öğrenci az
Zamana dair metaforlar	Kek	2	Sabah zaman daha hızlı geçer. Çocuk okula gelip aylana kadar okul biter
	Otomobil yerine uçakla seyahat	1	Zaman daha akıcı
	Dört ayak üstüne düşmek	1	Az çalışırsın
	Diyet yapmak	1	Hiç çalışmıyor gibisin tıpkı diyetle hiç başlamadığın gibi
	Günü kurtarmak	1	Öğleden sonra her şey yapılabilir
	Fırından çıkmış sıcak ekmek	1	Günün her saati size kalıyor
	Klasik müzik eşliğinde	1	



	kitap okumak Özgür olmak		Kendine vakit ayırabiliyorsun Kendime vakit ayırabiliyorum
Erken uyanmaya dair metaforlar	Eziyet	1	Sabahın köründe uyanırsın
	Erzurum kışı	1	Çok soğuk geçer, geçmek bilmez
	Güne depresif başlamak	1	Uyanmak zaman alır
	Belediye işçisi	1	Çok erken uyanırsın, sokakta bir sen varsın
	Askerlik yapmak	1	Uykuya hasret kalırsın
	Uykusunu alamayan çocuk	1	Bazen bütün gün huysuz olabiliyorsun
	Derin dondurucu	1	Yüzler asıktır
	Karanlıkta uyanmaktır	1	Çok erken kalkarız
	Çalar saat	2	Sabah erken saatte uyanmak insanda gerginlik ve negatif etkiler bırakır. Sabah çok erken kalkıp okulda olmak zorundasın
	Güneşin doğuşunu izleyememek	1	Çok erken okula gelinir
	İlk işin okul olmasıdır	1	Gözümüzü okulda açarız
	Kahvaltı	1	Gün ağarmadan yollara düşüyorsun ama kendine zaman ayırabiliyorsun

Tablo 5’de görüldüğü üzere eğitimin sabah zamanına ilişkin öğretmenler tarafından 28 adet metafor oluşturulmuştur. En fazla oluşturulan metaforlar ikişer adetle ‘lokum, kek, çalar saat’ olmuştur. Metaforların gerekçelerine bakıldığında öğrenci sayısının az olması, zamanın çabuk geçmesi, öğretmenin kendine zaman ayırabilmesi ve erken uyanmak olduğu görülmektedir. Böylelikle öğrencilere dair, zamana dair ve erken uyanmaya dair üç adet alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerin yaklaşık %46’sı erken uyanmakla ilgili metaforlar, yaklaşık %32’si zamana dair metaforlar ve yaklaşık %22’si öğrencilere dair metaforlar üretmiştir. Bu metaforlar incelendiğinde erken uyanmakla ilgili olanların olumsuz algılardan kaynaklı olduğu görülmektedir. Öğrencilere dair metaforların olumlu algılardan kaynaklı olduğu -öğrenci sayısının az olması ve geç gelmeleri görülmektedir. Zamana dair metaforların olumlu algılardan kaynaklı olduğu zamanın daha akıcı olması, öğleden sonra kendine zaman ayırabilme görülmektedir.





Grafik 4: Sabah zamanına ilişkin öneriler

Grafik 4’de görüldüğü üzere 39 öğretmenin yaklaşık %95’i bir kesimi eğitimin sabah zamanında değişiklik olmasını önermiştir. Bu %95’lik kesimin temel ortak önerisi, derse başlama saatinin daha ileri bir saatte olmasıdır.

Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin, ikili eğitimin öğlen zamanına ilişkin oluşturduğu metaforlar gerekçeleriyle beraber Tablo 6’da, öğretmenlerin eğitimin öğlen zamanına ilişkin önerileri de Grafik 5’de gösterilmiştir.

Tablo 6: İkili eğitimin öğlen zamanına(bölümüne) ilişkin metaforlar

Metafor kategorileri	Metaforlar	f	Metaforların Gerekçeleri
Zamanla ilgili metaforlar	İşkence	3	Zaman geçmek bilmiyor, etkinlikler iki katına çıkıyor yine de zaman geçmiyor. Çok çalışırsın
	Günü takip edememek	1	Kendine zaman ayıramıyorsun
	Sıkıcı	1	Zaman geçmiyor
	Güne karanlıkta başlamaktır	1	Günümüz akşam başlar
	Cezaevindeki mahkum	1	Sadece okula gider gelirsın başka bir şey yapmaya zamanın olmaz
	Trenle yolculuk	1	Nedense zaman ağır geçiyor
	Karanlıkta eve gitmek	1	Gün biter akşam başlar
	Biletini aldığı trenle yetişememek	1	Geç uyanıyorsun, okula geç gidiyorsun, okuldan sonra günün bitiyor
	Tutsak olmak	1	Bütün zamanın okulda geçiyor hiçbir şey yapamıyorsun
	Çuvala konulup bağlanmış kedicik	1	Hayatında okul dışında hiçbir şey yok ve



	Günün bitmiş zamanıdır Günü ortalamaktır Robot Karınca Yorucu Hantal ve bitkin Ağustos böceği Delik bir kumbara Zevkli	1 2 1 1 1 1 1 1	kendine zaman ayıramıyorsun Güne geç başlarsın Gün ortasında işin başlar akşamına biter Gün bittiğinde eve gidince her şeyin yeniden başlaması gerekiyor Gün boyu çalışıyorsun. Gün boyu durmadan çalışıyorsun Çocuk sayısı fazla zaman geçmek bilmiyor Öğlene kadar uyursun ve sonra okula gidersin Tembellik bağımlılık yapar Bereketsizdir Uykunu alıp öyle okula geliyorsun
Öğrencilerle ilgili metaforlar	Hamallık Günah keçisi Kardan sonraki buz Çok şişmiş patlamaya hazır balon Yağmur bulutu	1 1 1 1 1	Kalabalık sınıflar çok olur Çocukların en hareketli en kalabalık olduğu zamandır, bütün sıkıntıyı öğlenci öğretmenler çeker Çocuklar dinlenmiş ve aşırı hareketli bir şekilde okula gelir Stresli ve kalabalık Bulutun neme doyduğu gibi çocuklarda bilgiye doyar
Velilerle ilgili metaforlar	Zor Biber Köle	1 2 3	Veliler okulu bakımevi gibi gördükleri için öğleyi tercih ediyorlar Öğrenci çok, veli memnuniyetsiz Mevcutlar, çalışma süresi ve sorunlu veliler fazladır

Tablo 6’da görüldüğü üzere eğitimin öğlen zamanına ilişkin 33 adet metafor üretilmiştir. En fazla oluşturulan metaforlar üçer adetle ‘ışkence ve köle’ olmuştur. Burada zamanla, öğrencilerle ve velilerle ilgili üç alt kategori oluşturulmuştur. Öğretmenlerinin yaklaşık %61’i zamanla ilgili metafor, yaklaşık %24’ü öğrencilerle ilgili metafor ve yaklaşık %15’i velilerle ilgili metafor üretmiştir. Zamanla ilgili metaforların genellikle olumsuz algılardan kaynaklı olduğu zamanın geçmemesi, kendine zaman ayıramamak, günün okulda geçmesi görülmektedir.



Öğrencilerle ilgili metaforların genellikle olumsuz algılardan kaynaklı olduğu kalabalık sınıflar, hareketli çocuklar görülmektedir. Velilerle ilgili metaforların olumsuz algılardan kaynaklı olduğu velinin okulu bakımevi gibi görmesi, veli memnuniyetsizliği olarak görülmektedir.



Grafik 4: Öğlen zamanına ilişkin öneriler

Grafik 5'te görüldüğü üzere 37 öğretmenin yaklaşık % 92'si eğitimin öğlen zamanında değişiklik olmasını önermiştir. Bu % 92'lik kesimin ortak önerisi dersin daha erken bitmesidir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma kapsamındaki öğretmenlerin yaklaşık %85'i, günlük eğitim süresinin azaltılması ya da aralıklı olmasını önermekte ve sürenin azalması ve aralıklı olması halinde verimin artacağını ifade etmektedir. Dolayısıyla bu noktada okul öncesi eğitim kurumlarında eğitimin günlük süresinin kısaltılması ya da mevcut süre içinde ara olması gerekmektedir. Bay'ın 2014 yılında yaptığı çalışmada; Çalışma saatlerinin aralıksız olması nedeniyle yemek yeme takibi vb. konularda sıkıntılar yaşanması, ders saatlerinin 40 dakikaya düşürülmesi, eğitimin kesintisiz olması gibi görüşleri önerilerimizi destekler niteliktedir.

Eğitimin sabah zamanına ilişkin öğretmenler tarafından oluşturulan metaforların gerekçeleri incelendiğinde, sabah erken uyanıp okula gelmek öğretmenler tarafından olumsuz; sabah zamanında öğrencilerin geç gelmesi, sınıf mevcutlarının az olması olumlu bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla sabah zamanında eğitimin başlama saatinin ileriye alınması hem bu olumsuz durumu ortadan kaldıracaktır hem de eğitimin günlük süresini kısaltmış olacaktır.

Sınıfların kalabalık oluşu, öğretmenlerin kendine zaman ayıramaması ve veliye dair algısal sorunlar olumsuz bir durum olarak ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla öğlen zamanında eğitimin bitiş zamanının erkene alınması ve sınıf mevcutlarının düşürülmesi hem bu olumsuz durumu ortadan kaldıracaktır hem de eğitimin günlük süresini kısaltmış olacaktır.

Mevcut durum göstermektedir ki öğlen zamanında çalışan öğretmenler sabah zamanında çalışan öğretmenlere göre daha olumsuz algılara sahiptir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu eğitimin sabah zamanında görev almak isteyeceği muhtemeldir. Bu durum öğretmen-öğretmen ilişkisinde ve öğretmen-okul idaresi ilişkisinde çatışma riski taşımaktadır ve bu risk okul iklimini olumsuz etkileyecektir, eğitim sürecinin başarısına da olumsuz yansıtacaktır. Bu durumu ortadan kaldırmanın yolu da tekli eğitimden geçmektedir.



Okullaşma oranı, öğretmen sayısı ve sınıf sayısı baz alındığında şu aşamada doğrudan tekli eğitime geçmek mümkün görünmemektedir. 2015-2016 yıllarına ait Milli Eğitim Örgün İstatistiklerinden görüldüğü üzere,

- Okul öncesine en yüksek katılımın olduğu ve ilköğretimden hemen öncesi yaş grubu olan 5 yaş grubunda (60 ay ve üzeri) okullaşma oranı brüt %70,19, net %55,48'dir. Yaş grubu aşağı düşüktüçe bu oran azalmaktadır.
- Okul öncesi kurumlarındaki toplam öğrenci sayısı: 1.209.106
- Okul öncesi kurumlarındaki toplam öğretmen sayısı: 72.228
- Okul öncesi kurumlarındaki toplam derslik sayısı: 58.26'dir.

Okullaşma oranının %100'e çıkması halinde gerekli olan öğretmen sayısı ve derslik ihtiyacının artacağı ve tekli eğitimden dolayı derslik ihtiyacının daha da artacağı görülmektedir. Dolayısıyla tekli eğitime öğretmen ihtiyacı ve derslik ihtiyacı giderilerek kademeli olarak geçilmelidir ancak bu süre zarfında eğitimin günlük süresi muhakkak azaltılmalıdır. Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin önerilerinden görülmektedir ki, okul öncesi eğitim kurumlarında sınıf mevcutları düşürülmeli ve günlük eğitim süresi kısaltılarak tekli eğitime geçilmelidir.

Kaynakça

Aral, N., Kandır, A., ve Can Yaşar, M. (2002). *Okul öncesi eğitim ve okul öncesi eğitim programı*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.

Bay, A. (2014). *Eskişehir İli Bağımsız Kamu Anaokulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliğini Benimseme ve Uygulanabilir Bulma Düzeyleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.

Çapa, Y., ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(18).

Kalkınma Bakanlığı. (2017). [http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/13/Orta%20Vadeli%20Program%20\(2017-2019\).pdf](mailto:http://www.kalkinma.gov.tr/Lists/OrtaVadeliProgramlar/Attachments/13/Orta%20Vadeli%20Program%20(2017-2019).pdf) (Son Erişim Tarihi:01.03.2017)

Metin, N., Arı, M., Güneysu, S., Dikmen, B., Atik, B., Aydın, Ç., ve ark. (1993). Ana-Babaların Anaokulundan Beklentileri. *9. Ya-Pa Okul Öncesi Eğitimi ve Yaygınlaştırılması Semineri*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları. 96-106.

Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded source book*. Thousand Oaks: Sage Publications.

MEB. (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumlar Yönetmeliği*. Ankara.

MEB. (2017). *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2015/2016*. ISSN 1300-0993, 49. Ankara.



MEB.(2016).<http://www.meb.gov.tr/2016-2017-yili-calisma-takvimi-yayimlandi/haber/11213/tr> adresinden erişildi. Erişim tarihi: 10.02.2017

Ocak, G. ve Gündüz, M. (2006). Eğitim fakültesini yeni kazanan öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine giriş dersini almadan önce ve aldıktan sonra öğretmenlik mesleği hakkındaki metaforlarının karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 293-309.

Önder, M. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının aile eğitimi. *C.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 377-386.

Singh, K. (2010). Metaphor as a tool in educational leadership classrooms. *Management in Education*, 24 (3), 127–131.

Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yörükoğlu, A.(1992). *Çocuk Ruh Sağlığı*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.



THE IMPORTANCE OF LINGUISTICS IN THE PROCESSES OF LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

Yrd. Doç. Dr. İrfan TOSUNCUOĞLU

Karabuk University

Abstract

The language teaching process is very important, and it is not a set of easy steps. Each language has its own structure, pronunciation and spelling. Linguistics should play a very important role in the language teaching process because linguistics informs the language teaching process. Linguistics illuminates and diagnoses difficulties in this process and these problems can be dealt with phonetically, morphologically, syntactically and semantically including similarities and differences. The linguistic structures of first language (L1) affect the second/foreign language learning process. Thus, this paper is about how linguistics may reveal and remedy problems in teaching a second or other additional language.

Keywords: Linguistics, phonetics, morphology, semantics.

INTRODUCTION

Why is language teaching a difficult process? To answer the question, one can begin by taking a closer look at language. Dash describes the language thusly “Language is the divine gift of God” (Dash, 2007:1). Behaviourist approach supporters define language as a learned behaviour involving stimuli and a response, (Ormrod, 1995). They often describe language as verbal behaviour as well as gestures, mimes and other body movements. (Pierce & Eplin,1999)

According to linguists, there are more than six thousand languages spoken by people in the world. Languages that derive from the same origin are a *family* of languages, and are diagrammed in a *tree*. In other words, family trees show how languages were related. The main language families include Ural-Altai, Indo-European and Ethiopic. The Indo-European languages form a very large and diverse group with several sub-groups that are comprised of famous languages:

- Germanic (German, Dutch, English and others.)
- Romance (French, Italian, Spanish and others.)
- Slav (Polish, Czech, Russian and others.)

Language learning and teaching are very important issues all over the world. It is generally agreed today people became interested in second language learning for several reasons. Today’s world is getting globalized all the more. That is to say, many people are interacting with other cultures in a way they have never done before. In such economic conditions, the importance of learning a second or foreign language becomes very important.

There is another important reason to learn a second or foreign language. Scientific research has been showing to us that learning a second/foreign language improves brain functions and its creativity. When a person learns a new language, she or he begins to notice new relationships



because every language sees the world in a different way. Such a person steps beyond the borders of his or her native language and reaches into a new language, a new culture and society, a new way of thinking and comparing (Alvarez-Sandoval,2005).

Language learning is very important and complex process. There are several studies and research about language and language learning. Researchers sometimes deal with the influence of age on the efforts of learners. Some think that children are born with an innate language “device” for understanding the principles and theories which are common to all languages in the world. According to this theory, the brain’s “language module” is programmed to process the grammar features of the language that the child is exposed to early in life by means. The language rules and grammar of the language children use in their speech generally exceed the input from the environment.

Here the theory of universal grammar appears. This theory suggests that all of the languages have the same main structural pattern. Some linguists believe that universal grammar (UG) and its interaction with the brain is a mechanism that lets children become fluent in any language in his or her early years of life. For scientists, childhood is an early critical period for the acquisition of language abilities. Some scientists say that if a person does not acquire any of the language before the teenage years, they will probably never communicate in it at a desired level.

At the Beckman Institute, the areas of linguistics and language learning cut across many disciplines and can encompass fields diverse as language processing, psycholinguistics (the study of language and psychology), speech and hearing science, neuroscience, engineering, and kinesiology. Beckman researchers studying language investigate topics such as the role phonemes play in becoming fluent, develop new theories of how language is learned, create computational models of speech, and build databases of recorded speech for a number of applications. Linguistics research at Beckman is intimately bound with technology, both in the use of state-of-the-art equipment like a 3-D articulograph for increasing our knowledge of the acquisition and use of language, and the development of applications such as automatic speech recognizers, computer-generated avatars and software programs for learning a second language.

Linguistics investigates similarities and differences among languages, and these kind of studies help us in language learning and teaching. Languages from the same family tree may be learned easily because they belong to the same language family; therefore they prompt each other. For example, if a learner knows French, she or he should learn Italian or Spanish more easily in a learning process. French and Italian have about an 89% overlap in their lexicons. That is to say, both French and Italian words have a huge number of very similar words. Additionally, Spanish and Portuguese languages have a 89% lexical overlap, and so a lot of words are similar and shared by recognized languages. A third example is the similarity of the German, English and Russian languages:

GERMAN	ENGLISH	RUSSIAN
Kino	Cinema	Кино/ kino
Schüler	Student	Студент/ student



Alt	Old	Старый / stariy
Arm	Arm	Рука/ ruka
Nashorn	Rhino	Носорог/nasorog

The table given above proves that there are several similar words in English and German. Cognates are words, that in different languages, share similar meaning spelling, and pronunciation. Examples in Italian French and Spanish are in the following:

a) FEVER

Italian: la febbre

French: la fièvre

Spanish: la fiebre

b) ARM

Italian: il braccio

French: le bras

Spanish: el brazo

As a result of this comparative study, it was realized that similar structures have to be studied initially in order to switch between two languages in a language teaching process. Because these similarities are very important in the learning process, accurate transfers may be done between two languages by learners.

The following table shows some lexical similarities for pairs of selected Romance, Germanic, and Slavonic languages.

<http://www.fluentu.com/blog/learning-multiple-languages-at-once/>

Lang. code	Lang. 1 ↓	Lexical similarity coefficients										
		Catalan	English	French	German	Italian	Portuguese	Romanian	Romansh	Russian	Sardinian	Spanish
cat	<u>Catalan</u>	1	-	-	-	0.87	0.85	0.73	0.76	-	0.75	0.85
eng	<u>English</u>	-	1	0.27	0.60	-	-	-	-	0.24	-	-
fra	<u>French</u>	-	0.27	1	0.29	0.89	0.75	0.75	0.78	-	0.80	0.75
deu	<u>German</u>	-	0.60	0.29	1	-	-	-	-	-	-	-
ita	<u>Italian</u>	0.87	-	0.89	-	1	-	0.77	0.78	-	0.85	0.82



por	<u>Portuguese</u>	0.85	-	0.75	-	-	1	0.72	0.74	-	-	0.89
ron	<u>Romanian</u>	0.73	-	0.75	-	0.77	0.72	1	0.72	-	0.74	0.71
roh	<u>Romansh</u>	0.76	-	0.78	-	0.78	0.74	0.72	1	-	0.74	0.74
rus	<u>Russian</u>	-	0.24	-	-	-	-	-	-	1	-	-
srd	<u>Sardinian</u>	0.75	-	0.80	-	0.85	-	0.74	0.74	-	1	0.76
spa	<u>Spanish</u>	0.85	-	0.75	-	0.82	0.89	0.71	0.74	-	0.76	1
		Catalan	English	French	German	Italian	Portuguese	Romanian	Romansh	Russian	Sardinian	Spanish

Each person has a native tongue. If a learner wants to learn a new language, this targeted new language should be suitable to the rules of his or her native language. Similarities help an easy learning and motivate the student in the language learning process. The aforementioned examples support this idea.

Language learners transfer the similarities and dissimilarities of the mother tongue into second or foreign language. Learners sometimes apply some knowledge from their mother tongue to learn the additional language. That may help in understanding the target language. That may also help in internalizing the proper rules of the target language. Moreover, linguistic transference may facilitate correct language production when the mother tongue and the target language have many similar linguistic features. However, when both languages differ, the transfer can result in errors, sometimes to a great extent.

Discussion and Conclusions

When the work of linguistic researchers are investigated, it can be seen that questions are raised by the everyday use of language too, besides similarities among language. For example, Can you speak in the same way with your parents as you do with your friends? Could you write on paper in the same way you would punch in a message on the phone? Does the way people speak influence other people?



On the other hand, teaching and learning are very important parts of human life. In teaching and learning, several methods or techniques had been used from the past to the present. Linguists have contributed a great deal of information about teaching and learning methods. All of their studies include several aims such as rendering language teaching or learning strategies more effective.

The language teaching process must incorporate the findings of linguistics to help this process become more successful. Linguistics must be used to produce several facilities in teaching process. This study has shown that linguistics is the most important part of language teaching and learning through its analysis of the importance of linguistics in teaching and learning. Language as a whole includes teaching and learning.

In conclusion, on the whole, this paper has explored language learning process -similarity rates too, besides importance of language knowledge was asserted. By examining these difficulties and linguistics in the field of language teaching and learning, one can hope to produce a more complete understanding of the language learning process to eradicate some of the problems.

REFERENCES

Alvarez-Sandoval, E. (2005). *The Importance of Learning a Foreign Language in a Changing Society*. Pp.16. USA:Lincoln.

Dash,N.& Dash,M. (2007). *Teaching English as an Additional Language*. Atlantic:India

217

Goldstein,E.B. (2008). *Cognitive Psychology:Connecting Mind,Research and Everyday Experience*,(2nd ed.) ,Wadsworth Publishing.

Kıran,Z.(2001). *Dilbilime Giriş*. Ankara:Seçkin.

McGregor,W.B. (2009). *Linguistics: An Introduction*,(2nd ed.).

Meng, J. (2009). *Relationship between Linguistics and Language Teaching*, Asian Social Science, Vol.5, No.12, December, 2009.

Ormrod, J.E.(1995). *Human Learning*. Pearson.

Pierce & Eplin, (1999). *Journal of English for Academic Purposes: Language Definition*.

Soner, O. (2007). *Türkiye’de Yabancı Dil Eğitiminin Dünü Bugünü*.

<http://www.fluentu.com/blog/learning-multiple-languages-at-once/>



The 5 Big Advantages to Learning Multiple Languages at Once, From the following World Web Site: <http://www.fluentu.com/blog/learning-multiple-languages-at-once/>. Retrieved, May 14, 2016

Importance of Learning a Second Language. from the following World Web Site: <http://www.bloomsbury-international.com/blog/2016/06/13/importance-of-learning-a-second-language/>, Retrieved, May 20, 2016

https://www.nsf.gov/news/special_reports/linguistics/learn.jsp. Retrieved, August 25, 2016

Linguistics and Language Learning. from the following World Web Site: <http://beckman.illinois.edu/content/uploads/files/research-topics/linguistics-and-language-learning>. Retrieved, February 22, 2017



ELEKTRİK EĞİTİMİNDE OKUL SANAYİ İŞBİRLİĞİNİN ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail BECENEN

Trakya Üniversitesi, Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu

Öz

Günümüzde bilimsel ve teknolojik gelişmeler dünyanın her yerine yayılarak dünya çapında bilgi toplumu oluşmaktadır. Bu nedenle öğrencilerin verimli bir şekilde eğitimi büyük önem taşımaktadır. Teorik bilgilerden oluşan tek yönlü elektrik eğitimi, mesleki anlamda yeterlilik kazandıramamaktadır. Mesleki eğitimin amacı, bir meslek için gerekli teorik bilginin yanında gençleri eğitime katarak mesleki beceri, tutum ve alışkanlıkları kazanmasını sağlamaktır.

Ülkemiz de, dinamik bir iş piyasasının gerektirdiği bilgi ve beceriler ile uyuşan, kaliteli eğitim ve öğretimi destekleyecek mesleki ve teknik eğitimde bir reform çabası içindedir. Bu anlamda gençlerin dinamik ve değişen iş piyasasında istihdam edilebilmeleri için nitelik kazanmaya, bu niteliklerini sürekli olarak geliştirmeye ve yenilemeye ihtiyaçları vardır. Elektrik teknikeri adayı gençlere mesleki ve teknik alanda teknoloji kültürü vermek ve endüstriyel uygulamalara katılmalarını sağlamak eğitimin ana hedefi olmalıdır. Elektrik eğitiminde güncel uygulamalara ağırlık verilerek, gerçek teknolojiler ile öğrenciler karşı karşıya getirilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Elektrik eğitimi, meslek eğitimi, okul sanayi işbirliği, teknoloji

IMPORTANCE OF SCHOOL INDUSTRY COOPERATION IN ELECTRICAL EDUCATION

Abstract

It is necessary that schools which have been educated levels of both high school and faculty must cooperate with Industry during the training. Unilateral electrical education consists of theoretical knowledge cannot gain sufficiency in the professional sense. The purpose of vocational education is making the youths acquire vocational skills; attitudes and habits by incorporate them into the education alongside with theoretical knowledge required for profession.

Our country is in a struggle as well for a reform in vocational and technical education which is suitable to the knowledge required by dynamic labor market and skills and support the quality education and training. In this sense, young people need to gain qualifications and improve and renew this qualification constantly for being employed in a dynamic and changing labor market. Main object of education should be to give Electrical technician candidate young people technology culture in vocational and technical field and ensure their participation in industrial applications. Electrical education should be subjected to real technologies with an emphasis on current practices in education.



Keywords: Electricity education, Vocational education, School industry cooperation, technology

1.Giriş

Günümüzde, dünyada ülkeler artık güçlerini yalnız yeraltı, yerüstü zenginlikleri, nüfusları, sanayileri vb. kaynaklardan değil aynı zamanda yetişmiş, nitelikli ve kaliteli insan gücünden de almaktadırlar.

Gelişmiş ülkelerde eğitimde, düşünen, araştırabilen, sanatsal duyarlılığı olan, öz güvene sahip, girişimci bir genç kitlenin eğitilmesi amaçlanmaktadır. Sistemin diploma ve değişik sertifikalarla geniş bir alana oturacak şekilde düzenlenmesi gereği vardır. Sistemin yürütülmesinde yönetim, finansman, program geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye kadar her safhada işveren ve işçi kuruluşları, akademik kurumlar, meslek kuruluşları, öğrenci, öğretmen ve velilerle birlikte gönüllü kuruluşların katkılarının sağlanması gerekir (Hızlan, 1997a).

Dünya çapındaki büyük firmalar güçlerinin büyük bir kısmını çalıştırdıkları nitelikli, kaliteli teknik elemanlardan almaktadırlar. Bu özelliklere sahip insanlarda ancak iyi bir mesleki ve teknik eğitimle yetiştirilir.

Eğitim en yakın tanımıyla hayatın başlangıcı ile başlayan ve hayat boyunca devam eden bir bilgilendirme sürecidir olarak değerlendirilir (Fındıkçı, 2001). Mesleki ve teknik eğitim en genel anlamda, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir (Binici ve Necdet, 2004).

Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılmasında temel amaç, her düzeydeki genç ve yetişkinlerin kişisel gelişimlerini sağlayarak saptanan hedeflerin gerçekleştirilmesinde, onların azami katkılarına sağlayacak şekilde genç ve yetişkinleri gerekli bilgi ve becerilerle donatmaktır. Amaç, çalışan ve çalışmaya hazırlanan tüm nüfusun beceri düzeyini yükseltmek olmalıdır (Hızlan,1997b).

Diğer Mesleklerde olduğu gibi Elektrik alanında da öğrenciler okullardan mezun olurken meslekleri ile ilgili yeterli bilgiyi öğrenerek, işletmelerin, sanayinin ihtiyaç duyduğu özelliklere sahip bir teknik eleman olarak mezun olamamaktadırlar.

Bu çalışmada Mesleki ve teknik eğitim içerisinde önemli olan Elektrik eğitiminde; mesleki yönden donanımlı, iyi yetişmiş, kaliteli, vasıflı bir eleman yetiştirmek için nasıl bir eğitim yapılması, neler yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Mesleki eğitim yalnız okullarda yapıldığında tam olarak amacına ulaşamamaktadır, okulların yanı sıra işletmelerde, sanayi kuruluşlarının da eğitimin bir parçası olması gerekmektedir. Okullar ve işletmeler mesleki eğitimi birlikte, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde hazırlamalıdır.

Ülkemizin 10.Kalkınma planı Türkiye Mesleki ve Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem planı (2014-2018) ve Hükümet Programları gibi üst politika bölgelerinde mesleki ve teknik öğretimde yerel yönetimler ve sektör temsilcilerinizde içine alacak şekilde yönetimi esas alan yeni okul modelinin oluşturulması ön görülmüştür. Yerel yönetimler, meslek kuruluşları ve yerel sektörle işbirliğinin artırılması planlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).



Mesleki eğitimde istenilen, arzu edilen düzeye ulaşılabilmesi için, okul öncesinden başlanarak lise sonuna kadar öğrencilerin yeteneklerine, ilgi alanlarına, başarılı oldukları alanlara göre ayırt edilmesi gerekmektedir

Sanayi kuruluşları öğrencilerden üretim bilgisi ve becerisi, teknolojinin yakın takibi gibi konuların önceden bilinmesini temel istek olarak bildirmektedirler.

Sağlam bir ekonomiye ve iyi bir yaşam seviyesine ulaşmak isteyen ülkeler nitelikli, kaliteli meslek elemanı yetiştirmek zorundadırlar.

Mesleki ve teknik eğitimin önemi ekonomik gelişme ile birlikte artmaktadır. Ekonomik gelişme daha çok işletme, daha çok iş ve daha çok meslek anlamına gelmektedir. Mesleki ve teknik eğitim bir anlamda ekonomik gelişmenin hızlandırıcısıdır (Özsoy, 2015).

2. Öneriler

Üniversitelerde Meslek Yüksekokulları Elektrik programları açılırken her okulda elektrik programının farklı dallarda açılması gerekir, öğrenciler tercih yaparken bu dallara bakarak tercih yapmalı, yani dallardan bir tanesi üzerine mesleki eğitim yapmalı, bu dallar;

Proje çizimi,

Orta ve yüksek gerilim,

Otomatik kontrol,

Arıza, bakım ve onarım,

Bobinaj,

Güneş enerjisi santralleri,

Rüzgâr enerjisi santralleri,

Doğalgaz çevrim santralleri vb. olmalıdır.

Bu şekilde öğrenciler tercih yaparken ilgi duydukları, çalışmak istedikleri meslek dallarını seçerek gerek okul hayatında gerekse iş hayatında daha başarılı olacaklardır.

Üniversite içerisinde elektrik programlarında farklı alt dalların açılması ile okullar hem Atölye, laboratuvar gibi donanımlar yönünden hem de öğretim elemanı yönünden daha güçlü olacaklardır,

Programların müfredatları teknolojik gelişmelere paralel olarak sürekli güncellenmeli,

Mesleki yabancı dil dersleri muhakkak programda okutulmalı, çünkü öğrencilerin meslekleri ile ilgili katalogları okuması, yeni teknolojileri takip edebilmesi için yeterli teknik yabancı dil bilgisine sahip olması gerekmektedir,

Öğrenciye mezun olurken okuduğu dal, alan ile ilgili yetki belgesi verilmeli, yetki belgesi olmayanlar elektriğin ilgili alanında çalıştırılmamalı, işyeri açamamalı,

Alanla, dalla ilgili yetki belgeleri yalnız okullardan tarafından verilmeli, daha sonradan kurs, seminer vb. düzenlenerek verilmemeli,

Elektriğin alanları ile ilgili programlar açılırken, okulun bulunduğu bölgedeki işletmelerin ihtiyaçları göz önüne alınmalı, üretimleri, çalışma alanları dikkate alınmalı. Okul sanayi



işbirliğinde bu çok önemli, çünkü elektrik programının alanı işletmelere uymuyorsa öğrencilerin mesleki uygulamalar için işletmelere gitmesi zorlaşmaktadır,

Meslek Yüksekokulunun öğrencileri bulunduğu bölgedeki işletmelere, sanayi kuruluşlarına mesleki uygulamalar için muhakkak gitmeli,

Mesleki eğitimde öğrencilere alanıyla ilgili projeler verilmeli, bu projeler mesleki uygulamaların yapıldığı işletmelere yönelik olmalı,

Alanlarda eğitim yapılırken teorik eğitimin yanı sıra uygulamalı eğitime de önem verilmeli, yalnız teori ile kaliteli, bilgili, becerili, alanında iyi bir teknik eleman yetişmesi mümkün değildir,

Öğrencilerin kullanımı için Elektrik programının alanı ile ilgili ders kitapları ders notları hazırlanmalı,

Meslek dersleri ile ilgili kitaplar okul veya bölüm kütüphanelerinde bulunmalı,

Teknoloji değişikçe kitaplar ve ders notları sürekli güncellenmeli,

Alanla ilgili açılan fuar ve sergilere teknik geziler düzenlenmeli, bu şekilde öğrenciler meslekleri ile ilgili yenilikleri görmüş, tanımış olacaklardır,

Öğrenciler meslekleri ile ilgili alanda ilgili işletmelerde mesleki uygulamalar yaptıklarında yetkili uzman kişiler tarafından eğitileceklerinden dolayı, iş güvenliği konularında bilgili olacaklar, dolayısıyla iş kazalarına uğrama riskleri azalacaktır,

İşletmelerde, sanayide yapılacak olan mesleki uygulamalar ile okullar ile sanayi kuruluşları arasındaki işbirliği gelişmiş olacak, işletmeler okulun bir bölümü haline dönüşmüş olacaktır,

3. Sonuç

Sonuç olarak yukarıda yazıldığı, anlatıldığı şekilde elektrik ile ilgili bir mesleki ve teknik eğitim aldıklarında öğrenciler meslekleri ile ilgili bir alanda mesleki yönden tam olarak yetişmiş olacak, mesleklerinin gerektirdiği bilgi, beceri ve donanıma sahip olacaklar dolayısıyla da iş yaşamında mesleki yönden sıkıntı yaşamayacaklar çok kolay uyum sağlayacaklardır.

Ayrıca, mezun öğrenci işsiz kalmayacak, mezunlar sanayi kuruluşlarının istediği özelliklere sahip olarak yetiştiklerinden dolayı işveren işe aldığı teknik elemanı yetiştirmek için zaman harcamayacak, mezun öğrenciler işe başladığı gibi üretime katkıda bulunacaklardır. Hem mezun öğrenci hem işveren hem de ülkemiz ekonomik olarak kazanç sağlamış olacaktır.

Kaynakça

Binici Hanifi ve Necdet, A. R. I. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24/3, 383-396.

Fındıkçı, İ.(2001).*İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Hızlan, D. (1997a). *Okul-Sanayi İlişkileri*. İstanbul: İnkılap Yayınevi.

Hızlan, D. (1997b). Mesleki ve Teknik Eğitimin Yeniden Yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30/1, 1-26.





M.E.B. (2013). Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı. (2014-2108). http://mtegm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar adresinden erişildi (E.T:20.04.2017).

Özsoy, C.A. (2015). Mesleki eğitim istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kontitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4,173-181.



MESLEK YÜKSEKOKULLARINDA UYGULAMALI EĞİTİMİN ÖNEMİ

Yrd. Doç. Dr. İsmail Becenen

Trakya Üniversitesi, Edirne Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu

Öz

Meslek Yüksekokulları, ülkelerin kalkınmasında etkili olan, üretimde ihtiyaç duyulan teknik insan gücünü karşılayan önemli okullardır. Meslek Yüksekokulları iş dünyası için, iş dünyası da Meslek Yüksekokulları için önemlidir. Çünkü iş dünyası Meslek Yüksekokulları mezunlarına istihdam olanakları sağlar, Meslek Yüksekokulları da iş dünyasının ihtiyacı olan meslek elemanlarını yetiştirir. Sanayi kuruluşlarının, işletmelerin nitelikli, mesleki yönden iyi yetişmiş teknik eleman ihtiyacının sürekli artması Meslek Yüksekokullarının önemini daha da arttırmaktadır.

Dolayısıyla iş dünyası ile Meslek Yüksekokulları arasındaki işbirliğinin çok sıkı olması gerekmektedir. Sürekli olarak bu işbirliğinin dile getirilmesine rağmen maalesef istenilen düzeye ulaşamamıştır. İstenilen düzeye ulaşabilmesi için okullardaki derslerin uygulamalarının muhakkak ilgili sanayi kuruluşlarında, işletmelerde yapılması gerekmektedir. Okul sanayi işbirliğinin sürdürülebilir kalıcı olması için, hem okulları hem de ilgili işletmeyi kapsayacak şekilde yasal düzenlemeler yapılmalıdır. Eğitim ve öğretim programları düzenlenirken işletmelerin, ilgili sanayi kuruluşlarının da görüşleri alınmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Meslek Yüksekokulu, Sanayi, İşletme, Kalite, Meslek Elemanı

THE IMPORTANCE OF APPLIED EDUCATION IN VOCATIONAL COLLEGES

Abstract

The vocational colleges are important schools that provide technical manpower needed in production. The vocational colleges are important for the business world, and the business world is also important for the vocational colleges. Because, the business world provides employment possibilities for the graduated from vocational colleges, and the vocational colleges teach professional staff for business world. The continuous increase in the needs of qualified and well-trained technical staff for industrial establishments, and enterprises increases the importance of vocational colleges. Therefore, the cooperation between the business world and the Vocational Schools must be very strict. Despite the constant expression of this cooperation, unfortunately the desired level has not been reached. In order to reach the desired level, the practices of the courses in the schools must be done in the related industrial establishments and enterprises. In order for school industry cooperation to be sustainable and lasting, legal arrangements should be made to cover both school and related businesses. While education and training programs are being organized, opinions of enterprises and related industrial organizations should be taken.

Keywords: Vocational School, Industry, Business, Quality, Occupational Staff



1.Giriş

Günümüzde sanayileşmenin temel unsuru olan bilgi, beceri ve yetkinliklere sahip nitelikli insan gücü ihtiyacı son derece önemlidir. Meslekî ve teknik eğitim, toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde istihdam edilecek nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi için gerekli bilgi, beceri ve yetkinliklerin sistemli olarak verildiği eğitim türüdür. Bu amaçla, meslekî ve teknik eğitim, ekonominin hedefleri ve iş dünyasının talepleri doğrultusunda bireylere bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmalıdır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013).

Teknolojideki hızlı değişimler, insan nüfusunun artışı ile birlikte çeşitlenen ilgi ve gereksinimler, iş dünyasındaki artan rekabet de dikkate alındığında, ekonomik gelişim ve kalkınma için gerekli olan nitelikli insan gücü gereksiniminin önümüzdeki süreçte daha yoğun bir şekilde devam edeceği kolaylıkla söylenebilir. Bu kapsamda özellikle iş dünyasının ihtiyaç duyduğu iş gücünün eğitimi ve yetiştirilmesinde mesleki ve teknik eğitim büyük ve önemli bir yer tutmaktadır (Alkan, vd., 2014).

Eğitimde etkinlik ve verimliliğin temel kıstası sanayi ile okul arasında işbirliğidir. Çünkü eğitimin asıl amacı, ekonomik, sosyal ve kültürel gelişmenin yanında fertleri mutlu, huzurlu kılmaktır. Gelişmiş ülkelerde eğitimde düşünen, araştırabilen, sanatsal duyarlılığı olan, öz güvene sahip, girişimci bir genç kitlenin eğitilmesi amaçlanmaktadır. Sistemin diploma ve değişik sertifikalarla geniş bir alana oturacak şekilde düzenlenmesi gereği vardır. Sistemin yürütülmesinde yönetim, sanayiciler, program geliştirme, uygulama ve değerlendirmeye kadar her safhada işveren ve işçi kuruluşları, akademik kurumlar, meslek kuruluşları, öğrenci, öğretmen ve velilerle birlikte gönüllü kuruluşlarında katkılarının sağlanması gerekir (Binici ve Necdet, 2004).

Mesleki eğitim, bireye iş hayatında belirli bir meslekle ilgili bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ve bireyin yeteneklerini çeşitli yönleriyle geliştiren eğitimidir. Teknik eğitim, ileri düzeyde fen ve matematik bilgisi ile uygulamalı teknik yetenekleri gerektiren, meslek hiyerarşisinde orta ve yüksek kademeler arası düzey için gerekli bilgi, beceri ve iş alışkanlıkları kazandıran ileri düzeyde bir eğitimidir. Genel anlamda kullanılan mesleki ve teknik eğitim ise tanım olarak, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, kişisel, sosyal ve ekonomik yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirme sürecidir” (Özsoy, 2015).

Mesleki ve teknik eğitim; iş piyasasında insanlara belirli bir işi yapmak veya bir mesleği yerine getirmek için gerekli olan bilgi, beceri ve yetkinlikleri kazandırmayı amaçlar. Mesleki ve teknik eğitim bireyler, işletmeler ve toplumlar açısından çok yönlü işleve sahiptir. Birey açısından mesleki eğitim; teorik eğitim ile işyeri ortamı arasında köprü kurarak bireyi işgücü piyasasının ihtiyaçları doğrultusunda yetiştirir, mesleki yönden istihdam edilebilecek konuma getirir ve çalışma hayatına hazırlar, grup çalışmasını öğretir. Çalışma hayatının ötesinde hayatın diğer yönlerinde de bireylerin gelişimini ve sosyal hayatta aktif vatandaşlık becerilerini destekler. İşletmeler açısından mesleki ve teknik eğitim; işletmelerin verimliliğini, performansını, rekabet yeteneğini, araştırma yönünü güçlendirir. İş kalitesi ve çalışan verimliliğinin artırılmasında mesleki eğitimin rolü büyüktür. Toplum açısından mesleki ve teknik eğitim, ekonomik gelişme, refah, sosyal uyum ve sosyal içermeyi, ekonomiyi güçlendirir. Yaşadığımız ortamların ve



şehirlerimizin düzenli işlemesi ve değerli olmasına katkıda bulunarak yaşam kalitesini artırır. Ayrıca, mesleki ve teknik eğitim, istihdam ve sosyal politikaların merkezinde yer alır ve yaşam boyu öğrenme stratejilerinin anahtar unsurudur (Kenar,2009).

Meslek Yüksekokulları da iş dünyasının ihtiyacı olan meslek elemanlarını yetiştirirler. Sanayi kuruluşlarının, işletmelerin nitelikli, mesleki yönden iyi yetişmiş teknik eleman ihtiyacının sürekli artması Meslek Yüksekokullarının önemini daha da arttırmaktadır.

Sanayi ve işletmelerin ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren en önemli kaynaklardan biri de Meslek Yüksekokullarıdır. Gelişen, büyüyen Türkiye Ekonomisinin uluslararası pazarlarda rekabet gücünün yükseltilmesi ancak Meslek Yüksekokullarında yetişen nitelikli, kaliteli elemanlarla üretilen mal ve hizmetlerle mümkün olabilecektir (Sarıbiyık,2013).

Meslek Yüksekokulları ülkelerin kalkınmasında etkili olan, üretimde ihtiyaç duyulan teknik insan gücünü karşılayan önemli okullardır. İş dünyası ile Meslek Yüksekokulları arasındaki işbirliğinin çok sıkı olması gerekmektedir.

2. Öneriler

Müfredatlar, iş dünyasının mezun öğrencilerde aradığı mesleki bilgi ve becerilere göre yeniden düzenlenmeli, bu düzenlemeyi okullar ile iş dünyasından meslekleri ile ilgili konularda uzman kişiler birlikte yapmalı,

Okullarda programlar açılırken bölgedeki sanayi kuruluşlarının çalışma alanları dikkate alınmalı, ayrıca sanayi kuruluşlarının ilgili işletmeleri ile okul arasında mesleki uygulamaların işletmelerde yapılacağına dair protokol yapma zorunluluğu getirilmeli,

Öğrenciler stajlarını da mesleki uygulamaların hemen ardından aynı veya benzeri işyerlerinde yapmalı ve staj sonunda mezun öğrencilerden isteyenlerin bu işyerlerinde çalışmaya başlamaları sağlanmalı,

Öğrenciler mesleki uygulamalar için işyerlerine dağılımları yapılırken, öğrencilerin meslekleri ile ilgili ilgi duyduğu alanlar dikkate alınmalı. Bunu yaparken de işletmelerin üretim alanlarını, özelliklerini belirtir dokümanlar dijital ortamda hazırlanarak öğrencilerin, öğretim elemanlarının incelemesine sunulmalı, öğrenciler uygulama yapacağı işletmeyi öğretim elemanının danışmanlığında seçmeli,

Mesleki uygulamalar için işletmelere gitmeden önce öğrencilere uygulama alanı ile ilgili gerekli olan teorik bilgiler okulda verilmeli,

Yükseköğretim Kurulu ile İstanbul Sanayi Odası Vakfı arasında 1997 yılında imzalanan protokol ile gerçekleştirilen öğretim elemanlarının Endüstri Deneyimini Arttırma(EDA) programı tekrar uygulanmalı,

İşletmelerin yapmış oldukları üretimlerden okulların Atölye ve laboratuvarlarda yapılabilecek olanlar döner sermaye kapsamında okullarda yapılmalı,

İşletmelerde uygulamalı eğitim yapılırken, bu uygulamada görevli olan okul ve işletme görevlileri aralarında toplantı yapılarak, değerlendirmeler yapılmalı sorunlar varsa hemen çözüm yoluna gidilmeli,



Aynı programlara sahip Meslek Yüksekokulları kendi aralarında toplantılar yaparak, işletmelerdeki uygulamalar ile ilgili bilgi, birikim ve deneyimlerini birbirleri ile paylaşmalıdırlar,

İşletmelerde uygulamalı eğitim sonucu aynı veya benzeri işletmelerde çalışmaya başlayan ve özellikle yönetici pozisyonundaki mezunlarda bu uygulamaya dâhil edilerek onların bilgi ve deneyimlerinden faydalanılmalı,

İşletmelerde uygulamalı eğitim sonucu çalışmaya başlayan öğrenci sayıları, bu öğrencilerle yapılan anket çalışmaları sonucu elde edilen istatistiki bilgiler değerlendirilip kamuoyu ile paylaşılıp Meslek Yüksekokulları daha cazip hale getirilmeli,

Üniversitelerde her yıl uygulamalı eğitimin konuşulduğu, tartışıldığı paneller düzenlenmeli,

İşletmelerde öğrencileri meslekleri ile ilgili konularda araştırmaya, denemeler yapmaya yöneltmek, motive etmek amacıyla proje, imalat, üretim vb. konularda yarışmalar düzenlenmeli, dereceye girenlere ödüller verilmeli, yarışmacıların ürünleri sergilenmeli,

İşletmelerde uygulamalı eğitim, işletmede konusunda uzman kişiler tarafından yapılmalı ve bu kişilerin işletmelerdeki pozisyonları isimleri önceden belirlenmeli,

İşletmelerdeki uygulamalı eğitim için, okul sanayi işbirliğini kurumsal bir yapıya kavuşturmak gerekir, bunun içinde okulların bulunduğu şehirlerdeki ilgili sanayi kuruluşları, sektörler, meslek odaları vb. kurumlar ile okullar arasında koordinasyonu sağlayacak birimler kurulmalı, bu birimlerde okullardan ve iş dünyasından konusunda uzman kişiler görev almalı.

3. Sonuç

Uygulamalı eğitim için önerilenler yapıldığında;

Öğrenciler işletmelere gidip meslekleri ile ilgili yenilikleri, yeni teknolojileri öğrendiklerinde, mesleklerine karşı motivasyonları, ilgileri artacak,

Mezunlar iş dünyasının istediği, beklediği mesleki özelliklere sahip, deneyimli, yeterli mesleki bilgiye sahip olacaklar,

Öğrenciler mesleklerini daha iyi tanıma fırsatı bulacaklar, mesleklerinin hangi alanında daha başarılı olacaklarını tespit etme şansını bulup, mesleklerinde kendilerini daha iyi yetiştirip daha başarılı olacaklar,

Meslek Yüksekokullarındaki müfredatlar uygulamalı eğitimin gerekliliğine göre yeniden düzenlenip güncellenmiş olunacak,

İşletmelerde uygulamalı eğitim yapıldığında, öğrencilerin yanı sıra öğretim elemanları da iş hayatını tanıyacaklar, işletmelerin okullardan beklentilerini öğrenecekler meslekleri ile ilgili yeni teknolojileri tanıma fırsatı bulacaklar,

Öğrenciler işletmelerin işleyiş şeklini, yönetim şeklini, kendi yetki ve sorumluluklarını öğrenecekler, iş hayatına atıldıklarında işe adapte olmada uyum sağlamada sorun yaşamayacaklar,

Meslek Yüksekokulları ile işletmeler işbirliği yaptığında öğretim elemanlarının mesleki bilgi ve becerileri işletmeler de değerlendirilecek, işletmelerde problemlerin çözümüne katkıda bulunacaklar,



Taraflar yaptıkları toplantılar sonucunda hem aksaklıklar giderilecek hem de uygulamalı eğitimin amacına ulaşmış olup olmadığı tespit edilecek, amacına ulaşmamışsa nedenleri araştırılıp çözüm yolu bulunarak amacına ulaşması sağlanacak,

Uygulamalı eğitim sonucunda öğrencilerin aynı işletmelerde işe alınmaları meslek ve teknik eğitim veren liselere olan ilgiyi de arttıracak,

Uygulamalı eğitim sonucu mesleki eğitimle ilgili kazanılacak deneyimler, mesleki öğretimde yeni yöntemlerin, tekniklerin geliştirilmesini sağlayacak,

Öğretim elemanları var olan mesleki bilgi ve becerilerini işletmelerde pekiştirme, geliştirme fırsatı bulacaklar,

İşletmelerin, sanayinin yürütmekte olduğu AR-GE çalışmalarına öğretim elemanlarının katkıda bulunması sağlanacak,

Uygulamalı eğitim sonucunda mesleki ve teknik eğitime ait programlar daha iyi tanıtılmış olunacak, Meslek Yüksekokullarının önemi daha da anlaşılacak, Meslek Yüksekokullarına olan ilgiye artacak,

Uygulamalı eğitim kapsamında okullarda üretim yapıldığında, hem öğrenciler mesleki yönden uygulama becerisi kazanacak, hem ücret alacaklar hem de okulların giderlerinin bir kısmı buradan karşılanmış olunacak,

Panellerde konuşmacılar deneyimlerini, mesleki birikimlerini meslektaşlarıyla paylaşma fırsatı bulacak dolayısıyla da mesleki eğitimin gelişmesine katkıda bulunacaktır,

İşletmelerdeki uygulamalı eğitim sonucunda; İşletmelerin, sanayinin, kısacası iş dünyasının ihtiyaç duyduğu, değişen teknolojik gelişmelere çabuk uyum sağlayabilen, problemleri çözebilen, çalışanlarla kolay iletişim kurabilen, grup çalışmalarına uyum sağlayabilen, sorumluluk alabilen, yapacağı iş için yeterli mesleki bilgi ve beceriye sahip olan teknik elemanlar yetiştirilecek,

Sonuç olarak; okul sanayi işbirliği ile işletmelerde yapılacak uygulamalı eğitimden, hem sanayiciler hem öğrenciler mutlu olacak hem de okullar da yapılmakta olan mesleki eğitim amacına ulaşmış olacaktır.

Kaynakça

Alkan, R. vd. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4/3, 133-140.

Binici Hanifi ve Necdet, A. R. I. (2004). Mesleki ve teknik eğitimde arayışlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24/3,383-396

Kenar, N. (2009). Yaygın eğitim kapsamında mesleki eğitim sistemi. *Mercek Dergisi Ekim Sayısı*.

M.E.B. Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı.(Taslak)(2013-2017).www.kso.org.tr adresinden erişildi.(E.T.22.04.2017)

Özsoy, C.A. (2015). Mesleki eğitim istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kontitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4,173-181.





Sarıbıyık, M. (2013). Meslek yüksekokullarında nitelikli işgücü yetiştirmek için 3+ 1 eğitim modeli. *Academic Platform Journal of Engineering and Science*, 1/1, 39-41.



MESLEKİ VE TEKNİK ANADOLU LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN DEVAMSIZLIK NEDENLERİ

Yrd. Doç. Dr. Özgür ÖNEN

Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Öğretmen Abdullah KAYAOĞLU

Burdur Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi

Öz

Bu çalışmanın amacı kamuoyunda 4+4+4 şeklinde bilinen eğitim reformu sonrasında meslek lisesi olarak tanımlanan ortaöğretim kurumlarındaki öğrenci devamsızlık nedenlerinin saptamaktır. Reform sonrasında kesintisiz ve zorunlu olan sekiz yıllık temel eğitim, ortaöğretim sürecini de kapsayacak şekilde 12 yıla çıkarılmış ve zorunlu hale getirilmiştir. Bu reform sonucunda, 2012-2013 eğitim öğretim döneminden itibaren daha önce başarısızlık ve benzeri nedenlerle eğitim sistemi dışına çıkan öğrenciler, eğitim sisteminde zorunlu olarak kalmaya devam etmişlerdir. Sistem değişikliği öğrenci sayılarında ciddi artışlara sebep olmuştur. Bu durumdan meslek liselerinin de etkilenmesi beklendik bir sonuç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenci sayılarının artması ve zorunlu eğitim kapsamında olmadığı zaman sistemden çıkmayı tercih edecek öğrencilerin eğitim sistemi içinde kalmaya devam etmelerinin, öğrenci davranışlarında değişikliklere sebep olabileceği düşünülebilir. Bu noktada, özellikle meslek liselerinde hali hazırda reform öncesinde yüksek olan devamsızlık düzeylerinin, reform sonrasında artması, devamsızlık nedenlerinin değişmesi beklenebilir. Bu çalışmada, Burdur il merkezinde yer alan meslek liselerindeki öğrencilerin devamsızlık nedenlerini saptamaya çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki alt problemlere cevap aranmaya çalışılmıştır; 1. Okuldan kaynaklanan nedenler 2. Aileden kaynaklanan nedenler 3. Öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenler 4. Sosyal ve ekonomik nedenler 5. Fiziksel, fizyolojik ve psikolojik nedenler Veriler anket tekniği ile toplanmış olup anket formu toplamda 20 sorudan oluşmaktadır. İlk üç soru öğrencilerin yaş, cinsiyet ve buldukları eğitim düzeyini belirlemeye yönelik demografik özelliklerini tespit etmeye yönelik iken, diğer 17 soru devamsızlık nedenlerini belirlemeye yöneliktir. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Toplamda 131 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Öğrenciler Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Bilişim Teknolojileri ve İtfaiyecilik-Yangın Güvenliği Alanlarında 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmektedirler. Veriler tekrarlanma sıklığına göre frekans ve yüzde kullanılarak excel programına işlenmiş, istenen grafik ve tablolar oluşturulmuştur. Frekans sayılarına uygun olarak devamsızlık sebepleriyle ilgili her madde ayrı ayrı ve daha önceden gruplanmış beş alt problem temel alınarak oluşturulan grafikler ışığında yorumlanmıştır.



Anahtar Kelimeler: Devamsızlık, Meslek Lisesi, Devamsızlık Nedenleri

CAUSES FOR STUDENT ABSENTEEISM IN ANATOLIAN VOCATIONAL SCHOOLS

Abstract

The purpose of this study is to understand student absenteeism in vocational schools. Vocational schools traditionally least preferred educational organizations in Turkish educational context. For that reason generally students with low academic achievement levels prefer these schools and there were already high student absenteeism rates in these schools. Due to the educational reform that put into action in 2012-2013 these schools faced with the increased number of students who would possibly leave the schools. As the 12 years of education was not compulsory up to that time. Since it can be assumed that students who would normally leave the school if it would be not compulsory may have an effect on school culture and student behaviors, this change is the base rational for investigation of student absenteeism in vocational school which was investigated in some studies before the reform. In this study, five sub-questions were developed "what are the reasons for school absenteeism arise from school? What are the reasons for school absenteeism arise from family? What are the reasons for school absenteeism arise from teacher and lessons? What are the reasons for school absenteeism arise from students' social and economic conditions? And what are the reasons for school absenteeism arise from physical and psychological condition of the students?" Data gathered by questionnaire, that is consist of 20 questions, three of them are asking for demographic information and 17 of them are about absenteeism reasons. In total 131 vocational school students from different departments participated in study. As a descriptive research, results are given by frequencies, percentages and for the sake of simplicity by pie cart diagrams. Finally results were discussed, according to the five sub-questions.

Keywords: Absenteeism, Vocational School, Causes for Absenteeism

Giriş

Eğitimi "kişinin toplumsal becerilerinin en iyi seviyeye getirilmesi, bireyin gelişiminin sağlanması için, seçkin kontrollü bir çevreyi ve okul etkinliklerini de içine alan bir süreç" olarak tanımlamak mümkündür (Poyraz, 1996). Bu tanımdan yola çıkarak, okul eğitim sisteminin önemli bir ögesi olarak belirtilebilir (Açıkalın, 1995). Her ne kadar eğitim, sadece okullarda yapılan bir faaliyet değilse de, okul, eğitim vermek için oluşturulmuş özel bir alandır (Bursalıoğlu, 1987). Eğitim sisteminin çıktısı amaçlı gerçek örgütlenmesi olan okulu diğer eğitim kurumlarından ayıran en temel özellik, tamamen insan üzerinde çalışması ve onu farklılaştırma yeteneğidir (Açıkalın, 1995). Okul, eğitim sisteminde ulaşılması gereken amaçlar ve temel ilkeler ışığında öğrenciye gerekli bilgi, beceri ve davranışların planlı bir şekilde ve bilimsel yöntemlerle kazandırıldığı eğitim örgütüdür (Demirtaş ve Güneş, 2003).



Bütün toplumlar da okullara değişik işlevler yüklenmekte ve devletler okullar aracılığıyla ulaşmak istedikleri beklentilerini ve hedeflerini, eğitimle ilgili yasalarında belirtmektedirler (Aydın, 2003). Bununla beraber okulların temel amacı toplumun devamlılığını sağlayacak nesiller yetiştirmektir (Kıncal, 1993). Bu amaca ulaşabilmesi için, okullarda zamanın randımanlı kullanılması gerekmele beraber, öğrenme için tahsis edilen süre sarfında öğrencinin devamlı katılmadığı bir öğretim faaliyeti, onun oluşturacağı öğrenme deneyimlerinin aksak olmasına neden olmaktadır ve bu durumun oluşmasındaki en önemli sebeplerden biri olarak devamsızlık gösterilebilir (Taymaz, 2000).

Devamsızlık, sadece öğrencinin okula karşı olumsuz duygular beslemesi sebebi ile değil çok fazla nedenin beraber ya da tek başına bulunması ile ortaya çıkarak, öğrencinin eğitim sürecini aksatmasına veya devamsızlık yapmasına neden olabilmektedir (Pehlivan, 2006). Okula devamsızlık fiziksel, psikolojik ve toplumsal birçok sebepten kaynaklanabilen ve öğrencinin başarısını olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülen istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Altınkurt, 2008). Bu amaçla Türk Milli Eğitim sisteminde devamsızlığa ilişkin bir takım düzenlemelerden bahsetmek mümkündür. Millî Eğitim Temel Kanununun "okul yöneticileri, millî eğitim müdürleri ve mahalli mülkî idare amirleri öğrencilerin okula kayıt ve devamıyla ilgili gerekli tedbirleri alırlar." şeklindeki 26. Maddesi bu bağlamda devamsızlığın önlenmesi ile ilgili olarak yerel görevlileri tanımlamaktadır. Ortaöğretim kurumları yönetmeliğinde ise "Devamsızlık süresi özürsüz 10 günü, toplamda 30 günü aşan öğrenciler, ders puanları ne olursa olsun başarısız sayılır ve durumları yazılı olarak velilerine bildirilir." şeklinde bir düzenleme söz konusudur. Yönetmeliğin 36. maddesi devam-devamsızlık durumunu düzenlemektedir ve buna göre okula devam zorunlu olmakla beraber veliler, öğrencilerinin okula devamını sağlamakla yükümlüdürler. Görüldüğü üzere devamsızlık konusu okulların işleyişi açısından ciddi bir öneme sahiptir.

Bu bağlamda Türkiye’de 2012 yılında gerçekleştirilmiş olan eğitim reformu ile birlikte, ortaöğretim kurumları zorunlu eğitim kapsamında değerlendirilmeye başlandığı ve genel olarak ülke çapında gerçekleştirilen orta öğretime geçiş sınavlarında en düşük başarıyı sergileyen öğrencilerin meslek liselerini tercih ettiği ve bakanlık yetkililerinin sistem değişikliği ile bu okulların tercih edilme oranını arttırmayı hedefledikleri bilinmektedir (Meslek liseleri en çok tercih edilen okul olacak, 2012).

Ancak son yıllarda okullarda öğrenci devamsızlığı en büyük sorunlardan biri haline gelmektedir (Öztekin, 2013). OECD tarafından yayımlanan Bir Bakışta Eğitim 2015 isimli raporda yer alan verilere göre Türkiye’de 15-19 yaş aralığında eğitime katılan öğrenci oranı %69 dur. Tüm katılımcı ülkeler ortalaması ise %84 tür (OECD, 2015). OECD tarafından PISA verileri kullanılarak yapılan araştırmada, PISA 2012 uygulamasından önceki iki hafta boyunca, en az bir defa tüm gün okula gitmeyen öğrenci oranları incelendiğinde Türkiye için sorunun büyüklüğü daha net ortaya çıkmaktadır. Bu oran Türkiye’de %54 iken, OECD ülkelerinde sadece %14’tür (OECD, 2013). Bu durum özellikle tercih edilme oranlarının artırılması hedeflenen meslek liselerinde daha yüksektir. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği meslek lisesinde 2015-2016 eğitim öğretim yılında öğrenimine devam eden öğrencilerin devamsızlıktan kalanlar ve sadece 2 tam gün daha okula devam etmediği takdirde sınıf tekrarı yaşayacak olan öğrencilerin oranları 9. sınıflarda %23,7, 10. sınıflarda %12,87, 11. sınıflarda %22,9, 12. sınıflarda ise %9,1 oranındadır.



Sonuç olarak, özellikle tercih edilme açısından en son sıralarda yer alan meslek liselerinde reformla beraber yaşanan öğrenci sayılarındaki artış, ve yine reformun bir etkisi olarak normal koşullarda akademik başarısızlık ve benzeri nedenlerle sistem dışında kalacak olanların sistem içinde kendilerine en çok meslek liselerinde yer bulabilme imkanına sahip olmaları, bununla beraber tüm dünyada yaşanan hızlı sosyo-ekonomik değişiklikler göz önüne alındığında meslek liselerinde devamsızlık nedenlerinin incelenmesi bu çalışma açısından önemli görülmüştür.

Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma soruları geliştirilmiştir;

1. Okuldan kaynaklanan devamsızlık nedenleri nelerdir?
2. Aileden kaynaklanan devamsızlık nedenleri nelerdir?
3. Öğretmen ve derslerden kaynaklanan devamsızlık nedenleri nelerdir?
4. Sosyal ve ekonomik sorunlardan kaynaklanan devamsızlık nedenleri nelerdir?
5. Fiziksel, fizyolojik ve psikolojik devamsızlık nedenleri nelerdir?

Yöntem

Nicel araştırma yöntemlerinden, tarama desenine uygun olarak tasarlanmış olan bu çalışmada (Karasar, 2002) veri toplama aracı olarak öğrenciler hakkında genel bilgiler de içeren, devamsızlık sebeplerini belirleme amacıyla Milli Eğitim Bakanlığınca hazırlanan öğrenci devamsızlık anketinden yararlanılarak oluşturulan anket formu kullanılmıştır. Ankette toplam 20 soru yer almıştır. Toplamda 131 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Elektrik-Elektronik Teknolojisi, Bilişim Teknolojileri ve İtfaiyecilik-Yangın Güvenliği Alanlarında 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda öğrenim görmektedir

Varsayım ve Sınırlılıklar

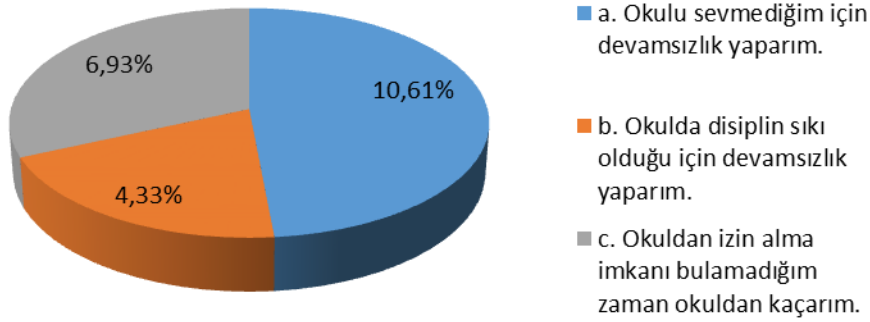
Araştırmaya katılan öğrencilerin yapılan araştırmanın önemine ve gerekliliğine inandıkları her hangi bir etki altında kalmadan doğru ve gerçekçi olarak anket sorularını cevaplandırdıkları kabul edilmiş ve bu şartlara göre sonuçlar yorumlanmıştır. Bununla beraber, hali hazırda araştırmanın yapıldığı günlerde okulda olmayan hedef kitleye ulaşılamamış, var olan öğrencilerle araştırma gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, araştırmanın alt problemlerini yanıtlamak amacıyla elde edilen verilere dayanarak ortaya çıkan bulgulara ve bu bulgulara ilişkin yorumlara yer verilmiştir.

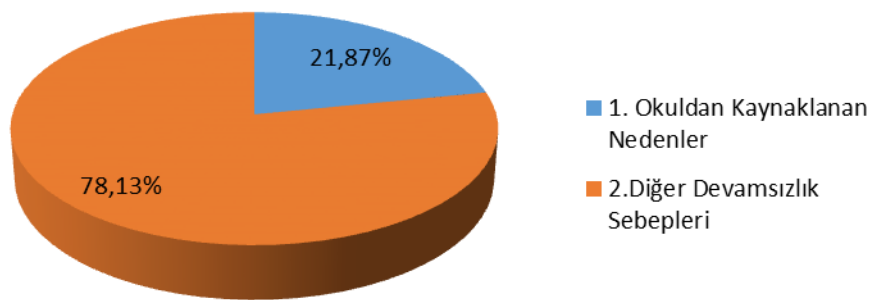
Birinci alt problemi oluşturan okuldan kaynaklanan nedenler ile ilgili olarak; Okulu sevmediğim için devamsızlık yaparım, Okulda disiplin sıkı olduğu için devamsızlık yaparım, Okuldan izin alma imkânı bulamadığım zaman okuldan kaçırım şeklinde yöneltilen sorulara verilen cevaplar incelendiğinde ortaya çıkan devamsızlık durumu oranları aşağıda Şekil 1'de verilmiştir.





Şekil 1. Okuldan kaynaklanan nedenleri oluşturan faktörler

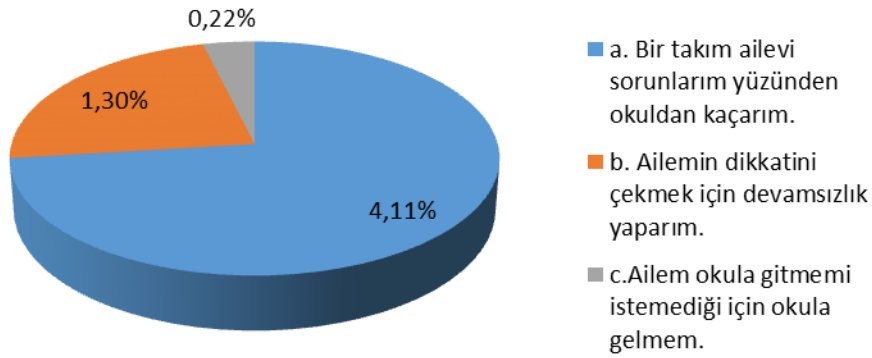
Şekil 1’de görüldüğü gibi Devamsızlığın okuldan kaynaklanan nedenleri arasından; Okulu sevmediğim için devamsızlık yaparım %10,61, Okulda disiplin sıkı olduğu için devamsızlık yaparım %4,33, okuldan izin alma imkanı bulamadığım zaman okuldan kaçarım %6,93 lük oranlara sahiptir.



Şekil 2. Okuldan kaynaklanan nedenler.

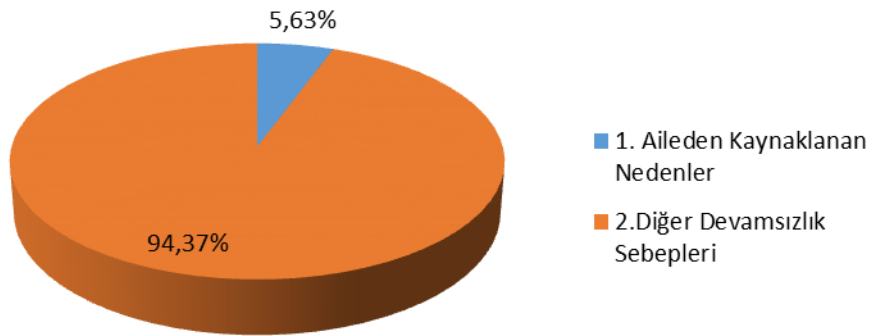
Devamsızlık sebeplerinden, okuldan kaynaklanan nedenler Diğer Devamsızlık Nedenleri arasında %21,87 lik kısmı oluşturmaktadır. İkinci alt problemi oluşturan aileden kaynaklanan nedenlere dair oranlar aşağıda Şekil 3’de verilmiştir.





Şekil 3. Aileden kaynaklanan nedenleri oluşturan faktörler.

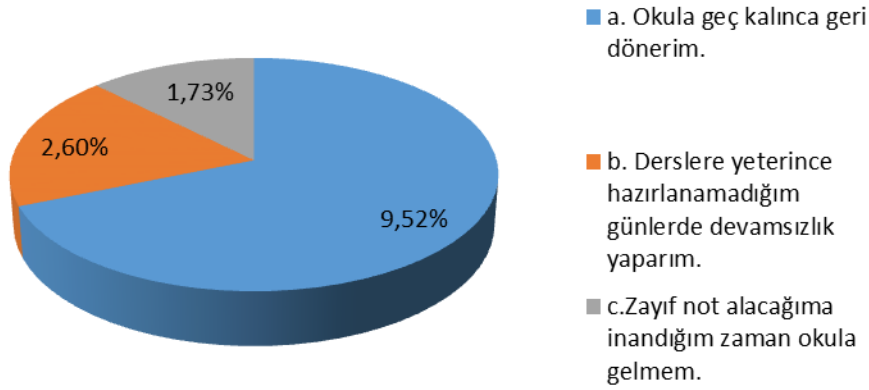
Şekil 3'te görüldüğü üzere, devamsızlığın aileden kaynaklanan nedenleri arasında; Bir takım ailevi sorunlarım yüzünden okuldan kaçırım %4,11, Ailemin dikkatini çekmek için devamsızlık yaparım %1,30, Ailem okula gitmemi istemediği için okula gelmem %0,22'lik dilimi oluşturmaktadır. Devamsızlık sebeplerinden, aileden kaynaklanan nedenler Diğer Devamsızlık Nedenleri arasında %5,63' lük kısmı oluşturmaktadır (Şekil 4).



Şekil 4. Aileden kaynaklanan nedenler.

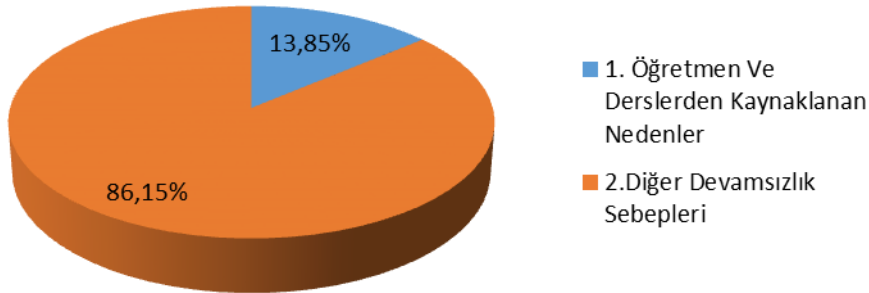
Üçüncü alt problemi oluşturan öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenlere dair sorulara verilen cevaplar aşağıda Şekil 5' de verilmiştir.





Şekil 5. Öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenleri oluşturan faktörler

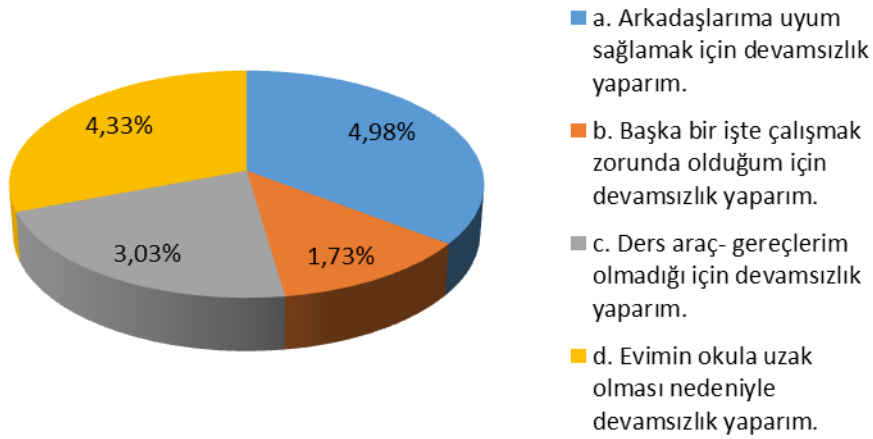
Şekil 5'te devamsızlığın öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenleri; Okula geç kalınca geri dönerim %9,52, derslere yeterince hazırlanamadığım günlerde devamsızlık yaparım %2,60, zayıf not alacağıma inandığım zaman okula gelmem %1,73 oranında oluşmuştur. Devamsızlıkla ilgili olarak öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenler, diğer devamsızlık nedenleri arasında %13,85'lik kısmı oluşturmaktadır (Şekil 6).



Şekil 6. Öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenler.

Dördüncü alt problemi oluşturan sosyal ve ekonomik sebeplerden kaynaklanan nedenlere ait oranlar aşağıda Şekil 7'de verilmiştir.

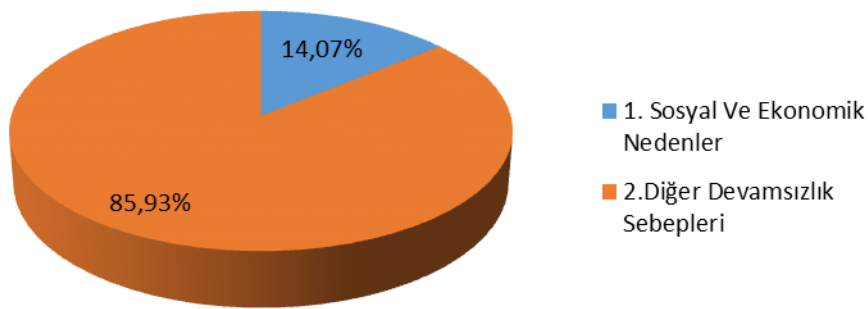




Şekil 7. Sosyal ve ekonomik nedenleri oluşturan faktörler.

Şekil 7’de görüldüğü gibi devamsızlığın sosyal ve ekonomik nedenleri arasından; arkadaşlarıma uyum sağlamak için devamsızlık yaparım %4,98, başka bir işte çalışmak zorunda olduğum için devamsızlık yaparım %1,73, ders araç ve gereçlerim olmadığı için devamsızlık yaparım %3.03, evimin okula uzak olması nedeniyle devamsızlık yaparım %4,33'lük dilimi oluşturmuştur.

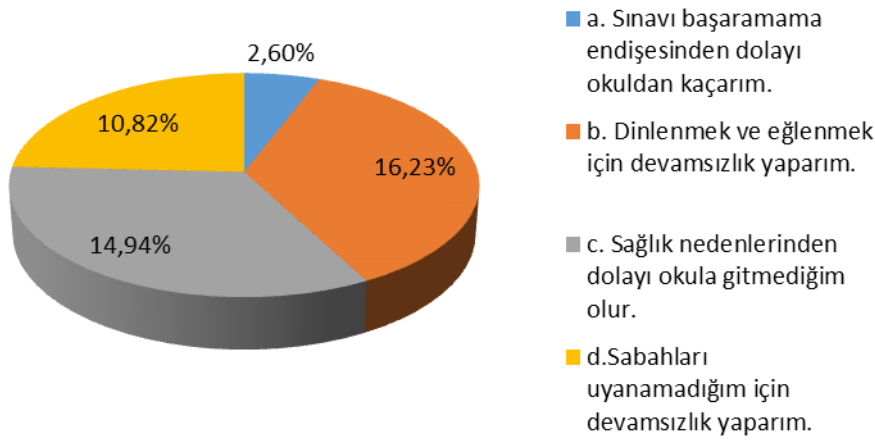
Şekil 8’de görüleceği üzere devamsızlığın sosyal ve ekonomik nedenleri, öğrencinin devamsızlık sebepleri arasından %14,07’ lik kısmı oluşturmaktadır.



Şekil 8. Sosyal ve ekonomik nedenler.



Beşinci alt problemi oluşturan fiziksel, fizyolojik ve psikolojik sebeplerden kaynaklanan nedenlere dair bulgular aşağıda verilmiştir (Şekil 9).

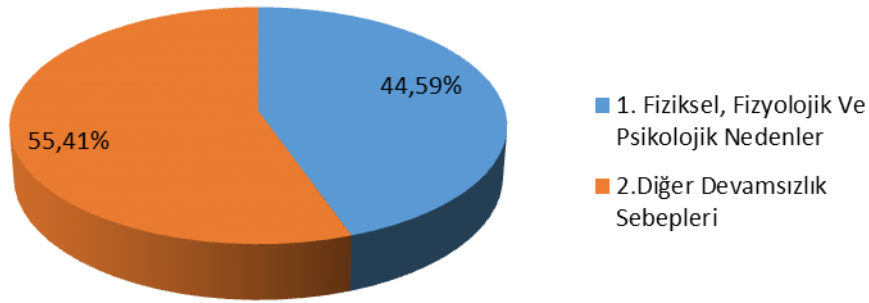


Şekil 9. Fiziksel, fizyolojik ve psikolojik nedenleri oluşturan faktörler.

Şekil 9'da belirtilen devamsızlığın fiziksel, fizyolojik ve psikolojik nedenleri arasında; Sınavı başaramama endişesinden dolayı okuldan kaçırım %2,60, Dinlenmek ve eğlenmek için devamsızlık yaparım %16,23, Sağlık nedenlerinden dolayı okula gitmediğim olur %14,94, Sabahları uyanamadığım için devamsızlık yaparım %10,82'lik dilimi oluşturmuştur.

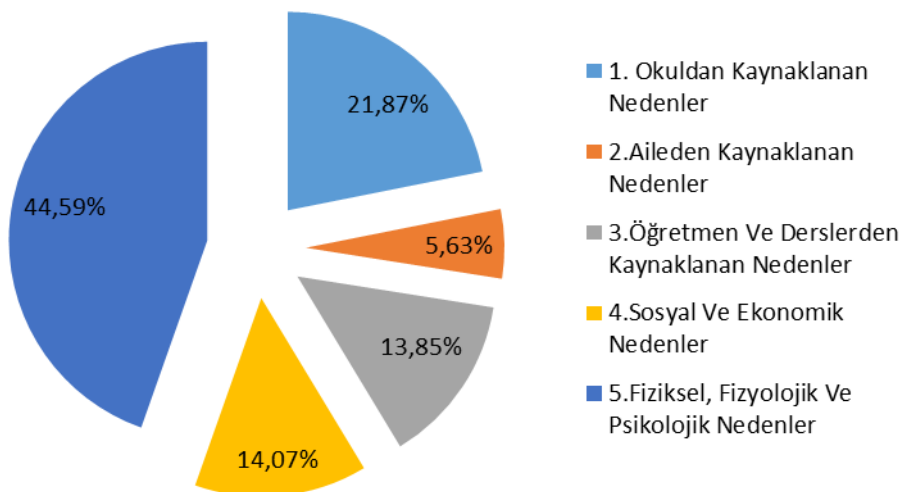
Şekil 10'a bakıldığında devamsızlığın Fiziksel, Fizyolojik Ve Psikolojik nedenleri, öğrencinin devamsızlık sebepleri arasından %55,41' lik kısmı oluşturduğu gözükmektedir.





Şekil 10. Fiziksel, fizyolojik ve psikolojik nedenler.

Genel olarak incelendiğinde devamsızlığın okuldan kaynaklanan nedenleri %21,87, aileden kaynaklanan nedenleri %5,63, öğretmen ve derslerden kaynaklanan nedenleri %13,85, Fiziksel, sosyal ve ekonomik nedenleri %14,07, Fizyolojik Ve Psikolojik nedenleri %44,59'luk kısmı oluşturmaktadır (Şekil 11).



Şekil 11. Devamsızlığın temel nedenleri.

Sonuç ve Tartışma

Sonuçlar genel olarak değerlendirildiğinde öğrencilerin çoğunlukla fiziksel, fizyolojik ve psikolojik nedenler ile devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir. Bunlar arasında en dikkat çeken ve en yüksek devamsızlık oranına sahip olan ise dinlenmek ve eğlenmek için devamsızlık yaparım şeklindeki cevaplarıdır. Yani öğrenciler eğitim kurumlarında bireysel gelişimlerini sürdürmek yerine aslında birçok aile ve öğretmen açısından geçerli kabul edilemeyecek olan bir sebeple devamsızlık yapabilmekte olduklarını beyan etmişlerdir. Eğitim yöneticilerinin ve ailelerin belki de üzerinde en fazla durması gereken faktör bu olarak değerlendirilebilir. Yine bu boyutta bir diğer dikkat çeken olgu ise sağlık sebeplerinden dolayı okula gitmediklerini beyan etmiş olmalarıdır. Bir diğer dikkat çekici olgu ise, öğrencilerin sabah uyanamadıkları için devamsızlık yapmış olmalarıdır. Okula başlama saatleri bir çok ortaöğretim kurumunda aslında makul kabul edilebilecek düzeyde olmasına rağmen, özellikle araştırmanın yapıldığı Burdur ilinin çok büyük olmaması ve fazla yoğun bir trafiğe de sahip olmadığı düşünüldüğünde öğrencilerin uyanıp okula yetişememesi şaşırtıcı olarak algılanabilir. Öğrencilerin, uyku düzenlerinde bir takım sorunlar olduğu bu çalışma verilerine göre düşünülebilir. Bu durumda gelecek çalışmalarda, öğrencilerin uyku düzeni ve bu düzeni etkileyen olumsuz faktörlerin incelenmesi önerilebilir. Yine bu bulguya paralel olarak öğrencilerin derse geç kaldıklarında devamsızlık yaptıkları görülmüştür. Hatta öğretmen ve dersten kaynaklanan sebepler arasında en fazla yoğunluğa sahip devamsızlık nedenidir. Bu doğrultuda, uygulama açısından sadece sabah tek bir derse geç gelince yarım gün devamsız olarak öğrenciyi değerlendirmek yerine, ders bazında devamsızlık takibi gerçekleştirilmesi önerilebilir. Öğrencilerin, bir kısmının ise diğer faktörlere oranla kısmen biraz daha fazla oranla okulu sevmedikleri için devamsızlık yaptıkları tespit edilmiştir. Öncelikli olarak öğrenciler açısından daha eğlenceli bir okul ortamı algısının nasıl olduğunun tespit edilmesi bu noktada yararlı olacaktır. Öğrencilerin okulu sevmesini sağlamak amacıyla neler yapılabileceğinin araştırılması, ve bunun yerel bazda gerçekleştirilmesi önemlidir. Bir takım okul imkanlarının, (spor tesisleri vb.) geliştirilmesi belki yararlı olabilir, ancak bu noktada asıl olarak öğrenci düşüncelerinin tespit edilmesinin daha yararlı olabileceği unutulmamalıdır. Ulusal düzeyde ise müfredatın, öğrencilerin sosyal ve fizyolojik ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenmesi tavsiye edilebilir. Yaş gruplarına uygun olarak, daha fazla beden eğitimi dersi veya diğer sanatsal faaliyetlerin artırılması önerilebilir. Diğer devamsızlık sebeplerinin ise genel olarak benzer ve düşük oranlarda dağıldığı görülmüştür. Öncelikli olarak yukarıda belirtilen konularda çalışmaların yürütülmesi tavsiye edilebilir.

Kaynakça

Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği* (2. Basım).

Ankara: Pegem A Yayıncılık.



Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.

Aydın, İ. (2003). *Eğitim ve öğretimde etik*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Bursalıoğlu, Z. (1987). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını, 154.

Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2003). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık

Karasar, N. (2002). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.

Kıncal, R. (1993). Okul ve Eğitim. *Eğitim Dergisi*, 4, 10-15.

“Meslek liseleri en çok tercih edilen okul olacak.” *Sabah*, 18.04.2012.

<http://www.sabah.com.tr/egitim/2012/04/18/meslek-liseleri-en-cok-tercih-edilen-okul-olacak>, adresinden erişildi, (E.T. 17.03.2017)

Milli Eğitim Bakanlığı, (1/7/2015). Resmi gazete ortaöğretim kurumları yönetmeliği. Sayı: 29403. <http://ogm.meb.gov.tr/www/mill-egitim-bakanligi-ortaogretim-kurumlari-yonetmeliği/icerik/504> adresinden erişildi (E.T. 19.06.2017)

Milli Eğitim Temel Kanunu (1973, 2014). Kanun No 1739.

OECD (2015). *Education at a glance 2015: OECD Indicators*. Paris: Organization for Economic Cooperation and Development, <http://www.oecd.org/edu/education-at-a-glance-2015.htm> adresinden erişilmiştir (E.T. 19.06.2017)

OECD. (2013). PISA 2012 Results: ready to learn students' engagement, drive and self-beliefs. Volume III. Paris: OECD <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/PISA-2012-results-volume-III.pdf> adresinden erişilmiştir (E.T. 19.06.2017)



Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, ESOGÜ, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Pehlivan, Z. (2006). *Resmi genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Taymaz, H. (2000). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Müdürleri İçin Okul Yönetimi, Okul Yöneticisinin İş Alanları, Alanlara Giren İşler, İşlerin İşlemleri İşlem Basamakları*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Poyraz, C. (1996). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Çantay Sanayi ve Tic. Ltd. Şti



KUR'ÂN VE SÜNNET AÇISINDAN MÛSİKÎ

Yavuz DEMİRTAŞ

Fırat Üniversitesi Devlet Konservatuvarı Müdürlüğü

Öz

“İslâm’da Mûsikînin Hükümü" konusu, dün olduğu gibi bugün de en önemli tartışma konuları arasında yer almaktadır. Hadîs kaynaklarında, mûsikînin lehinde olduğu gibi aleyhinde de hadîslerin yer almasından kaynaklanan bu tartışmanın, toplumumuzun hemen her kesiminde sürekli olarak meydana geldiği bilinmektedir. Ancak bunun, geleceğimizi şekillendirecek olan üniversite gençleri, özellikle de derslerine girdiğimiz ve meslekleri gereği tam da bu tartışmanın merkezinde bulunan İlahiyat Fakültesi ile Devlet Konservatuvarı öğrencileri arasında cereyan ettiğine bizzat şahit oluşumuz, konuyla ilgili ayrıntılı bir çalışma yapılmasının gerekli olduğu kanaatini bizde uyandırarak harekete geçirmiş ve neticede bu makalenin ortaya çıkmasını sağlamıştır. Mûsikînin helallığı-haramlığını konu edinen bu çalışmamız, mûsikîyle ilgili âyet ve hadîslerin hemen tamamını içine alması; anlaşılır ve akıcı bir üslûba sahip olması; özellikle de mûsikînin hükümü konusundaki kararsızlığı giderecek kesin ve net ifadeler içermesi bakımından, konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalardan farklılık arz etmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mûsikî, Kur'ân, Sünnet, Helal, Haram..

MUSIC FROM THE PERSPECTIVE OF THE QURAN AND SUNNAH

Abstract

Provision of music in islam has been one of the most important discussions today as it was in the past. This discussion is not only for the favorable music but is also against it deriving from sources of the hadiths and is known to have come from almost every segment of society. This discussion's taking place among university students who will shape the future of the human but especially among students of Theology Faculty and Conservatory, where I am myself an associate professor, made me involve in this matter in detail and provided this article's appearance. This study that is based on the halal and illegitimate of music is different from the other studies held in the past as it has definite and plain expressions and including nearly all verses of the Koran and hadiths and being understood easily, having a streamlined style.

Keywords: Music, The Koran, Circumcision, Halal, Illicit.

Giriş

Asıl konumuzla ilgili bilgilere geçmeden önce çalışmamızın amacı, önemi, kapsamı, yöntemi ve kaynakları hakkında bilgiler vermek istiyoruz:

Amaç: Çalışmamız, “Asr-ı Saadet” hariç, İslâm Tarihi boyunca tartışılan “İslâm’da Mûsikînin Hükümü" konusundaki kararsızlığı gidermeyi amaçlamaktadır.



Önem: Çalışmamız, mûsikîyle ilgili âyet ve hadîslerin hemen tamamını içine alması, anlaşılır ve akıcı bir üslûba sahip olması ve özellikle de mûsikînin hükmü konusundaki kararsızlığı giderecek kesin ve net ifadeler içermesi bakımından konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmalardan farklılık arz etmektedir.

Kapsam: Çalışmamız, yalnızca mûsikîyle ilgili âyet ve hadîsleri kapsamaktadır.

Yöntem: Çalışmamızda, âlimlerin görüşleri ile fikhî tartışmalar bir kenara bırakılarak, mûsikîyle ilgili âyet ve hadîsler akıl ve mantık dairesi içerisinde yorumlanmıştır.

Kaynaklar: Çalışmamıza konu olan âyetlerin meâli için daha ziyade, Diyânet İşleri Başkanlığı'nca görevlendirilen komisyon tarafından hazırlanan ve Türkiye Diyânet Vakfı Yayınları'nca 1993 yılında Ankara'da yayınlanan "Kur'ân-ı Kerîm ve Açıklamalı Meâli" adlı eser kaynak olarak kullanılmıştır.

Çalışmamıza konu olan hadîsler için ise şu eserler kaynak olarak kullanılmıştır:

- 1-) İbrahim Canan, *Kütüb-i Sitte Muhtasarı, Tercüme ve Şerhi*, C. I-XVIII, Akçağ Yayınları, Ankara 1988.
- 2-) Süleyman Uludağ, *İslâm Açısından Mûsikî ve Semâ'*, İrfan Yayınevi, İstanbul 1976.
- 3-) Nebi Bozkurt, *Hadîs'te Folklor Eğlence*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1997.
- 4-) İmâm-ı Gazâlî, *İhyâ u Ulûmi'd-Dîn*, C. I-IV, Tuğra Neşriyât, İstanbul 1992.

Konuyla ilgili şu önemli hususun altını çizmek istiyoruz: Kur'ân-ı Kerîm Meâli'ne kolaylıkla ulaşıldığı için âyetlerin kaynağı noktasında herhangi bir sıkıntı yaşanmamakla birlikte, hadîslerin alındığı kaynaklar konusunda ciddi manada sıkıntılı bir durumla karşılaşmaktadır. Zira, mûsikîyle ilgili rivayet olunan onlarca hadîsi, ulaşılması oldukça zor yüzlerce ciltlik onlarca eserde arayıp-bulma ve bulunan bu hadîslerin sıhhat derecelerini sorgulama, bu makalenin haddi olmayıp, yüksek lisanstan öte doktora seviyesinde bir çalışmayı gerektirmektedir. Bu noktadan hareketle, ilmî bakımdan her biri sahasının en önemli kaynakları arasında yer alan yukarıdaki eserlerin makalemizin kaynaklarını teşkil etmelerinin akademik çevrelerce anlayışla karşılanacağını ümit ediyoruz.

Makalemizin sıhhati açısından önemli gördüğümüz bu hususları vurguladıktan sonra şimdi esas konumuza geçiyoruz:

İnsanoğlu, güzel sanatların başında yer alan ve "kulağa hoş gelen sesler dizisi" demek olan mûsikîye karşı her zaman büyük ilgi duymuş ve ondan, doğum, evlenme, ölüm vs. gibi hayatının her önemli dönüm noktasında bolca istifade etmiştir. İnsanın mûsikîye olan bu düşkünlüğü birçok düşünürün ilgisini çekmiş ve onları konuyla ilgili birtakım görüşler ileri sürmeye sevk etmiştir. Hiç şüphesiz bu görüşlerin içerisinde en ilginç olanı da, Hz. Mevlânâ (ö. 1273)'nin ileri sürmüş olduğu, "Mûsikî, Elest Bezmi'nin avâzesidir" görüşü olmuştur ki, bu ifade; "Mûsikînin âşıklara hoş gelmesinin sebebi, onların Elest Bezmi'nde güzel ve ruhanî seslere alışmış ve o seslerle beslenmiş olmalarındandır. Vücûd âlemine geldikten sonra o rûhanî âlemden uzak düştüklerinden dolayı, âşıklar her ne zaman güzel bir ses veya nağme işitseler



mahzun gönülleri zevk ve şevkten çırpınmaya ve coşmaya başlar, buna uygun olarak da bedenleri harekete geçerek semâ' etmeye koyulur" şeklinde açıklanmaktadır.¹

Konuyla ilgili ayrıca şu önemli hatırlatmayı da yapmak istiyoruz: Son yıllarda yapılan araştırmalar, mûsikî duygusunun sadece insanoğluna özgü olmadığını, hayvan ve bitkilerde, hatta ve hatta “cemâdât” adı verilen su, taş, maden vs. gibi - cansız kabul edilen! - elementlerde de bulunduğunu göstermektedir. Henüz hiç bir eğitimin verilmediği yeni doğmuş bir bebeğin dinlediği ninnilerle sakinleşip huzur bulması; develerin, sürücülerinin nağmeleriyle şevke gelip süratlerini artırmaları²; su moleküllerinin, dinletilen mûsikî ile rengârenk ve çok estetik şekiller alması gibi harikulâde olaylar³ bu tespiti destekleyen örneklerden yalnızca birkaçını teşkil etmektedir.

Mûsikî konusunda tüm canlıların durumu bu iken ne yazık ki, “yaratılışa en uygun ve en mükemmel din” olduğunda şüphe bulunmayan İslâm’ın mûsikîye karşı olduğu ve onu yasakladığı iddia edilmiş, bu iddiayı yapanlar ile buna karşı olanlar arasında da maalesef hemen her zaman diliminde şiddetli tartışmalar meydana gelmiştir. Radyo ve televizyon yayınlarının süratle çoğalması, özellikle de İslâmî prensiplere ve gelenek-göreneklere bağlı yayıncılığın gündemde tutulması, günümüzde bu tartışmaların şiddetini daha da artırmıştır. Müslümanlardan bazıları her türlü mûsikîye karşı olup ona tamamen sırt çevirirken, bazıları da mûsikî dinlemede herhangi bir sakınca görmemekte ve mûsikîyi “helal” fiillerden saymaktadırlar. Bir diğer grup ise, mûsikî konusunda yapılan net ve kesin olmayan açıklamalar dolayısıyla tereddüt ve ikilemden kurtulamadıklarından ne yapacaklarını bilememekte, toplum içindeyken - ayıplanmamak için - mûsikîye karşıymış gibi görünmekte, ancak evlerinde radyo ve televizyonlarıyla baş başa kaldıklarında ise yayınlanan mûsikî programlarında yer alan hemen her tür mûsikîyi dinlemekten çekinmemektedirler.

Müslümanlar arasında mûsikî konusunda görülen bu görüş farklılığı, İslâm’ın mûsikîyle ilgili kesin bir hükmünün olmadığı yönünde bir anlayış oluşturmaktadır ki, bu da her şeyi en ince ayrıntısına kadar ele alıp inceleyen ve hakkında mutlaka bir hüküm veren, en son ve en mükemmel din olan İslâmiyet hakkında düşünülebilecek veya söylenebilecek bir şey olmasa gerektir. İslâmın genel prensiplerini ve dünya görüşünü hakkıyla kavrayan herkesin, “İslâmiyetin, yaratılıştan kaynaklanan tüm özellikler gibi mûsikî duygusunu da tam kemalde ortaya çıkarmayı ve ondan azamî derecede istifade etmeyi gaye edindiğini” çok iyi bildiğini düşünmekteyiz.

Giriş mahiyetindeki bu bilgilerden sonra şimdi mûsikîyle ilgili olduğu iddia edilen Kur’ân âyetleri ile mûsikîyi konu edinen Sünnet delillerine ve bunlara yapılan açıklamalara geçiyoruz.

A - Mûsikîyle İlgili Olduğu İddia Edilen Âyet-i Kerimeler ve Açıklamaları

Kur’ân-ı Kerîm’de mûsikîyi yasaklayan herhangi bir âyet-i kerîme bulunmadığı gibi, “lahn, ğınâ, nağm, tarab, azf, melâhî vs.” gibi fasîh Arapça’da mûsikî manasına gelen herhangi bir ibare de

¹ Mevlânâ, *Mesnevî*, C. I-VI, (Çev.: Veled İzbudak), M.E.B. Yay., İstanbul 1990, C. IV, s. 60-61.

² Bayram Akdoğan, “Câhiz ve Mûsikînin Tesiri Hakkındaki Makalesi”, *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Ankara 2001, C. 42. S. 1, s. 249.

³ Ahmet Şahin Ak, *Türk Din Müsikisi*, Akçağ Yay., Ankara 2011, s. 233-234.



bulunmamaktadır. Buna rağmen yine de aşağıya alınan âyetlerin mûsikî ile ilgili olduğu ve bu güzel sanat dalını haram veya helal kıldığı iddia edilmektedir.

a-) Mûsikîyi Haram Kıldığı İddia Edilen Âyetler

1-) “İnsanlardan öylesi var ki, herhangi bir ilmî delile dayanmadan Allah (c.c.) yolundan saptırma ve onunla alay etmek için eğlencelik söz satın alır. İşte alçaltıcı azap onlar içindir.”⁴

Açıklama: Mûsikînin haram olduğunu iddia edenler, âyette geçen “eğlencelik söz (lehve’l-hadîs)”den kastın mûsikî olduğunu, dolayısıyla da bu âyetin mûsikîyi yasakladığını söylemektedirler. Ancak aşağıdaki hususlar göz önünde bulundurulduğunda, bu âyetin mûsikîyle herhangi bir ilgisinin bulunmadığı, dolayısıyla da mûsikîyi yasaklamak için delil olarak gösterilmesinin mümkün olmadığı görülmektedir:

* Genel bir kavram olan “eğlencelik söz” ibaresinin yalnızca mûsikîyi değil, şiir, destan, masal, hikaye vs. gibi kavramları da içine alıyor olması.⁵ Bu âyeti ileri sürerek millî kimliğin en önemli unsurlarından biri olan folklorun eğlence kısmının yasak olduğunu iddia etmek, başta Hz. Peygamber (s.a.v.)’in şiir ve mûsikîyle ilgili onlarca hadîsini inkar etmek anlamına geleceği gibi insana ve insanî değerlere son derece kıymet veren İslâm’a yapılabilecek en büyük kötülüklerden biri de olacaktır.

* Her “eğlencelik” sözün, “Allah (c.c.) yolundan saptırma” ve “dinî değerleri alaya alma” gibi insanı dinden çıkararak gayeler içermemesi.⁶ Buna göre, İslâmî değerleri kültür haline getirerek yaşayan milletimizin icra ettiği sözlü mûsikî eserlerinin güftelerinde hak ve hakikatten saptıran veya dinî öğretilerle dalga geçen ifadelerle rastlamak pek mümkün olmadığına göre, Türk Mûsikîsi eserlerinin tamamına yakın bir kısmının “helal” olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz.⁷

⁴ Lokmân Sûresi: 31/6.

⁵ Bu âyetin sırf “eğlencelik” vasfından dolayı mûsikîyi haram kıldığını iddia etmek, şiir sanatını da haram kıldığını iddia etmek demek olacaktır ki, bu da gerek “Kimi şiir vardır ki, hikmettir” hadîsine ve gerekse Hz. Peygamber (s.a.v.)’in, şâir Hassân b. Sâbit (r.a.)’e (Mekkelî müşrikleri kastederek), “Hicvet (eleştir) onları! Allah (c.c.)’a yemin ederim ki, senin hicvinin onlar üzerindeki etkisi, gece karanlığındaki okların etkisinden daha şiddetlidir. Hicvet onları! Rûhu’l-Kudûs olan Cibril (a.s.) de seninle beraberdir” hadîsine göre mümkün görülmemektedir. (Mehmet Yalar, “İslâmî Arap Şiiri ve Hz. Peygamber” *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, Bursa 2009, C. XVIII, S. 1, ss. 61-88.)

⁶ İmâm-ı Gazâlî, âyette geçen “eğlendirici sözün”, halkın dinini satın aldığı ve insanları Allah (c.c.) yolundan saptırdığı için kınandığını, ancak her mûsikî nağmesinin kendisiyle din satın alınan bir akçe veya insanları doğru yoldan saptırma vasıtası olmadığını, bu âyetin sadece mûsikîyi değil, “Allah (c.c.) yolundan saptırmayı gaye edinen” her türlü eylemi içine aldığı, bu konuda zâten herhangi bir ihtilafın bulunmadığını, dinî değerleri alaya alan ve insanları bu değerlerden alıkoyan her şeyin, hatta bu maksatla okunan Kur’ân-ı Kerîm’in dahi haram olduğunu belirtmekte ve bu konuda “Hz. Ömer (r.a.)’in, Hz. Peygamber (s.a.v.)’e duyulan sevgi ve saygıyı gidermek amacıyla, içinde Hz. Peygamber (s.a.v.)’i uyaran âyetlerin bulunduğu Abese Sûresi’ni sürekli okuyarak namaz kıldıran bir imâmın boynunu vurmak istemesini” örnek olarak vermektedir. (İmâm-ı Gazâlî, *İhyâ u Ulûmi’ d-Dîn*, C. I-IV, Tuğra Neşriyat, İstanbul 1992, C. II, s. 642.)

⁷ Bazı Bektaşî Nefesleri’nde söz konusu içerikte güftelere rastlansa da, bu eserler geniş halk kitlelerince genel kabul görmemiştir.



* Bu âyetin, “şarap içme” ve “domuz eti yeme” gibi “büyük günahlar” sınıfına giren fiillerin henüz daha yasaklanmadığı Mekke Devri’nde indirilmiş olması.⁸ Söz konusu fiillerin bile henüz haram kılınmadığı bu dönemde inen bu âyetin mûsikîyi yasakladığını iddia etmek, akl-ı selîm ile bağdaşmamaktadır.

* Sebeb-i Nüzûl’un, yani âyetin inişine sebep olan olayın mûsikîyle uzaktan-yakından herhangi bir ilgisinin bulunmaması.⁹ Bir âyetin kemâlde anlaşılmasında ve ondan hüküm çıkarılmasında çok büyük bir rol oynayan nüzûl sebeplerini görmezden gelerek bir konu hakkında hüküm vermek, tek taraflı bir değerlendirmenin ürünü olup, gerçek manada İslâm’a inanan bir kişinin işi olmasa gerektir.

2-) *“Onlar bir ticaret veya bir oyun ve eğlence gördükleri zaman hemen dağılıp ona koşular ve seni ayakta bıraktılar. De ki: "Allah (c.c.)'in yanında bulunan, eğlence ve ticaretten daha hayırlıdır. Allah (c.c.), rızık verenlerin en hayırlısıdır.”*¹⁰

Açıklama: Âyette kınanan eğlence mûsikî olarak kabul edilse bile, bu mûsikî, Hz. Peygamber (s.a.v.)’in anlatımlarını engellediği ve O’nun, yalnız başına ve ayakta kalmasına sebebiyet verdiği için kınanmıştır¹¹ ki, “doğruların anlatılmasını engelleyen ve edebe aykırı fiillerin işlenmesine sebep olan her şey gibi mûsikînin de İslâm Dini tarafından kınanarak yasaklandığı” konusunda İslâm âlimleri arasında herhangi bir görüş ayrılığı mevcut değildir. Ayrıca sırf bu âyete dayanarak mûsikîyi haram kabul etmek, aynı oranda kınanan ticaretin de haram kılındığı sonucunu doğuracaktır ki, âyet ve hadîslerle helallığı tescillenmiş ve sosyal hayatın vazgeçilmez unsuru olan bu eylemi haram kabul etmek, akıl ve vicdan sahibi bir Müslüman’ın kabul edebileceği bir şey değildir.

3-) *“Bu söze mi taaccüb ediyor, gülüyorsunuz da ağlamıyorsunuz?! Siz, cidden çok dik başlısınız.”*¹²

Açıklama: Âyette geçen ve “dik başlılar” anlamına gelen “sâmidûn” kelimesinin bazı Arap lehçelerinde “teğannî edenler (şarkı söyleyenler)” manasına gelmesinin yanı sıra nüzûl sebebinin de mûsikîyle ilgili olmasından hareketle bu âyet de mûsikînin haram olduğu noktasında delil olarak gösterilmektedir. Ancak, aşağıda belirtilen hususlar göz önünde bulundurulduğunda, bu âyetin tehdidinden sadece haram olan mûsikînin nasip aldığı, helal olan mûsikînin ise bu kapsamın dışında tutulması gerektiği görülmektedir:

⁸ Süleyman Uludağ, *İslâm Açısından Müsiki ve Semâ*, İrfan Yayınevi, İstanbul 1976, s. 40.

⁹ Âyetin inişine sebep olan olayın özeti şudur: “Azılı müşrik Nadr b. el- Hâris, ticaret maksadıyla gitmiş olduğu İran’da okunan destan ve masalları satın alarak Mekke’ye dönmüş ve; “Ey Kureyşliler! Muhammed size Âd ve Semûd kavminden bahsediyor, ben ise size Rüstem, İsfendiyar ve Kısraların hayat hikayelerinden bahsediyorum” diyerek bunları Kureyşlilere anlatmaya başlamış, bu anlatılanlar onlara daha eğlendirici geldiği için de Kur’ân dinlemeyi bırakıp Nadr’ı dinlemeye başlamışlardır. Bu durum Hz. Peygamber (s.a.v.)’i son derece üzümüş, bunun üzerine bu âyet indirilerek Hz. Peygamber (s.a.v.) teskin ve teselli edilmiştir.” (Uludağ, *a.g.e.*, ss. 39-40.)

¹⁰ Cum’a Süresi: 62/11.

¹¹ Âyet, yaşanan bir kıtlık döneminde yiyecek yüklü bir kervanın Medine’ye gelişini görmek ve bu sevindirici olayı haber vermek üzere çalınan defî dinlemek için Hz. Peygamber (s.a.v.)’in okumuş olduğu cum’a hutbesini dinlemeyi terk edenler için inmiştir. (Nebi Bozkurt, *Hadis’te Folklor Eğlence*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, s. 7-8.)

¹² Necm Süresi: 53/59-61.



* Âyetin, Kur'ân-ı Kerîm'i dinlememek için teğannî eden müşrikler hakkında indirilmiş olması.¹³ Kur'ân'ı dinlememek ve dinletmemek adına yapılan her şey gibi mûsikînin de haram olduğunu yukarıda belirtmiştik.

* “Samede” fiilinin, helal-haram ayırımı yapılmadan sırf “teğannî etmek” manasında kullanılmasının, - İslâm hukukundaki “Mefhûmu'l-Muhâlefe” kuralı¹⁴ gereği - âyette aynı tarzda eleştirilen “gülme” ve “ağlamama” fiillerini de haram kıldığı sonucunu doğuruyor olması. Yaradılıştan gelen “gülme” ve “ağlamama” fiillerini dünya üzerindeki hiç bir din yasaklamamışken, fitrî ve hak din olduğunda şüphe olmayan İslâmiyet'in yasaklamış olduğunu, değil iddia etmek, düşünmek dahi bu dine yapılabilecek en büyük hakaret olacaktır.

* Bu âyetin de, “içki içmek” ve “domuz eti yemek” gibi büyük günahların henüz haram kılınmadığı Mekke Devri'nde indirilmiş olması.¹⁵

4-) "*Güç yetirebildiklerini, sesinle zillate ve meskenete düşür!*"¹⁶

Açıklama: Allah (c.c.)'ın, Şeytan'ı huzurundan kovarken söylediği bu âyetin içerisinde yer alan "sesinle" ibaresinin “Şeytan'ın iğvâ ve vesvesesi” anlamına geldiği ve mûsikîyle hiçbir ilgisinin bulunmadığı gün gibi ortada iken bunun mûsikîye yorumlanması, şahsî anlayışların genel kabul görmesi adına yapılan Kur'ân'dan delil getirme çabalarının ve zorlama yorumlamaların bir göstergesidir. Ayrıca âyetteki "sesinle" ibaresiyle mûsikî kastedilmiş olsa bile, bu mûsikî, “Allah (c.c.) yolundan uzaklaştırıp, aşağılık ve miskinliğe sebebiyet verdiği için” kınanmaktadır ki, bu konuda zaten tam bir görüş birliği mevcuttur.

5-) "*Müşriklerin namazı, Ka'be civarında ıslık çalmak ve el çırpmandan ibarettir.*"¹⁷

Açıklama: Âyetten, Allah (c.c.)'a yaklaşmak amacıyla “ıslık çalma” ile “el çırpma” şeklinde gerçekleştirilen müşriklerin bir namazlarının olduğu, ancak bu namazın Allah (c.c.)'inde hiçbir değerinin olmadığı anlaşılmaktadır. Ayrıca âyette, müşriklerin yapmış oldukları fiillerin namaz olarak adlandırılmasının altında yatan şu ince ayrıntıyı da vurgulamakta yarar görüyoruz:

“Nasıl ki namaz müminlerin mi'râcı ise, yani onları iman bakımından yüceltiyorsa, müşriklerin bu yaptıkları (namazları) da onların mi'râcıdır, yani küfür ve şirkte onları zirveye çıkarmaktadır.”

6-) "*Onlar ki, boş laf işittikleri zaman yüz çevirirler ve "sizin ameliniz size, bizim amelimiz de bize" derler.*"¹⁸

Açıklama: Bu âyetin bir benzeri de; "*Onlar ki, yalan-dolan bulunan yerde durmazlar, lüzumsuz şeyler konuşulan bir yere uğradıklarında, oradan savuşup gitmek suretiyle kendilerine iyilik ve*

¹³ Uludağ, a.g.e., s. 42.

¹⁴ **Mefhûmu'l-Muhâlefe:** Kelime olarak “zıt (karşıt) anlam” manasına gelen bu kavram, “lafızda zikredilmeyen mananın, bizzat zikredilen manaya, hükümde zıt olmasıdır.” Şâfiî Mezhebi'ne göre, hüküm için sahih ve muteber bir delildir. (Geniş bilgi için Bkz. Fatma Hazar, *İslâm Hukuk Usûlünde Mefhûmu'l-Muhâlefe'nin Mâhiyeti Ve Delil Oluşu*, (Yüksek Lisans Tezi), Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir 2014.)

¹⁵ Uludağ, a.g.e., a.y.

¹⁶ İsrâ Sûresi: 17/64.

¹⁷ Enfâl Sûresi: 8/35.

¹⁸ Kasas Sûresi: 28/55.



ikramda bulunurlar"¹⁹ âyetidir. Bu âyetlerde geçen “lüzumsuz” ve “boş laf” ibarelerini yalnızca mûsikîye yorumlamak, başta Allah (c.c.) ve Resûlü (s.a.v.) olmak üzere, dinî öğretilerin konu olduğu mûsikî eserlerini de bu sıfatlarla tanımlamak anlamına gelecektir ki, bunu Müslüman olduğunu iddia eden bir kişinin kabul etmesi mümkün değildir. Tüm bu anlatılanlara rağmen ısrarla, “İslâmiyet, mûsikîyi yasaklamaktadır” diyenlere de söylenecek en güzel sözün, bu âyette geçen ifadenin bir benzeri, yani “sizin düşünceniz size, bizim düşüncemiz de bize!” cümlesi olduğunu düşünmekteyiz.

Mûsikîyi haram kıldığı iddia edilen, ancak - açıklamalarda da görüldüğü üzere - mûsikîyi yasaklamak şöyle dursun mûsikî kelimesinin bile geçmediği bu âyetlerden sonra şimdi “mûsikîyi helal kıldığı iddia edilen âyetlerin” yer aldığı kısma geçiyoruz.

b-) Mûsikîyi Helal Kıldığı İddia Edilen Âyetler

1-) "Onlar ki, söz dinlerler ve onun en güzeline tâbi olurlar. İşte, Allah (c.c.)'ın hidayete erdirdiği kimseler ile idrak ve insaf sahibi olanlar bunlardır."²⁰

Açıklama: Genel bir kavram olan “sözün en güzeli” ibaresinden Allah (c.c.) ve Resûlü (s.a.v)’nün sözleri, yani âyet ve hadîsler anlaşılabilir gibi, âyet ve hadîslerde anlatılan öğretilerin en güzel şekilde ifade edildiği mensûr veya manzûm şiirler de anlaşılmaktadır. Bu noktadan hareketle, söz konusu şiirlerin en güzel seslerle, yani mûsikîyle ifade edildiği Mevlid, Na’t, İlâhî, Tevşih vs. gibi Dinî Mûsikî eserlerinin de bu âyette övülmüş olduğunu rahatlıkla söyleyebiliriz. Bu durumu kısaca şu cümleyle ifade etmek mümkündür: “Güzel sözleri yalnız halde dinlemek günah olmadığına göre, bu sözlerin ölçülü ve âhenkli bir hale getirildiği şiir ve mûsikîyi dinlemek neden günah olsun?!”

2-) "Allah (c.c.), onlar için hoş olan şeyleri helal, pis olan şeyleri de haram kılmaktadır."²¹

Açıklama: Âyette geçen ve genel bir kavram olan "hoş olan şeyler", zevk ve lezzet veren her şeyi kapsadığından, zevk ve lezzet veren şeylerin başında gelen mûsikînin de helal olduğu hükmünü bu âyetten çıkarmak mümkündür.

3-) "De ki; "Allah (c.c.)'ın kulları için var ettiği zînetleri (süsleri) haram kılan kimdir?" Bunlar dünyada, özellikle de kıyâmet gününde iman edenler içindir. Bilen kavimler için âyetlerimizi böylece açıklıyoruz."²²

Açıklama: Birçok nimet gibi âhenkli ve ölçülü seslerden oluşan mûsikî olgusunun da insana verilmiş bir zînet (süs) olduğu gerçeğinden hareketle, mûsikînin de helal olduğunu ve onu haram kılmanın kimsenin hakkı olmadığını bu âyetten anlamak mümkündür.

4-) "Ey iman edenler! Allah (c.c.)'ın sizin için helal kıldığı güzel şeyleri haram kılmayın ve haddi aşmayın! Şüphesiz ki Allah (c.c.), haddi aşanları sevmez."²³

¹⁹ Furkân Sûresi: 25/72.

²⁰ Zümer Sûresi: 39/18.

²¹ A`râf Sûresi: 7/157.

²² A`râf Sûresi: 7/32.

²³ Mâide Sûresi: 5/87.



Açıklama: "Kitapta hiç bir şeyi ihmal etmedik"²⁴ , "Yaş ve kuru her şey Kitâb-ı Mübîn (Kur'ân)'de vardır"²⁵ ve "Biz sana her şeyi apaçık beyân eden Kitâb'ı indirdik"²⁶ gibi âyetlerden hareketle, Kur'ân-ı Kerîm tarafından asla haram kılınmayan mûsikîyi haram kılmanın haddi aşmak olduğunu, helal olan mûsikîyi haram kılmak suretiyle haddi aşanları da Allah (c.c.)'ın sevmediğini bu âyet açıkça beyân etmektedir.

5-) "Yürüyüşünde mütevazî ol, sesini alçalt! Çünkü seslerin en çirkinî, eşeklerin sesidir."²⁷

Açıklama: Âyet-i kerîmede, çirkin ve rahatsız edici bir ses olan eşek sesinin kötülenmesi, İslâm Hukuku'ndaki "Mefhûmu'l- Muhâlefe" kaidesi gereğince, "çirkin olmayan güzel sesler de vardır" anlayışını doğurmakta, dolayısıyla da kınanmayan güzel seslerin ve bu seslerin bir araya ahenkli ve ölçülü bir şekilde bir araya gelmesiyle oluşan mûsikî eserlerinin de helal kabul edilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

6-) "Ey iman edenler! Allah'a karşı gelmekten sakının ve ona yaklaşmaya vesile arayın!"²⁸

Açıklama: Âyette geçen ve genel bir kavram olan "vesile", Allah (c.c.)'a yaklaşımda âdetâ bir lokomotif görevi gören aşkı ve bu aşkı temin etmede en önemli etken olan mûsikîyi de içermektedir. Bu noktadan hareketle âyetten, dinî emir ve yasakların hayata geçirilmesinde en önemli etken olan aşkı artırıcı özelliğinden dolayı "vesîle" hükmünde olan mûsikîyi de emrettiği sonucuna ulaşmamız mümkündür.

7-) "İman edip sâlih amel işleyenler, cennet bahçelerinde neşelendirileceklerdir."²⁹

Açıklama: Âyette "neşelendirilecekler" manasına gelen "yuhberûn" kelimesi, aynı zamanda "(onlara) mûsikî dinletilecektir" anlamını da içerdiğinden, bu âyetin mûsikîyi cennet nimetleri arasında saydığı, dolayısıyla da mûsikîyi helal kıldığı iddia edilmektedir. Ayrıca âyette geçen "sâlih amel işleyenler" ibaresi genel bir mana içerdiğinden, güftesini dinî öğretilerin oluşturduğu Dinî Mûsikî'yi icra eden mûsikîşinasların da sâlih amel işlediklerini, dolayısıyla da onlara cennet bahçelerinde mûsikî dinletileceğini de bu âyet-i kerîmeden çıkarmak mümkündür.

8-) "Yerleri ve gökleri yaratan, melekleri elçi olarak gönderen ve onları ikişer, üçer ve dörder kanatlara malik kılan Allah (c.c.)'a hamdolsun! Halkta, dilediğini ziyâde eder. Şüphesiz ki, Allah (c.c.), her şeye kadirdir."³⁰

Açıklama: Bu âyette geçen "halkta, dilediğini ziyade eder" ibaresi, "dilediğine yaradılış güzelliğine ilaveten ses güzelliği de verir" şeklinde yorumlanmakta, dolayısıyla da bu âyetin mûsikîyi helal kıldığı iddia edilmektedir.

9-) "Onlar, ayakta dururken, otururken, yanları üzerine yatarken Allah (c.c.)'ı zikrederler."³¹

²⁴ En'am Sûresi: 6/38.

²⁵ En'am Sûresi: 6/59.

²⁶ Nahl Sûresi. 16/89.

²⁷ Lokman Sûresi: 31/19.

²⁸ Mâide Sûresi: 5/35.

²⁹ Rûm Sûresi: 30/15.

³⁰ Fâtır Sûresi: 35/1.

³¹ Âl-i İmrân Sûresi: 3/191.



Açıklama: En büyük ibadet olan zikir³² ile zikrin türlerini açıklayan bu âyet ile “*Meleklerin, Rableri (c.c.)’nin yüceliğini hamd ile andıklarını ve arşın çevresinde dönmekte olduklarını görürsün.*”³³ âyeti, aynı zamanda tarikatlarda sesli (cehrî) olarak icra edilen “kıyâmî (ayakta durarak)”, “devrânî (dönerek)” ve “kuûdî (oturarak) zikirler” için delil olarak kabul edilmektedir. Bu noktadan hareketle, söz konusu zikirlerle delil olan bu âyet-i kerîmeler, sesli zikirlerin vaz geçilmez unsuru olan mûsikînin helallığı konusunda da delil olarak kabul edilmektedir.

10-) “*Biz, dağları onun emrine vermiştik. Akşam-sabah onunla birlikte tespih ederlerdi. Kuşları da toplu olarak onun emrine vermiştik. Hepsi de ona uyarak zikir ve tespih ederlerdi.*”³⁴

Açıklama: Hz. Davud (a.s.)’un, mucize kabilinden çok güzel bir sese sahip olduğu, dağlar ve kuşların onunla beraber tespih ettikleri, güzel sesiyle okumuş olduğu Mezmûrları (İlâhîleri) dinleyen insan, cin ve hayvanların kendinden geçerek öldükleri ve meclisinden 400 kadar cenazenin kalktığı³⁵ rivayet edilmekte ve bu rivayetler, mûsikînin helal olduğunu savunan âlimlerin dayandıkları en kuvvetli deliller arasında yer almaktadır.

11-) “*Kıyâmet gününde, “biz bundan habersizdik” demeyesiniz diye Rabbin (c.c.), Âdem oğullarının bellerinden zürriyetlerini çıkardı, onları kendilerine şahit tuttu ve dedi ki: “Ben sizin Rabbiniz değil miyim?” Onlar da; “Evet (buna) şahit olduk” dediler.*”³⁶

Açıklama: Yüce Allah (c.c.), ruhları ilk defa yarattığı zaman onlara; “Ben, sizin Rabbiniz değil miyim?” diye sorduğunda onlar da; “Belâ (Evet)” diye cevap vermişlerdi. Mutasavvıflara göre, ruhlar âleminde duyulan bu tarifi imkansız hoş, ahenkli ve tatlı lâhûtî ses, dünyadaki nağmelerin özünü teşkil etmekte, dolayısıyla da bir "nağmeler bütünü" olan mûsikî, bu âyet gereğince helal telakki edilmektedir. Şefik Can, telif etmiş olduğu "Mevlânâ: Konularına Göre Açıklamalı Mesnevî Tercümesi" adlı eserinde konuyla ilgili şunları söylemektedir:

"Mîsâk Âyeti'nde anlatıldığı üzere Cenâb-ı Hakk (c.c.) ruhlara; “Ben, sizin Rabbiniz değil miyim?” diye nidâ buyurdu. Sonradan tecessüm edecek bütün ruhlar “Belâ (Evet)” diye cevap verdiler. İşte bu hitâbın manevî hazzının hiçbir zaman yok olmadığını, bâkî kaldığını söyleyen Mevlânâ, cisimlenen ruh sahiplerinin dünyaya indirildikten sonra her ne zaman güzel bir ses işitseler, o ezeldeki Yaradan (c.c.) ile buluşmada geçen konuşmanın lezzetini hatırladıklarını bildirir. Hakikatte müzikten zevk almanın sırrı da, ezeldeki bu ilk vuslatta aranmalıdır.”³⁷

Mûsikîyle ilgili olduğu iddia edilen, ancak iyice tedkik edildiğinde mûsikî aleyhtârlarını değil de mûsikî taraftarlarını görüşlerinde daha haklı çıkaran bu âyetlerden sonra şimdi de mûsikîyle ilgili hadîsler ve açıklamalarının yer aldığı kısma geçiyoruz.

B - Mûsikîyle İlgili Hadîs-i Şerîfler ve Açıklamaları

³² Ankebût Sûresi: 29/45.

³³ Zümer Sûresi: 39/75.

³⁴ Sa’d Sûresi: 38/18-19; Enbiyâ Sûresi: 21/79; Sebe Sûresi: 34/10.

³⁵ Gazâlî, *İhyâ*, C. II, s. 618.

³⁶ A’râf Sûresi: 7/172.

³⁷ Şefik Can, *Mevlânâ: Konularına Göre Açıklamalı Mesnevî Tercümesi*, C. I-VI, Ötüken Yay., İstanbul 2002, C. IV, s. 436.



Mûsikîyle ilgili âyetlerden delil ileri sürenler hadîslerden de birçok delil ileri sürmüşlerdir ki, hadîs kaynaklarında bu sayının yaklaşık elli adet olduğu belirtilmektedir.³⁸ Ancak biz bu sayının, mana itibariyle birbirine yakın fakat bazı kelime farklılıklarına sahip olan hadîslerle beraber çok daha fazla olduğu kanaatindeyiz. Şimdi mûsikîyle ilgili rivayet edilen bu hadîsleri³⁹, açıklamalarıyla beraber aşağıya alıyoruz:

a-) Mûsikîyi Haram Kıldığı İddia Edilen Hadîsler

1-) "Ebû Amr el-Eş'arî (r.a.), "Nebî (s.a.v.)'in şöyle dediğini işittim" demiştir: "Ümmetimin içinde zina yapmayı, ipekli giyinmeyi, içki içmeyi ve mûsikî dinlemeyi helal sayan kimseler türeyecektir. Bunlardan bazıları dağların kenarına, mesirelik yerlere (zevk u safa sürmek için) çekileceklerdir. Çobanları, sahip buldukları sürüleri (mezelik yapmak için) akşam yanlarına getirecek, sabah tekrar gütmeye götürecek. İhtiyaç içinde bulunan bir kimse (yardım istemek için) yanlarına gelecek, (zina, içki ve mûsikî ile sermest olan bu sefîh ve hissiz insanlar) ona; "Bugün git, yarın gelirsin" diyeceklerdir. Şüphesiz ki, işte bundan dolayı Allah (c.c.) onların başına daha sabah olmadan bir bela verecek ve (eteklerinde eğlendikleri) dağı başlarına yıkacaktır. Bu musibetten geriye kalanlar ise, ta kıyamet gününe kadar maymun ve domuz suretinde oldukları halde kalacaklardır."⁴⁰

³⁸ Bayram Akdoğan, "Bazı Âyet ve Hadîsler Doğrultusunda, İslâm Açısından Mûsikî Sanatının Değerlendirilmesi", Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, Ankara 1999, C. 39, S. 1, s. 385.

³⁹ Konuyla ilgili zikrolunan hadîslerin alındığı kaynaklar şunlardır: İbrahim Canan, *Kütüb-i Sitte Muhtasarı, Tercüme ve Şerhi*, C. I-XVIII, Akçağ Yayınları, Ankara 1988; Süleyman Uludağ, *İslâm Açısından Mûsikî ve Semâ'*, İrfan Yayınevi, İstanbul 1976; Nebi Bozkurt, *Hadîs'te Folklor Eğlence*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1997; İmâm-ı Gazâlî, *İhyâ u Ulûmi'd-Dîn*, C. I-IV, Tuğra Neşriyat, İstanbul 1992.

⁴⁰ Mûsikîyi haram telakkî edenlerin, görüşlerini ispat etmek için ileri sürmüş oldukları bu hadîse muhtevâ bakımından benzeyen diğer hadîs-i şerîfler de şunlardır:

* "Bu ümmetten bir topluluk sabahlara kadar yiyip-içip eğlenecekler, sabaha ise domuz olarak çıkacaklardır. Orada birtakım kabile ve yerleşim yerleri sabaha kadar darmadağın edilecek ve sonra da; "Bu gece falancalar, falancaların evleri târumar edilmiş" denilecektir. Onların üzerine Lût kavminin üzerine gönderildiği gibi taş yağdırılacak ve köklerini kesen rüzgar gönderilecektir. İçki içmeleri, fâiz yemeleri, ipek giymeleri, muğanniyeye (dansöz şarkıcı kadınlar) edinmeleri ve akraba ile ilişkileri kesmelerinden ötürü bu rüzgar, öncekileri köklerinden söküp attığı gibi onları da köklerinden söküp atacaktır."

* "Ümmetinden bir gurup insan içki içecek, fakat içtikleri içkiye başka ad takacaklardır. Başlarının ucunda def-dönbelek çalınacaktır. Allah (c.c.) bunları yerin dibine geçirecek ve bunlardan bir kısmını maymun, diğer kısmını domuz suretine sokacaktır."

* "Resûlullah (s.a.v.): "Bu ümmetin başına yerin dibine batma, sürgün ve suret değişmesi gibi arzî ve semavî belalar gelecektir" diye buyurunca orada bulunanlardan biri: "Bunlar ne zaman olacak?" diye sordu. Resûlullah (s.a.v.): "Muğanniyeler ve def-dönbelek ortaya çıkıp, içki içildiğinde" diye cevap verdi."

* "Ümmetinden bir gurup insan yemek, içmek, oynamak ve eğlenmek suretiyle bir gece geçirir, fakat maymun ve domuz suretine girdikleri halde sabahlarlar. Bunların gurubuna mensup olan bir bölük için, kendilerinden evvelki ümmetlere gönderildiği gibi bir kasırga gönderilir ve bu kasırga onları karar geçirir. Bunların başına bu âfetin gelmesinin sebebi; şarap içmeyi, def çalmayı ve muğanniyeye câriyeler edinmeyi helâl saymış olmalarıdır."

* "Savaşta elde edilen ganimet, şahsî mal sayılır; emanet olarak bırakılan eşya, adam soymak içi fırsat bilinir; zekât ve sadaka, borç para vermek zannedilir; dindışı gayeler için eğitim yapılır; kişi karısına itaat ederken annesine saygısızlık eder; arkadaşına yaklaşırken babasından uzaklaşır; câmilerde yüksek sesler zuhur eder; bir kabileyi o kabilenin en fâsıkı idare eder; en rezil kimse kabilenin lideri olur; şerri dokunmasını diye bir kimseye iyilik edilir; muğanniler ve def-dönbelek zuhur eder; içki içilir ve bu ümmetin sonra gelenleri önde gelenlerine lanet eder ise o zaman kıp-kızıl bir rüzgâr, bir zelzele, yere batma, şekil değişme, sürgün gibi felaketlerin, ipliği kopmuş boncuğun peşpeşe düşmesi gibi birbirini kovalamasını bekleyiniz!"

* "Resûlullah (s.a.v.) buyurdu ki: "Nefsim yed-i kudretinde bulunan Allah (c.c.)'a yemin olsun ki, ümmetinden bazıları gecelerini şımararak ve böbürlenerek oyun ve eğlence ile geçirecekler, fakat sabah olunca domuz ve



Açıklama: Mûsikî karşıtlarının en önemli delillerinden birini teşkil eden bu ve buna benzer hadîslerde anlatılan ve kınanan mûsikî; “Mûsikî, âşğın aşkını, fâsğın (günahkârın) da fîskını (günahını) artırır” hadîsinde anlatılan “fâsıkların fîskını artıran” mûsikîdir ki, bu tür mûsikînin haram olduğu konusunda Müslümanlar arasında zaten bir görüş birliği mevcuttur.

Ayrıca bu hadîste, - dolaylı da olsa - “işret meclislerinde icra edilen mûsikînin haram olduğuna ve bu tür mûsikîyi helal sayanların da azabı hak edecek derecede büyük bir günah işlediklerine” de vurgu yapılmaktadır diye düşünüyoruz.

Yine bu ve benzeri hadîslerin, “zayıf” veya “uydurma hadîs” olma ihtimallerinin çok yüksek olduğunu özellikle vurgulamak istiyoruz. Zira bu hadîslerde, mûsikînin, âyet ve hadîslerle haramlığı sâbit olan zina etme ve içki içme gibi büyük günahlarla aynı kefeye konulması insanı düşündürmekte ve “böylesine büyük bir günah nasıl olur da, “Biz Kitap’ta hiçbir şeyi eksik bırakmadık”⁴¹ âyeti gereğince Kur’ân-ı Kerîm’de zikredilmez?!” diye akıllarda soru işareti bırakmaktadır. Kaldı ki, Resûlullah (s.a.v.) mûsikîyi dinlemiş, onaylamış, teşvik ve tavsiye etmiştir. Buna rağmen mûsikîyi haram edenlere sorulacak soru; “O’nun helal kabul ettiğini haram kılan kimdir?!” olacaktır ki, gerçek manada inanan bir kişinin bu soru karşısında ürpermemesi mümkün değildir.

2-) “Mûsikî dinlemek, günahdır. Mûsikî dinlemek için toplanmak, fâsıklıktır. Mûsikîden zevk almak, küfürdür.”⁴²

Açıklama: İleride, “Mûsikîyi Helal Kıldığı İddia Edilen Hadîsler” başlığı altında zikredilecek hadîsler arasında yer alan “Peygamberimiz (s.a.v.)’in mûsikî icra eden kadınları (muğanniyeleri) dinlediğiyle ilgili rivayetler” göz önünde bulundurulduğunda, mûsikî dinlenmesini yasaklayan hadîslerin birçoğunun zayıf veya uydurma olduğunu, geriye kalanlarının da yoruma tâbi tutulmaları gerektiğinin altını özellikle çizmek istiyoruz. Zira “Kanun Koyucu” Hz. Peygamber (s.a.v.), insanların en müttakîsi olduğu halde muğanniyelerin icra etmiş olduğu mûsikîyi dinlemiş ve buna haram dememişe, ondan başka hiç kimsenin bunu haram kılma yetkisi yoktur. Bu noktadan hareketle, zayıf veya uydurma olmayan sahîh hadîslerde kastedilen ve

maymun suretine sokulacaklar. Cezaları; haram kılınan hususları helâl sayma, şarkıcı câriyeler edinme, içki içme, fâiz yeme ve ipekli giyinmedir.”

⁴¹ En’am Sûresi: 6/38.

⁴² Mûsikî ve mûsikî icra eden bayan sanatçılar (muğanniyeler) hakkında rivayet olunan diğer hadîs-i şerîfler de şunlardır:

* “Muğanniyeden ve muğanniyeyi dinlemekten, kovuculuktan ve kovuculuğu dinlemekten, gıybette ve gıybeti dinlemekten, mûsikîden ve mûsikîyi dinlemekten nehy olunmuştur.”

* “Mûsikî (veya muğanniye) dinleyenlere, cennette ruhanîleri dinlemek için izin verilmez.”

* “Mûsikî dinleyen ve dinletenin kazancı haramdır.”

* “Bir kimse ses sanatkârı câriye dinlerse, kıyâmet günü iki kulağına eritilmiş kurşun dökülür.”

* “Allah (c.c.), mûsikî söyleyene de dinleyene de lanet eylesin!”

* “Dünya ve ahrette mel’ûn iki ses vardır: Nimet ve refah zamanında duyulan çalgı sesi ile musibet zamanında koparılan feryâd u figân!”

* “Bir kimse terennüm ederek sesini yükseltirse Allah (c.c.) ona iki şeytan gönderir. Gelen şeytanlar bu adamın omuzlarına oturur ve susuncaya kadar topuklarıyla adamın göğsünü döverler.”

* “Gece teğanni yapan bir adamın sesini işiten Nebî (s.a.v.); “Bu adamın kıldığı namazın hükmü yoktur” buyurdu.”



kınanan mûsikînin, sahip olduğu etkileme gücünden dolayı, içki, kumar ve zina gibi haram fiillerin işlenmesinde tetikleyici rol oynayan mûsikî olduğunu özellikle belirtmek istiyoruz.

Ayrıca, “mûsikîden zevk almanın küfür olduğu” ibaresini doğru kabul etmek, evladını kaybeden bir anneye, sırf yakılan ağıttan zevk aldığı için kâfir denmesini gerektirecektir ki, bu durumun İslâm’ın genel prensipleriyle bağdaşması mümkün değildir.

Anlam bakımından birçok sahîh hadîse de zıt olan bu hadîsin mûsikîye karşı olanlar tarafından uydurulduğunu veya bu ibarenin sonradan eklendiğini düşünmekteyiz. Haramlığı âyet ve hadîslerle sâbit olan ve sırf zevk için işlenen içki içme ve zina etme fiillerini işleyenleri bile kâfir olarak tanımlamak doğru değilken, hakkında haram olduğuna dair herhangi bir delil bulunmayan ve tüm yaratılmışların fitratında potansiyel halde mevcut bulunduğu için kendisinden zevk alınmaması mümkün olmayan mûsikîden zevk alanlar için “kâfir” tanımını kullanmanın din ve vicdan ile asla bağdaşamayacağını vurgulamak istiyoruz.

3-) “Resûlullah (s.a.v.), muğanniyelerin alım ve satımını, bunların kazancını, getirdikleri para ve kârı nehyetti.”⁴³

Açıklama: “İçki, kumar ve zina gibi büyük günahların işlenmesinde tetikleyici bir rol oynayan” mûsikîyi icra eden muğanniyelerin (bayan ses sanatkârlarının) alım-satımının kınandığı bu ve benzeri hadîslerin, muğanniyelerin alım-satımı suretiyle oluşacak olan ticarî sektörün, söz konusu fiillerin daha rahat bir şekilde işlenip-yayılmamasına yol açacağını vurgulamak ve toplumların felaketine sebep olacak bu tür organizasyonların önüne geçmek için vârid olduklarını söylememiz mümkündür.

4-) “Ben, çalgı âletlerini kırmak için gönderildim.”⁴⁴

Açıklama: “Güzel ahlakı tamamlamak için gönderildiğini” söyleyen bir Peygamber (s.a.v.)’i, “çalgi âletlerini kırmak için gönderilmiş” gibi göstermek, hiç şüphesiz onun yüce gayesini küçültmek ve basitleştirmek olacaktır. O, ne bu âletleri imal etmek, ne de imha etmek için gönderilmiştir. Hayatı boyunca onun herhangi bir çalgı âletini kırdığı veya kırdıracağı görülmemiştir. Oyun oynayan Habeşlileri teşvik ederek; “Göreyim sizi Erfide Oğulları! Yahudî

⁴³ Muğanniye ve mûsikîşinas câriyelerin alım-satımı ile ilgili rivayet olunan diğer hadîsler de şunlardır:

* “Allah Teâlâ (c.c.), muğanniyelerin satulmasını, satın alınmasını, para kazanmasını ve eğitilmesini haram kılmıştır.”

* “Muğanniye ve muğanninin kazancı, haramdır.”

* “Ses sanatkârı câriyelerin kazancı haramdır.”

* “Muğanniyenin satulmasına karşılık alınan bedel zehir ve katrandır. Muğanniyenin mûsikîsini dinlemek haramdır. Ona bakmak yasaktır. Ses sanatkârından sağlanan kâr, köpektan temin edilen kazanç gibidir. Köpeğin satulmasına bedel olarak alınan para, haramdır. Haramla beslenen bir kimse için en uygun yer, cehennemdir.”

* “Resûlullah (s.a.v.), kendisinden def eşliğinde türkî söyleyerek kazanç elde etmek için kendisinden izin isteyen Amr b. Mürre (r.a.)’ye izin vermemiş ve onu bu işi yapmaması konusunda uyarmıştır.”

* “Mûsikî bilen câriyeleri satmayınız, satın almayınız, eğitmeyiniz! Bunlarla ilgili olarak yapılan ticarete hayır yoktur.”

⁴⁴ Çalgı âletleriyle ilgili rivayet edilen diğer hadîsler de şunlardır:

* “Şarabı ve mûsikî âletlerini Rabbim bana haram kıldı.”

* “Ben, çalgı âletlerini kırmak ve domuzu öldürmek için gönderildim.”



ve Hıristiyanlar dinimizde ne kadar genişlik olduğunu görsünler” demesi bile O’nun ne büyük bir hoşgörü sahibi Peygamber (s.a.v.) olduğunu göstermeye kâfidir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda zayıf veya uydurma olduğu kuvvetle muhtemel olan bu ve buna benzer hadislerle Hz. Peygamber (s.a.v.)’i kültür ve sanat düşmanı gibi göstermek, İslâm’a yapılabilecek kötülüklerin başında yer alacaktır.

Ayrıca bu hadis sahîh olarak kabul edilse bile, burada anlatılan çalgı âletlerinin, bar, pavyon veya içkili dost meclislerini çağrıştıran enstrümanlar olduğunu anlamak gerekmektedir. Zira içki, kumar ve zina gibi büyük günahlara sebebiyet veren her şey gibi bu enstrümanlar da haram kılınmış, dolayısıyla da bu hadisle bunların kırılmaları gerektiği vurgulanmıştır.

5-) “Nâfi (r.a.) anlatıyor: Bir gün Abdullah b. Ömer (r.a.) beni terkisine aldı. Yolda giderken bir çobanın çaldığı kaval sesini işitti. Bu sesi işitir işitmez parmaklarıyla kulaklarını tıkadı ve yoldan uzaklaştı. Bir müddet gittikten sonra bana: “Kaval sesi hâlâ geliyor mu?” diye sordu. “Hayır” demem üzerine parmaklarını kulaklarından ayırdı ve: “Bir kere Resûlullah (s.a.v.) ile birlikte bulunuyordum. Böyle bir ses işitmişler ve aynen benim yaptığım gibi yapmışlardı” dedi.”

Açıklama: Mûsikî karşıtları, bu hadisi delil göstererek Kaval sesinin, dolayısıyla da mûsikînin günah olduğunu iddia etmişlerdir. Ancak, aşağıya maddeler halinde aldığımız açıklamalarda da görüleceği üzere bu iddia doğruyla kesinlikle bağdaşmamaktadır:

* Kaval sesi günah olsaydı, ilâhî emir ve yasakları apaçık bildirmekle görevli Resûlullah (s.a.v.)’ın İbn-i Ömer (r.a.)’i, İbn-i Ömer (r.a.)’in de Nâfi (r.a.)’yi Kaval dinlemekten kesin ve net bir şekilde sakındırması gerekirdi.

* Kaval’dan çıkan nağmeler, o an içinde bulunulan manevî hale zarar verici bir nitelik arz ettiği için Hz. Peygamber (s.a.v.) böyle bir davranışı sergilemiş olabilir.

* “Su, kabın rengini alır” vecizesinde de olduğu gibi, çobanın o an içinde bulunduğu ruh halinin Kaval’dan çıkan nağmelere yansımından dolayı Hz. Peygamber (s.a.v.) rahatsız olmuş ve söz konusu davranışı sergilemiş olabilir.

* Konuyla ilgili Hz. Peygamber (s.a.v.)’in herhangi bir şey söylememiş olması, bu davranışının tamamen kişisel olduğunu, dolayısıyla da insanları bu konuda serbest bıraktığını göstermektedir. Nitekim Hz. Peygamber (s.a.v.), kendisi yemediği halde keler (kertenkele) etini haram kılmamıştır.

* Güzel sese çok büyük önem veren Peygamber Efendimiz (s.a.v.)’e dinlemiş olduğu bu Kaval sesi müzikal açıdan çirkin geldiği için bu davranışı sergilemiş olabilir. Nitekim devamlı mûsikîyle meşgul olan insanların bile kulaklarına hoş gelmeyen bir nağmeyi duyunca yüzlerini ekşitip kulaklarını tıkadıkları bilinmektedir.

6 -) “İlk ağıt söyleyen ve ilk teğanni eden İblîs’tir.”

Açıklama: İlk olarak İblîs (Şeytan)’in nağmelerle ağıt söylemesinden hareketle tüm ağıtların haram kılındığını iddia etmek, Hz. Dâvud (a.s.)’un, gür ve etkileyici sesiyle söylemiş olduğu “günahlara tövbe ve Allah (c.c.)’tan bağışlanma” içeren ağıtlarını, Hz. Hüseyin (r.a.)’in Kerbelâ’da hunharca şehit edilmesini anlatan mersiyeleri ve yavrusunu kaybeden annelerin evlat acısıyla yakmış oldukları ağıtları da haram kabul etmek demek olacaktır ki, bu da İslâmiyet’in, yaradılıştan gelen beşerî özellikleri görmezden gelen ve baskı altına alan bir din olduğunu iddia etmekle aynı anlama gelecektir ki, bu da bir Müslüman’ın bilerek yapabileceği bir şey değildir.



Ayrıca, “İblis’in yaptığı veya söylediği her şeyin haram olduğu” yönündeki anlayışın doğru olmadığını da bu vesileyle vurgulamak istiyoruz. Zira bunun böyle kabul edilmesi demek, uzun yıllar meleklere imamlık yapan İblis’in, bu süre zarfında söylediği iyiden ve güzelden yana ne varsa - ki bunların başında Allah (c.c.)’ın birliğini ve kudretini ifade eden sözler gelmektedir - onların da haram kabul edilmesi anlamına gelecektir ki, bu da akıl sahibi bir Müslüman’ın kabul edebileceği bir şey olmasa gerektir.

7-) “Şüphesiz ki mûsikî kalpte nifak (iki yüzlülük) meydana getirir.”⁴⁵

Açıklama: Bu hadîste anlatılan kalp, nefsanî arzuların galebe çaldığı kalptir ve burada kınanan mûsikî de, İslâm tarafından kınanıp yasaklanan nefsanî arzuları harekete geçirerek zirveye çıkaran mûsikîdir. “Mûsikî, âşığı aşkını, fâsığı da fışkırtır” hadîsi gibi konuyla ilgili daha kapsamlı bir ifade gücüne sahip olan bir hadîs mevcutken, onun yerine daha dar kapsamlı bu hadîsi doğru kabul edip delil olarak ileri sürmek, mûsikî karşıtlarının, görüşlerini haklı çıkarmak için her yola başvurduklarını ve konuyla ilgili değerlendirmelerinde objektiflikten çok uzak olduklarını göstermektedir.

8-) “Oyun ve eğlence benden değildir. Ben de oyun ve eğlenceden değilim.”

Açıklama: Eğer bu hadîsi yorumlamadan olduğu gibi kabul edersek, “Bu dünya hayatı, ancak bir oyun ve eğlenceden ibarettir”⁴⁶ meâlindeki âyetin “oyun” olarak nitelendirdiği dünya hayatının da Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından kınandığını kabul etmemiz gerekecektir ki, bunun böyle olmadığını, O’nun dünya hayatına son derece değer verdiğini ve bunu da, “Dünya, âhiretin tarlasıdır” hadîsiyle ifade ettiğini vurgulamak gerekmektedir.

Ayrıca O’nun, ruhen rahatlama maksadıyla Kur’ân ve Ezân dinlediğini, düğün, bayram ve sefer dönüşü vs. gibi önemli zamanlarda icra edilen mûsikîyi dinlediğini, raks eden insanları izlediğini ve Hz. Âişe (r.a.)’ye de izlettiğini, güreş tuttuğunu, şiir dinlediğini, eşyle koşu yaptığını, at yarışlarına katıldığını ve dereceye giren atlara ödül verdiğini, avlanma ve yüzme gibi eğlenceleri tasvip, teşvik ve tavsiye ettiğini⁴⁷ göz önünde bulundurduğumuzda bu hadîsin yorumlanması kaçınılmaz olmaktadır. Burada kınanan oyun ve eğlencenin, “kişiyi Hak’tan alıkoyan oyun ve eğlence” olduğunu, bu fikir üzerinde zaten herhangi bir görüş ayrılığının bulunmadığını da tekrar vurgulamak istiyoruz.

9-) “Müslüman bir adamın, yayı ile ok atması, atına eğitim yaptırması ve hanımı ile sevişmesi müstesnâ, bütün eğlenceleri bâtıldır.”

Açıklama: Bu içerikteki hadîsler, “Kütüb-i Sitte” gibi sağlam ve güvenilir hadîs kitaplarında da yer almakta, ancak onların hiçbirinde, “bunların dışında kalan eğlence çeşitleri bâtıldır” diye bir ifadeye rastlanmamaktadır ki bu da, hadîsin “zayıf” olduğuna dair ileri sürülen görüşleri doğrular mahiyettedir.⁴⁸ Ayrıca, “Münâfiğin alameti üçtür: Konuştuğu zaman yalan söyler,

⁴⁵ Bu hadîsin içeriği şu hadîslerde de görülmektedir:

* “Mûsikî, suyun otu bitirdiği gibi nifak bitirir.”

⁴⁶ Ankebût Sûresi: 29/64.

⁴⁷ Nebi Bozkurt, *Hadîs’te Folklor Eğlence*, ss. 56-131; Süleyman Uludağ, *İslâm Açısından Mûsikî ve Semâ*, s. 129-130.

⁴⁸ Uludağ, *a.g.e.*, s. 127-128.



kendisine bir emanet bırakıldığı zaman ona ihanet eder ve söz verdiği zaman sözünde durmaz.” mealindeki hadîsten nasıl ki, “münafığın bunlardan başka alameti yoktur” manası anlaşılmıyorsa, bu hadîsten de, “zikrolunan üç eğlencenin dışında kalan eğlencelerin hepsi bâtıldır” hükmünü çıkarmanın doğru olmadığını düşünüyörüz.

Yine bu hadîsin “sahîh” olduğu kabul edilse bile mûsikîyi haram kıldığını kabul etmek doğru değildir. Zira bu hadîsin, zikrolunan üç eğlencenin dışındaki eğlenceleri haram kıldığını kabul etmek, yukarıda belirtmiş olduğumuz Peygamberimiz (s.a.v.)’in bizzat yaptığı, onayladığı ve yapılmasını istediği tüm eğlenceleri bâtil görmek olacaktır ki, bu da; “*Ey iman edenler! Allah (c.c.)’ın ve Resûlü (s.a.v.)’nün önüne geçmeyin! Allah (c.c.)’tan korkun! Şüphesiz Allah (c.c.), işitendir, bilendir*”⁴⁹ ilâhî hitabına muhatap olmayı, dolayısıyla da azabı gerektiren bir anlayış olacaktır diye düşünmekteyiz.

Mûsikîyi haram kıldığı iddia edilen bu hadîslerden sonra şimdi de mûsikîyi helal kıldığı iddia edilen hadîslerin yer aldığı bölüme geçiyoruz.

b-) Mûsikîyi Helal Kıldığı İddia Edilen Hadîsler

1-) “Şüphesiz ki; Allah (c.c.) güzeldir, güzeli sever.”

Açıklama: Müslüman sanatkârların düstûr olarak kabul ettikleri bu hadîs-i şerîf, tezhipten mimârîye, hat sanatından minyatüre ve edebiyattan mûsikîye kadar tüm İslâm Sanatları’nın gelişip-yayılmasında çok önemli bir rol oynamıştır. Başta mutasavvıf-sanatkârlar olmak üzere tüm Müslüman sanatkârların sanatlarını icra etmede en büyük destekçisi ve teşvikçisi olan bu hadîs olmasaydı, İslâm Kültür ve Medeniyeti sahip olduğu muhteşem konumuna gelemeyecek, belki de böyle bir olgudan bahsedilmeyecekti diye düşünmekteyiz.

2-) “Hz. Âişe (r.a)‘den rivayet edilmiştir: “Hz. Âişe, aynı zamanda yanında büyüttüğü akrabası da olan bir kadını Ensâr‘dan bir adamla evlendirmişti. Düğünden dönen Hz. Âişe‘ye Peygamberimiz (s.a.v.); “Yanınızda sizi eğlendirecek (mûsikî) yok muydu? Şüphesiz ki, Ensâr (kadınları mûsikî ve) eğlenceyi severler.” diye buyurmuştur.”

Açıklama: Bu ve buna benzer birçok hadîsten⁵⁰ hareket eden âlimler, düğünlerde def çalıp şarkı söylemenin câiz olduğunda ittifak etmişlerdir. Bu ittifak bile mûsikînin, saz, ses ve raks unsurlarıyla beraber İslâm‘da kesinlikle helal olduğunu göstermektedir. Ancak buna rağmen yine de subjektif değer yargısından kurtulamamış âlimler, mûsikînin İslâm‘da haram olduğunu iddia edebilmişlerdir.

3-) “Muavviz b. Afrâ‘nın kızı Rübeyyi (r.a.), Hâlid b. Zekvân (r.a.)‘a anlatıyor: “Zifafa girdiğim gecenin sabahı Resûlullah (s.a.v.) yanına geldi ve şimdi senin oturduğun gibi yatağıma oturdu. Bu sırada kızlar, Bedir Savaşı‘nda ölen babalarımız hakkında söylenen hamasî şiirleri def çalarak söylemeye başladılar. Bu arada kızcağızlardan birisi; “İçimizde yarın ne olacağını

⁴⁹ Hucûrât Sûresi: 49/1.

⁵⁰ * “Helâl nikâh ile haram arasındaki fark, (helâl olanda) def çalınıp, türkü söylenmesidir.”

* “Nikâhı def çalarak ilan ediniz.”

* "Nikahı ilan ediniz, mescitlerde kıyınız ve nikahta def çalınız!"

* "Nebî (s.a.v.), gizli yapılan ve def eşliğinde; "Size geldik, size geldik, bizi selamlayınız, sizi selamlayalım" türküsü söylenmeyen nikahlardan hiç hoşlanmazlardı."



bilen bir Nebî vardır." dedi. Bunun üzerine Resûlullah (s.a.v.) ona; "Bunu bırak da, evvelce söylediğin gibi söyle!" diye buyurdu."

Açıklama: Hz. Peygamber (s.a.v.)'in, içinde bulunulan ortama uygun olan sözlerin güfte olarak yer aldığı mûsikî eserlerini dinlediğine dair rivayet olunan hadîslere rağmen mûsikîyi haram kabul edenlerin, O'nun bayan ses sanatkârlarından mûsikî dinlediğini bildiren bu ve benzeri hadîsleri inkar edecekleri muhakkaktır. Ancak hiç kimse Hz. Peygamber (s.a.v.)'den daha müttakî olmadığına göre, mûsikîyi haram kabul eden bu kişilerin dinde aşırıya gittiklerini, dolayısıyla da "Yiyin, için, ancak israf etmeyin (aşırıya gitmeyin)! Zira Allah (c.c.), mûsrifleri (aşırıya gidenleri) sevmez!"⁵¹ ile, "Size karşı savaş açanlara, siz de Allah (c.c.) yolunda savaş açın! Sakın aşırı gitmeyin! Çünkü Allah (c.c.) aşırıya gidenleri sevmez!"⁵² gibi ilâhî hitaplara muhatap olduklarını, dolayısıyla da Allah (c.c.)'ın azabıyla karşı karşıya kalabileceklerini belirtmekte yarar görmekteyiz.

4-) "Hz. Âişe (r.a.) anlatıyor: "Bir kere Resûlullah (s.a.v.) yanıma gelmişti. Yanımda "Büas Hadîsesi" ile ilgili olarak söylenmiş olan hamasî şiirleri def çalarak terennüm eden iki câriye bulunuyordu. Resûlullah (s.a.v.) yatağına yatıp yüzünü öbür tarafa çevirdi. Sonra Hz. Ebûbekir (r.a.) içeri girdi ve; "Bu ne hal? Resûlullah (s.a.v.)'ın huzurunda şeytanın mizmârı (düdüğü ve sesi) ne gezer? diye beni azarladı. Bunun üzerine Resûlullah (s.a.v.) ona dönüp; "Bırak, onlara ilişme! Her milletin bir bayramı vardır ve bugün de bizim bayramımızdır" diye buyurdu. Babam başka şeyle meşgul olunca câriyelere işaret ettim, dışarı çıktılar."

Açıklama: Hz. Peygamber (s.a.v.)'in kahramanlık ve sevinç içerikli şiirlerin güftesini teşkil ettiği mûsikî eserlerini dinlediğine dair rivayet olunan bu ve buna benzer birçok hadîsten hareketle Kahramanlık Türküleri ile savaşlarda orduyu cesaretlendirmek için söylenen eserlerin (Mehter Marşları'nın) helal olduğu noktasında görüş birliğine varılmıştır.

Ayrıca bu hadîslerde şu ayrıntıya da dikkat çekmek istiyoruz: Mûsikî icra edenler karşı cins (kızlar ile câriyeler) olmasına rağmen Resûlullah (s.a.v.) onları dinlemekte bir sakınca görmemiştir. Bu noktadan hareketle, mûsikî eserlerini bayanlardan dinlemenin genel hüküm olarak helal olduğunu, ancak bu helallığın kişiden kişiye değişebileceğini, nefsanî arzularına hâkim olanlar için helal, olamayanlar için ise haram olduğu sonucunu çıkarmak mümkündür.

Yine bu hadîste iki farklı görüşten bahsedildiğini, gerçek bir Müslüman'ın yapması gereken şeyin, Hz. Ebûbekir (r.a.)'in değil de Hz. Peygamber (s.a.v.)'in görüşünü tercih edip temel esas kabul etmek olduğunu özellikle vurgulamamız gerekmektedir.

5-) "Amr b. Sa'd diyor ki: "Bir düğün münasebetiyle Kurza b. Ka'b ve Ebû Mes'ûd el-Ensârî'nin yanına gitmiştim. Bu iki sahabenin yanlarında türkû söyleyen muğanniye kızların bulunduğunu görünce; "Siz, Resûlullah (s.a.v.)'ın sahabelerisiniz, aynı zamanda Bedir Savaşı'nda bulunma faziletine ve şerefine de sahipsiniz. Buna rağmen huzurunuzda böyle işler nasıl yapılıyor?" diye sordum. Dediler ki; "İstersen buyur, otur ve bizimle birlikte sen de dinle! İstersen geç git! Fakat şunu bil ki; düğünde mûsikî (lehv) dinlemek için bize ruhsat verilmiştir."

Açıklama: Bu ve buna benzer birçok hadîs-i şerîf, düğünlerde mûsikî icra etmenin ve dinlemenin helal olduğunun en kuvvetli delilleridir. Bu hadîste farklı görüşlere sahip iki gruptan

⁵¹ A'râf Sûresi: 7/31.

⁵² Bakara Sûresi: 2/190.



bahsedilmekte, helal olan mûsikîyi haram kabul etmenin müttakîliğinin bir gereği olduğuna inanan grubun mûsikî dinleyenleri kınadıkları ve onlara sataştıkları, ancak mûsikîyi helal görenlerin ise kendilerini kınayan insanların fikirlerini anlayışla karşıladıkları ve onlara karşı hoşgörüsüyle davrandıkları görülmektedir. Bu hadîste anlatılan olayın benzerleri maalesef tarih boyunca devam etmiş, hemen her zaman diliminde mûsikî karşıtları mûsikîşinaslara sataşmış ve onlara çok büyük sıkıntılar yaşatmışlardır. Bu da, mûsikîşinasların ahlaken Hz. Peygamber (s.a.v.)'e daha yakın olduklarını, dolayısıyla da görüşlerinde isabet etme ihtimalinin diğerlerine göre daha yüksek olabileceğine işaret etmektedir.

6-) *“Hz. Âişe (r.a.)’dan rivayet edilmiştir: “Bir bayram günü idi. Sudan’dan gelen siyahîler Mescid-i Nebevî’de ve Peygamber (s.a.v.)’in huzurunda kalkan-mızrak oyunu oynuyor ve böylece rakediyorlardı. Pek iyi hatırlayamıyorum ama, ya ben oyunu seyretmek için Resûlullah (s.a.v.)’dan izin istemiştım de O muvafakat buyurmuşlardı veya hiçbir şey söylemediğim halde O bana; “Ya Hümeyrâ (penbe yanaklım)! Oyunu seyretmek ister misin?” diye sormuşlardı da ben; “Evet” demiştım. Bunun üzerine Resûlullah (s.a.v.) beni arkasında, yanağım yanağına degecek şekilde durdurdu ve ridâsıyla beni örttü. Başımı mübarek omuzuna koydum ve oyunu seyretmeye başladım. Resûlullah (s.a.v.); “Haydi bakalım Erfide Oğulları! Keyfinize bakınız ve oyuna devam ediniz.” buyurdu. Nihâyet seyretmekten usandığımda; “Artık yeter mi, doydun mu?” diye sordu. “Evet” demem üzerine; “Öyleyse haydi git!” dedi.”*

Açıklama: Bu ve bunun benzeri birçok hadîs⁵³, en sağlam kaynaklar tarafından, az-çok farklı rivayet şekilleriyle nakledilmekte, mûsikî ve mûsikî eşliğinde oyunun helal olduğunu açıkça beyân etmektedir. Konuyla ilgili durum bu iken hâlâ daha oyun ve mûsikî gibi eğlence türlerini haram kabul edenler için söylenecek sözün, daha önce de zikretmiş olduğumuz, “Allah (c.c.) ve Resûlü (s.a.v.)’nün önüne geçmeyin!” meâlindeki âyet olacağını bir kez daha belirtmek istiyoruz.

Bu hadîsler, aynı zamanda şu ruhsatları da içermektedir:

* Peygamberimiz (s.a.v.) ile Hz. Âişe (r.a.)’nin, oyun oynamakta, eğlenmekte ve şarkı söylemekte olan Habeşlileri seyretmesi, ara sıra oyun ve eğlence seyretmenin haram olmadığına bir delildir.

* Kadın ve çocukların oynanan oyunu seyretmelerini temin etmek suretiyle onların gönüllerini hoş etmek, ham sofuluk ve kaba zâhitlik yaparak onları bu gibi şeylerden menetmekten daha efaldir.

⁵³ Bu hadîsin benzerlerini aşağıya alıyoruz:

* Hz. Âişe (r.a.) diyor ki; *“Vallahi Resûlullah (s.a.v.)’ı hücremin kapısının yanında duruyorken gördüm. Habeşliler, Mescid-i Nebevî’de kılıç-kalkan oyunu oynuyorlardı. Oyunu seyredebilmem için Hz. Peygamber (s.a.v.) ayakta durdu ve ridâsıyla beni örttü. Bu hal, ben seyretmekten usanana kadar devam etti. Düşünün ki, o zamanlar ben yeni yetişmiş ve oyun seyretmeye düşkün genç bir kızdım!”*

* Yine, Hz. Âişe (r.a.)’dan rivayet edilmiştir: *“Resûlullah (s.a.v.), oturmakta idi. Bir gürültü ve çocuk sesleri işittik. Hz. Peygamber (s.a.v.) ayağa kalktı ve bir de baktı ki, Habeşli bir kadın raks etmekte ve etrafında çocuklar toplanmış bulunmakta. Bana, “Bunu seyretmek ister misin?” diye sordu. “Evet” demem üzerine beni usanana kadar seyrettirdi.”*



* Resûlullah (s.a.v.)'in, "Haydi bakalım Erfide Oğulları!" demesi, oyun oynamak için verilen bir emir ve isteği göstermektedir. Buna göre mûsikî eşliğinde oynanan oyunun haram olduğunu iddia etmek mümkün değildir.

* Hz. Peygamber (s.a.v.)'in ilk olarak Hz. Âişe (r.a.)'ye, "Oyunu seyretmek ister misin?" diye teklifte bulunması, "gönlü mahzûn olmasın diye Hz. Âişe (r.a.)'ye seslenmemiş olabilir" denmesini imkansız kılmakta, dolayısıyla da bu tür eylemlerin asla haram olmadıklarını vurgulamaktadır."⁵⁴

7-) "Hz. Peygamber (s.a.v.) ilk defa Medine'yi şereflendirdikleri zaman kadınlar def çalarak ve müzikli olarak şu meşhur beyitleri okumuşlardı: "Talaal-bedru aleynâ min seniyyâtî'l-vedâ'..."⁵⁵

Açıklama: Hadîste geçen ve Hz. Peygamber (s.a.v.)'i konu edindiği için Türk Din Mûsikîsi'nin İlâhî Formu'na ait olan bu eser, nesilden nesile aktararak günümüze kadar gelmiş ve özellikle de işitsel ve görsel iletişim vasıtaları aracılığıyla hemen herkesin bildiği ve dilinden düşürmediği bir eser hüviyetini kazanmıştır. Sevinç ve mutluluğun bir tezahürü olarak ortaya konan ve birçok kişinin iştirakiyle söylenen bu eseri Resûlullah (s.a.v.)'in dinleyerek onaylaması, sevinç ve mutluluk zamanlarında icra edilen mûsikînin helal olduğunun en büyük göstergesidir.

8-) "Resûlullah (s.a.v.) gaza maksadıyla Medine'den ayrılmışlardı. Medine'ye dönünce siyah bir câriye huzuruna gelerek; " Ya Resûlallah (s.a.v.)! Allah (c.c.) seni sağ-salim ve muzaffer olarak döndürürse huzurunuzda def çalacağım ve türkû söyleyeceğim diye nezretmişim. Şimdi ne yapmamı emir buyurursunuz?" diye sordu. Resûlullah (s.a.v.): "Eğer böyle bir adak adadıysan adağını yerine getir, aksi halde yapma!" diye buyurdu. Bunun üzerine câriye çalgı çalmaya başladı. Bu sırada Hz. Ebûbekir (r.a.) geldi. O, çalmaya devam ediyordu. Sonra Hz. Osman (r.a.) geldi. Câriye yine çalmaya devam etti. Daha sonra Hz. Ali (r.a.) geldi. O, yine çalıyordu. En sonunda Hz. Ömer (r.a.) geldi. Câriye onun geldiğini görünce defi altına aldı ve üstüne oturdu. Bunu gören Resûlullah (s.a.v.): "Ya Ömer! Şüphesiz ki şeytan seni görünce girmeye delik arıyor" buyurdu ve durumu Hz. Ömer (r.a.)'e hikaye etti."

Açıklama: Bu hadîste, mûsikînin yanı sıra adanan adağın yerine getirilmesinin gerekliliği ile Hz. Ömer (r.a.)'in katı ve sert mizacına da vurgu yapılmaktadır. Ayrıca, Peygamberimiz (s.a.v.) ve dört halîfeden üçünün def eşliğinde icra edilen mûsikîye karşı takınmış oldukları hoşgörüyü örnek alıp mûsikîyi helal kabul etmek yerine, Hz. Ömer (r.a.)'in mûsikîye karşı sert ve katı tutumunu örnek alarak mûsikînin haram olduğuna hükmetmek doğru bir değerlendirme olmadığı gibi gerçek inanç ile de bağdaşmamaktadır. Zira, Allah Resûlü (s.a.v.)'nün ahlakının

⁵⁴ Gazâlî, *İhyâ*, C. II, s. 630.

⁵⁵ Bu hadîsin içeriğine benzer hadîsleri de aşağıya alıyoruz:

* Hâkim (r.a.)'in rivayeti de şöyledir: "Hz. Peygamber (s.a.v.) Medine'yi şereflendirdikleri zaman Benî Neccâr kızları onu karşılamaya çıktılar. Kızlar, def çalarak şiir ve türküler okumuşlardı."

* İbn-i Azib (r.a.) diyor ki: "'Resûlullah (s.a.v.) Medine'ye geldikleri zaman, bura halkının duymuş oldukları derin sevinci başka bir zamanda duyduklarını hiç görmedim. Câriyeler; "Allah Resûlü (s.a.v.) şehrimize teşrif etmiş bulunmaktadırlar" diye nidâ ediyorlardı."

* Hz. Enes (r.a.)'ten rivayet edilmiştir: "Resûlullah (s.a.v.) Medine'ye teşrif ettikleri zaman, onun gelişinden duydukları memnuniyeti ve sevinci ifade etmek için Habeşliler harbeleriyle oynamışlardı."



dışında hiç kimsenin ahlakî örnek alınmaz ve O'nun uygun görüp onayladığı bir fiil, “gökteki yıldızlar” hükmünde olan çok kıymetli ashâbî tarafından hoş karşılanmasa bile asla haram kabul edilemez diye düşünmekteyiz.

9-) “Hz. Enes (r.a.)’den rivayet edilmiştir: “Resûlullah (s.a.v.)’ın Enceşe adında güzel sesli bir deve sürücüsü vardı. Nebî (s.a.v.), hanımlarının yanına gelmişti. Kadınların bindikleri develer, Enceşe tarafından sevkedilmekte idi. (Develerin, ses ve nağmelerin tesiriyle hanımları rahatsız edecek kadar hızlandıklarını gören Hz. Peygamber (s.a.v.): “Aman Enceşe! Cam (gibi nazik olan kadın)ları ağır sevket!” buyurdu.”

Açıklama: Bu hadîs, - dolaylı da olsa - mûsikî olgusunun tüm canlılarda, hatta ve hatta en kaba hayvanlardan biri kabul edilen develerde bile mevcut olduğuna işaret etmektedir. İranlı Mutasavvıf-Şâir Sa’di-i Şîrâzî (ö. 1291)’nin aşağıya alınan şu sözleri, bu konuda fazla söz söylemeye gerek bırakmamaktadır:

“Cihân mûsikîyle, mestlikle ve cezbeyle doludur. Ancak kör olanlar aynada neyi görürler ki?! Arab’ın şarkısıyla şevke gelen develerin nasıl oynadıklarını bilmez misin? Devenin başında dahi aşk ve cezbe varken, bunlar insanoğlunda bulunmazsa, o, insan değil, eşektir!”⁵⁶

10-) “Seleme b. El-Ekva’ (r.a.) anlatıyor: “Hayber fethi münasebetiyle Resûlullah (s.a.v.) ile birlikte gecedan yola çıkmıştık. İçimizden biri, şâir bir zât olan Âmir b. el-Ekva’ (r.a.)’a; “Bize biraz nağme ile şiir okumaz mısın?” diye ricada bulundu. Bunun üzerine Âmir nağme ile şiir okumaya ve develeri sürmeye başladı. Âmir: “Ey Allahım! Sen olmasaydın biz hidâyete ermez, sadaka vermez, namaz kalmazdık” beyti ile başlayan şiiri nağme ile okumaya koyuldu. Hz. Peygamber (s.a.v.) bu sesi işitince; “Bu sürücü kimdir?” diye sordu. “Âmir” diye cevap verilince, “Allah (c.c.) onu rahmetine kavuştursun” diye dua buyurdu...”

Açıklama: Mûsikînin helallığı hususunda çok kuvvetli delillerden biri olan bu hadîs, aynı zamanda dinî içerikli mûsikî icra etmenin, Allah (c.c.) ve Resûlü (s.a.v.)’nün rızasının kazanılmasına vesile olabilecek eylemlerden biri olduğuna da işaret etmektedir.

11-) “Şüphesiz ki bu Kur’ân hüznle nâzil oldu. Onu okuduğunuz zaman ağlayınız! Eğer ağlamazsanız ağlar görününüz! Onunla teğannî ediniz! Kur’ân’ı teğannî ile okumayan bizden değildir.”⁵⁷

Açıklama: Kur’ân-ı Kerîm’i teğannî (mûsikî) ile okumanın gerekliliğini vurgulayan bu hadîs, başta imam ve müezzinler olmak üzere müzikal manada tüm sesi güzel Müslümanların teşvikçisi olarak onları büyük bir gayret ve çaba içerisine sevk etmiş, bu gayret ve çabalar

⁵⁶ Sa’dî, *Bostan*, (Çev. Hikmet İlaydın), MEB Yayınları, İstanbul 1992, s. 169.

⁵⁷ Bu hadîsin benzeri olan diğer hadîsler de şunlardır:

* “Cenab-ı Hak, güzel sesiyle cehren ve teğannî ile Kur’ân okuyan bir peygambere kulak verdiği kadar hiç bir şeye kulak vermemiştir.”

* “Allah Teâla; güzel sesiyle cehren Kur’ân okuyan bir adamı, muğanniye bir câriyeye sahip bulunan bir kimsenin câriyesini dinlemesinden daha fazla bir istekle dinler.”

* “Kur’ân’ı seslerinizle süsleyiniz!”

* “Her şeyin bir süsü vardır, Kur’ân’ın süsü ise güzel sestir.”



neticesinde de İslâm Sanatları'nın en önemli şubelerinden biri olan Dinî Mûsikî'nin ortaya çıkmasında ve gelişip-yaygınlaşmasında öncü bir rol oynamıştır.

Ayrıca dolaylı da olsa bu hadîste vurgulanan güzel Kur'ân-ı Kerîm okumanın, Kur'ân öğretilerinin manzûm olarak dile getirildiği İlahîleri mûsikî eşliğinde okumayı da kapsadığını düşünmekteyiz.

12-) "Resûlullah (s.a.v.) bir defasında Ebû Mûsâ'l- Eş'arî (r.a.)'nin okuduğu Kur'ân'ı dinledi ve ona; "Ey Ebû Mûsâ! Sana Dâvûd (a.s.)'a verilen mizmârlardan bir mizmâr verilmiştir" diye buyurdu."

Açıklama: Güzel sesle Kur'ân-ı Kerîm okumanın Allah (c.c.) ve Resûlü (s.a.v.)'nün rızasına ve övgüsüne vesile olacağını ifade eden bu hadîs-i şerîf, aynı zamanda çalgı âletlerinin meşrû olduğunun da bir kanıtı niteliğindedir ve bir önceki hadîsin açıklamasında da belirttiğimiz gibi Dinî Mûsikî'nin zirveye çıkmasına öncülük etmiştir.

13-) "Peygamberimiz (s.a.v.), Hz. Bilâl (r.a.)'e; "Kalk ey Bilâl! Bizi (Ezân ile) ferahlat, dinlendir!" diye buyururdu."

Açıklama: Resûlullah (s.a.v.)'ın, etrafında birçok sahabe olmasına rağmen Ezân okumasını Hz. Bilâl (r.a.)'den istemesi, dinî samimiyetten öte, onun "dâvûdî (gür ve müzikal)" bir sese sahip olmasından dolayıdır. Zira, "incelik-kalınlık yönünden, tenor, bariton ve bas gibi sınıflara ayrılan erkek seslerinde tercih gerektiren yegâne özellik, onun müzikal bir özelliğe sahip olmasıdır. Şayet bu özellik aranmasaydı, samimiyetlerinde hiç kimsenin şüphesi olamayacağı sahabeden herhangi birine de Peygamberimiz (s.a.v.) bu Ezânı okutabilirdi diye düşünmekteyiz.

Bu hadîs-i şerîf de, Hz. Peygamber (s.a.v.)'in rızasını kazanmak isteyen güzel sesli imam ve müezzinlerin düstûru olmuş, en güzel Ezân okuma konusunda onları âdeta bir yarış içerisine sokmuş, dolayısıyla da Dinî Mûsikîmizin gelişip-yaygınlaşmasında çok önemli bir rol oynamıştır.

14-) "Cenâb-ı Hak (c.c.) hiçbir peygamber göndermemiştir ki, güzel sesli olmasın. Peygamberiniz (s.a.v.)'in sesi de güzeldir, yüzü de!"⁵⁸

Açıklama: Bu ve buna benzer hadîslerden, başta Peygamberimiz (s.a.v.) olmak üzere bütün Peygamberler (a.s.)'in müzikal (melodik) manada güzel sese sahip olduklarını anlamamız mümkündür. Zira bir sesin "güzellik" vasfıyla vasıflandırılabilmesi, ancak onun kulağa hoş gelen nağmelerden müteşekkil melodik bir sese sahip olmasına bağlıdır. Melodiden uzak yalın haldeki bir sesin "ince-kalın" veya "kadın-erkek" gibi sıfatların dışında sıfatlandırılması mümkün değil iken, "cevâmiu'l-kelim (az sözle çok mana anlatan)" olan Hz. Peygamber (s.a.v.)'in bu tür sesleri "güzel" olarak nitelendirebileceğini, değil söylemek, düşünmek dahi doğru olmaz kanaatindeyiz.

15-) "Semâ' ve onda okunan şiirlerden, bahar ve onun çiçeğinden, Ud ve onun titreyen sesinden kim zevk almıyorsa mizâcî (karakteri) bozuktur."⁵⁹

⁵⁸ Bu hadîsin bir benzeri de şu hadîs-i şerîftir:

* "Hz. Berâe (r.a.) diyor ki; "Bir akşam Resûlullah (s.a.v.)'ı Tîn Sûresi'ni okurken dinlemiştim. Sesi ondan daha güzel olan birini görmemişim."



Açıklama: Hadîsin bu tür insanları “mizâcî bozuk” olarak nitelendirmesi, bu gibi insanların psikolojik bakımdan hasta olduklarına, dolayısıyla da uygulanması düşünülen herhangi bir tedaviye olumlu cevap vermelerinin mümkün olmadığına vurgu yapmak içindir.

Ayrıca mûsikî karıştırlarının bu hadîsi, “Hz. Peygamber (s.a.v.) zamanında Ud sazı mı vardı?” diyerek “uydurma” olarak niteleyip inkar edecekleri de kuvvetle muhtemeldir. Ancak biz böyle bir tutumun asla doğru olmayacağını vurguladıktan sonra sordukları soruyu da şu şekilde cevaplamak istiyoruz: “Evet, o dönemde de Ud ve Ud’a benzeyen Barbat, Sanc, Mizher, Ven, Kinnîn ve Kirân adlı telli sazlar vardır ve Arap asıllı bilim ve sanat adamı Mufaddal b. Seleme, “Kitâbu’l- Melâhî ve Esmâuhâ” adlı risâlesini, “Araplar’ın udu bilmediği” iddiaları üzerine kaleme almıştır.”⁶⁰

16-) “Semâ’, bir cemaat için farz, bir cemaat için sünnet, bir cemaat için de bid’attır.”⁶¹

Açıklama: Konuyla ilgili en ilginç delillerden biri olan ve “Ameller, niyetlere göredir” hadîsinin bir nevi açılımı olan bu hadîse istinaden, Allah (c.c.) ve Resûlü (s.a.v.)’nün yapılmasını zorunlu kıldığı farz ibadetlerin yerine getirilmesinde teşvik edici rol üstlenen mûsikînin “Farz”; Hz. Peygamber (s.a.v.)’in, “dügün ve bayramlarda mûsikî icra etme vs. gibi” sünnetlerini teşvik ve tavsiye eden mûsikînin “Sünnet”; câhilliklerinden dolayı helal ile haram mûsikîyi ayırt edemeyenler ile sorumlu oldukları kişilerin geçimlerini sağlamakla meşgul olmayıp tüm zamanlarını mûsikîye harcayanlar için ise “Bid’at” olduğu hükmünün çıkarılması mümkündür.

17-) “Mûsikî; âşığın aşkını, fâsığın da fîskını artırır.”

Açıklama: Bu hadîs-i şerîf, objektif bir değerlendirme yapılmak istenirse mûsikînin hükmü konusundaki tartışmaları bitirecek niteliktedir ve suyun, topraktaki tohumu harekete geçirmesi gibi mûsikînin de, insanın, iradesine göre tercih ettiği iyi ya da kötü yönünü harekete geçirdiğini özlü bir şekilde açıklamaktadır. Ayrıca bu konuyu çok güzel açıkladığına inandığımız Abdulkadir Geylânî (ö. 1166)’nin şu sözlerini de aşıya alıyoruz:

“Vecdi olmayanın dini zevki yoktur!” hadîs-i şerîfi de beyan etmektedir ki, vecd ve semâ’, âşıkların ve irfan sahiplerinin kalbini tahrik eden iki âlet olup, aynı zamanda sevenlerin gıdası ve hakkı arayanların da güç kaynağıdır.”⁶²

Sonuç

⁵⁹ Abdulkadir Geylânî, *Sırru’l- Esrâr: Ötelerden Haber*, (Çev. Abdulkadir Akççek), Bahar Yayınevi, İstanbul 1986, s. 103.

⁶⁰ Nebi Bozkurt, *Hadîs’te Folklor Eğlence*, Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları, İstanbul 1997, s. 43-45.

⁶¹ Geylânî, *a.g.e.*, a.y.

⁶² Geylânî, *a.g.e.*, a.y.



Mûsikînin haram veya helal olduğuna dair ileri sürülen âyet ve hadîsler ile onlara yapılan açıklamaları konu alan bu çalışmamızdan elde edilen sonuçları, daha akıcı ve daha anlaşılır olması için maddeler halinde aşağıya alıyoruz:

a-) Çalışmadan çıkarılan sonuçlara, ilk olarak, “mûsikî konusunda Müslümanlar arasında görülen görüş ayrılığının, mûsikînin helal olduğunu gösteren delillerin - özellikle de Sünnet delillerinin - iyi anlaşılabilmesi veya anlaşılacak istenmemesi; bu konuda Hz. Peygamber (s.a.v.)’in uygulamasından çok, sahâbe sözü ve ictihâdına dayanılması; mûsikînin cinsi, okuyanın durumu, meclisin hali, sözlerin (güftenin) niteliği, icra yeri ve zamanı gibi hususların göz önünde bulundurulmaması gibi durumlardan kaynaklandığını” belirtmekle başlamak istiyoruz. Bu önemli hususu vurguladıktan sonra şimdi diğer sonuçlara geçiyoruz:

b-) Mûsikî veya onun eş anlamlısı olan herhangi bir kelimeye Kur’ân-ı Kerîm’de rastlanmadığı için, mûsikîyi haram kabul edenler ile helal kabul edenlerin Kur’ân karşısında durumlarının eşit olduğu görülmektedir. Ancak konuyla ilgili âyetler ve bunlara yapılan açıklamalarda da görüldüğü üzere, mûsikî taraftarlarının delillerinin daha sağlam, görüşlerinin ise daha ma’kûl ve mantıklı olduğu görülmektedir.

c-) Kur’ân açısından bakıldığında, lehte ve aleyhte herhangi bir âyetin bulunmayışı, mûsikînin de, haklarında herhangi bir hüküm bulunmayan, “yeme-içme, oturma-kalkma, uyuma-uyanma, ağlama-gülme vb.” mübâh fiiller gibi “Mübâh (Helal)” olduğuna işaret etmektedir.

ç-) Mübâh, yani helal olan mûsikî sanatı, “niyete, söyleyene, dinleyene, sözlere, çalgı âletlerine göre” olmak üzere beş durumda harama dönüşebilmektedir. Yani icra edilen mûsikî kötü niyetle icra ediliyorsa, söyleyen kişi duygularını veya cinselliğini ön plana çıkarıyorsa, dinleyicilerde duygularına hâkim olacak irade yoksa ve icra edilen mûsikîye eşlik eden çalgı âletleri işret meclislerini çağrıştırıyorsa, bu mûsikî, ya bizzat haramın içinde olduğu için ya da harama sebebiyet verdiği için harama dönüşmektedir.

d-) Konuya Sünnet açısından bakıldığında ise, kaynaklarda mûsikîyle ilgili ellinin üzerinde hadîs-i şerîfe rastlanmakta, bunların büyük bir çoğunluğunun mûsikîyi tasvip, teşvik ve tavsiye ettiği görülmektedir. “Mûsikînin lehinde” ve “aleyhinde” olmak üzere iki grupta tasnif edilen bu hadîslerden “mûsikînin lehinde” olanların daha net, rivayet bakımından daha sağlam, İslâm’ın genel prensiplerine ve dünya görüşüne daha uygun olduğu, “mûsikînin aleyhinde” olanların ise, büyük bir çoğunluğunun zayıf, uydurma veya sahabe sözü olduğu görülmektedir.

e-) Mûsikîyi haram kıldığı iddia edilen hadîslerde anlatılan mûsikînin, “Hak’tan ve hakikatten alıkoyan, Şeytan’ın insanoğlunu saptırmada basamak olarak kullandığı nefsanî arzuları kabartan” mûsikî şeklinde yorumlanması gerekmektedir. Aksi takdirde Peygamberimiz (s.a.v.)’in, Kur’ân-ı Kerîm ve Ezân’ı büyük bir zevkle dinlediğine ve güzel okunmalarını tavsiye ettiğine, bayram ve düğünlerde icra edilen mûsikîyi tasvip ve teşvik ettiğine dair rivayet edilen onlarca hadîsin yorumlanması mümkün olmayacak, dolayısıyla da bu hadîsler, “zayıf” veya “uydurma” şeklinde tasnif edilerek inkar edilme yoluna gidilecektir. Bu tutum ve davranış da, İslâm Dini’nin ikinci ana kaynağı Sünnet’in devreden çıkarılması anlamına gelecektir ki, böyle bir şeyi Müslüman’ım diyen bir kişinin kabul etmesi asla mümkün değildir. Sayfalarca sürebilecek olan bu türden cümleleri şu fikhî kural ile noktalamak istiyoruz:



“Bir tek yerde, bir şeyin câiz olduğu tespit edildi mi, bu tespit artık onun mübâh⁶³ olduğuna dâir bir nastır (yani âyet veya hadîsten bir delildir). Bin yerdeki yasak ise yorumlamaya ve başka bir manaya hamletmeye (taşımaya) ihtimali olan bir yasaktır.”⁶⁴

f-) Birçok hadîste mûsikînin, zina, içki ve kumar gibi toplumları helake götüren büyük günahlarla birlikte zikredilmesi, “Mûsikî, âşîğın aşkını, fâsîğın da fîskını artırır” hadîsinde de belirtildiği gibi, bu tür büyük günahların işlenmesinde mûsikînin oynadığı rolün önemini vurgulamak ve bu özelliğinden dolayı mûsikîyi söz konusu günahları işlerken ayrılmaz bir enstrüman olarak kullanan topluluklara benzemekten Müslümanları sakındırmak içindir.

g-) Mûsikî karşıtları, kendi görüşlerini haklı çıkarmak adına âyet ve hadîsleri subjektif bir yaklaşımla olmayacak şekillerde yorumlayarak, Kur’ân ve Sünnet ile helal olduğu tespit edilen mûsikîyi tamamen haram kabul etmiş, zayıf ve uydurma hadîslere dört elle sarılarak onları delil olarak ileri sürmekten çekinmemişlerdir. Hatta bu konuda o kadar ileriye gitmişlerdir ki, “Kim bana yalan bir söz atfederse, cehennemdeki yerine hazırlansın!” hadîsinin tehdidinde rağmen, “Sevaba teşvik etmek ve cehennemle korkutmak için hadîs uydurmak câizdir” diye bir kaide ortaya atarak hadîs uydurma cüretini dahi gösterebilmişlerdir.⁶⁵

⁶³ **Mübâh:** “Helâl” veya “Câiz” manasına da gelen bu kelime; “Herhangi bir emrin ya da nehyin kendisine bizzât taalluk etmediği şey” demektir. Mübâh olan bir şey, mübâhlık niteliğini sürdürdüğü sürece hakkında herhangi bir sevap veya ceza söz konusu olmaz. Ramazan gecelerinde yemek yemek gibi. (İbn Useymin, *Fıkıh Usûlüne Giriş*, (Çev.: M. Beşir Eryarsoy), Guraba Yay., İstanbul (Tarihsiz), ss. 7-8).

⁶⁴ Gazâlî, *a.g.e.*, C. II, s. 643.

⁶⁵ İstiklâl Marşı Şâirimiz M. Âkif Ersoy’un şu dizeleri bu konuyu çok güzel dile getirmektedir:

“Bakın ne hale getirmiş ki cehlimiz dini
Hurafeler bürümüş en temiz menâbiini
Değil hakâik-i şerrin bugün bedihiyyât
Bilâ münakaşa inkar olunuyor.. Heyhât
Kitabı, sünneti, icmâi kaldırıp attık
Havassı maskara yaptık, avâmı aldattık
Yıkıp şeriatı bambaşka bir bina kurduk
Nebî’ye atf ile binlerce herze uydurduk”
O hali buldu ki cür’eti: “Yecüzü fi’t-terğîb”
Kararı ezeli fetvâ kesildi, hem de ne ğarîb
Hadîs vaz’ ediyorken sevâb uman bile var
Sevâbı var mı imiş bir zaman gelir anlar
Cihânı titretiyorken nidây-ı “Men kezzeb”
İşitmiyor mu, bir bakın şu bî-edeb
Lisân-ı Pâk-i Nebî’den yalanlar uyduruyor
Sıklımadan da “sevâb işledim” deyip duruyor
Düşünmedin mi girerken şeriatın kanına
Cinâyetin kalacak zanneder misin yanına!”

(Mehmet Âkif Ersoy, *Safahat, İnkılap Kitabevi, İstanbul 2011, s. 274.*)



Uydurulan bu hadîslerle, güzeli seven, kulağa hoş gelen nağmelerle okunan Kur’ân-ı Kerîm ve Ezân’dan çok büyük haz duyan, evinde def çalınıp türkü söylenen, düğünlerde def çalınıp türkü söylenmesini isteyen, hoşgörülü, güler yüzlü ve içinde yaşadığı toplumun ruh halini dikkate alan son derece sosyal bir Peygamber (s.a.v.) yerine, sırtına cübbe giydirilmiş, hep zikirle meşgul olsun diye bir eline tespih, diğer eline de, oynayan, şarkı ve türkü söyleyenleri haşlasın diye bir sopa verilmiş, halktan tecrit edilmiş, riyazet ve mücahede ile benzi soldurulmuş ve takatsız hale getirilmiş bir Peygamber (s.a.v.) meydana getirmişlerdir.⁶⁶

Ancak her ne sebeple olursa olsun, - harama dönüştüren haller müstesnâ - Resûlullah (s.a.v.)’ın helal saydığı mûsikîyi haram kabul etmek, Hz. Peygamber (s.a.v.)’den öte bir dindarlığı dava etmek ve O’nun Sünneti’ni değil de, kişisel duygu ve düşünceleri rehber edinmek demek olacaktır ki, bu da, farkında olmadan bir Müslüman’ın İslâm dairesinden çıkmasına yol açacaktır.

ğ-) Bir kısmı “yorum gerektiren”, bir kısmı “zayıf” ve bir kısmı da “uydurma” olan hadîslere dayanılarak mûsikî sanatını, “zina etmek” ve “içki içmek” gibi büyük günahlarla aynı kefeyle koyan, mûsikîşinasları da bu günahları işleyenlerle eşdeğer gören bir anlayış İslâm Hukuku’nda, ortaya konmuş ve mûsikî ile mûsikîşinaslar hakkında ne yazık ki, son derece insafsızca birtakım hukûkî sonuçlar çıkarılmıştır.⁶⁷

Kur’ân ve Sünnet’te mûsikîyi kesin ve net bir şekilde yasaklayan bir delil bulunmamasına rağmen güzel sanatların başında gelen mûsikîyi, zina etmek ve içki içmek gibi Kur’ân ve Sünnet tarafından açıkça yasaklanan büyük günahlarla bir tutan böylesine bir anlayışın kesinlikle taraflı (subjektif) bir değerlendirmeden kaynaklandığını ve bu anlayışı savunanların da, “Allah (c.c.)’ın helâl kıldığını haram kılacak kimdir?!” âyetinin tehdidine muhatap olduklarını özellikle vurgularken konuyla ilgili son olarak şunları söylemek istiyoruz:

“Allah (c.c.), güzeldir, güzeli sever” hadîsini kendilerine düstûr edindiklerinde şüphe olmayan mezhep imamaları ile büyük müctehidlerin mûsikî ile ilgili kanaatlerinin bu kadar olumsuz olamayacağını, dolayısıyla bu hükümlerin, kendi şahsî görüşlerini Kur’ân ve Sünnet’in üstünde gören ve bu konuda gerekirse hadîs uydurmaktan bile çekinmeyen sözde âlimler tarafından sonradan kendilerine atfedilmiş olabileceğini düşünüyoruz.”

h-) Mûsikînin helallığı-haramlığı konusundaki tartışmaların, “Kur’ân-ı Kerîm, Ezân vs.” gibi Dinî Mûsikî Formları’ndan ziyade, “Şarkı, Türkü, Oyun Havası vs.” gibi Lâ-Dinî (Dinî

⁶⁶ Süleyman Uludağ, *İslâm Açısından Mûsikî ve Semâ’*, s. 157.

⁶⁷ Bu hukûkî sonuçlardan bazıları şunlardır:

* İslâm Hukûku’na göre câriyenin bedenî güzellikleri, sanat maharetleri, zihnî kabiliyetleri ve kültürü ona değer verip kıymetini meşru bir şekilde yükseltirken, sesinin güzel olması, mûsikî bilgisi ve kültürüne sahip bulunması ise değerini düşürmekte ve onun için kusur sayılmaktadır.

* Bu sonuçlardan biri de mesken dokunulmazlığını ortadan kaldıran, “mûsikî ve çalgı sesleri gelen bir eve - kötülükten sakındırmak (nehy-i ani’l-münker) amacıyla - sahibinin izni olmadan girilir, bu fiili işlemede ısrar edenler hapsedilir, kırbaçla dövülür ve sürgün edilir” hükmü olmuştur.

* Diğer bir sonuç da güzel ses ve mûsikî bilgisiyle geçim temin edilmesi meşrû kabul edilmediğinden, mûsikî eğitim ve öğretiminin yapıldığı Bando, Mehterhâne, Konservatuvar gibi yerlerde görev alan mûsikîşinaslara ücret ve maaş ödenmesi uygun görülmemiştir. (Uludağ, *a.g.e.*, s. 144-146.)



Olmayan) Mûsikî Formları üzerinde gerçekleştiği görülmektedir.⁶⁸ Ancak, rivayet olunan onlarca hadîsin delaletinde şunu rahatlıkla söyleyebiliriz ki; “İslâm’ın emir ve yasaklarının anlatılmasını engelleme, Allah (c.c.) yolundan saptırma ve dini alaya alma vb. gibi İslâm’ın yasakladığı amaçlar dışında icra edilen Şarkı, Türkü, Oyun Havaları da “Mübâh” cinsinden bir helaldir ve bazen bu hüküm, Hz. Peygamber (s.a.v.) tarafından şiddetle tavsiye edilen “dügünlerde def çalma” fiilinde olduğu gibi “Sünnet-i Müekkede (Vurgulanmış Sünnet)” cinsinden bir helaldir.”

1-) Mûsikînin gelişip-yaygınlaşmasında, - sanılanın aksine - Sünnet delillerinin çok büyük etkisi olmuştur. Örneğin; “Allah (c.c.), güzeldir, güzeli sever” hadîsini düstûr edinen bir mimar, nasıl ki Allah (c.c.)’ın sevgisini kazanmak için en güzel eserleri meydana getirmek için olağanüstü bir çaba içerisine girmişse, bu anlayıştaki bir mûsikîşinas da yine aynı gayeye ulaşmak için en güzel mûsikî eserlerini vücûda getirmek için öylece bir gayret içerisine girmiştir. Kur’ân-ı Kerîm ve Ezân’ın güzel okunması ile ilgili hadîslerde de durum bu minval üzere olmuş, mûsikîşinas imam ve müezzinler, Hz. Peygamber (s.a.v.)’in hoşnutluğunu kazanmak için Kur’ân-ı Kerîm ve Ezân’ı en güzel icra edebilmek için âdeta birbirleriyle yarışmışlardır. Tüm bu gayret ve çabalar neticesinde, diğer İslâm Sanatları gibi İslâm Mûsikî Sanatı da gelişip-yaygınlaşarak tüm haşmetiyle dünya medeniyetleri arasında hak ettiği saygın yerini almıştır.

Kaynakça

Ak, A. Ş. (2011). *Türk Din Mûsikîsi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Akdoğan, B. (2001). Câhiz ve mûsikînin tesiri hakkındaki makalesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*, 42/1, 247-256.

Akdoğan, B. (1999). Bazı âyet ve hadîsler doğrultusunda, İslâm açısından mûsikî sanatının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*, 39/1, 379-392.

Bozkurt, N. (1997). *Hadîs’te folklor eğlence*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.

Can, Ş. (2002). *Mevlânâ: Konularına göre açıklamalı Mesnevî tercümesi*. İstanbul: Ötüken Yayınları.

Canan, İ. (1988). *Kütüb-i Sitte muhtasarı, tercüme ve şerhi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Ersoy, M. A. (2011). *Safahat*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.

Geylânî, A. (1986). *Sırru’l- Esrâr: Ötelerden haber* (A. Akçiçek, çev.). İstanbul: Bahar Yayınevi.

İbn Useymîn. (Tarihsiz). *Fıkıh Usûlü’ne giriş* (M. B. Eryarsoy, çev.). İstanbul: Guraba Yayınları.

İmâm-ı Gazâlî. (1992). *İhyâ u Ulûmi’ d-Dîn* (A. F. Yavuz, çev.). İstanbul: Tuğra Neşriyat.

⁶⁸ Türk Mûsikîsi Formları hakkında geniş bilgi için Bkz. Suphi Ezgi, *Nazarî ve Amelî Türk Mûsikîsi*, C. I-V, İstanbul Belediyesi Konservatuvarı Yay., İstanbul 1933-1953; Ekrem Karadeniz, *Türk Mûsikîsi Nazariye ve Esasları*, İş Bankası Yay., Ankara (Tarihsiz); Onur Akdoğu, *Türk Müziğinde Türler ve Biçimler*, İzmir 1996; Yavuz Demirtaş, “Türk Din Mûsikîsi Formları”, *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, S. 14:1, Elazığ 2009, ss.213-227.





- Kaplan, Z. (1991). *Dinî Mûsikî dersleri*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Komisyon. (1993). *Kur'ân-ı Kerîm ve açıklamalı meâli*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Mevlânâ. (1990). *Mesnevî* (V. İzbudak, çev.). İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Uludağ, S. (1976). *İslâm açısından mûsikî ve semâ'*. İstanbul: İrfan Yayınevi.
- Yalar, M. (2009). İslâmî Arap Şiiri ve Hz. Peygamber. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi dergisi*, 18/1, 61-88.



KAYNAŞTIRMA SINIFLARINDA BULUNAN BEŞ YAŞ ÇOCUKLARININ ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLARA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

Yrd. Doç. Dr. Özlem Ersoy

Yrd. Doç. Dr. Zeynep Kurtulmuş

Arş. Gör. H. Kübra Özkan

Arş. Gör. K. Büşra Kaynak Ekici

Gazi Üniversitesi

Öz

Bu çalışma, beş yaş çocuklarının kaynaştırmada yer alan özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin görüşlerini incelemek amacı ile planlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma modelinde durum desen olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubunu, Ankara'da bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir bağımsız anaokuluna devam eden 40 beş yaş çocuğu oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme yolu kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçüt olarak, araştırmaya dahil edilen çocukların sınıflarında kaynaştırılan çocuğun bulunması, ulaşılabilir olmaları ve çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermeleri belirlenmiştir. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Belirlenen okulda her beş yaş sınıfında tanı almış olan (down sendromlu iki çocuk, otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuk ve hafif derecede zihinsel engelli bir çocuk) birer çocuk bulunmaktadır. Her sınıftan onar çocuk ile gruptan ayrı bir ortamda her biri yaklaşık on beşer dakika süren görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, çocukların özel gereksinimimi olan çocukları sınıf ortamında kendilerinden farklı ve yaşça daha küçük gördükleri; onları genellikle yapamadıkları beceriler ile tanımladıkları belirlenmiştir. Ayrıca bu çocuklarla daha çok yardım amacı ile iletişim kurdukları saptanmıştır. Bu iletişim biçimlerinde ise öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuğa karşı tutumlarının etkili olduğu görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan çocuk, beş yaş çocuğu.

Giriş

Özel gereksinimli çocukların erken yaşlardan itibaren normal gelişim gösteren yaşlılarıyla beraber aynı grupta eğitim alması ve sosyal ortamları paylaşması kaynaştırma eğitiminin temel ilkesidir. Okul öncesi dönemde normal gelişim gösteren çocuklar ile özel gereksinimli çocukların bir arada olması ve eğitim görmesi özel gereksinimli çocukların günlük yaşam becerilerini taklit ederek doğal bir şekilde öğrenmelerini ve bu becerileri kullanmalarını sağlar (Batu ve Yükselen, 2015).



Başarılı bir kaynaştırma uygulaması gerçekleştirmek için, sınıf öğretmeni, özel gereksinimli çocuk ve ailesi, normal gelişim gösteren çocuklar ve aileleri, okul yönetimi ve okulda görev yapan diğer personellerle çeşitli çalışmalar yapmak gerekir (Sucuoğlu ve Ceber, 2013). Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi ve bireylerin kendileri için en az kısıtlayıcı çevrede eğitilmesi gerektiği görüşünden hareketle kaynaştırma eğitimi, özel gereksinimi olan bireylerin, gereksiniminin tipine, derecesine ve kullanılacak kaynakların tanıdığı olanaklara bağlı olarak, mümkün olduğunca normal okul programlarına yerleştirilmeleri ve yaşlılarıyla eşit eğitim koşullarında birlikte eğitilmeleri süreci olarak tanımlanır. Kaynaştırma eğitimi verilen grupta bulunan her bir bireyin bu süreçten olumlu kazanımlar elde etmeleri beklenir (Avcı ve Ersoy, 1999). Dolayısıyla katılımda yer alan çocukların tamamının bu sürece hazırlanması, kaynaştırma eğitiminin başarısı açısından önemlidir. Kaynaştırma sürecinde önemli role sahip unsurlardan olan normal gelişim gösteren akranlarla çalışmalar yapılması ve onların eğitimleri bu uygulamaların yapı taşıdır (Bozarslan, 2010).

Bu noktada, okul öncesi dönemdeki çocukların kaynaştırma eğitimindeki özel gereksinimli çocuğa bakış açıları önem kazanır. Bu nedenle çalışma, okul öncesi dönemdeki beş yaş çocuklarının kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara ilişkin görüşlerini ortaya koyması açısından önemlidir. Ülkemizde ilgili alan yazını incelendiğinde, ailelerin (Aksoy; 2010; Bakkaloğlu, 2013; Ceylan, 2004; Koçyiğit, 2015; Temir, 2002; Tuş ve Çifci-Tekinarslan, 2013), eğitimcilerin (Cankaya ve Korkmaz, 2012; Demir ve Seçil, 2010; Gök ve Erbaş, 2014; Saraç ve Çolak, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Koçyiğit, 2015; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gök, 2009; Kaya, 2005; Kılıç, 2011), okul yönetimi ve personelinin (Bozarslan ve Batu, 2014; Yıkılmış ve Sazak Pınar, 2005) kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara ilişkin görüşlerinin incelenmesine yönelik çalışmalar olmasına rağmen okul öncesi dönemdeki çocukların görüşlerini inceleyen çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu nedenle bu çalışma, okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli

Bu çalışma, nitel araştırma modelinde durum desen olarak tasarlanmıştır. Durum deseninde bir veya birkaç durumun detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanır. Bu çalışmalar, gerçek yaşam bağlamında bir bütün içerisindeki bir durumu içerir (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada durum çalışması kapsamında, beş yaş grubuna devam eden 40 çocuğun kaynaştırmada yer alan özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin görüşleri incelenmiştir.

Durum çalışması yaparken izlenen aşamalar şöyledir: Araştırma sorularının geliştirilmesi, araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması, çalışılacak durumun belirlenmesi, araştırmaya katılacak bireylerin seçimi, verilerin toplanması ve toplanan verinin alt problemlerle ilişkilendirilmesi, verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması ve durum çalışmasının raporlaştırılmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada da, bu sıralama izlenmiştir.

Çalışma Grubu



Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemleri içerisinde ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Bu çalışmada ölçütler, araştırmaya dahil edilen çocukların sınıflarında kaynaştırılan çocuğun bulunması, ulaşılabilir olmaları ve çalışmaya gönüllü olarak katılım göstermeleri şeklinde belirlenmiştir (Johnson ve Christensen, 2014). Bu noktada, araştırmanın çalışma grubunu 2016-2017 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezinde MEB'e bağlı bağımsız bir anaokulunda beş yaş grubuna devam eden 40 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu oluşturan çocukların %45'i (n=18) erkek, %55'i (n=22) kızdır. Belirlenen her beş yaş sınıfında tanı almış olan (down sendromlu iki çocuk, otizm spektrum bozukluğu olan bir çocuk ve hafif derecede zihinsel engelli bir çocuk) birer çocuk bulunmaktadır. Ayrıca, kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklar, okul öncesi eğitim kurumuna bir yıldır devam etmektedirler.

Veri Toplam Araçları

Bu çalışmada nitel modelin doğasına uygun olarak araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır.

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Bu çalışmada, araştırmacıya konuyla ilgili olabilecek başka soruların sorulmasına esneklik sağlayan, ilgili alanda derinlemesine bilgi sağlama fırsatı veren yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır (Büyüköztürk, vd., 2013; Merriam, 2015). Yarı yapılandırılmış görüşmenin amacı, beş yaş çocuklarının kaynaştırmada yer alan özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin görüşlerini saptamaktır. Bu amaç doğrultusunda, çocuklar ile görüşmelerin yapılabilmesi için araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Hazırlanan form, konu ile ilgili uzmanlık ve deneyime sahip üç öğretim elemanının görüşlerine sunulmuş ve görüşün geçerliliğine bakılmıştır. Gelen geri bildirimler doğrultusunda forma son hali verilerek formda çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimi olan çocuklara ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik dört soru yer almıştır. Her çocuğa; "Sınıfta senden farklı gördüğün bir arkadaşın var mı? Sence neden farklı?", "O arkadaşın neleri yapabiliyor?", "O arkadaşın neleri yapamıyor?", "Ona yardımcı oluyor musun? Ne gibi yardımlarda bulunuyorsun (Cevabı olumlu olanlar için)? Neden yardım etmiyorsun (Cevabı olumsuz olanlar için)? ", " soruları yöneltilmiş ve gerekli durumlarda konu ile ilgili ek başka sorular da kullanılmıştır.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın uygulama aşaması için Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü'ne başvurularak yazılı izin alınmıştır. Anaokulu ortamında uygulama yapılması için alınan iznin ardından çocukların ailelerinden uygulama için yazılı izin alınmış ve ailesi onay vermeyen çocuklar araştırmaya dahil edilmemiştir. Bunun yanı sıra ailesi izin veren çocukların kendilerinden de izin alınarak çalışmaya gönüllü katılımları sağlanmıştır. Görüşme, araştırmacı tarafından çocukla birlikte gruptan ayrı bir yerde gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Çocukların isimleri kullanılmamış, bunun yerine çocuklar için A1, A2 vb. kodlamalar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada çocuklarla yapılan görüşmelerin değerlendirilmesinde, elde edilen verilerin daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanması ve özetlenmesi sürecini içeren betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin çözümlenmesine başlanmadan önce görüşme kayıtları araştırmacı tarafından transkript edilerek Microsoft Word programına aktarılmıştır. Çocukların görüşme



sorularına verdikleri cevaplar betimsel analiz yöntemine göre analiz edilirken elde edilen veriler kodlamalar şeklinde gruplandırılıp belirli kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen kod ve kategorilere göre, görüşme verileri belirli bir sistematik içerisinde düzenlenmiştir. Bu aşamada mümkün olduğu kadar tanımlayıcı olmaya ve elde edilen bulguları ilk elden okuyucuya sunmaya önem verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Elde edilen verilerin analizinin güvenilirliğini sağlamak amacıyla kodlayıcı güvenilirlik yolu kullanılmıştır. Görüşme metinlerinden rastgele seçilen beş görüşme metni, biri araştırmacının kendisi olmak üzere bağımsız iki kodlayıcı tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve belirlenen kategorilere göre yeniden analiz edilmiştir. Beş görüşme metnindeki görüş ayrılığı ve görüş birliği frekansları belirlenerek, araştırmacılar arasındaki güvenilirlik düzeyi %95 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik formülü ile hesaplanan sonucun %70'in üzerinde olması durumunda değerlendiriciler arasında güvenilirlik sağlanmış olmaktadır (Miles ve Huberman, 2014). Ayrıca çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla çocukların görüşlerini ortaya çıkaran alıntılara da yer verilmiştir.

Bulgular ve Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde çocuklarla yapılan görüşmelerden elde edilen verilerin betimsel analizleri sonucu elde edilen bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 1. Çocukların Kaynaştırmada Yer Alan Özel Gereksinimli Çocukların Farklı Gördükleri Yönlerine İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Fiziksel gelişim özellikleri	Yüzü farklı (A1, A3, A4, C2)	4
	Saçı farklı (A5, D1)	2
	Elleri, ayakları farklı (A6)	1
	Gözleri farklı (B5)	1
	Hasta (B6)	1
	Sesi değişik (C1)	1
	Ağzı farklı (C2)	1
	Vücudu farklı (C7)	1
	Beyni farklı (C7, D6)	2
	Yaşı küçük (A2, B2, B3, B4, B5, B7, B9, A5, A7, A8, A10, C10, D3, D5)	14
<i>Toplam</i>		28
	Konuşmıyor (A10, B3, B4, B6, B8, B10, C1, C3, C4, C6, C9, D1, D2)	13



Dil gelişimi özellikleri	Dediği anlaşılıyor (B10)	1
	<i>Toplam</i>	14
Sosyal-duygusal gelişim özellikleri	Annesini özleyiyor (A7, D5)	2
	Oyun oynayamıyor (B1, C8)	2
	Paylaşmıyor (C4)	1
	<i>Toplam</i>	5
Sahip oldukları istenilmeyen davranışlar	Yaramaz (A1, A9, C3, D2, D7, D8)	6
	Vuruyor (A2, A10, D2, D4, D5, D6, D7, D8, D9, D10)	10
	Çok hareketli yerinde oturamıyor(A7, C5)	2
	Şımarık (A4)	1
	Burnunu karıştırıyor (D7)	1
	Isırıyor (D9)	1
	<i>Toplam</i>	21
	<i>Genel toplam</i>	68

Çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukların farklı gördükleri özelliklerine ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir: ...*Vurduğu için ve bizden küçük yaşta olduğu için farklı (A2)...* *Bizden küçük. oturamıyor annesini özleyiyor (A7)...* *Bizden daha küçük. Konuşamıyor. Bilmediği için bize vuruyor (A10)...*

Tablo 1’de çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukların farklı gördükleri yönlerine ilişkin görüşleri “Fiziksel gelişim özellikleri (f=28), dil gelişimi özellikleri (f=14), sosyal-duygusal gelişim özellikleri (f=5) ve sahip oldukları istenilmeyen davranışlar (f=21) olarak dört farklı kategoride toplanmıştır. Çocukların en fazla görüş bildirdiği kategori “Fiziksel gelişim özellikleri (f=28)” kategorisi olup bu kategoriyi “Sahip oldukları istenilmeyen davranışlar (f=21)” kategorisi izlemiştir. Bununla birlikte, çocuklar kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukları en çok “yaşı küçük (f=14), konuşamıyor (f=13) ve vuruyor (f=10)” özellikleri ile tanımlamışlardır. Çocukların fiziksel gelişim ve sahip olunan istenilmeyen davranışlar üzerinde yoğunlaşmaları en çok gözlenebilen özellikler olmaları ile açıklanabilir. Çocuklar sınıf yaşantılarında en sık karşılaştıkları durumlara bağlı olarak belirledikleri somut özelliklerle arkadaşlarını tanımlamışlardır. Bu durum çocukların yaş grubu özelliklerinden kaynaklanabilir (Bee ve Boyd, 2009; Berk, 2014). Zira gözlemleyip, deneyim ve bilgi sahibi oldukları konularda tanımlamalar yapmaları bu durumu açıklamak için önemli bir ipucu olarak düşünülebilir.



Tablo 2. Çocukların Kaynaştırmada Yer Alan Özel Gereksinimli Çocukların Sahip Oldukları Davranışlara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu özellikler	Sanat faaliyeti yapma (resim yapma, hamur oynama vb.) (A8, A9, A10, B1, B2, B3, B4, B7, B8, C3, C4, C8, D1, D3, D7, D8)	16
	Oyun oynayabilme (B5, B6, B7, B9, B10, D1, D2, D10)	8
	Öğretmenin sözünü dinleme (B1, B4, B9)	3
	Arkadaşlarına sarılma (A2, A5)	2
	<i>Toplam</i>	29
Olumsuz özellikler	Oyuncak atma, dağıtma (A4, A5, A8, A9, B3, D4, D6)	7
	Vurma, arkadaşlarının üstüne çıkma (A3, A4, A5, A6, D2, D4)	6
	Dolapları açma ve dolapların üstüne çıkma (C2, C5, C7, C9, C10, D6)	6
	Her yeri karalama (C2, C5, C7, C9, C10, D6)	6
	Bir şeyleri yanlış anlama ve yapma (A6, A10)	2
	<i>Toplam</i>	27
	<i>Genel Toplam</i>	56

Çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukların sahip oldukları davranışlara ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir: ...*Bizi dövabiliyor. Bizim üstümüze çıkabiliyor (A3)...* *Oyuncak atıyor. Bize yumruk atıyor. Yaramazlık yapabiliyor (A4)...* *Bizi kovalayabiliyor. Bize sarılıyor (A5)...* *Oyuncakları dağıtıyor ve atıyor. Hamur oynayabiliyor (A9)...*

Tablo 2’de görüldüğü üzere, çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukların sahip oldukları davranışlara ilişkin görüşleri “olumlu özellikler (f=29) ve olumsuz özellikler (f=27)” olmak üzere iki kategoride toplanmıştır. Olumlu özellikler kategorisinde çocuklar, “Sanat faaliyeti yapma (f=16), oyun oynayabilme (f=8), öğretmenin sözünü dinleme (f=3) ve arkadaşlarına sarılma (f=2) gibi özellikleri belirtmişlerdir. Olumsuz özellikler kategorisinde ise çocukların görüşleri “oyuncak atma, dağıtma (f=7), vurma, arkadaşlarının üstüne çıkma (f=6), dolapları açma ve dolapların üstüne çıkma (f=6), her yeri karalama (f=6) ve bir şeyleri yanlış anlama ve yapma şeklinde dağılım göstermiştir. Çocukların özel gereksinimi olan çocukların sahip oldukları olumlu ve olumsuz davranışlara ilişkin görüşlerinin dağılımı birbirine yakındır. Bu sonuç, çocukların arkadaşlarını kabullenme düzeyleri ile açıklanabilir. Öğretmenlerinin sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocuğa ilişkin olumlu ve olumsuz bakış açısına sahip



olması ya da onu kabullenme düzeyi çocuklarında bakış açısını etkileyebilmektedir (Gök ve Erbaş, 2014; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Saraç ve Çolak, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Koçyiğit, 2014) . Sahip olunan olumsuz özellikler ise bu durumu etkileyen bir diğer unsur olarak görülmektedir.

Tablo 3. Çocukların Kaynaştırmada Yer Alan Özel Gereksinimi Olan Çocukların Yapamadıkları Becerilere İlişkin Görüşleri

Kategori	Kodlar	f
Öz bakım becerileri	Yemeğini yiyememe (A5, A10, C3, C10, D6)	5
	Suluğunu alamama (A10, C7, D5, D7)	4
	Tuvaletini yapamama (B1)	1
	Dişlerini fırçalayamama (A3)	1
	Ellerini yıkayamama (B1)	1
	<i>Toplam</i>	12
Dil gelişimi becerileri	Anlaşılır konuşamama (B7, D9)	2
	Adını-soyadını söyleyememe (B1)	1
	Abla, abi diyememe (B6)	1
	<i>Toplam</i>	4
Etkinliklere katılım	Faaliyet yapamama (A2, A3, B3, B6, B9, C3, C4, C6, D2, D3, D4, D5, D6, D9)	14
	Oyun kurup sürdürememe (A1, A4, A7, A10, B1, B2, B8, C6, C7, C8, D2, D10)	12
	Ödev yapamama (A1, A5, B4, B5, B7, C2, C9, D8)	8
	Şarkı söyleyememe (B2, B10, C8, D1)	4
	Jimnastik yapamama (A4)	1
	Sayıları bilememe (B10)	1
	<i>Toplam</i>	40
Sınıf içi davranışlar	Oyuncak toplamama (A1, A4, A7, A10, B1, B2, B8, C6, C7, C8, D2, D10)	12
	Kurallara uymama (A2, A7, C1, C2, C5, C9, D1, D3)	8



		Toplam	20
Hiçbir şey yapamama	Hiçbir şey yapamama (A1, A7, C1, C5, C6, D5, D9)		7
		Toplam	7
		Genel Toplam	76

Çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimi olan çocukların yapamadıkları becerilere ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir: ...*Mesela, ödev yapamıyor. Oyunları düzgün oynayamıyor (A1)... Bazen oyuncakları toplayamıyor. Dış fırçalayamıyor. Benim gibi konuşamıyor. Faaliyetlerini yapamıyor (A3)... Hiçbir şeyi yapamıyor. Bazı şeylerini kendi yiyor sadece gerisini annesi yediyor (A7)... Resim yapamıyor. Oyuncaklarla iyi oynamamıyor. Herkese iyi davranmıyor. Öğretmenin sözünü dinlemiyor. Sınıftan kaçıyor ...*

Tablo 3'te çocukların özel gereksinimi olan çocukların yapamadıkları becerilere ilişkin görüşleri, "Etkinliklere katılım (f=40), sınıf içi istenilmeyen davranışlar (f=20), öz bakım becerileri (f=12), hiçbir şey yapamama (f=7) ve dil gelişimi becerileri (f=4) olarak beş farklı kategoride toplanmıştır. Çocukların en fazla görüş bildirdikleri kategori "Etkinliklere katılım (f=40)" kategorisidir. Bu kategoride "faaliyet yapamama (f=14), oyun kurup sürdürememe (f=12), ödev yapamama (f=8), şarkı söyleyememe (f=4), jimnastik yapamama (f=1) ve sayıları bilememe (f=1)" şeklinde görüşler belirtmişlerdir. Bu sonuç, çocukların en çok etkinlikler sırasında özel gereksinimli arkadaşlarını gözlemlene fırsatı bulmalarından kaynaklanabilir.

Tablo 4. Çocukların Kaynaştırmada Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara Ne Tür Yardımlarda Bulduklarının Dağılımı

Kategori	Kodlar	f
Özbakım berileri	Düşünce kaldırma (A3, A6, D8)	3
	Erişemediği nesnelere (suluğunu vb.) verme (A7, B10, C5)	3
	Yemeğini yedirme (B4)	1
	Ayakkabısını giydirme (B1)	1
	Toplam	8
Davranış yönetimi	Kötü bir şey yapmasını engelleme (A2, A9, D6)	3
	Uyarma (A3, A6, D8)	3
	Toplam	6
Etkinlikler	Yapamadığı etkinliklere yardımcı olma (oyuncak oynama, kule yapma, top atma vb.) (A8, A10, B2, B3, B5, B7, B8, B9, B10, C2, C7, C8, D1, D4, D7, D10)	16



Parkın yerini gösterme (A3)	1
Bazı kelimeleri öğretme (B6)	1
Toplam	18
Toplam	32

Çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara ne tür yardımlarda bulduklarına ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir: ...*Kovalama diyorum. Düşünce onu kaldırıyorum. Dışarı çıkınca parkın yerini gösteriyorum (A3)... Düşüyor kaldırıyorum. Yanlış bir şeyler yapınca uyarıyorum (A6)... Suluğuna yetişemediği zaman yardım ediyorum (A7)... Oyuncaklarını oynamasına, makasla bir şey kesmesine ve hamur oynamasına yardım ediyorum (A10)...*

Tablo 4 incelendiğinde, çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara ne tür yardımlarda buldukları “Öz bakım becerileri (f=8), davranış yönetimi (f=6) ve etkinlikler (f=18)” olmak üzere üç farklı kategoride toplanmıştır. Çocuklar en çok “Etkinlikler (f=18)” kategorisinde yardımcı olma (oyuncak oynama, kule yapma, top atma vb.) (f=16) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu kategoriyi öz bakım becerilerinde yardım kategorisi izlemiştir. Çocuklar öz bakım becerileri kategorisinde ise en çok “erişemediği nesnelere (suluğunu vb.) verme” ve “düşünce kaldırma” şeklinde yardımda bulduklarını belirtmişlerdir. Kaynaştırma sınıflarında en az kısıtlayıcı ortam özelliklerinin olmasının gerekliliği düşünüldüğünde, çocukların kendi gereksinimlerini karşılama konusunda ortam açısından eksiklikler olması öğretmenlerin programda uyarılama yapma konusunda yeterli donanıma sahip olmamaları ya da bunu yapmayı istememeleri ile açıklanabilir (Altun ve Gülben, 2009; Avcı ve Ersoy; 1999; Gök, 2009).

Tablo 5. Çocukların Kaynaştırmada Yer Alan Özel Gereksinimli Çocuklara Yardım Etmeme Nedenlerinin Dağılımı

Kategori	Kodlar	f
İstenilmeyen davranışlara sahip olduğu için	İstemediği için (A1, C9, D3, D5)	4
	Yaramazlık yaptığı için (A4, C1)	2
	Zarar verdiği için (C4, C6)	2
Toplam		8
Yardım aldığı için	Nedenini bilmiyor (C3, C6)	2
	Annesi ona yardım ettiği için (C10)	1
	Öğretmen ona yardım ettiği için (D2)	1



Toplam	4
--------	---

Toplam	12
--------	----

Çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara yardım etmeme nedenlerine ilişkin farklı kategorilerde belirttikleri görüşler şu şekildedir: ...*Çünkü yardım istemiyor (A1)... Canım ona yardım etmek istemiyor. Çok yaramaz olduğu için (A4)... Hayır. Çünkü o bizi dövüyor (A5)...*

Tablo 5 incelendiğinde, çocukların kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuklara yardım etmeyenlerinin etmeme nedenlerine ilişkin görüşlerinin “İstenilmeyen davranışlara sahip olduğu için (f=8) ve yardım aldığı için (f=4)” olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. İstenilmeyen davranışlara sahip olduğu için kategorisinde çocukların yardım etmeme nedenleri “istemediği için (f=4), yaramazlık yaptığı için (f=2) ve zarar verdiği için (f=2)” şeklinde dağılım göstermiştir. Yardım aldığı kategorisindeki görüşleri ise sırasıyla “Nedenini bilmiyor (f=2), annesi ona yardım ettiği için (f=1) ve öğretmen ona yardım ettiği için (f=1)” şeklinde belirtilmiştir. Çocukların en çok görüş bildirdikleri kategori “İstenilmeyen davranışlara sahip olduğu için (f=8)” kategorisi olmuştur. Çocukların, kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukların istenilmeyen davranışlar sergilemelerinden dolayı onlara yardım etmek istememeleri, onların ahlak gelişimleri açısından Piaget’in belirttiği “Ahlaksal Gerçeklik Dönemi”nde olmalarından kaynaklanabilir. Çünkü bu dönemde çocuklar benmerkezci bakış açısına sahiptirler ve onlara göre suç fiziksel zarara göre belirlenir (Berk; 2013; Bee ve Boyd, 2009). Kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocukların etraflarına zarar vermeleri ve yaramazlık yapmaları onları kötü çocuk olarak algılamalarına neden oluyor olabilir. Bu noktada, çocuklar başkalarının bakış açısından bakabilme ve bireyin davranışının altında yatan niyeti görebilme becerilerine sahip olma konusunda desteklenebilir.

Bununla birlikte Tablo 5’te dikkate değer bir diğer bulgu ise az sayıda çocuğun (f=12) kaynaştırmada yer alan özel gereksinimli çocuğa yardım etmemesi ya da bunu istememesidir. Bu sonuç, çocukların prososyal becerilerinde gözlenen gelişimler ile açıklanabilir. 4-5 yaşlarında çocuklar paylaştıkları sosyal ortamlarda işbirliği, yardım etme, teselli etme gibi olumlu sosyal davranışlar göstermeye ve arkadaşlık ilişkilerinde daha yakın ilişkiler kurmaya başlarlar.

Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak, bağımsız anaokuluna devam eden 40 beş yaş çocuğunun sınıflarında bulunan özel gereksinimli çocukları daha çok fiziksel görünüşleri (çocukları sınıf ortamında kendilerinden farklı ve yaşça daha küçük görmeleri gibi), istenilmeyen davranışlara sahip olmaları (vurma gibi) ve yapamadıkları beceriler ile tanımlamışlardır. Çocuklara ilişkin sahip oldukları olumlu ve olumsuz düşüncelerinin bir birine çok yakın olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli çocukları özellikle sınıf içi etkinliklerde başarılı bulmamışlar ve en çok bu konuda onlara yardımda bulduklarını belirtmişlerdir. Oranı az olmakla birlikte yardımcı olmak istemeyen çocuklar çoğunlukla istenilmeyen davranışlara sahip olmaları nedeniyle arkadaşlarına yardım etmek istememişlerdir. Okul ortamında çocukların bilgi ve deneyimlerini etkileyen kişilerin öğretmenler olduğu bilinen bir gerçektir. Bu noktada öğretmenlerin kaynaştırmaya bakış açıları, kaynaştırma konusundaki bilgi ve deneyimleri önem kazanmaktadır (Gök ve



Erbaş, 2014; Saraç ve Çolak, 2012; Özaydın ve Çolak, 2011; Dikici Sığırtmaç, Hoş ve Abbak, 2011; Gök, 2009; Kılıç, 2011). Öğretmen yetiştirme programlarında kaynaştırma ve özel eğitim derslerini yürüten öğretim elemanlarının donanımlı ve alanında uzman kişiler olması bu durumu doğrudan etkileyebilir. Bunun yanı sıra öğretmenin gereksinimine göre planlanan görev başında eğitim, hizmet içi eğitim çalışmaları ve sınıf içinde özel eğitim öğretmeni desteği ya da gezici öğretmen desteği ile öğretmenlerin desteklenmesi karşılaşılan bu sorunları çözümlenmede etkili olabilir.

Kaynakça

Aksoy, P. (2010). Ebeveynlerin Okul Öncesi Dönemde Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 Kasım, Antalya.

Altun, T. ve Gülben, A. (2009). Okul Öncesinde Özel Gereksinim Duyan Çocukların Eğitimindeki Uygulamalar ve Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşleri Açısından Değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 253-272.

Avcı, N., & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi*, 144, 68-70.

Bakkaloğlu, H. (2013). Ebeveynlerin gözüyle özel gereksinimli çocukların erken müdahaleden okul öncesi programlara geçiş süreci. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).

Bee, H., & Boyd, D. (2009). Çocuk gelişim psikolojisi (O. Gündüz, Çev.). İstanbul: Kaknüs.

Berk, L. E. (2013). Çocuk gelişimi. (B. Onur, Dü., & A. Dönmez, Çev.) Ankara: İmge.

Bozarslan, B. (2010). Eskişehir ilindeki özel anaokullarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin okul öncesi dönemde kaynaştırma ile ilgili görüşlerinin incelenmesi. Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Bozarslan, B., & Batu, E. S. (2014). Özel Anaokullarında Çalışan Eğitimcilerin Okulöncesi Dönemde Kaynaştırma İle İlgili Görüş ve Önerileri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2).

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (15. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Cankaya, Ö., & Korkmaz, İ. (2012). İlköğretim I. kademedeki kaynaştırma eğitimi uygulamalarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).

Ceylan, R. (2004). Entegre Eğitime Katılan ve Katılmayan Engelli Çocuk Annelerinin Depresyon ve Umutsuzluk Düzeylerinin İncelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Demir, M. K., & Seçil, A. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin düşünceleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitiminde Yaşanan Sorunlara Yönelik Kullandıkları Çözüm Yolları ve Önerileri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.



- Gök, G. (2009). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Kaynaştırma Eğitimine İlişkin Görüşleri ve Önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kayseri: Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gök, G., & Erbaş, D. (2014). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.
- Johnson, B. ve Chtistensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kaya, İ. (2005). Anasınıfı Öğretmenlerinin Kaynaştırma (Entegrasyon) Eğitimi Uygulamalarında Yeterlilik Düzeylerinin Değerlendirilmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç, A. F. (2011). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Engelli Öğrencilerin Kaynaştırılmasına Yönelik Bilgilendirilmelerinin Kaynaştırmaya İlişkin Görüşlerinin Değişmesindeki Etkililiği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Koçyiğit, S. (2015). Ana Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi Uygulamalarına İlişkin Öğretmen-Rehber Öğretmen Ve Ebeveyn Görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 391-415.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel Araştırma (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Özaydın, L., & Çolak, A. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ve “okul öncesi eğitimde kaynaştırma eğitimi hizmet içi eğitim programı” na ilişkin görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1(1), 189-226.
- Saraç, T., & Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1).
- Sucuoğlu, B. ve Ceber, H. (2013). *Okul öncesinde kaynaştırma*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Temir, D. (2002). Çocuğu Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Ailelerin Sorunları ve Beklentileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tuş, Ö. ve Çifci Tekinarslan, İ. (2013). Okul Öncesi Kaynaştırma Eğitimine Devam Eden Özel Gereksinimli Çocukların Karşılaştıkları Güçlüklerin Annelerin Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 35, 151-165.
- Yıkılmış, A. ve Sazak Pınar, E. (2005). İlköğretim Okulu Müdürlerinin Kaynaştırmaya Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi. 14.Ulusal Özel Eğitim Kongresi, 4-6 Kasım, Bolu.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükselen, A. ve Batu, S. (2015). Erken çocukluk özel eğitim ve kaynaştırma uygulamalarında genel prensipler. Nilgün Metin ve Arzu İpek Yükselen (Ed.). Özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırma içinde (s. 329-366). Ankara: Hedef CS.



OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÇOCUKLA ÇALIŞMA KONUSUNDAKİ GÖRÜŞLERİ

Yrd. Doç. Dr. Zeynep KURTULMUŞ

Yrd. Doç. Dr. Özlem ERSOY

Arş. Gör. K. Büşra KAYNAK EKİCİ

Arş. Gör. H. Kübra ÖZKAN

Gazi Üniversitesi

Öz

Özel gereksinimi olan bireyler, eğitimlerinin hangi basamağında olurlarsa olsunlar kendilerini en az kısıtlayan bir çevrede eğitim alma temel hakkına sahiptirler. Bireyin ailesi ve akranlarıyla en fazla birlikte olabileceği ve aynı zamanda eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ortam, o birey için en az kısıtlayıcı çevreyi ifade etmektedir. En az kısıtlayıcı çevre ise anlamını en iyi şekilde koşulları iyi düzenlenmiş kaynaştırma ortamında bulmaktadır. Bu ortamın önemli bir parçası olan okul öncesi öğretmenleri ise kaynaştırmada olumlu sınıf atmosferi oluşturma açısından sınıfa dahil edilen çocuklar ile diğer çocuklar arasında arabulucu rolü üstlenmektedirler. Dolayısı ile başarılı bir kaynaştırma eğitimi için okul öncesi öğretmenin, özel gereksinimi olan çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum, bilgi, beceriye sahip olması ve bu konuda istek duyması önemlidir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmada okul öncesi eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özel gereksinimi olan çocuk ile çalışma konusundaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla araştırmanın çalışma grubuna Ankara'daki okul öncesi eğitim kurumlarında çalışmakta olan 20 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma süresi içerisinde en az bir kere özel gereksinimi olan çocuk ile çalışmış olma durumu temel kriter olarak belirlenmiştir. Ayrıca araştırmaya dahil edilme sürecinde gönüllülük esas alınmıştır. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimi olan çocukla çalışma konusunda öğretmenler daha çok eğitim öğretimde yaşanan sorunlara vurgu yapmışlardır. Bu noktada ise yaşanan güçlükler çoğunlukla eğitim öğretimde yaşanan güçlükler kategorisinde olmuştur. Öğretmenler özel gereksinimli çocukla çalışırken bireysel destek vermeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan uyarılma bölümüne ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri, kaynaştırma eğitimi

GİRİŞ



Özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimlere sahiptirler (Kargın, 2004). Özel gereksinimli bireylerin topluma kazandırılması ve üretken bireyler haline gelmeleri onlara sağlanan eğitim hizmetleri ile mümkün olmaktadır. Bu noktada bu çocuklara verilecek özel eğitim hizmetlerinin en az kısıtlayıcı ortamda gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bireyin ailesi ve akranları ile en fazla birlikte olabileceği, eğitim gereksinimlerinin en iyi şekilde karşılanabileceği ortam olarak tanımlanabilen “en az kısıtlayıcı çevre” anlamını en iyi şekilde koşulları iyi düzenlenmiş kaynaştırma ortamında bulmaktadır. En az kısıtlayıcı eğitim ortamının en üst seviyesinde yer alan kaynaştırma uygulamaları, özel gereksinimli çocuklara gerekli destek hizmetlerinin sağlanarak normal eğitim sürecine dahil edilmesidir (Gözün ve Yıkılmış, 2004).

31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği kaynaştırmayı; “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır.” şeklinde ifade etmektedir. Bu noktada kaynaştırma uygulamalarının başarısı üzerinde yöneticiler, öğretmenler, aileler, kaynaştırma çocuğunun özellikleri, normal gelişim gösteren çocuklar ve eğitim ortamının özellikleri gibi pek çok değişkenin etkili olduğu bilinmektedir (Gözün ve Yıkılmış, 2004). Tüm bu değişkenler birlikte ele alındığında kaynaştırmanın başarısı üzerinde en etkili olan faktörün öğretmen olduğu ifade edilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Nitekim başarılı bir kaynaştırma eğitimi için, öğretmenin özel gereksinimli çocuklar ve entegrasyonları ile ilgili olumlu tutum, bilgi ve beceriye sahip olması ön plana çıkmaktadır (Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2011). Ayrıca öğretmenin aynı zamanda sınıfın ve fiziksel çevrenin, programın, öğretim yöntem ve tekniklerinin özel gereksinimli çocuğa uyarlanması açısından da gerekli bilgiye ve beceriye sahip olması beklenmektedir (Vural ve Yıkılmış, 2008).

Kaynaştırma ortamının önemli bir parçası olan öğretmenlerin, kaynaştırmada olumlu sınıf atmosferi oluşturma açısından sınıfta arabulucu rolü üstelendiği bilinmektedir. Nitekim öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğu kabul eden bir tutum içinde olması, sınıftaki normal gelişim gösteren çocukların da özel gereksinimli akranlarına karşı tutumlarını etkilemektedir (Aral ve Gürsoy, 2009). Bu bağlamda başarılı bir kaynaştırma eğitimi için öğretmenin özel gereksinimli çocuklar ve kaynaştırmaya ilişkin olumlu tutum, bilgi ve beceriye sahip olması ve bu konuda istek duyması gerekmektedir (Yıldırım Doğru ve Durmuşoğlu Saltalı, 2011). Gök ve Erbaş (2011), okul öncesi eğitim öğretmenlerinin kaynaştırma sürecinde çocukların genelde bazı etkinliklere dahil etmede zorlandıklarını belirtmektedir. Doğan ve Tatık (2014), yaptıkları araştırmalarında öğretmenlerin en çok özel eğitime gereksinim duyan çocuklar ve onların özellikleri konusunda hizmet içi eğitim almak istediklerini saptamıştır. Bu araştırmada ise okul öncesi eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimi olan çocuk ile çalışma konusundaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Modeli



Bu çalışma, nitel araştırma modelinde durum desen olarak tasarlanmıştır. Durum deseninde bir veya birkaç durumun detaylı bir şekilde incelenmesi amaçlanır. Bu çalışmalar, gerçek yaşam bağlamında bir bütün içerisindeki bir durumu içerir (Johnson ve Christensen, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada durum çalışması kapsamında, okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşleri incelenmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Ankara'nın Altındağ (2), Çankaya (3), Etimesgut (4), Keçiören (3) ve Yenimahalle (8) İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri'ne bağlı anaokulu ve anasınıflarında görev yapan 20 okul öncesi eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan uygun örnekleme yöntemi kullanılmış ve çalışma süresi içerisinde en az bir kere özel gereksinimi olan çocuk ile çalışmış olma durumu temel kriter olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin tamamı kadındır ve yaş ortalaması 34.35'tir. Aşağıdaki tabloda çalışma grubunun sosyo-demografik özelliklerine dair veriler sunulmaktadır:

Tablo 1. Çalışma Grubunun Sosyo-Demografik Özellikleri

Sosyo-Demografik Özellikler	n	
Çalıştıkları Yaş Grubu	4 Yaş	2
	5 Yaş	13
	6 Yaş	5
	Toplam	20
Hizmet Süresi	1-5 Yıl	5
	6-10 Yıl	8
	11-19 Yıl	3
	20 Yıl ve Üzeri	4
	Toplam	20
Çalıştıkları Özel Gereksinim Türleri*	Hafif Derecede Zihinsel Engel	8
	İşitme Engeli	8
	Ortopedik Engel	6
	Konuşma Problemleri	5
	Otizm Spektrum Bozukluğu	5
	DEHB	2
	Gelişim Geriliği	2
	Serebral Palsi	1

*Katılımcıların birden fazla özel gereksinimli çocukla çalışmış olmaları nedeniyle toplam verilmemiştir.

Yukarıdaki tablo incelendiğinde araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin 13'ünün 5 yaş grubu ile 5'inin ise 6 yaş grubu ile çalıştıkları görülmektedir. Öğretmenlerin 8'i 6-10 yıl arasında, 5'i 1-5 yıl arasında, 4'ü 20 yılın üzerinde ve 3'ü ise 11-19 yıl arasında çalışmaktadır. Öğretmenlerin hizmet süresi ortalamasının ise 8.65 yıl olduğu belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin pek çok farklı özel gereksinim türünde çocuk ile çalıştıkları tespit edilmiştir.

Veri Toplam Araçları

Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Görüşme, araştırmacıların direkt gözlemleyemediği olayları, bireylerin dış dünyayı nasıl anlamlandırdıklarını belirlemek amacı ile sosyal bilimlerde sıklıkla kullanılan bir veri toplama yoludur (Merriam, 2013). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile okul



öncesi eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimi olan çocuk ile çalışma konusundaki görüşleri incelenmiştir. Kapsam geçerliği için hazırlanan form kaynaştırma konusunda deneyime sahip üç öğretim elemanının görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen formda dört soru yer almaktadır. Sorular aşağıda sıralanmaktadır:

- Özel gereksinimli çocuklarla çalışmak hakkında neler düşünüyorsunuz?
- Özel gereksinimli çocukla çalışırken karşılaştığınız ya da karşılaşılabileceğinizi düşündüğünüz güçlükler nelerdir?
- Özel gereksinimli çocuklar ile çalışırken nelere dikkat ediyorsunuz?
- MEB (2013) Okul Öncesi Eğitim Programı'nda yer alan uyarılama bölümü ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri toplanırken ilk olarak uygun örnekleme metoduna göre araştırmaya katılmaya gönüllü öğretmenler belirlenmiştir. Belirlenen bu öğretmenler arasında görüşme esnasında ses kaydı alınmasına izin vermeyen ve daha önce özel gereksinimli çocukla çalışmamış olan öğretmenler çalışma dışında tutulmuştur. Görüşmeye başlamadan önce öğretmenlerden yazılı izinleri alınmıştır. Yaklaşık olarak bir görüşme 15 dakika sürmüştür. Çalışmada öğretmenlerin isimleri yerine A1, A2 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizine başlamadan önce ses olarak kaydedilen görüşmeler yazıya dökülerek düzenlenmiştir. Araştırmanın verileri betimsel analiz yöntemine göre analiz edilmiştir. Betimsel analiz, verilerin daha önceden belirlenen temalara göre sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda veriler soruların ortaya koyduğu temalara göre düzenlenmiştir. Araştırmada geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacı ile şu işlemler yapılmıştır.

- İki ya da daha fazla kişinin aynı nitel veriyi analiz etmesi şeklinde ifade edilen analizci üçgenlemesi (Patton, 2014) kullanılmıştır.
- Elde edilen kod ve kategorilere göre görüşme verileri sistematik bir şekilde düzenlenmiş; bulgular okuyuculara mümkün olduğu kadar tanımlayıcı bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu amaçla öğretmenlerin görüşlerini en iyi şekilde ortaya koyan alıntılara yer verilmiştir.
- Verilerin analizi sürecinde araştırmacılar kavramsal kategoriler altında toplanan kodların doğruluğunu tespit etmek amacı ile verileri ayrı ayrı kodlamıştır. Daha sonra yapılan analizin güvenilirliği için Miles ve Huberman (1994)'ın [Görüş birliği/(Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] formülü kullanılmıştır. Buna göre kodlayıcılar arasındaki güvenilirlik 0.94 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR ve YORUM

Araştırmanın bu bölümünde okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocuk ile çalışma konusundaki görüşlerine dair bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukla Çalışma Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Özel Gereksinimli Çocuk	Bireysel eğitim gereklidir (A9, A16, A20)	3
	Eğitim almaya hakları vardır (A10, A14, A16)	3
	Davranış problemlerine sahip olan çocukların eğitimleri	1



	daha zordur (A11)	
	Sınıftaki çocukların onları kabullenmesi zordur (A11)	1
	<i>Toplam</i>	8
Eğitim Öğretim	Zor bir iştir, çok emek ister (A1, A2, A7, A8, A10, A13, A15, A16, A17)	9
	Kaynaştırma sınıfındaki çocuklara katkı sağlar (A3, A5, A12, A20)	4
	Eğitim sürecinde aileler sorun yaratır (A6, A16, A19)	3
	Kalabalık sınıflarda problem olur (A4, A11, A18)	3
	Eğitimleri aile ile ortaklaşa yürütülmelidir (A2, 13)	2
	Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmelidir (A19)	1
	Ek materyaller gerektirir (A9)	1
	Öğretmenler için çok keyiflidir (A10)	1
	Öğretmenlere katkı sağlar (A12)	1
	Sorumluluk ister (A15)	1
	<i>Toplam</i>	26
	<i>Genel toplam</i>	34

Aşağıda her iki kategoriden örnek görüşlere yer verilmektedir:

“Öğretmenlere yeterli seminerlerin verilmemesinden dolayı hangi konuda nasıl davranacağımız konusunda sıkıntı yaşıyabiliyoruz...” (A19)

“... Çoğu öğretmen arkadaşşıma nazaran sınıfta özel gereksinimli bir öğrenci bulunmasının diğer öğrenciler adına da faydalı olduğunu; yardımlaşmayı, ilişkileri güçlendirdiğini düşünüyorum.” (A3)

“... Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarla çalışmak oldukça özveri isteyen bir iş ama özel gereksinimli öğrenciniz varsa bu özverinizin çok daha fazla olması gerekiyor...” (A17)

“...Diğer çocuklar gibi onların da eğitim almaya hakkı var diye düşünüyorum. Onlara da bir şeyler öğretmek çok keyifli. Özellikle bir şeyler öğrendiklerini gördüğüm zaman çok çok mutlu oluyorum.” (A10)

“Kalabalık sınıflarda zorlandığımız zamanlar oluyor... Diğer çocukların kabullenmesi sürecinde de zorlandığım zamanlar oldu.” (A11)

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukla çalışma konusundaki görüşleri “Özel Gereksinimli Çocuk (f=8)” ve “Eğitim-Öğretim (f=26)” olmak üzere iki kategoride ele alınmıştır. Öğretmenler çoğunlukla eğitim öğretimle ilişkili olarak özel gereksinimli çocukla çalışma konusunda görüşlerini açıklamışlar ve yaşanan sorunlara vurgu yapmışlardır. Genel olarak tablo incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuğa olumlu baktıkları düşünülebilir ancak detaylara bakıldığında öğretmenlerden sadece 6’sının çocukla çalışma konusundaki görüşlerinin olumlu özellikler içerdiği görülmektedir (Kaynaştırma sınıfındaki çocuklara katkı sağlar f=4, Öğretmenlere katkı sağlar f=1 ve Öğretmenler için çok keyiflidir f=1). Bunun yanı sıra özel gereksinimli çocuk kategorisinde 3 öğretmen bu çocukların eğitim almaya haklarının olduğunu belirtmişlerdir. Oysaki kaynaştırmanın temeli bu düşünceye dayanır. Öğretmenlerin bu temel özelliğe dikkat çekmemeleri ve özel gereksinimi olan çocukla çalışmada yaşanan sorunlara daha çok vurgu yapmaları kaynaştırma hakkında yeterli donanıma sahip olmamalarından kaynaklanıyor olabilir.



Tablo 3. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukla Çalışmanın Güçlükleri Hakkındaki Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Çocukları Kabullenme Kaynaklı Güçlükler	Ailelerin kabullenememesi (A2, A6, A16)	3
	Sınıftaki çocukların kabullenememesi (A11, A20)	2
	Öğretmenin kabullenememesi (A16)	1
	<i>Toplam</i>	<i>6</i>
Aile Kaynaklı Güçlükler	Ailelerin istememesi (A1, A6)	2
	Ailelerin özel gereksinimli çocuktan beklentilerinin fazla olması (A5, A13, A19)	3
	<i>Toplam</i>	<i>5</i>
Eğitim Öğretim Kaynaklı Güçlükler	İletişimde engellerin çıkması (A4, A5, A13, A15, A19)	5
	Özel eğitim kurumları ile işbirliğinde sıkıntıların çıkması (A6)	1
	Etkinlik planlama ve uygulamada zorluk yaşanması (A6, A7, A9, A14, A15, A19)	6
	Sınıfların kalabalık olması nedeni ile sınıf yönteminin zor olması (A10, A12, A18)	3
	<i>Toplam</i>	<i>15</i>
Çocuk Kaynaklı Güçlükler	Çocuğun özel gereksinimi (A3, A9, A13, A15, A20)	5
	Arkadaşlarına ve kendisine zarar vermesi (A8, A13)	2
	<i>Toplam</i>	<i>7</i>
	<i>Genel toplam</i>	<i>33</i>

* A17 kodlu katılımcı özel gereksinimli çocuk ile çalışmanın herhangi bir güçlüğüne bulunmadığını belirtmiştir.

Aşağıda her kategoriye en iyi yansıtan örnek görüşlere yer verilmiştir:

“Anasınıfı öğretmenleri yalnız çalıştıkları için diğer çocuklar problem oluyor, etkinlikler aksıyor. Birebir özel gereksinimi olan çocuk ile ilgilenmek zorlaşıyor.” (A9)

“Öğretmenliğimin ilk senesiydi özel gereksinimli öğrencim olduğunda. Bilmek ile uygulamanın çok farklı olduğunu gördüm. Tecrübesizliği yaşadım zamanla yaşayarak öğrendim.” (A14)

“...Fiziksel anlamda çok güçlü çocuklar oluyor. Kendisini korumak zor oluyor. Hiçbir şey yokken birden kafasını masaya vuruyor...” (A13)

“... Ailenin beklentisi çok farklı. Öğretmeni de kendine göre değerlendirmeye çalışıyor...” (A5)

“... Bir çok sorunla karşılaşıyoruz. Bunlardan en büyüğü de diğer çocukların aileleri. Çok sıkıntı yaratabiliyorlar. Bir de genelde özel gereksinimli çocukların aileleri sıkıntı yaratacaklarını düşünürler. Öğretmen benim çocuğuma iyi davranır mı kötülük yapar mı diye düşünür. Çocuk boyutunda çok bir sorun yaşamıyoruz aslında. Genelde aileleri ile mücadele ediyoruz.” (A6)

“Karşılaştığımız en önemli güçlüklerden birisi veli problemi. Hani velinin kabullenme ve uygulama aşamasında bizimle dirsek teması kurması gerekiyor. Ama özellikle zihinsel engelli çocuklarda kabullenme aşamasında ve veliler ile çalışma aşamasında sıkıntılar oluyor.” (A16)

“Özel gereksinimli çocuğun sınıf ortamına ve sınıftaki arkadaşlarına uyum sağlayamaması.” (A20)



Tablo 3’te okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukla çalışmanın güçlükleri konusundaki görüşleri verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin görüşlerinin “Çocukları Kabullenme Kaynaklı Güçlükler (f=6)”, “Aile Kaynaklı Güçlükler (f=4)”, “Eğitim-Öğretim Kaynaklı Güçlükler (f=15)” ve “Çocuk Kaynaklı Güçlükler (f=7)” olmak üzere dört kategoride toplandığı görülmüştür. Öğretmenlerden biri (A17) ise özel gereksinimli çocuk ile çalışmanın herhangi bir güçlüğünün bulunmadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğunlukla eğitim öğretim kaynaklı güçlükleri ifade etmeleri ve bu güçlüklerin aslında kaynaştırmada yapılması gereken düzenlemelerle ilişkili olması öğretmenlerin kaynaştırma hakkındaki yetersizlikleri ile açıklanabilir. Sadece bir öğretmenin güçlük belirtmemesi de dikkate değer bir diğer bulgudur. Öğretmenin ne yapacağını biliyor olması yaşananların güçlük olarak algılanmamasını sağlamış olabilir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Çocukla Çalışırken Dikkat Ettikleri Noktalara İlişkin Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	f
Programda Uyarılma Yapma	Etkinlik planlarında özel gereksinime göre uyarlamalar yapma (A2, A4, A5, A9, A10, A11, A12, A13, A19)	9
	Eğitimde fırsat eşitliğini benimseme (A12, A17, A19)	3
	Ailelerin programa katılımını destekleme (A3, A13, A16)	3
	<i>Toplam</i>	<i>15</i>
Bireysel Destek	Yalnız kalmamasına dikkat etme (A1)	1
	İhtiyacı olduğu için diğer çocuklara oranla daha fazla ilgilenme (A1)	1
	Mümkün olduğunca diğer çocuklarla kaynaştırma (A2, A4, A5, A6, A14, A15, A16, A20)	8
	Fiziksel olarak zarar görmemesine özen gösterme (A3, A8, A13, A16, A18, A20)	6
	Öz bakımı konusunda destek olma (A3, A20)	2
	Tanı aldırılmaya dikkat etme (A6, A9)	2
	İstenmeyen davranışlar sergilediğinde çevresine zarar vermesini engelleme (A1, A7, A16, A18, A20)	5
	<i>Toplam</i>	<i>25</i>
	<i>Genel toplam</i>	<i>40</i>

Aşağıda kategorileri en iyi yansıttığı düşünülen örnek görüşlere yer verilmektedir:

“... O’nun gelişim düzeyine göre veya özel eğitimine göre sınıfın düzenlenmesi, planların ona göre düzenlenmesi benim için öncelikli olanlar.” (A19)

“Öncelikle çocuğun ve kendimin güvenliğine dikkat ediyorum. Çocuk farkında olmadan kendine zarar verir. Bu tür çocuklarda acı eşiği de çok yüksek olduğu için hani kendilerinin bir darbe alması durumunda canı acımasa bir zarar verebilir. Arkadaşlarına zarar verebilir.” (A13)

“Çocuk rencide edilmemeli. Diğer çocukların o çocuğu kendi içlerindeymiş gibi benimsemesine dikkat ediyorum” (A5)

“Raporsuz bir şekilde eğitim alamayan çocuğumuz oluyor. Rapor olmadığı için o çocuğa bireysel eğitim verilemiyor.” (A6)



“Kaynaştırma öğrencilerini sınıfa adapte etmede çok güçlük yaşadım. Çocukların kabul etmeleri zaman alıyor. Kaynaştırma öğrencisi ile sınıftaki çocukların uyumunu sağlamak ciddi anlamda büyük bir çaba istiyor. Bunun için uğraşıyorum.” (A15)

“Diğer çocuklara ve kendisine zarar vermemesine dikkat ediyoruz.” (A18)

Yukarıdaki tabloda okul öncesi öğretmenlerinin özel gereksinimli çocukla çalışırken nelere dikkat ettiklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Buna göre öğretmenlerin görüşlerinin “Programda Uyarılama Yapma (f=15)” ve “Bireysel Destek (f=25)” olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir. Öğretmenler daha çok çocuğa bireysel destek vermeye yönelmektedirler. Bu noktada ise özellikle çocukların zarar görmemesi ve güvenli bir ortam oluşturulması için çabaladıkları saptanmıştır. En az kısıtlayıcı ortam düzenlemeleri bu konuda önemli bir destek olarak düşünülebilir. Öğretmenlerin bu konudaki yetersizlikleri bu tablonun ortaya çıkmasının nedeni olabilir.

Tablo 5. Öğretmenlerin 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’ndaki Uyarılama ile İlgili Görüşleri

Kategoriler	Kodlar	F	
Zorlukları	Uyarlamaları planlamak ve uygulamak zor (A4, A6, A9, 10)	4	
	Çocukları kaynaştırmak zor (A6)	1	
	Uygulamada pratik değil (A8, A15, A18)	3	
	<i>Toplam</i>	8	
Yetersizlikleri	Hazırlanışı yetersiz (A3, A13, A17)	3	
	Öğretmenlere uyarılama yapmak için yeterli donanım sağlamakta yetersiz (A10, A14, A18)	3	
	<i>Toplam</i>	6	
Avantajları	Her çocuğun gelişim farklılıklarına göre düzenleme yapma imkanı sağlamakta (A2, A6, A7, A17)	4	
	Özel gereksinimli çocuklara ilişkin farkındalığın gelişmesine katkı sağlamakta (A5, A12, A19, A20)	4	
	<i>Toplam</i>	8	
Bilgi Sahibi Olmama	Konu hakkında bilgi sahibi değilim (A1, A11, 16)	3	
	<i>Toplam</i>	3	
		<i>Genel toplam</i>	25

Aşağıda kategorileri en iyi yansıttığı düşünülen örnek görüşlere yer verilmektedir:

“Uyarlanabilir düzeyde yazmaya çalışıyoruz ancak zor oluyor uygulamayı. Bire bir uygulamak zor oluyor ama çaba gösteriyoruz uygulamak için.” (A4)

“Teoride güzel ama pratikte uygun değil. Çoğunu uygulayamıyorsunuz sadece çocukların birbirlerine zarar vermesini engellemeye çabalyorsunuz.” (A8)

“Şimdiki program bir öncekine göre geliştirilmiş, güzel ama hala yeterli olduğunu düşünmüyorum. Açıkçası ben uyarılama kısımlarını yazarken program bana çok yardımcı olmadı. Ben daha önce özel eğitimde de çalıştığım için orada belirlenen gösterge davranışlara baktım adım adım be yapabilirim diye...” (A13)

“Uyarılama bölümü iyi çünkü her çocuğun gelişim özellikleri ya da gelişim geriliği farklı olduğu için bu esnekliği sağlıyor. Bizim için de kolay oluyor öğrencimiz için de.” (A2)



“Programda yer alan uyarlama bölümü şöyle bir baktığımızda aslında şunu vurguluyor: Her çocuğa eşit fırsat ilkesi. Bu çocuklar için güzel bir ilerleme tabii doğru kullanılırsa. Bu konuda bilgilendirme ve değerlendirme yapılması gerekiyor. Çünkü öğretmenlerin genelde programlarını incelediğimizde hepsi tek tip cümleler yazıyorlar.” (A17)

“Uyarlama bölümünün özelliklerini tam bilmiyorum. O konuda ayrı bir çalışma yapmak gerekiyor. O konuda uzman değilim.” (A16)

Tablo 5’te okul öncesi öğretmenlerinin 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı’nda yer verilen uyarlama bölümü ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinin “Uyarlamanın Zorlukları (f=8)”, “Uyarlamanın Yetersizlikleri (f=6)”, “Uyarlamanın Avantajları (f=8)” ve “Uyarlama Hakkında Bilgi Sahibi Olmama (f=3)” olmak üzere 4 kategoride toplandığı görülmektedir. Belirtilen zorluk ve yetersizlikler öğretmenlerin programdaki uyarlama bölümüne ilişkin bilgilerinin yetersizliğinden kaynaklanabilir. Hazırlanan bu bölüm kılavuz niteliğindedir ve örneklerle öğretmene uyarlama yapabilmeye becerisi kazandırmayı amaçlamaktadır. Ancak öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin temel bilgi ve becerilerinin yetersiz olması bu bölümün de amacına uygun olarak kullanımını engelleyen bir unsur olarak düşünülebilir. Bununla birlikte 3 öğretmenin konu hakkında bilgi sahibi olmaması da dikkate değer bir bulgudur. Bu durum kaynaştırma uygulamalarının amacına uygun olarak yürütülmemesinin bir sonucu olabilir.

SONUÇ ve ÖNERİLER

Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla 20 okulöncesi öğretmeni ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular incelendiğinde, özel gereksinimi olan çocukla çalışma konusunda öğretmenler daha çok eğitim öğretimde yaşanan sorunlara vurgu yapmışlardır. Bu noktada ise yaşanan güçlükler çoğunlukla eğitim öğretimde yaşanan güçlükler kategorisinde olmuştur. Öğretmenler özel gereksinimli çocukla çalışırken bireysel destek vermeye özen gösterdiklerini belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programında yer alan uyarlama bölümüne ilişkin görüşleri değerlendirildiğinde yeterli bilgiye sahip olmadıkları saptanmıştır. Sonuç olarak, öğretmenlerin kaynaştırma konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadıkları söylenebilir. Bu noktada ise öğretmen eğitimi kaçınılmaz görülmektedir. Hizmet içi eğitim, iş başında eğitim ve gezici öğretmen uygulaması gibi uygulamalarla öğretmenlerin gereksinimlerinin karşılanması sorunun çözümünde etkili olabilir. Ayrıca başarılı bir kaynaştırma uygulaması için özel gereksinimli çocuğa ve öğretmene danışmanlık yapılması, çocuğa gerekli durumda kaynak odada veya sınıf içi yardım gibi ek eğitim verilmesi, kaynaştırma sınıfına yardımcı öğretmen sağlanması gibi destek hizmetleri sağlanması önerilmektedir. İlaveten; kaynaştırma eğitiminin başarıya ulaşması için normal gelişim gösteren çocukların, ebeveynlerin ve okul personelinin kaynaştırmaya hazırlanması önerilmektedir.

Kaynakça

Aral, N., & Gürsoy, F. (2009). *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*. Ankara: Morpa.

Doğan, B., & Tatık, R. Ş. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 27, 521-539.

Gök, G., & Erbaş, D. (2014). Okulöncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 3(1), 66-87.



- Gözün, Ö., & Yıkılmış, A. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaştırmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 65-77.
- Johnson, B. ve Christensen, L. (2014). *Eğitim Araştırmaları*. (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel Araştırma* (Çev. Ed. Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. California: Sage.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006). T. C. Resmi Gazete, 26184, 31.05.2006
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*. (Mesut Bütün ve Selçuk Beşir Demir, Çev Edt.). Ankara: Pegem Akademi.
- Vural, M., & Yıkılmış, A. (2008). Kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 141-159.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Doğru, S., & Durmuşoğlu Saltalı, N. (2011). *Erken Çocukluk Döneminde Özel Eğitim*. Ankara: Maya Akademi.



MESLEK YÜKSEKOKULUNDA OKUYAN KIZ ÖĞRENCİLERİN TÜKETİCİ HAKLARI FARKINDALIK DÜZEYİ

Öğr.Görv.Gül den GÖK

Doç.Dr. Mustafa SEMİZ

Öğr.Görv. Erdal YÖRÜK

Öz

Günümüzde yaşanan teknolojik gelişmeler tüketicilere bazı ayrıcalıklar getirmiş olsa da üreticilerin haksız ticari uygulamaları tüketicilerin zarar görmesine, ayıplı ve sağlığa zararlı ürünleri satın almalarına neden olmaktadır. Tüketicinin bu tip uygulamalara karşı korunması amacıyla yürürlüğe konulan yasalardan tüketicilerin haberi olmamakta ve bilinç eksikliğinden ötürü mağduriyet yaşamaktadır. Çalışmanın amacı, geleceğin aile yönetiminde yer alacak kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yöneliktir. Çalışmanın evrenini Selçuk Üniversitesi Kampüs alanı içinde bulunan Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda okuyan toplamda 2818 kız öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise, evreni temsil edebilecek güce sahip 250 kız öğrencidir. Çalışmada kız öğrencilerin yaş guruplarına, ailesinin yaşadığı yere için frekans dağılımı, Anova analizi yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Anahtar kelimeler: Kız öğrenciler, tüketici, tüketici bilinci, tüketici farkındalığı

A STUDY ON CONSUMER RIGHTS AWARENESS LEVEL OF VOCATIONAL HIGH SCHOOL FEMALE STUDENTS: AN EXAMPLE OF SELÇUK UNIVERSITY IN KONYA IN TURKEY

Abstract

Nowadays, technological developments brought many advantages to consumer for easy shopping but consumer awareness gained more importance than before at the same time. The objectives of this study is to determine knowledge and awareness level of vocational high school female students who accepted family leaders of the future.

In this study, to decide consumer knowledge and awareness, a questionnaire was fulfilled with 250 female consumers of vocational high schools in Selçuk University in Konya representing 2818 female students of all vocational high school students in campus area.

In this study, data collected with face to face method was analysed SPSS 15.0 program by using frequency tables and One-way Anova test. Differences as to age groups, family living city, income level, department of the students were also searched in the study

Keywords: Consumer awareness, Female consumers, Consumer conscious



I. GİRİŞ

İnsanoğlu günlük hayatta yaşamını devam ettirmek ve ihtiyaçlarını gidermek için çeşitli türde mal ve hizmet satın almakta bazen de satın aldığı bu mallarla ilgili çeşitli sorunlar yaşamaktadır. Mal hizmet satın alarak ihtiyaçlarını karşılayan kişiler hukuki anlamda tüketici kabul edildiğine göre tüketici haklarının ne ölçüde bilindiğinin araştırılması günümüzde de önemli bir konu olmaya devam etmektedir(Aydoğdu:2). Bu yönde yapılan araştırmalarda genelde tüketici hakları bilgi düzeyinin düşük olduğu görülmektedir. (Gök,2015).

Son yıllarda ekonomik hayatta yaşanan gelişmeler,iletişim olanaklarının artması,her tüketici gurubuna yönelik bir takım malların piyasaya sunulduğu gözlemlenmektedir. Aldatıcı ve yanıltıcı reklamlar, abartılı reklam teknikleri tüketicilerin rasyonel ve bilinçli bir tüketici olarak mal ve hizmet seçimini gittikçe güçleştirmektedir. (Bayazıt:52).

Piyasa şartlarından kaynaklanan olumsuzluklar, tam rekabet koşullarının tam olarak işleyememesi, tekelleşme, üreticilerin gittikçe güç kazanmasına neden olmaktadır. Mal ve hizmet satımında yeni satış yöntemlerinin uygulamaya konulması; kapıdan satışlar, internetten satışlar,paket tur ve abonelik sözleşmeleri, tüketici kredisi gibi sözleşmelerde giderek tüketicilerin aleyhine işlemekte ve tüketicileri mağdur etmekte ve üreticiler karşısında güçsüz bırakmaktadır (Aydoğdu:2).

Yaşananbu gelişmeler karşısında tüketicinin korunması gereği sadece modern çağa özgü bir akım (consumerism)olmayıp, eski dönemlerden beri önemini koruyan bir konu olamaya devam etmiştir (Deryal; Korkmaz,2015:1). Bu yönde tarihin ilk dönemlerinde Babil'de eski Yunan'da, Roma İmparatorluğu'nda , Osmanlı'da , İngiltere'de ve Fransa'da tüketimle ilgili çeşitli hukuki düzenlemelere rastlanılmaktadır(Mucuk:9-10).

Antik Mısır'da Firavunlar, ekonomik hayatın örgütlenmesi ve özellikle ağırlık ve uzunluk ölçülerinin kontrolü için yaşamın her yerinde yönetici sınıfına müdahale etmişler, malın ağırlığında bir hile yapılmışsa bunun hem bu dünyada hem de öbür dünyada büyük cezasının olduğunu söylemişlerdir (Poroy,1978:518).

Mezepotamya Krallığında, Babil'de Kral Hammurabi Kanunlarında, ister para bazında ister buğday arpa gibi bir başka ürünlere göre fiyatları tespit etmek için bazı metodlar kullanılarak tüketiciler korunmaya çalışılmıştır. Malların fiyatlarına tavan koyma, kalite, ağırlık ve ölçü denetlenmesi gibi uygulamalarla, ihmalkârlıkla suçlanan üreticilere her türlü ceza uygun görülmüş ve üretimden kaynaklanan nedenler yüzünden ölüm meydana gelmişse her türlü ceza uygulanmıştır. (Poroy,1978:518).

Aynı şekilde, Sümerlerde, Hititlerde ve Mısır' da ve Roma İmparatorluğu dönemlerinde de tüketici haklarının korunmasına yönelik uygulamalara rastlanılmaktadır. O dönemlerde karışık, hileli ve sağlığa zararlı mal satmak yasaklanmış ve bunları satanlar çeşitli şekillerde cezalandırılmıştır (Bayhan,24).



Roma hukuku, ekonomiyi denetlemeye ve satıcılar ve tüketiciler tarafından işlenen her türlü kanunsuzluğu cezalandırmaya önem vermiştir. Bunu uygularken en sert cezadan başlayarak, ticaret mesleğinden men etme dahil, ürünlere el koyma ve bazı durumlarda ölüm cezası vermeye kadar gitmiştir.(May,2012:12).

16.yüzyılın başlarından itibaren Fransa’da maksimum fiyatının üstünde bir mal alan her şahıs için tutanak tutma kararı gibi tüketiciyi koruma metinleri ilân edilmiştir. 1789 Fransız Devrimi, elinde gerekli ürün bulunduran ve onu satmaktan uzak duran her şahıs için ölüm cezası getirilmiştir. Ayrıca 1810 yılında Fransa’da fiyatlar ve değerler üzerinde spekülasyonu ve düşük kaliteli mal ihracatını yasaklayan Fransız Ceza Yasası bulunuyordu(May; 2012:15).

İngiltere’de de tüketicilerin korunmasına önem verilmiştir. 1215 tarihinde imzalanan ve İngiliz tarihinde bir dönüm noktası olarak kabul edilen, “Magna Carta’ ile şarap, mısır, bira ve kumaş gibi ürünlerin ölçü birimlerine standart getirilmiştir. 1266 yılında ”Assize of Bread and Ale” ismi ile çıkarılan bir yasada ekmek, bira ve ölçü fiyatlarının nasıl belirleneceğine dair kurallar konulmuştur. 1321 yılında Londra bölge başkanı tarafından çıkarılan bir yasayla, hatalı ölçü ve tartı aletleri kullananlarla ilgili kurallar konulmuştur(Akipek,1999:80).

Osmanlı Devleti’nde tüketiciyi korumaya yönelik muhtelif mekanizmalar bulunmaktaydı. Bu konuda bazı kurum ve kuruluşlar oluşturularak ,üretici, dağıtıcı, tüketici dengesinin sağlanması için üçlü bir sistemle gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu üçlü sistemin temel unsurlarını devlet, esnaf temsilcileri olarak loncalar ve tüketicileri temsil eden şehrin ileri gelenleri teşkil etmekteydi (Aydoğdu,1998:3). Şehirlerdeki esnaf da kendi aralarında örgütlenmeye giderek, “Ahilik” denilen birlikler oluşturmuşlardı. Ahilik denilen ve günümüz esnaf odalarına bezeyen bu birlikler, XIII. Yüzyılda Anadolu Selçuklular zamanında Anadolu’da, Anadolu’nun Türkleşmesi ve İslamlaşmasında,Türk kültür ve medeniyetinin gelişmesinde ve Türk sanat ve ticaret ahlâkının yaygınlaşmasında önemli rol oynamıştır. (Bayram, 1991:2).

Arapça bir kelime olan fütüvvet, eli açıklık,gözü tokluk,yiğitlik,olgun kişilik demektir. Kelime olarak da, misafirperverlik, cömertlik,mala cana, onura dil uzatmayan, haksızlığı önleyen demektir.(Bayram;12 Anadol:1).Fütüvvet teşkilatları Anadolu’da ahi örgütlerinin kurulup gelişmesinde, gerekli fikri ortamın ve ahilik ahlâki yapısının hazırlanmasında, önemli ölçüde etkili olmuştur (Çağatay,1981:4; Anadol,1991:54).

Ortaçağda Osmanlı’da kentlerde bulunan her esnaf gurupları kendi aralarında "lonca¹" adı verilen guruplara ayrılmıştı. Kendi aralarında sıkı kurallarla birbirine bağlı olan bu kuruluşlar XIX. yüzyıla kadar varlığını korumuştur. (Çadırcı,1991:123;Ekinci,1990). Loncalar daha çok dini temellere dayanan meslek örgütleridir ve amacı üyelerinin dini inanç, ahlak, meslek

¹Osmanlı Devletinde esnaf loncaları XIII. yüzyılda ortaya çıkan ahilik teşkilatının bir devamı, ticarî hayatın vazgeçilmez bir parçası olmuştur.



kuralları ve gelenekler doğrultusunda dürüst bir şekilde çalışmasını sağlamak, üyesi olan meslek ve sanat erbablarının çıkarlarını korumaktır(Deryal ve Korkmaz,2015:2). Bunun yanında loncalar, üyelerinin mesleki menfaatlerini korurken aynı zamanda üretilen malların lonca standartlarına uygun olup olmadığını, imalatın kalitesini, tüketiciler için adil fiyat kontrolü gibi hususları gözetirler ve dolaylı olarak da tüketicilerin korunmasına katkı sağlarlardı(Göle,1983: 9).

1.1.19.Yüzyıldan Sonra Yaşanan Gelişmeler

Çağdaş anlamda tüketicinin korunmasıyla ilgili ilk gelişmeler 19.yüzyıldan sonra başlamaktadır. Bu gelişmelerden en önemlisi ABD’de çıkarılan bir yasa ile işletmelerin posta idaresini kullanarak tüketicileri aldatmalarının suç kabul edilmesidir.Bir diğeri ise, 1833 yılında ABD’de sağlığa zararlı çayların ve kalitesi düşük gıda maddelerinin ithalinin yasaklanması ile 1890 yılında ticarete rekabeti engelleyici anlaşma ve birleşmeleri önlemek amacıyla, önemli bir yasa olan,” Sherman Antitröst Yasası”nın çıkarılmış olmasıdır. Çıkarılan bu yasa günümüzde halen yürürlükte bulunmaktadır (Akipek,1999:85).

Tüketici hakkı kavramını ilk ortaya atan ABD başkanı J. Kennedy olmuştur. Kennedy,15 mart 1962 tarihinde, ABD Temsilciler Meclisi’nde yaptığı tarihi konuşmada tüketicinin de bir hakkı olduğunu, devlet tarafından mutlaka korunması gerektiğini ifade etmiştir(Ede ve Calcich, 1999;113-122)²

Kennedy,konuşmasında ” *Tüketiciler en önemli ekonomik guruptur, fakat bu gurup yeteri şekilde örgütlenmemişler ve bu yüzden de oldukça bilgisiz kalmışlardır. Eğer kalite, fiyat ve seçme olanakları uygun değil ise tüketicilerin parası havaya gider, sağlığı ve güvenliği tehlikeye girer, ulusal çıkarları zedelenir. Tüketicinin bazı görevleri vardır; fakat gözden uzak tutulmaması gereken güvenlik hakkı, bilgi sahibi olma hakkı, seçme hakkı ve sesini duyurma(haberdar olma) hakkı gibi haklardır*” (Day ve Aaker,1997:44-48;Ede ve Calcich, 1999: 113-217). <http://www.eurocoop.org/en/publications/position-papers/consumer-policy><http://www.consumersinternational.org/who-we-are/consumer-rights/>

J.Kennedy’in bu konuşmasından sonra tüketici hakları başta ABD’de olmak üzere Fransa gibi tüm Avrupa ülkelerinde kabul görmüştür.İsviçre’de Kennedy’nin ilan ettiği tüketici hakları FRC tarafından ele alınarak öncelikle sosyal Hıristiyanlığa bağlı bir feminizm hareketi olarak kabul edilmiş bu durum savaş sonrasına kadar bu şekilde devam etmiştir (Chessel & Cochoy 2004:3)

Kennedy’in tüketicinin korunmasına yönelik girişiminden sonra, ABD’de tüketici haklarına olan ilgi giderek artmıştır. Devlet tüketicinin korunması yönünde yüksek kamuoyu potansiyeli oluşturarak bu yönde bir çok kanunlar çıkarmıştır. Bunlardan en önemlisi 1969 yılında çıkarılan “Truth in Leading Act, (TILA)”dır. Bu kanunla tüketiciler ilk kez dava açarak mağduriyetlerini giderebilme haklarını elde etme imkânına kavuşmuşlardır (Aslan,2015:38).

²<https://docassas.u-paris2.fr/nuxeo/site/esupversions/b5f38345-d5aa-4a52-8a5d-09f9d98511fc>



Kennedy'nin ABD Kongresinde yaptığı konuşmada dört önemli tüketici hakkından bahsetmiştir. Bu haklar:

- Tüketicinin güvenliği ve sağlığının korunması hakkı,
- Tüketicinin bilgilendirilmesi hakkı,
- Tercih etme, seçme hakkı,
- Sorgulama ve sesini duyurma hakkıdır”

(Ede ve Calcich,1999: 113-122;Skinner,1990 : 673).

Kennedy'in ilan ettiği bu dört temel tüketici hakkı, 14 Nisan 1975 tarihinde Avrupa Topluluğunca da benimsenerek kabul görmüştür. 1981 yılında Avrupa Birliği Bakanlar Konseyince kabul edilen 2.”Tüketici Enformasyon ve Koruma Programı” ile 1986 yılında kabul edilen “Tüketiciyi Koruma Politikasını Hızlandırma Programı” nda, tüketicinin korunması için önemli ilkeler benimsenerek tavsiyelerde bulunulmuştur(Deryal;Korkmaz2015: 11). Kennedy'in dört temel tüketici hakkı , Avrupa Birliği Bakanlar Konseyi'ince de geliştirilerek beş temel tüketici haklarına ulaşılmıştır:

- Sağlık ve Güvenliğin Korunması Hakkı,
- Ekonomik Menfaatlerin Korunması Hakkı,
- Tazmin Edilme Hakkı,
- Bilgilendirme ve Eğitim Hakkı,
- Temsil Edilme Hakkıdır(Tupadem).

Avrupa Birliği Bakanlar Konseyince oluşturulan bu beş temel tüketici hakları 1985 yılında ABD, İngiltere, Belçika, Hollanda, ve Avustralya tüketici birliklerince kurulan ve merkezi Londra'da bulunan ve dünyanın en üst düzeyi konumundaki Uluslararası Tüketici Birlikleri Örgütü “ IOCU” tarafından yeniden gözden geçirilerek bugünkü evrensel nitelikteki tüketici haklarına ulaşılmıştır. Bu haklar Birleşmiş Milletler tarafından da benimsenerek kabul görülmüş ve sekiz temel tüketici hakları olarak Birleşmiş Milletler Deklerasyonu olarak ilan edilmiştir. Bu 8 temel tüketici haklarına daha sonradan 9. hak olarak “Şikayet Hakkı”da eklenmiştir.Bu gün tüm dünya ülkelerince de benimsenen ve kabul gören Evrensel nitelikteki temel tüketici hakları şunlardır :

- Temel İhtiyaçların Karşılanması Hakkı
- Sağlık ve Güvenliğin Korunması Hakkı
- Ekonomik Çıkarların Korunması Hakkı
- Bilgi Edinme(Bilgilendirme)Hakkı,
- Eğitilme Hakkı
- Zararların Tazmin Edilmesi Hakkı
- Örgütlenme, Sesini Duyurma ve Temsil Edilme Hakkı
- Sağlıklı Bir Çevreye Sahip Olma(Yaşama)Hakkı
- Şikayet Hakkıdır.(Tupadem; Akipek,1999;Aslan,2015:44).



1.2. Türkiye’de Yaşanan Gelişmeler

Ülkemizde Cumhuriyetten önceki dönemde tüketicinin korunması ile ilgili bir yasal düzenleme bulunmamaktaydı. Bu yönde yapılan yasal düzenlemelerin çoğu Cumhuriyetten sonraki yapılan düzenlemelerdir. Bu dönemde yapılan düzenlemeler daha ziyade tüketicinin dolaylı olarak korunmasını sağlayan kanunlardır. Örnek olarak, 1930 tarihli “Hıfzı Sıhha Kanunu” 1931 tarihli “Ölçü ve Ayarlar Kanunu” 1936 tarihli “Endüstriyel Mamulatin Maliyet ve Satış Fiyatlarının Kontrolü ve Tespiti Hakkında Kanun” ile Türk Standartları Enstitüsünün Kuruluşuna Dair Kanun” gibi kanunlardır.

Çağdaş anlamda tüketicinin korunması ile ilgili bir yasanın çıkarılması ancak 1982 yılında Anayasasının kabulünden sonra olmuştur. 1982 Anayasasının 172. Maddesinde “Devlet, tüketicileri koruyucu ve aydınlatıcı tedbirler alır, tüketicilerin kendilerini koruyucu girişimlerini teşvik eder” denilmektedir. Bu maddeden hareketle 4077 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun 1995 yılında kabul edilerek yürürlüğe girmiştir³. Bu kanunun bazı eksiklikleri olsa da tüketicinin korunması amacıyla çıkarılan ilk kanun olması bakımından önemlidir. Kanunun getirdiği en önemli yenilik, yapımcının sorumluluğunun getirilmiş olması ile tüketicinin kısa zamanda ve masrafsız olarak kişisel haklarını talep ve dava hakkını elde etmiş olmasıdır.

Diğer bir kanun ise 2013 yılında çıkarılan 6502 sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun’undur. Bu kanunda tüketici hakları daha düzenli ve ayrıntılı bir şekilde düzenlenmiştir. Kanunla bankacılık hizmetleri alanında yeni ve önemli düzenlemeler getirilmiştir (Aslan:63).

2. METODOLOJİ

2.1. Araştırmanın Amacı ve Hipotezleri

Araştırmanın amacı; Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu’nda okuyan kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyini (TFD) belirlemek, tüketici davranışlarını incelemek olarak belirlenmiştir. Araştırmanın bu amaçlarına ulaşmak için aşağıdaki hipotezler oluşturulmuştur:

Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri arasında

H1. Yaşa göre farklılaşma vardır.

H2. Öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşma vardır.

³Kanun No: 4077; Kabul Tarihi : 23/2/1995; Yayımlandığı R. Gazete : Tarih :8/3/1995; Sayı : 22221, Yayımlandığı Düstur : Tertip : 5 Cilt : 34



H4. Ailesinin yaşadığı yere göre farklılaşma vardır.

H5. Ailesinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta vardır

H6. Satın alma kararını etkileyen en önemli faktöre göre farklılaşmakta vardır

H7. Tüketici hak ve sorumlulukları ile ilgili bilgileri daha çok öğrendikleri kaynağa göre farklılaşma vardır.

2.2. Araştırmanın Örnekleme

Araştırmanın evreni Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda okuyan **2818** kız öğrenciden oluşmaktadır. Büyük ölçekteki bir veriye kolay ve hızlı bir ulaşım için ankete katılımcılar basit tesadüfi örnekleme metodu ile seçilmiştir. (Cui vd., 2003; Zhou, 2004), (Nakip, 2003). Verilerin toplanması yüz yüze olarak yapılmış, veriler ayıklanarak 250 geçerli ankete ulaşılmış, örneklem evrenin %9 una yakın öğrenciden oluşturulmuştur.

2.3. Araştırmanın Yöntemi

Anketi oluşturan 25 maddelik Doğru-Yanlış (EVET-HAYIR) ölçeği ile öğrencilerin Tüketici Farkındalık Düzeyi (TFD) belirlenmiştir.

TFD puanı 25 soruya verilen doğru cevapların (doğru cevaplar 1 puan) toplamının (enk:0 ve enb:25) 5'e bölünmesiyle 0-5 skalasına ayarlanmıştır. Bu skalada değerlendirme aşağıdaki gibi uygulanmıştır.

0-1 : TFD çok düşük

1-2 : TFD düşük

2-3 : TFD orta

3-4 : TFD iyi

4-5 : TFD yüksek

Yapılan analizlerde TFD ölçümleri normal dağılıma sahip olduğundan parametrik istatistik yöntemler kullanılmıştır.

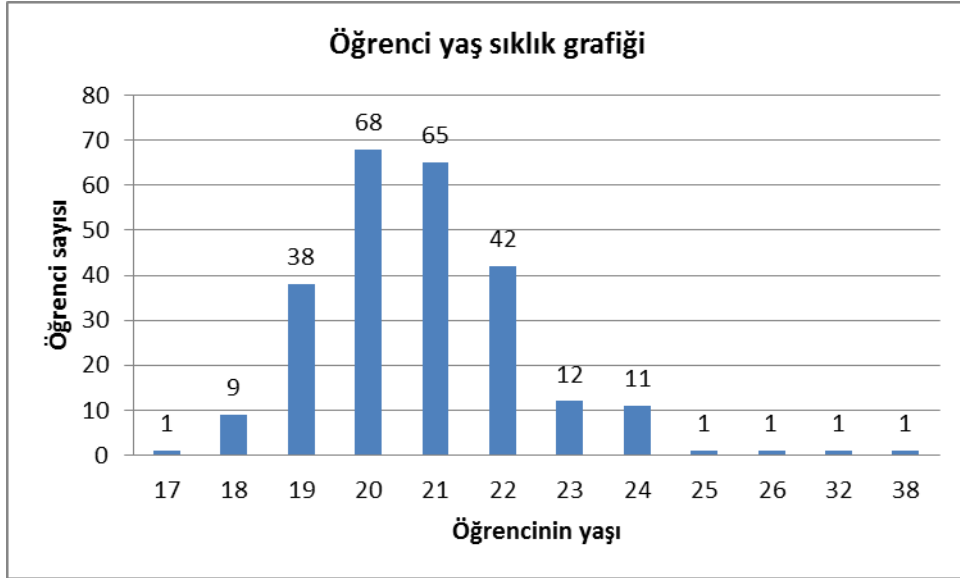
TFD ölçümlerini etkileyen ya da ilişkili olan faktörlerin düzeylerinin karşılaştırılmasında ikiden fazla olduğu için ve ölçümler normal dağıldığı için tek-yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Anlamlı faktörlerin düzey karşılaştırmalarında Tukey yöntemi tercih edilmiştir. İstatistik analizlerinin değerlendirilmesinde anlamlılık düzeyi 0,05 olarak seçilmiştir. Analizler SPSS 15.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

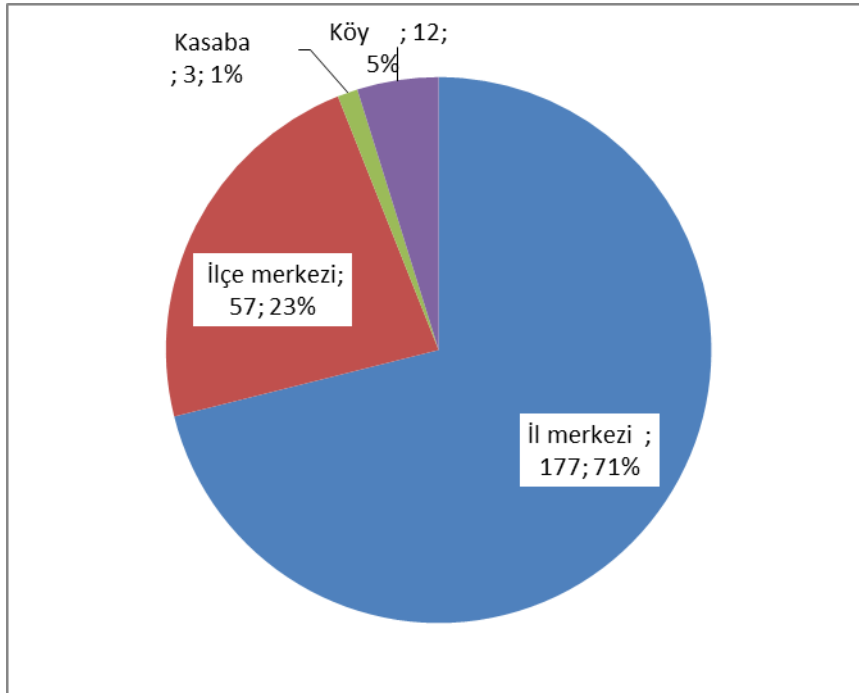
3.1. Örnek Kütleye İlişkin Demografik Özellikler

Ankete dahil edilen 250 meslek yüksek okulu kız öğrencilerinin yaş ortalaması 20,84 tür. Öğrencilerin yaş gruplarına göre sayıları aşağıdaki grafikte görülmektedir.





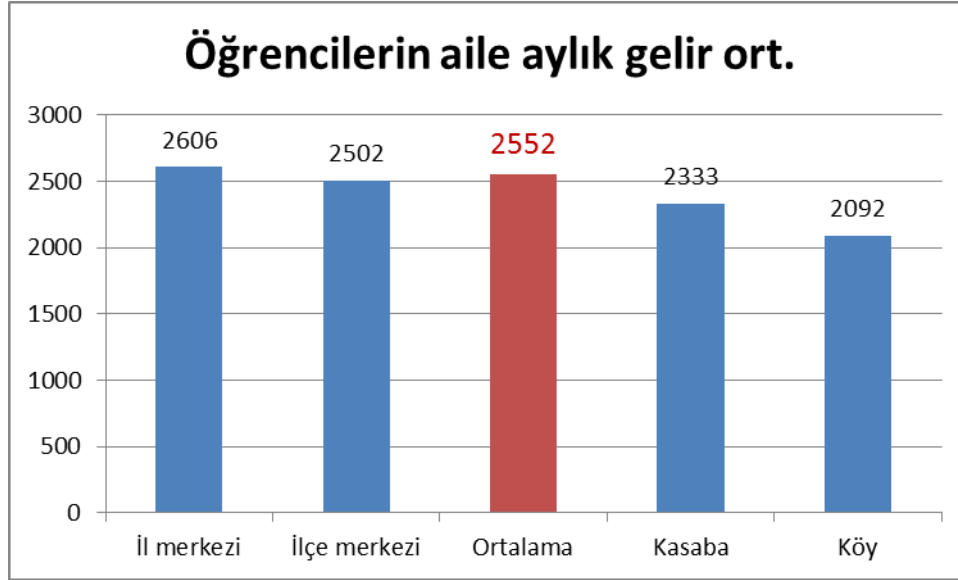
Grafik incelenerek öğrenciler yaş gruplarına göre 17-19 yaş, 20-22 yaş ve 23 yaş ve üstü olmak üzere 3 bağımsız gruba ayrılmıştır. Katılımcıların ailesinin yaşadığı yere göre dağılımı ise aşağıdaki grafikte görülmektedir. Ailesi il merkezlerinde olan öğrenciler örnekleme çoğunluktadır. Köy ve kasabada ailesi yaşayan öğrenciler örneklemin %6 sını oluşturmaktadır.



Öğrencilerin aile aylık gelir ortalaması 2552 TL olarak bulunmuştur. Ailelerin yaşadığı yere göre aylık gelir ortalamaları aşağıdaki tabloda görülmektedir. Tabloda görüldüğü gibi ailesi il merkezlerinde olan öğrencilerin aylık gelir ortalamaları 250 öğrencinin ortalamasından yüksek



olduğu ve köy ve kasabada ailesi yaşayan öğrencilerin ise aylık geliri en düşük olan gruplar olduğu görülmüştür.



3.2. Verilerin Analizi

Araştırmada ilk önce ölçeğin iç güvenilirliği Cronbach alfa (KR20-21) ile hesaplanmış ve 0,710 olarak bulunmuştur. Bu veri iç tutarlılık için yeterli olduğundan diğer analizlere geçilmiştir. Verilerin normal dağılıma uygunluğu için öğrenci puanları Kolmogorov-Smirnov testiyle sınanmıştır.

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test

Normallik testi		TFD
N		250
Normal Parameters(a,b)	Mean	1,9424
	Std. Deviation	,69320
Most Extreme Differences	Absolute	,079
	Positive	,079
	Negative	-,061
Kolmogorov-Smirnov Z		1,251
Asymp. Sig. (2-tailed)		,088

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Kolmogorov-Smirnov Testinde çift kuyruklu Asymp. Sig. değeri 0,05 ten büyük olduğu için verilerin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır. Bu nedenle analizler parametrik testler kullanılarak yapılmıştır. Ankete katılan kız öğrencilerin ölçekten elde ettikleri TFD leri



puanlarının dağılımı, bu puanlar için belirlenen ölçeğe göre yorumu aşağıdaki tabloda görülmektedir.

TFD	TFD nin yorumu	N	Oran (%)	Birikimli oran (%)
0<TFD<=1	Çok düşük	29	11,6	11,6
1<TFD<=2	Düşük	120	48,0	59,6
2<TFD<=3	Orta	89	35,6	95,2
3<TFD<=4	İyi	11	4,4	99,6
4<TFD<=5	Yüksek	1	0,4	100,0
		250	100,0	

Yapılan analizde, öğrencilerin yaklaşık %60'ının TFD düşük ya da çok düşük olarak bulunmuştur. Öğrencilerin, yaklaşık %40'ının ise TFD orta ve üstün düzeyde bulunmuştur. TFD iyi ya da çok iyi olanların oranı ise yaklaşık %5 civarındadır. Bu veriler bize Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulunda okuyan kız öğrencilerin tüketici hakları bilgi düzeylerinin eksikliği olduğunu, farkındalık düzeylerinin de istenilen seviyede olmadığını göstermektedir.

Öğrenciler yaş gruplarına göre yapılan analizde, öğrenciler yaş guruplarına göre, 3 bağımsız gruba ayrılmış,ve grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü varyans analiz testiyle araştırılmıştır.

YAŞ GRUBU	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Enk	Enb	Test	p değeri
17-19	48	1,8875	,65221	,09414	,20	3,40	F=0,532	0,588
20-22	175	1,9714	,70718	,05346	,40	4,20		
23-	27	1,8519	,68296	,13144	,60	3,00		

Yaş gruplarına göre yapılan analizde $p>0,05$ olarak bulunduğundan araştırmada belirlenen “Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri” (TFD) arasında yaşa göre, farklılaşma var mıdır? sorusunun yanıtının olumsuz olduğu, yaş gruplarına göre MYO kız öğrencilerinin TFD ni gösteren ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde fark olmadığı görülmüştür. Öğrenciler devam ettikleri bölümlere göre 10 bağımsız gruba ayrılmış, grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tek yönlü varyans analizi testiyle araştırılmıştır.



BÖLÜM	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Enk	Enb	Test	p değeri
Bankacılık & Sigortacılık	11	1,9273	,63418	,19121	,80	2,80	F=0,928	0,501
Turizm	15	2,0133	,58293	,15051	1,00	3,00		
Halkla ilişkiler	28	1,8143	,66651	,12596	,80	3,40		
Pazarlama	50	2,0840	,73744	,10429	,60	4,20		
Muhasebe	48	2,0500	,67477	,09740	,20	3,40		
Dış ticaret	9	2,0000	,62450	,20817	1,40	2,80		
Lojistik	17	1,9412	,79926	,19385	,40	3,00		
Büro yönetimi	46	1,7870	,81476	,12013	,40	3,40		
Çağrı merkezi	9	1,6444	,39721	,13240	1,20	2,20		
İşletme	16	1,9500	,38297	,09574	1,40	2,40		

Bölgelerine göre yapılan analizde $p > 0,05$ olarak bulunduğundan araştırmada belirlenen “Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri (TFD) arasında bölümlere göre, farklılaşma var mıdır? sorusunun yanıtının olumsuz olduğu ve bölümlere göre MYO kız öğrencilerinin TFD ni gösteren ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde fark olmadığı görülmüştür.

Öğrenciler aile gelir düzeylerine göre 4 bağımsız gruba ayrılmış, grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü varyans analizi testiyle araştırılmıştır.

303

AİLE GELİR DÜZEYİ	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Enk	Enb	Test	p değeri
1501 den az	48	1,6792(b)	,64675	,09335	,20	3,20	F=3,406	0,018
1501-3000	161	1,9876(a,b)	,68033	,05362	,40	4,20		
3001-4500	21	2,1714 (a)	,69076	,15074	,40	3,00		
4501 den fazla	20	1,9700(a,b)	,78210	,17488	,80	3,60		

Aile gelirlerine göre yapılan analizde $p < 0,05$ olarak bulunmuş ve araştırmada belirlenen “Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri” (TFD) arasında aile gelirlerine göre, farklılaşma var mıdır? sorusunun yanıtının olumlu olduğu, aile gelirlerine göre MYO kız öğrencilerinin TFD ni gösteren ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde fark olduğu, geliri 3001-4500 arasında olan ailelerden gelen öğrencilerin diğerlerine göre anlamlı olacak düzeyde yüksek TFD lerine sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler ailenin yaşadığı yere göre 3 bağımsız gruba ayrılmış, grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü varyans analizi testiyle araştırılmıştır.

AİLE YAŞAM YERİ	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Enk	Enb	Test	p değeri
İL	177	1,9559	,71421	,05368	,20	4,20	F=0,125	0,883
İLCE	57	1,9193	,64127	,08494	,60	3,40		



KASABA&KOY	15	1,8800	,69200	,17867	,60	3,00		
-----------------------	----	--------	--------	--------	-----	------	--	--

Aile yaşam yerine göre yapılan analizde $p>0,05$ çıktığı için araştırmada belirlenen “Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri (TFD) arasında aile yaşam yerine göre farklılaşma var mıdır? sorusunun yanıtının olumsuz olduğu, aile yaşam yerine göre MYO kız öğrencilerinin TFD ni gösteren ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde fark olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin, “Satın alma kararınızı etkileyen en önemli faktör nedir? (Sadece birini işaretleyiniz.)” sorusuna verdikleri yanıtı göre 4 bağımsız gruba ayrılmış, grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü Anova testiyle araştırılmıştır.

SATIN ALMA KARARI	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Enk	Enb	Test	p değeri
Fiyatı	48	2,0417(a,b)	,66006	,09527	,80	3,60	F=2,773	0,028
Markası	36	2,1667(a)	,59233	,09872	1,20	3,00		
Kalitesi	70	1,7400(b)	,65705	,07853	,20	3,40		
İhtiyaç olması	90	1,9533(a,b)	,74173	,07818	,40	4,20		
Diğer	6	2,0000(a,b)	,76942	,31411	1,00	2,80		

Öğrencilerin satın alma kararını etkileyen faktöre göre oluşturduğu gruplar arasında yapılan analizde $p<0,05$ olarak bulunduğu için, araştırmada belirlenen “Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri (TFD) arasında satın alma kararını etkileyen faktöre göre farklılaşma var mıdır? sorusunun yanıtının olumlu olduğu, satın alma kararını etkileyen faktöre göre MYO kız öğrencilerinin TFD ni gösteren ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde fark olduğu, satın alma kararını etkileyen faktörün ürünün markası olduğunu belirten kız öğrencilerin diğerlerine göre anlamlı olacak düzeyde yüksek TFD lerine sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler anketin “Tüketici hak ve sorumlulukları ile ilgili bilgileri daha çok nereden öğreniyorsunuz? (Sadece birini işaretleyiniz.)” sorusuna verdikleri yanıtı göre 5 bağımsız gruba ayrılmış, grupların ortalamaları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı Tek yönlü varyans analizi testiyle araştırılmıştır.

BİLGİ KAYNAĞI	N	Ortalama	Std. Sapma	Std. Hata	Enk	Enb	Test	p değeri
TV veya Radyo	70	1,8400(a,b)	,71716	,08572	,20	3,40	F=2,679	0,032
Gazete, Broşür veya Afis	33	2,0424(a,b)	,46572	,08107	1,00	3,00		
Okulda derste	33	2,1455(a)	,82655	,14388	,80	4,20		
Aile veya Arkadaş	22	1,6273(b)	,49874	,10633	,40	2,40		
Konferans veya Seminer	89	2,0090(a,b)	,70059	,07426	,40	3,40		

Öğrencilerin tüketici hak ve sorumluluklarını öğrendikleri kaynağa göre oluşturduğu gruplar arasında yapılan analizde $p<0,05$ olarak bulunmuş ve araştırmada belirlenen “Kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri (TFD) arasında tüketici hak ve sorumluluklarını öğrendikleri kaynağa göre farklılaşma var mıdır? sorusunun yanıtı olumlu bulunmuştur. Buna göre MYO kız öğrencilerinin TFD ni gösteren ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı olacak düzeyde fark olduğu, tüketici hak ve sorumluluklarını öğrendikleri kaynağı “Okulda



derste “ olarak belirten kız öğrencilerin diğerlerine göre anlamlı olacak düzeyde yüksek TFD lerine sahip olduğu görülmüştür.

3.3. Hipotezler

Yapılan analizde, kız öğrencilerin tüketici hakları farkındalık düzeyleri arasında;

H1.Yaşa göre farklılaşma vardır, hipotezi reddedilmiştir.

H2. Öğrenim gördükleri bölümlere göre farklılaşma vardır, hipotezi reddedilmiştir.

H4. Ailesinin yaşadığı yere göre farklılaşma vardır, hipotezi reddedilmiştir.

H5.Ailesinin aylık gelir düzeyine göre farklılaşmakta vardır, hipotezi kabul edilmiştir.

H6. Satın alma kararını etkileyen en önemli faktöre göre farklılaşmakta vardır hipotezi kabul edilmiştir.

H7. Tüketici hak ve sorumlulukları ile ilgili bilgileri daha çok öğrendikleri kaynağa göre farklılaşma vardır, hipotezi kabul edilmiştir.

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu'nda okuyan kız öğrencilerinin tüketici hakları farkındalık düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, kız öğrencilerin tüketici hakları konusundaki bilgi ve farkındalık düzeylerinin genelde yetersiz olduğu, örneklemin % 40 ını oluşturan kız öğrencilerinTFD'i orta ve üstünde bir düzey olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğrencilerin yaşlarının, öğrenim gördükleri bölümlerin, ailesinin yaşadığı yerin il, ilçe, kasaba ya da köy olmasının tüketici farkındalık düzeyine anlamlı olarak bir etki etmediği görülmüştür. Kız öğrencilerin, TFD üzerinde istatistiksel olarak anlamlı etkili olan üç faktörün Aile gelir düzeyi, satın alma kararını etkileyen en önemli faktör ve tüketici hak ve sorumlulukları ile ilgili bilgi edinme kaynağı olduğu ortaya çıkmıştır. Aile gelir düzeyi yükselmesi TFD ni artırmakta, en yüksek TFD olan grubun 3001-4500 olanlar olduğu, aile gelir düzeyi 4501 TL ve üstüne çıkınca TFD nin yeniden düştüğü görülmüştür.Bu durum öğrencilerin gelir düzeyi arttıkça tüketim artması yaşamaları, böylelikle TFD lerini artırma fırsatı bulmaları, yani tükettikçe öğrenme yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Yüksek gelir grubuna ait öğrencilerin ise ekonomik olarak rahatlamaları sonucunda Tüketici hakları konusundaki koulara karşı duyarlılıklarının azalması olarak yorumlanabilir. Satın alma kararını etkileyen en önemli faktörü ürünün markası olarak belirten öğrencilerin daha yüksek TFD olması pazarda iyi marka olmuş satıcıların tüketicileri bilgilendirme çalışmalarına daha fazla önem verdiklerinin göstergesi olarak yorumlanabilir. Tüketici hak ve sorumluluklarını okulda derste öğrendiklerini belirten öğrencilerin diğerlerinden anlamlı olarak yüksek TFD puanı elde etmeleri ise okulda öğrenilen bilgilerin daha kalıcı olduğunun, daha sistemli bir öğrenme getirdiğinin göstergesi olarak düşünülmeli, tüketici hakları konularında yapılacak bilgilendirme çalışmalarının okul müfredatlarına dahil edilmesinin daha etkili sonuçlar üreteceğinin istatistiksel delili olduğu göz önüne alınmalıdır.

Kaynakça

Akipek,Ş.,(1999); “ Türk Hukuku ve Mukayeseli Hukuk Açısından Tüketici Kredisi, Seçkin Yayınları, Ankara



Anadol.,C.,(1991). Türk-İslâm Medeniyetinde Ahilik Kültürü ve Fütüvvetnâmeler,Kültür Bakanlığı, Halk Kültürünü Araştırma Dairesi Yayınları:150,Gelenek-Görenek ve İnançlar Dizisi,Ahilik Kültürünü Araştırma Yarışması İkincisi, Ankara.

Aslan,Y.,(2015). 6502 Sayılı Kanuna Göre Tüketici Hukuku, Ekin Yayınevi,5. Baskı, Bursa

Aydoğdu, M.,(2014). 6502 Sayılı Tüketicinin Korunması Hakkında Kanun'un Getirdiği Yeniliklere Genel Bakış, Sözleşmeye Aykırılık, Ayıplı İfa Kavramlarına Getirdiği Farklı Yaklaşım ve Bu Konudaki Önerilerimiz, Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi, Dergisi, C.15.S.2<http://acikerisim.deu.edu.tr/xmlui/handle/12345/18> E.T.17.01.2017

Bayazıt, Ateş. (2004). Tüketicinin Korunması. Standart Ekonomik ve Teknik Dergi, 43(507): 54.

Bayram, M.,(1991). ”Ahi Evren ve Ahi Teşkilatının Kuruluşu, Konya

Çağatay,N.,(1981). Bir Türk Kurumu Olan Ahilik,Selçuk Üniversitesi Basımevi,2. Baskı,Konya

Chessel, M.E. et F. Cochoy (2004). Autour de la consommation engagée : enjeux historiques et politiques. *Sciences de la Société*, 62 : 3-14. Consulté le 9 novembre 2011 sur http://hal.archivesouvertes.fr/docs/00/18/90/93/PDF/Sciences_de_la_societe_autour_de_la_consommation_engagee_.pdf

<https://halshs.archives-ouvertes.fr/hal-00189093/document> 2..03.2017

Cui, C.C., Lewis, B.R. Ve Park, W. (2003) “Service Quality Measurement in The Banking Sector in South Korea”, *International Journal of Bank Marketing*, 21(4), s. 191-201.

Day, S.G. & Aaker, D.A.,(1997). A Guide to Consumerism: What is it, where did come from, and where is it going? *Marketing Management*, 6(1).

Deryal,Y.,(2004),Tüketici Hukuku,Seçkin Yayınları,Ankara.

Deryal,Y.,ve Korkmaz,Y.,(2015). Tüketici Hukuku,Ders Kitabı,Adalet Yayınevi,3.Baskı,Ankara.

Ede, F.O. ve Calcich, S.E. (1999). “African American Consumerism: An Exploratory Analysis and Clasification”, *American Business Review*, 17 (1):113-122.

Gök,G.,v& Özen,U.,& Yörük.E.,(2013). “Knowledge and attitudes of university students on consumer rights”, *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 4th International Conference on New Horizons in Education, Volume 106,10 December 2013, Pages:1656-1668 <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042813048118> 2.03.2017

Göle,C., (1983). Ticaret Hukuku Açısından Aldatıcı Reklâmlara Karşı Tüketicinin Korunması, Ankara: Banka ve Ticaret Hukuku Araştırma Enstitüsü Yayınları.

Mucuk,İ.,(1990). AT’de Tüketiciyi Koruma Politikaları ve Türkiye’de Durum, TUSİAD Yayınları, İstanbul.

Nakip, M. (2003). Pazarlama Araştırmaları Teknikler ve (SPSS Destekli) Uygulamalar, Seçkin Yayıncılık, Ankara

Poroy, R., (1979).”Tüketicinin Korunmasına İlişkin Bazı Özel Hukuk Sorunları” Arslanlı’ya Armağan.





Skinner, J.S., (1990). Marketing, Houghton Mifflin Company.

TÜPADEM, www.tupadem.hacettepe.edu.tr/.../tuketicinin_korunmasi_bilinc_duzeyi7.3.2017

Tüketici Gazetesi, <http://www.unalan.net/bt/tuketici5.pdf> 12.04.2017

<http://www.consumersinternational.org/who-we-are/annual-reports/> 15.03.2017

Zhou, L. (2004), “A Dimension-Specific Analysis of Performance only Measurement of Service Quality and Satisfaction in China’s Retail Banking”, Journal of Services Marketing, 18(7), s.534-546



KKTC VE TÜRKİYE DERS KİTAPLARINDA ORTAK TARİH: ORTAÖĞRETİM TARİH DERS KİTAPLARININ KARŞILAŞTIRMALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ

Dr. Namık ÇENÇEN

Gazi Üniversitesi

Yrd. Doç.Dr. Neval AKÇA BERK

Çukurova Üniversitesi

Öz

Tarih eğitimi aracılığıyla öğrencilerin dolaylı olarak kişisel ve ulusal bir kimlik kazanmaları beklenmektedir. Ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde sık kullanılan bir materyal olarak kullanıldığı dikkate alındığında, tarih ders kitaplarının bilgi aktarmanın yanı sıra bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya yardımcı olan önemli bir materyallerden biri olduğu düşünülebilir. Ortak tarih bilinci oluşturmada; ortak geçmişin bireylerini ortak davranışlar sergilemesine ve benzer değerleri kabul etmesine zemin hazırlamada ders kitapları önemli bir araç olabilirler. Bu araştırmanın amacı ortak geçmişe sahip KKTC ve Türkiye’de ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan konuların ortak tarih bağlamında değerlendirmektir. Nitel araştırma deseninde tasarlanan bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, araştırılacak olan konu ile ilgili basılı materyallerin incelenmesi gerektirir. Bu amaçla her iki ülkenin ortaöğretim tarih ders kitapları incelenerek, ortak geçmişe ilişkin hangi konuların ele alındığı, ne oranda ele alındığı ve ders kitaplarında konuların işlenişinde kullanılan yardımcı öğelerin neler olduğu analiz edilmektedir. Elde edilen veriler doğrultusunda Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim 9. Sınıf ve 11. Sınıf tarih ders kitaplarında ortak olarak yer alan herhangi bir konu yer almamaktadır. Tarih 10.sınıf ders kitabında 5 ünite içerisinde 3 ortak konu, 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında 7 ünite içerisinde 4 ortak konu, Çağdaş Türk Tarihi ve Dünya Tarihi kitabında 5 ünite içerisinde 2 ortak konu yer almaktadır. İncelenen KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf ders kitabında 5 ünite içerisinde 8 ortak konu bulunmaktadır. Kıbrıs Türk Tarihi 10. sınıf ders kitabında 6 ünite içerisinde 2 konunun ortak tarih bağlamında ele alındığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Ortaöğretim, tarih ders kitapları, ortak tarih ve tarih bilinci.

COMMON HISTORY IN THE TRNC AND TURKEY COURSE BOOKS COMPARATIVE EVALUATION OF SECONDARY EDUCATION HISTORY TEXTBOOKS

Abstract



Through history education, students are expected to acquire a personal and national identity indirectly. Considering that textbooks are used as a frequently used material in the classroom during the education period, it can be considered that history course books are one of the important materials that help to instill political and social norms of a society as well as to transfer information. Textbooks can be an important tool in establishing common history consciousness, providing a basis for people of common past exhibiting common behaviors and accepting similar values. The aim of this research is to evaluate the subjects in the secondary school history textbooks in terms of common history in the TRNC and Turkey, which have a common background. In this research designed in the qualitative research design, document analysis is used as data collection method. The analysis of the document requires examination of the printed materials related to the subject to be investigated. For this purpose, the history textbooks of the secondary education of the two countries are examined, and the styles used in the discussion of the issues related to the common past, the way they are handled. There are no subjects that are common in the analyzed textbooks of 9th and 11th grade history of the Republic of Turkey. 3 common subjects in 5 units in the 10th grade history textbook, 4 common subjects in 7 units in 11th grade Turkish Republic History of Revolution and Kemalism book and 2 common subjects in 5 units in Contemporary Turkish History and World History book are included. In the examined TRNC Ministry of National Education and Culture Turkish Cypriot History book, there are 8 common subjects within 5 units. There are 2 common subjects in 6 units in the 10th grade course book of Turkish Cypriot History.

Keywords: Secondary education, history textbooks, common history and history consciousness.

Giriş

Sosyal psikolojik açıdan büyük grubun en güçlü dayanışma unsurlarından biri, grubu oluşturan her bir bireyin zihnindeki ortak tarih tasavvurudur. Bu bilinç olmaksızın insanların, geniş soyutlamalara bağlılık göstermeleri yolundaki taleplerinin kabul görmediği söylenebilir. Modern tarihte; grupla özdeşleşme süreçlerinin en güçlüsü olan ulus bilincini düşündüğünde, bu durumun geçerliliği daha da belirginleşmektedir. Bu açıdan bakıldığında tarihin işlevlerinden biri; ulusa ortak bir geçmiş kazandırarak bu uzak geçmiş bağlamında kolektif kimlik oluşturmaktır. Tarih insanlara kimlik duygusu vererek, bireylerin kendilerinin, üyesi oldukları toplumların ve insanoğlunun kültürel köklerini ve devraldığı mirası anlamasına yardımcı olmaktadır(Aslan, 2006: 169). Dolayısıyla tarih, hem bireysel hem de kolektif kimliğin kaynağıdır.

Tarih öğrenimi, entelektüel bir eğitim sağlamakla kalmaz; tarih araştırması, doruğuna vardığında, bireye kendi anlık deneyimlerini aşarak kendine ilişkin belli bir bilinç düzeyine erişmesini sağlayan kişisel bir çabadır (Tosh, 2005: 24). Tarihin çocukların kültürel geçmişlerini ve ortak miraslarını anlamaya yardım ettiğinden hareketle, günümüz tarih öğretiminin de ulusal kimlik ve benlik gelişimi ile iyi vatandaş yetiştirmek amaçladığı ifade edilebilir. Tarih öğretimi gelecek nesillerin hayata hazırlanmasında önemli bir rol üstlenmekle birlikte, insanların kimlik bilincini ve aidiyet duygusunu pekiştirmede de önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır (Demircioğlu, 2005; Köstüklü, 2001).

Tarihi öğrenmek sadece içinde yaşanılan ülkenin geçmişini öğrenmek için değil, aynı zamanda diğer ülkelerin de tarihini öğrenmek için gereklidir. Buradan hareketle yaşanılan ülkenin



komşuları ve aynı kültürü paylaşan insanların yaşadığı ülkelerin tarihini öğrenmek ayrı bir önem kazanmaktadır. Bu bakımdan Türkiye ile Türk Dünyası'nın tarihsel süreç içinde birbirleriyle olan tarihsel ilişkilerini nesnel bir görüşle ele almak zorunluluğu ortaya çıkmıştır (Alpargu, 2007). Ortak kültür, ortak dil ve ortak tarih oluşturma çabaları toplumun homojenleşmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda ortak kültür, ortak dil ve ortak tarih oluşturma sürecinde tarih ve coğrafya ders kitapları da önemli araçlardan biri olarak kabul edilebilir. Ders kitaplarının eğitim-öğretim sürecinde sınıf içinde sık kullanılan bir materyal olarak kullanıldığı dikkate alındığında, tarih ders kitaplarının bilgi aktarmanın yanı sıra bir toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da belleklere kazımaya yardımcı olan önemli bir materyallerden biri olduğu düşünülebilir. Tarih ders kitapları, tarih öğretiminin kazanımlarını gerçekleştirmek için öğrencilere kaynaklık ve rehberlik eden öğretim materyalidir.

Ders kitaplarının sınıf içinde sık kullanılan bir materyal olmasının ortak kültür, dil ve tarih oluşturma çabasına katkı sağlaması düşüncesi; Türk tarihinin tamamını içerecek bir tarih anlayışı içinde Türkiye ve Türk topluluklarının eğitim-öğretim programlarına girecek olan tarih kitaplarının yazılması süreciyle birlikte, 26 Kasım-3 Aralık 1992 tarihinde Yalova'da ortak tarih komisyonu çalışmalarıyla başlamıştır. 26 Kasım 1992 tarihinde Yalova'da Türk Dünyasında Tarih ve Edebiyat Ortak Programı Hazırlama Komisyon Toplantısının açılış konuşmasında dönemin Milli Eğitim Bakanı Köksal Toptan ortak ders kitabı yazımının önemi şu şekilde ifade etmiştir:

“Ortak bir tarih, ortak bir edebiyat... Kuşkusuz bunu gerçekleştirebilecek olan ortak bir dil bizim önümüzde mutlaka çözmemiz gereken önemli sorunlardır. İstiyoruz ki çok kısa bir süre içerisinde Alma-Ata'da Türk tarihini orada liseye giden bir çocuğumuz nasıl okuyorsa, İstanbul'da liseye giden çocuğumuz da aynı şekilde okusun. İstiyoruz ki Kırgızistan'da Manas'ı dinlerken Kırgız gençleri nasıl heyecan duyuyorlarsa, Ankara'da bizim çocuklarımız da Manas'ı okurken öyle heyecan duysun. Bunu anlatsın bilsin... Bunu gerçekleştirdiğimiz takdirde önümüzdeki yıllarda çocuklarımız, yeni yetişen gençlerimiz ortak bir dil kullanmak suretiyle, ortak bir Türk tarihini, Türk edebiyatını okuyabildiği takdirde 21. asır gerçek anlamda bir Türk asrı olacaktır... İstiyoruz ki Türklerin kurduğu şu 16 imparatorluğun tarihini bizim çocuklarımız hep aynı dille okusun, aynı duyguyla okusun. Bunu gerçekleştirebilen bir çalışma büyük çalışmadır, takdire değer bir çalışmadır. Bunu gerçekleştiren insanlar da Türk tarihinin, Türkiye geleceğinin uluları arasına girecektir...” (Turan, 2015: 63).

Türk dünyası ortak tarih dersi programı geliştirilmesi ve ders kitabı yazımı girişimi 1992 yılından günümüze kadar süreçte gündemdeki yerini korumuştur. 2013 yılında Avrasya'da Türk dili ve Tarih Eğitimi Uluslararası Sempozyumda ortak tarih ders kitabı yazılmasının amacı; ortaöğretim seviyesindeki öğrencilere ortak Türk tarihi ve kültürü bilincini aşlamak, tarih mirası ve kültür eserlerini öğretmek ve Türklerin evrensel bağlamda uygarlığa yaptığı katkıları yeni nesillere aktarmak olarak ifade edilmiştir (Kydyrali, 2013:341).

İlgili alan yazın incelendiğinde Kıbrıs tarihinin ders kitaplarında işlenişi, Kıbrıs'ta tarih öğretimi ve Kıbrıs tarih ders kitaplarına yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu anlamda yapılan çalışmalardan biri Kıbrıs Tarihi ve önemi konusunun İlköğretim Sosyal Bilgiler (6 ve 7) ve T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük eğitim programında ve ders kitaplarında ne kadar yer verildiğini ortaya koyan çalışmadır (Şimşir, 2014).

Bir diğer çalışma ise Kıbrıs'ta değişen dengeler sonrası 2004 yılından sonra yeni öğretim programlarının yapılandırıcılık kuramına dayandığını, etkin öğretim ilkeleri yaşama



geçirilerek, geçmişten bugüne süregelen gelenekselleşmiş öğretmen merkezli eğitim yerine, öğrenci merkezli eğitim uygulamasına geçildiğini dolayısıyla KKTC’de eskiden ‘tarih’ ve ‘tarih eğitimi’; savaş, düşmanlık, katılık, baskı ve bağınazlık şeklinde kullanılırken, bundan sonra ‘barış için tarih’ anlayışına dönüştüğü ele alan çalışmadır (Tamçelik, 2009).

Alan yazında bulunan çalışmalardan bir diğeri ise Kıbrıs Türk Tarihi ders kitapları üzerinden yapılan kimlik kavgasını ortaya koymaya çalışan çalışmadır (Erdönmez, 2011). Latif (2010) ise “Çatışma Sonrası Toplumlarında Tarih Kitaplarının Yeniden Yazılması: Kuzey Kıbrıs’ta Barış Eğitimi Deneyimi” adlı çalışmada adada kalıcı bir barış için karşılıklı olarak daha az ön yargılı daha uzlaştırıcı bir tarih öğretimine ve genel eğitim sistemine ihtiyaç olduğunu ifade etmektedir.

Özter (2006) ise 2004 yılında Kıbrıs tarihi kitaplarının AB istekleri doğrultusunda değiştirildiğini ve kitaplarının içerisinde eksik ve yanlış bilgi verildiğini vurgu yapmıştır. Ülvey (2014) ise “Kıbrıs Tarihi 1. Kitap” ve “Kıbrıs Türk Tarihi 6. Sınıf” ders kitaplarında tarih öncesi devirlerini içeren ünitelerin içeriğini öğretmen görüşleri doğrultusunda karşılaştırarak değerlendirmiştir.

Araştırma bağlamında incelenen alan yazın genel olarak Kıbrıs’ta tarih öğretimi, Kıbrıs tarih ders kitaplarının analizi ve değerlendirilmesi konuları üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ortak tarih bağlamında; Türkiye ve Kıbrıs Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bu bağlamda araştırma kuramsal anlamda Türk tarihinin tamamını içerecek bir tarih anlayışı içinde Türk Dünyası ortak tarih ders kitabı yazımı açısından, Türkiye ve Türk dünyası ülkeleri ders kitaplarının ortak tarih bağlamında karşılaştırılmasına kaynaklık etmesi bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmanın genel amacı ortak geçmişe sahip KKTC ve Türkiye’de ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan konuların ortak tarih bağlamında değerlendirmektir. KKTC ve Türkiye’de ortaöğretim tarih ders kitaplarında yer alan konuların ortak tarih bağlamında nasıl ele alındığını ortaya koymaktır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Her iki ülkenin ortaöğretim tarih ders kitaplarında ortak olarak yer alan konular nelerdir?
2. Her iki ülkenin ortaöğretim tarih ders kitaplarında ortak olarak yer alan konular nasıl ele alınmaktadır?

Yöntem

Bu çalışma nitel araştırma deseninde tasarlanmış olup, betimsel içerik analizi ve doküman incelemesi kullanılmıştır. İçerik analizleri; araştırılan bilginin yaygınlaştırılması ve gelecek araştırmaların, politikaların, uygulamaların ve kamu algısının şekillendirilmesinde önemli bir role sahip araştırma sentezlerdir (Çalık ve Sözbilir, 2014: 34). Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Eğitim ile ilgili araştırmada ders kitapları, program, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, ders ve ünite planları gibi materyaller doküman olarak kullanılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2000: 141).



Bu çalışmada da doküman incelemesinde öncelikle Türkiye Cumhuriyeti ve KKTC ortaöğretim okullarında okutulan tarih ders kitapları temin edilmiştir. Çalışmanın alt problemleri doğrultusunda her iki ülkenin öğretim programları ve ders kitapları incelenerek söz konusu ülkelerin ortak tarih konusu olarak ele aldıkları konuların Türkiye’de okutulan “Tarih 10.Sınıf, T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük ders kitabı(11. Sınıf) ve Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi” ders kitapları ile KKTC ortaöğretim okullarında okutulan «Kıbrıs Türk Tarihi 9.Sınıf, Kıbrıs Türk Tarihi 10.Sınıf, Kıbrıs Tarihi (1878-1960) ve Kıbrıs Tarihi (1968-2005)» ders kitapları betimsel olarak analiz edilmiştir.

Bulgular ve Yorum

İncelenen her iki ülkenin ortaöğretim tarih ders kitaplarında, kronolojik ve ünite bazlı bir yaklaşım izlendiği görülmektedir. Her iki ülkenin tarih ders kitabında yer alan konuların; kendi ülkelerini ilgilendiren ve dünya tarihindeki önemli olayları göz önünde bulundurularak işlendiği ifade edilebilir.

Birinci Alt Probleme Yönelik Bulgular

Araştırmanın birinci alt probleminin analizinde Türkiye Cumhuriyeti ve KKTC Ortaöğretim Tarih ders kitaplarında yer alan ortak konular incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel analiz sonucu elde edilen bulgular aşağıda Tablo 1’de verilmiştir:

Tablo 1: KKTC ve Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarında Yer Alan Ortak Konular

Türkiye Cumhuriyeti Tarih Ders Kitaplarında Kıbrıs Tarihine İlişkin Yer Alan Konular	Sınıf Düzeyi		KKTC Tarih Ders Kitaplarında Türkiye Cumhuriyeti Tarihine İlişkin Yer Alan Konular
	Türkiye Cumhuriyeti	KKTC	
Kıbrıs’ın Fethi	10. sınıf	9. sınıf	Kıbrıs’ın Osmanlı Devleti Tarafından Fethi, Osmanlı Yönetiminde Kıbrıs (1571-1878)
İnebahtı Deniz Savaşı	10. sınıf	9. sınıf	İnebahtı Deniz Savaşı
Ayastefanos-Berlin Antlaşması	10. sınıf	9. sınıf	Kıbrıs’ta İngiliz Sömürge Yönetimi
Birinci Dünya Savaşı	11. Sınıf	9. sınıf	Birinci Dünya Savaşı ve Kıbrıs
Lozan Barış Antlaşması	11. sınıf	9. sınıf	Lozan Barış Antlaşmasına Göre Kıbrıs’ın Durumu
Kurtuluş Savaşı	11. sınıf	9. sınıf	Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Döneminde Anadolu İle Kıbrıs Türk Halkı Arasındaki İlişkiler
Türk İnkılabı	11. sınıf	9. sınıf	İnkılaplar ve Kıbrıs Türkleri
Kıbrıs Meselesi	12. sınıf	10. sınıf	Kıbrıs’ta İngiliz Sömürge Yönetimi Dönemi (178-1960)

Her iki ülkenin ortaöğretim tarih ders kitaplarında ortak konular; Kıbrıs’ın Osmanlı Devleti tarafından fethi ile başlayıp, Kıbrıs barış harekâtı ve sonrasındaki gelişmeleri arasındaki süreci kapsamaktadır.

İkinci Alt Probleme Yönelik Bulgular



Araştırmanın ikinci alt probleminin analizinde Türkiye Cumhuriyeti ve KKTC Ortaöğretim tarih ders kitaplarında ortak olarak yer alan konular nasıl işlendiği analiz edilmiştir.

Kıbrıs'ın fethi konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Tarih 10.sınıf ders kitabında yer alan ikinci ünite olan «Kanuni Dönemi Denizlerdeki Gelişmeler» başlığı altında ele alınmaktadır. Kıbrıs'ın fethi, incelenen ders kitabında yalnızca; «Akdeniz'de Kanuni döneminde tam bir üstünlük sağlanamadı. Ancak Kanuni'den sonra 1571 yılında Kıbrıs'ın feth edilmesiyle Doğu Akdeniz'de üstünlük kesin olarak sağlanmış oldu.» ifadesiyle kısa bir şekilde yer almaktadır (Cazgır ve diğerleri, 2011: 73).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı yayını Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf ders kitabında Kıbrıs'ın fethi, ikinci üniteye yer alan «Kıbrıs'ın Osmanlı Devleti Tarafından Fethi» başlığı altında ele alınmaktadır. Bu konu Kıbrıs ders kitabında, Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı Fetih Nedenleri, Osmanlı Devleti'nin Fetih Hazırlıkları, Venediklilerin Hazırlıkları, Fethin Başlaması, Fetihler alt başlıklarında incelenmektedir. Kıbrıs'ın Fethi ile ilgili olarak; «Osmanlı Devleti'nin Kıbrıs'ı Fethi sırasında dünya siyasetindeki yerini araştırınız. Kıbrıs'ın jeopolitik ve jeostratejik önemini araştırınız. Osmanlı'nın Kıbrıs'ı fethi sırasında ada halkının tutumunu araştırınız.» hazırlık çalışma soruları, Kıbrıs Adasının Konumu, Osmanlı Donanmasının Fetih Güzergahı, Lefkoşa'nın Fethi, Mağusa'nın Fethini gösteren haritalar, Sokullu Mehmet Paşa'nın Sefere Bakışı ve tarihin düştüğü notta ise Mağusa Kalesinin fethini anlatan kısa okuma parçaları yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 10-17).

İncelenen Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Tarih 10.sınıf kitabında ders kitabında İnebahtı Deniz Savaşı ikinci üniteye; «1571 yılında Osmanlı donanması İnebahtı'da yenildi ve donanmanın büyük bir kısmı yakıldı. Kısa sürede yenilenen donanmayla Akdeniz'deki fetihlere devam edildi.» ifadesiyle yer almaktadır (Cazgır ve diğerleri, 2011: 73).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf kitabında ise İnebahtı Deniz Savaşı başlığı altında savaşın sebep ve sonuçları ele alınarak işlenmiştir. Konuyla ilgili incelenen ders kitabında İnebahtı Deniz Savaşını ve adanın fethinden sonra Anadolu'dan adaya göçleri gösteren temsili resim yer almaktadır. Ayrıca incelenen kitabın ünite sonunda ölçme ve değerlendirme kısmında dokuz soru yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 17).

Ayastefanos- Berlin Antlaşması konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Tarih 10.sınıf kitabında beşinci üniteye «1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı» başlığı altında ele alınmıştır. İncelenen kitapta Berlin Kongresi ve sonrasındaki gelişmelere değinilmiş, Kıbrıs'ın İngiltere yönetimine bırakılması alt başlıkta ele alınmış ve İngilizlerle yapılan antlaşmanın maddelerine yer verilmiştir (Cazgır ve diğerleri, 2011: 176-177).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf kitabında ise konu dördüncü üniteye «Kıbrıs'ta İngiliz Sömürge Yönetimi Dönemi» başlığı altında ele alınmıştır. İncelenen kitapta; Kıbrıs'ın İngiltere'ye devredilmesinin nedenleri, 4 Haziran ve 1 Haziran 1878 Antlaşmaları ve Kıbrıs'ın İngiltere'ye Devri konularına değinilmiştir. Ayrıca kitapta II. Abdülhamit ve Kıbrıs semalarına İngiliz bayrağının çekildiğini gösteren temsili resim yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 70-75).

Birinci Dünya Savaşı konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında ikinci üniteye; XX. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti'nin Durumu, I. Dünya Savaşı, I. Dünya Savaşında Osmanlı Devleti, 1915 Ermeni Olayları ve I. Dünya Savaşının Sonuçları başlıkları altında işlenmiştir. Ayrıca incelenen kitabın ünite sonunda «Almanya'nın Osmanlı



Devleti'nin I. Dünya Savaşı'na yanında katılmasını istemesinin sebepleri nelerdir?», «I. Dünya Savaşı'ndan sonra dünya barışını sağlamak amacıyla Birleşmiş Milletler kurulmuştur (Doğru-Yanlış)» soruları yer almaktadır (Komisyon, 2013: 20-44).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf kitabında ise konu dördüncü ünite «Birinci Dünya Savaşı ve Kıbrıs» başlığı altında ele alınmıştır. İncelenen kitapta; İngiltere'nin Kıbrıs'ı tek yanlı ilhak etmesi, I. Dünya Savaşının Kıbrıs'a etkileri konularına değinilmiştir. Ayrıca kitapta I. Dünya Savaşını gösteren temsili resim ve «Osmanlı İmparatorluğunun Almanya'nın yanında Birinci Dünya Savaşı'na katılmasının nedenlerini öğreniniz», «Birinci Dünya Savaşında askeri grupları ve bu grupların hangi devletlerden oluştuğunu araştırınız» araştırma soruları yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 75-77).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf kitabında ise Lozan Barış Antlaşması konusu, Lozan Barış Antlaşmasına göre Kıbrıs'ın Durumu başlığı altında; Sevr sonrası ve Lozan antlaşması süreci ve antlaşmanın Kıbrıs ile ilgili maddeleri ve Lozan Antlaşmasının önemi şeklinde işlenmiştir. İncelenen kitapta Lozan Konferansı Türkiye'nin baş delegesi İsmet Paşa'nın resmi yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 77).

Kurtuluş Savaşı konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim 11. sınıf İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında Millî Mücadelenin Hazırlık Dönemi ve Kurtuluş Savaşında Cepheler ünitelerinde işlenmiştir. İncelenen kitapta bu bölüm detaylı bir şekilde ele alınmakta, ders kitabında görsellere sıkça yer verilmektedir. «Barış Antlaşması» başlığı altında Lozan konferansının toplanması, görüşmelerin kesilmesi, antlaşma maddeleri, antlaşmanın önemi ve sonuçlarına değinilmiştir (Komisyon, 2013: 20-66).

Lozan Barış Antlaşması konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında dördüncü ünite «Lozan Barış Antlaşması» başlığı altında Lozan konferansının toplanması, görüşmelerin kesilmesi, antlaşma maddeleri, antlaşmanın önemi ve sonuçlarına değinilmiştir. İncelenen kitapta konuyla ilgili olarak Sevr ve Lozan Antlaşması'na göre Türkiye'yi gösteren harita, Lozan Antlaşmasında İsmet Paşa ve Türk Delegasyonu ile İsmet Paşa'nın Lozan Delegasyonu ile çektiği resimler ve «Lozan Barış Antlaşması'nın Türk tarihi açısından önemini araştırınız», «Lozan Barış Antlaşması ile ilgili görüşmelerin uzamasının nedenleri nelerdir?» ölçme ve değerlendirme soruları yer almaktadır (Komisyon, 2013: 72-75).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf kitabında ise Kurtuluş Savaşı konusu dördüncü ünite «Kurtuluş Savaşı ve Atatürk Döneminde Anadolu ile Kıbrıs Türk Halkı Arasındaki İlişkiler» başlığı altında, Kurtuluş Savaşına Kıbrıs Türk'ünün yaptığı katkıların yansımaları şeklinde yer almaktadır. İncelenen kitapta Gazi Mustafa Kemal'in resmi ve Anadolu'daki Millî mücadeleye destek amacıyla atını satan İbrahim Ali'nin atı ile olan resmi yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 81-83).

Türk İnkılabı konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında dördüncü ünite; Türk İnkılabının Genel Özellikleri, Siyasi Alanda Yapılan İnkılaplar, Medeni Kanununun Kabulü ve Hukuk Alanında Yapılan İnkılaplar, Eğitim ve Kültür Alanında Yapılan İnkılaplar, Toplumsal Alanda Yapılan İnkılaplar, Ekonomi Alanında Yapılan İnkılaplar, Sosyal ve Sağlık Alanında Yapılan İnkılaplar, Türk Kadınına Sağlanan Haklar, Atatürk Dönemi Kültür ve Sanat Alanında Yapılan Çalışmalar, Atatürk'ün Geleceğe Yönelik Hedefleri ve Büyük Nutuk başlıkları altında ele alınmıştır. İncelenen kitapta bu bölüm detaylı bir



şekilde ele alınmakta, ders kitabında görsellere sıkça yer verilmekte ve ünite sonunda ölçme ve değerlendirme soruları yer almaktadır (Komisyon, 2013: 70-108).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf kitabında ise Türk İnkılabı konusu dördüncü ünite de İnkılaplar ve Kıbrıs Türkleri başlığı altında inkılapların Kıbrıs'taki yansımaları kısaca özetlenmiştir. Ayrıca incelenen kitapta Asteğmen Kubilay'ın resmi ve «Kıbrıs Türkleri Kurtuluş Savaşı'na katkı koymak için ne gibi faaliyetlerde bulunmuştur?» ölçme ve değerlendirme sorusu yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2016: 82-84).

Kıbrıs Meselesi konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Çağdaş Türk Tarihi ve Dünya Tarihi kitabında dördüncü ünite de «Türk Dış Politikası» başlığı altında ele alınmıştır. İncelenen kitapta Kıbrıs Meselesinin tarihi süreci, II. Dünya Savaşı sonrası Kıbrıs sorunu, 1960 sonrası yaşanan gelişmeler yer almaktadır. İncelenen kitapta konu ile ilgili olarak; 1954'te İstanbul'da düzenlenen Kıbrıs mitingi, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin kuruluş antlaşması imzalanmasını, ABD başkanı Lyndon B. Johnson'ın, Türkiye Başbakanı Süleyman Demirel'in 19-29 Eylül 1967'de SSCB ziyaretini gösteren resimler, Enosis, Eoka, Fazıl Küçük, Kıbrıs Cumhuriyet anayasası metni, Makarios'un Anayasa Değişikliği Önerisi, ABD başkanı Lyndon B. Johnson'ın İnönü'ye Mektubu, İsmet İnönü'nün ABD başkanı Johnson'a yazdığı mektup, Rauf Denktaş'ın İnönü'ye Mektubu, 1964-1974 Döneminde Türk halkının Yaşantısı Nasıldı?, Akritas Planının yer aldığı okuma parçaları ve 30 Aralık 1967 tarihli gazete manşetinin yer aldığı resim ve konuyla ilgili bir değerlendirme sorusu da yer almaktadır (Okur ve diğerleri, 2013: 148).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 10. sınıf kitabında ise Kıbrıs Meselesi konusu Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Kuruluşu, Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Kuruluşundan Aralık 1963 Tarihine Kadar Geçen Süreç, Rumların Kıbrıs Cumhuriyeti'ni Yıkma Faaliyetleri, Kıbrıs Türklerinin Direnişi ve Siyasi Gelişmeler (1963-1967), 1963-1974 Döneminde Siyasi Gelişmeler ve Kıbrıs Türklerinin Sosyal Yaşantısı başlıkları altında Kıbrıs Meselesi konusu kapsamlı bir şekilde işlenmiştir. İncelenen kitapta Kıbrıs Meselesi ile ilgili olarak Cumhuriyetinin kuruluşundan 1974 Barış Harekâtına kadar olan sürece ilişkin çok sayıda resim, gazete manşeti, hazırlık ve araştırma soruları yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2010).

Kıbrıs Barış Harekâtı konusu Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim Çağdaş Türk Tarihi ve Dünya Tarihi kitabında dördüncü ünite de Barış Harekâtı Öncesi Gelişmeler ve Sonrası yaşananlar kısaca özetlenmiştir. İncelenen kitapta 20 Temmuz'da Türk Silahlı Kuvvetleri'nin çıkartma yaptığı bölgeyi gösteren resim ile Rauf Raif Denktaş'ın fotoğrafı yer almaktadır (Okur ve diğerleri, 2013: 148-155).

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 10. sınıf kitabında ise Kıbrıs Barış Harekâtı konusu beşinci ünite de 1974 Barış Harekâtı, Nedenleri ve Sonuçları başlığı altında barış harekâtı kapsamlı bir şekilde işlenmiştir. İncelenen kitapta Kıbrıs Barış Harekâtı ile ilgili olarak çok sayıda resim, gazete manşeti, hazırlık ve araştırma soruları ile anılar yer almaktadır (Kortmaz ve diğerleri, 2010).

Sonuç ve Öneriler

İncelenen Türkiye Cumhuriyeti Ortaöğretim 9. Sınıf ve 11. Sınıf tarih ders kitaplarında ortak tarih unsuru bağlamında yer alan ortak herhangi bir konu yer almamaktadır. Tarih 10.sınıf ders kitabında 5 ünite içerisinde 3 ortak konu, 11. sınıf Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük kitabında 7 ünite içerisinde 4 ortak konu, Çağdaş Türk Tarihi ve Dünya Tarihi kitabında 5 ünite içerisinde 2 ortak konu yer almaktadır. İncelenen KKTC Milli Eğitim ve



Kültür Bakanlığı Kıbrıs Türk Tarihi 9. sınıf ders kitabında 5 ünite içerisinde 8 ortak konu yer almaktadır. Kıbrıs Türk Tarihi 10. sınıf ders kitabında 6 ünite içerisinde 2 ortak konu yer almaktadır.

Türk Dünyası için ortak tarih dersi programı ve ders kitabı hazırlama projesi 1992 yılında başlamış günümüze kadar önemli mesafeler kat etmiştir. Bugün Türk tarihinin tamamını kapsayacak bir anlayış içinde Türkiye ve Türk Topuluklarının eğitim-öğretim programlarına girecek tarih kitaplarının yazılması gerekmekte veya devam eden yazma işleminin acilen tamamlanması gerektiği düşünülmektedir. Buna öneri olarak her ülkenin belirli gün ve haftalar doğrultusunda Türk tarihinde ortak olan tarihi olaylar, şahsiyetler, kurum, kuruluş, eser, olay vb. içinden bir seçki oluşturularak bir adım atılabilir. Atılacak olan bu adımların, özellikle genç nesil arasında ortak tarih bilincinin yerleşmesini ve Türk dünyasının geleceğine daha güvenle bakmamızı sağlayacağı düşünülmektedir.

Safran (2006) ortak bir tarih öğretimine geçmek amacıyla ortak bir tarih ders kitabı hazırlamanın yahut ayrı ayrı da olsa okutulan ders kitaplarının ortak bir anlayış çerçevesinde düzenlenmenin yeni bir sorun olmadığını ifade etmiştir. Ortak kimlik oluşumunu sağlayacak nitelikte tarihi bilgiyi edinebilmenin ne kadar geriye giderek, hangi derinliğe inerek mümkün olabileceği noktasında birleşilmesi gerekmektedir. Demircioğlu ve Demircioğlu (2015) da hazırlanacak Türk dünyası ortak tarih ders kitabının siyasi ve askeri konulardan ziyade ekonomik, kültürel ve toplumsal yapıyla ilgili temalara dayalı olarak hazırlanmasına işaret etmektedir. Ders kitapları içeriğinin yapılandırılmasında içeriğin belli temalar esas alınarak yapılandırılmasının vurgu yapmaktadır.

Kaynakça

- Alpargu, M. (2007). Türkiye Azerbaycan tarih ders kitapları üzerine bazı gözlemler. *Atatürk Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Müdürlüğü Atatürk Dergisi*, C(3), 1-13.
- Aslan, E. (2006). Neden tarih öğretiyoruz?. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 162-174.
- Cazgır, V. vd. (2011). *Ortaöğretim Tarih 10*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Çalık, M., Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39/ 174, 33-38.
- Demircioğlu, İ.H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*, Ankara: Anı Yayıncılık, s.14-23.
- Demircioğlu, İ.H., Demircioğlu, E. (2015). Türk Dünyası ortak tarih ders kitabı nasıl yazılmalıdır?, *Türk Yurdu Dergisi*, Eylül 337, 50-54.
- Erdönmez, C. (2011). Tarih eğitimi ve kimlik: Kuzey Kıbrıs örneği, *Türk Yurdu Dergisi*, Kasım 291, 50-58.
- Komasyon. (2013). *Ortaöğretim Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük*, Ankara: Saray Matbaacılık.
- Kortmaz, M. vd. (2016). *Kıbrıs Türk Tarihi 10. Sınıf*, Lefkoşe: KKTC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayını.



- Kortmaz, M. vd. (2016). *Kıbrıs Türk Tarihi 9. Sınıf*, Lefkoşe: KKTC. Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Yayını.
- Kydyrali, D. (2013). Türk Dünyası ortak tarih ders kitabının yazılması projesi hakkında. *Avrasya'da Türk Dili Ve Tarih Eğitimi Uluslararası Sempozyum Bildiriler*, İstanbul: Şenyıldız Yayıncılık, 339-343.
- Köstüklü, N. (2001). *Sosyal bilimler ve tarih öğretimi*. Konya: Günay Ofset, 18-19.
- Latif, D. (2010). Çatışma sonrası toplumlarda tarih kitaplarının yeniden yazılması: Kuzey Kıbrıs'ta barış eğitimi deneyimi, *Eğitimde Çatışma ve Toplumsal Barış: Türkiye'den ve Dünyadan Örnekler*, İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Okur, Y. vd. (2013). *Ortaöğretim Çağdaş Türk ve Dünya Tarihi*, Ankara: Saray Matbaacılık.
- Özter, B. (2006). *Gerçekler Işığında Kıbrıs Tarihi Ders Kitapları*, Lefkoşe.
- Safran, M. (2006). Ders kitaplarımızdaki "Türk Dünyası" konularına ilişkin bir çalışma, *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*, Ankara: Gazi Kitabevi Yayınları.
- Şimşir, Ö. K. (2014). Kıbrıs tarihi ve önemi konusunun sosyal bilgiler ders kitaplarındaki yeri ile ilgili analiz çalışması, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Kocaman Üniversitesi, Muğla.
- Tamçelik, S. (2009). Kıbrıs Türk eğitim sisteminde tarih bilinci ve ahlaki değerlerin kazandırılması, *Turkish Studies*, 4/8 .
- Tosh, J. (2005). *Tarihin Peşinde*, (Özden Arıkan, çev.), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Turan, R. (2015). Türk Dünyası için ortak tarih ders kitabı yazımı meselesi, *Türk Yurdu Dergisi*, Nisan 332, 62-66.
- Ülvay, G. F. (2014). *Kıbrıs tarihi ve Kıbrıs Türk tarihi ders kitaplarının "tarih öncesi çağlar" ünitelerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi, Kıbrıs.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayınları.



OKUMAYA ADANMIŞLIK MODELİ İLE 8. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN OKUDUĞUNU ANLAMA DÜZEYLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ

Dr. Gülşah METE

MEB

Prof. Dr. Nesrin SİS

İnönü Üniversitesi

Öz

Bu araştırmada 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile nasıl geliştirilebileceği ortaya konulmuştur. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması ile desenlenmiştir. Çalışma grubunun oluşturulması için amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, MEB'e bağlı Malatya ili Battalgazi ilçesi Tevfik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfında Türkçe dersinde yapılmıştır. Bu sınıfta 35 öğrenci vardır. Araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli'nden yararlanılmıştır. Araştırma verileri okumaya adanmışlık endeksi ve okuduğunu anlama başarı testi ile toplanmıştır. Araştırma sürecinde (başlangıcında, ortasında ve sonunda olmak üzere) toplam 3 test uygulanmıştır. Her testte hem bilgilendirici hem de öyküleyici metinler uygulanmış ve test sonuçları metin türlerine göre analiz edilmiştir. Verilerin analizinde SPSS for Windows paket programından yararlanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilere uygulanan Okumaya Adanmışlık Modelinin öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin gelişmesinde etkili olduğu bulunmuştur. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okumaya Adanmışlık Modeli, okuduğunu anlama düzeyi, eylem araştırması.

DEVELOPING COMPREHENSION LEVELS OF THE 8TH GRADE STUDENTS BY READING ENGAGEMENT MODEL

Abstract

In this study, it was examined how the comprehension levels of the eighth grade students, could be improved by Reading Engagement Model. The study was conducted through action research among the qualitative research methods. In order to choose the study group, criterion sampling, one of the purpose ful sampling methods, was used. The research was carried out in the 8/A Turkish Lesson in Tevfik Memnune Gültekin secondary school which belongs to Ministry of National Education, in the district of Battalgazi in the province of Malatya. There were 35 students in class. In the study Reading Engagement Model was used. The data of the study were collected through reading engagement index and reading comprehension tests. . A total of three tests were applied in the study process (in the beginning, in the middle and in the end). Both



expository and narrative texts were used in each test and the test results were analyzed according to the text types. In the analysis of quantitative data, the SPSS for Windows package program was used. According to the study results, it was found out that the Reading Engagement Model applied to the students were effective in developing reading comprehension levels of the students. There are several suggestions in parallel with the results that gained from the study.

Keywords: Reading Engagement Model, reading comprehension levels, , actionresearch,

1. Giriş

Anlama becerisi olan okuma ile ilgili pek çok tanım vardır ve ortak bir tanımdan söz etmek mümkün değildir. Okuma:

TDK (2005) yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümleyip anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek, Göğüş (1978), bir yazının harflerini, sözcüklerini, imlerini tanımak ve bunların anlamlarını kavramak, Özbay (2009) gördüğünü anlama faaliyeti olup fiziksel ve zihinsel öğelerin birlikte kullanıldığı karmaşık bir dil becerisi olarak tanımlanmıştır.

Bu tanımlardan hareketle okuma, öğrencilerin bilişsel, duyuşsal, sosyal ve psikolojik gelişimlerinde etkili olan ve anlam kurma, düşünme, değerlendirme, ilişki kurma gibi çeşitli öğelerden oluşan karmaşık bir süreç olarak tanımlanabilir. Bu sürecin özünde ise okuduğunu anlama vardır. Anlama burada anahtar kavram durumundadır.

Okuma ve okuduğunu anlama, insanların ömür boyu kullanacakları ve sürekli geliştirilmesi gereken temel becerilerdir. Yapılan araştırmalar, bu becerilerini kullanmayan ve geliştirmeyen bireylerin yaşam boyu her alanda diğer bireylere oranla başarısız olduğunu ortaya koymuştur. Okuma ve okuduğunu anlamamanın üst düzeyde gerçekleşmesi için öğretmenin öğrenciyi iyi tanınması, anlatacağı konuyu iyi bilmesi, farklı stratejileri kullanması, övgü ve ödülleri yerinde vermesi önemli olduğu gibi öğrencinin nitelikli katılımı da önemlidir.

Bu çalışmada öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için Okumaya Adanmışlık Modeli uygulanmıştır. Okuma gelişiminde Adanmışlık Modeli'ne (Guthrie ve Wigfield, 2000, Akt. Yıldız, 2010) göre okumaya adanmışlığı yüksek olan okuyucular hem okumaya içsel olarak motive olmuştur hem de okuma sürecinde daha fazla strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlığı düşük olan okuyucular daha az motive olmuştur ve metni anlamak için daha az strateji kullanırlar. Okumaya adanmışlığı yüksek olan okurlar, okuma sürecinde kendilerini etkileyen bilişsel ve dilsel süreçlerin farkındadır. Bu modelin yurt dışında yapılan çalışmalarda okuduğunu anlamayı geliştirdiği kanıtlanmıştır (Guthrie, Schafer ve Huang, 2001, Yıldız, 2010).

1.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmanın amacı, sekizinci sınıf öğrencilerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmektir. Bu amaca yönelik olarak şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?
2. Öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?



3. Öğrenciler okuduğunu anlama testinde Bloom Taksonomisi'ne göre hangi düzeylerde başarısız olmaktadır?
4. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli'nin uygulanmasından önce ve sonra okumaya adanmışlıkları ne durumdadır?
5. Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?

1.2. Varsayımlar

Araştırmada aşağıda yer alan varsayımlardan hareket edilmiştir:

1. Araştırma öncesinde okuduğunu anlamada başarısız sekizinci sınıf öğrencilerinin varlığı ve öğrencilerdeki bu problemin Okumaya Adanmışlık Modeli ile aşılabileceği varsayılmıştır.
2. Bu araştırmada yapılacak uygulamaya ilişkin bulgular, yalnızca uygulamanın gerçekleştirileceği sınıfta yer alan öğrencilerle sınırlıdır. Uygulamadan elde edilecek bulguların herhangi bir evrene genellemesi söz konusu değildir.
3. Öğrencilerin uygulama yapılacak derslere istekli bir şekilde katılacakları ve veri toplama araçlarını hiçbir etki altında kalmadan ve istekli bir şekilde dolduracakları kabul edilmiştir.
4. Araştırmacı tarafsız olarak uygulamaları gerçekleştirmiştir.

1.3. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. 2014-2015 eğitim- öğretim yılı ile
2. Malatya Battalgazi ilçesinde yer alan Tefvik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfının öğrencileriyle,
3. Okumaya Adanmışlık Modeli ve MEB'de uygulanan metinlerle,
4. Çalışma kapsamında uygulanacak başarı testlerinin geçerliği görüşlerine başvurulacak uzmanlarla sınırlıdır.
5. Bu araştırmada uygulamadan elde edilen bulguların herhangi bir evrene genellemesi söz konusu değildir.

2. Yöntem

Bu bölümde, araştırmanın modeli, araştırmanın katılımcıları, veri toplama araçları, modelin uygulanma süreci, verilerin analizi üzerinde durulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Bu modelin tercih edilmesinde bir yandan araştırmacının uygulamada değişiklik yaparak çözüm üretme arayışı içerisinde olması diğer yandan da eylem araştırmasının araştırmacıyı da sürece dâhil eden, süreç içerisinde araştırmacının kendisini geliştirmesine fırsat sağlayan yapısı etkili olmuştur. Bu araştırma eylem araştırması türlerinden katılımcı eylem araştırması türüne girmektedir. Katılımcı eylem araştırmaları, sosyal ve iş birliğine dayalı araştırma süreçleridir. Değiştirilebilecek gerçeğin geniş tabanlı bir kuramsal değerlendirme sonucu ortaya atıldığı genellikle yeni bir uygulamanın



denendiği eylem araştırması türüdür. Bu tür eylem araştırmaları hem eğitimi geliştirmeyi hem de üniversite tabanlı çalışmalarını geniş eğitimci gruplarına yaymayı kendine hedef edinmektedir (James ve diğ., 2008, Akt. Çuhadar, 2008).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Bu araştırmanın katılımcıları 8/A sınıfı öğrencileri, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacının kendisidir. Araştırma konusu ve ilgili alan yazın araştırıldıktan sonra araştırmacı Tefrik Memnune Gültekin Ortaokulu 8/A sınıfını odak alan olarak belirlemiştir. Araştırmanın yapıldığı okulda 8/A, 8/B, 8/C sınıfları yer almaktadır. Bu sınıfların 2014-2015 Güz dönemi yılsonu Türkçe dersi başarı ortalaması 8/A 65.71, 8/B 71.13 ve 8/C 71.86'dır. Bu başarı ortalamaları e okul kayıtlarından alınarak tespit edilmiştir. Bu sınıflardan 8/A 2014-2015 Güz dönemi yılsonu Türkçe dersi başarı ortalamasına göre en başarısız sınıftır. Bu araştırmada çalışma grubu "sekizinci sınıf öğrencisi olması, okuduğunu anlamada sorunları olması, okuduğunu anlama düzeylerinde benzerlikler olması ve okumaya adanmışlık düzeylerinin düşük olması gibi ölçütlerle oluşturulmuştur. Belirlenen ölçütlerin araştırmacı tarafından seçilen 8/A sınıfında olup olmadığını tespit etmek için geçerlik ve güvenilirliği yapılmış veri toplama araçları uygulanmıştır. Öğrencilere okuduğunu anlama başarı testi ve okumaya adanmışlık endeksi araştırmacı tarafından uygulanmıştır Testlerin sonucuna göre 8/A sınıfının araştırmanın çalışma grubu ölçütlerine uygun olduğu tespit edilmiş ve araştırma süreci bu sınıfın öğrencileriyle başlatılmıştır. Bu araştırma Mete (2016)'nin çalışmasının nicel verilerine dayandığından çalışmanın nitel verileri bu araştırmada yer almamaktadır.

Araştırmanın uygulama aşaması boyunca; verileri kontrol etmek, araştırma sürecinin üstün ve eksik yanlarını görmek, yeni bakış açıları getirmek, ortaya çıkan sorunları tartışmak ve yol gösterici önerilerde bulunmak amacıyla Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'ndan iki alan uzmanı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'ndan iki alan uzmanı araştırmanın verilerinin izlenmesinde geçerlik komitesi olarak yer almışlardır. Geçerlik komitesinin belirlenmesinde uzmanların lisansüstü düzeyde nitel ve nicel araştırma yöntemlerine yönelik çalışmalarının olması ölçütü göz önünde bulundurulmuştur.

Araştırma süresince geçerlik komitesiyle ilk dört tanesi uygulama öncesinde; sekiz tanesi ise uygulama sırasında olmak üzere on iki toplantı gerçekleştirilmiştir. Genellikle haftalık olarak gerçekleştirilen geçerlik komitesi toplantılarında araştırmacı, o haftanın uygulamalarını, ders planlarını, varsa öğrenci çalışmalarını, video kayıtlarını hazır bulundurmuştur. Bir önceki derste karşılaşılan zorluklar, uygulamada aksayan durumlar ve işleyen stratejiler dile getirilmiştir. Sorunlara öneriler getirilmiş ve izleyen derslerde bu konulara özen gösterilmesine yönelik kararlar alınmıştır.

Bu çalışma kapsamında araştırmacı uygulamalarda katılımcı, uygulayıcı ve gözlemci rolündedir. Uygulamalarda bizzat kendisi yer almıştır. Ayrıca araştırmacı dersin uygulamaya hazırlanması, ders araç gereçlerinin hazırlanması, uygulamaların gerçekleştirilmesi, uygulamaların değerlendirilmesi, eylem planlarının hazırlanması ve bunların uygulamaya konulmasından sorumlu olmuştur.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın veri toplama araçları, okuduğunu anlama başarı testi, okumaya adanmışlık endeksi ve etkinlik kâğıtlarıdır. Araştırma sürecinde öğrencilere beş okuduğunu anlama stratejisi uygulanmıştır. İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass okuduğunu anlama stratejilerinin temel



ilkeleri ve aşamaları belirlenerek, bu ilkeler ve aşamalar doğrultusunda bir öğretim planı, akış şeması oluşturulmuştur. Araştırmanın amacına uygun olarak derslerde hikâye edici ve bilgilendirici metinler kullanılmış; metinler grafik, şema ve resimlerle desteklenen, okuduğunu anlama stratejilerine göre tasarlanan etkinlik kâğıtları aracılığıyla öğrencilere sunulmuştur. Etkinlik kâğıtları öğretilen beş stratejiye göre araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan, bu kâğıtlara geçerlik komitesi toplantısında uzman görüşü alınarak son şekli verilmiştir. Her stratejiden 2 öyküleyici metinde, 2 bilgilendirici metinde olmak üzere 4, toplam 20 etkinlik kâğıdı hazırlanmıştır. Bu kâğıtlar hazırlanırken öncelikle öğrencilerin dikkatlerini çekecek 20 metin belirlenmiştir. Çalışmada kullanılan bütün metinler Türkçe Öğretim Programı'na uygun olan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan ders kitaplarından alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda kullanılmıştır. Özellikle hikâye edici metinler için hikâye unsurları ve bir ana fikri barındırması; bilgilendirici metinler için ise tanımlama, karşılaştırma ve sebep-sonuç vb. gibi metin yapısında olması gereken temel özellikler dikkate alınmıştır. Bu metinlerin düzeyine göre uygun stratejiler belirlenmiştir. Bu metinlerle ilgili hazırlanacak okuduğunu anlama sorularının kapsam geçerliği için belirtke tablosu hazırlanmıştır. Bu tablo Türkçe Öğretim Programı okuduğunu anlama kazanımları ile yenilenmiş BloomTaksonomisi'ne göre hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan bu tablo daha sonra uzman görüşüne sunulmuş ve tabloya son hali verilmiştir.

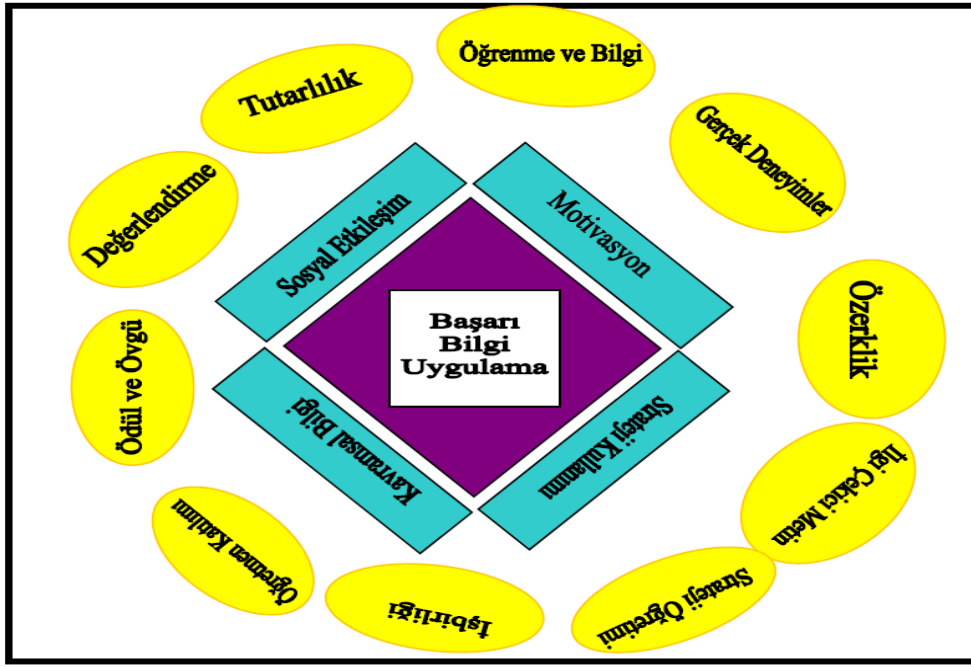
Öğrencilere sorulan sorular altı düzeyde toplanmıştır. Bu düzeyler de kendi içinde farklı şekilde puanlandırılmıştır. Hatırlamak basamağındaki sorular 10 puan, anlamak basamağındaki sorular 15 puan, uygulamak basamağındaki sorular 15 puan, analiz etmek basamağındaki sorular 20 puan, değerlendirmek basamağındaki sorular 20 puan ve yaratmak basamağındaki sorular 20 puan olarak değerlendirilmiştir. Sorulara doğru cevap verilmemiş ya da hiç cevap verilmemişse o soru için öğrenciye 0 puan verilmiştir. Bu değerlendirme şekli alan uzmanlarına ve geçerlik komitesine danışılarak oluşturulmuştur. Okuduğunu anlama başarı testinden alınan puanlar için 0-39 arası puanlar (düşük düzeyde anlama), 40-69 arası puanlar (orta düzeyde anlama), 70 ve üzeri puanlar (iyi düzeyde anlama) olmak üzere 3 aralık belirlenmiştir. Bu puan aralığı alan uzmanlarına ve geçerlik komitesine danışılarak oluşturulmuştur.

Okumaya Adanmışlık Endeksi, Wigfield, Guthrie, Perencevich, Taboada, Klauda, McRae ve Barbosa (2008) tarafından geliştirilmiştir. Okumaya Adanmışlık Endeksi Yıldız (2010) tarafından doktora tez çalışmaları sırasında aracı geliştiren araştırmacılardan temin edilerek Türkçeye uyarlanmıştır. Yıldız (2010) aracın dilsel eşdeğerlik işlemlerinin ardından geçerlik ve güvenilirlik çalışmasını da yapmıştır. Okumaya Adanmışlık Endeksi'nin güvenilirlik düzeyine karar vermek için, Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı (α) .94 olarak tespit edilmiştir.

2.4. Okumaya Adanmışlık Modeli

Guthrie ve Wigfield (2000) tarafından önerilen model, okuma eğitime özgü bir modeldir. Okuma eğitiminin temelini oluşturan modelin Yıldız (2010) tarafından uyarlanan görsel sunumu şekil 1'de görülmektedir.





Şekil 1. Okumaya Adanmışlık Modeli

Şeklin en merkezinde bulunan kutuda başarı, bilgi ve okuma etkinlikleri yer almaktadır. Kutunun dışındaki karenin dört tarafı okumaya adanmışlık süreçlerini temsil etmektedir. Okumaya adanmışlığa ulaşmayı sağlayan dört temel etken motivasyon, strateji kullanımı, kavramsal bilgi ve sosyal etkileşimdir. Bunlardan motivasyon okumada başarılı olmada içsel ve dışsal motivasyona sahip olmayı ifade eder. Strateji okuma esnasında bilişsel stratejileri kullanmaktır. Kavramsal bilgi, bilgi edinmek için okumayı ve okuma sırasında ön bilgileri kullanmayı ifade etmektedir. Sosyal etkileşim okuma yazma etkinliklerinde diğer öğrencilerle ve öğretmenle olan etkileşimi ifade etmektedir (Guthrie, 2004). Okumaya adanmışlığı sağlayan bu etkenler metni daha iyi anlamlandırmayı sağlamaktadır.

2.5. Modelin Uygulanma Süreci

Bu çalışmada Okumaya Adanmışlık Modelinin öğretim süreci öğeleri açıklanmış, bu öğelere göre bir eylem planı hazırlanmış ve uygulanmıştır:

Modelin ilk ögesi öğrenme ve bilgi amaçlarıdır. Modele göre öğretmenler öğrencilerini, konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğu şeklinde yönlendirilirse öğrenciler kapasitelerine daha fazla güvenerek daha zor konularda daha iyi çalışmaktadırlar. Okumaya Adanmışlık Modeline göre yapılan uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere yapılacak çalışma ve etkinlikler hakkında bilgi verilmiştir. Öğrenciler, araştırmacı tarafından konuyu öğrenmelerinin doğru cevap vermelerinden daha önemli olduğu şeklinde yönlendirilmiştir. Öğrenciler yapılan etkinliklerde not verilmeyeceğini ve değişik konularda bilgi sahibi olacaklarını öğrenince bu durumdan memnun olmuşlardır. Modele göre öğretim sürecinde yalnızca ders kitaplarına ve ders kitaplarındaki soruların cevaplanmasına yönelik etkinliklere odaklanılırsa öğrenme istenen düzeyde gerçekleşmeyeceği için (Yıldız, 2010), araştırma farklı türlerde metinler (hikâye, deneme, efsane, makale, fabl vs.), farklı stratejiler (İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass) ve



farklı düzeylerde (hatırlamak, anlamak, uygulamak, analiz etmek, değerlendirmek, yaratmak) sorular içermektedir.

Modelin ikinci ögesi gerçek yaşam deneyimleridir. Bu öge ile desteklenen öğretim sürecinin öğrencileri metni derinlemesine okumaya yönlendirerek okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000: 411). Araştırmacı tarafından seçilen metinler ve bu metinlerle ilgili hazırlanan sorular ve etkinliklerde, bu öge dikkate alınmış, öğrencilerin gerçek yaşam deneyimlerini sürece dâhil etmeleri sağlanmıştır.

Modelin üçüncü ögesi özerkliğin desteklenmesidir. Bu öge, öğrenme amaçlarına ulaşmak için öğrencilerin alternatif etkinlikler arasında tercih etmelerinde öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesidir (Guthrie ve Wigfield, 2000: 411). Modeli uygulama sürecinde öğrencilere katılmak istedikleri etkinliklerde, okumak istedikleri kitabı belirlemelerinde, değişik etkinliklere katılmalarında ve sesli ya da sessiz okuma yapmaları konularında istediklerini seçme şansı verilmiştir. Öğrenciler haftalık Türkçe dersinin 4 saatinde stratejileri uygularken 1 saatinde ise serbest okuma çalışmaları, kitaplık oluşturma, pano ve afiş hazırlama, kitap tanıtımı gibi farklı etkinlikler yapmışlardır. Öğrencilerin tanıtacakları kitapları kendileri belirlemeleri istenmiştir. Pano ya da afiş hazırlarken araştırmacı rehberliğinde serbest konular üzerinde çalışmışlardır. Kitaplık oluşturmada gönüllü öğrenciler kitapları temin etmişler ve sınıf kitaplığı oluşturmuşlardır. Serbest okuma çalışmalarında öğrenciler istedikleri türden yayını okuma fırsatı bulmuşlardır.

Modelin dördüncü ögesi ilgi çekici metinlerdir. Çalışmada kullanılan bütün metinler İlköğretim Türkçe Programı'na uygun olan, Talim ve Terbiye Kurulu tarafından ders kitabı onayı alan ders kitaplarından alınmış, uzman görüşleri doğrultusunda kullanılmıştır. Seçilen öyküleyici metinlerde öğrencilerin gerçek yaşamlarında örneklerini bulacakları konular vardır. Bilgilendirici metinlerde ise konular ilginç ve farklı bilgileri içermektedir. Metinlerin sözcük sayısına ve dilinin sade olmasına dikkat edilmiştir. Sınıf kitaplığı öğrencilerin ilgilendikleri kitaplardan oluşturulduğundan serbest okuma saatlerinde öğrenciler bu kitaplıktan faydalanmışlardır.

Modelin beşinci ögesi strateji öğretimidir. Strateji öğretimi, metinden öğrenmeyi sağlayan uygulamaları içerir. Okuma eğitiminde strateji öğretimi doğrudan olabileceği gibi örtük olarak da öğretilebilir (Guthrie ve Wigfield, 2000: 413). Uygulama sürecinde öğrencilere İTS, TİÖD, RIPS, REAP, Multipass okuduğunu anlama stratejileri doğrudan öğretilmiştir. Bu stratejilerin seçilme nedeni okuduğunu anlamada başarı sağladığını gösteren çalışmaların varlığıdır (Collins ve Cheek 1999; Rotruck 2001; Hollingsead ve Ostrander 2006; Epçaçan 2009; Top 2014). Stratejileri öğretmek için her bir strateji için öyküleyici ve bilgilendirici metinlerde çalışma kâğıtları hazırlanmıştır. Modelde okumada stratejilerin öğrenilmesi ve kullanılması kolay olmadığından strateji öğretimine uzun zaman ayrılması gerektiği belirtilmektedir. Bunun için strateji öğretme ve öğrencilerle öğretilen stratejileri uygulama 10 hafta toplam 50 ders saati sürmüştür. Her hafta bir strateji bilgilendirici ve öyküleyici metinde öğrencilere öğretilmiştir. Öğretme çalışması 5 hafta sürmüştür. Geriye kalan 5 haftada da öğrenciler öğrendikleri stratejileri etkinlik kâğıtları ile uygulamışlardır. Strateji öğretimi sürecinde küçük grup tartışmaları, akran desteği ve bireysel dönütlerle öğrenciler desteklenmiştir. Öğrencilerin becerileri uygulamalarına yardımcı olunmuş, gerekli yönlendirmeler yapılmış, eksiklikler tamamlanıp varsa yanlışlar düzeltilmiştir. Yerine göre yeterince anlaşılmadığı veya beceriye



dönüşmediği düşünülen stratejiler yeniden araştırmacı tarafından gösterilmiştir. Doğru yapılan çalışmaların neden doğru olduğu tüm sınıfa açıklanmıştır.

Modelin altıncı ögesi iş birliğidir. Araştırmacı çalışmanın bütün öğrencileri kapsadığını herkesin uygulamalara katılacağını ve gerekli çalışmalarda sınıfın başarılı öğrencilerinden destek alacağını öğrencilere bildirmiştir. Öğrenciler uygulama süresince araştırmacıya gerek veri toplamada gerekse derslere devam devamsızlık konusunda yardımcı olmuşlar ve çalışmalarını büyük bir istekle yerine getirmişlerdir. Araştırmacı modelin bu ögesi için etkinliklere grup çalışması olan İTS stratejisini eklemiş, bu stratejiyi uygularken heterojen gruplar oluşturmuş, öğrencilerin hem birbirlerinin eksikliğini gidermelerini hem de iş birliğinin önemini kavramalarını sağlamıştır. Bu stratejinin yanı sıra gönüllü öğrenciler iş birliği içinde kitap temin etmişler ve sınıf kitaplığı oluşturmuşlardır. Pano ve afiş hazırlamada öğrenciler hem bilgi hem de malzeme alışverişinde bulunmuşlar, yaptıkları ürünleri sınıf ve okul panosunda sergilemişler ve sosyal anlamda kendilerini tanıtmışlardır.

Modelin yedinci ögesi övgü ve ödüllerdir. Çalışma süresi boyunca araştırmacı tarafından öğrencilere yaptıkları etkinliklerdeki başarıları ile ilgili bilgi verilmiştir. Öğrenciler durumlarının iyileştiğini, süreçte gelişme gösterdiklerini öğrenince yapabildiklerinin farkına varmışlardır. Öğrencilerin çalışmalara olan istekleri daha da artmıştır. Araştırmacı bu sınıfın derslerine giren diğer öğretmenlere de bu gelişmeden bahsetmiş, öğretmenlerin verdikleri olumlu tepkiler öğrencilerin yaptıklarından gurur duymasını sağlamıştır. Grup çalışmalarında en başarılı grubun adının tahtaya yazılması ve araştırmacının ve diğer öğrencilerin grubu tebrik etmeleri öğrencileri motive etmiştir. Etkinliklerdeki soruların cevaplarında en iyi çözüm ya da sloganı bulan öğrencilere araştırmacı tarafından verilen küçük ödüller de öğrencilerin öz yeterlik algısını arttırmıştır.

Modelin sekizinci ögesi değerlendirmedir. Modele göre değerlendirme etkinlikleri objektif ve standart (yani standart testler) olmanın yanı sıra öğrenci merkezli ve kişiye özgü (yani portfolyo) olmalıdır (Guthrie ve Wigfield, 2000: 415). Araştırmada süreci değerlendirmek için nitel ve nicel veri kaynaklarından yararlanılmıştır ancak bu çalışmada sadece nicel verilere yer verilmiştir.

Modelin dokuzuncu ögesi öğretmen ilgisidir. Çalışmayı yürüten araştırmacı aynı zamanda bu sınıfın Türkçe öğretmenidir. Öğrencilerinde okuduğunu anlamada sorunlar yaşadığından ve bu sorunu çözmeye istekli olduğundan bu modeli eylem araştırması olarak bu sınıfta uygulamak istemiştir. Bu çalışma hakkında öğrencilere bilgi verildiğinde öğrenciler mutlu olmuş, kendilerinin başarısız olduğu halde öğretmenleri tarafından önemsendiklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler kendilerine tanınan öğrenme özerkliği sayesinde sürece motive olmuşlar ve okuduğunu anlama çalışmalarına istekli katılmışlardır.

Modelin onuncu ögesi öğretim sürecinin tutarlılığıdır. Sınıfta uygulanan öğretim süreçlerinin yüksek düzeyde tutarlı olması öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını artırır (Guthrie ve Wigfield, 2000: 416). Araştırmanın öğretim sürecinde tutarlılık ve uyum sağlanmıştır. 16 hafta süren çalışmada Okumaya Adanmışlık Modeli kapsamında öğrencilerle etkinlikler yapılmış, gerekli sınıf ortamı oluşturulmuş ve çalışma sonunda öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları artmıştır.

2.6. Verilerin Analizi



Araştırmada “Öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” sorusuna cevap aramak için “Okuduğunu Anlama Başarı Testi”, “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modeli”nin uygulanmasından önce, sonra ve uygulandığı sırasında okumaya adanmışlıkları nasıldır?” sorusuna cevap aramak için “Okumaya Adanmışlık Endeksi” kullanılmıştır. Ön test, ara test ve son test şeklinde uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi SPSS 20.0 programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini bulmak için Kolmogorov - Smirnov Testi değerleri incelenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlendiğinden istatistiksel analizlerde parametrik testler kullanılmıştır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi’ nin ön test ve son test puanlarını karşılaştırmak için Paired Samples t Testi ile uygulanmıştır.

3. Bulgular ve Yorum

3.1. Birinci ve İkinci Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” ve “Öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları nasıldır?” birinci ve ikinci sorusuna yönelik öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarının düşük, orta ve iyi düzeyde anlama frekans ve yüzde dağılımları tablo 1’de sunulmuştur:

Tablo 1. Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Düzeyi Dağılımı

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Başarı Testi			f	%
Ön Test	Öyküleyici metin	0-49 düşük	24	68,6
		50-69 orta	9	25,7
		70-100 iyi	2	5,7
Ara Test	Bilgilendirici metin	0-49 düşük	30	85,7
		50-69 orta	4	11,4
		70-100 iyi	1	2,9
Son Test	Öyküleyici metin	0-49 düşük	6	17,1
		50-69 orta	11	31,4
		70-100 iyi	18	51,4
Son Test	Bilgilendirici metin	0-49 düşük	4	11,4
		50-69 orta	18	51,4
		70-100 iyi	13	37,1
Son Test	Öyküleyici metin	70-100 iyi	35	100,0
		Bilgilendirici metin	70-100 iyi	35

n=35

Okuduğunu Anlama Başarı testinden alınan puanların anlama düzeyleri dağılımına göre ön testte öyküleyici metinde; öğrencilerin %68,6’sının okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %25,7’sinin orta düzeyde ve %5,7’sinin ise iyi düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %85,7’sinin okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %11,4’ünün orta düzeyde ve %2,9’unun ise iyi düzeydedir.

Okuduğunu Anlama Başarı testinden alınan puanların anlama düzeyleri dağılımına göre ara testte öyküleyici metinde öğrencilerin %17,1’inin okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %31,4’ünün orta düzeyde ve %51,4’ünün ise iyi düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %11,4’ünün okuduğunu anlama başarı seviyesi düşük düzeyde, %51,4’ünün orta düzeyde ve %37,1’inin ise iyi düzeydedir.



Okuduğunu Anlama Başarı testinden alınan puanların anlama düzeyleri dağılımına göre son testte öyküleyici metinde öğrencilerin %100'ünün okuduğunu anlama başarı seviyesi iyi düzeydedir. Bilgilendirici metinde ise öğrencilerin %100'ü okuduğunu anlama başarı seviyesi iyi düzeydedir.

Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı düzeyleri öyküleyici ve bilgilendirici metinde en fazla düşük ve orta düzeydedir. İyi düzeyde çok az öğrenci vardır. Öğretim sürecinin sonunda düşük ve orta düzeyde hiçbir öğrenci kalmamıştır. Öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarıları iyi düzeydedir.

3.2. Üçüncü Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğrenciler okuduğunu anlama testinde Bloom Taksonomisi’ne göre hangi düzeylerde başarısız olmaktadır?” beşinci sorusundan hareketle, öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi (öyküleyici metin) ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanlarda Bloom Taksonomisi’nin hangi bilişsel düzeyinde başarısız olduğunu incelemek için bu testlerin arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış. Bunun için bu testler arasında paired samples t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 2’de sunulmuştur:

Tablo 2. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin) Paired Samples t Testi Analizi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Öyküleyici Metin)		\bar{X}	Ss	t	p
Hatırlamak	Ön Test	4,83	2,73	-8,968	0,000**
	Ara Test	8,34	1,94		
	Son Test	9,97	0,17		
Anlamak	Ön Test	4,83	2,73	-11,125	0,000**
	Ara Test	6,26	4,65		
	Son Test	8,20	5,09		
Uygulamak	Ön Test	6,26	4,65	-1,906	0,065
	Ara Test	8,20	5,09		
	Son Test	15,00	0,00		
Analiz Etmek	Ön Test	7,91	4,82	-6,663	0,000**
	Ara Test	12,77	3,31		
	Son Test	15,00	0,00		
Değerlendirmek	Ön Test	7,91	4,82	-8,692	0,000**
	Ara Test	13,57	5,68		
	Son Test	20,00	0,00		
Yaratmak	Ön Test	6,91	5,00	-7,389	0,000**
	Ara Test	12,40	3,38		
	Son Test	19,49	0,92		
Genel Puan	Ön Test	6,91	4,13	-9,175	0,000**
	Ara Test	12,40	3,38		
	Son Test	19,49	0,92		
	Ön Test	3,14	3,85	-12,739	0,000**
	Ara Test	12,80	3,93		
	Son Test	19,23	1,17		
	Ön Test	3,14	3,85	-25,685	0,000**
	Ara Test	12,80	3,93		
	Son Test	19,23	1,17		
	Ön Test	36,03	17,95	-14,788	0,000**
	Ara Test	68,09	14,86		
	Son Test	98,69	2,01		

** p<0,05, n=35



Okuduğunu anlama başarı testi (öyküleyici metin) ve alt boyutları tablo 2’de görüldüğü üzere, hatırlamak düzeyinde öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 4,83$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 8,34$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -8,968$ $p < 0,05$). Hatırlamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 4,83$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 9,97$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -11,125$ $p < 0,05$).

Anlamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,26$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 8,20$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t = -1,906$ $p > 0,05$). Anlamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,26$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 15,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -11,112$ $p < 0,05$).

Uygulamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 7,91$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 12,77$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -6,663$ $p < 0,05$). Uygulamak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 7,91$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 15,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -8,692$ $p < 0,05$).

Analiz etmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,91$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 13,57$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -7,389$ $p < 0,05$). Analiz etmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,91$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 20,00$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -15,476$ $p < 0,05$).

Değerlendirmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,97$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 12,40$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -9,175$ $p < 0,05$). Değerlendirmek düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 6,97$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 19,49$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -20,068$ $p < 0,05$).

Yaratmak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 3,14$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 12,80$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -12,739$ $p < 0,05$). Yaratmak düzeyi öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 3,14$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 19,23$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -25,685$ $p < 0,05$).

Okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 36,03$) ile ara test puanlarının ($\bar{X} = 68,09$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -14,788$ $p < 0,05$). Okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin ön test puanları ($\bar{X} = 36,03$) ile son test puanlarının ($\bar{X} = 98,69$) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($t = -22,143$ $p < 0,05$).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin bilişsel düzeylerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

3.2.1. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin) Paired Samples t Testi Analizi



Öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testi (bilgilendirici metin) ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanlara göre Bloom Taksonomisi'nin hangi bilişsel düzeyinde başarısız olduğunu incelemek için bu testlerin arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış. Bunun için bu testler arasında paired samples t testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin) Paired Samples t Testi Analizi

Okuduğunu Anlama Başarı Testi (Bilgilendirici Metin)		\bar{X}	Ss	t	p
Hatırlamak	Ön Test	3,69	2,25	-16,631	0,000**
	Ara Test	7,51	1,62		
	Ön Test	3,69	2,25	-11,203	0,000**
	Son Test	10,00	0,00		
Anlamak	Ön Test	4,00	3,18	-20,459	0,000**
	Ara Test	8,97	3,05		
	Ön Test	4,00	3,18	-8,398	0,000**
	Son Test	15,00	0,00		
Uygulamak	Ön Test	8,51	4,74	-8,101	0,000**
	Ara Test	13,51	3,12		
	Ön Test	8,51	4,74	-6,765	0,000**
	Son Test	15,00	0,00		
Analiz Etmek	Ön Test	8,06	5,26	-13,453	0,000**
	Ara Test	13,91	4,83		
	Ön Test	8,06	5,26	-5,446	0,000**
	Son Test	20,00	0,00		
Değerlendirmek	Ön Test	6,37	3,75	-18,242	0,000**
	Ara Test	11,89	3,80		
	Ön Test	6,37	3,75	-6,799	0,000**
	Son Test	19,11	1,84		
Yaratmak	Ön Test	6,74	3,55	-23,443	0,000**
	Ara Test	10,11	4,49		
	Ön Test	6,74	3,55	-5,200	0,000**
	Son Test	18,57	1,87		
Genel Puan	Ön Test	37,37	16,95	-13,833	0,000**
	Ara Test	65,91	12,71		
	Ön Test	37,37	16,95	-22,403	0,000**
	Son Test	97,69	3,36		

**p<0,05, n=35

Okuduğunu anlama başarı testi (bilgilendirici metin) ve alt boyutları tablo 3'te görüldüğü üzere, hatırlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 3,69) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 7,51) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-16,631 p<0,05). Hatırlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 3,69) ile son test puanlarının (\bar{X} = 10,00) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-11,203 p<0,05).

Anlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 4,00) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 8,97) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-20,459 p<0,05). Anlamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 6,26) ile son test puanlarının (\bar{X} = 15,00) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-8,398 p<0,05).



Uygulamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 8,51) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 13,51) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -8,101 p < 0,05). Uygulamak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 8,51) ile son test puanlarının (\bar{X} = 15,00) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -6,765 p < 0,05).

Analiz etmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 8,06) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 13,91) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -13,453 p < 0,05). Analiz etmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 8,06) ile son test puanlarının (\bar{X} = 20,00) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -5,446 p < 0,05).

Değerlendirmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 6,37) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 11,89) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -18,242 p < 0,05). Değerlendirmek düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 6,37) ile son test puanlarının (\bar{X} = 19,11) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -6,799 p < 0,05).

Yaratmak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 6,74) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 10,11) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -23,443 p < 0,05). Yaratmak düzeyi bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 6,74) ile son test puanlarının (\bar{X} = 18,57) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -5,200 p < 0,05).

Okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 37,37) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 65,91) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -13,833 p < 0,05). Okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin ön test puanları (\bar{X} = 37,37) ile son test puanlarının (\bar{X} = 97,69) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t = -22,403 p < 0,05).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin seviyelerinde önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

3.3. Dördüncü Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Modelinin uygulanmasından önce ve sonra okumaya adanmışlıkları ne durumdadır?” dördüncü sorusundan hareketle öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksine göre adanmışlık durumlarının dağılımları ve öğrencilerin durumlarına göre okumaya adanmışlık endeksinin ifadelerinin frekans ve yüzde dağılımları tablo 4’te verilmiştir:

3.3.1. Okumaya Adanmışlık Endeksine Göre Dağılımı

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksine göre puanlarının frekans ve yüzde dağılımları tablo 4’te sunulmuştur:

Tablo 4. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Endeksine Göre Dağılımı

Okumaya Adanmışlık Endeksi	f	%
Ön Test	0-19 Düşük	29
	20-27 Orta	6
Ara Test	0-19 Düşük	9
	20-27 Orta	16
	28-40 İyi	10



Son Test	28-40 İyi	35	100,0
----------	-----------	----	-------

n=35

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi ön testinde aldıkları puanlara göre düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %82,9'unun okumaya adanmışlıkları düşük düzeyde, %17,1'i ise orta düzeydedir.

Ara testte aldıkları puanlara göre düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %25,7'sinin okumaya adanmışlıkları düşük düzeyde, %45,7'sinin okumaya adanmışlıkları orta düzeyde ve %28,6'sının ise okumaya adanmışlıkları iyi düzeydedir.

Son testte aldıkları puanlara göre düzeylerinin dağılımı incelendiğinde; öğrencilerin %100,0'ünün okumaya adanmışlıklarının iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

Okumaya adanmışlık endeksinin puanlarının aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi puanlarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi ön test - ara test ve ön test - son testlerinden aldıkları puanların paired samples t testi sonuçları tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5. Öğrencilerin Okumaya Adanmışlık Endeksi Puanı Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{X}	Ss	t	p
Okumaya Adanmışlık Endeksi	Ön Test	13,83	5,94	-23,845	0,000**
	Ara Test	24,89	5,50		
	Ön Test	13,83	5,94	-31,312	0,000**
	Son Test	36,17	3,38		

** p<0,05

Tablo 5'te görüldüğü üzere, okumaya adanmışlık endeksi ön test puanları (\bar{X} = 13,83) ile ara test puanlarının (\bar{X} = 24,89) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-23,845 p<0,05). Okumaya adanmışlık endeksi ön test puanları (\bar{X} = 13,83) ile son test puanlarının (\bar{X} = 36,17) aritmetik ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur (t=-31,312 p<0,05).

Aritmetik ortalamaları dikkate alındığında uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okumaya adanmışlık endeksi puanlarında önemli bir etkisi olduğu söylenebilir.

3.4. Beşinci Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın “Öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme okuduğunu anlama başarılarını arttırmakta mıdır?” sorusundan hareketle öğrencilerin öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlık endeks seviyeleri arasında fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır, sonuçları tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Öyküleyici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksi Arasındaki Paired Samples t Testi Analizi

\bar{X}	Ss
-----------	----



				r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	36,03	17,95	0,752	0,000**	9,356	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	13,83	5,94				
Ara test	Okuduğunu anlama	68,29	14,86	0,633	0,000**	21,038	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	24,89	5,50				
Son test	Okuduğunu anlama	98,69	2,01	0,505	0,000**	126,040	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	36,17	3,38				

** p<0,05

Tablo 6 incelendiğinde öyküleyici metin ön testte, okuduğunu anlama başarısı (36,03) ile okumaya adanmışlık endeksi (13,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (t = 9,356 p<0,05). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,752 p<0,05). Buna göre, okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarısı (68,29) ile okumaya adanmışlık endeksi (24,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (t = 21,038 p<0,05). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,633 p<0,05). Buna göre, okuduğunu anlama seviyesi arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarısı (98,69) ile okumaya adanmışlık endeksi (36,17) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır (t = 126,040 p<0,05). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir (r = 0,505 p<0,05). Buna göre, okuduğunu anlama seviyesi arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

3.4.1. Bilgilendirici Metin Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Karşılaştırılması

Öğrencilerin bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları ile okumaya adanmışlık endeks seviyeleri arasındaki fark olup olmadığını değerlendirmek için paired samples t testi ve korelasyon analizi yapılmıştır, sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir:

Tablo 7. Bilgilendirici Metinde Okuduğunu Anlama Başarısı ile Okumaya Adanmışlık Endeksinin Arasındaki Paired Samples t Testi Analizi

		\bar{x}	Ss	r	p	t	p
Ön test	Okuduğunu anlama	37,37	16,95	0,715	0,000**	10,422	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	13,83	5,94				
Ara test	Okuduğunu anlama	65,91	12,71	0,594	0,002**	23,271	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	24,89	5,50				
Son test	Okuduğunu anlama	97,68	3,36	0,417	0,013**	99,951	0,000**
	Adanmışlık Endeksi	36,17	3,38				

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



Tablo 7 incelendiğinde bilgilendirici metin ön testte, okuduğunu anlama başarısı (37,37) ile okumaya adanmışlık endeksi (13,83) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 10,422$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarıları düzeyleri arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,715$ $p < 0,01$). Buna göre, okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının azalacağı söylenebilir.

Ara testte, okuduğunu anlama başarısı (65,91) ile okumaya adanmışlık endeksi (24,89) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 23,271$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,594$ $p < 0,01$). Buna göre, okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama düzeyinin de azalacağı söylenebilir.

Son testte, okuduğunu anlama başarısı (97,68) ile okumaya adanmışlık endeksi (36,17) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır ($t = 99,951$ $p < 0,01$). Okumaya adanmışlık endeksi ile okuduğunu anlama başarısı arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($r = 0,417$ $p < 0,01$). Buna göre, okuduğunu anlama başarısı arttıkça okumaya adanmışlık endeks düzeyinin de artacağı ya da benzer şekilde okumaya adanmışlık endeksi düzeyi azaldıkça okuduğunu anlama başarısının da azalacağı söylenebilir.

4. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde sekizinci sınıf öğrencilerinin Okumaya Adanmışlık Modeli ile okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek için yapılan araştırmanın sonuçları, kuramsal bilgiler ve benzer araştırma sonuçlarıyla kıyaslanarak tartışılmıştır.

Öğrencilerin çoğunun sürecin başında bilgilendirici metinde okuduğunu anlama başarıları düşüktür, bir kısmı ise orta düzeydedir. İyi düzeyde ise bir öğrenci vardır. Sürecin ortasında okuduğunu anlama başarılarında gelişme olmuştur. Düşük düzeydeki öğrencilerin bir kısmının orta düzeye yükseldiği belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise bilgilendirici metinde öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarıları iyi düzeye yükselmiştir. Düşük ve orta düzeyde öğrenci kalmamıştır.

Öğrencilerin çoğunun sürecin başında öyküleyici metinde okuduğunu anlama başarıları düşüktür, bir kısmı ise orta düzeydedir. İyi düzeyde ise iki öğrenci vardır. Sürecin ortasında okuduğunu anlama başarılarında gelişme olmuştur. Düşük düzeydeki öğrencilerin bir kısmının orta düzeye yükseldiği belirlenmiştir. Sürecin sonunda ise öyküleyici metinde öğrencilerin tamamının okuduğunu anlama başarıları iyi düzeye yükselmiştir. Düşük ve orta düzeyde öğrenci kalmamıştır.

Sürecin başında öğrencilerin en fazla bilgilendirici metinde düşük düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin öyküleyici metinlere göre bilgilendirici metinlerde zorlandıklarını göstermektedir. Sürecin sonunda öğrencilerin tamamının her iki metin türünde de okuduğunu anlama başarıları iyi düzeye yükselmiştir. Uygulanan öğretim sürecinin her iki metin türünde de okuduğunu anlamada başarı sağladığı tespit edilmiştir. Bu sonuç Anderson (1998)'un araştırmasındaki “gerçek yaşam deneyimleriyle desteklenen öğretim sürecinin öğrencileri metni derinlemesine okumaya yönlendirerek okuduğunu anlama düzeylerini arttırdığı” sonucuyla benzerlik göstermektedir.



Sürecin başında öğrencilerin öyküleyici metin okuduğunu anlama başarı testinde en fazla “anlama, değerlendirme ve yaratma” düzeylerinde başarısız oldukları tespit edilmiştir. Sürecin ortasında “anlama” düzeyi hariç diğer düzeylerde başarı artmaya başlamıştır. Öğrencilerde sürecin başında okuduğunu anlamada en fazla yaşanan sorunlardan biri metnin konu ve ana fikrini bulma ile cümlenin bağlamından hareketle kelime ve kelime gruplarının anlamını çıkarmaydı. Testlerde anlama düzeyi soruları bu becerileri kapsamaktadır. Öğrencilerde anlama düzeyinde bu becerilerdeki eksiklik sürecin ortasında gelişme gösterse de anlamlı değildir. Bu eksiklikler sürecin sonunda tamamen ortadan kalkmıştır. Öğrencilerin en fazla değerlendirme ve yaratma düzeylerinde görülen başarısızlık ise bu düzeylerin üst düzey bilişsel beceriler olması ile ilgilidir. Öğrenciler sürecin başında herhangi bir durum ya da olayı belirli ölçütlerde değerlendiremiyor, yaşanan sorunlara farklı çözümler üretmiyor, yeni, orijinal ürünler ortaya koyamıyordu. Sürecin ortasında bu düzeylerdeki gelişim anlamlıdır. Sürecin sonunda ise öğrencilerin tamamında bütün düzeylerde başarı sağlanmıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin öyküleyici metin bilişsel düzeylerinde önemli bir etkisi olmuştur.

Sürecin başında öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama başarı testinde hemen hemen bütün düzeylerde başarısız oldukları tespit edilmiştir. Bu durumu öğrencilerin bilgilendirici metinde öyküleyici metne göre daha fazla zorlanmaları ile açıklayabiliriz. Sürecin ortasında bütün düzeylerde başarı artmaya başlamıştır. Sürecin sonunda ise bütün düzeylerde başarı sağlanmıştır. Bu sonuçlara göre uygulanan öğretim sürecinin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı testinin bilgilendirici metin bilişsel düzeylerinde önemli bir etkisi olmuştur. Yapılan araştırmalarda stratejilerin ön bilgileri kullanmayı, bilgiye ulaşmayı (Guthrie ve diğ.,1997), bilgi verici metinleri anlamayı (Dole, Duffy, Rohler ve Pearson, 1991), okuduğunu anlamayı (Collins ve Cheek 1999; Rotruck 2001; Hollingsead ve Ostrander 2006; Epçaçan 2009; Top 2014) ve kendini izlemeyi (Baker ve Brown, 1984; Zimmerman, 1989) geliştirdiği belirtilmektedir. Araştırmanın sonucu da bu araştırmaların sonuçları ile desteklenmektedir.

Sürecin başında öğrencilerin çoğunun okumaya adanmışlıkları, düşük düzeyde iken sürecin ortasında orta düzeye, sürecin sonunda ise iyi düzeye yükselmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin çoğu sürecin başında okumaya adanmamıştır. Sürecin ortasında uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin okumaya adanmışlıkları gelişme göstermiş, sürecin sonunda ise öğrencilerin tamamı okumaya adanmış duruma gelmiştir. Uygulanan öğretim süreci öğrencilerin okumaya adanmışlıklarını geliştirmiştir.

Öyküleyici metinde sürecin başı, ortası ve sonunda öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arttıkça okumaya adanmışlıkları da artmış ya da benzer şekilde okumaya adanmışlıkları azaldıkça okuduğunu anlama başarıları da azalmıştır.

Bilgilendirici metinde sürecin başı, ortası ve sonunda öğrencilerin okumaya adanmışlıklarındaki gelişme ile okuduğunu anlama başarıları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Buna göre, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları arttıkça okumaya adanmışlıkları da artmış ya da benzer şekilde okumaya adanmışlıkları azaldıkça okuduğunu anlama başarıları da azalmıştır.

Uygulanan öğretim süreci ile öğrencilerin okumaya adanmışlıkları artmış buna bağlı olarak okuduğunu anlama başarıları da artmıştır. Bu sonuç ile Okumaya Adanmışlık Modeli



çerçevesinde yürütülen etkinliklerin öğrencilerin okuma becerilerini, okuduğunu anlama başarılarını geliştirdiğine yönelik (Guthrie ve diğ., 1997 ve Guthrie ve diğ., 1998) yapılan çalışmaların sonucu paraleldir. Okumaya adanmışlığın okuma başarısını, okuma sıklığını ve kitap paylaşımı gibi okuma etkinliklerini artırdığı da belirtilmektedir (Guthrie ve Wigfield, 2000).

5. Öneriler

Öğretim sürecinin amaçları öğrenmeye yönelik olabilir ve öğrenci ile öğretmenler tarafından birlikte geliştirilebilir. Uygulanacak sınıfın düzeyine göre belirlenmiş, öğrenci özerkliğini destekleyen ve gerçek yaşam deneyimlerini de kapsayan bir öğretim programı hazırlanabilir.

Öğretmenler öğretim programlarını ilgi çekici metinlerle uygulayıp öğrencilerin dikkatlerini ve öğrenme isteklerini arttırabilirler.

Türkçe ders kitaplarındaki metinler okuduğunu anlama stratejilerinin ve etkinliklerinin uygulanmasına imkân sağlayacak şekilde uzunluk, dil bilgisi, görsel öğeler ve metin yapısı bakımından düzenlenebilir.

Okuduğunu anlamanın öğretilmesinde öğretmenlere materyaller hazırlanabilir, öğrencilere okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilir.

Öğrenciler arasında iş birliğinin olması için gerekli ortam yaratılabilir. Öğretmenler öğrencileri okuma konusunda yaptıkları çalışmalarını arkadaşları ve aileleriyle paylaşmaya yönlendirebilir.

Öğretim sürecinde öğrenciye verilen ödüller çabaya ve başarıya bağlı olarak, başarının özel bir yanını vurgulamak için, doğal bir biçimde, öğrenciyi çalışması üzerinde daha iyi deneyim kazanmaya yöneltecek şekilde verilebilir.

Okuduğunu anlamayı geliştirmede etkili bulunan Okumaya Adanmışlık Modeli 8. sınıf Türkçe derslerinin işlenmesinde öğretmenler tarafından kullanılabilir. Ortaokullarda çalışan Türkçe öğretmenlerine hizmet içi kapsamında, Okumaya Adanmışlık Modelini etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir. Üniversitelerde eğitim gören Türkçe öğretmeni adaylarına Okumaya Adanmışlık Modelini etkili bir biçimde nasıl kullanabilecekleri konusunda eğitim verilmesi yararlı olabilir. Türkçe öğretim programına uygun olarak hazırlanacak olan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler Okumaya Adanmışlık Modeli dikkate alınarak düzenlenebilir.

Bu araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli 8. sınıflara uygulanmıştır. Araştırma farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirilebilir. Bu araştırmada Okumaya Adanmışlık Modeli eylem araştırması deseninde uygulanmıştır. Bu model farklı araştırma desenlerinde uygulanabilir.

Kaynakça

Anderson, E. (1998). *Motivational and cognitive influences on conceptual knowledge acquisition: The combination of science observation and interesting texts*. Unpublished doctoral dissertation, University of Maryland, College Park.

Baker, L. ve Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. P.D. Pearson, R.Barr, M.L., Kamil ve P. Mosenthal. (Eds). *Handbook of reading research* (353-395). New York: Longman.

Collins, M. D. and Cheek, E. H. (1999). *Assessing&guiding reading instruction*. New York: The McGrawHill Companies, Inc.



Çuhadar, C. (2008). *Oluşturmacılığa dayalı öğretimde etkileşimin blog aracılığı ile geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Dole, J.A., Duffy, G.G., Rohler, L.R. ve Pearson, P.D.(1991). Moving from the old to the new: Research on reading comprehension instruction. *Review of Educational Research*, 61, 239-264.

Epçaçan, C. (2009). Okuduğunu anlama stratejilerine genel bir bakış, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.

Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Gül Yayınevi.

Guthrie, J. T.(2004). Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36,1-29.

Guthrie, J. T., Schafer, W. D., & Huang, C. W. (2001). Benefits of opportunity to read and balanced instruction on the NAEP. *Journal of Educational Research*, 94, 145-162.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (3rd ed., pp. 403 – 422). New York: Longman.

Guthrie, J. T., and Cox, K. (1998). Portrait of an engaging classroom: Principles of concept-oriented reading instruction for diverse students. Harris,K. (Ed.), *Teaching every child every day; Learning in diverse schools and classrooms (70-130)*, Cambridge, MA: Brookline.

Guthrie, J.T. ve Alao, S. (1997). Designing contexts to increase motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 95- 105.

Hollingsead,C.ve Ostrander, R. (2006), How Can I Help My Students Who Struggle With Reading Comprehension?, *Journal Of Adventist Education*, April / May, page 15 -20. Hootstein, E.W. (1995). Motivational strategies of middle school social studies teachers. *Social Education*, 59, 23-26.

Logan, S.,Medford, E. (2011). Genderdifferences in thestrength of associationbetween motivation, competencybeliefsandreadingskill. *EducationalResearch*, 53, 85-94.

Mete, G. (2016). *Okumaya adanmışlık modeli ile 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ve okuma motivasyonlarının geliştirilmesi*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

Özby, M. (2009). *Okuma eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.

Rotruck, K. H. (2001) A Study of the Effects of the POSSE Technique on the Perceptions of Pre-service Teachers in Teaching Learning Disabled Students, Unpublished Doctoral Dissertation West Virginia University Morgantown, West Virginia: <http://www.proquestcompany.com>.

Top, M. B. (2014). *İşbirlikli tartışma sorgulama (İTS) stratejisinin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.

TDK (2015); <http://www.tdkterim.gov.tr> (Erişim Tarihi: 25.12.2015).

Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation, *Educational Psychologist*, 32(2), 59-68.

Wigfield, A., Guthrie, J.T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S.L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating the effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45, 432-445.





Yıldız, M. (2010). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama, okuma motivasyonu ve okuma alışkanlıkları arasındaki ilişki*, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology*,81, 329-339.



ORTAOKUL SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETİM PROGRAMININ DİSİPLİNLER ARASI AÇIDAN İNCELENMESİ

Dr. Hüseyin EROL

Milli Eğitim Bakanlığı

Öz

Bu araştırmanın amacı ortaokul sosyal bilgiler ders programında yer alan kazanımların hangi disiplinlerle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmak ve elde edilen bulgulardan hareketle ortaokul sosyal bilgiler programının “disiplinler arası” olma özelliğini yerine getirip getirmediği konusunda bir durum tespiti yapmaktır. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Her sınıf düzeyinde yer alan kazanımlar ilişkili oldukları düşünülen disiplinlerle birlikte tablolar halinde sunulmuştur. Araştırma sonucunda 5.,6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının programın öngördüğü disiplinlerarası yaklaşım temel alınarak hazırlandığı tespit edilmiştir. 5. sınıf sosyal bilgiler kazanımlarının önceki sosyal bilgiler programında (1998 programı) yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin yoğunluğundan kurtulduğu yeni sosyal bilgiler anlayışına paralel disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği ortaya çıkmıştır. 6. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların dağılımı disiplinler açısından değerlendirildiğinde en fazla tarih (%34.88) ile ilgili kazanımların yer aldığı daha sonra coğrafya (%27.90) ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilişkili kazanımların (%20.93) programda önemli bir yer kapladığı tespit edilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının da eski sosyal bilgiler program anlayışında yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi disiplinlerinin yoğunluğundan tam olarak kurtulamadığı ortaya çıkmıştır. Özellikle 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler kazanımlarının disiplinler açısından dengeli bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretim programı disiplinlerarası bakış gözetilerek tekrar gözden geçirilebilir. Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerle ilgili kazanımların sayısı artırılabilir. Tarih ve coğrafyanın ağırlığı 7. sınıf düzeyinde dengeli hale getirilebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programda yer alan kazanımların kazandırılmasını sağlayacak disiplinlerarası bilgi birikimine sahip olup olmadıkları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Disiplinler arası, Ortaokul, Kazanım.

EXAMINATION OF THE CURRICULUM OF SOCIAL STUDIES FOR SECONDARY SCHOOL IN TERMS OF INTERDISCIPLINARY PERSPECTIVE

Abstract

The aim of this research is to reveal with which disciplines the acquisitions in the curriculum of social studies for secondary school are associated and, based on the obtained findings, to determine the state of whether the curriculum of social studies for secondary school achieved to



be “interdisciplinary”. Of the qualitative research methods, the document analysis technique was employed for this research. The acquisitions for each grade were presented in tabular form with the disciplines they were thought to be associated with. It was found out at the end of the research that the acquisitions of social studies for the 5th graders, the 6th-graders and the 7th graders were prepared based on the interdisciplinary approach the curriculum demanded. It was revealed that the acquisitions of social studies for the 5th graders got rid of intensity of history, geography and education of citizenship and human rights included in the previous curriculum of social studies (the curriculum in 1998) and that the interdisciplinary approach parallel to the new social studies perspective was adopted. When the distribution of acquisitions in the curriculum of social studies for the 6th graders were considered in terms of disciplines, it was found out that the acquisitions for history (34.88%) ranked first, and then came the acquisitions for geography (27.90%) and education of citizenship and human rights (20.93%). The acquisitions of social studies for the 7th graders were found out not to get rid of intensity of disciplines of history, geography and education of citizenship and human rights included in the old curriculum-perspective of social studies completely. It was revealed that particularly the acquisitions of social studies for the 6th graders and the 7th graders did not have a balanced distribution in terms of disciplines. The curriculum of social studies for secondary school can be revised pursuing interdisciplinary perspective. The number of acquisitions related to disciplines constituting social studies can be increased. The importance of history and geography for the 7th graders can be balanced. Studies on whether social studies teachers have enough interdisciplinary knowledge to get acquisitions in the curriculum acquired can be done.

Keywords: Social studies, Interdisciplinary, Secondary school, Acquisition.

Giriş

Günümüz dünyasında hayatımızdaki her şey teknolojinin gelişmesine paralel olarak değişime uğramaktadır. Tüm dünyada siyasal, toplumsal, teknolojik ve ekonomik alanda yaşanmakta olan değişimi ve gelişimi ülkemizde ailenin niteliğinde, üretim ve tüketim kalıplarında, bilimsel alanda ve toplumsal cinsiyet alanında, bilgi teknolojisinde, iş ilişkileri ve iş gücünün niteliğinde, yerleşme ve küreselleşme süreçlerinde görebilmekteyiz. Hayata bakış açımız bu değişimden etkilenmektedir (Ambarlı, 2010). Yaşadığımız yüzyılda insanların temel problemleri belirli bilim alanları ile sınırlı kalmamakta, bunların analizi ve çözümü çoğu zaman farklı disiplinlerin işbirliğini gerektirmektedir. Küreselleşme, bilgi toplumuna geçiş, ekolojik ve sosyal gelişmeler pek çok sorunu disiplinlerarası yaklaşımla çözülebilir hale getirmiştir. Bu nedenle çeşitli şekillerde ortaya çıkan bireysel ve toplumsal sorunların çözümünde farklı alan bilgilerini birleştirerek kullanabilen, farklı alanlar arasında ilişkili kurabilen, problemleri farklı bakış açılarıyla görüp değerlendiren insanlara olan ihtiyaçta artmaktadır (Dervişoğlu ve Soran, 2003). Disiplinler arası bakış kendisini öğretim programlarında da göstermektedir. Disiplinler arası öğretim özellikle öğrenmede etkililiği ve anlamlılığı sağlama açısından günümüzde gerek literatürde gerekse okullardaki uygulamalarda üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiştir. ABD’de akademik okullarda, mesleki okullarda ve öğretmen yetiştirme programlarında bu yaklaşım belirgin bir şekilde uygulanmaktadır (Duman ve Aybek, 2003). Toplumsal olay ve olguların tek bir disiplinle açıklanması yeterli olmadığından, çocuğun toplumsallaşması ve iyi bir vatandaş olmasını amaç edinen, toplumsal olayları bir bütün olarak kavramasını sağlamak



amacıyla ilköğretim okullarında farklı sosyal bilim disiplinlerinden seçilmiş sosyal bilgiler dersine yer verilmiştir (Akar, 2001).

Öğretim programları içerisinde ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5.,6. ve 7. sınıfta disiplinlerarası yaklaşıma en uygun derslerden birisi sosyal bilgiler dersidir. Bireyin kendini tanıması, etkin ve bilinçli bir vatandaş olabilmesi sosyal bilgiler eğitiminin öğrenciye içselleştirebileceği bir boyutta verilmesine bağlıdır (Balcı, 2008). Bu ders “bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlere ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak ifade edilmektedir (MEB, 2005). Bir diğer deyişle sosyal bilgiler içeriğinin büyük bir bölümünü sosyal ve beşeri bilimlerden oluşturan entegre bir alan olarak ortaya çıkmıştır. Burada vurgulanan entegrasyon, sosyal bilgilerin doğasındaki en belirleyici özelliktir. Sosyal bilgiler, tarih, psikoloji, edebiyat, coğrafya, folklor ve felsefeden farklı olarak, bulguları ve sosyal bilimlerden elde edilen içerikleri belli başlı bir amaçla entegre etmeye çalışan tek derstir (Ersoy, 2009). Sosyal bilgiler ile ilgili yapılan tüm tanımlarda, bireyin toplumsallaşması, etkin bir vatandaş olarak yetişmesi, disiplinlerarası bir alan olması ortak noktalardır (Örs, 2007). Sosyal bilgiler dersi bireye geçmişini hatırlatarak bugünü yaşamasını ve yarını da kucaklamasını öğreten bir disiplinler topluluğudur. Günümüzde hem disiplinler arası hem de sosyal bilimler yaklaşımının farklı şekillerde yer aldığı görülmektedir. Etkin vatandaşlık için disiplinler arası sosyal bilgiler anlayışının savunucularından Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyine (NCSS) göre sosyal bilgiler sanat, edebiyat ve sosyal bilimlerin disiplinler arası bir yaklaşımla birleştirilmesinden oluşan bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde sosyal bilgiler, sosyal bilim dalları, matematik ve doğa bilimlerinden kendisine uygun ve ilgili içeriklerden ortaya çıkan sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma alanı sağlar (NCSS, 1993). Milli Eğitim Bakanlığı ve Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi’nin yaptığı yeni tanımlamada ortak nokta sosyal bilgilerin geçmişte olduğu gibi sadece tarih, coğrafya ve vatandaşlık bilgileriyle sınırlı kalmadığı bünyesinde barındırdığı diğer disiplinlerle kendine özgü oluşturduğu içerik ile düzenli ve birbiriyle uyumlu bir çalışma alanı sağladığı anlaşılmaktadır (Öztürk, 2007). Sosyal bilgiler bir çalışma alanı olarak kabul edildiği için kendi bilgisini kendisi üretmez. Bunun yerine amaçlarına hizmet edici nitelikte bulunan ilke, genelleme ve kuramları sosyal bilimlerden alır (Tanrıöğren, 2006). Sosyal bilgilerin bir diğer özelliği ise bireyin temel yaşam unsurlarını merkeze alan bütüncül bir ders olmasıdır (Doğanay, 2002). Bu ders, hayat bilgisi dersinin bütüncül ve disiplinlerarası yaklaşımının devamı olarak sosyal bilimler çerçevesinde vatandaşlık, sosyalleşme ve insan ilişkilerini geliştirme yönünden ilköğretimde önemli bir yere sahiptir (Paykoç, 2005).

Ortaokul 5., 6. ve 7. sınıflarda okutulan sosyal bilgiler dersi programında yer alan kazanımların hangi disiplinlerle ilişkili olduğunun ortaya konulması düşüncesinden hareketle bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışma ile birlikte sosyal bilgiler programının disiplinler arası olma özelliğini yerine getirip getirmediği konusunda bir durum tespiti yapılmış olacaktır. Elde edilen veriler ışığında sosyal bilgiler ders programının ileriye yönelik yenilenme sürecine pozitif katkı sunmak amaç edinilmiştir.



Yöntem

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Doküman analizi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve şimşek, 2013). Doküman analizi yöntemi, araştırmanın amacına yönelik kaynaklara ulaşmada ve elde edilecek verilerin tespit edilmesinde kullanılır (Çepni, 2007). Çalışmada ilk olarak ilköğretim 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders programı incelenmiş, ders programında yer alan kazanımlar ilişkili oldukları disiplinlere göre tablolar halinde gösterilmiştir. Elde edilen bulgularla ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders programının disiplinler arası olma özelliğini yerine getirip getirmediği ortaya konulmaya çalışılmıştır.



Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Diğer Disiplinlerle İlişkisi

Kazanım No	Kazanım	Ünite	Konu	İlişkili Olduğu Disiplin
1	Bulunduğu çeşitli grup ve kurumlar içindeki yerini belirler	Haklarımı Öğreniyorum	Gruptaki Yerim	Sosyoloji
2	İçinde bulunduğu gruplar ile gruplara ait rolleri ilişkilendirir	Haklarımı Öğreniyorum	Gruplardaki Rollerimiz	Sosyoloji
3	Katıldığı gruplarda aldığı roller ile rollerin gerektirdiği hak ve sorumlulukları ilişkilendirir	Haklarımı Öğreniyorum	Hak ve Sorumluluk	Sosyoloji
4	Çocuk olarak haklarını fark eder	Haklarımı Öğreniyorum	Çocuk Olarak Haklarımız	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi
1	Çevresindeki ve ülkemizin çeşitli yerlerindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve yapıtları tanıır	Adım Türkiye	Doğal Varlıklar, Tarihi Mekânlar, Yapıtlar ve Nesnelere	Coğrafya-Tarih
2	Ülkemizin çeşitli yerlerindeki kültürel özelliklere örnekler verir	Adım Türkiye	Kültürel Özelliklerimiz	Sosyoloji-Halk Bilimi
3	Ülkemizin çeşitli yerleri ile kendi çevresinin kültürel özelliklerini benzerlikler ve farklılıklar açısından karşılaştırır	Adım Türkiye	Kültürel Özelliklerimiz	Sosyoloji-Halk Bilimi
4	Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki önemini açıklar	Adım Türkiye	Atatürkçülüğü ve Atatürk İnkılaplarını Öğreniyorum	Sosyoloji
5	Kanıt kullanarak Atatürk inkılaplarının öncesi ile sonrasındaki günlük yaşamı karşılaştırır	Adım Türkiye	Atatürkçülüğü ve Atatürk İnkılaplarını Öğreniyorum	Tarih-Sosyoloji
6	Atatürk inkılaplarıyla ilkelerini ilişkilendirir	Adım Türkiye	Atatürk İlke ve İnkılapları	Tarih
1	Türkiye'nin kabartma haritası üzerinde, yaşadığı bölgenin yüzey şekillerini genel olarak tanıır	Bölgemizi Tanıyalım	Yüzey Şekilleri	Coğrafya
2	Yaşadığı bölgede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar	Bölgemizi Tanıyalım	İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisi	Coğrafya
3	Yaşadığı bölgedeki insanların yoğun olarak	Bölgemizi	Yaşadığımız Bölgede Nüfus ve Coğrafi	Coğrafya



	yaşadıkları yerlerle coğrafi özellikleri ilişkilendirir	Tanıyalım	Özellikler	
4	Yaşadığı bölgedeki insanların doğal ortamı değiştirme ve ondan yararlanma şekillerine kanıtlar gösterir	Bölgemizi Tanıyalım	Doğal Ortamı Değiştirmek ve Ondan Yararlanmak	Coğrafya
5	Yaşadığı bölgede görülen bir afet ile bölgenin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir	Bölgemizi Tanıyalım	Doğal Afetler ve Coğrafi Özellikleri	Coğrafya
6	Kültürümüzün sözlü ve yazılı öğelerinden yola çıkarak, doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklendirir	Bölgemizi Tanıyalım	Doğal Afetler ve Toplum Hayatı	Coğrafya-Edebiyat
7	Yaşadığı bölgede doğal afetlerin zararlarını artıran insan faaliyetlerini fark eder	Bölgemizi Tanıyalım	Doğal Afetlere Neden Olan Uygulamalar	Coğrafya
1	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetleri fark eder	Ürettiklerimiz	Ekonomik Faaliyetler	Coğrafya-Ekonomi
2	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetler ile coğrafi özellikleri ilişkilendirir	Ürettiklerimiz	Ekonomik Faaliyetler ve Coğrafi Özellikler	Coğrafya-Ekonomi
3	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlere ilişkin meslekleri belirler	Ürettiklerimiz	Yaşadığı Bölgedeki Meslekler	Coğrafya-Ekonomi
4	Yaşadığı bölgedeki ekonomik faaliyetlerin ülke ekonomisindeki yerini değerlendirir	Ürettiklerimiz	Ekonomik Faaliyetlerin Ülke Ekonomisindeki Yeri	Ekonomi
5	Ekonomideki insan etkisini fark eder	Ürettiklerimiz	Ekonomi ve İnsan	Ekonomi
6	Üretime katkıda bulunma konusunda görüş oluşturur	Ürettiklerimiz	Üretime Katkı ve Görüşlerimiz	Ekonomi
7	İş birliği yaparak üretime dayalı yeni fikirler geliştirir	Ürettiklerimiz	Ürün Tasarlama Çalışmalarımız	Ekonomi
1	Buluşlarla teknolojik gelişmeleri ilişkilendirir	Gerçekleşen Düşler	Teknolojik Ürünler ve Toplum Hayatımız	Fen Bilimleri
2	Buluşların ve teknolojik ürünlerin toplum hayatımıza etkilerini tartışır	Gerçekleşen Düşler	Teknolojik Ürünler ve Toplum Hayatımız	Fen Bilimleri
3	Buluş yapanların ve bilim insanlarının ortak özelliklerinin farkına varır	Gerçekleşen Düşler	Buluş Yapanlar ve Bilim İnsanları	Fen Bilimleri
4	Kanıtlara dayanarak, Atatürk'ün bilim ve teknolojiye verdiği önemi gösterir	Gerçekleşen Düşler	Atatürk ve Bilim	Tarih
5	Bilim ve teknoloji ile ilgili, düzeyine uygun süreli yayınları tanıtır ve izler	Gerçekleşen Düşler	Süreli Yayınları İzliyorum	İletişim
6	Yaptığı çalışmalarda yararlandığı kaynakları gösterir	Gerçekleşen Düşler	Çalışmalarımıza İlgili Kaynak Gösteriyoruz	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi



1	Toplumun temel ihtiyaçlarıyla bu ihtiyaçlara hizmet eden kurumları ilişkilendirir	Toplum İçin Çalışanlar	Kurumlar ve toplumun Temel ihtiyaçları	Sosyoloji
2	Kurumların insan yaşamındaki yeri konusunda görüş oluşturur	Toplum İçin Çalışanlar	Kurumların insan Yaşamındaki yeri	Sosyoloji
3	Sivil toplum kuruluşlarının etkinlik alanlarına göre sınıflandırır	Toplum İçin Çalışanlar	Sivil Toplum Kuruluşlarının Etkinlik Alanları	Sosyoloji
4	Sivil toplum kuruluşlarının etkinliklerinin sonuçlarını değerlendirir	Toplum İçin Çalışanlar	Sivil Toplum Kuruluşlarının Etkinlikleri	Sosyoloji
5	Bireylerin rolleri açısından sivil toplum kuruluşlarını resmî kurum ve kuruluşlarla karşılaştırır	Toplum İçin Çalışanlar	Sivil Toplum Kuruluşları Ne Yapar?- Sivil Toplum Kuruluşları ve Resmi Kurumlar	Sosyoloji
1	Toplumsal yaşamı düzenleyen yasaların varlığını ve önemini fark eder	Bir Ülke Bir Bayrak	Toplumsal Yaşam ve Yasalar	Sosyoloji
2	Yaşadığı yerdeki merkeze bağlı yönetim birimleri ile bu birimlerin temel görevlerini ilişkilendirir	Bir Ülke Bir Bayrak	Merkeze bağlı yönetim Birimlerinin Temel Görevleri	Hukuk
3	Merkezî yönetim birimlerini tanıyarak bu birimleri temel görevleriyle ilişkilendirir	Bir Ülke Bir Bayrak	Merkezî Yönetim Birimlerinin Temel Görevleri	Hukuk
4	Demokratik yönetim birimlerindeki yetki ile ulusal egemenlik arasındaki ilişkiyi açıklar	Bir Ülke Bir Bayrak	Demokratik Yönetim Birimleri ve Ulusal Egemenlik	Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitimi
5	Ulusal egemenlik ve bağımsızlık sembollerine değer verir	Bir Ülke Bir Bayrak	Ulusal Egemenlik ve Bağımsızlığımızın Sembolleri	Sosyoloji
1	Dünya çocuklarının ortak yönlerini ve ilgi alanlarını fark eder	Hepimizin Dünyası	Dünya çocuklarının Ortak Yönleri ve İlgi Alanları	Sosyoloji
2	Ülkeler arasında ekonomik alışveriş olduğunu fark eder	Hepimizin Dünyası	Ülkeler ve ekonomik Alışveriş	Ekonomi-Matematik
3	Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır	Hepimizin Dünyası	Ekonomik İlişkiler, Ulaşım ve İletişim	Ekonomi
4	Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir	Hepimizin Dünyası	Ülkelerin Ortak Miras Öğeleri	Sosyoloji-Turizm
5	Ortak mirasın tanınmasında turizmin yerini fark eder	Hepimizin Dünyası	Turizm Ortak Miras ve Uluslararası İlişkiler	Turizm
6	Turizmin uluslararası ilişkilerdeki yeri konusunda bakış açısı geliştirir	Hepimizin Dünyası	Turizm Ortak Miras ve Uluslararası İlişkiler	Turizm

Tablo 1’de ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan kazanımların ilişkili oldukları disiplinlere ait veriler yer almaktadır. Bu sınıf düzeyinde yer alan toplam 46 kazanımdan 16 kazanımın (%34.77) sosyoloji, 4 kazanımın (%8.69) tarih, 11 kazanımın



(%23.91) coğrafya, 9 kazanımın (%19.56) ekonomi, 3 kazanımın (%6.52) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, 3 kazanımın (%6.52) fen bilimleri, 1 kazanımın (%2.17) iletişim, 1 kazanımın Edebiyat (%2.17), 1 kazanımın Matematik (%2.17), 2 kazanımın (%4.34) hukuk, 2 kazanımın halk bilimi (%4.34), 3 kazanımın (%6.52) ise turizm ile ilişkili olduğu görülmektedir. 5. Sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan kazanımların büyük ölçüde (%93.47) sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerle ilişkili olduğu görülmektedir. 10 kazanımın birden fazla disiplinle ilişki olduğu görülmektedir. Ders programında en fazla sosyoloji (16 kazanım) ile ilişkili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Sosyal bilgiler alanını oluşturan disiplinler arasında kazanımlar açısından dengeli bir dağılımın olmadığı belirlenmiştir. Sosyal bilgiler alanını oluşturmeyen fen bilimleri ve matematik alanı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verilmesi okullarda zümreler arası işbirliğini artırması yönüyle önemlidir. Hepimizin Dünyası ve Bir Ülke Bir Bayrak ünitelerinin diğer ünitelere göre daha fazla disiplinle ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Kazanım No	Kazanım	Ünite	Konu	İlişkili Olduğu Disiplin
1	Yakın çevresindeki bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu fark eder	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Yeni Evimiz	Psikoloji
2	Olgu ve görüşü ayırt eder	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Olgu-Görüş	Mantık
3	Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Araştırma Yapıyorum	Tüm bilim dalları
4	Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Özgürlüğün Sınırı	Vatandaşlık ve İHE
5	Sosyal bilgilerin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak gelişimine katkısını fark eder	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Sosyal Bilgilerin Bize Katkısı	Vatandaşlık ve İHE
6	Atatürk'ün ülkemizde sosyal bilimlerin geliştirilmesi için yaptığı uygulamalara örnekler verir	Sosyal Bilgiler Öğreniyorum	Atatürk ve Sosyal Bilimler	Tarih
1	Farklı ölçeklerde çizilmiş haritalardan yararlanarak ölçek değiştiğinde haritanın değişen özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur	Yeryüzünde Yaşam	Dünya Kâğıt Üzerinde	Coğrafya-Matematik
2	Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar	Yeryüzünde Yaşam	Dünya Kâğıt Üzerinde	Coğrafya
3	Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur	Yeryüzünde Yaşam	İklimler ve İnsan Yaşantılar	Coğrafya
4	Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'de görülen iklim	Yeryüzünde Yaşam	Ülkemizde İklim	Coğrafya

	türlerinin özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur			
5	Haritalardan ve görsel materyallerden yararlanarak Türkiye'deki iklim tiplerinin dağılışı, konumun ve yeryüzü şekillerinin rolünü açıklar	Yeryüzünde Yaşam	Ülkemizde İklim	Coğrafya
6	Örnek incelemeler yoluyla tarih öncesindeki ilk yerleşmelerden günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur	Yeryüzünde Yaşam	Tarih Boyunca Yerleşme	Coğrafya-Tarih
7	Anadolu ve Mezopotamya' da yaşamış ilk uygarlıkların yerleşme ve ekonomik faaliyetleri ile sosyal yapıları arasındaki etkileşimi fark eder	Yeryüzünde Yaşam	Uygarlıklar Beşiği Anadolu ve Mezopotamya	Coğrafya-Tarih-Sosyoloji-Ekonomi
1	Destan, yazıt ve diğer belgelerden yararlanarak, Orta Asya ilk Türk devletlerinin siyasal, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur	İpek Yolunda Türkler	Orta Asya'da Türk Devletleri	Tarih-Edebiyat
2	Orta Asya ilk Türk devletlerinin kültürel özellikleriyle yaşadıkları yerlerin coğrafi özelliklerini ilişkilendirir	İpek Yolunda Türkler	Türk Yurdu Orta Asya	Tarih-Coğrafya-Sosyoloji
3	Günümüz Türk Silahlı Kuvvetlerini ilk Türk devletlerinin ordusu ile ilişkilendirerek, Türk Silahlı Kuvvetlerinin önemini ve görevlerini kavrar	İpek Yolunda Türkler	Geçmişten Bugüne Türk Ordusu	Tarih
4	İpek Yolu'nun toplumlar arası siyasal, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü fark eder	İpek Yolunda Türkler	Kültürler Arası Köprü: İpek Yolu	Sosyoloji-Tarih-Ekonomi
5	Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler	İpek Yolunda Türkler	Yeni Bir Din Doğuyor İslamiyet ve Türkler	Tarih-Coğrafya
6	Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasal, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder	İpek Yolunda Türkler	Yeni Bir Din Doğuyor İslamiyet ve Türkler	Din-Tarih-Sosyoloji
6	Görsel ve yazılı materyallerden yararlanarak İslamiyet'in ortaya çıkışı ve yayılışını inceler.	İpek Yolunda Türkler	Yeni Bir Din Doğuyor İslamiyet ve Türkler	Tarih-Sosyoloji
7	Dönemin devlet adamları ve Türk büyüklerinin hayatından yararlanarak ilk Türk- İslam devletlerinin siyasal, sosyal ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur	İpek Yolunda Türkler	Türk Büyükleri	Tarih-Sosyoloji
8	Örnek incelemeler yoluyla kutlama ve törenlerimizdeki	İpek Yolunda Türkler	Geçmişten Günümüze	Sosyoloji



	uygulamaların kültürümüzü oluşturan unsurlarla ilişkisini değişim ve süreklilik açısından değerlendirir		Kutlamalarımız	
9	Orta Asya ilk Türk devletleri ve Türk-İslam devletlerinin Türk kültür, sanat ve estetik anlayışına katkılarına kanıtlar gösterir	İpek Yolunda Türkler	Geleneksel Türk sanatları	Tarih- Sanat
1	Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirerek bunların ülke ekonomisindeki yerini ve önemini değerlendirir	Ülkemizin Kaynakları	Ülkemizde Kaynaklar ve Ekonomik Faaliyetler	Coğrafya-Ekonomi
2	Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak, yatırım ve pazarlama proje önerileri tasarlar	Ülkemizin Kaynakları	Güneş Enerjisi	Coğrafya-Ekonomi
3	Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur	Ülkemizin Kaynakları	Vergim Bana Dönüyor	Vatandaşlık ve İHE
4	Doğal kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin insan yaşamına etkilerini tartışır	Ülkemizin Kaynakları	Doğal Kaynaklar ve Bilinç	Coğrafya
5	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır	Ülkemizin Kaynakları	Nitelikli İnsan Gücü	Ekonomi
6	İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği eğitim, beceri ve kişilik özelliklerini araştırır	Ülkemizin Kaynakları	Nitelikli İnsan Gücü	Psikoloji
1	Görsel materyalleri ve verileri kullanarak dünyada nüfus ve ekonomik faaliyetlerin dağılışının nedenleri hakkında çıkarımlarda bulunur	Ülkemiz ve Dünya	Nüfus Ekonomik Faaliyetler ve	Coğrafya-Ekonomi-Matematik
2	Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini, kaynaklar ve ihtiyaçlar açısından değerlendirir	Ülkemiz ve Dünya	Ekonomik Alışveriş	Ekonomi
3	Türk Cumhuriyetleri komşu ve diğer ülkelerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerimizi Atatürk'ün milli dış politika anlayışı açısından değerlendirir	Ülkemiz ve Dünya	Devletler Arası İlişkiler	Siyaset
4	Ülkemizin diğer ülkelerle doğal afetlerde ve çevre sorunlarında dayanışma ve iş birliği içinde olmasının önemini fark eder	Ülkemiz ve Dünya	Bütün Dünya El Ele	Sosyoloji-Coğrafya
5	Uluslararası kültür, sanat, fuar ve spor etkinliklerinin toplumlar arası etkileşimdeki rolünü değerlendirir	Ülkemiz ve Dünya	Toplumlar Arası Etkileşim	Sosyoloji
1	Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır	Demokrasinin Serüveni	Yönetim Biçimleri	Siyaset



2	Değişik dönem ve kültürlerde demokratik yönetim anlayışının tarihsel gelişimini tartışır	Demokrasinin Serüveni	Demokrasinin yol Haritası	Siyaset-Tarih
3	Demokratik yönetimlerde yaşama hakkı, kişi dokunulmazlığı hakkı, din ve vicdan özgürlüğü ile düşünce özgürlüğüne sahip olunması gerektiğini savunur	Demokrasinin Serüveni	İnsan Olarak Haklarımız	Vatandaşlık ve İHE
4	Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder	Demokrasinin Serüveni	İnsan Olarak Haklarımız	Tarih-Vatandaşlık ve İHE
5	Türk tarihinde kadının konumu ile ilgili örnekleri, kadın haklarının gelişimi açısından yorumlar	Demokrasinin Serüveni	Türk Kadını ve Hakları	Vatandaşlık ve İHE-Tarih
1	Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir	Elektronik Yüzyıl	Sosyal Bilimler ve Toplum	Sosyoloji
2	Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin yaratıcı fikirler ileri sürer	Elektronik Yüzyıl	Gelecekteki Dünyamız	Fen Bilimleri Alanı
3	Tıp alanındaki buluş ve gelişmelerle insan hayatı ve toplumsal dayanışma arasındaki ilişkiyi fark eder	Elektronik Yüzyıl	Sağlıklı Yaşam İçin Yardımlaşalım	Fen Bilimleri – Sosyoloji
4	Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur	Elektronik Yüzyıl	Korsanla Mücadele	Vatandaşlık ve İHE
5	Uygulama ve eserlerinden yola çıkarak Atatürk'ün akılcılığa ve bilime verdiği önemi fark eder	Elektronik Yüzyıl	Atatürk ve Bilim	Tarih

Tablo 2. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Diğer Disiplinlerle İlişkisi

Tablo 2’de ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan kazanımların ilişkili oldukları disiplin dallarına ait veriler yer almaktadır. 16 kazanımın (%37,20) tarih, 13 kazanımın (%30,23) coğrafya, 11 kazanımın (%25,58) sosyoloji ile 7 kazanımın (%16,27) ekonomi, 7 kazanımın (%16,27) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, 3 kazanımın (%6,52), siyaset, 2 kazanımın (%4,65) psikoloji, 2 kazanımın (%6,52) fen bilimleri, 1 kazanımın Matematik (%2.17), 1 kazanımın (%2,32) mantık, 1 kazanımın (%2,32) tüm bilim dalları, 1 kazanımın matematik, 1 kazanımın din, 1 kazanımın ise edebiyat ile ilişkili olduğu görülmektedir. 6. Sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 43 kazanımın büyük ölçüde (%95,34) sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. En fazla tarih (16 kazanım) disiplini ile ilişkili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ders programı içerisinde sosyal bilgiler alanını oluşturan disiplinler açısından dengeli bir dağılımın olmadığı tespit edilmiştir. 2004 yılı öncesi sosyal bilgiler dersini oluşturan tarih ve coğrafya disiplinine



benzer bir yaklaşımın 6. Sınıf ders programında da görüldüğü belirlenmiştir. Bu iki disiplin ile ilişkili kazanımların ders programını oluşturan toplam 43 kazanım içerisindeki oranının %67,43 olduğu görülmektedir. Sosyal bilgileri oluşturan diğer disiplinlerle ilişkili kazanımlara yeterli derecede yer verilmediği tespit edilmiştir. Bazı kazanımların birden fazla disiplin ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. 6. Sınıf sosyal bilgiler ders programında psikoloji, felsefe, turizm, ticaret, antropoloji vb. disiplinlere yer verilmediği görülmektedir. Üniteler içerisinde İpek Yolunda Türkler Ünitesindeki kazanımların diğer ünitelere göre daha fazla disiplinle (tarih-sosyoloji-sanat-ekonomi-coğrafya) ilişkili olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Kazanımlarının Diğer Disiplinlerle İlişkisi

Kazanım No	Kazanım	Ünite	Konu	İlişkili olduğu disiplin
1	İletişimi, olumlu olumsuz etkileyen tutum ve davranışları fark ederek kendi tutum ve davranışlarıyla karşılaştırır	İletişim ve İnsan İlişkileri	İletişim Sanatı	İletişim
2	İnsanlar arasında kurulan olumlu ilişkilerde iletişimin önemini fark eder	İletişim ve İnsan İlişkileri	İletişim Sanatı	İletişim
3	İnsanlar arası etkileşimde kitle iletişim araçlarının rolünü tartışır	İletişim ve İnsan İlişkileri	Kitle İletişimi ve Etkileşim	İletişim
4	Doğru bilgi alma hakkı, düşüncüyü açıklama özgürlüğü ve kitle iletişim özgürlüğü arasındaki bağlantıyı fark eder	İletişim ve İnsan İlişkileri	Düşüncüyü Açıklama Özgürlüğü ve Kitle İletişimi	Vatandaşlık ve İHE-İletişim
5	Kitle iletişim özgürlüğü ve özel hayatın gizliliği kavramlarını, birbiriyle ilişkileri çerçevesinde yorumlar	İletişim ve İnsan İlişkileri	Özel Hayatın Sınırları	Vatandaşlık ve İHE
6	Atatürk'ün iletişime verdiği öneme kanıtlar gösterir	İletişim ve İnsan İlişkileri	Atatürk ve İletişim	Tarih- Vatandaşlık ve İHE
1	Görsel materyaller ve verilerden yararlanarak Türkiye'de nüfusun dağılımının neden ve sonuçlarını tartışır	Ülkemizde Nüfus	Nüfus Dağılımı	Coğrafya
2	Tablo ve grafiklerden yararlanarak, ülkemiz nüfusunun özellikleri ile ilgili verileri	Ülkemizde Nüfus	Ülkemizde Nüfus	Coğrafya-Matematik



	yorumlar			
3	Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir	Ülkemizde Nüfus	Haklarımız, Özgürlüklerimiz	Vatandaşlık ve İHE
4	Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır	Ülkemizde Nüfus	Sıladan Gurbete	Coğrafya
5	Eğitim ve çalışma hakkının kullanılması ile devletin ve vatandaşın bu konudaki sorumluluklarını ilişkilendirir	Ülkemizde Nüfus	Haklarımız, Özgürlüklerimiz	Vatandaşlık ve İHE
1	Türkiye Selçukluları döneminde Türklerin siyasal mücadeleleri ve kültürel faaliyetlerinin Anadolu'nun Türkleşme sürecine katkılarını değerlendirir	Türk Tarihinde Yolculuk	Anadolu Nasıl Türkleşti?	Tarih
2	Kanıtlara dayanarak Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkışını etkileyen faktörleri açıklar	Türk Tarihinde Yolculuk	Bir Devlet Doğuyor	Tarih
3	Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir	Türk Tarihinde Yolculuk	Osmanlının Yükselişi	Tarih
4	Osmanlı Devleti'nin fetih ve mücadelelerini, Osmanlı'da ticaretin ve denizlerin önemi açısından değerlendirir	Türk Tarihinde Yolculuk	Denizlerde Osmanlı	Tarih
5	Şehir incelemesi yoluyla, Türk kültür, sanat ve estetik anlayışındaki değişim ve sürekliliğe ilişkin kanıtlar gösterir	Türk Tarihinde Yolculuk	Sınırdan Bir Eski Başkent: Edirne	Tarih
6	Osmanlı- Avrupa ilişkileri çerçevesinde kültür, sanat ve estetik anlayışındaki	Türk Tarihinde Yolculuk	Kültürler Tanışıyor	Tarih-Sanat



	etkileşimi fark eder			
7	Seyahatnamelerden hareketle Türk kültürüne ait unsurları örneklendirir	Türk Tarihinde Yolculuk	Seyahatnamelerdeki Kültür İzlerimiz	Tarih-Edebiyat
8	Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur	Türk Tarihinde Yolculuk	Osmanlı Kurumları	Tarih
1	İlk uygarlıkların bilimsel ve teknolojik gelişmelere katkılarını örnekler verir	Zaman İçinde Bilim	Teknolojinin Öncüleri	Tarih
2	İlk yazı örneklerinden yola çıkarak yazının kullanım alanlarını ve bilgi aktarımındaki önemini fark eder	Zaman İçinde Bilim	Tarihi Başlatan Çizgi: Yazı	Tarih
3	Türk ve İslam devletlerinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını değerlendirir	Zaman İçinde Bilim	Bilimin Doğudan Yükselen Işığı	Tarih
4	15 ve 19. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkilerini fark eder	Zaman İçinde Bilim	Orta Çağdan Yeni Çağa Avrupa	Tarih
5	Tarihsel süreçte düşünceyi ifade etme ve bilim özgürlüklerini bilimsel gelişmelerle ilişkilendirir	Zaman İçinde Bilim	Orta Çağdan Yeni Çağa Avrupa	Tarih- Vatandaşlık ve İHE
1	Üretimde ve yönetimde toprağın önemini tarihten örneklerle açıklar	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Tarih Boyunca Toprak	Tarih- Ekonomi
2	Kaynakların, ürünlerin ve ticaret yollarının devletlerin gelişmesindeki önemine tarihten ve günümüzden örnekler verir	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Ülkelerin Zenginlikleri	Tarih- Ekonomi
3	Tarihten örnekler vererek üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Üretimde Gelişmeler	Tarih- Ekonomi



	ekonomik hayata etkilerini değerlendirir			
4	Vakıfların çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rolüne tarihten ve günümüzden örnekler verir	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Vakıf Medeniyeti	Tarih
5	Tarih boyunca Türklerde meslek edinme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıtır	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Türklerde Meslek Edinme	Tarih- Ekonomi
6	Eğitimin meslek edinme hedefini kavrayarak ilgi ve yetenekleri doğrultusunda meslekî tercihlerine yönelik planlama yapar	Ekonomi ve Sosyal Hayat	Hangi Meslek, Hangi Okul	Psikoloji
1	Tarihsel süreçte Türk devletlerinde yönetim şekli ve egemenlik anlayışındaki değişim ve sürekliliği fark eder	Yaşayan Demokrasi	Türklerde Devlet Yönetimi	Tarih
2	Anayasamızın 2. maddesinde yer alan Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin nitelikleri ile ilgili uygulamalara toplum hayatından örnekler verir	Yaşayan Demokrasi	Devletimizin Nitelikleri ve Yönetim Yapısı	Vatandaşlık ve İHE
3	Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin yönetim yapısını yasama, yürütme ve yargı kavramları çerçevesinde analiz eder	Yaşayan Demokrasi	Devletimizin Nitelikleri ve Yönetim Yapısı	Vatandaşlık ve İHE
4	Siyasî partilerin, sivil toplum örgütlerinin, medyanın ve bireylerin, gündemi ve yönetimin karar alma süreçlerini ne şekilde etkilediğini örnekler üzerinden tartışır	Yaşayan Demokrasi	Gündemi Belirleyenler ve Yönetimi Etkileyenler	Vatandaşlık ve İHE
5	İçinde bulunduğu eğitsel ve sosyal faaliyetlerde işleyen süreçleri demokrasinin ilkeleri açısından analiz eder	Yaşayan Demokrasi	Sosyal Kulüplerde Demokrasi	Vatandaşlık ve İHE



1	20. Yüzyılın başında Osmanlı Devleti ve Avrupa ülkelerinin siyasî ve ekonomik yapısıyla I. Dünya Savaşı'nın sebep ve sonuçlarını ilişkilendirir	Ülkeler Arası Köprüler	20. Yüzyıl Başlarında Osmanlı Devleti ve Dünya	Tarih- Siyaset
2	Küresel sorunlarla uluslararası kuruluşların kuruluş amaçlarını ilişkilendirir	Ülkeler Arası Köprüler	Başka Dünya Yok!	Tarih
3	Küresel sorunların çözümlerinin yaşama geçirilmesinde kişisel sorumluluğunu fark eder	Ülkeler Arası Köprüler	Başka Dünya Yok!	Sosyoloji
4	Düşünce, sanat ve edebiyat ürünlerinin, doğal varlıkların ve tarihi çevrelerin ortak miras ögesi olarak yaşatılmasında insanlığın sorumluluğunun farkına varır	Ülkeler Arası Köprüler	Geçmişin Mirası, Geleceğin Emaneti	Sosyoloji

Tablo 3'te ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan kazanımların ilişkili oldukları disiplin dallarına ait veriler yer almaktadır. 22 kazanımın (%46,80) tarih, 10 kazanımın (%21,27) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, 4 kazanımın (%8,51) ekonomi, 3 kazanımın (%6,38) coğrafya, 1 kazanımın (%2,12) psikoloji ile, 3 kazanımın (%6,38) iletişim, 2 kazanımın (%4,25) sosyoloji, 1 kazanımın (%2,12) siyaset, 1 kazanımın sanat, 1 kazanımın edebiyat, 1 kazanımın matematik ile ilişkili olduğu görülmektedir. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders programında yer alan 47 kazanımın tamamının sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. En fazla tarih (22 kazanım) disiplini ile ilişkili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Tarih disiplininden sonra ikinci sırada vatandaşlık ve insan hakları (10 kazanım) ile ilgili kazanımların yer aldığı görülmektedir. Ders programı içerisinde sosyal bilgiler alanını oluşturan disiplinler açısından dengeli bir dağılımın olmadığı tespit edilmiştir. Bu iki disiplin ile ilişkili kazanımların ders programını oluşturan toplam 47 kazanım içerisindeki oranının %68,08 olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgileri oluşturan diğer disiplinlerle ilişkili kazanımlara yeterli derecede yer verilmediği tespit edilmiştir. 7. Sınıf sosyal bilgiler ders programında felsefe, turizm, antropoloji, mantık vb. disiplinlere yer verilmediği görülmektedir. Üniteler içerisinde en fazla disiplinle ilişkili ünitelerin İletişim ve İnsan İlişkileri, Ülkeler Arası Köprüler, Ekonomi ve Sosyal Hayat üniteleri olduğu tespit edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Araştırmanın temel problemine yönelik elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:



Ortaokul 5. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların programın öngördüğü disiplinler arası yaklaşım temel alınarak hazırlandığı söylenebilir. 5. sınıf programında yer alan toplam 46 kazanımın disiplinlerle olan ilişkisi değerlendirildiğinde en fazla sosyoloji (%34.77) ile ilgili kazanımların yer aldığı ortaya çıkmıştır. Diğer disiplinlerle ilgili olarak 11 kazanımın (%23.91) coğrafya, 3 kazanımın (%6.52) tarih, 6 kazanımın (%13.04) ekonomi, 4 kazanımın (%8.69) vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, 3 kazanımın (%6.52) fen bilimleri, 1 kazanımın (%2.17) iletişim, 1 kazanımın Edebiyat (%2.17), 2 kazanımın (%4.34) hukuk, 2 kazanımın (%4.34) ise turizm ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Kazanımların disiplinler açısından dengeli bir dağılım göstermediği ortaya çıkmıştır. 5. sınıf sosyal bilgiler kazanımlarının eski sosyal bilgiler programında (1998 programı) yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin yoğunluğundan kurtulduğu yeni sosyal bilgiler anlayışına paralel disiplinler arası yaklaşımın benimsendiği söylenebilir. 5. sınıf programında sosyal bilgiler alanını oluşturmeyen fen bilimleri ve matematik alanı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verilmesi okullarda zümreler arası işbirliğini artırması yönüyle önemlidir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akademik bilgilerinin de sürekli canlı tutarak geliştirmelerinin dersin amacına ulaşmasında olumlu katkıları olacağı söylenebilir. Paykoç (2005), 5.sınıf programında 6 kazanımın Matematik, 4 kazanımın Türkçe ile, 1 kazanımın Fen ve Teknoloji dersi ile ve bir üniteye 4 kazanımın Rehberlik Servisi ile ilişkili olduğunu tespit etmiştir. Keçe ve Merey (2011), yaptıkları çalışmalarında 5. programında siyaset, sosyoloji ve coğrafya ile ilişkili kazanımların sayıca fazla olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada “Hepimizin Dünyası” ve “Bir Ülke Bir Bayrak” ünitelerinin diğer ünitelere göre daha fazla disiplinle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ambarlı (2010), Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programlarını incelediği çalışmasında 2005 sosyal bilgiler programının 5. sınıf ünite ve kazanımlarının ve konuların 4. sınıf ile bağlantılı olarak devam ettiğini tespit etmiştir. Araştırmacı konuların genel olarak belirlendiğini, öğrencilere çok bilgi yüklemek yerine daha çok sosyal hayata dair bilgilendirmeye yönelik olduğunu, henüz somut işlemler döneminde olan öğrenciyi bilgi yığını altında zorlamak yerine, hayata hazırlayıcı nitelikte ünitelerin hazırlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada 5. Sınıf programında yer alan 10 kazanımın birden fazla disiplinle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan 43 kazanımdan %95.34’ünün sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerle ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Ders programında yer alan kazanımların disiplinler arası bir şekilde hazırlandığı söylenebilir. Ancak 6. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların dağılımı disiplinler açısından değerlendirildiğinde en fazla tarih (%34.88) ile ilgili kazanımların yer aldığı daha sonra coğrafya (%27.90) üçüncü olarak da vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ile ilişkili kazanımların (%20.93) programda önemli bir yer kapladığı ortaya çıkmıştır. Bu çalışmada diğer disiplinlerle ilgili duruma değerlendirildiğinde 10 kazanımın (%23.25) sosyoloji, 7 kazanımın (%16.27) ekonomi, 2 kazanımın (%4.65) psikoloji, 1 kazanımın (%2.32) mantık, 1 kazanımın (%2.32) tüm bilim dalları ile, 1 kazanımın (%2.32) siyaset, 2 kazanımın (%4.34) ise fen bilimleri ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Kazanımların disiplinler açısından dengeli bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. Sosyal bilgiler programını konuları açısından inceleyen Yaşar (2005), 2004 sosyal bilgiler programının ünite ve konuları incelendiğinde tarih, coğrafya, sosyoloji, vatandaşlık ve insan hakları eğitimi, ekonomi psikoloji, antropoloji ve hukuk konularının önceki programa göre daha dengeli bir dağılım gösterdiğini belirtmektedir. 6. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının eski sosyal bilgiler program anlayışında yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin yoğunluğundan tam olarak kurtulamadığı



soylenbilir. Keçe ve Meray (2011), yaptıkları çalışmalarında 6. programında tarih ve coğrafya ile ilişkili kazanımların sayıca fazla olduğunu tespit etmiştir. 5. sınıf sosyal bilgiler programında olduğu gibi 6.sınıf sosyal bilgiler programında da sosyal bilim alanını oluşturmeyen fen bilimleri alanı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. Çalışmadan çıkan bu sonucu destekleyen bazı araştırmalar mevcuttur. Ata (2010), yaptığı çalışmada programda Matematik, Türkçe, Fen ve Teknoloji Eğitimi programları ile yatay ilişkilendirmelerin yapıldığını tespit etmiştir. Araştırmada programda sosyal bilgiler kazanımlarıyla ara disiplin kazanımları eşleştirilmiştir. Diğer bir ifade ile sosyal bilgiler kazanımı gerçekleştirildiğinde, ara disiplin kazanımına da ulaşılmış olmaktadır. Ambarlı (2010), 2005 sosyal bilgiler programına ait 6. sınıf ünite ve kazanımlarını incelediği çalışmasında 6. sınıfta öğrenciler somut işlemler döneminden soyut işlemler dönemine geçtikleri için sosyal bilgiler konularının daha ayrıntılı olarak verildiğini belirtmektedir. Ünitelerde tarihten coğrafyaya, teknolojiden günlük yaşama kadar pek çok konuya değinildiği sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada 6. sınıf programında yer alan kazanımlardan 20 tanesinin birden fazla disiplinle ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca 6. sınıf sosyal bilgiler ders programında psikoloji, felsefe, turizm, din, ticaret, antropoloji vb. sosyal bilgileri oluşturan disiplinlere yer verilmediği tespit edilmiş, üniteler içerisinde “İpek Yolunda Türkler Ünitesi”ndeki kazanımların diğer ünitelere göre daha fazla disiplinle (tarih-sosyoloji-sanat-ekonomi-coğrafya) ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır.

Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan 39 kazanımın büyük ölçüde disiplinler arası yaklaşım gözetilerek hazırlandığı ortaya çıkmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler programında yer alan kazanımların dağılımı disiplinler arası açıdan değerlendirildiğinde en fazla tarih (%46.80) ile ilgili kazanımların yer aldığı tespit edilmiştir. Bu disiplini takip eden vatandaşlık ve insan hakları eğitimi (%23.40) ikinci sırada yer almaktadır. Coğrafya (%6.38) ile ilgili kazanımlarında azımsanmayacak sayıda yer aldığı tespit edilmiştir. Bu üç disiplinin 7. sınıf programında önemli bir ağırlığı (%76.62) olduğu belirlenmiştir. Diğer disiplinler açısından durum değerlendirildiğinde 5 kazanımın ekonomi, 4 kazanımın iletişim, 4 kazanımın sosyoloji, 1 kazanımın sanat, 1 kazanımın edebiyat, 1 kazanımın psikoloji, 1 kazanımın ise siyaset ile ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. 7. sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımlarının önceki sosyal bilgiler program anlayışında yer alan tarih, coğrafya ve vatandaşlık ve insan hakları eğitimi disiplinlerinin yoğunluğundan tam olarak kurtulamadığı anlaşılmaktadır. Tonga (2012), Sosyal bilgiler öğretmenliği lisans programını değerlendirdiği çalışmasında yeni sosyal bilgiler programında her disipline ait bir derse yer verilirken tarih ve coğrafya derslerine daha çok ağırlık verildiği sonucuna ulaşmıştır. Keçe ve Meray (2011), yaptıkları çalışmalarında 6. programında tarih ve coğrafya ile ilişkili kazanımların sayıca fazla olduğunu tespit etmiştir. Çalışmalar bu yönüyle birbirini desteklemektedir. Kazanımların disiplinler arası açıdan dengeli bir dağılım göstermediği belirlenmiştir. 5. sınıf sosyal bilgiler programında olduğu gibi 7. sınıf sosyal bilgiler programında da sosyal bilim alanını oluşturmeyen fen bilimleri alanı ile ilişkilendirilebilecek kazanımlara yer verildiği tespit edilmiştir. 7. sınıf sosyal bilgiler ders programında psikoloji, felsefe, din, turizm, ticaret, antropoloji vb. disiplinlere yer verilmediği ortaya çıkmıştır. Üniteler içerisinde “İpek Yolunda Türkler Ünitesi”ndeki kazanımların diğer ünitelere göre daha fazla disiplinle (tarih-sosyoloji-sanat-ekonomi-coğrafya) ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Programda yer alan kazanımlardan 14 tanesinin birden fazla disiplinle ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.



Her üç sınıf düzeyindeki kazanımlar genel olarak değerlendirildiğinde programın temel felsefesinde yer alan disiplinlerarası bakış açısının hakimiyeti göze çarpmaktadır. Programda, söz konusu öğrenme alanlarından farklı disiplinlere ait hangi kavramların geliştirilmesinin hedeflendiği de belirtilmiştir. Bu bakımdan 2005 programının, sosyal bilgiler program geleneğinin iki değişmez unsuru olan disiplinlerarasılık ve bütünlüğe vurgu yaptığı söylenebilir. Sosyal bilgilerin kapsamına giren konular, başka program yaklaşımları ile de yapılandırılabilir. Bunlar, tek disiplinli ve çok disiplinli program yaklaşımlarıdır. Tek disiplinli program yaklaşımına göre, konular dayandıkları disiplinlere göre tarih, coğrafya ve ekonomi gibi adlar altında ayrı dersler olarak yapılandırılır (Ersoy, 2009). Yeni sosyal bilgiler programı anlayış olarak çağdaş sosyal bilgiler kavramını genel özellikleriyle yansıtmaktadır. Yeni sosyal bilgiler programı bilgi, beceri ve değer boyutlarına dayalı disiplinlerarası bir yaklaşımla tasarlanmıştır (Doğanay ve Sarı, 2009). Sosyal bilgiler programı NCSS tarafından önerilen program standartlarını büyük ölçüde taşımaktadır (Doğanay, 2008). Araştırmadan elde edilen bulgulardan yola çıkılarak birtakım önerilerde bulunulmuştur: Ortaokul Sosyal Bilgiler öğretim programı disiplinlerarası bakış gözetilerek tekrar gözden geçirilebilir. Sosyal bilgileri oluşturan disiplinlerle ilgili kazanımların sayısı artırılabilir. Tarih ve coğrafyanın ağırlığı sınıf düzeyinde dengeli hale getirilebilir. Öğretmenlere disiplinlerarası eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir. Eğitim fakültelerinde sosyal bilgiler öğretmen adaylarına disiplinlerarası eğitimle ilgili dersler verilebilir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin programda yer alan kazanımların kazandırılmasını sağlayacak disiplinlerarası bilgi birikimine sahip olup olmadıkları ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

Kaynakça

- Akar, C. (2001). *İlköğretim sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi, yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye’de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler*, Selçuk Üniversitesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Konya.
- Ata, B. (2010). *Sosyal bilgiler öğretim programı*. C. Öztürk (Ed.), *Sosyal Bilgiler Öğretimi: Demokratik Vatandaşlık Eğitimi*. (ss. 33-47). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Çepni, S. (2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (3.Baskı). Trabzon: Pegem A Yayıncılık.
- Dervişoğlu, S. ve Soran, H. (2003). Orta öğretim biyoloji eğitiminde disiplinlerarası öğretim yaklaşımının değerlendirilmesi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 48-57.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş Sosyal Bilgiler Anlayışı Işığında Yeni Sosyal Bilgiler Programının Değerlendirilmesi, *Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 17, Sayı 2, s.77-96.
- Doğanay, A. (2002). *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. C. Öztürk ve D. Dilek (Ed.) *Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*. 15-46. Ankara: PegemA Yayıncılık.



Doğanay, A. ve Sarı, M. (2009). Öğretmen gözüyle yeni sosyal bilgiler programı: adana ilinde bir araştırma, *İlköğretim Online*, 7(2), 468-484.

Duman, B. ve Aybek, B. (2003). Süreç-temelli ve disiplinlerarası öğretim yaklaşımlarının karşılaştırılması, *Muğla Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1-112.

Ersoy, F. G. (2009). *Yeni ilköğretim sosyal bilgiler programının uygulanması ile ilgili değerlendirmeler (Konya İli Örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.

Keçe, M. ve Merey, Z. (2011). İlköğretim Sosyal Bilgiler Kazanımlarının Sosyal Bilimler Disiplinlerine ve Disiplinlerarası Anlayışa Uygunluğunun Belirlenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Cilt: VIII, Sayı: I, 110-139.

MEB. (2005). *İlköğretim sosyal bilgiler dersi 4-5. Sınıflar öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

NCSS. (1993). *The Social Studies Professional*. Washington DC: National Council for the Social Studies.

Örs, H. (2007). *İlköğretim okullarında 6. sınıf sosyal bilgiler dersi coğrafya konularının program yönünden incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.

Öztürk, C. (2007). *Coğrafya: Gelişimi, içeriği, eğitimi*. S. Karabağ ve S. Şahin, (Ed.), *Kuram ve uygulamada coğrafya eğitimi* (1-51). Ankara: Gazi Kitabevi.

Paykoç, F. (2005). Yeni öğretim programlarını inceleme ve değerlendirme raporu. [http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu\[1\].pdf](http://ilkogretimonline.org.tr/vol5say1/yenimufredat_raporu[1].pdf) adresinden 04.04.2017 tarihinde alınmıştır.

Tanrıöğren, A. (2006). *Hayat ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Etkili Vatandaş Yetiştirme, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi*, Abdurrahman Tanrıöğren (Ed), İstanbul: Lisans Yayıncılık.

Tonga, D. (2012). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Lisans Programının Değerlendirilmesi, *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10 (4), 780-803.

Yaşar, Ş. (2005). Sosyal bilgiler programı ve öğretimi. Yeni ilköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu bildiriler kitabı, 329-342. Ankara: Sim Matbaası.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN TANILAMA SÜRECİNE YÖNELİK YÖNETİCİ GÖRÜŞLERİ.

Dr. Muhammed ZİNCİRLİ

MEB

Öz

Özel yetenekli öğrencilerin tanınması ve eğitimi uzun gelecek politikalarının şekillendiği günümüz şartlarında gayet önemlidir. Ülkemizde de özel yeteneklilerin belirlenmesi üzerinde durulan konuların başındadır. Bu amaçla ülkemizde 1993 yılından itibaren bilim ve sanat merkezleri kurulmaya başlanmış olan bu okulların sayısı her geçen yıl artmaya devam etmektedir. Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair yöneticilerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Çalışma grubunu, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi ile tanılama sürecinde görev almış olan 11 yönetici (Müdür ve müdür yard.) oluşturmaktadır. Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde en fazla başvurulan içerik analizi kullanılmıştır. Sonuç olarak Yöneticilere göre öğrencilerin tarafsız bir yaklaşımla seçilmesi tanılama sınavının objektifliği açısından gayet önemlidir. Ayrıca son iki yıldır uygulamaya başlanılan tablet uygulaması da tanılama sürecine dair görülen olumlu yönlerdendir. Ayrıca öğrencilerin belirlenmesinde kullanılan materyallerin içeriklerinin de önemli bir unsur olduğu ulaşılan bir başka sonuçtur.

Anahtar Kelimeler: Özel Yetenek, Öğrenci, Yönetici Görüşleri.

ADMINISTRATORS' OPINIONS ON THE IDENTIFICATION PROCESS OF SPECIAL TALENTED STUDENTS.

Abstract

The identification and training of special talented students is very important in today's conditions where long-term future policies are shaped. The determination of special talents in our country is one of the most important topics emphasized. For this purpose, science and art centers started to be established in our country as of 1993, and the number of these schools continues to increase every passing year. The phenomenology design, one of qualitative research methods, was used in this research aiming to determine the opinions of the administrators on the evaluation of the process of student identification in science and art centers. 11 administrators (Principal and Deputy principal) who participated in the identification process with the appropriate/accidental sampling method, one of non-random sampling methods, constituted the study group. In the analysis of the data obtained by taking into account the opinions of the participants, the content analysis was most frequently used in the analysis of qualitative researches. In conclusion, according to administrators, the selection of students with an objective approach is very important in terms of the objectivity of the identification



examination. In addition, the tablet application which has started to be applied in the last two years is a positive aspect of the identification process. Furthermore, the fact that the content of the materials used in the identification of students is also an important element is another conclusion reached.

Keywords: Special Talent, Student, Administrator's Opinions.

Giriş

Üstün yetenekli tanımları literatürde bir çok bilim adamı tarafından farklı felsefe ve yaklaşımlar göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Bunlarda birine göre; Kirk ve Gallagher (1989) entelektüel, yaratıcı, sanat veya liderlik gibi alanlarda yüksek performans gösteren ve bu kapasitelerini tamamen geliştirmek için özel akademik alanlarda okulunda elde edemediği etkinliklere ihtiyaç duyan çocuklar üstün ve özel yetenekli çocuklardır (akt. Yılmaz ve Çaylak, 2009). Üstün yetenekli öğrencilerin tespiti ve eğitimleri hemen hemen tüm dünya ülkelerinde önemli bir konu olmuştur. Toplumun yaklaşık yüzde 3'lük kısmını oluşturan bu kesim uzun gelecek politikalarının şekillendiği günümüz şartlarında gayet stratejik bir başlık olarak kabul edilmektedir. Üstün zekâlı ve yetenekli bireylerin topluma en iyi şekilde kazandırılabilmesi için çocukluk dönemlerinde uygun şartlarda ve seviyelerine uygun olarak eğitim almaları gerekmektedir. Ülkemizde de üstün zekâlıların ve yeteneklilerin eğitimi cumhuriyetten bu yana üzerinde durulan konuların başındadır. Literatür ışığında üstün yetenekli tanımlarına bakacak olursak; Zekâ, yaratıcılık, liderlik kapasitesi veya özel alanlarda yaşıtlarına göre yüksek düzeyde performans gösterdiği uzmanlar tarafından belirlenen IQ puanı130 ve üstü olan öğrencilerdir (MEB, 2007). Üstün yeteneklilik, yeteneklerin sonucu olarak ortaya çıkan performans ve üretkenliktir (Tannenbaum, 2003). Üstün yetenekli çocuklar yeni bilgiler öğrenmeye yaşıtlarına göre daha açık ve oldukça sorumluluk sahibidir. Kendilerine güvenleri yüksek, yarışmaktan ve mücadeleden zevk alan çocuklardır. Yaşıtlarına göre hayal ile gerçek arasında farkı çok daha önce ayırt edebilirler, estetik zevkleri oldukça gelişmiştir (Çağlar, 2004). Bir başka tanıma göre de üstün yetenekli öğrenci, kendi yaş düzeyinde beklenen davranışlardan daha üst düzey davranışlar sergileyendir (Sak, 2010). Üstün yetenekli öğrenciler, ortalama üstü bir yeteneğe sahip, yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerine sahip, problem çözüme yetenekleri gelişmiş, yaşıtlarına göre yüksek düzeyde muhakeme yapma, problem çözüme ve planlama becerisi gösterebilen bireylerdir (Sak, 2010; Gallagher, 2008; Gagné, 2004; Renzulli, 1999). Üstün özellik gösterdikleri alanda yüksek düzeyde görev sorumluluğu, ortalamanın üzerinde bir yetenek düzeyi, yüksek düzeyde motivasyon ve yüksek düzeyde yaratıcılık gibi dört temel özelliğin etkileşiminden kaynaklanan özel bir niteliğe sahiptirler (Pehlivan, 2010, Akt. Hırça, 2012).

Üstün yetenekli öğrencilerin bahsedilen özellikleri sebebiyle gelişimleri açısından, önceden belirlenmiş planlı ve programlı bir eğitim almaları son derece önemlidir (Eraslan-Çapan, 2010; Sak, 2010; Davaslıgil, 1990; Akt. Kunt ve Tortop, 2013). Bu doğrultuda 1993 yılı itibariyle modern ilke ve yöntemlerle üstün yetenekli öğrencilere hizmet vermek amacıyla ilk olarak Ankara, İstanbul, İzmir, Denizli ve Bayburt illerinde “*Bilim ve Sanat Merkezleri (BİLSEM)*” adı altında yetenek geliştirme merkezleri kurulmuştur (Gökdere & Küçük 2003).

Bilim ve Sanat Merkezleri, okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul ve lise çağındaki özel yetenekli öğrencilerin (resim, müzik ve genel zihinsel yetenek) örgün eğitim kurumlarındaki eğitimlerini



aksatmayacak şekilde bireysel yeteneklerinin farkında olmalarını ve kapasitelerini geliştirerek en üst düzeyde kullanmalarını sağlamak amacıyla açılmış olan bağımsız özel eğitim kurumlarıdır. Bu merkezlerde öğrenciler uyum, destek eğitimi, bireysel yetenekleri fark ettirme, özel yetenekleri geliştirme ve proje üretimi/yönetimi alanlarında düzenlenmiş eğitim programlarına alınırlar. Ülkemizde 1993 yılından itibaren kurulmaya başlanılmış olan Bilim ve Sanat Merkezleri'nin sayısı 83'e ulaşmış olup, her geçen yıl sayıları artmaya devam etmektedir (MEB, 2015). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde verilen eğitim 5 aşamada tamamlanmaktadır. İlk olarak öğrenciler uyum dönemine alınmaktadır. Bu dönemde öğrencilere Bilim ve sanat Merkezi, çevresi ve fiziksel ortamıyla birlikte tanıtılır; bu eğitim kurumunun amacı hakkında öğrenciler bilgilendirilir. Buna bağlı olarak merkezin eğitim modeli ve çalışması hakkında bilgi verilir. Daha sonra destek eğitim döneminde öğrenciyi iletişim becerilerine sahip, çevresi ve kendisiyle barışık, takım ruhunu yaşama geçirebilen, karşılaştığı problemleri çözebilen, paylaşımcı, araştırma yapmasını bilen, proje üretebilmek için temel alt yapısını öğrenme stratejileri, bilimsel araştırma teknikleri ve bilimsel çalışma yöntemleriyle pekiştiren ve uygulayan bir kişiliğe götürebilmek amaçlanır. Bireysel yetenekleri fark ettirici programda ise çeşitli etkinliklerle öğrencinin de kendi yeteneklerini keşfetmesi hedef alınır. Özel yetenekleri geliştirici programlarda öğrencilere disiplinler ve disiplinler arası ilişkiler dikkate alınarak herhangi bir disiplinde derinlemesine veya ileri düzeyde bilgi, beceri ve davranış kazanmaları sağlanır. Son olarak proje döneminde ise proje hazırlama ve geliştirme konularında bilgi ve beceri kazandırmak üzere kurumdaki danışman öğretmenler aracılığıyla gerekli ön öğrenmeler sağlanır ve proje yönergeleri hazırlanıp örnekler sunulur (Bildiren, 2011).

Öğrenci Tanılama Süreci

Bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçimi Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından her yıl belirlenen sınıf seviyesine ve uygulama takvimine göre yapılmaktadır. 2014-2015 eğitim öğretim yılında ilk defa merkezi sınavla 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinden öğrenci seçimi yapılmış yeterli performans gösteren öğrenciler bireysel değerlendirmeye alınmışlardır. 2015-2016 eğitim öğretim yılında Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından bilim ve sanat merkezlerine öğrenci seçimi 1, 2, 3 ve 4. sınıf seviyelerinden olacaktır. Ancak bu yıl ilk defa 1. ve 2. sınıflar ile 3. ve 4. Sınıflar için merkezi sınavlar farklı tarihlerde yapılacaktır (MEB, 2015).

Bilim ve Sanat Merkezlerine alınacak özel yetenekli öğrencileri belirlemek amacıyla her yıl Bakanlıkça belirlenen tanılama takvimi çerçevesinde, Bakanlıkça belirlenen sınıf seviyelerinden öğrenciler, Bakanlıkça hazırlanan Gözlem Formları kullanılarak e-okul üzerinden sınıf öğretmenlerince genel zihinsel yetenek, resim veya müzik alanında özel yetenekli aday olarak gösterilir. Aday olarak gösterilen öğrenciler, Bakanlıkça belirlenen bir tarihte, tüm Türkiye'de eş zamanlı olarak Bakanlıkça hazırlanan grup tarama sınavına(Merkezi Sınav) alınır. Grup tarama sınavı sonuçlarına göre Türkiye genelinde her yıl Bakanlıkça belirlenen baraj puanını geçen öğrenciler sertifikalı uzmanlar tarafından bireysel değerlendirmeye alınır. Bireysel değerlendirmede öğrencilere (Wechsler Nonverbal (WNV), Kaufman Brief Intelligence Test, Second Edition (KBIT-2), gibi Zekâ/Yetenek Testi uygulanır. Sınıf öğretmenleri tarafından resim ve/veya müzik yetenek alanında aday gösterilen öğrencilerin tamamı sınav sonuçlarına bakılarak, yine baraj puanını geçen öğrenciler, İl Tanılama Komisyonu tarafından resim ve/veya müzik yetenek alanında bireysel değerlendirmeye alınır. Her üç alanda yapılan bireysel



değerlendirme sonuçlarına göre büyükten küçüğe sıralı öğrenci listesi İl Tanılama Komisyonu tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne gönderilir. Genel Müdürlükçe her yetenek alanı için belirlenen Türkiye barajını geçen öğrencilerin Bilim ve Sanat Merkezine kayıtları yapılır (MEB, 2015).

Yurt içi ve yurt dışı yapılan yayınlar incelendiğinde yapılan çalışmalarda öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunda bilgi eksiklerinin olduğu göze çarpmaktadır. Bu eksiklik üstün yetenekli öğrencilerin belirlenemeyerek mağdur olmasına sebep olabilecek toplumsal bir sorundur. Öğretmenlerin üstün yetenekliler konusunun önemini bilmelerine rağmen bilgi eksiklikleri onların bu öğrencileri fark etmelerini engelleyen bir unsur niteliği taşımaktadır. Yapılan çalışmalara göre öğretmenlerdeki bilgi eksikliği aşılamayacak bir engel değildir. Nitekim öğretmenlere üstün yetenekliler konusunda verilen eğitimler sonuçsuz kalmamış ve öğretmenlerin bilgi seviyelerinde artış sağlanmıştır. Çalışmalarda daha çok ilköğretim ve okul öncesi öğretmenleri ile ağırlıklı olarak çalışılmıştır. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin erken belirlenmesinin önemini göstermektedir (Alkan, 2015).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Üstün yetenekli öğrencilerin eğitimi ve tanılama süreci, günümüzde her geçen gün daha da önemli hale gelmiştir. Bu araştırmanın amacı bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair yönetici görüşlerini tespit etmektir. Literatürde özellikle öğrenci tanılama sürecine yönelik konu ile ilgili çalışma sınırlı sayıdadır. Araştırmacının bu amaçla yaptığı bir diğer çalışmada öğretmenlerin görüşlerini yansıtır iken bu çalışma ise yöneticilerin görüşleri ışığında şekillenmiştir. Bu anlamda araştırma önem arz etmektedir ve alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Katılımcılara yarı yapılandırılmış görüşme formları aracılığıyla şu sorular sorulmuştur;

1. Öğrenci tanılama sürecindeki aşamaları (Sınıf Öğretmeninin yönlendirmesi, Bakanlık merkezi sınavı ve Zeka Testleri/Yetenek sınavları) değerlendirecek olursanız, nasıl bir değerlendirme yapıldığını düşünüyor musunuz?
 2. Size göre, öğrenci tanılama sürecinin daha etkin hale getirilebilmesi için neler yapılmalıdır? Bu doğrultuda önerileriniz nelerdir?
- Şeklinde 2 soru sorulmuştur. Burada verilen cevaplar doğrultusunda uygun veri analizi yöntemleri ile değerlendirmeler yapılmıştır.

Yöntem

Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair yöneticilerin görüşlerini tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim “fenomoloji” deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanır. Ayrıca bize tamamen yabancı olmayan ancak tam olarak derinliğini kavrayamadığımız olguları çalışmada uygun bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Olgu bilim çalışmaları belli bir olaya ya da olguya farklı açılardan yaklaşmayı sağlamaktadır.

Çalışma Grubu

Çalışma grubunun belirlenmesinde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun/kazara örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, Zaman, para ve işgücü açısından var olan



sınırlılıklar nedeniyle örneklemin kolay ulaşılabilir ve uygulama yapılabilir birimlerden seçilmesidir sınırları belirlenmiş bir evrende alt tabakalar veya alt birim gruplarının var olduğu durumlarda kullanılır. (Büyüköztürk, 2012). Araştırmanın çalışma grubunu Elâzığ ili merkezinde bulunup, öğrenci tanılama sürecinde halen veya daha önceden görev yapmış olan (Elazığ bilim ve sanat Merkezinde veya Elazığ rehberlik ve araştırma merkezinde görev yapmış olan) toplam 11 yönetici oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan çalışma grubunun demografik özellikleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler n=11		f	%
Cinsiyet	Kadın	2	18.2
	Erkek	9	81.8
Branşınız	Sosyal Bilimler	4	36.4
	Fen Bilimleri	6	54.5
	Güzel sanatlar/Özel Yetenek	1	9.1
Öğrenim Durumu	Lisans	2	18.2
	Yüksek lisans	9	81.8
Mesleki Kıdem	6-15 Yıl	5	45.5
	16-25 Yıl	5	45.5
	25 Yıl ve üstü	1	9.1

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırmanın çalışma grubunu 11 kişi oluşturmaktadır. Katılımcılardan 2 kişi bayan, 9 kişi ise erkektir. Katılımcıların eğitim kurumlarındaki branşları incelendiğinde 4 kişi Sosyal bilimler, 6 kişi Fen Bilimleri ve 1 kişi de Görsel Sanatlar/Özel yetenek branşlarından oldukları görülmektedir. Öğrenim durumlarında ise 2 kişi lisans mezunu iken ve 9 kişi yüksek lisans mezunudur. Mesleki kıdemlerine göre incelendiğinde 5 kişi “6-15 yıl” arasında, 5 kişi “16-25 yıl” arasında ve 1 kişi ise 25 yıl ve üstü kıdeme sahip olduğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama sürecinin değerlendirilmesine dair yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi için yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Bu teknik ile araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları içeren protokolünü hazırlar. Yarı



yapılandırılmış görüşme tekniği sahip olduğu belirli düzeyde standartlık ve aynı zamanda esneklik nedeniyle eğitimbilim araştırmalarına daha uygun teknik olarak görünmektedir (Türnüklü, 2000). Formun ilk kısmında çalışma grubunun demografik özellikleri ile ilgili bilgiler, ikinci kısmında ise 2 adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu alan uzmanı iki akademisyen tarafından incelenmiş, son şekli verildikten sonra araştırmaya katılan katılımcılara ulaştırılmıştır. Görüşme formu çalışma grubundaki kişilere araştırmacı tarafından yüz yüze görüşülerek uygulanmış ve soruların anlaşılabilirliği sağlanmıştır. Öğretmenler tarafından doldurulan bu görüşme formları araştırmanın temel veri kaynağı olarak kabul edilmiştir.

Verilerin Analizi

Katılımcıların görüşleri dikkate alınarak elde edilen verilerin analizinde nitel araştırmaların çözümlenmesinde en fazla başvurulan içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma yapılırken, toplanan verilerin ayrıntılı bir şekilde rapor edilmesi ve araştırmacının sonuçlara nasıl ulaştığının detaylı bir şekilde açıklanması geçerliliğin önemli ölçütleri arasında yer almaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu sebeple araştırmada kullanılan bu kavramsal kategorilere nasıl ulaşıldığı çalışmanın geçerliliği adına ayrıntılı bir şekilde anlatılarak yer verilmiştir. Katılımcıların görüşlerinin analizinde, kullandıkları ifadelerin benzerliğine göre gruplamalar yapılmıştır. Araştırmada geçerliliği sağlamak için, katılımcıların konu ile ilgili görüşleri öncelikle olarak kodlanmış, (Y1, Y2, Y3..) elde edilen veriler sayısallaştırılarak frekans olarak ifade edilmiştir. Katılımcıların kullandıkları benzer ifadeler gruplandırılmış ve gruba uygun olarak temalar oluşturulmuştur. Temalar oluşturulur iken benzer özellikle verilen cevapların fazla olması nedeni ile ilk iki soru ortak tema altında analiz edilmiştir. Temalara uygun katılımcı görüşleri tabloların altında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulguların anlamlılığını ve bütünlüğü araştırmacı tarafından sürekli olarak test edilmiştir. Bulguların konu ile ilgili daha önce yapılan araştırmalarla uygunluğu karşılaştırılmıştır. Araştırmacının da Bilim ve sanat merkezinde görev yapıyor olması bulguların anlamlılığını ve bütünlüğünün kontrolünde kolaylık sağlamıştır. Ayrıca veri toplama aracı ile ilgili bilgiler, araştırmanın uygulanması ve analiz aşaması detaylarıyla açıklanmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini ölçmek için katılımcı görüşlerinden elde edilen yanıtların yerleştirildiği temayı temsil edip etmediğini belirleyebilmek için uzman görüşüne başvurulmuştur. Alan uzmanı bir araştırmacıdan, hiçbir cevap dışında kalmayacak şekilde belirlenen kategorilere yerleştirmesi istenmiştir. Ardından alan uzmanın yapmış olduğu eşleştirmeler ile araştırmacıların yapmış olduğu eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Bu karşılaştırma sonucunda, karşılaştırma işlemine ait görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği Miles & Huberman' ın(1994) Güvenirlik= görüş birliği/ görüş birliği + görüş ayrılığı formülü kullanılarak hesaplanmıştır. Uzman ve araştırmacılar arasındaki uyumun % 90 ve üzeri olduğu durumlarda güvenilirlik sağlanacağı dikkate alınarak çalışmaya özgü olarak gerçekleştirilen güvenilirlik çalışmasında % 95 oranında bir uzlaşma sağlanmış olması, çalışmanın güvenilirliği açısından yeterli olarak görülebilir. Bu sayede araştırmanın iç geçerliliği sağlanmıştır. Araştırmanın dış geçerliliğinin sağlanması için ise araştırmanın örnekleme genellemeye izin verecek şekilde seçilmiştir.

BULGULAR

Katılımcılara “Öğrenci tanılama sürecindeki aşamaları (Sınıf Öğretmeninin yönlendirmesi, Bakanlık merkezi sınavı ve Zeka Testleri/Yetenek sınavları) değerlendirecek olursanız, nasıl bir



değerlendirme yapıldığını düşünüyor musunuz?” sorusu yöneltilmişti. Tablo 2’de katılımcıların belirttiği görüşlere göre oluşturulan tematik kodlar verilmiştir.

Tablo 2. Öğrenci Tanılama Sürecinin Geneline Ve Aşamalarına Dair Düşünceler

Alt Temalar		f
A.Olumlu Görüşlere göre oluşan alt temalar	1. Objektif bir değerlendirme yapılması	9
	2. Tablet Uygulaması	6
	3. Uygulamaya Katılan Öğrenci sayısı	6
B.Olumsuz Görüşlere göre oluşan alt temalar	1. Yönlendirme yapan öğretmenlerin sürece dair bilgi yetersizliği	10
	2. Ölçme araçlarının alana uygun olmayışı	10
	3. Ölçme uzmanlarının sayısının eksikliği	8
	4. Bireysel farklılıkları dikkate alınmaması	2

Tablo 2’de görüldüğü üzere “Öğrenci Tanılama Sürecinin Geneline Ve Aşamalarına Dair Düşünceler” temasına ait 7 adet alt tema belirlenmiştir. Olumlu düşüncelere göre oluşan alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; objektif değerlendirme yapılması (9), tablet uygulaması (6), uygulamaya katılan öğrenci sayısı (6). Olumsuz düşüncelere göre oluşan alt temalar ise tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; Yönlendirme yapan öğretmenlerin sürece dair bilgi yetersizliği (10), Ölçme araçlarının alana uygun olmayışı (10), Ölçme uzmanlarının sayısının eksikliği (8), Bireysel farklılıkları dikkate alınmaması (2). Bu temalar ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrenci seçme sürecinin her aşamasının tarafsız bir şekilde yapılması bu sürecin en önemli olumlu tarafıdır. Hiç kimse bunun aksini iddia edecek herhangi bir düşünceye sahip değildir (Y6).”

“Öğrencilerimizi seçerken son derece objektif bir seçim yapıyoruz. Özellikle tablet uygulamasının son yıllarda kullanılıyor olması da bunun bir ispatıdır (Y1).”

“Bu yıl tanılama sürecine birçok öğrenci katıldı. Bu çok önemli ve güzel bir durum. Ancak bu sayıya paralel olarak yeterli ölçme uzmanımızın olmaması bir sorun. Tabii sayının fazla olması yönlendirmelerin tamamen doğru yapıldığı anlamına da gelmiyor. (Y10).”

“Yapılan tablet uygulamaları son derece olumlu bir sonuç doğurdu. Ancak sonrasındaki süreç olan bireysel incelemelerde yaşanan problemler bence tanılama sürecinin en önemli aksayan yönü. Özellikle bireysel farklılıkların dikkate alınmadı, birden çok alanı kapsayamayan ölçme araçları ve dahi ölçme araçları kullanacak uzmanların eksikliği gibi bir çok problem süreçte yaşadığımız olumsuzluklardandır (Y2).”

Tablo 3. Öğrenci Tanılama Sürecinin Daha Etkin Hale Getirilebilmesi İçin Öneriler



Alt Temalar		f
Önerilere göre oluşan alt temalar	1. Yönlendirme yapacak öğretmenlere eğitim verilmeli	10
	2. Daha fazla ölçme uzmanı yetiştirilmeli	9
	3. Farklı alanları birden kapsayacak testler kullanılmalı	9
	4. Bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmalı	2

Tablo 3’de görüldüğü üzere *öğrenci tanılama sürecinin daha etkin hale getirilebilmesi için öneriler* temasına ait 4 adet alt tema belirlenmiştir. Bu oluşan alt temalar tekrar sıklığına göre şöyle sıralanmıştır; Yönlendirme yapacak öğretmenlere eğitim verilmeli (10), Daha fazla ölçme uzmanı yetiştirilmeli (9), Farklı alanları birden kapsayacak testler kullanılmalı (9), Bireysel farklılıklar daha fazla dikkate alınmalı (2). Bu temalar ile ilgili katılımcı görüşlerinden bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

“Öğrencilerin tanınması sürecinde ilk aşama olan öğretmen yönlendirmesi bu sürecin sağlıklı yürütülebilmesi için olmazsa olmaz. Özellikle bu yönlendirmeyi yapacak öğretmenlere üstün yetenekli öğrencilerin özellikleri ve belirlenmesi hakkında eğitimler verilmeli. (Y5).”

“Tablet uygulamasını geçen öğrenciler sürecin takvimi doğrultusunda bireysel inceleme için zeka testine tabi tutuluyor. Ancak bu zekâ testlerini uygulayabilecek ölçme uzmanı sayısı yetersiz. Özellikle bu yıl ilk defa kullanılan yerli zekâ testinin bilinmezliği bu duruma katkı sağladı (Y11).”

“Öğrencilerin bireysel incelemeleri onların bireysel farklılıklarını dikkate alacak ölçme araçları ile yapılmalı. Ancak kullanılan ölçeklerin bazıları sözel zekaya hitap ederken bazıları sayısal yeteneğe veya görsel zekaya hitap etmekte. Her alana hitap edecek bir ölçme aracının olması gerekli (Y7).”

Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma sonucunda bilim ve sanat merkezine öğrenci seçiminin değerlendirmesine yönelik kapsamlı bir çalışma ortaya çıkmıştır. Araştırma sonuçları göstermektedir ki bilim ve sanat merkezi öğrenci tanılama sürecine dair hem olumlu hem de olumsuz bazı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yöneticilere göre tanılama sürecine dair olumlu sonuçlardan; tanınma sürecinin tarafsız bir şekilde yapılması en sık tekrarlananıdır. Bu durum öğrenciler açısından gayet olumludur. Bu durum toplumda bilim ve sanat merkezi öğrenci seçimi uygulamasına dair olumlu yönde bir algı oluşmasına neden olacaktır. Bu tarafsızlıkla ilişkili de olarak yapılan tablet uygulama sınavı da bir diğer olumlu görüş bildirilmesine neden olan faktördür. Eğitimde fırsat eşitliği ilkesinin göz önünde bulundurulması ile beraber bu sınavlara maksimum öğrenci katılımının sağlanması için alınan önlemlerde bu tanılama sürecinin bir diğer olumlu yanı olarak gösterilmiştir. Bunlarla beraber yöneticilerin sürece dair yapılan olumsuz değerlendirmeleri de mevcuttur. Bunlardan biri öğretmenlerin öğrenci tanılama sürecine aday göstermede yeterli olmadıkları kanaatidir. Öğrenci yönlendirmelerin ilkökul 1,2,3,4 sınıflarda yapıldığı düşünülürse bu durumda en önemli sorumluluk sınıf öğretmenlerindedir. Ayrıca bu sınıflarda eğitim veren branş öğretmenleri de sınıf öğretmenleri kadar sorumlulardır. Bir başka sonuç ise kullanılan ölçme araçlarına dair öğretmenlerin düşüncelerinin çoğunlukla yetersiz yönde olduğudur. Kullanılan ölçme araçları (ki bunlar bireysel incelemede kullanılmakta olan zekâ



testleri) zekayı çok boyutlu ölçememektedir. Bir test ağırlıklı olarak sayısal- uzamsal zekâyı ölçme yeterliliklerine sahip iken bir başka test sözel zekayı ölçme yeterliliklerine sahip olabilmektedir. Tanılama sürecine yönelik olumsuz yönde görüşlerden biri de ölçme uzmanlarının sayısının yetersizliğidir. Özellikle bu yıl yerli zeka testi olarak kullanılmaya başlanmış olan ASİS zeka testini uygulayacak uzman sayısının yetersizliği sürece dair bir negatif durum meydana getirmiştir. Elbette zaman için de ölçme uzmanı yetiştirmede yeterli düzeye ulaşılacak ve bu sıkıntının aşılabileceği düşünülebilir.

Yöneticiler öğrenci tanılama sürecinin daha etkin hale gelebilmesi için araştırma sonuçlarına göre şu önerilerde bulunmak mümkündür;

- ✓ Öğrencilerin belirlenme aşamasının ilk basamağı olan öğretmen yönlendirmelerinin daha hedefe yönelik olması adına sınıf öğretmenlerine bu konu ile ilgili eğitimler verilmelidir. Örneğin özel yetenekli öğrencilerin özellikleri ve bunları tanıma yöntemleri konulu eğitimler sürecin daha sağlıklı işlemesi adına faydalı olacaktır.
- ✓ Bireysel inceleme aşamasında kullanılacak ölçekler zaman içinde güncellenebilir. Tanılama sürecinden öğrencilerin bireysel incelemeleri sırasında kullanılacak zeka testleri, ölçme uzmanları tarafından ve de bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin de görüşü alınarak belirlenmelidir. Özellikle farklı alanlara da hitap edebilecek ölçme araçlarının geliştirilmesi bu konuda çok faydalı olacaktır.
- ✓ Ölçme araçlarının uygulanma aşamasında daha hızlı ve sorunsuz bir sürecin işleyebilmesi adına yeni ölçme uzmanları yetiştirilmelidir.

Kaynakça

- Alkan, A. (2015). Öğretmenlerin Üstün Yetenekli Öğrencileri Belirlemeleri Üzerine Yapılan Çalışmaların İncelenmesi. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2015, 3(1), 54-65
- Bildiren, A. (2011). *Üstün Yetenekli Çocuklar*. İstanbul: Doğan Kitap.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. (17.Baskı). Ankara: Pegem Akademi
- Davashgil, Ü. (1990). Üstün Çocuklar, *Yaşadıkça Eğitim*, 13, 17-22.
- Eraslan-Çapan, B. (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere Yönelik Metaforik Algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırma Dergisi*, 3(12), 140-154.
- Gagné, F. (2004). Transforming Gifts Into Talents: The DMGT As a Developmental Model. *High Ability Studies*, 15(2), 119-147.
- Gallagher, J., F. (2008). *Psychology, Psychologists and Gifted Students*. <http://www.springerlink.com/content/978-0-387-74399-8/#section=135371&page=5&locus=26>



- Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). “Zihinsel Alanda Üstün Yetenekli Öğrencilerin Fen Eğitimindeki Durumları: Bilim Sanat Merkezleri Örnekleme”. *Kuramda ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 101-124.
- Hırça, N. (2012). Bilim Ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Üstün Ve Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Tasarlanan Doğa Ve Bilim Kampı Hakkında Görüşleri. *Türk Üstün Zekâ Ve Eğitim Dergisi*, Cilt 2, Sayı 1, 60-76
- Kirk, S., A. & Gallagher, J. (1989). *Educating Exceptional Children*, USA: Houghton Mifflin Company.
- Kunt, K., Tortop, H.S.(2013). Türkiye’deki Üstün Yetenekli Öğrencilerin Bilim Ve Sanat Merkezlerine İlişkin Metaforik Algıları *Üstün Yetenekli Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2013, 1(2), Özel Sayı, 117-127
- MEB, (2007). Bilim ve Sanat Merkezi Yönergesi. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2593_0.html
- MEB, (2015). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci Tanılama Kılavuzu. (http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_11/19105341_rencitanlamaklavuzu.pdf)
- Miles, M.B.,&Huberman, A.M. (1994). *Qualitivedataanalysis*. ThousandOaks, CA: Sage.
- Özsoy, Y. (2014). Bilim ve Sanat Merkezi Öğrenci, Öğretmen ve Velilerinin Üstün Yetenekli Öğrenci Kavramına İlişkin Metaforları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2014, 2(1), 74-87.
- Pehlivan, H. (2010). Ankara fen lisesi öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ile akademik benlik tasarımlarının bazı ailesel faktörler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 805-818.
- Renzulli, J., S. (1999). What Is Thing Called Giftedness And How Do We Develop It? A Twenty- five Year Perspective. *Journal for the Eucation of Gifted*, 23(1), 3-54.
- Sak, U.(2010). *Üstün Zekâlılar*, Ankara:Maya Akademi.
- Tannenbaum, J. A. (2003). Nature and Nurture of Giftedness, the Handbook of Gifted Education (3rd ed.), N. Colangelo ve G. Davis (Eds.), Allyn ve Bacon, Boston. (45)
- Türnüklü, A(2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, Sayı: 24, s.s 543- 560
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, 5. Baskı, Ankara: Seçkin yayıncılık.
- Yılmaz, M. ve Çaylak, B. (2009). Bilim Sanat Merkezinin öğrencilerin fen ve teknoloji dersindeki başarılarına sağladığı katkılara ilişkin velilerin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 368-383.



POZİTİF PSİKOLOJİ BAĞLAMINDA ÖZNEL İYİ OLUŞ VE SPOR İLİŞKİSİ: ERGENLER ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

Öğr. Gör. Gülden ÖZTÜRK SERTER

Hitit Üniversitesi, Sungurlu MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Okutman Emre YAMANER

Hitit Üniversitesi, Sungurlu MYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü

Öz

Amaç: Psikolojide mutluluğu ele almanın tarihi oldukça yenidir. Seksenli yıllardan sonra pozitif psikolojinin gelişimi ile birlikte mutluluk konusunda yapılan çalışmalar giderek artmıştır. Diener'e (1984) göre öznel iyi oluş, bireylerin yaşam doyumlarına ve olumlu-olumsuz duygulanımlarına ilişkin genel bir değerlendirmedir. Sporun insan metabolizması, sinir sistemi ve psikolojik sağlığı için önemli oranda faydasının olduğu bilinmektedir. Sporun duyu durumsal yararlarının olduğu, olumlu kendilik kavramını geliştirdiği, özsaygı ve özyeterlikte artışlara neden olduğu, olumlu beden imgesini beslediği, fizyolojik ve psikolojik stresi azalttığı, hoşlanma ve eğlenme duygularını geliştirdiği belirtilmektedir. Hoşlanılan ve haz alınan etkinlik olarak sporun, öznel iyi olmayı artırmakta olduğu bilinmektedir. Ancak alan yazında spor ile uğraşan ergenlerin öznel iyi oluşlarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmanın amacı sporla uğraşan ve sporla uğraşmayan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini incelemektir. **Yöntem:** Çalışmaya Çorum'da yaşayan 111 kız ve 97 erkek ergen olmak üzere toplam 208 ergen dahil edilmiştir. Çalışmada Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde t testi, Kruskal Wallis-H testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi kullanılmıştır. **Bulgular:** Analiz sonuçlarına göre ergenlerin öznel iyi oluşlarının yaş ve cinsiyet değişkenine göre bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu olarak spor yapan ergenlerin öznel iyi oluşlarının spor yapmayan ergenlere göre anlamlı derecede farklı olduğu belirlenmiştir. Çalışmada aynı zamanda ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin spor yapma sürelerine göre anlamlı derecede farklılaştığı belirlenmiştir. **Sonuç:** Spor yapmak ergenlerin öznel iyi oluşlarını artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Öznel İyi Oluş, Spor, Ergen

Abstract

Objective: The history of dealing with happiness in psychology is quite new. After eighties, studies on happiness increased with the development of positive psychology. According to Diener (1984), subjective well-being is a general assessment of the individual's life satisfaction and positive-negative effects. It is known that the sport is beneficial for human metabolism, nervous system and psychological health. It is stated that the sport develops emotional situational benefits, develops the concept of positive self, causes increases in self-esteem and self-efficacy, feeds positive body image, reduces physiological and psychological stress, as well as improves enjoyment and entertainment. It is known that sport as a pleasing and enjoyable activity increases subjective well being. However, no research has been found in the literature to examine subjective well-being of adolescents engaged in sports. The purpose of this study is to



examine the subjective well-being of adolescents who are engaged in sports and do not engage in sports. **Method:** A total of 208 adolescents (111 girls and 97 male teenagers) living in Çorum, participated in the study. The Adolescent Subjective Well Being Scale has been used in the study. In the analysis of the data, t test, Kruskal Wallis-H test and Pearson Moments Product Correlation analysis have been used. **Results:** According to the results of analysis, it has been determined that subjective well-being of adolescents does not differ according to age and gender. As another finding in the study, it was determined that the subjective well-being of the adolescents performing sports differ significantly from those who are not engaged in sports activities. In the study, it was also determined that subjective well-being levels of adolescents differed significantly compared to duration of doing sports. **Conclusion:** Doing sports increases the subjective well-being of adolescents.

Keywords: Subjective Well being, Sports, Adolescent

1. GİRİŞ

Mutluluğu ele almanın tarihi çok eskiye dayanır. Aristo'dan günümüze kadar "İnsan nasıl mutlu olur?" sorusu akılları kurcalamıştır. Psikoloji açısından bakıldığında ise mutluluğu ele almanın tarihi oldukça yenidir. Seksenli yıllardan sonra pozitif psikolojinin gelişimi ile birlikte mutluluk konusunda yapılan çalışmalar giderek artmıştır (Eryılmaz, 2009). Pozitif psikoloji, bireyin yaşamda karşılaştığı olumsuz durumları (hastalık gibi) iyileştirmenin yeterli olmadığı ve sahip olduğu olumlu özellikleri (sevgi, duyarlılık, yetenek, özgünlük vb.) geliştirmenin de önemli olduğu yönündeki bir anlayışı savunmaktadır (Seligman, 2002). Bu anlayışta, bireyin eksik ya da zayıf yönlerini gidermekten çok, güçlü yönlerini geliştirmeye dönük çabalar ön plana çıkmakta ve bu yönelimin psikopatolojiyi önlemede daha etkili olacağı vurgulanmaktadır (Suldo ve Huebner, 2004). Pozitif psikolojide mutluluğun terimsel karşılığı olarak genellikle "öznel iyi-oluş" (subjective well-being) kavramı kullanılmaktadır. Diener ve Suh'e (1997) göre öznel iyi-oluş, birbiriyle ilişkili üç unsuru kapsamaktadır: Olumlu duygulanım, olumsuz duygulanım ve yaşam doyumu. Olumlu ve olumsuz duygulanım, hoşça giden ve gitmeyen duygulardan oluşmakta iken, yaşam doyumu bireyin yaşamına ilişkin bilişsel değerlendirmelerini içermektedir (Akt. Çivitçi, 2012).

Mutlu olmak, insanlar için önemli ve ulaşılmak istenen bir amaçtır (Eryılmaz, 2011). İnsanlar, birçok hoş ve çok az hoş olmayan duygular hissettiklerinde, ilgi çekici aktivitelerde bulduklarında, birçok sevinç ve çok az acı yaşadıklarında ve yaşamlarından memnun olduklarında yüksek bir öznel iyi oluş yaşamaktadırlar (Tuzgöl Dost, 2004).

Son yıllarda spor etkinliklerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkileri çok yönlü ele alınmaktadır. Etkinliklerle, bedensel zindelle, enerji ile dolu yaşamın, olumlu duyguları besleyeceği, bireyin yaşamını doyumlu hissetmesini sağlayacağı, genel kabul gören bir düşüncedir. Bu bakımdan spor etkinliklerinin duygu durumsal yararlarının olduğu, olumlu kendilik kavramını geliştirdiği, özsaygı ve özyeterlikte artışlara neden olduğu, olumlu beden imgesini beslediği, fizyolojik ve psikolojik stresi azalttığı, hoşlanma ve eğlenme duygularını geliştirdiği belirtilmektedir. Hoşlanılan ve haz alınan etkinlik olarak spor, öznel iyi olmayı artırmakta olduğu bilinmektedir (Yetim, 2001). Bu doğrultuda ergen bireylerin spor yapmalarının öznel iyi oluşları üzerinde önemli etkisi olduğu söylenebilir. Çocukluk ile erişkinlik arasında bir geçiş dönemi olarak tanımlanan ergenlik, Latince büyüme, olgunluğa erişme (adolescence) anlamına gelen biyolojik, psikolojik ve sosyal değişimin hızlandığı ve birbirleri ile yoğun etkileşim içine girdiği bir yaşam evresini tanımlamaktadır (Aydın, 2015).



Sporun ve fiziksel aktivitenin beden sağlığı üzerindeki olumlu etkilerinin yanı sıra ruh sağlığı açısından yararları da bilinmektedir. Ergenin yer aldığı aktiviteler, ergenin ortamını oluşturmada önemli birer faktördür. Araştırmalar; yapılandırılmış ortam ve programlar doğrultusunda, belli bir amaca yönelik aktivitelere katılmanın ergenin benliğinin ve kimliğinin oluşmasında olumlu etkilerinin olduğunu göstermektedir. Mathey'e (1969) göre spor; bireysel ya da takım olarak, belirlenmiş kural, yer, zaman ve alanda; değişiklikleri gözlenebilen, seriler halinde gerçekleştirilen ve bir amaç doğrultusunda yapılan organize insan davranışlar olarak tanımlanabilir (Akt. Alpaslan, 2012).

Ülkemizde gerçekleştirilen bir araştırmada spor etkinliklerinin çocuk ve ergenlerde davranış ve sosyal gelişim üzerine etkileri araştırılmış olup 6–15 yaş aralığında 26 kız ve 25 erkek araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırmaya katılan çocuk ve ergenlere 2 ay aralıkla H. J. Eysenck Glenn Wilson'un sosyal gelişim envanteri uygulanmış ve spor etkinliklerine katılımın sosyal gelişimleri üzerine belirgin derecede olumlu katkıda bulunduğu saptanmıştır (Er ve ark., 1999). Doğan ve arkadaşları (1994) 697 üniversite öğrencisinin aktif sosyal etkinliklere katılma oranlarını ve benlik saygısı düzeylerini belirledikleri araştırmalarında, spor yapan öğrencilerde beden imgesi değerlendirmesinin spor yapmayanlara göre daha olumlu olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Gür (1996), değişik yaş gruplarından oluşan örnekleme, ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasında negatif yönde anlamlı bir ilişki bulmuştur. Field ve arkadaşları (2001) 89 lise öğrencisi ile gerçekleştirdikleri bir araştırmada düzenli egzersiz yapan ergenlerin anne-babalarıyla daha az çatışma yaşadığını, daha az depresif belirti ve madde kullanımı tanımladıklarını ve akademik başarılarının ortalamasının üstünde olduğunu belirlemişlerdir (Field ve ark. 2001).

Ülkemizde sporla ilgili birçok araştırma yapılmış olmasına; spor ve fiziksel etkinliklerle stres, kaygı ve depresyon düzeyi arasında ters orantı; benlik saygısı ve kendilik algısı ile doğru orantılı bir ilişki olduğu birçok çalışmada saptanmasına karşın alan yazında spor ile uğraşan ergenlerin öznel iyi oluşlarının incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda bu çalışma sporla uğraşan ve sporla uğraşmayan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir.

2. YÖNTEM

Bu çalışma, Çorum ilinde, 2016-2017 öğretim yılında Atatürk Anadolu Lisesi, Eti Anadolu Lisesi, Çorum Spor Lisesinde öğrenim gören ve yaşları 13-17 arasında değişen 111 kız (53.8 %), 97 (46.2 %) erkek olmak üzere toplam 208 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir.

Çalışmada Kullanılan Ölçme Araçları

Bu çalışmada Eryılmaz (2009) tarafından geliştirilen Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği ve araştırmacılar tarafından hazırlanan Soru Bilgi Formu Kullanılmıştır.

Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği: Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği Eryılmaz tarafından (2009) geliştirilmiştir. Ölçek, yaşamın çeşitli alanlarındaki doyum düzeylerini ve olumlu duygulanımı içeren maddelerden oluşmaktadır. Ölçek, dörtlü likert tipindedir ve 15 maddeden oluşmaktadır. Ergen Öznel İyi Oluş Ölçeği, aile ilişkilerinde doyum, yaşam doyumunu, olumlu duygular ve önemli kişilerle ilişkilerde doyum olmak üzere dört alt faktörden oluşmaktadır. Bu dört boyutun açıklanan varyansı 61,64'tür. Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .87,



Sperman–Brown değeri ise .83'tür. Ölçeğin uyum geçerliliği bu çalışma grubunda da yaşam doyumu ölçeği ile değerlendirilmiştir. Yapılan analizlerin sonucunda, ölçeğin 0.47 düzeyinde uyum geçerliğine sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Bu çalışma grubunda ölçeğin açıklanan varyansı 63,24 ve iç tutarlık katsayısı 0.91 olarak bulunmuştur.

3. VERİLERİN ANALİZİ

Araştırmada elde edilen veriler bilgisayar ortamında SPSS 22 paket programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde Kruskal Wallis-H testi, t-Testi ve Pearson Momentler Çarpım Korelasyon analizi kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Araştırmaya katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaşa göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı Kruskal Wallis-H analizi ile test edilmiştir.

Tablo 1. Yaşa Göre Öznel İyi Oluş Üzerinde Uygulanan Kruskal Wallis-H Analizi Sonuçları

	Yaş	N	X	X ²	df	p
	13	30	120.93			
Öznel İyi Oluş Puanları	14	59	92.96			
	15	60	112.82	6.030	4	.197
	16	29	100.00			
	17	30	98.48			

Ergenlerin öznel iyi oluş puanları yaşlarına göre incelendiğinde, puanların normal dağılım göstermemesi sebebiyle Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır.

Tablo 1 incelendiğinde 13 yaş ergenlerin öznel iyi oluş ortamları puanlarının 120.93; 14 yaş ergenlerin öznel iyi oluş ortamları puanlarının 92.96; 15 yaş ergenlerin öznel iyi oluş ortamları puanlarının 112.82, 16 yaş ergenlerin öznel iyi oluş ortamları puanlarının 100.00 ve 17 yaş ergenlerin öznel iyi oluş ortamları puanlarının 98.48 olduğu görülmektedir. Yapılan Kruskal Wallis-H testi sonucuna göre ergenlerin yaşlarına göre öznel iyi oluş puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir. ($X^2= 6.030$; $p>0.05$). Benzer sonuç Balcı Çelik ve Öztürk Serter (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da elde edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluşlarının aile fonksiyonları ile ilişkisinin incelendiği araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaşa göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi ile analiz edilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyete Göre Öznel İyi Oluş Üzerinde Uygulanan t-testi Sonuçları

CİNSİYET	N	X	SD	f	p
Kız	111	50.0360	8.31530		
Erkek	97	50.5773	6.83410	-.508	.372

Ergenlerin öznel iyi oluş puanları cinsiyetlerine göre incelendiğinde puanlar normal dağılım gösterdiği için aralarındaki farkı tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır.



Yapılan t-testi sonucuna göre ergenlerin cinsiyetlerine göre öznel iyi oluş puanlarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir. Erkek ergenlerin öznel iyi oluş ortalama puanlarının ($X = 50.57 \pm 8.31$), kız ergenlere göre ($X = 50.04 \pm 6.83$) daha yüksek olduğu ancak gruplar arasındaki puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ($t = -.508$; $p > .05$) belirlenmiştir. Benzer sonuç Eryılmaz (2011) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada da elde edilmiştir. Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmaya 233 ergen dâhil edilmiş olup ergen öznel iyi oluşunun cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Diğer bir benzer sonuç Atasoy ve arkadaşları (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da elde edilmiştir. Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinde öznel iyi oluşun çeşitli değişkenlere göre incelendiği araştırmada öğrencilerin öznel iyi oluş düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir.

Tablo 3. Spor Yapma ve Yapmama Durumuna Göre Öznel İyi Oluş Üzerinde t-Testi Sonuçları

		N	X	SD	t Testi		
					t	df	p
Öznel İyi oluş	Spor Yapıyor	101	51.5248	8.0580	2.288	208	0.02
	Spor Yapmıyor	107	49.1215	7.0786			

Ergenlerin spor yapma ve yapmama durumlarına göre öznel iyi oluş puanları incelendiğinde puanlar normal dağılım ($p < 0.05$) gösterdiği için aralarındaki farkı tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Yapılan t-testi analizi sonuçlarına göre, spor yapan bireylerin öznel iyi oluş puanları 51.52 ve spor yapmayan bireylerin öznel iyi oluş puanları ise 49.12 olarak belirlenmiştir. Ergenlerin öznel iyi oluş ortalama puanlarının spor yapıp yapmama durumuna göre farklılıklaştığı görülmektedir ($p < 0.05$). Bu bilgi doğrultusunda spor yapmanın ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini artırdığı söylenebilir. Benzer sonuç Yazıcı, Caz ve Tunçkol (2016) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da elde edilmiştir. Öznel İyi oluş düzeylerinin incelendiği araştırmada spor yapan personelin öznel mutluluk düzeyi spor yapmayan personele göre daha yüksek bulunmuş olup aralarında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4. Ergenlerin Düzenli Olarak Spor Yapma Sürelerine Göre Öznel İyi Oluş Üzerinde Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

	Aile ilişkilerde doyum	ile	Olumlu duygular	Yaşam doyumu	Önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum	Öznel oluş	İyi
Bireylerin spora devam süreleri	$r = .123^*$		$r = .121^*$	$r = .219^{**}$	$r = .085^*$	$r = .169^*$	

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Ergenlerin öznel iyi oluş puanları spor yapma sürelerine göre incelendiğinde puanlar normal dağılım ($p < 0.05$) gösterdiğinden, aralarındaki ilişkiyi istatistiksel olarak ifade etmek amacıyla Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ergenlerin spor yapmaya devam süreleri arttıkça öznel iyi oluş puanları ve öznel iyi oluş ölçeği alt boyutlarından aile ile ilişkilerde doyum ($r = .123$; $p < 0.05$), olumlu duygular ($r = .121$; $p < 0.05$), yaşam doyumu



($r=.219;p<0.01$) ve önemli diğerleri ile ilişkilerde doyum ($r=.085;p<0.05$) puanları arasında pozitif doğrusal ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre ergenlerin spora devam süresinin artması, onların öznel iyi oluşlarını, aile ile ilişkilerini, kendileri ile ilgili olumlu duygularını, yaşam doyumlarını ve önem verdikleri diğer bireylerle olan ilişkilerinin artmasını sağladığı söylenebilir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışma sporla uğraşan ve sporla uğraşmayan ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yaş ve cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Çalışmada elde edilen bu bulguları ulusal literatürde Balcı Çelik ve Öztürk Serter (2016), Atasoy ve diğerleri (2016), Eryılmaz (2011) ve Tuzgöl- Dost (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar desteklemektedir.

Çalışmamızda erkek ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin kız ergenlerden daha yüksek çıkması kültürel etkiler ile açıklanabilir. Toplumumuzda erkek çocuklarına kız çocuklarından daha fazla değer verildiği görülebilmektedir. Erkek çocukların üzerinde, kız çocukları kadar kısıtlamalar bulunmamaktadır. Bu nedenle erkeklerin öznel iyi oluş düzeylerinin kız ergenlerden daha yüksek olması beklenebilir (Tuzgöl Dost, 2004).

Bradburn ve Caplovitz, 1965, Gurin, Veroff ve Feld (1960) tarafından gerçekleştirilen ve öznel iyi oluş ile yaş ilişkisini inceleyen ilk çalışmalarda gençlerin yaşlılardan daha mutlu olduğu bulunmasına karşın; son yıllarda yapılan çalışmalar (Alsto ve ark., 1974; Andrews ve Withey, 1976; Cameron, 1975; Sauer, 1977) mutluluk ile yaş arasında bir ilişkinin olmadığını göstermiştir (Akt. Yetim, 2001).

Çalışmada elde edilen bulgularda yaş değişkenine göre fark bulunmaması örnekleme dahil edilen yaş grupları arasındaki farkın dar olması ile açıklanabilir. Cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmamasının nedeni kültürel etkilerden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca günümüzde kadınlar üzerinde eskisi kadar baskı bulunmamaktadır. Günümüzde kız ergenlerin okutulması ve meslek sahibi olması yönünde toplumuz eskisine göre çok daha fazla olumlu düşünceye sahiptir. Dolayısı ile kadınlar okumakta, meslek sahibi olabilmekte ve çalışma hayatında yer alabilmektedirler. Tüm bu değişimlerden dolayı kız ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin yükselerek erkeklerin öznel iyi oluş düzeyine yaklaşmış olması muhtemeldir. Dolayısıyla bu durum cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık oluşmasının önüne geçmesine sebebiyet vermiş olabilir.

Çalışmada elde edilen diğer bir bulgu da ergenlerin öznel iyi oluş düzeylerinin spor yapma ve yapmama durumuna göre farklılaştığıdır. Ulusal literatürde ergenlerin öznel iyi oluşları ile spor yapma ve yapmama durumuna göre incelendiği bir çalışmaya rastlanmazken yetişkinlerde spor yapmanın öznel mutluluğu artırdığı bulgusuna ulaşan bir çalışmaya ulaşılmıştır. Literatürde sporla uğraşmanın öznel iyi oluşu artırdığı bilgisine sıklıkla rastlanmaktadır. İlimli düzeyde, düzenli ve en az yirmi-otuz dakika yapılan egzersizin öznel iyi olmayı ve zihin sağlığını artırdığı gözlenmiştir. Egzersizin kendilik kavramına ve özsaygıya olumlu etkileri vardır. Egzersiz yapanların, yapmayanlara göre daha olumlu global özsaygıya sahip oldukları bulunmuştur. Sporun geleneksel stres azaltma yaklaşımları kadar sıkıntıyı, gerilimi, depresyonu ve öfkeyi azalttığı bulunmuştur. Bununla birlikte çoğu araştırmada özsaygı, kendine güven ve egzersiz parametreleri arasında anlamlı ilişki belirlenmemiştir (Akt.



Yetim, 2001). Sonuç olarak literatürde sıklıkla rastlanılan bilgi alışkanlık haline getirilmiş sporun öznel iyi oluşu artırmaktadır.

Literatürdeki çalışmaların bazılarında spor yapma süresine göre öznel iyi oluş düzeyinin incelenmesi önerisine rastlanmaktadır. Bu doğrultuda çalışmada ergenlerin öznel iyi oluş düzeyleri spor yapma sürelerine göre incelenmiş ve ergenlerin spor yapma süreleri arttıkça öznel iyi oluş düzeylerinin arttığı belirlenmiştir.

Ulusal literatürde, ergen öznel iyi oluşu ile spor arasındaki ilişkilerin incelendiği çalışmaların olmadığı görülmektedir. Oysaki ergenlik, bedensel, bilişsel, toplumsal ve ahlakî açıdan çeşitli değişikliklerin yaşandığı aynı zamanda ergenin beden imgesini yeniden yapılandığı ve yaşam amaçlarını oluşturduğu bir dönemdir. Bu dönemde ergenin edindiği yaşam alışkanlıklarının tüm yaşamı boyunca sürdürmesi muhtemeldir. Literatürdeki veriler doğrultusunda ergenin alışkanlık ve amaç edindiği sporun öznel iyi oluş üzerindeki etkisinin incelenmesi önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda ileride gerçekleştirilecek çalışmalarda ergen öznel iyi oluşu ve spor ilişkisinin daha geniş örneklerde, profesyonel olarak spor yapan ergenlerde, çeşitli spor alanları ve çeşitli spor yaşantıları açısından incelenmesi önerilebilir.

6. Kaynakça

- Alpaslan, A.H. (2012). Ergen ruh sağlığı ve spor. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 13: 181-185.
- Atasoy, M., Şahin, M., Altun, M. (2016). Türk üniversitelerinde beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinde öznel iyi oluşun çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of Science Culture and Sport*, 2016; 4:(SI 1): 100-110.
- Aydın, B. (2015). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Balcı Çelik, S. Öztürk Serter, G. (2016). Üniversite öğrencilerinde öznel iyi oluşun aile fonksiyonlarına göre incelenmesi. *Hedefe Doğru İnsan Psikolojik Danışma ve Rehberlik. Canik Belediyesi Kültür Yayınları*. Yayın No: 55-17-01.
- Çivitçi, A. (2012). *Üniversite öğrencilerinde genel yaşam doyumu ve psikolojik ihtiyaçlar arasındaki ilişkiler*. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt 21, Sayı2, 2012, Sayfa 321-336.
- Dilmaç, B. & Bozgeyikli, H. (2009) Öğretmen adaylarının öznel iyi olma ve karar verme stillerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 11-1 Yıl: 2009 171-187.
- Doğan, O., Doğan, S., Çorapçıoğlu, A., ve Çelik G. (1994). Aktif ve sosyal etkinliklere katılmanın beden imgesi ve benlik saygısına etkisi. *Psikiyatri Psikoloji Psikofarmakoloji (3P) Dergisi*, 1994; 2:33-8.
- Er, G., Çamlıyer, H., Çobanoğlu, G., Er N. (1999). Spor etkinliklerinin çocuk ve ergenlerde davranış ve sosyal gelişim üzerine etkileri. *BESBD* 1999; 3: 29-38.
- Eryılmaz, A. (2009) *Başarı çıkma stratejilerinin kişilik özellikleriyle ergen öznel iyi oluşu arasındaki aracı rolü*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Eryılmaz, A. (2011). Ergen öznel iyi oluşu ile olumlu gelecek beklentisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi* 2011;24:209-215.
- Eryılmaz, A. (2011) Ergenlerin öznel iyi oluşlarıyla aile ortamları arasındaki ilişki. *Aile ve Toplum Dergisi* Yıl:11 Cilt: 6 Sayı:21, 93-101.



Field T., Diego, M., Sender C.E. (2001). Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics. *Adolescence* 2001; 36:105-10.

Gür, A. (1996). *Ergenlerde depresyon ve benlik saygısı arasındaki ilişki*.Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Myers, D.G. & Diener, E. (1995), Who is happy?, *Psychological Science*, 6, 1, 10-17.

Seligman, M. E. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. (In Snyder, C.R. ; S. J. Lopez) (Eds.). *Handbook of Positive Psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press. [Electronic version]. April 04, 2017.

Suldo, S. M. & Huebner, E.S. (2004). Does life satisfaction moderate the effects of stressful life events on psychopathological behavior during adolescence? *School Psychology Quarterly*, 19 (2), 93-105.

Tuzgöl Dost, M. (2004) *Üniversite öğrencilerinin öznel iyi oluş düzeyleri*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Yetim, Ü. (2001) *Toplumdan bireye mutluluk resimleri*. İstanbul: Bağlam Yayınları.

Yazıcı, Ö.F., , Caz, Ç. ve Tunçkol, H. M. (2016). Spor genel müdürlüğü taşra teşkilatında çalışan personelin öznel mutluluk düzeyleri. *International Journal of Sports, Exercise and Training Science*. Cilt 2, Sayı 1, 1-7.



EBEVEYNLERİN OKUL ÖNCESİ ÇOCUKLARIN BEDEN EĞİTİMİ VE SPOR ETKİNLİKLERİNE KATILIMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Bilm. Uzm. Öğr. Gör. N. Ferah YAVUZ

Bilm.Uzm. Öğr.Gör., Karabük Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksekokulu

Doç. Dr. Arzu ÖZYÜREK

Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi, Çocuk Gelişimi Bölümü.

Öz

Bu çalışmada, okul öncesi çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımına ilişkin ebeveyn görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma grubunu, çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 20 anne ve 20 baba olmak üzere 40 ebeveyn oluşturmuştur. Verilerin toplanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşmeler not tutularak kaydedilmiş ve içerik analizi yapılarak analiz edilmiştir. Elde edilen bilgiler, kodlanarak gruplanmış ve temalar halinde ele alınarak tartışılmıştır. Sonuç olarak; ebeveynlerin genellikle çocukların okul öncesi dönemden itibaren beden eğitimi ve spor etkinlikleri yapması gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların özellikle bedensel ve sosyal gelişimlerine katkı sağladığı, çocukların spora teşvik edilmesinde öncelikle anne-babaların model olmaları gerektiği görüşünde oldukları belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Beden Eğitimi ve Spor, Hareket Becerileri, Okul Öncesi Dönem.

377

*Bu çalışma N. Ferah Yavuz tarafından Doç.Dr.Arzu Özyürek danışmanlığında hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünü kapsamaktadır.

Giriş

Oyun ve spor çalışmaları, çocukların gelişme sürecinde önemli rol oynar. Çocuklar hareketleri öğrenmek için çok isteklidirler ve bunları denedikçe mutlu olurlar. Bedenlerini kontrol edebildikçe kendilerini başarılı bularak güven duyarlar. Oynamak ve becerilerini geliştirmek için gereken motivasyon, çocukta vardır. Bu nedenle, çocuklara spor uygulamaları düzenlenirken fiziksel becerilerini öğrenebilecekleri uygun ortamlar sunulmalı ve kesinlikle üst düzeyde sportif performans için zorlanmamalıdır (Karaman vd., 2012). Hareket, çocuğun fiziksel, zihinsel ve duygusal gelişiminin önemli bir parçasıdır (Kerkez, 2012). Erken çocukluk dönemi, diğer gelişim alanlarıyla olduğu kadar lokomotor ve nesne kontrol becerilerini içeren motor gelişim için de kritik bir dönemdir. Motor beceriler oyuna katılım ve daha sonraki çocukluk döneminde sportif hareketlerin gelişiminde temel oluşturmaktadır. Aynı zamanda motor gelişim ve kavram gelişimi arasında bir bağlantı olduğu bilinmektedir (Draper, Achmat, Forbes & Lambert, 2012).

Günümüz çocuklarının apartman yaşamı, oyun alanlarının yetersizliği, televizyon ve bilgisayar karşısında geçirilen zaman, abur cubur yeme gibi çeşitli nedenlerle daha hareketsiz ve daha kilolu oldukları görülmektedir. Oysa beden eğitimi ve spor etkinlikleri, çocukların özellikle



hareket gereksinimlerini karşılayarak onlara aktif bir yaşam fırsatı sunmaktadır. Okula başlamadan önce, çocuğun birçok motor aktivitesi desteklense de çocuklar hareket potansiyeli ve bedenleri hakkında çok az bilgiye sahiptirler (Özer ve Özer, 2012). Bu konuda ailelerin çocuklarına fırsat sunmaları ve okul kurumlarında gerekli tedbirlerin alınarak çocukların desteklenmesi önemli görünmektedir. Oyun ve harekete karşı çocukta ilgi uyandırabilme, çocuğu düzenli sportif katılıma hazırlayabilme, çocukları ülkenin gelenek, görenek ve adetlerine göre, kendi ayakları üzerinde durabilen, yaratıcı ve işbirliğine yatkın birey olarak olarak yetiştirebilmede beden eğitimi ve sporun önemli bir yeri vardır. Hareketsiz bir yaşam, çocuklarda başta obezite riski olmak üzere birçok sağlık problemi riskini artırmaktadır. Çocukluk döneminde yapılan düzenli hareket ve fiziksel aktivitelerin hem çocuğun fizyolojik, bilişsel ve psikososyal gelişimi üzerine olumlu etkisi bulunmakta hem de yetişkinlikte hastalıklardan korumada yardımcıdır (Kayapınar, 2007; Kerkez, 2012).

Tüm bunların yanında, ülkemizde sporun gelişerek dünya standartlarını yakalayabilmesi için başta anne ve babalar olmak üzere toplumun büyük bir kesiminin desteğine ihtiyaç vardır. Bu nedenle, beden eğitimi ve spor alanında çalışan bilim insanı ve yöneticilerin öncelikli olarak sporu halkın tutumlarıyla bütünleştirmeye yönelik çalışmalar yapması gerekmektedir (Öncü ve Güven, 2011). Yapılan çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi çocuklarla uygulanan beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların gelişim alanları üzerine etkisi (Arıkan, 2002; Dursun, 2004; Altınkök, 2006; Kırıcı, 2008; Çelebi, 2010; Yavuz, 2016), okul öncesi öğretmenlerin hareket eğitimi ve oyun konusundaki yaklaşımlarını (Demirdalç, 2003; Dursun, 2004; Özmen, 2004) inceleyen çalışmalara rastlamak mümkündür. Okul öncesinde oyun ve hareket eğitimi konusunda ebeveyn görüşlerini inceleyen sınırlı sayıda çalışmaya (Aytekin, 2001; Kerkez, 2004; Ulutaş, 2011) rastlanmıştır Bu nedenle bu çalışmada, okul öncesi çocuklara sahip ebeveynlerin çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Elde edilen bulgular ışığında öneriler geliştirilmesi ile alana önemli katkı sağlanacağı öngörülmüştür.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, eğitimde alanında en yaygın araştırma biçimi olan temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır (Merriam, 2013). Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma” olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunda 2015-2016 eğitim öğretim yılında 4-5 yaşındaki çocuğu bir okul öncesi eğitim kurumuna devam eden, çalışmaya katılmaya gönüllü olan 20 anne ve 20 baba olmak üzere 40 ebeveyn yer almıştır.

Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından çalışmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda hazırlanan 12 açık uçlu sorunun yer aldığı yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formunda yer alan sorular amaca uygunluk, anlaşılabilirlik ve yazım kurallarına uygunluk bakımından değerlendirilmek üzere üç alan uzmanını görüşüne sunulmuştur. Uzman önerileri doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıldıktan sonra iki ebeveyn



ile ön görüşme yapılmıştır. Bu ön görüşmenin ardından, anlaşılabilirliği güç olduğu belirlenen sorularda bazı değişiklikler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Bu şekilde, kapsam ve görünüş geçerliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ebeveynlerle görüşmeler, öğretim yılının ikinci yarısında çocuklarını okula bırakma ve alma saatlerinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler not tutularak kaydedilmiş, görüşme tamamlandıktan sonra katılımcılara verdikleri bazı cevaplar okunarak ifade etmek istediğini doğrulaması istenmiştir.

Ebeveynlerden elde edilen bilgilerin analizinden önce, her bir katılımcıya bir kod verilmiştir. Örneğin; A-1 1 numaralı anneyi, B1 1 numaralı babayı temsil etmektedir. Verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yapılmıştır (Creswell, 2016). Görüşme içeriği yazılı kayıtlar gözden geçirilerek kodlanmıştır. Görünüşte aynı olan veriler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bu kategorilerden ilgili olanlar birleştirilerek temalar halinde ele alınmıştır (Ekiz, 2003). Ayrıca bulgular sunulurken katılımcıların görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilerek yorumlanmıştır. Böylece geçerliğin sağlanmasına çalışılmıştır (Merriam, 2013).

Bulgular

Bu bölümde, ebeveynlerin sorulan sorulara verdikleri cevaplardan elde edilen bilgiler temalar halinde verilmiştir. Bu temalar “Ebeveynlerin Sportif Faaliyetleri”, “Ebeveynlerin Spor Yapmasına Engel Olan Durumlar”, “Ebeveynlerin Çocukların Spor Yapmasına İlişkin Görüşleri”, “Ebeveynlerin Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Çocuklara Faydalarına İlişkin Görüşleri” ve “Okul Öncesi Çocuklarla Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler” olarak ele alınmıştır.

Tema 1: Ebeveynlerin Sportif Faaliyetleri

Bu tema başlığı altında, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin günlük yaşamlarında sportif faaliyetlerde bulunup bulunmadıkları, sportif bir faaliyette bulunuyorlarsa nasıl bir faaliyette buldukları ele alınmıştır.

Konuya ilişkin olarak ebeveynlerden 11’i düzenli olarak sportif faaliyette bulunduğunu, bunlardan 5 anne yürüyüş yaptığını, 3 anne hem yürüyüş hem de egzersiz yaptığını ve 3 baba yürüyüş egzersiz yaptığını belirtmiştir. Fırsat buldukça sportif faaliyette bulunduğunu söyleyen 5 ebeveyn 2 baba halı sahada maç yaptığını, bir baba voleybol ve masa tenisi oynadığını, bir anne yüzdüğünü ve basketbol oynadığını, bir anne de hem yüzdüğünü hem de plates sporuyla ilgilendiğini belirtmiştir. Buna göre ebeveynlerin genel olarak günlük hayatta düzenli olarak sportif faaliyetlerle ilgilenmedikleri, zaman buldukça bazı spor dalları ile ilgilendikleri söylenebilir.

Tema 2: Ebeveynlerin Spor Yapmasına Engel Olan Durumlar

Bu tema başlığı altında, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin günlük yaşamlarında sportif faaliyetlerde bulunmalarına engel olan durumların neler olduğu ele alınmıştır.

Spor yapmama nedenini ebeveynlerden 18’i zaman bulamadığı için, 1’i sağlık sorunu nedeniyle spor yapmadığını belirtmiştir. Bu durumu A-5 “*Zamanım olmadığı için spor yapamıyorum.*



Aslında çok da istemiyoruz galiba. İstese vakit yaratırız.”, B-20 “Zamanımın olmamasından ziyade bilinçsizlik ve önemsememek nedeniyle spora zaman ayırmıyorum” Şeklinde dile getirmişlerdir. Spor yaptığını belirten ebeveynler ise rahatlamak, sağlıklı olmak ve kendini daha dinç ve iyi hissetmek için spor yaptıklarını belirtmişlerdir. Bu durumu B-11 “Vücut sağlığını korumak ve günlük işlerimi yaparken daha dirençli ve huzurlu hissetmek için spor yapıyorum.” Şeklinde ifade etmiştir. Buna göre, ebeveynlerin genel olarak spor yapmama nedeninin spor yapmak için zaman bulamamaları olduğu söylenebilir.

Tema 3: Ebeveynlerin Çocukların Spor Yapmasına İlişkin Görüşleri

Bu tema başlığı altında, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin çocukların spora başlama yaşları, hangi tür spor yapmalarının uygun olacağı ve spor yapmada kimleri model alacağına ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Çocukların spora başlama yaşı ile ilgili olarak ebeveynlerden 5’i çocuk doğduğu andan itibaren, 4’ü erken yaşlarda/çocuk yürümeye başladığı andan itibaren, 6’sı 2-3 yaşlarında, 20’si 3-5 yaşlarından itibaren, 2’si 6-7 yaşında, 1’i 9-10 yaşlarında, 2’si çocuk sporla ilgilenmeye başladığı ve hazır olduğu andan itibaren spora başlayabileceğini belirtmişlerdir. Bu konuda A-9 “Kızıma 3-4 aylıkken kol ve bacak hareketleri yaptırırdım. Düzenli egzersizleri ise çocuk yürümeye başladığı andan itibaren yapması uygun olur.” Şeklinde görüşünü belirtmiştir. Buna göre, ebeveynlerin çocukların genel olarak çocukların 3-5 yaş civarında spora başlamalarını uygun gördükleri söylenebilir.

Çocukların hangi spor dalları ile ilgilenmelerinin uygun olduğuna ilişkin olarak ebeveynlerden 5’i soruyu sadece cimnastik şeklinde cevaplarırken, diğer ebeveynler çoğunlukla cimnastikle başlayıp ileriki dönemlerde yüzme, bale, basketbol, futbol, voleybol, tenis, atletizm, badminton sporlarıyla ilgilenmelerinin uygun olacağını belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin okul öncesi dönemdeki çocukların özellikle cimnastik yapmalarının daha uygun olacağı görüşünde oldukları söylenebilir.

Çocukların spor yapma konusunda kimlerden etkilendikleri, kimleri model aldıklarına ilişkin olarak ebeveynler, çocukların ilk etkilendikleri ve örnek aldıkları kişilerin anne-babalar olduğunu, daha sonra sırasıyla okul, öğretmen, arkadaş ve televizyon, internet gibi unsurların etkili olduğunu belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin çocukların spor yapmalarında anne-babalar başta olmak üzere okul, öğretmen, arkadaş ve televizyon-internet gibi unsurların etkisi olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.

Tema 4: Ebeveynlerin Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Çocuklara Faydalarına İlişkin Görüşleri

Bu tema başlığı altında, çalışma grubunda yer alan ebeveynlerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocuklar üzerinde nasıl bir etkisi olduğuna ilişkin görüşleri ele alınmıştır. Ebeveynlerin, konuya ilişkin görüşleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Beden Eğitimi ve Sporun Etkileri Konusunda Ebeveynlerin Görüşleri*

Beden Eğitimi ve Sporun Faydaları	f	%	Beden Eğitimi ve Sporun	f	%
-----------------------------------	---	---	-------------------------	---	---



		Faydaları			
Bedensel gelişimi sağlar	25	62,50	Doğru alışkanlıklar kazanır.	4	10,00
Sosyalleşmeyi sağlar.	17	42,50	Duyuşsal gelişimini sağlar.	3	7,50
Arkadaşlık ilişkilerinin gelişmesini sağlar.	13	32,50	Yeni ve farklı şeyler öğrenmeyi sağlar.	3	7,50
Zihinsel gelişimi sağlar.	10	25,00	Kendine güvenir.	3	7,50
Ruhsal olarak iyi hissetmesini, mutlu olmasını sağlar.	8	20,00	Disiplinli ve düzenli olmayı öğrenir.	3	7,50
Enerjisini doğru yöne kanalize etmesini sağlar.	8	20,00	Estetik becerileri gelişir.	3	7,50
Dengeli ve sağlıklı büyümesini sağlar.	8	20,00	Dil gelişimi sağlar.	2	8,00
Motor gelişim sağlar.	5	12,50	Hormonal sistemi düzenler.	1	2,50

*Birden fazla görüş belirtilmiştir.

Tablo 1’de görüldüğü gibi beden eğitimi ve sporun faydaları konusunda ebeveynler sporun ilk sırada bedensel gelişime fayda sağladığı (%52,50) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bunu sırası ile sosyalleşmeyi sağlaması (%42,5) ve arkadaş ilişkilerinin gelişmesi (%32,50), zihinsel gelişimi sağlaması (%25), çocuğun ruhsal olarak iyi hissetmesi ve mutlu olması, enerjisini doğru yöne kanalize etmesi, dengeli ve sağlıklı büyümesi (%20) izlemiştir. Bu durumu B-4 “*Faydası çok var, çocuğun enerjisini doğru yönde kanalize etmesini, dengeli ve sağlıklı büyümesini sağlar, diğer çocuklarla işbirliği yapmayı, yeni farklı şeyleri öğrenir.*” ve A-9 “*Gücünün üzerinde bir şeyler yaptırılırsa zararlı olabilir. Yanlış bir şeyler öğretilirse vücut pozisyonunda bozukluklar olabilir. Kas ve eklemlerinde sorunlar oluşabilir. Faydaları ise çocuk yürüme, koşma, özellikle denge konusundaki becerilerinde, kas kuvvetlerinde artış olur. Vücudunu esnek kullanabilme becerisi gelişir. Neleri yapıp yapamayacağı hakkında fikir sahibi olur. Kelime dağarcığı gelişir. Sporla ilgili terimleri, kullanılan aletlerin isimlerini öğrenir. Zihinsel ve sosyal açıdan hem hocasının yönergelerini anlayıp yerine getirecek hem de gruba dahil olacaktır.*”, B-11 “*Bilinçsizce yapılırsa zararı olabilir. Beden eğitimi ve sporun amacı sadece iyi vücut geliştirmek, kasları güçlendirmek, iyi koşturmak, atlamak, dengeli, hızlı öğrenci yetiştirmek değil, bunları araç olarak kullanıp iyi insan yetiştirmektir. Ayrıca çocuğun duyuşsal gelişimini de sağlamak önemli yani düzenli olmayı, insanlara saygılı olmayı, kurallara uymayı, takım arkadaşlarıyla dayanışmayı, kaynaşmayı, işbirliğini, yenilmeyi kabullenme kazanani tebrik etme gibi değerleri vermeyi de amaçlar.*”, B-16 “*Öncelikle bedensel olarak yani kasları gelişir, disiplinli olmayı, arkadaşlarıyla yardımlaşmayı işbirliğini öğrenir, enerjisini atar, mutlu olur.*”, B-18 “*Abartılı bir yüklemeye olmadıkça zararı yok. Faydaları ise çocuk kendini zinde hisseder, vücut gelişimi açısından mesafe kaydeder, özellikle ayak kasları çok güçlü oluyor, akranları arasında ezilme ve mağdur olma durumu kapanıyor.*”, B-19 “*Çocuğun bedensel rahatsızlığı varsa zararlıdır, kas gelişimini sağlar, otomatik kontrolü geliştirir, koordinasyonunu geliştirir, hormonal sistemini düzenler, büyümesine yardımcı olur, zihinsel becerilerini geliştirir, sosyal çevreye adapte olur, arkadaş çevresi genişler, konuşma becerisine yansır.*”, B-20 “*Disiplinli olmayı, kazanmayı kaybetmeyi, sorumluluk almayı, arkadaşlık kurmayı öğrenir. Kas ve kemik gelişimine faydaları var.*” ve A-20 “*Kemik, kas ve zihinsel gelişimine faydası var. Ayrıca sosyal olarak farklı çevrelere girer, farklı insanlarla tanışır, duygusal olarak mutlu olur, kendine güven duygusu gelişir, başarıya duygusunu tadar.*” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir. Buna göre, ebeveynlerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların özellikle bedensel gelişime ve daha sonra sosyal gelişimlerine etkisi olduğu görüşünde oldukları söylenebilir.



Tema 5: Okul Öncesi Çocuklarla Beden Eğitimi ve Spor Etkinliklerinin Uygulanmasına İlişkin Görüşler

Bu tema başlığı altında, ebeveynlerin okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımı, bu konuda neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri ve çocukların spora teşvik edilmesinde neler yapılabileceğine ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Okul öncesi eğitim kurumlarında çocuklarla beden eğitimi ve spor etkinliklerinin yürütülmesi ile ilgili olarak ebeveynler, genel olarak okulda beden eğitimi ve spor çalışmaları yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. A-1 “*Kesinlikle okulda bu tür çalışmalar yapılmalı, çünkü çocuklar hep evde ya da okul da yani kapalı alanda çok kalıyorlar, o yüzden bu tür çalışmalar çok önemli*” A-3 “*Okulda bu tür çalışmaların yapılması güzel olur, çünkü spor, müzik, resim bunlar çocukların hem beden hem de ruhen gelişimlerini etkiliyor.*” B-6 “*Olumlu etkileri için okulda sportif çalışmaların yapılması ve devam edilmesi gerekir.*” A-8 “*Kesinlikle çocuğun gelişimi için okulda sportif faaliyetlerin sürekli yapılması gerekir. Okul da sadece sınıftaki etkinlikler bir yere kadar. Ama beden eğitimi ve sportif çalışmalar, becerilerini geliştirmede destek sağlıyor.*” A-9 “*Bence düzenli bir şekilde hafta da 2-3 gün yapılmalı, sabahları veya dinlenme saatlerinden önce egzersiz yapmaları onları rahatlatıyor, enerjilerini atmalarına ihtiyaçları var.*”, B-11 “*Çocuklarla beden eğitimi yapılmalı, çok faydalı olacağını düşünüyorum.*”, A-12 “*Yapılsın, çocuklar daha ilgili olur, sosyalleşmeleri daha kolay olur.*”, B-13 “*Kesinlikle okul öncesinde spor eğitimi başlamalı*” A-14 “*Çocukların keyifli vakit geçirmesi, okulun eğlenceli hale gelmesi için yapılması iyi olur.*” A-15 “*Evet yapılsın, çocuğun sosyal aktivitesinin genişlemesi açısından önemli.*” A-17 “*Çok güzel olur. Çocuğun okul içinde ve dışında da sporla ilgilenmesi gerek çünkü evde kapalı alanlar onlara yetmiyor.*”, A-18 “*Kesinlikle yapılmalı, çocuk küçük yaşta sporla tanışır, kendini daha iyi ifade eder.*” A-19 “*Kesinlikle yapılmalı. Geç bile kalındığını düşünüyorum. Yabancı ülkelerde doğar doğmaz spora başlıyorlar.*” B-20 “*Hem geleceğe yatırım hem de faydalarından yararlanması için kesinlikle yapılmalı.*” ve A-20 “*Yapılmalı çünkü çocuklar sağlıklı oluyor, başarılı olunca özgüvenleri gelişiyor.*” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Çocuklarla beden eğitimi ve spor etkinlikleri uygulamalarının yürütülmesine ilişkin önerileri sorulduğunda ebeveynlerden A-2 “*Okul saatleri içinde temel cimnastik hareketleri yaptırılabilir.*” B-4 ve A-10 “*Yüzme dersleri verilebilir.*” B-6, A-7, A-8 ve B-18 “*Uzman kişiler tarafından diğer spor dalları ile ilgili çalışmalar olabilir.*” A-9 “*Beden eğitimi ve spor çalışmaları standart hale gelmeli, düzenli olarak yapılmalı, eğitimcilerin gün içerisinde mutlaka bir egzersiz programı olmalı*” B-11 “*Bu yaş grubu çocuklar için matematik, mantık, müzik, ritim gibi birçok unsuru barındıran çoklu zekaya yönelik çalışmalar olabilir.*” B-15 “*Sporla birlikte dans ve halkoyunları çalışmaları yapılabilir.*”, B-16 “*Hocanın eşliğinde cimnastik dersleri olabilir.*” B-19 “*Ailelerin de içinde olacağı çalışmalar yapılmasını isterim.*” B-23 “*Küçük ve zevkli oyunlarla başlayıp cimnastikle desteklenen, eğitsel oyunlarla birlikte kullanılacak basit aletlerin dahil olduğu oyunlar oynanabilir.*” A-17 “*Okulda uygun bir alan yok, ama badminton gibi raketli sporlar yaptırılabilir.*” A-18 “*Milli Eğitim’in bu tür çalışmaların yapılabilmesini sağlayacak ortamlar yaratmak gerek, sınıf içinde yapılabilecek etkinlikler kısıtlı oluyor.*” A-19 (A) “*Alan kısıtlı olduğu için, okuldan sonraki saatlerde çeşitli spor dallarına yönelik çalışma yapılabilir.*” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Çocukların spora teşvik edilmesi konusunda ise ebeveynlerden A-1, A-2, A-3, A-5, A-12, B-3, B-7, B-8, B-10 “*Anne baba olarak biz onlara örnek olup onları destekleyebiliriz.*” B-4 ve B-6 “*Sporla ilgili kurslara yönlendirmek ve birlikte spor yapmak olabilir.*” A-9 “*Öncelikle bizim*



de spor yapmamız. Ayrıca çocukların en büyük sorunu hareketsizlik, o yüzden kilo alıyorlar. En azından hareket etmeleri sağlanır ve yeteneği var mı yok mu bakmadan, bu tarz kurslar varsa oralara götürmek. Eğer devam etmek istemiyorsa başka alanlara yönlendirmek, ama en azından çocuğa böyle bir fırsat verilmesi gerekir.” B-1 “Birlikte spor yapılabilir ya da spor bilincini oluşturacak ortam ve imkânlar sunulabilir.” A-13 “Kişinin kendi spor yapmalı, çünkü anne babadan etkilenip çocuk da yapmaya çalışıyor.” A-14 “Çocuğu yönlendirmek lazım ama burada öyle imkân ve ortam yok.” B-5 “Örnek olmak gerekir, ilgisini çekebilecek sportif yerlere götürmek gerekir.” B-9 “Beraber spor yapıp özendirmek, imkân varsa spor karşılaşmalarına götürmek, tanıtmak bilgi verip ne kadar faydalı olduğunu çocuklara anlatmak gerekir.” B-11, A-15, B-16, B-18 ve A-18 “Sporun önemini anlatmalı ve örnek olmalıyız.” B-13 ve A-12 “Önce okulda spor eğitimi başlamalı, anne babaları bilinçlendirmek de bu konuda katkı sağlar. En önemlisi beden eğitiminin okul öncesinde zorunlu olması.” A-19 “Evde düzenli şekilde spor yapılmalı, biz evde belli hareketleri yapıyoruz, çok daha mutlu oluyorlar. Ayrıca anne baba olarak çocuğu desteklemeli, gerekli ortamı oluşturmak gerek.” B-20 “Okul yönetimi ile işbirliği yapmak, çocuklara destek olmak gerekir.” A-17 ve A-20 (A) “Fikrim yok, bilmiyorum.” Şeklinde görüşlerini belirtmişlerdir.

Tüm bu bulgulardan hareketle, genel olarak ebeveynlerin, okul öncesi dönem çocukları ile beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocuklarının gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ve düzenli olarak uygulanmasını gerekli gördükleri söylenebilir. Ayrıca ebeveynlerin çocukların spora teşvik edilmesi konusunda anne-baba olarak öncelikle kendilerinin model olmaları gerektiği bilincinde oldukları söylenebilir.

Tartışma

Ebeveynlerle yapılan görüşmelerde, ebeveynlerin genel olarak günlük hayatta düzenli olarak sportif faaliyetlerle ilgilenmedikleri, bunun nedeni olarak spor yapmak için zaman bulamadıklarını belirttikleri saptanmıştır. Yapılan çalışmalar, sportif faaliyetlerin her yaşta bireyin sağlığı için gerekli olduğunu göstermektedir. Saka ve arkadaşları (2008), yaptıkları çalışmada altı haftalık spor okulu eğitim programının genç erkeklerin bazı fiziksel özellikleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamışlardır.

Ebeveynlerin çocukların spor yapmasına ilişkin olarak çocukların 3-5 yaş civarında spora başlamalarını uygun gördükleri, cimnastik yapmalarının daha uygun olacağı, çocukların spor yapmalarında anne-babalar başta olmak üzere okul, öğretmen, arkadaş ve televizyon-internet gibi unsurların etkisi olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Tüfekçioğlu (2008), çalışmasında, okul öncesi 4-6 yaş grubu çocuklarla yaptığı çalışmada, algısal motor gelişim aktiviteleri uygulamalarının çocukların motor performansları üzerinde olumlu etkisi olduğunu saptamıştır. Düzenli hareket ve fiziksel aktivite alışkanlığı, okul öncesi dönemde kazandırılmalıdır. Çünkü okul öncesi dönemdeki çocukların hareket etmesini sağlamak daha büyük çocuklara göre çok daha kolay olmaktadır ve öğrenilen beceriler yaşam boyu kalıcı olacak, yeni beceriler için temel oluşturacaktır (Kerkez, 2012). Dinç, Uluöz ve Sevimli (2011), çalışmalarında sportif aktiviteye yönelmede çocuğun istekli olmasının yanında ailenin de ilgili ve destekleyici olmasının önem taşıdığını ortaya koymuşlardır. Bu bulgular, çalışma bulgularını destekler niteliktedir.

Ebeveynlerin çocukların spora teşvik edilmesi konusunda anne-baba olarak öncelikle kendilerinin model olmaları gerektiği bilincinde oldukları saptanmıştır. Hareket becerilerinin



desteklenmesinde, anne-baba başta olmak üzere çevresindeki diğer yetişkinler, akranlar, televizyon ve internet gibi unsurların çocuğa model olması oldukça önemlidir. Sosyal öğrenme kuramının öncülerinden Bandura, çocukların çevrelerindeki her türlü olayı gözlemleyerek öğrendiklerini ileri sürmektedir İnsanların davranışları sadece klasik ve edimsel şartlanma yoluyla değil modelleme ya da gözlem yoluyla da öğrenebilmektedirler. Bandura'ya göre bireysel faktörler, bireyin davranışı ve çevre, karşılıklı olarak birbirlerini etkilemekte ve bu etkileşimler bireyin sonraki davranışını belirlemektedir (Akt.: Aydoğan, Özyürek ve Gültekin Akduman, 2015). Ana-babalarının çocuklarının beden eğitimi dersine katılımına yönelik tutumların olumlu olması, çocuklara spor yapma alışkanlığının kazandırılması ve spor kültürünün gelecek nesillere aktarımı açısından oldukça önemlidir (Öncü ve Güven, 2011). Kotan, Hergüner ve Yaman (2009), yaptıkları çalışmada ilköğretim okullarında okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında özellikle ailenin spora ilgisinin çocuğun spora karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini saptamışlardır.

Ebeveynlerin beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların özellikle bedensel gelişime ve daha sonra sosyal gelişimlerine etkisi olduğu görüşünde oldukları belirlenmiştir. Sportif çalışmaların, bireylerin çeşitli gelişim alanlarını desteklediğini ortaya koyan çalışmalar mevcuttur. Şarvan Cengiz ve Pulur (2008), uygulanan futbol eğitim programının 8-10 yaş grubundaki çocukların fiziksel ve fizyolojik gelişimi yanında bedensel-kinestetik ve müzik zeka alanı gelişimi alanına olumlu katkıları olduğunu saptamışlardır. Kırımoğlu, Filazoğlu Çokluk ve Yıldırım (2013), çocuk ve ergen sporcuların benlik saygılarının anlamlı ölçüde yüksek olduğunu saptamışlardır. Çalışmada, benlik saygısının yükseltilmesinde ve geliştirilmesinde sporun önemli bir araç olarak kullanılması ve ailelerin çocukları spora teşvik etmelerinin sağlanmasının önemi vurgulanmıştır.

Ebeveynlerin, okul öncesi dönem çocukları ile beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocuklarının gelişimlerine olumlu katkı sağladığı ve düzenli olarak uygulanmasını gerekli gördükleri belirlenmiştir. Psikomotor davranışların gelişmesi, yaşam boyu devam etmektedir. Çocuk doğduğu andan itibaren bazı hareket becerilerine sahiptir ve bu beceriler doğumdan sonra hızla gelişmektedir. Özellikle 2-6 yaş dönemi, çocukların koşma, atlama, sıçrama, sekme, yakalama, fırlatma, topa ayakla vurma gibi temel hareket becerilerinin kazanıldığı bir dönemdir ve 5-6 yaşlarında temel beceriler olgunlaşmış olarak görülür. Yapılan hareketlerin oyun temelli olarak ele alınması gereken bu süreçte, çocuğa becerilerin doğru olarak öğretilmesi, yapabileceği hareket becerilerini yapma konusunda cesaretlendirilmesi ve çocuğa hareket becerilerini kazanma ortamı, araç ve zaman sunarak alıştırmaya yapmasını sağlamak önemlidir (MEGEP, 2007; Özbayraktar, 2012). Çocuklar için en iyi egzersiz, düzenli olarak yaptıkları en az günde 30 dakika, haftada 3-4 kez katıldıkları fiziksel aktivitelerdir. Çocuklar yürüme, ip atlama, sıçrama gibi eğlendiren ve güvenle yapılan tüm aktivitelere katılabilirler (Baltacı, 2008). Sonuç olarak; çocuğu okul öncesi eğitim kurumuna devam eden ebeveynlerin, çocukların beden eğitimi ve spor etkinliklerine katılımlarına yönelik olumlu görüşler beyan ettikleri belirlenmiştir. Anne babaların çocukların erken yaşlardan itibaren beden eğitimi ve spor yapması gerektiğini düşündükleri fakat bu konuda etkili bir rol model olmada yetersiz kaldıkları söylenebilir. Beden eğitimi ve spor etkinliklerine, okul öncesi eğitim programından itibaren eğitimin her kademesinde düzenli ve sistemli bir şekilde yer verilmesiyle çocukların yaşam boyu spor yapma alışkanlıkları kazanmalarına ilişkin gerekli uyarıcı adımlar atılmış olacağı söylenebilir.

Kaynaklar



- Altınkök, M. (2006). *Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren özel beden eğitimi program tasarısının 5-6 yaş çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması*, Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Arıkan, T. T. (2002). *Temel motor hareketlerin geliştirilmesini içeren beden eğitimi program tasarısının 5-6 yaş çocukların temel motor hareketlerinin gelişimine etkisinin araştırılması*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Aydoğan, Y., Özyürek, A. ve Gültekin Akduman, G. (2015). *Erken çocukluk döneminde gelişim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aytekin, H. (2001). *Okul öncesi eğitim programları içinde oyunun çocuğun gelişimine olan etkileri*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Baltacı, G. (2008). *Çocuk ve spor*, Sağlık Bakanlığı Yayın No: 730. Ankara: Klas Matbaacılık.
- Creswell, J. W. (2016). *Research design qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (Çev. Bursal, M.) *Nicel yöntemler, araştırma deseni nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*, ss. 155-181., 4.Baskıdan Çeviri (2.baskı) (Çev. Ed. Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çelebi, B. (2010). *Hareket eğitiminin okul öncesi eğitim kurumlarındaki 5-6 yaş grubu çocuklarda fiziksel ve motor gelişime etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Demirdalç, A. (2003). *Çorum il merkezinde okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin oyun etkinliklerini planlama, uygulama ve oyuncak seçimi kullanımı becerilerinin incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Draper, C. E., Achmat, M., Forbes, J. & Lambert, E. V. (2012). Impact of a community-based programme for motor development on gross motor skills and cognitive function in preschool children from disadvantaged settings, *Early Child Development and Care*, 182 (1), 137-152.
- Dursun, Z. (2004). *Temel becerileri içeren özel beden eğitimi program tasarısının okul öncesi 6 yaş çocukların motor beceri erişileri üzerine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metodlarına giriş*, Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karaman, Ç., Son, M., Bayazıt, B., Dinçer, Ö. ve Çolak, E. (2012). Spor yapan ve yapmayan 10-12 yaş grubu çocuklarda benlik saygısının incelenmesi, *I.Rekreasyon Araştırmaları Kongresi*: 431-438, 12-15 Nisan, Kemer/Antalya.
- Kayapınar, F.Ç. (2007). *Örnek pilot çalışma programının okul öncesi çocuklarının antropometrik, postür ve fiziksel uygunluk düzeylerine olan etkisinin araştırılması*. Yayınlanmamış doktora tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kerkez, F. İ. (2012). Sağlıklı Büyüme için Okul Öncesi Dönemdeki Çocuklarda Hareket ve Fiziksel Aktivite, *Hacettepe Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 23(1), 34-42.
- Kerkez, F. İ. (2004). Geliştirilmiş Oyun-Egzersiz Programının Anaokulu Çocuklarında Lokomotor Becerilere Etkisi, *Spor Bilimleri Dergisi*, 15(2), 76-90.



- Kırıcı, H. M. (2008). *Okul öncesi eğitim kurumlarındaki 4-6 yaş grubu çocuklarda 8 haftalık hareket eğitiminin motor performansına etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla.
- Kırmoğlu, H., Filazoğlu Çokluk, G. ve Yıldırım, Y. (2013). Evaluation of self-esteem of the children and adolescents in terms of participation in sports, *Nigde University of Physical Education and Sport Science*, 7(3), 248-259.
- Kotan, Ç., Hergüner, G. ve Yaman, Ç. (2009). İlköğretim okullarından okuyan sporcu öğrencilerin spor yapmalarında okul ve aile faktörünün etkisi (Sakarya il örneği), *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 49-58.
- MEGEP. (2007). *Psikomotor gelişim, çocuk gelişimi ve eğitimi*, Ankara: T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma, desen ve uygulama için bir rehber* (Çev. Ed. Selahattin Turan) *Qualitative reseach, a guide to design and implementation-3.baskıdan çeviri*, Ankara: Nobel Yayınevi.
- Öncü, E. ve Güven, Ö. (2011). Beden eğitimi dersine yönelik ana-baba tutum ölçeğinin geliştirilmesi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 5(3),184-195.
- Özbayraktar, F., Kurt, T., Yücel, E., Kıvanç, C., Han, A. ve Kılıç, M. (2012). *Beden eğitimi bilimine giriş* (3.baskı), Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları, no:4754.
- Özer, D.S. ve Özer, K. (2012). *Çocuklarda motor gelişim*. 7.baskı, Nobel Yayınları, Ankara.
- Özmen, A. (2004). *Okul öncesi eğitimde hareket eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği)*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Saka, T., Yıldız, Y., Tekbaş, Ö. F. ve Aydın, T. (2008). Genç erkeklerde spor okulu eğitim programının bazı antropometrik ve fonksiyonel testler üzerine etkisi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-8.
- Sevinç, Z. F., Uluöz, E. ve Sevimli, D. (2011). Ailelerin çocukların spor ve fiziksel aktiviteye yönlendirmelerine ilişkin görüşleri, *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(2), 93-102.
- Tüfekçioğlu, E (2008). Okul öncesi 4-6 yaş çocuklarında algısal motor gelişim programlarının denge ve çabukluk üzerine etkisi, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 1-11.
- Ulutaş, A. (2011). *Okul öncesi dönemde (6 yaş) belli başlı oyunların çocukların psikomotor gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Şarvan Cengiz, Ş. ve Pular, A. (2008). 12 haftalık futbol eğitiminin 8-10 yaş grubu çocukların bedensel-kinestetik ve müzik zekâ gelişimi üzerine etkisi, *Niğde Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 2(3), 165-173.
- Yavuz, N. F. (2016). Okul öncesi dönemde beden eğitimi ve spor etkinliklerinin çocukların hareket becerileri üzerine etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Yıldırım A, Şimşek H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.



L.TOLSTOY'UN PEDAGOJİK ÇALIŞMALARI: YASNAYA POLYANA OKULU, YASNAYA POLYANA DERGİSİ VE AZBUKA

Arş. Gör. Çağlar DANACI

Erciyes Üniversitesi-Edebiyat Fakültesi

Öz

Rusya'da 18.yüzyıldan –I.Petro'dan– itibaren Batılılaşma amacıyla köklü reformlar yapılır. Bu reformlardan birisi de eğitim sisteminin Alman ekolüne göre düzenlenmesidir. Batılı anlayışa uygun olarak geliştirilen bu eğitim sisteminde amaç, dönemin askerî ve iktisadi alanlarında gereken nitelikli insan gücünü karşılamaktır. Ancak, bu sadece Rus soylu sınıfının yararlanabildiği bir sistem olmakla sınırlı kalır ve 19.yüzyılda mevcut eğitim anlayışı, Rusya'nın o dönem karşılaştığı en önemli toplumsal sorunlardan biri haline gelir. Eserlerinde toplumsal sorunları sıkça dile getiren ünlü yazar Lev Tolstoy'un, J.J. Rousseau'nun eğitim alanındaki felsefi anlayışından etkilenir ve dönemin Rusya'sında benzer çalışmalar gerçekleştirir. Çalışma, yazarın hayatında önemli bir yer tutan pedagojik çalışmalarını kendi görüşlerinin yanı sıra Türk ve yabancı kaynakların araştırılıp incelenmesi ve edinilen bilgilerin irdelenmesi sonucu ortaya çıkarmayı hedefler. Ayrıca, 19.yüzyıl Rusya'sında Lev Tolstoy tarafından gerçekleştirilen çalışmalar, günümüzde önemi iyice artan pedagoji alanı için ilgi çekici bir konu olmasıyla da önem arz eder.

Anahtar Kelimeler: Tolstoy, Pedagoji, Yasnaya Polyana, Azbuka, Eğitim

L. TOLSTOY'S PEDAGOGICAL STUDIES: YASNAYA POLYANA SCHOOL, YASNAYA POLYANA JOURNAL AND AZBUKA

Abstract

In Russia, many radical reforms were made in order to be “westernized” in 18th century –after Peter I. One of these reforms was in education system to be regulated by German norms. Main purpose of this system regulated by the “western thought” is to meet the requirement of qualified human resources needed in the areas of finance and military. Nevertheless, as only the Russian nobility could benefit from it and existing education system in the 19th century became one of the most important national problems in Russia during this period. Lev Tolstoy, who often reflected national problems in his works, was impressed by J.J. Rousseau and his philosophical understanding in the field of education and conducted similar studies in Russia during this period. The aim of this study is to reveal Lev Tolstoy's pedagogical studies by examining not only the opinions of the author himself but also the sources both in Turkish and foreign languages and analyzing the information gained. Besides, studies conducted by Lev Tolstoy in 19th century are critical for the field of pedagogy, importance of which is gradually increasing.

Keywords: Tolstoy, Pedagogy, Yasnaya Polyana, Azbuka, Education



1. GİRİŞ

Savaş ve Barış, *Anna Karenina* ve *Diriliş* gibi eserleriyle hem ülkemizde hem de dünyada büyük üne ve okuyucu kitlesine sahip olan Lev Tolstoy (1828-1910), adı kendisiyle özdeşleşen Rusya'nın Tula eyaletine bağlı Yasnaya Polyana köyünde, soylu Tolstoy ailesinin dördüncü çocuğu olarak 28 Ağustos 1828'de doğar. Tolstoy henüz iki yaşında bile değilken annesi Mariya Nikolayevna'yı, dokuz yaşında ise babası Nikolay İlyiç'yi kaybeder.

Öksüz kalan Lev ve kardeşlerinin bakımlarından, eğitim-öğretimlerinden Aleksandra İliniçna Osten-Saken (Aline Hala), Tatyana Aleksandrovna Yergolskaya (Tatyana Hala) ve özel öğretmenleri Alman asıllı Fyodor İvanoviç Russel ile Fransız St. Thomas Prosper ilgilenir. Tolstoy ailesinin eğitim-öğretime önem vermesiyle Lev ve kardeşleri erken yaşta okuma-yazma, yabancı dilleri öğrenir, kendilerini geliştirirler. 1841 yılında Aline Hala'nın ölümüyle Tolstoy kardeşlerin vasisi konumuna gelen Aline Hala'nın kız kardeşi Pelageya İliniçna Yuşkova onları yaşadığı şehir olan Kazan'a götürür ve Lev Tolstoy Kazan Üniversitesi'nin Doğu Dilleri Fakültesi'nde eğitimine başlar.

Kazan'daki ilk yılında Tolstoy zamanının çoğunu Yuşkov ailesinin yaşam tarzına uygun olarak sosyete toplantılarında, balolarda, dans gecelerinde ve konserlerde geçirir. Bu yeni yaşam tarzı vs. yüzünden derslerinde başarılı olamayan Lev'in üniversite yönetim kurulunun "Tarih derslerine devamsızlığı ve derslerindeki başarısızlığı sebebiyle" şeklindeki kararıyla onun ikinci sınıfa geçiş sınavına katılmasına izin verilmez. Bu durum karşısında Tolstoy fakültesini değiştirme kararı alır ve 25-28 Ağustos 1845 tarihli Tatyana Hala'sına yazdığı mektupta planlarını şöyle açıklar: "*Bilmem tasvip eder misiniz ama fakültemi değiştirdim ve Hukuk Fakültesi'ne kayıt oldum. Düşünüyorum ki bu bilimi öğrenmek daha kolay ve münferit hayatımız için diğerlerinden daha uygun. Ve ben bu sebeple yaptığım değişiklikten memnunum. Şimdi size planlarımdan ve hayatımı nasıl bir niyetle devam ettireceğimi yazacağım. Artık sosyeteye dâhil olmayacağım. Bunun yerine, müzikle, resimle, yabancı dillerle ve üniversitedeki derslerimle meşgul olacağım.*"¹

Hukuk Fakültesi'ndeki ilk senesinde pek başarı gösteremeyen genç Kont Lev Tolstoy, gösterişli bir hayat sürmeye devam eder ve tüm vaktini okumaya, bilimsel incelemelere ayırır. Gogol, Rousseau, Puşkin, Goethe gibi yazar ve düşünürlerin eserlerini okur ve ayrıntılı olarak inceler. *J.J. Rousseau Düşünceleri Üzerine Felsefi Yorumlar* (Философические замечания на речи Ж.Ж. Руссо), *Felsefenin Amacı Hakkında* (О цели философии) gibi onun felsefi heyecanına hitap eden makaleleri o dönemde yazar. 17 Mart 1847 tarihinde kısa aralıklarla tüm hayatı boyunca yazacağı günlüğünün ilkyazıyla gelecekteki akılcılık üzerine düşüncelerinin tohumlarını atmış olur: "*Aklı serbest bırak, o sana gerektiği zamanı gösterecektir, akıl seni cesurca halka götüren doğruları verecektir. İnsanın kabiliyetinin önceliğine göre her şey akılla bir olacaktır; her bireyin akli var olan bütünü bir parçasıdır ve bu parça var olan bütünü düzenini bozamaz. Bütün parçayı yok edebilir. Bunun için parçalar halinde değil, toplumdaki insanlarla, her şeyle, bir bütün halinde sen kendi aklını ortaya koy, o zaman senin aklın bu*

¹ Толстой, Л.Н. (1935). *Полное собрание сочинений. Том 59. Письма 1844-1855*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>, 11.



bütünle tek vücut olacak ve tek vücut olduğunda da toplum, parçalarda olduğu gibi, bir parça olarak, seni etkisi altına almayacaktır.”²

J.J. Rousseau'nun etkisinde kaldığını gördüğümüz Tolstoy, Kazan'daki eğitimini yarıda bırakır ve on dokuz yaşında kendisine miras kalan ve adıyla özdeşleşen Yasnaya Polyana'ya döner. Köyünde geçirdiği zamanlarda kendini geliştirme fırsatı yakalayan yazar, St.Petersburg'a gidip eğitimini tamamlamak istese de bunda başarılı olamaz. 1851 yılında hem ağabeyi Nikolay ve Tatyana Hala'sının telkinleri hem de kendini kumar gibi kötü alışkanlıklarından arındırmak amacıyla orduya yazılır ve Kafkasya'nın yolunu tutar. 1851-1855 yıllarını orduda subay olarak geçiren, savaflara ve çatışmalara katılan Tolstoy, o dönemde hem ilk edebi eserlerini yazma ve yayımlama hem de kendi düşünce gelişimini perçinleyen pek çok eseri okuma, inceleme fırsatı yakalar. Platon'un *Politika*, J.J. Rousseau'nun *Emilie*, Aleksandr İvanoviç Mihailovski-Danilevski'nin *1812 Anayurt Savaşı'ndan Notlar* (Описание Отечественной войны 1812 года) kitaplarını okuduğu bilinen yazarın, *Çocukluğum* (Детство), *Baskın* (Набер), *Sivastopol Öyküleri* (Севастопольские Рассказы) öyküleri de o dönemde yayımlanır. 1855 yılında ordudan ayrılınca St. Petersburg'da İ.S. Turgenyev'in yanında kalan Lev Tolstoy, A.İ. Maykov (1821-1897), A.V. Drujinin (1824-1864), A.F. Pisemski (1821-1881), İ.A. Gonçarov (1812-1891), İ.İ. Panayev (1812-1862), P.V. Annenkov (1813-1887), A.A. Fet (1820-1892), N.A. Nekrasov (1821-1878) gibi edebiyat çevresince bilinen dönemin önemli isimleriyle tanışma fırsatı bulur ve felsefi düşüncelerini perçinleştirme fırsatı yakalar.

Tolstoy felsefi düşüncelerini o dönem Rusya'sında şiddetle tartışılan bir konu olan mujiklerin özgürlüğüyle uygulamak ister. Bunun için bir proje hazırlığına girer. Tolstoy, toprak köleliği ile ilgili çalışmalarını tamamlayıp bir süre Moskova'da vakit geçirdikten sonra Mayıs ayının sonunda Yasnaya Polyana'ya döner. Konuyla ilgili görüşlerini 28 Mayıs'ta günlüğüne şu şekilde aktarır: *“Yasnaya mahzun, hoş ancak benim ruh halime göre değil. Bununla beraber kendimi geçmişteki düşüncelerimle kıyaslırsam, pek çok kişi gibi ben de kendimi liberal düşüncede geliştirdiğimi hissediyorum. Tatyana Aleksandrovna (Tatyana Hala) bile bu durumumdan hoşnut değil. Toprak köleliğinin adaletsizliği ona yüz yıl anlatılsa da kafası almayacak. Bugün (köylülerle) bir toplantı yapıp, bu konuyu konuşacağım.”³*

Tüm çabaları başarısızlıkla sonuçlanan Lev Tolstoy ilk yurtdışı seyahatine 1857 yılında çıkar ve Fransa, İsviçre, İtalya ve Almanya'da bulunur. Köylü çocukların eğitim-öğretimi için bu okulun amacını ve önemini *İtiraflarım*'da (Исповедь): *“Yurtdışından döndükten sonra köye yerleştim ve aklıma köy okulu ile meşgul olmak geldi. (...) Yüksek zümrede, literatürde neyi öğreteceğini bilmeden öğretmenin mümkün olmadığını fark etmiştim, çünkü görüyordum ki herkes farklı şekilde öğretiyor ve kendi bilgisizliğini tartışmalarla birbirinden saklıyordu; burada ise köylü çocuklarıyla birlikte onların istedikleri şeyleri öğretmekle bu sorunu aşabilmenin mümkün olduğunu düşünüyordum.”⁴* sözleriyle açıklar. Temmuz ayında Rusya'ya dönen Tolstoy'un pedagojik çalışmaları o dönemde başlar.

2. YASNAYA POLYANA OKULU, YASNAYA POLYANA DERGİSİ ve AZBUKA

² Проект <<Весь Толстой в один клик>> (2013). Жизнь / биография <http://tolstoy.ru/life/biography/?df=&dt=&q=&page=3> adresinden erişildi. (ET: 11.02.2017)

³ Толстой, Л.Н. (1937). *Полное собрание сочинений. Том 47.Дневники и записные книжки 1854-1857*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>, 77.

⁴ Толстой, Л.Н. (1957). *Полное собрание сочинений. Том 23.Произведения 1879-1884*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>, 9.



Yasnaya Polyana’da Tolstoy’un üzerinde çalıştığı okul projesi mujiklerden destek görmez, çocuklarını okula göndermektense, büyüdüklerinde çarın hizmetine girmesini, askere gitmesini isterler. Mujiklerin düşüncelerine ve kuşkularına rağmen, okul açılır ve Yasnaya Polyana’nın müstemilatında Tolstoy’un köylü çocuklarıyla ilk dersi başlar. 3-4 ay sonra okulda yaklaşık 50 öğrenci eğitim görür. Tolstoy, halk eğitimini yaygınlaştırmak için Tolstoy “Selskiy uçitel” (Сельский учитель) adında bir dergi çıkarmayı düşünür. Bunun yanı sıra, kendi görüşlerine uygun Milli Eğitim Cemiyeti projesi hazırlar ve bu projeye göre okullar açılacak, pedagojik dergiler yayımlanacak ve insanların kurs almaları sağlanacaktır.⁵

1860 yılında zamanını köylü çocuklarının eğitime ve okumaya ayıran Lev Tolstoy burada edindiği tecrübe ve bilgilerini *Pedagojik Notlar ve Materyaller* (Педагогические заметки и материалы) adında bir çalışmada toplar ve konuyla ilgili görüşlerini geçmişte Milli Eğitim Bakanlığı görevini yürütmüş olan Yevgeni P. Kovalevski’nin kardeşine bir mektup ile gönderir. Beklediği desteği ve ilerlemeyi⁶ göremeyen Lev Tolstoy bu projesini Haziran ayında rafa kaldırır, nedenini ise *İtirafımlarım*’da “*Ruhumun derinliklerinde çok iyi biliyor olmama rağmen olması gerektiği gibi hiçbir şeyi öğretmiyordum, çünkü kendim de olması gereken şeyi bilmiyordum. Okulla geçen bir yılın ardından olması gerekeni öğrenmek, kendimin de hiçbir şey bilmediği şeyi başkalarına öğretmek kabiliyetine sahip olmak için bir kez daha yurtdışına çıktım.*”⁷ sözleriyle anlatır ve 2 Temmuz 1860’da ikinci kez yurtdışı seyahatine çıkar.

Tolstoy’un Avrupa’daki bu gezisi pedagojik açıdan oldukça verimli geçer. Seyahati boyunca Almanya, İsviçre ve Fransa’daki okulları gezer, incelemelerde bulunur. O dönemde günlüğüne düştüğü notlardan bazıları şu şekildedir: “16 Temmuz 1860. Küçük çocukların eğitim gördüğü bir okuldaydım. Okul, yine korkunç bir halde! Lautier-methode.”, “17 Temmuz. Bir okula gittim. Korkunçtu! Kralları için dua ettiriliyor, dayak atılıyor ve her şey ezberletiliyordu. Öğrenciler korkmuş ve şiddet görmüşlerdi.”, “5 Ağustos. Montaigne özgür eğitim görüşüne değinen ilk kişi. Eğitimde –yine– en önemli şey eşitlik ve özgürlük.”, “13 Ekim 1860. (...) Cenevre’de bir kolej. Eğitim geçmişin gölgesinde ve birisinin kontrolünde. Öğretmen sarhoş. Yetimhanedeki çocuklar şiddet görmüş. (...) Marsilya. Okul, binayla sınırlı değildir, okul dergilerde ve kafelerdedir.”, “15 Nisan 1861. Viyana. Eğitim ve öğretim arasındaki farkı çözümleyemiyorum, ancak Alman eğitimine daha sıcağım.”, “16 Nisan. Weimar. Öğretmenlik semineri müthiş geçti. Hesap çubuklarla ve ölçüm sayılarla yapılmalı, coğrafya dersi ölçü aletleriyle işlenmelidir. (Dil eğitimi kötüydü, dil öğretiminin belirli tanımlarla yapılması boşuna bir çabadır.). Yüksek mercilerin sebep olduğu en aptalca okul. Grignon buna örnektir.”, “19 Nisan. Okullar berbat. Disiplinsizlik ve ahlaksızlık var.”⁸

1861 yılı Nisan ayında Rusya’ya dönen Lev Tolstoy, ülkesinde de bazı okulları inceledikten sonra Yasnaya Polyana’ya gider. Bir yandan sanatsal çalışmalarına devam ederken diğer yandan pedagoji çalışmalarına hız veren Tolstoy okulunu yeniden açar. Makalelerinde ve okuldaki uygulamalarında Tolstoy, her şeyden önce, çocuklara öğretilecek olan dersin içeriğinin, metodunun ve şeklinin öğrencilerin öğrenme seviyeleriyle aynı olmasının dersin sadece

⁵ Индюшкина, О.Н., (2005). Работа Л.Н. Толстого в яснополянской школе. *Начальная школа*. No 12, 80.

⁶ Lev Tolstoy *İtirafımlarım*’da bu süreci anlatırken *ilerleme, gelişim* anlamlarına gelen “прогресс” sözcüğüyle ifade etmektedir. (Y.N.)

⁷ Толстой, 1957, 9.

⁸ Толстой, Л.Н. (1952). *Полное собрание сочинений. Том 48. Дневники и записные книжки 1858-1880*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>, 26-27, 30, 33, 35.



anlaşılabilir değil, aynı zamanda çocukları öğrenme sevgisiyle dolduracağını ve kendilerini geliştirebilmelerine imkân sağlayacağını altını çizer.⁹

Öğrenci merkezli ve özgür eğitimin temel alındığı bu okulda, öğrenciler 3 sınıfa ayrılır: *küçükler*, *ortancılar*, *büyükler*. Çocuklar sabah saat 8’de okula gelir, istedikleri yere, peykeye, masanın üzerine veya pencere kenarına oturur, öğretmen ise odanın tam ortasında durur. Sınıfın *küçükleri* ve *ortancıları* aynı odada, *büyükler* ise ayrı bir odadır ve her sınıfın günlük ders programı 5 ile 8 dersten oluşur. Yasnaya Polyana Okulu’nda öğrencilerin derslere gitme, kitap ve defter götürme zorunluluğu yoktur, ancak hepsi okula gelir ve nadiren de olsa ev ve toprak işleri yüzünden devamsızlık yapar.¹⁰ Köylü çocuklarının eğitim gördüğü bu okulda, öğrencilerin özgürlüğünü derslerin işlenişinde de görmek mümkündür. Yasnaya Polyana Okulu’nda bir gün öğrencilerin ilgilerine göre kitapları seçmesiyle başlar, daha sonra git gide çocuğun yeteneğinin, eğiliminin olduğu bir eğitim planı ve ders içerikleriyle şekillenir, çocukların beden ve zihinsel durumları dikkate alınarak dersin süresi azaltılır veya tam tersi şekilde uzatılır.¹¹

Okuma, güzel yazı, matematik, resim, tarih, din ve ahlak gibi pek çok dersin olduğu bu okulda öğrencilerin dersleri işleyişi onların kendi gelişimleriyle alakalı olarak gerçekleşir. Örneğin Yasnaya Polyana Okulu’nun temelini oluşturan kademeli okuma dersleri bir öğrencinin okuması, geriye kalanların da onu takip etmesi ve okuyucunun yaptığı hatayı düzeltmesiyle başlar. Ardından öğrenciler 2-3 kitap alır ve ikişerli, üçerli gruplar halinde bu kitapları okur. Sonunda da öğrenciler öğretmenlerinin yanına giderek kendilerini dinlemelerini veya kitapları birlikte okumalarını talep ederler. Okuma dersi sayesinde öğrenciler aynı zamanda harfleri ezberler ve yazmayı öğrenir, harfleri bir araya getirerek kelimeleri yazmaya başlar. Öğrenciler kendilerini okuma dersiyle geliştirirken güzel yazı dersi de görmeye başlar. Bu dersin işleyişi de okuma dersinin gibidir: Bir çocuk herhangi bir şeyi dikte eder, diğerleri ise tahtada kendilerine ayrılmış bölümde bunları yazar. Dikte bitince de öğrenciler birbirlerinin hatalarını düzeltirler.¹²

Lev Tolstoy’un okulunda öğrencilere teorik dersler gösterilmez, uygulamalı dersler de önemli bir yer tutar. Okul sınırları dışında gerçekleşen bu uygulamalı derslerde öğrencilere tarımla alakalı pek çok şey öğretilir. Ayrıca kış aylarında, bazen Tolstoy’la birlikte, öğrenciler gölette buz pateni yarışmaları yapar, yarışma sonucunda da Kont Tolstoy onları ödüllendirir. Okulda düzenli olarak bayramlar kutlanır ve piyesler düzenlenir. Teorik derslerle öğrencilerin zihinsel gelişimi sağlanırken, uygulamalı derslerle de çocukların ahlaki ve fiziksel gelişmeleri sağlanır. Tolstoy pedagojik çalışmaların temelinde her bir öğrenci ve öğretmenin bireysel ve yaratıcılığın gelişimden ibaret olduğunun altını çizer ve bunu sağlayan en önemli şey ise “özgürlük”tür.¹³ Tolstoy’un okulunda öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki de bu özgürlük üzerine kuruludur. Öğretmen, eğitimde başarının esas şartı olan bu bağımsızlık ve özgürlük nereye varırsa varsın, öğrencilere karışmaktan ve onları baskı altına almaktan sakınmalıdır. O, çocukların

⁹ Индюшкина, 2015, 80.

¹⁰ Латышина, Д.И. (2008). Л.Н.Толстой-народный учитель. *Начальная школа*. No 8, 3.

¹¹ Индюшкина, 2015, 80-81.

¹² Латышина, 2008, 4.

¹³ Латышина, 2008, 5.



kendiliğinden susmalarını, derslerine ve çalışmalarına yine kendiliğinden başlamalarını sağlamalıdır.¹⁴

Yasnaya Polyana Okulu sayesinde edindiği başarılı tecrübeyle Yasnaya Polyana'nın taşralarında da yeni okullar açan Lev Tolstoy, ayrıca, 1862 yılında Yasnaya Polyana Dergisi'ni çıkarmaya başlar ve "köylü çocuklarının eğitiminde eşitlik olmadığı sürece daha iyi bir devlet inşa edilemez" diye yazar.¹⁵ Dergi, Tolstoy'un görüşlerinin ve okuldaki çalışmalarının daha geniş kitlelere ulaşmasını sağlar. Dönemin önemli yazar ve edebiyat eleştirmenlerinden biri olan N.G. Çernişevski Yasnaya Polyana Dergisi'nin içeriğini incelediğinde, derginin en güzel bölümünü sıradan okuyucular için küçük bir kitap, içerisinde güzel metinlerin olduğu, anlatımı basit, dili ağdasız ve anlaşılır diyerek Tolstoy'un Rusya'daki halk eğitiminin gelişmesi için yaptığı bu işin önemini ve yarattığı etkiye vurgu yapar.¹⁶

Tolstoy, 12 Mayıs-20 Temmuz 1862 arasında öğrencileri ve uşağı ile birlikte Samara kırsalına, uygulamalı ders maksadıyla gider. 6-7 Temmuz'da jandarma Yasnaya Polyana Malikânesinde gizli bir matbaa ve öğrencilere, Tolstoy okullarında çalışan öğretmenlere verilmek üzere hazırlanmış çarlık otoritesi ve itibarını zedeleyen belge maksadıyla evine baskın yapar. Bu durum Tolstoy'un oldukça canını sıkarak ve Çar II. Nikolay'a durumla ilgili rahatsızlığını dile getirdiği bir mektup yazar. Ayrıca, aynı yıl Sofiya Bers ile evlenme kararı alan Tolstoy, Yasnaya Polyana'dan kısa süreli de olsa ayrılmak zorunda kalır. 1862 yılının Aralık ayında Moskova'ya taşınan yazar, hem yönetimin baskısı hem de mevcut durum yüzünden 1863 Şubat ayında Yasnaya Polyana Dergisi'nin yayım hayatına son verdiğini duyurur.

Yaklaşık 10 yıllık aradan sonra, 70'li yıllar Lev Tolstoy'un yoğun olarak pedagojik çalışmalar içinde bulunduğu yıllardır ve köylü çocuklarıyla yeniden derslere başlara başlar, makaleler yazar. Ancak, o yılları pedagojik çalışmaları önemli kılan 1872 yılında yayımlanan *Azbuka* (Азбука)'dır. Sözlük karşılığı "alfabe, alfabe kitabı" olan *Azbuka*, Lev Tolstoy'u heyecanlandıran ve üzerinde çokça durduğu bir pedagojik kitap olma özelliğine sahip bir çalışmadır. Eseri üzerinde çalıştığı zamanda halası A.A. Tolstoy'a yazdığı bir mektubunda duygularını şu sözlerle dile getirir: "*Benim 'Azbuka' ile ilgili gurur duyduğum hayallerim var. İşte bunlar: Bu 'Azbuka', çarlardan köylülere iki sınıfın da tüm Rus çocukları tarafından okunacak bir eser olacak ve 'Azbuka'yı yazdıktan sonra gelecek ilk lirikal izlenimler, benim belki de huzurlu bir şekilde ölmemi sağlayacak.*"¹⁷ Mektuptan anlaşılacağı üzere Tolstoy *Azbuka* ile sadece köylü çocukların eğitimi için değil, ayrıca dvoryan sınıfının çocuklarının da kapsayan bir hazırlık içerisindeydi.

Toplamda 4 kitaptan oluşan *Azbuka*'nın öğretmenler için ayrılmış bölümüyle birlikte ilk kitabı 5, diğerleri 4 bölüme sahiptir. Birinci kitabın ilk bölümü resimlerle alfabe öğretimi ve hece çalışmasını kapsar, ikinci bölüm ise içerisinde Tolstoy'un bizzat yazdığı kısa öykülerinin yanı sıra eski Yunan masalcısı Ezop'un masallarının olduğu, hem Rus hem de Hint, Arap gibi başka halklara ait okuma parçalarını içerir. Üçüncü bölüm Rus tarihine ait, eski Slavca yazılmış eserlere o dönemki Rusça ile bakışımı olarak yer vermesi bakımından dikkat çekicidir.

¹⁴ Kansu, N.A. (2016). *Bir eğitimcinin kaleminden öğretmen Tolstoy* (M.A. Kansu, sadeleştiren ve haz.). Ankara: Telgrafhane yayınları, 86.

¹⁵ Индюшкина, 2015, 81.

¹⁶ Индюшкина, 2015, 81.

¹⁷ Толстой, Л.Н. (1953). *Полное собрание сочинений. Том 61. Письма 1863-1872*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>, 269.



Dördüncü bölüm ise temel matematikle, sayılar öğretmekle başlar. Öğretmenler için olan bölümde ise Tolstoy tarafından metodik öğütleri içeren yazılar bulunur ve birinci kitap biter. *Azbuka*'nın diğer kitapları da aynı doğrultudadır. Temel eğitimden başlayarak, ilerleyerek devam eden bu kitaplarda öğrenciler okuma, yazma, dilbilgisi, eski Slavca, matematik bilgilerini geliştirir ve öğretmenlere yönelik pedagojik bilgiler içerir. *Azbuka* dönemin Rusya'sında ses getiren bir eser olur. 28'i Tolstoy hayattayken 30.baskısını yapan bu eser, 2 milyon adet kopyaya ulaşır. Tolstoy tarafından yazılan pek çok eser çocuk okuyucular tarafından kabul görür ve günümüzde dahi güncelliğini korur.¹⁸

3. SONUÇ

Lev Tolstoy'un pedagojik çalışmalarında bu denli başarılı olmasının sebebi, küçük yaşlarda öksüz kalmasına rağmen, soylu bir aileden gelmesi sayesinde iyi bir ev eğitimi almış olması ve gençlik dönemlerinde bulunduğu Kazan'daki üniversite döneminde inceleme fırsatı bulduğu özellikle de J.J. Rousseau'nun felsefi görüşünün etkisinde kalmasındandır. O, edindiği bu görüşlerini yaşamının geri kalanında da bu görüşlerini geliştirmiş ve o dönem Rusya'sının önemli sorunlarından biri olan eğitim üzerine kendi görüşlerini ortaya koymuştur.

Kendisi soylu bir aileye mensup olsa da Rusya'da mujiklerin sorunlarına sırtını dönmeyen, yakından ilgilenen Tolstoy 1859 yılında, henüz otuz bir yaşındayken kendi mülkünde mujik çocukları için açtığı Yasnaya Polyana Okulu ile teorik eğitimin yanı sıra pratik eğitimi ilke edinmiş, yaratıcılığın ve özgürlüğün ön planda tutulduğu, ücretsiz eğitim veren adeta laboratuvar görevi üstlenmiş bir kurum halini almasını sağlamıştır. Pedagoji alanında kendisini sürekli geliştiren, bunun için yurtdışına seyahat gerçekleştirip okulları inceleyen Lev Tolstoy, kurmuş olduğu okulu ile aynı zamanda çıkardığı Yasnaya Polyana Dergisi sayesinde görüşlerini geniş kitlelere ulaştırmayı da başarmış ve pek çok kimsenin takdirini toplamıştır.

1870li yıllara gelinde Rusya'da adından söz ettirmeyi başarmış bir yazar olan Lev Tolstoy, ara verdiği pedagojik çalışmalarına yeniden başlayarak günlüğünde ve mektuplarında sıkça dile getirdiği kendisi için özel bir yere sahip olduğunu söylediği *Azbuka*'yı çıkarır. *Azbuka*'yı farklı kılan özelliği onun sadece mujiklerin çocuklarına değil, tüm sınıftan çocuklara hitap etmeyi hedeflemesidir. Tolstoy'un tüm pedagojik çalışmalarında onun çocukların gelişimlerini ve özgürlüğünü ön plana çıkardığını ve çocuklara duyduğu sevgiyi görmek mümkündür. Lev Tolstoy'un pedagojik çalışmaları ve bu alandaki başarıları onu çok yönlü bir yazar olarak değerlendirmemizi, onu bir pedagoğ olarak görmemizi sağlar.

Кайнакча

Kansu, N.A. (2016). *Bir eğitimcinin kaleminden öğretmen Tolstoy* (M.A. Kansu, sadeleştiren ve haz.). Ankara: Telgrafhane Yayınları.

Индюшкина, О.Н. (2005). Работа Л.Н. Толстого в яснополянской школе. *Начальная школа*. No 12, 80-81.

Латышина, Д.И. (2008). Л.Н.Толстой-народный учитель. *Начальная школа*. No 8, 3-6.

Проект <<Весь Толстой в один клик>>. (2013). Жизнь / биография <http://tolstoy.ru/life/biography/?df=&dt=&q=&page=3> adresinden erişildi. (ET: 11.02.2017)

¹⁸ Латышина, 2008, 5.



Толстой, Л.Н. (1935). *Полное собрание сочинений. Том 59. Письма 1844-1855*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>.

Толстой, Л.Н. (1937). *Полное собрание сочинений. Том 47. Дневники и записные книжки 1854-1857*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>.

Толстой, Л.Н. (1952). *Полное собрание сочинений. Том 48. Дневники и записные книжки 1858-1880*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>.

Толстой, Л.Н. (1953). *Полное собрание сочинений. Том 61. Письма 1863-1872*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>.

Толстой, Л.Н. (1957). *Полное собрание сочинений. Том 23. Произведения 1879-1884*. Москва: Государственное издательство <<Художественная литература>>.



ÖĞRETMENLERİN ETKİLİ KAYNAŞTIRMA UYGULAMALARI İLE İLGİLİ GÖRÜŞ VE ÖNERİLERİ

Yahya ÇIKILI

Necmettin Erbakan Üniversitesi

Deniz Ayşegül SÖĞÜT

Özel Eğitim Öğretmeni, MEB, KAVAKLIDERE-MUĞLA

Emel ÖZDEMİR

Özel Eğitim Öğretmeni

Öz

Özel eğitim gerektiren bireyler yapılan tanılama ve eğitsel değerlendirme süreci sonunda uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedirler. 1997 yılında yayınlanan 573 sayılı kanun hükmünde kararname ve bu düzenlemeye bağlı olarak çıkarılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliğine göre ise özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ortamlarına yerleştirilmelerinde en az sınırlandırılmış eğitim ortamlarından başlanarak yerleştirilmeleri benimsenmiştir. En az sınırlandırılmış eğitim ortamlarının başında ise kaynaştırma eğitimi gelmektedir. Kaynaştırma eğitimi, özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını ifade eder şeklindedir. Ülkemizde kaynaştırma eğitimine devam eden öğrenci sayısı önemli derecede artış göstermiştir. 2015-2016 öğretim yılı Milli Eğitim Bakanlığı örgün eğitim istatistiklerine göre 173.392 öğrenci kaynaştırma eğitimine devam etmiştir. Kaynaştırma eğitimi ile ilgili yapılan birçok araştırmada kaynaştırma eğitimi ile ilgili öğretmen tutumları, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, öğretim süreçleri konusunda problemler olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın amacı ise, kaynaştırma eğitimi yürüten öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüş ve önerilerini belirlemektir. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Bulgular; araştırmaya katılan öğretmenlerin mevzuat hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve mevzuatta belirtilen kaynaştırma öğrencisinin olduğu sınıfların mevcudunun azaltılması gerektiğini; rehberlik araştırma merkezlerinin nitelikli tanılama yapmadıklarını, öğretmenler ile iletişim halinde olmaları gerektiğini; öğretmenlerin BEP hazırlamada zorlandıklarını ve BEP birimlerinin aktif olması gerektiğini; etkili sınıf yönetiminde sıkıntı yaşadıkları ve akran eğitiminin işe yaradığını; ailelerin çocukları hakkında yeterince bilgi sahibi olmadıkları ve kabullenmediklerini bu sebeple aileye eğitimler verilmesi gerektiğini; okul yönetiminin pasif olduğu ve öğretmen-aile ve çalışanlar arasında işbirliği sağlaması ve materyal sıkıntılarını gidermesi gerektiği sonuçları bulunmuştur.

Anahtar kavramlar: özel eğitim gerektiren birey, özel eğitim, kaynaştırma eğitimi, öğretmen görüşleri



OPINIONS AND SUGGESTIONS OF TEACHERS ABOUT EFFECTIVE INCLUSIVE PRACTICES

Abstract

As a result of diagnosis and pedagogical evaluations of individuals who require exclusive education, are placed in necessary educational environments. Decree in the power of law number 573 revealed in 1997 and private educational service regulations related with this law had been adopted that individuals who require private education should be placed starting from least limited educational environment. One of the first least limited educational environment is 'inclusion education' which simply means that private educational applications which combine both peer individuals who need private education and individuals who don't need any supportive education at the places of both official and private pre- schools, primary schools and middle schools with additional educational assistance. In other words, it is explained as a inclusion of children who need private education and children who make ordinary development placed at the same class. In our country, the number of children who need private education increased considerably. According to formal education statistics of the Ministry of Education in 2015-2016 , 173.392 children continued inclusion education. Research made about inclusion education reveals that there are problems about attitudes of teachers, preparations of individual education programs and teaching process. The aim of this study is to specify views and offers of teachers about effective inclusion education. Data has been obtained via semi-structured interview form in the research. Findings; Participant teachers have not enough information about the legislation and the size of the classes in which there is a cohesion student stated in the legislation needed to be reduced, Counselling and Research Center does not do qualified diagnosis, they should be in touch with teachers, their IEP Units should be active and teachers have difficulty in preparing IEP, teachers have trouble in effective classroom management and peer education is working well, parents do not have enough information about their children and they bury their head in the sand so parents needed to be provided education, school management is thought to be passive and there should be co-operation between teacher,parents and school personnel, they should solve problems about material .According to the research,these results have been found.

Keywords: inclusion education, student with special needs, opinions of teachers.

GİRİŞ

Ülkemizde farklı özellik ve gereksinimleri olan bireyler için uygun eğitim ortamları düzenlenmiş ve bu bireyler gereksinimleri doğrultusunda bu eğitim ortamlarına yönlendirilmiştir. Özel gereksinimli bielerin uygun eğitim ortamlarına yerleştirme sürecinde ise en az sınırlandırılmış eğitim ortamı yaklaşımı benimsenmiş ve asal düzenlemelerle güvence alınmıştır. 573 sayılı kanun hükmünde kararname, özel eğitim hizmetleri yönetmeliği bu alandaki asal düzenlemeler alanında yer almaktadır.

En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencinin bireysel özelliklerine bağlı olarak kendi yakınları ve akranlarıyla mümkün olan en fazla düzeyde bir arada olabileceği; yine bireysel özellikleri göz önünde bulundurularak, eğitsel gereksinimlerinin en yüksek oranda



karşılanabileceği eğitim ortamı olarak açıklanabilmektedir (Turnbull, Turnbull, Shank, Smith ve Leal, 2002; akt. Batu 2015). En az kısıtlayıcı ortam özel eğitim gerektiren bireylerin en üst düzeyde performansını sergileyeceği ortamdır ve bu ortam belirlenirken öncelikle normal gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunmasına özen gösterilir (Kargın, 2007). En az kısıtlayıcı eğitim ortamı, öğrencilerin özelliklerine ve gereksinimlerine göre bireysellik gösterebilir. Bir birey için en az kısıtlayıcı eğitim ortamı sayılabilecek bir ortam, bir diğer birey için daha kısıtlayıcı olma özelliği gösterebilmektedir (Batu, Kırcaali-İftar, 2006).

Kaynaştırma ise; gerektiğinde sınıf öğretmenine ve/veya yetersizliği olan öğrenciye destek özel eğitim hizmetleri sağlanması koşulu ile yetersizliği olan öğrencilerin normal eğitim ortamlarında eğitilmesidir (Kırcaali-İftar, 1992). Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğinde (2000) kaynaştırma özel eğitim gerektiren bireylerin, yetersizliği olmayan akranları ile birlikte eğitim ve öğretimlerini resmî ve özel okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan destek eğitim hizmetlerinin sağlandığı özel eğitim uygulamalarını ifade eder şeklindedir (MEB,2000). Kaynaştırma özel gereksinimli bireyler için eğitim sisteminin temel taşını oluşturur ve yetersizlikten etkilenmenin en az olduğu, farklılıkların hoşgörüle karşılandığı ve özel gereksinimli bireyin eğitimden maksimum faydalandığı ortamdır (Baldiris, Zervas, Fabregat & Sampson, 2016).

Başarılı kaynaştırma ilkelerini Kargın (2004); ‘Okul yönetimini ve diğer tüm çalışanların, özel gereksinimli öğrencilere karşı kabul edici ve destekleyici tutumlar sergilemeleri; sınıf öğretmenlerinin tutumu; sınıf ortamının tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde düzenlenmesi; tüm öğrencilerin, birlikte öğrenme, oynama, eğitimsel ve sosyal etkinliklere katılma fırsatlarına sahip olmaları; diğer öğrencilerin özel gereksinimli öğrenci ile ilgili bilgilendirilmesi; destekleyici özel eğitim hizmetleri sağlanması; tüm öğrenci velileri ile işbirliği içinde olunması’ şeklinde tanımlamıştır. Ayrıca; okul yönetimi ve diğer okul personeli, öğretmenler, rehber öğretmenler, fiziksel düzenlemeler ve eğitim ortamı, kaynaştırma öğrencisi, kaynaştırma öğrencisinin ailesi, normal gelişim gösteren öğrenciler, normal gelişim gösteren öğrencilerin aileleri, uygulanan bireysel eğitim programları ve yapılan öğretimsel uyarlamalar, destekleyici özel eğitim hizmetleri ve ek hizmetler, kaynaştırma öğrencisinin sistemli ve kapsamlı bir öğretim programı içinde tüm paydaşların hazırlandığı ve işbirliği içinde çalıştığı bir eğitim ortamı, tüm ebeveynlerin, yöneticilerin, kanun koyucuların iş ve toplum liderlerinin yani toplumun farkındalığının olması kaynaştırmayı başarıya ulaştıran etmenler arasında sayılmaktadır (Aral ve Gürsoy, 2007; Allen & Cowdery, 2015; Batu ve Kırcaali-İftar 2011; Lewis & Doorlag, 2011; MEB 2010; Odluyurt ve Batu, 2012). Bunlara ek olarak kaynaştırmanın etkin olabilmesi için BEP’in (bireyselleştirilmiş eğitim programı) işlevselliğinin kontrolü açısından değerlendirmelerde bulunmak, bu değerlendirmeleri kaydetmek aileye, öğrenciye ve öğrenci ile çalışan öğretmenlere geri bildirimlerde bulunmak da ilave edilebilir.

Alan yazında etkili kaynaştırma eğitimi, öğrencilerin bireysel farklılıklarının göz önüne alındığı, kabul edici ve kaynaştırıcı eğitim-öğretim uygulamalarını işaret etmektedir (Diken ve Batu, 2010). Yapılan araştırmalarda öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadıkları (Sanır, 2009; Bilen, 2007), BEP hazırlarken sorun yaşadıkları (Şekercioğlu, 2010); BEP hazırlarken öğrencilerin durumunun detaylı araştırılması ve gözlemleri somut hale getirmek gerektiği (Kartal, 2016), öğrencilerinin başarılarını değerlendirmeye yönelik uygun yöntem teknik ve araçları hazırlama ve kullanmada yeterli olmadıkları (Sanır, 2009), okulların fiziki durumlarının yetersizliği, öğrencilerin gereksinim duydukları kaynak ve araç gereçlerin olmayışı (Kartal, 2016); ve sınıfların kalabalık olmasından dolayı öğretmenlerin yeterince



zaman ayıramaması bu yüzden kaynaştırma uygulamalarının yerine getirilmediği (Kartal, 2016; Saraç ve Çolak, 2012; Şekercioğlu, 2010; Bilen, 2007), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine yönelik uzman desteği görmediği (Kanat, 2015; Gündüz, 2015; Güven, 2009; Bilen, 2007), bir kısmının rehber öğretmenden destek gördüğü (Kanat, 2015), bir kısmının kendi kendine destek olduğu (Sadioğlu ve ark., 2012), öğrencilerin engel türlerini bildikleri (Şekercioğlu, 2010; Sanır, 2009), en çok zihinsel engelli öğrenci ile karşılaştıklarında zorlandıkları (Bilen, 2007), bilgi eksiklerinin olduğu ve uzmanlarla desteklenmeleri gerektiği (Zeybek, 2015; Gündüz, 2015; İlk, 2014; Sadioğlu ve ark. 2012; Şekercioğlu, 2010; Sanır, 2009); bilgi eksikliği olmadığı ama bilginin güncellenmesi gerektiği (Yılmaz, 2015), uygulamalı hizmet içi kurslara gereksinim duydukları (Yılmaz, 2015; Şekercioğlu, 2010), okuldaki diğer personelden yardım almasına karşın yapılan yardımların yeterli ve işlevsel olmadığı (Saraç ve Çolak, 2012), okul müdüründen ve rehber öğretmenlerden yeterli destek alamadıkları (Sadioğlu ve ark. 2012; Bilen, 2007), özel gereksinimli öğrencileriyle yoğun olarak öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve bu süreçten duygusal olarak olumsuz etkilendikleri (Sadioğlu ve ark.,2012), kaynaştırma öğrencisini sınıfa kendi istekleriyle almadıkları, bu çocuklarla eğitim yapmanın zor olduğu (Sanır, 2009), öğretmenlerin isteklerinin göz ardı edildiği (Saraç ve Çolak, 2012), kaynaştırma öğrencilerinin akademik olarak akranlarına göre geride kaldığı, akademik başarısızlığının engellerinden kaynaklandığını, akademik başarılarının artırılması için özel eğitim kurumunda eğitim almaları gerektiğini (Sanır, 2009; Güven, 2009), öğrencilerinin sayısal derslerde ve sözel derslerde yeterli başarıyı gösteremediklerini (Sanır, 2009), sınıf içi iletişim ve etkileşimlerinin yetersiz olduğu (Sanır, 2009; Güven, 2009), öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi konusunda olumsuz görüşe sahip olduğu (Gündüz, 2015; İlk, 2014), deneyimsiz öğretmenlerin olumlu görüşe sahip olduğu (Gündüz, 2015), özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırma eğitimi sürecinde akademik ve sosyal olarak geliştikleri (Sadioğlu ve ark.2012); genel eğitimde görevli öğretmenlerin ve yöneticilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum içinde olmaları, ilgi göstermeleri ve kabullenmeleri, sınıf öğretmenlerinin çalıştığı okullardaki yöneticiler de dahil olmak üzere öğretmenlerin diğer kurumlarla etkin işbirliği içerisinde olması gerektiği (Kartal, 2016;), yasal düzenlemelerin genel olarak olumlu ve yeterli olup, uygulamada problem olduğu (Yılmaz, 2015), ailelerin çocuklarıyla ilgilenmedikleri (Sadioğlu ve ark., 2012), aile ile işbirliğinin yeterli düzeyde olmadığı (Bilen, 2007), çocuklarının farklı olduğunu kabul etmeleri gerektiği ve onlara gereken destekle kaynaştırma eğitiminde çok başarılı olunacağı (Gündüz, 2015), başta sınıf öğretmeni olmak üzere bütün personelin kaynaştırma uygulamaları konusunda bilinçlendirilmesi gerektiği (Saraç ve Çolak, 2012) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kaynaştırma eğitiminin etkili olarak gerçekleşmesi birçok faktörün bir arada devamlılığını ve işleyişini gerektirmektedir. Bu faktörler belirleyerek etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları soruları hazırlanmıştır. Bu sayede kaynaştırma uygulamalarının etkiliği tespit edilecek hem de uygulamaların gerçekleşmesini sağlayacak öneriler belirlenecektir. durum tespit edilebilecek hem de etkili hareketle sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma; kaynaştırma eğitiminin kalitesini artırmaya yönelik katkı sağlaması ve sunulan önerilerle eksiklerin giderilmesi ve yapılması gereken çalışmalara yol gösterici olması bakımından önem teşkil etmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili öğretmenlerin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu bağlamda;

1. Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili Kaynaştırma Eğitimi mevzuatına dönük görüş ve önerileri nelerdir?



2. Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden beklentileri, görüş ve önerileri nelerdir?
3. Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili BEP hazırlama süreci ile ilgili görüş ve önerileri nelerdir?
4. Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili sınıf içi davranış yönetimi görüş ve önerileri nelerdir?
5. Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili ailelere yönelik görüş ve önerileri nelerdir?
6. Öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili okul yönetiminden beklentileri, görüş ve önerileri nelerdir?

sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüş ve önerilerini belirlemeye dönük nitel bir araştırmadır. Nitel araştırma, belli bir nokta üzerinde odaklanmada çok metotlu; araştırma problemine yorumlamacı yaklaşımı benimseyen bir yöntemdir (Lincoln, 1994: 15). Bunun anlamı nitel araştırmacıların araştırma konusu olan fenomenleri kendi doğal ortamlarında ele almalıdır. Dolayısıyla, her bir fenomen insanların (ya da araştırmacının) ona yüklediği anlam açısından yorumlanırlar. Nitel araştırmada çeşitli ampirik araçların (örnek olay, kişisel deneyim, hayat hikayesi, mülakat, gözlemsel, tarihsel, etkileşimsel ve görsel metinler gibi) kullanılması bireylerin hayatlarındaki önemli anların ve anlamlarının tanımlanmasıdır (Altunışık ve ark., 2012). Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşmeler uygulanan kuralların katılığına göre; yapılanmış, yarı yapılanmış ve yapılanmamış olarak üçe ayrılır. Yapılanmış görüşme; önceden yapılan ve ne tür soruların ne şekilde sorulup, hangi verilerin toplanacağını en ayrıntılı biçimde saptayan 'görüşme planı'nın aynen uygulandığı görüşmedir ve hareket özgürlüğü en düşük düzeyde tutulur. Yapılanmamış görüşme, görüşmeciyeye büyük hareket ve yargı serbestliği veren, esnek, kişisel görüş ve yargıların kökenlerine inmeyi sağlayan bir görüşme şeklidir. Görüşmeler, çoğunlukla bu iki uç ortamda yapılır ki, bunlara da 'Yarı yapılanmış' görüşme denir (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırma, 2016-2017 eğitim öğretim yılı Muğla ili Kavaklıdere İlçesinde görev yapan ve sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunan on sınıf öğretmeni, on branş öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Görüşme formu hazırlama aşamasında, alanyazında yapılan araştırmalar, kaynaştırma eğitimi ile ilgili mevzuat ve kaynaştırma eğitim ile ilgili uygulamalar taranmıştır. Yapılan tarama sonucunda araştırma amaçları ile ilgili soru havuzu oluşturulmuştur. Soru havuzundan seçilen sorularla ilgili özel eğitim alanında çalışan üç uzmanın görüşü alınmıştır. Uzmanlardan gelen görüşlere bağlı olarak, yedi soru belirlenmiştir. Hazırlanan görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgiler ve kaynaştırma eğitimine devam



eden öğrencilere ait bilgiler, ikinci bölümde ise kaynaştırma eğitimi ile ilgili sorular yer almaktadır. Görüşmeler, öğretmenlerin uygun olduğu gün ve saatte gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler, görüşmeye katılan kişilerin izni doğrultusunda ses kaydı ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen ses kayıtları yazılı doküman haline getirilerek analiz edilmiştir. Görüşme sırasında aşağıdaki sorulara yer verilmiştir;

1. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili “Kaynaştırma eğitimi” mevzuatına dönük görüş ve önerileriniz nedir?
2. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili rehberlik ve araştırma merkezlerinden beklentileriniz ile ilgili görüş ve önerileriniz nedir?
3. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili BEP hazırlama süreci ile ilgili (BEP birimi, üyeler, toplantı vb.) görüş ve önerileriniz nedir?
4. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili sınıf içi davranış yönetimi ile ilgili görüş ve önerileriniz nedir?
5. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili ailelere yönelik görüş ve önerileriniz nedir?
6. Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile ilgili okul yönetiminden beklentileriniz ile ilgili görüş ve önerileriniz nedir?
7. Eklemek istediğiniz diğer konular

Verilerin Toplanması ve Analizi

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler ortalama 6 dakika sürmüştür, yirmi öğretmenle toplam 132 dakikalık görüşme kaydı yapılmıştır, bu görüşmelerin dökümünden toplam 32 sayfalık veri dosyası elde edilmiştir.

Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Veriler araştırma sorularına göre sınıflandırılabilir gibi veri toplama aşamalarında elde edilen ön bilgiler ışığında da düzenlenebilir. Bu analiz türünde, daha önce de belirtildiği üzere veri kaynaklarından bazı alıntılar yapmak, çalışmanın güvenilirliği ve sıhhati açısından yararlı olabilir. Bu şekilde çarpıcı görüşlerin yansıtılması da sağlanmış olacaktır. Bu analizin amacı, ham haldeki verilerin okuyucuların anlayabileceği ve isterlerse kullanabileceği bir şekle sokulmasıdır. Bu amaçla elde edilen veriler önce mantıklı bir sıraya konulur. Daha sonra yapılan bu sınıflandırmalar yorumlanır ve sonuçlara ulaşılır. Son aşamada ise, araştırmacı yorumların ışığında gelecekte ilgili tahminlerde bulunarak yeni açılımlara ulaşmaya çalışır. özetleyecek olursak betimsel analiz dört aşamadan oluşur: 1. çerçeve oluşturmak; 2. tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi; 3. bulguların tanımlanması; 4. bulguların yorumlanması (Altunışık ve ark., 2012).

Tablo 1: Görüşmeye katılan kişilerin cinsiyet dağılımı

cinsiyet	f	%
Kadın	12	60



Erkek	8	40
Toplam	20	100

Tablo 1'e göre görüşmeye katılan öğretmenlerin %60'ı kadın, %40'ı ise erkek öğretmendir.

Tablo2: Öğretmenlerin mezun oldukları alanlara göre dağılımı

mezun olunan alan	f	%
Sınıf Öğretmenliği	9	45
İngilizce Öğretmenliği	1	5
Matematik Öğretmenliği	2	10
Görsel Sanatlar Öğretmenliği	1	5
Türkçe Öğretmenliği	1	5
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği	1	5
Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3	15
Fen Bilimleri Öğretmenliği	1	5
Teknoloji Tasarım Öğretmenliği	1	5
toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mezun olduğu alana göre %45'i sınıf (9 kişi), %5'i İngilizce (1 kişi), %5'i görsel sanatlar (1 kişi), %5'i Türkçe (1 kişi), %5'i din kültürü ve ahlak bilgisi (1 kişi), %5'i teknoloji tasarım (1 kişi); %10'u matematik (2 kişi), %15'i sosyal bilgiler (3 kişi) ve %5'i fen bilgisi (1 kişi) öğretmendir.

Tablo 3. Öğretmenlerin sınıflarında bulunan kaynaştırma öğrencilerinin engel türleri

	f	%
Bedensel Engel	1	5



Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite	1	5
Özel Öğrenme Güçlüğü	6	30
Zihinsel Engelli	10	50
Bedensel Engel Ve Öğrenme Güçlüğü	2	10
Toplam	20	100

Araştırmaya katılan öğretmenlerin, engel durumuna göre 1 tane bedensel engelli, 1 tane dikkat eksikliği ve hiperaktivite, 6 tane öğrenme güçlüğü, 10 tane zihin engelli ve 2 tane bedensel engel ve öğrenme güçlüğü olan kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencileri bulunmaktadır.

BULGULAR

Tablo 4. Öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi ‘Mevzuatına Dönük’ görüş ve önerileri

<i>Mevzuata ile İlgili Görüşler</i>	f	%
Mevzuatın yeterli olduğu yönünde görüş bildirenler	3	15
Mevzuatın yetersiz olduğu yönünde görüş bildirenler	7	35
Mevzuat hakkında yeterince bilgisi olmadığı yönünde görüş bildirenler	10	50
<i>mevzuata dönük öneriler</i>		
Sınıf mevcudunun azaltılması	2	10
Ayrı eğitim ortamlarında eğitim verilmesi	4	20
Mevzuatın açık ve anlaşılır olması yönünde görüş bildirenler	2	10
Öneri sunmayan	11	55
Sınıf mevcudunun az olması ve sınıflara yardımcı öğretmen verilmesi	1	5



Etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili mevzuata yönelik alınan görüşlerden öğretmenlerin %15'i mevzuat ile aynı doğrultuda olan görüşler; Ö6,Ö8, Ö9, mevzuatın kaynaştırma eğitimi için yaptığı düzenlemelerin yerinde olduğunu düşünüyorum şeklinde; %35'i mevzuat ile aynı doğrultuda olmayan görüşler; Ö2, Ö3, Ö5, yönetmelikte geçtiği gibi bir kaynaştırma öğrencisi olan sınıfların otuz beş mevcudu olmamalı, sınıflar kalabalık olmamalıdır şeklinde ve geriye kalan öğretmenler ise mevzuat ile ilgili bilgilerinin olmadığı görüşlerini bildirmişlerdir. Mevzuata yönelik alınan önerilerde öğretmenlerin %10'u kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıf mevcutlarının daha az sayıda olması gerektiğini, %20'si ayrı eğitim ortamlarının kaynaştırma öğrencisi için daha uygun olacağını, (Ö11, şuan ki uygulamalarda çocuklar mağdur oluyor; çünkü bu konu hakkında yani özel eğitim hakkında bir şey bilmiyoruz ondan dolayı da onlara vakit ayıramıyoruz yani kendi eğitim zamanımız dışında onlar için zaman yok, onlara has eğitim verilmeli) ; %10'u mevzuatın daha sade ve anlaşılır bir dille ifade edilmesi önerilerini vermiştir. Sınıf mevcutlarının sayısının azaltılması gerektiğini söyleyen öğretmenlerden Ö5 aynı zamanda sınıflarda sınıf öğretmeni dışında yardımcı öğretmenin olması (ek bir öğretmen olmalı ve sadece onlarla ilgilenmeli çünkü evet sınıf ortamında arkadaşlarıyla olması bazen iyi geliyor ama ders anlamında akademik anlamda tam anlamıyla bir şeyleri tamamlayamıyor) şeklinde öneride bulunmuş ve mevzuata eklenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin %55'i ise herhangi bir öneri vermemiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili RAM'lardan Beklenti, Görüş ve Önerileri

<i>RAM'lara görüşler</i>	<i>dönük</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Eksik tanılama		4	20
Öğretmen ile iletişimde eksiklik		3	15
Yeterli olduğu yönünde görüş bildirenler		1	5
Görüş belirtmeyen		12	60
<i>RAM'lara öneriler</i>	<i>dönük</i>		
Nitelikli tanılama		6	30
Değerlendirmelerin devamlılığı ve kontrolü		3	15
Öğretmen ile etkili iletişim		10	50
Öneri bildirmeyen		1	5



Etkili kaynaştırma eğitimi uygulamalarında RAM'lar ile ilgili öğretmenlerin %40'ı görüş bildirmiştir. Öğretmenlerin %20'si rehberlik araştırma merkezlerinin öğrencileri tanılamada hata olduğunu (Ö1, RAM'ların çocukları iyi bir şekilde değerlendirmedeği, yeteri kadar çocukları tanımaya yönelik çalışma yapmadıklarını düşünüyorum. Ö2, onlar benim öğrencimin raporunu yanlış yazmışlardı, sonradan değişmişti tekrar. Nasıl yaptıklarını bilmiyorum, çocuklar yeterince değerlendirilmiyor), %15'i öğretmen RAM ile hiç görüşme yapmadıklarını, iletişim halinde olmadıklarını, (Ö9, bize yönelik seminerler verebilirler, RAM'da çalışan arkadaşım var buraya geldiklerini söylediler ama ben hiç görmedim), %5'i RAM'ın çalışmalarının yeterli olduğunu söylemiş ve %60'ı ise bir görüş bildirmemiştir.

Öğretmenlerin %30'u tanılamanın daha ayrıntılı ve hassas yapılmasını (Ö5, tanılama sürecinde biraz daha hassas davranılabilir, bazı tanılar tam oturmuyor, okuma yazma bilmeyen çocuğa bizim daha farklı şeyler yapmamız bekleniyor), öğretmenlerin %50'si RAM'ların öğretmen ile daha sık görüşmesi ve işbirliği içinde olması gerektiğini (Ö6, rehberlik merkezlerinin sık sık öğretmen ile iletişim halinde olmalı, raporu vermeden önce birebir öğretmen ile görüşmesinin daha etkili olacağını düşünüyorum; Ö1, benimle daha fazla iletişim halinde olmalı, o zaman çocuğun ihtiyaçlarını gerçekten belirleyebiliriz) önerilerini vermiş, öğretmenlerin %5'i bir önerisinin bulunmadığını söylemiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili BEP Hazırlama Sürecine Dönük Görüş ve Önerileri

<i>BEP sürecine görüşler</i>	<i>hazırlama dönük</i>	<i>f</i>	<i>%</i>
Yardımla belirtenler	hazırladığını	17	85
Zorlandıklarını belirtenler		2	10
Nitelikli hazırladığını belirtenler	şekilde	1	5
<i>BEP'e dönük öneriler</i>			
İşlevsel ve etkili BEP birimi olmalı		8	40
Öneri belirtmeyen		12	60

Öğretmenlerin %85'i BEP'ini internetten, okul rehber öğretmeninden ve özel eğitim öğretmenlerinden yararlanarak yaptığını, %10'u hazırlamanın güç ve uzun süre aldığını ve %5'i ise BEP'i kendinin sorunsuzca yaptığı görüşlerini bildirdi. Öğretmenlerin %40'ı BEP birimlerinin daha sık toplantı yapmasının, kağıt üzerinde kalmayıp, işbirliği içinde olması gerektiğini yine bu birimin ailenin ihtiyaçlarını gözardı etmemesi gerektiği önerilerini vermiş,%60'ı ise herhangi bir öneri verebilecek bilgilerinin olmadığını belirtmiştir.



Tablo 7: Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili Sınıf İçi Davranış Yönetimine Dönük Görüş ve Önerileri

<i>sınıf içi davranış yönetimine dönük görüşler</i>	f	%
Etkili sınıf yönetimi olmadığı yönünde görüş bildirenler	9	45
Etkili olmayan sınıf yönetimi yönünde görüş bildirenler	11	55
<i>sınıf içi davranış yönetimine dönük öneriler</i>		
Öğrenciye aktif rol verilmeli	7	35
Akran desteği sağlanmalı	7	35
Pekiştireç kullanılmalı	2	10
Hizmet içi eğitim verilmeli	4	20

Öğretmenlerin %45'i sınıflarında kaynaştırma öğrencisi ile sorun yaşamadığını (Ö5, çok uyumsuz bir davranışı yok, Ö17, sınıfımızda kaynaştırma öğrencimiz sayesinde sınıf kuralları daha etkili uygulandı, diğer öğrenciler olumlu etkilendiler.) %55'i ise zorlandıklarını yönetimi tam sağlayamadıkları görüşünü bildirdi. Öğretmenlerin %35'i öğrencinin yapabildiği beceriler ile aktif olarak sınıfa katılmaları,%35'i diğer sınıf arkadaşlarından yardım alınmasını,%10'u öğrencinin olumlu davranışlarını pekiştireçle ödüllendirilmesini ve %20'sinin de öğretmenlerin sınıf yönetimi ile hizmet içi eğitim almaları gerektiği önerilerini vermişlerdir.

Tablo 8: Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili Aileye Dönük Görüş ve Önerileri

<i>aileye dönük görüşler</i>	f	%
Ailelerin çocuklarının yetersizliğini kabullenememeleri	7	35
Ailelerin öğretmenlere yeterli destek vermedikleri	6	30



Çocuklarının yetersizliği hakkında farkındalığın yetersizliği	7	35
<i>aileye dönük öneriler</i>		
Aileler bilinçlendirilmeli	15	75
Ailelerin eğitime desteği sağlanmalı	5	25

Öğretmenlerin %35'i ailelerin çocuklarının özür durumunu kabullenmediklerini (*ö8 aileler zor bir süreçten geçiyor daha kendileri bu süreci kabullenmemiş oluyorlar zor bir durum evet, kabullendikten sonra biz gelişme sağlıyoruz.*), %30'u ailenin öğretmene destek vermediklerini, %35 ise ailelerin çocuklarının engel durumunun farkında olmadıkları görüşlerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin %75'i ailelerin çocukları ile ilgili bilinçlendirilmesinin ve %25'i de okulda verilen eğitime destek olmaları gerektiği önerilerini vermişlerdir.

Tablo 9: Öğretmenlerin Etkili Kaynaştırma Uygulamaları ile ilgili Okul Yönetimine Dönük Görüş ve Önerileri

<i>okul yönetimine dönük görüşler</i>	f	%
Okul yönetiminin aktif olduğunu belirtenler	5	25
Okul yönetiminin pasif olduğunu belirtenler	15	75
<i>okul yönetimine dönük öneriler</i>		
Fiziki ve sosyal eğitim ortamları sağlamalı	9	45
Yönetim okul-aile-öğretmen işbirliği sağlamalı	9	45
Yönetim destek eğitim ortamları sağlamalı	2	10

Öğretmenlerin %25'i okul yönetiminin kaynaştırma eğitimi uygulamaları ile görevlerini yerine getirdiğini, %75'i ise yönetimin yeterince aktif rol oynamadığı görüşlerini vermişlerdir (*Ö7, okullarda kaynaştırma eğitimi ile ilgili donanımlar yetersiz ve okul yönetimi bu konuda ilgisiz.*)



Öğretmenlerin %45'i okul yönetiminin fiziksel-sosyal ve materyal ihtiyacını gidermesi gerektiği, %45'i yönetiminin çalışanlarda dahil herkesi işbirliği ve iletişim halinde tutması gerektiği ve %10 da yönetimin okullarda destek eğitim odaları açılması önerilerini vermişlerdir.

TARTIŞMA

Nitel bir durum çalışması olan bu araştırmada sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlerin etkili kaynaştırma uygulamaları ile ilgili görüş ve önerilerini belirlenmesi amaçlanmış ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Mevzuat ile ilgili görüş ve önerilerin belirlendiği soruda; öğretmenlerin çoğunun mevzuatı bilmediği, bazıları da yasal düzenlemeleri bilmekle beraber, sınıf mevcudunun öğrenci için uygun olmadığını kaynaştırma öğrencisi bulunan sınıfların daha az mevcutla olması, mevzuatın daha anlaşılır olması ve mevzuatta ayrı eğitim ortamları olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mevzuatın açık, anlaşılır ve detaylı bilgi vermesi nedeniyle, mevzuatın öğretmenler tarafından incelenmediğini, mevzuatta öğrencilerin engel türü ve derecesine göre tanılama ve yerleştirme, sınıf mevcutlarının özel gereksinimli öğrenciye göre düzenlenmesi gerektiği konusu da yasalarda açık ve net bir şekilde olmasına rağmen yapılan uygulamalarda aksaklıklar olması nedeniyle bu ifadelerin kullanıldığı ve sonuç olarak yasal düzenlemelerin uygulanmasında sıkıntı olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim hakkı kanunlar ile belirlenmesine rağmen öğretmenlerin ayrı eğitim ortamları ifadesini kullanmaları da öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili yeterli bilgi desteği almadıklarını göstermektedir. Alanyazında sınıfların kalabalık olması nedeniyle problem yaşandığı (Kartal, 2016; Zeybek, 2015; Kara, 2015; Yılmaz, 2015), tam tersi sınıfların kalabalık olmasının bir sorun oluşturmadığı (Pamuk, 2016) ayrı sınıf ortamlarının olması gerektiği (İlk, 2014; Gök, 2009) sonuçları ile paralellik göstermektedir.

Rehberlik araştırma merkezleri ile ilgili görüş ve önerilerin alındığı soruda öğretmenlerin çoğu görüş belirtmemiştir. Bunun sebebi olarak RAM ile öğretmen arasında etkili bir iletişim ağının kurulamaması düşünülebilir. Öğretmenlerin bir kısmı RAM'ların öğrenciyi tanılamada eksiklerinin olduğu görüşünü belirtmiş, buna sebep olarak da RAM'ların tanılamada yaptıkları değerlendirmeleri belli aralıklarla yinelenmemesi düşünülebilir. Yeterince gözlem yapılmadan rapor verilmesi alanyazında yapılan diğer araştırmalar ile paralellik göstermektedir (Pamuk, 2016).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili görüş ve önerilerin alındığı soruda öğretmenlerin çoğu yardım alarak (yardımların çoğunlukla internet sonra rehber öğretmen ve özel eğitim öğretmeni) yaptıklarını yani hazırlamada zorlandıklarını belirtmişlerdir. Alanyazına bakıldığında Şekercioğlu (2010) ve Sanır (2009) öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada sıkıntı ve problem yaşadıkları sonucuyla paralellik göstermektedir. Bununla ilgili özel eğitim yönetmeliğinde değerlendirmelerin nasıl olacağı belirtilmiştir, yapılan hizmet içi eğitim kurslarında ve MEB'in öğretmenler için hazırladığı kitapçıklarda BEP ile ilgili her türlü bilgi verilmektedir; ancak öğretmenlerin etkin BEP birimi olması gerekir önerilerinden de yola çıkarak bu görüşleri belirtmeleri okullardaki BEP biriminin görev ve sorumlulukları uygulanmasında yaşanan sıkıntılardan ve yönetmeliği bilmiyor olmalarından kaynaklanmış olabilir.

Sınıf içi davranış yönetimi ile ilgili görüş ve önerilerin alındığı soruda öğretmenler sınıf yönetimi konusunda öğrencilerin sınıf kurallarına uymaması, ayrıcalıklı davranış düşüncesinden



dolayı da diğer sınıf öğrencileri ile problem yaşandığını belirtmişlerdir. Alanyazında özel gereksinimli olan ve olmayan tüm öğrencilerin hem olumlu hem de olumsuz davranışlarının öğretmenlerin davranışları ile doğrudan ilişkili olduğunu (Greenwood ve Carta, 1987) ve öğretmenin sınıfını etkili bir şekilde yönetmesiyle ve davranışlarını değiştirmesiyle öğrenci davranışlarının da değişebileceğini göstermektedir (Marzano ve Marzano, 2003). Yapılan çalışmalar, sınıftaki tüm öğrencilerin akademik başarıları ve davranışları üzerinde etkili olan en önemli etmenin sınıf yönetimi olduğunu göstermektedir (Marzano, Marzano, 2003; Stage ve Quiroz, 1997; Wang ve diğ., 1993). Öğretmenlerin bu şekilde görüş bildirmelerine sebep olarak görülen öğretmenlerin en az 5 senelik çalışma şartı aranması yani üniversitede özel eğitim dersi almaması düşünülebilir. Pekiştirme yöntemlerini etkili bir şekilde kullanmaktan ziyade ceza kullanıldığında da benzer problemler yaşanmaktadır. Alan yazında da bu sonuçla paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Akalin, 2015). Öğretmenlerin birçoğu akran desteğinin işe yaradığını ve kullandıklarını belirtmiştir. Akran eğitimi sınıf öğretmenliği bölümü Birleştirilmiş Sınıflar dersinin içeriğinde çok geniş kapsamlı bir konu olması nedeniyle öğretmenlerin bu yöntemi seçmelerinin nedeni olarak düşünülebilir.

Aileye dönük görüş ve önerilerin alındığı soruda öğretmenlerin bir kısmı ailelerin öğrencinin özel gereksinimli olduğunu kabullenemedikleri, bir kısmı ailelerin kendilerine destek vermedikleri, bir kısmı ise ailelerin çocukların özel gereksinimlerinin neler olduğunu bilmedikleri görüşlerini bildirmiştir. Alan yazında ailelerin yeterli desteği vermediği ile ilgili paralellik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Pamuk, 2016). Önerilerden yola çıkarak ailelerin bilinçlendirilmediği, kabul için herhangi bir psikolojik destek ve hazırlama süreci geçirmediği, verilen desteklerin ve eğitimlerin yetersiz olduğu düşünülerek bu görüşleri bildirdikleri söylenebilir.

Okul yönetimine dönük görüş ve önerilerin alındığı soruda, BEP birimi toplantılarının yapılmadığı ve genel olarak problemleri kendileri çözmeye çalıştıkları, görev ve sorumlulukların uygulamada yerine getirilmediği görüşlerini bildirmişlerdir. Buradan yola çıkarak BEP birimi ile ilgili açıklamalar mevzuatta da açıkça belirtilmesine rağmen uygulamada sıkıntı yaşandığını göstermektedir. Ayrıca öğretmenler okul ve sınıflarında gerekli materyal desteği alamadıklarını ve fiziki düzenlemelerin yapılmadığını belirtmiştir. Alanyazında okulların materyal ile desteklenip fiziksel düzenlemeler yapmaları gerektiği araştırmanın sonucu ile paralellik göstermektedir (Kartal, 2016; Denizli, 2015; Kara, 2015; Zeybek, 2015; Şekercioğlu, 2010). Okul yönetiminden fiziksel ortam düzenlemesi ve materyal desteği beklentileri verilen ödeneklerin yetersiz olmasından kaynaklanıyor olabilir.

ÖNERİLER

Araştırma sonucu elde edilen bulgulara bağlı olarak aşağıdaki önerilere yer verilmiştir.

1. Öğretimsel düzenlemeler ve sınıf yönetimi ile ilgili öğretmenlere hizmetiçi eğitim verilmeli.
2. Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin ailelerinin ihtiyaç analizi yapılarak uygu aile eğitim programlarına yer verilmeli.
3. Eğitsel değerlendirme süreci ile ilgili rehberlik ve araştırma merkezleri ile öğretmenler arasında işlevsel işbirliğini sağlayıcı uygulamalara yer verilmeli.



4. Kaynaştırma eğitiminin verimliliğinin artırılması için okul yöneticilerine dönük hizmetiçi eğitim verilmeli.

Kaynakça

Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., Yıldırım, E. (2012). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Sakarya Yayıncılık, 9(7), 7-303, Adapazarı.

Baldiris Navarro, S., Zervas, P., Fabregat Gesa, R. & Sampson, D. G. (2016). Developing teachers' competences for designing inclusive learning experiences. *Educational Technology & Society*, 19 (1), 17–27.

Batu, S., Kırcaali-İftar, G. (2006). *Kaynaştırma*. Kök Yayıncılık, 7(1), 7-21, Ankara

Bilen, E., (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İzmir.

Denzin, N.& Lincoln, Y. (1994). *Hanbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Diken, İ. H., & Batu, S. (2010). *Kaynaştırmaya giriş*. İ. H. Diken (Ed.), İlköğretimde kaynaştıma içinde (ss. 2- 25). Ankara: Pegem Akademi (1. baskı).

Gök, G. (2009). *Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin görüşleri ve önerileri*. Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.

Gündüz, A. (2015). *Özel ve devlet ilkokullarındaki birinci sınıf yaynaştırma öğrencilerinin akademik başarılarına ilişkin öğretmen görüşleri*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale.

Güven, D. (2009). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamalarına katılan zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans, Ankara.

Karasar, N. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel yayıncılık, 27. Basım, 4 (2), 165-175. Ankara.

Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ÖZELEĞİTİMDEFOKUSGRUP Özel Eğitim Dergisi 5 (2) 1-13.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Özel Eğitim Dergisi, 8 (1), 1-13.

Kartal, M. (2016). *İlkokullardaki kaynaştırma uygulamalarının niteliğinin artırılmasıyla ilgili öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Kırcaali- İftar, G. (1992). *Özel eğitimde kaynaştırma*. Eğitim ve Bilim,16, 45-50 Lontos.

İlk, G., (2014), *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşlerinin ve deneyimlerinin incelenmesi*. İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.



Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park, CA: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. Milli Eğitim Basımevi. Ankara

Milli Eğitim Strateji Geliştirme Bakanlığı Örgün Eğitim İstatistikleri (2015-2016). http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2016_03/30044345_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2_015_2016.pdf adresinden erişildi.

Sadioğlu, Ö. vd. (2013.) Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri.Educational Sciences: Theory & Practice* - 13(3) ,1743-1765

Sanır, H. (2009). *Kaynaştırma eğitimine devam eden öğrencilerin akademik öğrenme ile ilgili karşılaştıkları sorunların öğretmen ve aile görüşleri açısından değerlendirilmesi*, selçuk üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Konya.

Saraç, T., Çolak, A. (2012). Kaynaştırma uygulamaları sürecinde ilköğretim sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (8) 1, 13-28.

Şekercioğlu, B. (2010). *İlköğretim ii. kademe branş öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar ile ilgili görüşleri*, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Ankara.

Turnbull, A.vd. (2002). *Exceptional lives: Special education in today's schools* (3rd ed). New Jersey: Merrill.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık. Ankara.

Yılmaz, E. (2015). *Bir ilkokuldaki öğretmenlerin kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.

Zeybek, Ö. (2015). *İlköğretim okullarındaki ingilizce öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüş ve önerileri*. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir.



MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM FAKÜLTESİNDE ÖĞRENİM GÖREN SON SINIF ÖĞRETMEN ADAYLARININ KAMU PERSONELİ SEÇME SINAVINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Deniz Ayşegül SÖĞÜT

Öğretmen, Cumhuriyet İlkokulu, Kavaklıdere-MUĞLA

Mehmet ABİR

Adalet Bakanlığı

Öz

Bu çalışmada öğretmen adaylarının KPSS ile ilgili görüşleri araştırılmıştır. Araştırmada betimsel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla Gündoğdu ve ark. (2008) tarafından geliştirilen Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşler anketi kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesinde öğrenim gören 363 tane 4. Sınıf öğretmen adayı (Almanca Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği) oluşturmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) programı ile değerlendirilmiştir. Veriler çözümlenirken frekans tablosu ve frekans yüzdeleri, t testi ve tek yönlü varyans analizi ANOVA kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları; öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına İlişkin görüşlerinin okunan bölüm ve yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık oluşturduğu; cinsiyet, anne-baba eğitim düzeyi, ağırlıklı not ortalaması değişkenleri için anlamlı farklılığın olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca değişken ayrımı yapılmaksızın öğretmen adaylarının KPSS'nin geleceklelerini etkilediği, kaygı ve stres yaşattığı da bir diğer araştırma sonucudur. Araştırmanın bulgularından yola çıkarak öğretmen adaylarının yaşadıkları kaygı ile başa çıkma yöntemleri üniversitelerin eğitim fakültelerine ders olarak konmalı ve bölümler arasındaki öğretmen atamalarının eşitsizliği ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığına talepte bulunulmalıdır önerileri getirilebilir.

Anahtar Kelimeler: KPSS, Öğretmen Görüşleri, Öğretmen Adayları, Öğretmenlik Mesleği, Öğretmen Atamaları

Abstract

In the research; scanning method has been used which is one of the descriptive research methods. In order to gather data, opinions survey related to Public Personnel Selection Examination (PPSE), which is developed by Gundogdu and Ark.(2008), has been used. Population of the research is constituted by 363 teacher candidates who are senior students studying at Mugla Sıtkı Kocman University Education Faculty (German Teaching, Science Teaching, English Teaching, Music Teaching, Preschool Teaching, Psychological Counseling and Guidance, Art Teaching, Primary School Teaching, Social Sciences Teaching, Turkish Teaching). Collected datas were analyzed through the package program, SPSS for Windows by



the methods of frequency distribution, percentage, T-Test, one way analysis of variance. Findings of the research; Views related to Public Personnel Selection Examination shows meaningful difference with regards to studied department and age variables, there is no meaningful difference between variables about gender, parent's level of education and grade point average. Without making variable discrimination; another finding of the research is that Public Personnel Selection Examination affects the future teacher candidates, causes anxiety and stress. According to research findings, following recommendations underlined: Coping strategies with anxiety should be taught at the schools of educational in the universities, and a requisition should be presented to the Ministry of National Education focusing on the inequality of interdisciplinary teacher appointments.

Keywords: Public Personnel Selection Exam (PPSE), Teacher Candidates, Teacher Comments, Teaching Profession, Teacher Recruiting.

In This Study; Views of the Preservice Teachers who are senior students studying at Mugla Sıtkı Kocman University Education Faculty About Public Personnel Selection Examination Have Been Researched

Giriş

Öğretmene, en yalın haliyle öğreten, yol gösteren günümüzde rehber olan, yönlendiren kişi diyebiliriz. Öğretmenlik mesleği 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Yasasında, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan, özel ihtisas mesleği olarak tanımlanmaktadır. Bilinen en eski mesleklerden biri olduğu düşünülse de öğretmenliğin gerçek anlamda mesleki özelliklerine kavuşması 20. yüzyılda gerçekleşmiştir. 3 Mart 1924 tarih ve 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile medreseler kapatılmış, ulusal ve laik eğitimin temelleri atılmıştır. Yine 439 Sayılı Kanunun 1. Maddesi ile öğretmenliğin bir meslek olduğu kanunla belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleğinin meslek olma ölçütlerinin sağlanması, mesleğin saygı görmesi ve daha etkili hale gelmesine yol açmıştır (Erden, 2005).

Ülkemizde 1848 de Darülmüallimin-i Ruşdiye ve 1868 yılında da Darümuallimin-i Sıbyan'ın kuruluşu Milli Eğitim Sistemimizin iyileştirilmesi çalışmalarında ilk önemli adımdır (Akyüz, 1993; Koçer, 1992). Cumhuriyetle birlikte öğretmen yetiştirme alanında önemli adımlar atılmıştır. Türkiye Cumhuriyetinin Kurucusu Büyük Atatürk "*Öğretmenler yeni nesil en büyük Cumhuriyetçilik dersini sizden ve sizin yetiştireceğiniz öğretmenlerden alacaktır. Cumhuriyet, fikren, ilmen, fennen, bedenen kuvvetli ve yüksek karakterli koruyucular ister. Yeni nesli bu özellik ve kabiliyetlerle yetiştirmek sizin elinizdedir.*" derken Türk insanının eğitiminde en önemli ve kritik rolü öğretmenlere yüklemiştir. 1924 yılında öğretmen yetiştirme ile ilgili ilk kanunun çıkması, daha sonraki yıllarda öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasına yönelik yapılan çalışmalara öncü olmuştur. Bunun yanında, 1973 yılında çıkarılan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ise bugünkü anlamda öğretmenlik mesleğinin çerçevesini çizmiştir. Bu kanun, öğretmen eğitimini yüksek öğretim kapsamına alınması ve öğretmen yetiştirmede akreditasyon sürecini içeren ilerlemelerin kapısını aralaması bakımından önemlidir (Semerci ve Özer, 2005).

Öğretmen yetiştirme ile ilgili olarak Cumhuriyetin ilk yıllarından başlayarak gerek kurumsal düzeyde, gerekse programlar düzeyinde çeşitli denemelere girişilmiş; bu denemelerden bir kısmı başarılı olamazken, diğerleri sistemde iz bırakan girişimler olarak tarihe geçmiştir. Bu



çalışmalara yön veren ve denemelerin başarısını belirleyen etkenler; temelde öğretmen ihtiyacı ve zorunlu eğitim alanındaki gelişmeler olmuştur (YÖK, 1998).

Tarihsel bir yaklaşımla, öğretmen yetiştiren kurumlar iki ana kısımda ele alınabilir. Türk eğitim sistemi, 1950'lerden 8 yıllık zorunlu eğitime geçilen 1997 yılına kadar, ilköğretim (5 yıllık ilkokullar) ve ortaöğretim (ortaokul ve liseler) olarak yapılandırılmıştır. 1997'den sonra bu yapılandırma, yerini, ilköğretim (8 yıllık okullar) ve ortaöğretim (liseler) olmak üzere, ortaokul dönemini ilkokullarda birleştiren bir yapıya bırakmıştır. Bu nedenle değişik kademelere öğretmen yetiştirme zaman içinde değişerek, değişik tip ve düzeydeki eğitim kurumları tarafından yürütülmüştür (Baskan, 2001).

İlkokul Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Süreci

Köy Enstitüleri; Bu kurumların Türkiye'nin 1930'lu yıllardaki kültürel ve sosyo-ekonomik gerçeğinden doğmuştur. Köy Enstitüleri'nin öğretim süresi ilkokul dan sonra 5 yıl idi, ve temel amaçlarında yalnız öğretmen değil, köy kalkınmasını sağlayacak diğer meslek elemanlarını da yetiştirmek de yer almaktaydı. Köy Enstitüleri 1954 yılında tümüyle kapatılmış ve 6 yıllık 'ilk öğretmen okulu' adı altında yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenleme ile köy ve şehir ilkokullarına farklı kaynaktan öğretmen yetiştirme uygulaması sona ermiş, ilkokul öğretmeni yetiştiren kurumların yapı ve programlarında bir standartlaşma sağlanmış ve ilk öğretmen okulu mezunlarının hem köy hem de şehirlerde görev yapabilecek şekilde yetiştirilmeleri öngörülmüştür (YÖK,1998a).

İlk öğretmen okulları 1974 yılına kadar ilkokullara öğretmen yetiştirme işlevini sürdürmüşlerdir. Bu okulların süresi, 1924'de 5 yıl, 1932- 33 öğretim yılında ise, ilk üç yıl ortaokul, ikinci üç yıl mesleki eğitim programı olmak üzere 6 yıla çıkarılmıştır. Daha sonra, 1970-71 yılında 7 yıla (ilkokul üzeri 7 yıl, ortaokul üzeri 4 yıl) çıkarılmış ve ilk öğretmen okulu mezunları lise mezunlarına denk sayılmışlardır: 1974-75 öğretim yılında, köklü bir geçmişe ve deneyime sahip ilk öğretmen okullarının bir kısmı, öğretmen yetiştirme işlevini kaybederek 'öğretmen lisesi' ne dönüşmüş, bir kısmı ise kapatılarak yerlerine, 1739 sayılı yasa çerçevesinde, yine ilkokullara öğretmen yetiştirmek üzere 2 yıllık eğitim enstitüleri açılmıştır.

İki Yıllık Eğitim Enstitüleri; 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan her düzeydeki öğretmenlerin yükseköğrenim yoluyla yetiştirilmeleri ilkesi çerçevesinde, ilkokula öğretmen yetiştirmek üzere, 1974 yılında İki Yıllık Eğitim Enstitüleri açılmıştır. Böylece, öğretmenin niteliği yükseköğrenim düzeyinde ele alınmaya başlamış ve 1982 yılında tüm yükseköğretim kurumları gibi eğitim enstitüleri de 'Eğitim Yüksek Okulları' adı ile üniversitelerin çatısı altına alınmışlardır.

Eğitim Yüksek Okulları; sayıları 1982 yılında 17, 1990 yılında ise 24'e ulaşmıştır. Tüm seviyelerdeki öğretmenlerin en az lisans düzeyinde öğrenim görmelerini öngören Yükseköğretim Kurulu Kararıyla Eğitim Yüksek Okullarının öğrenim süreleri 1989-90 öğretim yılından itibaren 4 yıla çıkarılmıştır. (YÖK,1998a).Bu karar öğretmen yetiştirmede her kademedeki öğretmenlerin aynı derece (lisans) ile mesleğe başlamayı sağlanması açısından çok önemlidir. Daha sonra 1992-93 öğretim yılından itibaren 'Eğitim Fakülteleri' sınıf öğretmenliği bölümü bünyesine aktarılmıştır.

Eğitim Fakülteleri (ilköğretim Öğretmenliği Programları); 1982 yılında sınıf öğretmeni yetiştiren programlar yeniden düzenlenmiş ve gerek alan dersleri gerekse öğretmenlik mesleğine hazırlayıcı derslerin içerik ve çeşitleri ile öğretim- eğitim yılı da arttırılmıştır. Öte yandan,



değişikler nedeniyle hemen mezun verememe gibi bir durum ortaya çıkmış, bu da öğretmen ihtiyacının karşılanması konusunda önemli bir soruna yol açmış ve MEB'nin sınıf

öğretmeni açığını karşılanmasında, branş öğretmeni olarak yetişen veya diğer üniversite mezunlarını sınıf öğretmeni olarak ataması gibi pedagojik yönden uygun olmayan önlemlere zorlamıştır. (YÖK,1998a).

Orta Okul ve Lise Öğretmenlik Mesleğinin Tarihsel Süreci

Eğitim Enstitüleri (3 yıllık); Ortaokullara öğretmen yetiştirme işlevini 1982 yılına kadar büyük ölçüde eğitim enstitüleri üstlenmişlerdir. Bu tür öğretmen okullarının kaynağı, Türkçe öğretmeni yetiştirmek amacıyla 1926-27 öğretim yılında Konya' da açılan "Gazi Orta Muallim Mektebi" olmuştur. Başlangıçta sadece Türkçe öğretmeni yetiştirmeye yönelik olan okul, 1940' lardan itibaren tüm ortaokul dersleri için öğretmen yetiştirir hale gelmiştir. (YÖK,1998a). 1970'li yıllarda 2 yıllık eğitim enstitüleri karıştırılmaması için bu enstitüler 3 yıllık Eğitim Enstitüleri olarak anılmışlar ve 1978-79 öğretim yılında önemli bir değişim geçirerek eğitim süreleri 4 yıla çıkarılmış ve Yüksek Öğretmen Okuluna dönüştürülmüşlerdir. Bu dönüşüm sürecinde bölümlerde ihtisaslaşmaya yönelik (fizik- kimya, tarih-coğrafya, Türk dili ve Edebiyatı vb.) yeniden yapılanmalara gidilmiş ve amaç, hem ortaokullara hem de liselere öğretmen yetiştirmeye dönüşmüştür. Ne var ki yetişen öğretmenlerin ortaokuldan çok liseye yönelmeleri Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının statüsü ile üniversitelerin fen-edebiyat fakültesi mezunları ile paralel hale gelmiş ve ortaokula özgü öğretmen yetiştirme (fen bilgisi, Türkçe vb.) ihmal edilmiştir (YÖK,1998a). Nihayet, tüm yüksek öğretmen okulları, eğitim fakültelerine dönüştürülerek mevcut veya yeni kurulan üniversitelere bağlanmışlardır.

Cumhuriyet döneminde ortaöğretim öğretmenlerinin, özellikle lise ve dengi okulların genel kültür dersleri öğretmenlerinin yetiştirilmesinde önemli katkıda bulunmuş Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan bir rapor sonucu 1978 yılında kapatılmıştır. (Özyar, 1999) Süreç incelendiğinde öğretmen yetiştirme, Türkiye' de sürekli değişikliğe gidilen ve sorun yaşanan bir alan olmuştur. Günümüzde de bu sorun çözülmüş değildir. Liseden başlayarak üniversiteye kadar öğretmen yetiştirmek sistematikleştirilememiştir. 2014-2015 eğitim- öğretim yılında öğretmen liseleri de kapatılarak, 'Fen liseleri, Sosyal Bilimler liseleri ve Anadolu liselerine' dönüştürülmüştür.

Ülkemizde öğretmen yetiştirme, yerleştirme, atama, istihdam sorunları hala devam etmekte hala güncelliğini korumaktadır. Öğretmen istihdamına yönelik eğitim politikaları irdelenirken öncelikle üzerinde durulması gereken kavram eğitim planlamasıdır. (Aydın,2014) Eğitim planlaması, gelecekte ortaya çıkabilecek birçok seçeneği araştırmak, eğitim sisteminin hedeflerini ve değişen sorumluluklarını belirlemek, bazı sorunlara dikkat çekmek ve ortaya çıkabilecek sorunlar için çözüm öngörmektir (Adem, 1981).

Türkiye' de öğretmen seçme ve yetiştirme YÖK ve üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1981 yılında çıkarılan 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu gereği daha önce Millî Eğitim Bakanlığı ve üniversitelere bağlı olarak faaliyetini sürdüren yüksekokul, enstitü, akademi ve fakülteler, 1982' de Yükseköğretim Kurulu (YÖK) çatısı altında üniversiteler bünyesinde toplanmıştır. 1989-1990 öğretim yılından itibaren öğretmen yetiştiren bütün yükseköğretim kurumlarının öğretim süresi en az dört yıllık lisans düzeyine çıkarılmıştır. 1985 yılına kadar yapılan öğretmen atamalarında, 1739 sayılı kanun çerçevesinde daha önce alınmış karar gereği yapılması düşünülen öğretmenlikte atanma sınavı yapılmamıştır. İlk defa bu tarihte getirilen ve öğretmen yetiştirmede nitelik sorununa yönelik atılan bu adımla 1992 yılından 2001 yılına kadar öğretmenlerin sınav sonucunda atanmalarına ara verilmiştir. Dolayısıyla bu



tarikh aralığındaki öğretmenlerin atanması sınavsız yapılmıştır. Bu arada, Talim Terbiye Kurulu'nun 1991 yıl ve 37' nolu kararıyla, öğretmen atamalarında yapılacak sınavın içeriği de %15 genel kültür, %25 pedagojik formasyon ve %60 alan bilgisi olarak belirlenmiştir (Dilaver, 1996). 1999 yılında ÖSYM tarafından ilk defa Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) yapılmıştır. Bu sınavda başarılı olanlar kamu kurum ve kuruluşlarının kendileri tarafından yapılacak sınava katılmak hakkını elde etmiş olacaktı. Devlet Memuru Olarak Atanacaklar İçin Seçme Sınavı (DMS) 2001 yılında Kurumlar için Merkezi Eleme Sınavı (KMS) haline dönüştürülmüştür. KMS bir yıl sonra 03.05.2002 tarihli ve 24744 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmış olan "Kamu Görevlerine İlk Defa Atanacaklar İçin Yapılacak Sınavlar Hakkında Genel Yönetmelik" le, daha önce kamu kurum ve kuruluşlarına personel seçimi ve ataması ile ilgili yönetmelikler yürürlükten kaldırmıştır. Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) tarafından 1999 yılında yapılan Devlet Memurluğu Sınavı (DMS) ile 2001 yılında yapılmış olan Kurumlar İçin Merkezi Eleme Sınavını (KMS) birleştirerek, 2002 yılından başlayarak, öğretmen adaylarının da gireceği Kamu Personel Seçme Sınavı (KPSS) adı altında bir sınavın yapılmasını öngörmüştür. Türkiye'de öğretmen olmak isteyen tüm öğretmen adayları en az dört yıllık bir üniversite eğitimi ardından, KPSS-öğretmenlik olarak da adlandırılan bu sınava girmek durumundadırlar. (OSYM, 2007).

Ülkemizde öğretmen atamalarında başvuru Kamusal Personeli Seçme Sınavı (KPSS) benzeri sınavlar Almanya, Avusturya, Fransa, İspanya ve Lüksemburg ve ABD'nin kimi eyaletlerinde görülmektedir. Bu sınavlar kağıt-kalem testi şeklinde olabildiği gibi Belçika, Yunanistan, Hollanda ve Portekiz'de görüldüğü üzere görüşmeleri de (mülakat) içermektedir. Dünyada eğitim sistemi olarak en iyi derecelere sahip Finlandiya da ise öğretmen olmak için lisans programını bitirmek yeterli değildir. Bundan sonra sınıf öğretmeni (1 ile 6. sınıflar) adayları eğitim bilimlerinden branş öğretmeni (7 ile 12. sınıflar) adayları ise kendi alanıyla ilgili tezli-yüksek lisans derecesine sahip olmak zorundadır (Simola, 2005; Sahlberg, 2007).

Kamu Personeli Seçme Sınavının, öğretmen olmak için iyi bir ölçüt olup olmadığı hala tartışılmaktadır. Atanamayan öğretmenlerin artması ile birlikte yığılmalar olmakta, eğitim fakültesinden mezun olup, başka meslek gruplarını tercih eden kişi sayısı her geçen gün artmaktadır. Öğretmen açığını kapatmak için üniversitelerin, fen edebiyat mezunlarına pedagojik formasyon açması ve bu kadar eğitim fakültesi mezunu öğretmen adayının açıkta kalması da ayrı bir tartışma konusudur. Öğretmenlik Alan sınavları ve mülakat sisteminin atama, yerleştirme ve istihdam konusunda olumlu bir adım olduğu düşünülmektedir.

Alan yazında Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) ile ilgili yapılan araştırmalarda KPSS'nin öğretmenlik yeterliliğini yeterince ölçmediği (Yüksel, 2004; Gündoğdu ve ark., 2008; Duran, 2011; Tösten, Elçiçek ve Kılıç 2012; Karataş ve Güleş, 2012; Atav ve Sönmez, 2013; Şimşek ve Akgün, 2014; Demir ve Bütüner, 2014), eğitim fakülteleri derslerinde yer almayan Genel Kültür ve Genel Yetenek konularının yer aldığı (Yüksel, 2004; Okçu ve Çelik, 2009; Çimen ve Yılmaz, 2011; Atav ve Sönmez, 2013), KPSS'nin kaygı ve stresi artırdığı bundan dolayı düşük özgüven ve beklenti oluşturduğu (Uras ve Kunt, 2005; Gündoğdu ve ark., 2008; Okçu ve Çelik, 2009; Temur ve ark., 2011; Sezgin ve Duran, 2011; Karataş ve Güleş, 2012; Tösten ve ark., 2012), okunan bölümler arasında farklılık yarattığı (Bulut ve Doğar, 2006; Yeşil ve ark. 2009; Temur ve ark., 2011) sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bu araştırma, eğitim fakültelerinde uygulanan programlardan mezun olan adaylara ait bulgulara dayanılarak gelecekte izlenebilecek alternatif projeksiyonlara dikkat çekilmesi açısından



önemlidir. Bu araştırma ile amaçlanan, öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına ilişkin görüşlerini tespit etmektir. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Bölüm değişkenine göre Öğretmen adaylarının KPSS'na ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
2. Öğretmen adaylarının KPSS' ye ilişkin görüşleri, yaş, cinsiyet, değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
3. Öğretmen adaylarının anne-baba eğitim düzeyleri değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Ağırlıklı Genel Not ortalamalarına göre KPSS' ye ilişkin görüşleri farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmen adaylarının KPSS' ye ilişkin genel görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada öğretmen adaylarının KPSS ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları herhangi bir şekilde değiştirme, etiketleme çabası gösterilmez. Önemli olan, varolanı değiştirmeye kalkmadan araştırmanın konusunun kendi koşulları içinde olduğu gibi ele almasıdır (Karasar, 2014).

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın evrenini 2014-2015 akademik yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi 4. Sınıf öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Almanca Öğretmenliği, Fen Bilgisi Öğretmenliği, İngilizce Öğretmenliği, Müzik Öğretmenliği, Okul Öncesi Öğretmenliği, Psikolojik Danışma ve Rehberlik, Resim Öğretmenliği, Sınıf Öğretmenliği, Sosyal Bilgiler Öğretmenliği, Türkçe Öğretmenliği bölümlerinde öğrenim gören 363 son sınıf öğrencisinden oluşmaktadır.

Veri Toplama Aracı, Verilerin Toplanması ve Yorumlanması

Veri toplamak amacıyla kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik bilgiler, ikinci bölümde öğretmen adaylarına “Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşlerini saptamak amacıyla geçerliliği ve güvenilirliği Gündoğdu ve arkadaşları (2008) tarafından geliştirilen ‘Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) İlişkin Görüşleri Anketi’ yer almaktadır. Anket 5’li Likert tipi ve 28 sorudan oluşmaktadır. Anket değerleri;

1. Tamamen Katılıyorum
2. Katılıyorum
3. Kararsızım
4. Katılmıyorum
5. Hiç Katılmıyorum şeklinde düzenlenmiştir.



Araştırmada verilerin çözümlenmesi için SPSS 16 paket programı kullanılmıştır. KPSS görüşleri anketinin güvenilirlik katsayısı (Cronbach Alpha) 0,70 değeri ile yeterli düzeyde güvenilir çıkmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları bağlamında öğretmen adaylarının KPSS'na ilişkin görüşleri ile ilgili bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Birinci alt problemde öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölümlere göre KPSS'na ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmak istenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 1: Sınıf düzeyine göre görüşler arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	3968,935	9	440,993	1,929	,047
Gruplar içi	80719,990	353	228,669		
Toplam kareler	84688,926	362			

Bölüm değişkeni göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır ($p < 0.05$).

İkinci Alt Probleme İlgili Bulgular ve Yorum

Bu alt problemde öğretmen adaylarının cinsiyet ve yaş değişkenlerine göre görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği belirlenmek istenmiştir.

Bunun cinsiyet değişkeni için “t” testi yapılmış ve bulgular aşağıda Tablo 2’de verilmiştir. Cinsiyet değişkenine göre, öğretmen adaylarının KPSS’na ilişkin görüşleri ile ilgili tablodaki değerler incelendiğinde bayan öğretmen adaylarının görüşlerinin ortalamasının 86,94, erkek öğretmen adaylarının ise 87,94 olduğu görülmektedir.

Tablo 2: Cinsiyet değişkenine göre KPSS’na ilişkin görüşlerle ilgili ortalama, standart sapma ve “t” değerleri

Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
Kız	209	86,94	14,62	0,414	$p > 0,05$
Erkek	154	87,94	16,21		

Toplam puanlar ve cinsiyet arası “t” testi ile analiz edilmiş ve bulgulara göre ($p > 0,05$) istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yaş değişkeni için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3: Yaş değişkenine göre görüşler arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi değerleri



Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	4173,800	4	1043,450	4,640	,001
Gruplar içi	80515,125	358	224,903		
Toplam kareler	84688,926	362			

Yaş değişkeni göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır.

Üçüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Üçüncü alt problemde öğretmen adaylarının anne-baba eğitim durumlarına göre KPSS'ne ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmak istenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi (One-Way ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 4: Anne eğitim düzeyine göre görüşler arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1987,367	4	496,842	2,151	,074
Gruplar içi	82701,558	358	231,010		
Toplam kareler	84688,926	362			

Anne eğitim düzeyi değişkeni göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Tablo 5: Baba eğitim düzeyine göre görüşler arasındaki farklılıklara ilişkin varyans analizi değerleri

Varyansın Kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler Ort.	F	p
Gruplar arası	1033,412	4	258,353	1,106	,354
Gruplar içi	83655,513	358	233,675		
Toplam kareler	84688,926	362			

Baba eğitim düzeyi değişkeni göre öğretmen adaylarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için tek yönlü varyans analizi yapılmış ve analizler sonucunda gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Dördüncü Alt Problemle İlgili Bulgular ve Yorum

Dördüncü alt problemde öğretmen adaylarının ağırlıklı genel not ortalamalarına göre KPSS'ne ilişkin görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği araştırılmak istenmiştir. Bunun için "t" testi yapılmış ve elde edilen bulgular aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 6: Ağırlıklı not ortalamaları değişkenine göre KPSS'ne ilişkin görüşlerle ilgili ortalama, standart sapma ve "t" değerleri



Cinsiyet	N	\bar{X}	s	t	p
<2	208	87,48	15,99	0,371	0,711
>3	155	86,88	14,36		

Toplam puanlar ve ağırlıklı not ortalaması “t” testi ile analiz edilmiş ve bulgulara göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>0,05$). Bu bulguya göre öğretmen adaylarının ağırlıklı not ortalamalarına göre görüşlerinin farklılaşmadığı söylenebilir.

Beşinci Alt Problemlerle İlgili Bulgular ve Yorum

Bu alt problemde değişken ayrımı yapılmaksızın öğretmen adaylarının KPSS’na ilişkin görüşleri belirlenmek istenmiştir. Bunun için anket sonuçları ile ilgili frekans ve yüzde değerleri ile her bir maddenin ortalama değerleri hesaplanmıştır ve bunlar Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7: Öğretmen adaylarının KPSS ilişkin görüşleriyle ilgili frekans, yüzde ve ortalama değerleri

	Tamamen Katılıyorum		Katılıyorum		Kararsızım		Katılmıyorum		Hiç Katılmıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
1.Sınav sonucunun geleceğimi etkileyeceğini düşünüyorum.	190	52,3	126	34,7	15	4,1	19	5,2	13	3,6	4,27
2.KPSS’ye hazırlanmak beni ruhen yıpratıyor.	168	46,3	139	38,3	20	5,5	23	6,3	13	3,6	4,17
3.KPSS’yi kazanabileceğime inanıyorum.	58	16,0	134	36,9	128	35,3	20	5,5	23	6,3	3,51
4.KPSS benim için önemlidir.	130	35,8	168	46,3	34	9,4	16	4,4	15	4,1	4,05
5.Atanacak öğretmen sayısının azlığı sınava hazırlanmamı olumsuz yönde etkiliyor.	133	36,6	118	32,5	30	8,3	65	17,9	17	4,7	3,79
6.KPSS sonucunda atanamama kaygısı taşıyorum	134	36,9	128	35,3	55	15,2	35	9,6	11	3,0	3,93
7.KPSS Türkiye’de öğretmen açığını	109	30,0	111	30,6	86	23,7	42	11,6	15	4,1	3,71



artırıyor.												
8.KPSS'ye hazırlanmak beni ekonomik olarak yıpratıyor.	154	42,4	133	36,6	34	9,4	29	8,0	13	3,6	4,06	
9.KPSS okulda sosyal etkinliklere katılmamı olumsuz yönde etkiliyor.	164	45,2	112	30,9	33	9,1	38	10,5	16	4,4	4,02	
10.Okuldaki arkadaşlarımın KPSS yüzünden dersleri aksattığını düşünüyorum.	100	27,5	139	38,3	51	14,0	50	13,8	23	6,3	3,67	
11.Ders aldığımız öğretim elemanları bizim KPSS kaygımızı anlaktan uzaktırlar.	130	35,8	115	31,7	57	15,7	44	12,1	17	4,7	3,82	
12.Sınav sonucunda atanamazsam, ailemden ve çevreden baskı geleceğini düşünüyorum.	93	25,6	112	30,9	55	15,2	64	17,6	39	10,7	3,43	
13.Sınav sonucunda atanamazsam, ailemden ve çevreden baskı geleceğinden çekiniyorum.	83	22,9	116	32,0	56	15,4	67	18,5	41	11,3	3,37	
14.KPSS okuldaki arkadaşlarımla olan ilişkilerimi bozuyor.	47	12,9	73	20,1	77	21,2	109	30,0	57	15,7	2,85	
15.KPSS öğretmen olabilmem için gereklidir.	84	23,1	115	31,7	37	10,2	62	17,1	65	17,9	3,25	
16.KPSS'ye sıkı bir şekilde hazırlanıyorum.	30	8,3	78	21,5	97	26,7	96	26,4	62	17,1	2,78	



17.Öğretim elemanları, derslerimizde KPSS'ye yönelik açıklayıcı bilgiler vermektedirler.	25	6,9	58	16,0	83	22,9	116	32,0	81	22,3	2,53
18.KPSS'yi kazanamazsam kendime olan güvenimi yitiririm.	38	10,5	59	16,3	75	20,7	120	33,1	71	19,6	2,65
19.KPSS deneme sınavları gerçek bir KPSS başarısının göstergesidir.	18	5,0	41	11,3	100	27,5	116	32,0	88	24,2	2,41
20.Derslerimizde sadece KPSS'ye yönelik öğretim yapılmalıdır.	51	14,0	52	14,3	66	18,2	133	36,6	61	16,8	2,72
21.KPSS'yi kazanamazsam öğretmen olabileceğime inanmıyorum.	33	9,1	61	16,8	52	14,3	130	35,8	87	24,0	2,51
22.Ders aldığımız öğretim elemanları bizi KPSS'ye hazırlama konusunda yeterlidir.	22	6,1	60	16,5	87	24,0	113	31,1	81	22,3	2,53
23.Bu tür sınavlar, atandıktan sonra da belli aralıklarla tekrarlanmalıdır.	30	8,3	75	20,7	65	17,9	85	23,4	108	29,8	2,54
24.Öğretim elemanları derslerimizde KPSS'ye yönelik sorular çözmektedir.	17	4,7	51	14,0	47	12,9	124	34,2	124	34,2	2,21
25.KPSS deneme sınavlarına daha önce girdim ve başarılı oldum.	21	5,8	49	13,5	61	16,8	109	30,0	123	33,9	2,27



26.KPSS'yi kazanmak öğretmen olmak için yeterlidir.	30	8,3	41	11,3	44	12,1	109	30,0	139	38,3	2,21
27.KPSS iyi öğretmen seçen bir sistemdir.	24	6,6	29	8,0	32	8,8	94	25,9	184	50,7	1,94
28.KPSS deneme sınavlarına daha önce girdim fakat başarılı olmadım.	18	5,0	32	8,8	44	12,1	117	32,2	152	41,9	2,03

Tablodaki bulgular incelendiğinde, “sınav sonucunun geleceğimi etkileyeceğini düşünüyorum” ifadesinin ortalama puanının (X=4,27); “KPSS'na hazırlanmak beni ruhen yıpratıyor” ifadesinin ortalama puanının (X=4,17); “KPSS'ni kazanabileceğime inanıyorum” ifadesinin ortalama puanının (X=3,51;9 “KPSS benim için önemlidir” ifadesinin ortalama puanının (X=4,05); “Atanacak öğretmen sayısının azlığı sınava hazırlanmamı olumsuz yönde etkiliyor” ifadesinin ortalama puanının (X=3,79); “KPSS sonucunda atanamama kaygısı taşıyorum” ifadesinin ortalama puanının (X=3,93); “KPSS Türkiye’de öğretmen açığını artırıyor” ifadesinin ortalama puanının (X=3,71); “KPSS'na hazırlanmak beni ekonomik olarak yıpratıyor” ifadesinin ortalama puanının (X=4,06); “KPSS okulda sosyal etkinliklere katılmamı olumsuz yönde etkiliyor” ifadesinin ortalama puanının (X=4,02); “Okuldaki arkadaşlarımla KPSS yüzünden dersleri aksattığımı düşünüyorum” ifadesinin ortalama puanının (X=3,67); “Ders aldığımız öğretim elemanları bizim KPSS kaygımızı anlaktan uzaktırlar” ifadesinin ortalama puanının (X=3,82); “Sınav sonucunda atanamazsam, ailemden ve çevreden baskı geleceğini düşünüyorum” ifadesinin ortalama puanının (X=3,43); “Sınav sonucunda atanamazsam, ailemden ve çevreden baskı geleceğinden çekiniyorum” ifadesinin ortalama puanının (X=3,37); “KPSS okuldaki arkadaşlarımla olan ilişkilerimi bozuyor” ifadesinin ortalama puanının (X=2,85); “KPSS öğretmen olabilmem için gereklidir” ifadesinin ortalama puanlarının (X=3,25); “KPSS'na sıkı bir şekilde hazırlanıyorum” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,78); “Öğretim elemanları, derslerimizde KPSS'na yönelik açıklayıcı bilgiler vermektedirler” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,53); “KPSS'ni kazanamazsam kendime olan güvenimi yitirim” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,65); “KPSS deneme sınavları gerçek bir KPSS başarısının göstergesidir” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,41); “Derslerimizde sadece KPSS'na yönelik öğretim yapılmalıdır” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,72); “KPSS'ni kazanamazsam öğretmen olabileceğime inanmıyorum” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,51); “Ders aldığımız öğretim elemanları bizi KPSS'na hazırlama konusunda yeterlidir” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,53); “Bu tür sınavlar, atandıktan sonra da belli aralıklarla tekrarlanmalıdır” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,54); “Öğretim elemanları derslerimizde KPSS'na yönelik sorular çözmektedir” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,21); “KPSS deneme sınavlarına daha önce girdim ve başarılı oldum” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,27); “KPSS'ni kazanmak öğretmen olmak için yeterlidir” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,21); “KPSS iyi öğretmen seçen bir sistemdir” ifadesinin ortalama puanlarının (X=1,94) ve “KPSS deneme sınavlarına daha önce girdim fakat başarılı olmadım” ifadesinin ortalama puanlarının (X=2,03) olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ



Bu araştırmanın amacı Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğretmen adaylarının Kamu Personeli Seçme Sınavına ilişkin görüşlerini tespit etmek için yapılmıştır. Araştırmanın problemi ışığında oluşturulan alt problemlerle cevap aranmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının bölüm değişimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış; yapılan istatistiksel işlemlerde anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebebi olarak Kamu Personeli Seçme Sınavında öğretmen adaylarının belli branşlarda atama sayısının fazla olduğu düşünülmektedir. Bu bulgu literatürdeki pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. Bulut ve Doğar (2006); Okçu ve Çelik (2009); Yeşil ve ark. (2009); Temur ve ark. (2011).

Öğretmen adaylarının yaş ve cinsiyet değişimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı bakılmış, öğretmen adaylarına cinsiyet değişkenine göre bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu literatürdeki pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. (Çapa ve Çil (2000); Çeliköz ve Çetin (2004); Alım ve Bekdemir (2006); Bulut ve Doğar (2006); Çapri ve Çelikkaleli (2008); Gündoğdu ve ark. (2008); Temur ve ark. (2011); Şimşek ve Akgün (2014)); Yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Yaş değişkeni açısından çıkan anlamlı farklılığın; öğretmen adaylarının yaş ilerlemesiyle iş bulamama kaygılarının fazla olabileceği düşüncesinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Çalışmamızın aksine Temur ve ark.(2011) kamu personeli seçme sınavı ile ilgili kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi araştırmasında yaş değişkeni açısından anlamlı farklılık bulamamıştır.

Öğretmen adaylarının anne-baba eğitim düzeyleri değişimine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ancak yapılan istatistiksel işlemler sonucunda anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgu literatürdeki Şimşek ve Akgün (2014)'nün bulguları tarafından desteklenmektedir.

Öğretmen adaylarının akademik başarılarının göstergesi olan ağırlıklı not ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmış ancak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Çalışmamızın aksine Yeşil ve ark.(2009); Temur ve ark. (2011) not ortalamalarının kamu personeli seçme sınav puanları ile ilgili anlamlı farklılık bulmuştur.

Değişken ayrımı yapılmaksızın öğretmen adaylarının KPSS'na ilişkin görüşleri incelendiğinde öğretmen adaylarının KPSS'nin geleceklerini etkilediğini, kendilerinin bu süreçte yıprandıklarını atanamama kaygısı taşıdıkları ortaya çıkmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarının sosyal yaşamalarının aksadığı ve ekonomik olarak yıprandıkları ortaya çıkmıştır. Bu bulgu literatürdeki pek çok çalışma tarafından desteklenmektedir. (Uras ve Kunt (2005); Gündoğdu ve ark. (2008); Okçu ve Çelik (2009); Temur ve ark. (2011); Sezgin ve Duran (2011); Karataş ve Güleş (2012); Tösten ve ark. (2012)).

ÖNERİLER

1. Araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmen adaylarının sınav kaygılarını azaltmak için stres ve kaygı ile başa çıkma yöntemleri üniversitede ders olarak konulmalıdır.
2. Bölümler arasındaki öğretmen atamalarının eşitsizliği ile ilgili Milli Eğitim Bakanlığına eşitsizliği gidermek adına talepte bulunulmalıdır.

Kaynakça



- Adem, M. (1981). *Eğitim Planlaması II.Baskı*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Eğitim Fakültesi.
- Aydın, A. vd. (2014). Türkiye’de öğretmen istihdamı politikalarının değerlendirilmesi. *Educational Administration: Theory and Practice*. 20(4), 397-420. doi: 10.14527/kuey.2014.016
- Atav, E. ve Sönmez, S. (2013). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavı (KPSS)’na ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) Özel Sayı*, (1), 01-13.
- Baskan, G. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20: 16–25.
- Çimen, O. ve Yılmaz, M. (2011). Biyoloji öğretmen adaylarının kpss ile ilgili görüşleri. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Elektronik Dergisi*, 4, 159-162.
- Demir, S.B ve Bütüner, K. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının alan sınavına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10) 2, 113- 128.
- Dilaver, H. (1996). *Türkiye’de öğretmen istihdamının dünü, bugünü ve yarını: eğitimimize bakışlar*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Eraslan, A. (2009). Finlandiya’nın PISA’ daki başarısının nedenleri: Türkiye için alınacak dersler. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 3 (2), 238-248.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Gündoğdu, K. Çimen, N. ,Turan, S. (2008). Öğretmen adaylarının kamu personeli seçme sınavına (KPSS) ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (2), 35-43.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık
- Karataş, S. ve Güleş, H. (2012). Öğretmen atamalarında esas alınan merkezi sınavın (KPSS) öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi (AKU)*, 6(1), 102-119.
- Keskin Demirel, D. (2012). Eğitimde piyasalaşma ve öğretmen emeğinde dönüşüm. *Çalışma ve Toplum Dergisi*, 1, 167-185.
- Kiraz, E. (2003). Öğretmen adaylarının yetiştirilmesi üzerine görüşler. <http://www.herseyegitim.com/guncel/yazilar/kiraz.asp>.
- Oğuzkan, F. (1983). *Orta dereceli okul öğretmenlerinin yetiştirilmesi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Okçu, V. ve Çelik, H.Ç. (2009). Öğretmen adaylarının kpss’ye ilişkin görüşlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarına etkisi. <http://coskunc.siirt.edu.tr/files/Bildiriler/KPSS.PDF>
- Öztürk, C. (1998). *Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme, 75 yılda eğitim*. İstanbul: Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı Yayınları.
- Özyar, A. (1999). *Cumhuriyetin yetmiş beşinci yılında öğretmen yetiştirme*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.



Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning, the finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22 (2), 147-171.

Semerci, N. ve Özer, B. (2005). Tezsiz yüksek lisans ve üniversite son sınıf öğrencilerinin KPSS sınavına yönelik algıları. XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sözlü olarak sunulan bildiri. 28-30 Eylül 2005 (Poster Bildirisi). Denizli: Pamukkale Üniversitesi.

Sezgin, F. ve Duran, E. (2011). Kamu personeli seçme sınavı'nın (kpss) öğretmen adaylarının akademik ve sosyal yaşantılarına yansımaları. 5. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi 13-16 Ekim 2011. Düzce: Düzce Üniversitesi.

Simola, H. (2005). The finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education. *Comparative Education*, 41 (4), 455-470.

Şimşek, N. ve Akgün, H.İ. (2014). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kpss öğretmenlik alan bilgisi sınavına (öabs) yönelik görüşleri. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 5, Sayı: 15, ss: (82-100).

Temur, B. vd. (2011). Yüzüncü yıl üniversitesi eğitim fakültesi son sınıf öğrencilerinin kamu personeli seçme sınavı ile ilgili kaygı düzeylerine etki eden faktörlerin belirlenmesi. *Ulusal Beden Eğitimi ve Spor Öğrt. Kongresi 25-27 Mayıs 2011, VAN/YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi Özel Sayısı*, 154-168

Tösten, R. Elçiçek, Z. Kılıç, M. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin kamu personeli seçme sınavına (kpss) yönelik görüşlerinin belirlenmesi (Kars ili örneği). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4) 7, 109-123. www.e-dusbed.com.

TÜBİTAK (2005). Vizyon 2023 teknoloji öngörü projesi, eğitim ve insan kaynakları sonuç raporu ve strateji belgesi, Ankara.

Uras, M. ve Kunt, M. (2005). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğinden beklentileri ve beklentilerinin karşılanmasını umma düzeyleri. XIV Eğitim Bilimleri Kongresi 28-30 Eylül 2005. Denizli.

Yeşil, R., Korkmaz, Ö. ve Kaya, S. (2009). Eğitim fakültesindeki akademik başarının kamu personeli seçme sınavındaki başarı üzerinde etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19/2.

Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı (1998). Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme tarihi gelişimi: Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi ile ilgili rapor, Ankara. Erişim Tarihi: 19.01.2007, www.yok.gov.tr/egitim/raporlar/mart98/bolum6.html

Yükseköğretim Kurulu (1998a). Eğitim Fakülteleri Öğretmen Yetiştirme Programlarının Yeniden Düzenlenmesi. Ankara.

Yüksel, S. (2004). Öğretmen atamalarında merkezi sınav uygulamasının (kpss) değerlendirilmesi. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, 6-9 Temmuz 2004 İnönü Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Malatya.



AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Seda ALPASLAN

Doç. Dr. Yüksel KAŞTAN

Akdeniz Üniversitesi

Öz

Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik görüşlerini tespit etmektir. Araştırma 2016-2017 eğitim öğretim yılı güz döneminde Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünde 4. sınıfta okuyan 56 öğretmen adayı üzerinden yapılmıştır. Araştırmada nicel araştırma modeli benimsenerek, veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgiler ve ifadelerin yer aldığı “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersine Yönelik Görüşleri” adlı anket kullanılmıştır. Araştırma verileri IBM SPSS 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Sonuç olarak Sosyal Bilgiler Eğitimi programında öğrenim gören öğretmen adaylarının dersin uygulanmasının gerekli ve önemli olduğu, ancak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının dersin uygulanmasında isteksiz oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, öğretmen adayları, okul deneyimi.

427

Abstract

The purpose of this study is to determine the opinions of the teacher candidates who are studying in the Social Studies Education section towards the School Experience lesson. The research was carried out in the fall semester of 2016-2017 academic year through 56 teacher candidates in the 4th grade in the Department of Social Studies Education of Akdeniz University. A quantitative research model was adopted in the research, and a questionnaire including personal information and expressions developed by the researcher was used as a data collection tool. The study data were analyzed with the IBM SPSS 20.0 program. As a result, it has been reached that it is necessary and important for the teacher candidates who are studying in Social Studies Education program to be applied but they are reluctant to apply the course.

Keywords: Social Studies, prospective teachers, school experience.

1.Giriş

Öğretmenlik bir milletin geleceğini teşkil eden nesilleri yetiştirdiği için önemli meslektir. Türkiye gibi gelişmekte olan toplumların, hedefine ulaşabilmelerinde gerekli olan etkenlerden biri de eğitilmiş ve donanımlı insan kaynağıdır. Bu sebeple ülkemizde nitelikli öğretmenler yetiştirilmesinin önemi su götürmez bir gerçektir (Üstün vd. 2004).



Eğitim sisteminde başarıyı temin etmek ve bunu sürekli kılmak açısından, kaliteli bir öğretme-öğrenme sürecinin gerçekleştirilmesi, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ile doğru orantılıdır (Kasap, G., 2015). Bundan dolayı bir okulun ne kadar iyi olduğu, içindeki öğretmenlerle ilgilidir demek yanlış olmayacaktır (Kavcar, 2002).

Öğretmen yetiştirme kapsamlı bir iştir. Eğitim sistemi içindeki en önemli unsurun öğretmenlik mesleği olduğu düşünülürse öğretmen yetiştirme programının kaliteli olması gerektiği açıktır. Eğitim fakültesinde öğrenim gören öğretmen adaylarına, deneyim kazanmak, okul ortamını bir öğretmen gözüyle değerlendirmek, öğretmenlik mesleğini yakından tanıyarak, hizmet öncesinde uygulama imkânı bulabilmeleri amacıyla öğretmenlik uygulaması dersleri verilmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 3797 sayılı Milli Eğitim bakanlığı Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun ve 2547 sayılı Yüksek Öğretim Kanun'un ilgili hükümlerine dayanılarak hazırlanan yönergeye göre (MEB,1998), "Okul Deneyimi dersi öğretmen adayının uygulama yapacağı okulda, öğrenme-öğretme sürecinde gözlem, uygulama ve değerlendirme yapmak amacıyla planlanan bir derstir". Okul Deneyimi dersi bir dönem boyunca ve haftada bir gün olmak üzere öğretmen adayının öğretim faaliyetlerine planlı bir şekilde katılmasını amaçlamaktadır. Böylelikle öğretmen adaylarına öğrencilerle bireysel olarak ve küçük gruplar halinde çalışma, öğretmenlik deneyimi kazanma fırsatı sağlanacaktır. Sonuç olarak, Okul Deneyimi dersi bittiğinde öğretmen adayları, sınıf içi öğretim de kullanılabilir kısa süreli etkinlikler planlayabilme ve uygulayabilme, öğrenme ve gelişme açısından öğrenciler arasındaki bireysel farklılıkları tanıyabilme, okulda diğer öğretilenlerle verimli ve uyumlu çalışabilmek için gerekli becerileri kazanmış olmalıdır. (YÖK/Dünya Bankası, 1998).

Okul deneyimi dersi ile öğretmen adaylarından mesleki anlamda kendilerini yetiştirebilmeleri ve sonuç olarak edindikleri deneyimi uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı ve diğer öğretmen adayı arkadaşlarıyla paylaşarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir (Sarıçoban, A. 2008).

Yapılan bir çalışmada, öğrencilerin eğitim süreçlerinde, öğretim uygulamasının teorik olarak verilen derslerden çok daha yararlı olduğu sonucuna varılmıştır (Yılmaz, Y. ve Koç, F., 2012). Topkaya ve Yalın (2005), Okul Deneyimi derslerini öğretmen adayı için kişisel ve mesleki bir gelişim süreci olarak ifade etmişlerdir. Yine bu alanda yapılan başka bir çalışma olarak, Kudu ve diğerleri (2006) yaptıkları araştırmalarında öğretmen adaylarının okul deneyimi uygulamalarının yetersiz olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Bütün bu çalışmalara bakıldığında şu sonuca varmak mümkündür ki o da Okul Deneyimi dersinin yapılmasının gerekli ve yararlı olduğudur. Bununla birlikte dersin uygulanmasında bazı olumsuzluklar karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışma ile öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile ilgili görüşlerini, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, okul ortamı ve okul idaresi çerçevesinde tespit ederek söz konusu olumsuzluklar ile ilgili çözüm önerileri sunmaktır.

2.Kuramsal Bilgiler Ve Kaynak Taramaları

İlgili literatür incelendiğinde, İlköğretim Matematik öğretmenliği, Sosyal bilgiler Öğretmenliği, Fen bilimleri, Sosyal bilimler ve diğer öğretmenlik bölümlerinde eğitim gören öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşlerini ortaya koyan birçok araştırma yapıldığı görülmüştür. Bunlardan bazıları; Sarıçoban'ın (2008) "Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri", Kudu vd.'nin (2006) "Okul Deneyimi- I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları", Demir'in



(2012) “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersi Kapsamında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri”, Aytaçlı’nın (2012) “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Değerlendirilmesi”, Kasap’ın (2015) “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”, Demircan’ın (2007) “Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)”, Yapıcı ve Yapıcı’nın (2004) “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi-I Dersine İlişkin Görüşleri”, Yılmaz ve Koç’un “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Tutumları”, Turgut vd.’nin “Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma” şeklinde yapılan çalışmalardır.

2.1.Problem ve Alt Problemler

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik görüşleri nelerdir?

- 1-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersi ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 2-Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde uygulama öğretmeni ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 3- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde uygulama öğretim elemanı ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 4- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde uygulama okulu ile ilgili görüşleri nelerdir?
- 5- Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersinde okul idaresi ile ilgili görüşleri nelerdir?

2.2.Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul Deneyimi dersine yönelik görüşlerini, ders, uygulama öğretmeni, uygulama öğretim elemanı, uygulama okulu ve okul idaresi çerçevesinde tespit etmektir.

2.3.Araştırmanın Önemi

Okul deneyimi dersinin öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi açısından doğrudan sosyal bilgiler öğretmen adaylarının bu derse yönelik görüşleri konusunda çok fazla çalışma yapılmadığını görülmüştür. Sosyal Bilgiler dersini verecek olan öğretmen adaylarının kendilerini bu iş için hazırlamakta önemli bir rolü olan okul deneyimi dersi ile ilgili görüşlerinin ne olduğunu tespit etmek ve bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda uygulamanın artıları ve eksikleri ortaya koyarak, eksiklikler için çözüm üretmek adına araştırma önem taşımaktadır. Bu anlamda araştırmanın literatüre katkı yapacağı düşünülmektedir.

2.4.Sayıtlar

- 1-Katılımcılar araştırmaya gönüllü olarak dâhil olmuşlardır.
- 2-Katılımcılar anket sorularını samimiyetle cevaplamıştır.
- 3-Araştırmanın örnekleme evreni temsil edecek niteliktedir.

2.5.Sınırlılıklar



Çalışma, Akdeniz Üniversitesi 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği 4. sınıfta okuyan 56 öğretmen adayı ile sınırlıdır.

3.Yöntem

3.1.Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemiyle hazırlanmıştır. Araştırma betimsel nitelikli tarama modeli (survey) benimsenerek yürütülmüştür. Tarama modeli, bireylerin tutum, fikir, inanç, görüş, değer vb. bilgilere ulaşmayı hedefleyen araştırma türlerinde kullanılır (McMillan ve Schumacher, 2001).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni Akdeniz Üniversitesi 2016-2017 eğitim-öğretim yılı Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümü 4. sınıfta okuyan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise evren kapsamında gönüllülük esasına göre araştırmaya katılan 34 erkek (%60,7), 24 kadın (%39,3) olmak üzere toplam 56 öğretmen adaydır.

3.3.Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile ilgili görüşlerini saptamak üzere araştırmacı tarafından geliştirilen “sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşleri” anketinden yararlanılarak toplanmıştır. Anket öğretmen adaylarının kendileri (27), uygulama öğretmeni (7), uygulama öğretim elemanı (7), uygulama okulu (3), okul idaresi (5) olmak üzere toplamda 49 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin dört tanesi olumsuz köklüdür.

Anket maddeleri belirlendikten sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve maddeler uzman tarafından incelendikten sonra başlangıçta 50 maddeden oluşan anketten 1 madde çıkarılmıştır. 49 maddelik anket ile Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilgiler Eğitimi bölümünden 4. sınıftan 10 öğretmen adayı üzerinde pilot bir çalışma yapılmıştır. Sonuç olarak anketin istenileni saptamakta yeterli olduğu görülmüştür.

Öğretmen adaylarının okul deneyimi dersi ile ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlayan beşli likert tipi ölçek kullanılmıştır. Buna göre hiç katılmıyorum 1, katılmıyorum 2, kısmen katılıyorum 3, katılıyorum 4, tamamen katılıyorum 5 olarak puanlanmıştır. Olumsuz olan 2, 28, 29 ve 30. maddeler tersten (1=5, 2=4, 3=3, 4=2, 5=1) puanlanmıştır.

3.4.Verilerin Analizi

Araştırmada anket ile toplanan veriler SPSS 20.0 istatistik programı kullanılarak bilgisayara girişleri yapılmıştır. Burada betimsel istatistik tekniklerinden frekans ve yüzde değerleri bulunarak bunlar tablo haline getirilmiştir. Ayrıca güvenilirlik analizi yapmak için Alpha modeli kullanılmıştır. Cronbach's Alpha değeri 0,70 ve üstü bir değer olarak bulunduğu ölçüğün güvenilir olduğu kabul edilir (Durmuş vd. 2013). Analiz sonucunda Cronbach's Alpha değeri 0,887 bulunmuş olup bu değer ölçüğün güvenilirliğini ispatlamaktadır.

3.5.Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırma sonucunda elde edilen bulgular, araştırma problemlerine uygun olarak verilmiştir.



Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersi ile ilgili görüşleri Tablo 1’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının % 73,2’sinin “Okul Deneyimi dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum”; % 44,6’sının “Okul Deneyimi dersi ile öğrenciyi yakından tanıma ve gözlemlene fırsatı buldum”; % 50’sinin “Okul Deneyimi dersi ile bir öğretmenin alanındaki yeniliklere açık olması gerektiğini anladım”; % 50’sinin “Okul Deneyimi dersi ile bir öğretmenin alanındaki yenilikleri takip etmesi gerektiğini anladım”; % 50’sinin “Okul Deneyimi dersi ile bir öğretmenin teknolojik gelişmelerden haberdar olması gerektiğini anladım” ifadelerine “tamamen katılıyorum”; % 30,4’ünün “Okul Deneyimi dersi saatini-süresini yetersiz buluyorum”; % 42,9’unun “Okul Deneyimi dersi sayesinde doğru bir meslek seçimi yaptığımı gördüm”; % 41,1’inin “Okul Deneyimi dersi ile mesleki becerilerimin geliştiğini hissettim”; % 41,1’inin “Okul Deneyimi dersi sayesinde kendimi ifade edebilme ve iletişim kurabilme becerilerimin geliştiğini fark ettim”; % 41,1’inin “Okul Deneyimi dersinde mikro öğretim tekniğinin uygulanması gerektiğini düşünüyorum”; % 42,9’unun “Okul Deneyimi dersi ile hangi öğretim yöntemlerinin öğrencinin derse aktif olarak katılmasını sağladığını gördüm”; % 46,4’ünün “Okul Deneyimi dersi ile ölçme ve değerlendirme yapabilme konusunda deneyim edindim”; % 53,6’sının “Okul Deneyimi dersi ile sınıfa nasıl hakim olmam gerektiğini gördüm”; % 50’sinin “Okul Deneyimi dersi sayesinde demokratik bir sınıf ortamını nasıl oluşturabileceğimi gördüm”; % 35,7’sinin “Okul Deneyimi dersi esnasında öğrencilerden olumsuz bir tepki almadım”; %37,5’inin “Okul Deneyimi dersi süresince en az bir defa uygulama öğretmenin eşliğinde, alana yönelik bir okul gezisi düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum”; % 46,6’sının “Okul Deneyimi dersi ile uygulama öğretmenin deneyimlerinden yararlanma fırsatı buldum”; % 57,1’inin “Okul Deneyimi dersi esnasında okul ortamını bir öğretmen gözüyle değerlendirme fırsatı buldum”; % 46,6’sının “Okul Deneyimi dersi sayesinde nöbetçi öğretmenin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu gördüm”; % 33,9’unun “Okul Deneyimi dersi sayesinde okul idaresinin nasıl yapıldığını gözlemlene fırsatı buldum” ifadelerine “katılıyorum”; % 42,9’unun “Okul Deneyimi dersi sayesinde heyecanımı yendim”; % 32,1’inin “Okul Deneyimi için gittiğim okulda kendimi oranın bir parçası gibi hissediyorum ve yabancılaşmıyorum” ifadelerine “kısmen katılıyorum”; % 30,4’ünün “Okul Deneyimi dersi sayesinde eğitsel kol çalışmalarında hangi etkinliklerin yapıldığını görme fırsatı buldum”; % 32,1’inin “Okul Deneyimi dersi ile okul idaresi-öğretmen-veli koordinasyonunun nasıl sağlandığını gözlemledim” ifadelerine “katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Bununla beraber ilgili kısımda alınan yanıtlara göre en düşük aritmetik ortalamanın 2,57 olduğu, en yüksek aritmetik ortalamanın ise 4,57 olduğu görülmektedir.

Tablo 1: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersi ile ilgili görüşleri

İfade	Hiç		Kısmen		Tamamen		X
	Katılmıyorum	Katılmıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	Katılıyorum	
	f	%f	%f	%	f%	f	%
1	1	1,81	1,84	7,1	916,1	41	73,24,57
2*	8	14,310	17,912	21,4	1730,4	9	16,13,16
3	2	3,65	8,910	17,9	2442,9	15	28,83,80
4	1	1,86	10,724	42,9	1730,4	8	14,33,78
5	-	-3	5,418	32,1	1933,9	16	28,63,44
6	1	1,86	10,715	26,8	2341,1	11	19,63,85
7	1	1,87	12,516	28,6	2341,1	9	16,13,57
8	3	5,43	5,414	25,0	2137,5	15	26,83,75
9	6	10,73	5,417	30,4	2341,1	7	12,53,39



10	-	-1	1,87	12,5	2341,1	25	44,64,28	
11	1	1,81	1,815	26,8	2442,9	15	26,83,91	
12	1	1,87	12,515	26,8	2646,4	7	12,54,10	
13	2	3,62	3,65	8,9	3053,6	17	30,44,03	
14	4	7,13	5,412	21,4	2850,0	9	16,13,62	
15	1	1,85	8,914	25,0	2035,7	16	28,63,80	
16	-	-2	3,63	5,4	2341,1	28	50,04,37	
17	1	1,8-	-4	7,1	2341,1	28	50,04,32	
18	1	1,82	3,63	5,4	2239,3	28	50,04,08	
19	1	1,8	1	1,8	10	17,9	24	42,9
20	35,7	3,83						
21	2	3,6	4	7,1	12	21,4	21	37,5
17	30,4	4,57						
22	-	-	3	5,4	10	17,9	25	44,6
18	32,1	4,03						
23	-	-	4	7,1	7	12,5	32	57,1
13	23,2	3,96						
24	4	7,1	6	10,7	11	19,6	25	44,6
10	17,9	3,55						
25	7	12,5	17	30,4	13	23,2	15	26,8
4	7,1	2,85						
26	4	7,1	13	23,2	18	32,1	12	21,4
9	16,1	3,16						
27	12	21,4	18	32,1	11	19,6	12	21,4
3	5,4	2,57						
28	10	17,9	13	23,2	12	21,4	19	33,9
2	3,6	2,82						

Not: * ile gösterilen maddeler ters puanlanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama öğretmeni ile ilgili görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Öğretmen adaylarının % 41,1’inin “uygulama öğretmenin okul deneyimi dersinin yapılmasından hoşnut olmadığını düşünüyorum”; %50’sinin “uygulama öğretmenin bana katkı sağladığını düşünüyorum”; % 42,9’unun “uygulama öğretmenin alan bilgisi konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum”; % 50’sinin “uygulama öğretmenin derse hazırlıklı geldiğini düşünüyorum”; % 41,1’inin “uygulama öğretmenin ders planına uygun hareket ettiğini gördüm”; % 37,5’inin “uygulama öğretmenin bu mesleği sevmemde katkısı olduğunu düşünüyorum” ifadelerine “katılıyorum”; “uygulama öğretmenin derste birden çok materyal kullandığını gördüm” ifadesine % 25’inin “kısmen katılıyorum”; % 23,2’sinin “katılıyorum”; % 14,3’ünün “tamamen katılıyorum”; % 13,2’sinin “katılmıyorum”; % 14,3’ünün “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri bulunmuştur. Ayrıca ilgili kısımda öğretmen adaylarının verdikleri yanıtlara göre en düşük aritmetik ortalamanın 3,00 olduğu, en yüksek aritmetik ortalamanın ise 4,05 olduğu saptanmıştır.



Tablo 2: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama öğretmeni ile ilgili görüşleri

İfade	Hiç katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
22	-	-	1	1,8	11	19,6	28	50,0	16	28,6	4,05
23	5	8,9	7	12,5	15	26,8	21	37,5	8	14,3	3,35
24	1	1,8	4	7,1	12	21,4	24	42,9	15	26,8	3,85
25	1	1,8	3	5,4	9	16,1	28	50,0	15	26,8	3,94
26	4	7,1	5	8,9	13	23,2	23	41,1	11	19,6	3,57
27	8	14,3	13	13,2	14	25,0	13	23,2	8	14,3	3,00
28*	5	8,9	6	10,7	10	17,9	12	21,4	23	41,1	3,75

Not: * ile gösterilen maddeler ters puanlanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama öğretim elemanı (danışman) ile ilgili görüşleri Tablo 3'te verilmiştir. Öğretmen adaylarının % 42,9'unun "uygulama öğretim elemanının okul deneyimi dersinin yapılmasından hoşnut olmadığını düşünüyorum" ifadesine "tamamen katılıyorum"; "uygulama öğretim elemanı başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğunu düşünüyorum" ifadesine % 28,6'sının "katılmıyorum"; % 19,6'sının "hiç katılmıyorum"; % 25'inin "kısmen katılıyorum"; % 14,3'ünün "tamamen katılıyorum"; % 12,5'inin "katılıyorum"; % 33,9'unun "uygulama öğretim elemanı program ile ilgili beni bilgilendirdi"; % 37,5'inin "uygulama öğretim elemanı ile Okul Deneyimi dersi çerçevesinde düzenli olarak görüşmeler yaptık"; % 35,7'sinin "uygulama öğretim elemanı bana yazılı ve sözlü dönütler verdi"; % 33,9'unun "uygulama öğretim elemanı uygulama öğretmeni ile görüşüp, benim başarıyı arttıracak ve beni geliştirecek tavsiyelerde bulundu" ifadelerine "katılıyorum"; "uygulama öğretim elemanı Okul Deneyimi dersindeki etkinlikler ile ilgili bana tavsiyeler verdi" % 28,6'sının "katılıyorum"; % 26,8'inin "tamamen katılıyorum"; % 19,6'sının "kısmen katılıyorum"; % 16,1'inin "katılmıyorum"; % 8,9'unun "hiç katılmıyorum" şeklinde yanıtlar verdikleri tespit edilmiştir. Ayrıca ilgili kısımda alınan yanıtlara bakıldığında en düşük aritmetik ortalamanın 1,98 olduğu ve en yüksek aritmetik ortalamanın da 3,76 olduğu görülmüştür.

Tablo 3: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama öğretim elemanı (danışman) ile ilgili görüşleri

İfade	Hiç Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	



29*	8	14,3	7	12,5	14	25,0	16	28,6	11	19,6	2,73
30*	3	5,4	4	7,1	6	10,7	19	33,9	24	42,9	1,98
31	2	3,6	6	10,7	12	21,4	19	33,9	17	30,4	3,76
32	5	8,9	9	16,1	11	19,6	16	28,6	15	26,8	3,48
33	7	12,5	9	16,1	12	21,4	21	37,5	7	12,5	3,21
34	4	7,1	8	14,3	15	26,8	20	35,7	9	16,1	3,39
35	4	7,1	12	21,4	14	25,0	19	33,9	7	12,5	3,23

Not: * ile gösterilen maddeler ters puanlanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama okul idaresi ile ilgili görüşleri Tablo 4'te verilmiştir. Öğretmen adaylarının “okul idaresi beni diğer öğretmenlerden ayırmadığını düşünüyorum” ifadesine %25’inin “katılıyorum”; % 23,2’sinin “kısmen katılıyorum”; % 23,2’sinin “katılmıyorum”; % 19,6’sının “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt verdikleri görülmüştür. Adayların %32,1’i “okul idaresinin resmi evraklar ve öğrenci dosyaları ile ilgili nasıl bir düzen oluşturduğunu gözlemledim”; % 41,1’i “okul idaresinin okul temizliği ve güvenliği ile ilgili gerekli önlemleri aldığını düşünüyorum” ifadelerine “katılıyorum” şeklinde yanıt verirken; “okul idaresinin öğrenci kıyafetine özen gösterdiğini düşünüyorum” ifadesine adayların % 28,6’sının “katılıyorum”; % 25’inin “kısmen katılıyorum”; % 23,2’sinin “hiç katılmıyorum”; % 8,9’unun “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. “Okul idaresi farklı öğretmen adaylarını gözlemleyebilmem için bana fırsat verdi” ifadesine ise adaylar % 33,9’unun “hiç katılmıyorum” şeklinde yanıt vermişlerdir. Verilen yanıtlar doğrultusunda en düşük aritmetik ortalamanın 2,48, en yüksek aritmetik ortalamanın 3,48 olduğu saptanmıştır.

Tablo 4: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama okul idaresi ile ilgili görüşleri

İfade	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	
40	11	19,6	13	23,2	13	23,2	14	25,0	5	8,9	2,80
42	19	33,9	11	19,6	9	16,1	14	25,0	3	5,4	2,48
45	9	16,1	11	19,6	11	19,6	18	32,1	7	12,5	3,05
46	3	5,4	6	10,7	16	28,6	23	41,1	8	14,3	3,48
47	13	23,2	8	14,3	14	25,0	16	28,6	5	8,9	2,85

Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama okulu ile ilgili görüşleri Tablo 5'te verilmiştir. Öğretmen adaylarının “uygulama okulunda uygulama öğretmeninden başka diğer öğretmenlerin de bana destek olduklarını düşünüyorum” ifadesine % 30,4’ünün



“katılıyorum”; % 30,4’ünde “katılmıyorum”; “uygulama okulundaki kütüphanenin yeterli olduğunu düşünüyorum” ifadesine % 30,4’ünün “katılmıyorum”; % 28,6’sının “kısmen katılıyorum”; % 19,6’sının “hiç katılmıyorum”; % 14,3’ünün “katılıyorum”; % 7,1’inin de “tamamen katılıyorum”; “uygulama okulunda kantinde bulunan yiyecek ve içeceklerin öğrencilerin gelişimi ve sağlığı açısından denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum” ifadesine % 48,2’sinin “tamamen katılıyorum” şeklinde yanıt verdikleri tespit edilmiştir. Buna ilaveten, elde edilen veriler sonucunda en düşük aritmetik ortalamanın 2,58 olduğu ve en yüksek aritmetik ortalamanın da 3,91 olduğu bulunmuştur.

Tablo 5: Sosyal Bilgiler öğretmen adaylarının Okul deneyimi dersinde uygulama okulu ile ilgili görüşleri

İfade	Hiç Katılmıyorum		Kısmen Katılmıyorum		Kısmen Katılıyorum		Tamamen Katılıyorum		X		
	f	%	f	%	f	%	f	%			
39	9	16,1	17	30,4	8	14,3	17	30,4	5	8,9	2,85
48	11	19,6	17	30,4	16	28,6	8	14,3	4	7,1	2,58
49	4	7,1	4	7,1	12	21,4	9	16,1	27	48,2	3,91

4. Sonuç Ve Tartışma

Bu araştırma sonucunda elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara göre, Okul Deneyimi dersinin yapılması gerekli ve yararlı olmakla beraber sürenin yetersiz bulunmaktadır. Ulaşılan bu bulgular, Demircan (2007); Turgut vd. (2006); Kasap (2015); Yapıcılar ve Yapıcılar (2004); Yılmaz ve Koç’un (2012) çalışmalarıyla paralellik göstermektedir. İlgili araştırmalarda da Okul Deneyimi dersinin yapılmasının gerekli ve önemli olduğu sonucunun çıkması, öğretmen adaylarının bu dersi önemli bulduklarının bir göstergesi olarak düşünülebilir.

Araştırma bulgularından bir diğeri adayların Okul Deneyimi dersi ile ilgili kendine yönelik görüşleri ile alakalıdır. Buna göre adaylar, dersin mesleki deneyim ve tecrübe kazanmaları, kendilerini geliştirmeleri, iletişim becerilerini arttırmaları, mesleki anlamda kendilerine olan güvenlerini arttırmaları, öğrenciyi yakından tanımaları ve onları derse nasıl katacaklarına dair fikir edinmeleri, eğitimde teknoloji kullanımının faydasını ve önemini anlamalarına imkân sağladığı düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, Demir (2012); Kasap (2015); Ayaçlı (2012); Demircan (2007); Turgut vd. (2006); Yılmaz ve Koç (2012); Yapıcılar ve Yapıcılar’ın (2004) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularından uygulama öğretmeni ile ilgili olan kısmına bakıldığında, adaylar uygulama öğretmenin Okul Deneyimi dersinin uygulanması ile ilgili hoşnut olmadığı görüşüne büyük oranda katılmışlardır. Araştırmanın bu bulgusu, Demircan (2007); Ayaçlı (2012); Kasap’ın (2015) araştırmalarıyla da tutarlılık göstermektedir. Bununla beraber adaylar, uygulama öğretmenin öğretmenlik mesleğini sevmelerinde katkı yaptığını da ifade etmişlerdir. Bu bulgu da Turgut vd.’nin (2006) araştırması ile paraleldir.



Araştırma bulgularının uygulama öğretim elemanına (danışman) yönelik kısmına göre, öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanının dersin uygulanması ile ilgili olarak hoşnut olmadığını bununla beraber ders ile ilgili yardımcı olduğunu ve dönüt verdiğini ifade etmektedirler. Araştırmanın bu bulgusu Oral ve Dağlı (2006); Kasap (2015) ve Demircan'ın (2007) elde ettiği bulgular ile paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularından okul idaresi ile ilgili sonuçlara baktığımızda, burada adaylardan yarıya yakınının okul idaresinin kendilerini diğer öğretmenler gibi görmediğini belirttiği görülmektedir. Ayrıca başka uygulama öğretmenlerini gözlemlemek için idarenin kendilerine fırsat vermediklerini ifade etmektedirler. Bu bulgular, Demircan (2007); Aytaçlı (2012); Yılmaz ve Koç'un (2012) araştırmalarıyla örtüşmektedir.

Son olarak okul ortamı ile ilgili bulgulardan yola çıkarak, adayların, uygulama okulundaki kütüphaneyi yetersiz bulduğu ve kantinde satılan yiyecek ve içeceklerin denetime tabi tutulması gerektiğini düşündükleri sonucuna ulaşılmaktadır.

5. Öneriler

Okul Deneyimi dersi, şüphesiz bir şekilde, öğretmen adaylarını öğretmenlik mesleğine hazırlamak açısından gerekli ve önemlidir. Dersin süresi ise genel olarak yetersiz bulunduğundan bu konuyla ilgili gerekli çalışmalar yapılmalı ve adayların mesleki deneyim kazanmalarına imkân veren bu dersin süresi arttırılmalıdır. Yine bu araştırma sonucunda elde ettiğimiz verilerde adaylar uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının dersin uygulanması ile ilgili hoşnut olmadığı algısını taşımaktadırlar. Bu bakımdan hem uygulama

Öğretmeninin hem uygulama öğretim elemanının seçiminde, dersin uygulanmasında ve adaya rehberlik etmekte istekli ve öğretmen adayına yardımcı olup, mesleği sevdirecek, mesleği, okul ortamını, sınıf ortamını vs. ona tanıtmaya gönüllü kimseler olmalarına dikkat edilmelidir.

Okul idaresinin de öğretmen adaylarının yabancılik çekmemeleri ve okul ortamına çabuk adapte olmaları bakımından adaylar ile daha yakından ilgilenmeleri ve onları okulun en az bir kadrolu öğretmeni kadar benimsemeleri bunu da adaylara hissettirmeleri faydalı olacaktır.

Kaynakça

AYTAÇLI, B. (2012). “İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programında Yer Alan Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerinin Değerlendirilmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

DEMİR, Y. (2012). “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi Dersi Kapsamında Karşılaştığı Sorunlar ve Çözüm Önerileri”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

DEMİRCAN, C. (2007). “Okul Deneyimi II Dersine Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği)”. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, Mersin.

DURMUŞ, B. vd. (2013). *Sosyal Bilimlerde SPSS'le Veri Analizi*. İstanbul, Beta Yayıncılık: 5.Baskı. s. 89.

KASAP, G. (2015) “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi”. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Giresun Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Giresun.



KUDU, M. vd. (2006). “Okul Deneyimi- I Uygulamasına İlişkin Öğrenci Algıları (Dicle Üniversitesi Örneği)”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (15), 99-109.)

MCMİLLAN, J. H. ve S. Schumacher. (2001). *Research in Education: A Conceptual Introduction (5th ed.)*. New York: Longman. s.395.

MEB (1998). Öğretmen Adaylarının Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullarda Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge, *Tebliğler Dergisi*, 2493.

ORAL, B. ve A. Dağlı. (1999). “Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimine İlişkin Algıları”. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 254, 18- 24.

SARIÇOBAN, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri Ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (3), 31-55.

TOPKAYA, E. Z. ve M. Yalın. (2005). “Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi”. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(1-2), 14-24.

TURGUT, M. vd. (2008). “Okul Deneyimi Uygulama Sürecinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma”. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 1-26.

ÜSTÜN, E. vd. (2004). “Türkiye’de Okul Öncesi Öğretmenliği Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının İncelenmesi”. *Manas Dergisi*, 10, s.129.

http://journals.manas.edu.kg/mjsr/oldarchives/Vol05_Issue10_2004/355.pdf (ET: 09.03.2017).

YAPICI, Ş. ve M. Yapıcı. (2004), “Öğretmen adaylarının Okul Deneyimi I Dersine İlişkin Görüşleri”. *İlköğretim-Online*, 3(2).

YILMAZ Y. ve F. Koç. “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Tutumları”. s.3. <http://www.academia.edu/3405173> (ET:16.04.2017).

YÖK/Dünya Bankası (1998). *Fakülte-Okul İşbirliği*, Ankara: Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.

7. EKLER

EK1. SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ DERSİNE YÖNELİK GÖRÜŞLERİ

Kişisel Bilgiler
Cinsiyet: Kız () Erkek ()
Yaş: _____
Gelir Durumu: KYK Bursu () Anne-Baba Desteği () Kendim () Diğer ()

Bu anket, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının okul deneyimi dersine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Okul deneyimi dersi, öğretmen adaylarının mesleki deneyim kazanması ve okul ortamını analiz etmesinde önemli bir aşamadır.

Ankette yer alan ifadeye hiç katılmıyorsanız 1, katılmıyorsanız 2, kısmen katılıyorsanız 3, katılıyorsanız 4, tamamen katılıyorsanız 5’i işaretleyiniz.

Bu anket yalnızca bilimsel amaçlar için kullanılacak başka kişiler ya da kurumlar ile paylaşılmayacaktır.

Araştırmanın sonucunun sağlıklı olabilmesi için anketi özenle ve samimiyetle doldurmanız ve boş bırakmamanız oldukça önemlidir.



Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Seda ALPASLAN

İlköğretim Anabilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Yüksek Lisans Programı

	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
Okul deneyimi;					
1. Dersinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
2. Dersinin saatini-süresini yetersiz buluyorum.	1	2	3	4	5
3. Dersi sayesinde doğru bir meslek seçtiğimi gördüm.	1	2	3	4	5
4. Dersi sayesinde heyecanımı yendim.	1	2	3	4	5
5. Dersi ile bu mesleği yapabileceğime dair kendime güvenim geldi.	1	2	3	4	5
6. Dersi ile mesleki becerilerimin geliştiğini hissettim	1	2	3	4	5
7. Dersi sayesinde kendimi ifade edebilme ve iletişim kurabilme becerilerimin geliştiğini fark ettim.	1	2	3	4	5
8. Dersi ile alanımda eksiklerim olduğunu fark ettim.	1	2	3	4	5
9. Dersinde mikro öğretim tekniğinin uygulanması gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
10. Dersi ile öğrenciyi yakından tanıma ve gözlemleme fırsatı buldum.	1	2	3	4	5
11. Dersi ile hangi öğretim yöntemlerinin öğrencinin derse aktif olarak katılmasını sağladığını gördüm.	1	2	3	4	5
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
12. Dersi ile ölçme ve değerlendirme yapabilme konusunda deneyim edindim.	1	2	3	4	5
13. Dersi ile sınıfa nasıl hâkim olmam gerektiğini gördüm.	1	2	3	4	5
14. Dersi sayesinde demokratik bir sınıf ortamını nasıl oluşturabileceğimi gördüm.	1	2	3	4	5
15. Dersi esnasında öğrencilerden olumsuz bir dönüt almadım.	1	2	3	4	5
16. Dersi ile bir öğretmenin alanındaki yeniliklere açık olması	1	2	3	4	5



gerektiğini anladım.					
17. Dersi ile yenilikleri yakından takip etmesi gerektiğini anladım.	1	2	3	4	5
18. Dersi ile bir öğretmenin teknolojik gelişmelerden haberdar olması gerektiğini anladım.	1	2	3	4	5
19. Dersi ile eğitimde teknoloji kullanımının faydasını ve önemini anladım.	1	2	3	4	5
20. Dersi süresince en az bir defa uygulama öğretmenin eşliğinde, alana yönelik bir okul gezisi düzenlenmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
21. Dersi ile uygulama okulundaki öğretmenin deneyimlerinden faydalanma fırsatı buldum.	1	2	3	4	5
Uygulama öğretmenin;					
22. Bana katkı sağladığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
23. Bu mesleği sevmemde katkısı olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
24. Alan bilgisi konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
25. Derse hazırlıklı geldiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
26. Ders planına uygun hareket ettiğini gördüm.	1	2	3	4	5
27. Derste birden çok materyal kullandığını gördüm.	1	2	3	4	5
28. Okul deneyimi dersinin yapılmasından hoşnut olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
Uygulama öğretmeni (danışmanınız);					
29. Başına düşen öğrenci sayısının fazla olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
30. Okul deneyimi dersinin yapılmasından hoşnut olmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
31. Uygulama programı ile ilgili beni bilgilendirdi.	1	2	3	4	5
32. Okul deneyimi dersindeki etkinlikler ile ilgili bana tavsiyeler verdi.	1	2	3	4	5
	Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum



33. İle okul deneyimi dersi çerçevesinde düzenli olarak görüşmeler yaptık.	1	2	3	4	5
34. Bana yazılı ve sözlü olarak dönütler verdi.	1	2	3	4	5
35. Uygulama öğretmeni ile görüşüp benim başarıyı arttıracak ve beni geliştirecek tavsiyelerde bulundu.	1	2	3	4	5
36. Okul deneyimi dersi esnasında okul ortamını bir öğretmen gözüyle değerlendirme fırsatı buldum.	1	2	3	4	5
37. Okul deneyimi dersi sayesinde nöbetçi öğretmenin görev ve sorumluluklarının neler olduğunu gördüm.	1	2	3	4	5
38. Okul deneyimi dersi sayesinde eğitsel kol çalışmalarında hangi etkinliklerin yapıldığını görme fırsatı buldum.	1	2	3	4	5
39. Uygulama okulunda, uygulama öğretmeninden başka, diğer öğretmenlerin de bana destek olduğunu ve bana katkı sağladıklarını söyleyebilirim.	1	2	3	4	5
40. Okul idaresinin beni diğer öğretmenlerden ayırmadığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5
41. Okul deneyimi için gittiğim okulda kendimi oranın bir parçası olarak hissediyor ve yabancılık çekmiyorum.	1	2	3	4	5
42. Okul idaresi benim farklı uygulama öğretmenlerini gözlemleyebilmem için bana fırsat verdi.	1	2	3	4	5
43. Okul deneyimi dersi ile okul idaresi-öğretmen-veli koordinasyonunun nasıl sağlandığını gözlemledim.	1	2	3	4	5
44. Okul deneyimi dersi sayesinde okul idaresinin nasıl yapıldığını gözleme fırsatı buldum.	1	2	3	4	5
45. Okul idaresinin resmi evraklar ve öğrenci dosyaları ile ilgili bir düzen oluşturduğunu gözlemledim.	1	2	3	4	5
46. Okul idaresinin okulun temizliği ve güvenliği ile ilgili gerekli önlemleri aldığını düşünüyorum.	1	2	3	4	5



47. Okul idaresinin öğrenci kıyafetine özen gösterdiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5
48. Uygulama okulundaki kütüphanenin yeterli olduğunu düşünüyorum.	1	2	3	4	5
49. Uygulama okulunda kantinde bulunan yiyecek ve içeceklerin öğrencinin gelişimi ve sağlığı açısından denetlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	1	2	3	4	5



YÜKSEKÖĞRETİMDE KALİTE UYGULAMALARININ İŞ TATMİNİ ÜZERİNE ETKİLERİ *

Sedat ÇAVLI

Mersin Üniversitesi, Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

Doç.Dr. Murat KOÇ

Çağ Üniversitesi, İşletme Yönetimi Anabilim Dalı

Öz

Bu araştırma, Mersin ve Sakarya Üniversitesindeki kalite uygulamalarının pratik sonuçları ile iş tatmini arasındaki ilişki düzeyini ortaya çıkarmayı hedeflemiştir. Bu doğrultuda analiz birimine, iki ayrı üniversitede görev yapan akademik ve idari personelin tutumları konu edinilmiştir. Likert tipindeki 20 soruluk minnesota iş tatmin ölçeği ve 32 soruluk toplam kalite yönetimi ölçeği kullanılarak personel tutumları hakkında sayısal değerler elde edilmiştir. Toplanan veriler daha sonra SPSS20 istatistik programına işlenerek analiz edilmiştir. Çalışmada, verilerin normal dağılımdan farklılaştığı görüldüğünden parametrik olmayan testler kullanılmış olup ayrıca üniversite, cinsiyet, unvan, çalışma süresi ve aylık gelir gibi değişkenlerin standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları bulunmaktadır. Spearman's Rho Korelasyon analizi sonucunda da kalite uygulamaları değişkenleri ile iş tatmini arasında pozitif yönde ilişki olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yükseköğretim, Toplam Kalite Yönetimi, İş Tatmini

THE IMPACTS OF QUALITY APPLICATIONS ON JOB SATISFACTION IN HIGHER EDUCATION

Abstract

This study aims to reveal the relationship level between the practical results of quality applications and job satisfaction in Mersin and Sakarya Universities. In this study, the attitudes of academics and employees of these universities were addressed. Numerical values of employee attitudes were obtained through Likert-type *Minnesota* Satisfaction Questionnaire with 20 questions and Total Quality Management Scale with 32 questions. The collected data were analyzed through SPSS20 statistical program. In this study, nonparametric tests were used as the data differed from normal distribution. Also, the research includes standard deviations and arithmetic means of variables such as university, gender, title, duration of work and monthly income. At the end of Spearman's Rho Correlation Analysis, a positive correlation exists between quality applications variables and job satisfaction.

Keywords: Higher Education, Total Quality Management, Job Satisfaction

*Bu bildiri, “Yükseköğretimde Kalite Uygulamalarının İş Tatminine Etkisinin Karşılaştırmalı Bir Analizi: Mersin-Sakarya Üniversitesi Uygulamaları” isimli yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.



1. Giriş

Çağdaş yönetim anlayışları arasında yer alan Toplam Kalite Yönetimi kavramına günümüz işletmeleri tarafından önemli derecede rağbet gösterilmektedir. Dünya da yaklaşık bir asırlık geçmişi bulunan kalite yönetim felsefesi ilk olarak özel sektörde ortaya çıkmış, başarılı sonuçlar elde edilmesinin ardından kamu kurum ve kuruluşları da kavramın getirdiği düşünce yapısını benimsemeye başlamıştır. Bilindiği üzere, kalite felsefesini benimseyen kurum ve kuruluşların amaçlarına ve hedeflerine ulaşmada daha başarılı oldukları aynı zamanda paydaşların tatmin oranının arttığı savunulmaktadır. Bu düşünceden hareketle, felsefeyi benimseyip uygulamaya geçen yükseköğretim kurumlarında iç paydaş olarak çalışanların tatmin düzeyinin ve kalite felsefesi algı düzeyinin belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu kapsamda araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Kalite uygulamaları ile iş tatmin düzeyi arasında ilişki var mıdır?
- Kalite uygulamaları içerisinde akademik ve idari personelin iş tatmin düzeyini etkileyen faktörler nelerdir?

Bugün eğitimin temel sorunları arasında insan unsuru ve eğitimin niteliği bulunmaktadır. Eğitim sorunlarının çözümünde olumlu insan ilişkileri üzerine şekillenmemiş hiçbir kurum verimli olamayacaktır (Başkan ve Aydın, 2000:54). Eğitim kurumları mevcut eğitim kalitesini iyileştirmek, geliştirmek ya da yeni kalite hedefleri ortaya koymak istiyorsa iş ve işlemlerinde personel katılımını mutlaka gerçekleştirmelidir (Yıldız ve Ardıç, 1999:79).

2. Kuramsal Çerçeve

Kalite yolculuğu, 20.yüzyılın başında bilimsel yönetim anlayışını geliştirip uygulayan Amerikalı mühendis Fredrik Winslow Taylor ile başlamıştır. 1932 yılında aynı kökenli matematikçi Walter Shewhart tarafından kalitenin istatistiksel olarak ölçülmesinin geliştirilmesi, kalite güvence sisteminin temelini oluşturmuştur. Kalite felsefesinin doğuş yeri ABD olmasına rağmen, Japon iş adamları bu düşünce yapısını daha çok istediklerinden dolayı kavrama sahip çıkmış ve bu alandaki Amerikalı bilim insanlarını ülkelerine getirterek ABD'den daha iyi geliştirmiştir. Japonya'daki bu çalışmalar kalite felsefesinin gurularından Edward Deming'in seminerleri ile başlamıştır. Deming (1993), problemlerin %94'lük kısmının operatör hatasından değil, sistem hatalarından kaynaklandığını öne sürer ve bu durumun anlaşılması yönetim ile çalışanlar arasındaki ilişkileri etkileyeceğini belirtir. Yönetimin kendi denetiminde olan olaylar için çalışanları sorumlu tuttuğunu ancak asıl gereken şeyin, yönetim şeklinin değiştirilmesi olduğunu ifade etmektedir (Ardıç ve Günaydın, 1997:1329). Ona göre kalite uygulamaları ile beraber üretim artmakta ve buna bağlı olarak işi yeniden yapma oranında azalma meydana gelmektedir. Bu uygulamalar sonucunda iş görenin performansı kendisini tatmin eder ve ona iş yapma gururu aşılmasını sağlar (Deming, 1986:1). Kalite gelişimine sistematik bir yaklaşım getiren Deming, gelişen kalite ile pazar payının arttığını, geri dönüşlerin azaldığını ve kurumun çalışanlarını daha iyi motive ve tatmin ettiğini savunur (Kölük vd., 2010:54). Deming'in çalışmalarını Joseph Moses Juran, Armand Feigenbaum, Philip Crosby, Kauro İshikawa ve Masaaki İmai gibi kalite mimarlarının çalışmaları izlemektedir.

TKY felsefesini uygulayan işletmelerin başarılı olması için uyması gereken sekiz temel prensip bulunmaktadır: Paydaş odaklılık, liderlik, kararlara katılım, süreç yaklaşımı, yönetimde sistem yaklaşımı, sürekli iyileştirme, karar vermede gerçekçi yaklaşım ve karşılıklı yarara dayalı tedarikçi ilişkileri'dir.



Joseph Moses Juran göre, şartnamelere, prosedürlere ve ihtiyaçlara uygunluk organizasyonun kalite sorumluluklarını yeterli olarak tanımlamaz. Organizasyon için, paydaş ihtiyaçlarının karşılanması ve hatalardan arınmışlık kalitenin tanımı olarak belirtilmelidir (Tetik, 2010:13). Ürün ve hizmetleri satın alan dış paydaşların yanı sıra, kuruluş içinde birbirine hizmet veren bölümler ve kişiler de bugünün işletme ortamında iç paydaş olarak tanımlanmalıdır (Yılmaz, 2008:191).

TKY anlayışı yalnızca belli bir kişi ya da grubun gayret ve faaliyeti ile değil, mükemmel bir liderlik ve yönetim becerisiyle başarılı olacaktır. Bunun için üst yönetimin konuya verdiği önem ve yaptığı liderlik çok önemlidir (Serin ve AYTEKİN, 2009:92). Üst yönetim, kalite politikasını oluşturmak, kalite sistemini başlatmak, geliştirmek, uygulamak ve sürekliliğini sağlamakla ilgili kararlardan sorumludur (ŞİMŞEK, 2001:133-134). Yönetim, işgörenlere yaptıkları işler ile ilgili karar verme yetkisi verdiğinde, işgörenler kendilerini daha fazla motive edilmiş hissederler. İşgörenleri karar almaları için cesaretlendirmenin yollarını bulmak ve işlerini yapabilmeleri için gerekli olan desteği ve araç gereci sağlamak üst yönetimin görevidir (Baltaş, 2005:198).

TKY felsefesini uygulamaya başlamadan önce bu düşünce yapısının tüm çalışanlarca önemsenmesi gerekir. Kalite uygulamalarının başarısında örgüt kültürünün, süreç yaklaşımının, üst yönetimin, yöneticilerin desteğinin ve örgüt yapısının önemli bir etkisi bulunmaktadır. (KıNGIR vd., 2009). Kalite felsefesinde çalışanların yönetime katılımının sağlanması uygulamaların başarısında önemli yer tutar. Çalışanların kararlara katılımı, iş tatmini ve kendine güven duygusunun artması, işe yabancılaşmanın ve işle ilgili korkuların en az düzeyde görülmesi gibi olumlu tepkiler ortaya çıkarır. Bununla beraber, işgörende hem yüksek verimlilik meydana getirir hem de bağlılık duygusunu geliştirir (Sabuncuoğlu, 1987:100).

Proses yaklaşımı, organizasyonun anahtar proseslerine dayalı olarak görülmesi ve yönetilmesidir. Bu anahtar prosesler birçok bölüm ve birden çok süreçten oluşur. Süreç yönetimi fonksiyonel organizasyonun çöpe atılması değildir. Fonksiyonel organizasyon yapısında dahi anahtar prosesler ve proses sahipleri belirlenebilir (Baş, 2002:235). Armand Feigenbaum'a göre (1951), kalite anlayışı üretim bittikten sonra yapılan işlem olmamalı, ürün daha hammaddesinin tedariki aşamasından başlayarak tüm süreçleri kapsamalıdır (Bozkurt, 2010:25). Eğer süreçler kontrol altında tutulursa sonuçta karşılaşılabilecek muhtemel hataların önceden görülmesi ve engellenmesi söz konusu olacak böylelikle verimlilik artacaktır (Kumbasar, 2009:33).

Toplam Kalite Yönetiminde kararlar büyük ölçüde rutin, tekrarlanan, karar süreci içinde prosedürleri belirlenebilen, kişiden ziyade sistemi vurgulayan özellikteki programlanabilen karar süreçlerine dayanmaktadır (Koçel, 2011:112). Sistemi yerleştirmek, geliştirmek için üst yönetimin çaba sarf ederek diğer çalışanlara örnek teşkil etmesi ve onları motive etmesi gerekmektedir (ŞİMŞEK, 2001:133-134).

Philip Crosby (1988), hataların %80'inin yönetimden %20'si ise çalışanlardan kaynaklandığı savunmaktadır (Buzlu, 2011:49). Masaaki İmai'ye göre (1986), Japonya ekonomik mucizesinin ardında yatan basit gerçek "sürekli değişim" faktörüdür. Bu faktörün pek çok uygulama alanında oynadığı rolleri şöyle açıklamaktadır: "kârlılık planlaması, müşteri tatmini, toplam kalite kontrol programları, öneri sistemleri, grup çalışmaları, tam zamanında üretim, sistem yerleştirme, toplam üretken bakım, tedarikçi ilişkileri, üst yönetimin katılımı, işçi-işveren ilişkileri" (ŞİMŞEK, 2001:123). Sürekli iyileştirme kapsamında yapılan iç ve dış denetimler eğitilmiş ve tarafsız bir tetkik heyet nezdinde, faaliyetleri uluslararası kabul görmüş bir



standarda uygun olarak yapılır. Gerek iç gerekse dış denetimlerde, düzeltici/önleyici faaliyetler ve iyileştirme çalışmalarının girdisi olacak uygunsuzluklar aranır. Kuruluş bu şekilde, hangi fonksiyonların olması gerektiği gibi ve hangilerinin de çalışmadığını öğrenir (Baş, 2002:236).

Geleneksel yönetim anlayışının aksine TKY felsefesi, kendisine girdi sağlayan diğer kurum ve kuruluşlar ile sıkı bir işbirliği de öngörmektedir (Yıldız ve Ardıç, 1999:76). Ülkemizde yükseköğretim kurumları üniversite-sanayi işbirliği gibi uygulamalar ile dış paydaşlarla ilişkilerini geliştirmeye çalışmaktadır. Öte yandan kurum içinde de birbirine girdi sağlayan farklı bölümler veya birimler arasında ortak çalışmalar yapılmaktadır. Ayrıca uluslararası ortak projeler yapılmaktadır. TKY felsefesi bu çalışmaların sistemli bir şekilde yerine getirilmesini şart koşmaktadır. Bunun sonucunda ürün veya hizmetin alındığı veya verildiği yer ile karşılıklı çıkar amaçlı ilişkiler çerçevesinde rekabet avantajı elde edilmesi amaçlanır.

Literatürde, toplam kalite yönetimi uygulamaları ile işgören motivasyonu arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada üst yönetimin desteği, çalışanların önerileri ve bilgi kullanımı motivasyonu olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Eker, 2012). Karagöz vd. tarafından (2009) yılında İzzet Baysal Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesinde yapılan bir araştırmada ise toplam kalite yönetimi uygulamalarının hasta memnuniyetine etkisi araştırılmaktadır. Araştırma sonucunda hastaların verilen hizmetlerden memnuniyet derecesinin %80 olduğu görülmektedir.

2.1. Yükseköğretimde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları

Avrupa’da yükseköğretim alanında kalite güvence sistemleri konusundaki ortak birikime ve anlayışa dayalı bir sistem oluşturma çabaları doğrultusunda “Yükseköğretimde Avrupa Kalite Güvencesi Birliği” 1990’lı yıllarda kurulmuştur. Daha sonra Lizbon ve Bologna deklarasyonları ile bu süreç desteklenmiştir. Bologna deklarasyonu, tüm Avrupa’da yükseköğretim ve akademik konularda standartlar geliştirmek ve ayrılıkları en aza indirgeyerek eğitim sistemlerini bağdaştırmak ve Avrupa da birbiriyle tam uyumlu bir yükseköğretim alanı yaratmak amacıyla 1999 yılında oluşturulmuş bir programdır. Türkiye yükseköğretim kurumu 2001 yılında Bologna programına dahil olmuş ve o tarihten itibaren süreç içerisindeki çalışmalarda aktif olarak yer almaktadır. Yükseköğretim kurumlarımızda kalite güvence standartlarının oluşturulması amacıyla “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği 2005 yılında resmi gazetede yayınlanarak yürürlüğe girmiştir. Bu yönetmelik doğrultusunda kalite çalışmalarının yürütülmesi ve koordinasyonundan sorumlu organlar olarak, yükseköğretim boyutunda Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK), üniversiteler boyutunda ise Yükseköğretim Kurumu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulları (ADEK) oluşturulmuştur. Fakat “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme” yönetmeliği 2015 yılında kaldırılarak yerine “Kalite Güvence Sistemi” yönetmeliği getirilmiştir (YÖK, 2016, www.yok.gov.tr).

Yurt içinde ve dışında eğitimde TKY uygulamalarına ilişkin yapılan bazı araştırmalardan elde edilen sonuçlar şöyledir: İlk ve orta dereceli kamu okullarında kalite uygulamalarını benimseyen ve benimsemeyen iki ayrı grupta toplanan okullar üzerinden yapılan bir araştırmada öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmektedir. Araştırma sonucunda kalite uygulamalarını benimseyen okullarda öğretmenlerin iş tatmin düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir (Cura, 2008). Zonguldak Karaelmas Üniversitesinde sadece akademik personeli kapsayan bir araştırmada işgörenlerin tatmin düzeyini en çok



etkileyen faktörler arasında yönetim ve örgüt yapısı olduğu görülmektedir. Bunu sırasıyla eğitim faktörü, akademik faaliyetler faktörü, fiziksel ve teknik şartlar faktörü, sosyo-kültürel ve sağlık faktörü ve iletişim faktörü izlemektedir. Kötü davranış gösteren işgörenlerin genellikle işinden memnun olmayanlar olduğu sonucuna varılmaktadır (Murat ve Çevik, 2008). Düzce Üniversitesinde, akademik ve idari personelin TKY ile ilgili uygulamalara katılım düzeylerinin belirlenmesine yönelik yapılan bir araştırmada, çalışanların demografik özelliklerine göre katılım düzeylerinin farklı olduğu görülmektedir (Kıngır vd., 2009). Sakarya Üniversitesinde, kütüphanelerde sorun yaratan süreçlerin esas kaynağını bulmak, duruma uygun iyileştirmeler yapmak ve olası sorunları engellemek amacıyla kuramsal nitelikte yapılan bir çalışmada, sürekli iyileştirmenin ancak çalışanların kalite bilincine sahip olmasına, katılımcı destekleyici bir yönetim ve ekip ruhuyla gerçekleştirilmesine ve çalışanların bu işe gönüllü olarak katılmasına bağlı olduğu belirtilmektedir. Ayrıca çalışanların çabalarının farkında olunmadığı ve takdir edilmediği, etkili bir ödül sisteminin oluşturulmadığı kurumlarda sürekli iyileştirmeden yeteri kadar verim alınamayacağı vurgulanmaktadır (Kesim, 2011). EFQM mükemmellik modelini uygulayan Rusya'nın Stavropol Devlet Tarım Üniversitesinin (SSAU) 2012 yılı açıklamasına göre, son beş yılda tüm çalışanlarının %98'i işinden memnun olduklarını ve gelecekte de bu oranın yüksek olacağı iddia edilmektedir (EFQM, 30.01.2014, www.efqm.org).

2.2. İş Tatmini

Tatmin, kişinin içinden, ruhundan gelen bir duygudur. Kişi, kendisiyle ilgili beklentileri karşıladığını ya da aştığını bilmenin verdiği bir doyum ve hoşnutluk hissiyle dolması demektir (Carter-Scott, 1999:8). Çalışma yaşamının en temel ögesi olan insandan etkin bir şekilde yararlanmak örgütler için hayati önem taşır. Yeterli niteliklere sahip olanların işe alınması, tatmin edilerek işlerinde verimli olmalarının sağlanması yönetim kademesinin temel amaçlarından biri haline gelmiştir (Güney, 2011:11). Toplam kalite yolculuğunda, organizasyonların iç ve dış paydaşlarının ve her seviyedeki yöneticilerinin mutlu olduğu dinamik yönetim sistemini yaratmak temel hedeftir (Koca, 2008:192). TKY daha çok insancıl bir yönetim felsefesi olup çalışanların iş doyumunu, örgütsel etkililik ve mutluluk, yüksek kalite standartları ve sürekli gelişme kavramlarıyla eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Başkan ve Aydın, 2000:53). Bununla beraber örgütlerin daha ileriye yakalamasını ve kurumsallaşmasını sağlayan kalite felsefesi, çalışanların kendi kendisini kontrolünü ve yönetmesini vurgulayarak çalışanların daha aktif olmasını ister (Ersen, 1997:25).

Günümüz çalkantılı çevre koşullarında, örgütsel etkinlik ve verimlilik, müşteri değerini anlama ve bu değerini oluşmasını sağlayan tatmin düzeyi yüksek çalışanlara bağlıdır. Çünkü iş tatmini düzeyi yüksek işgörenlerin, iş tatmini düşük olan işgörelere oranla daha fazla başarı sağlama güdüsü olduğu göz ardı edilemez (Akıncı, 2002:8). Bazı araştırmalarda da müşteri tatmininin çalışanların tutum ve davranışıyla ilişkili olduğu net bir şekilde gözle çarpılmaktadır. İş tatmini, işletmede sinerji yaratarak müşteri tatmin düzeyinin artmasına yol açar (Naktiyok ve Küçük, 2003:228). İş tatminsizliğinin yaşanmasında ise sadece bireysel anlamda olumsuz sonuçlar doğurmayacak, olayın örgütsel boyutunda iş görende işe gitmede isteksizlik, örgütten ayrılma, yetersizlik duygusu, işbirliği sağlayamama, işte hata yapma, işten uzaklaşma isteği, isabetsiz kararlar verme ile nitelik ve nicelik düşmesi sonuçları görülebilecektir. (Ardıç ve Baş, 2001).



Frederick Herzberg, 1950’li yıllarda 200 mühendis ve muhasebeci üzerinde yaptığı çift-faktör araştırmalarında “işinizde ne zaman kendinizi son derece iyi, ne zaman son derece kötü hissettiğinizi ayrıntılı olarak açıklayınız?” sorusunu sormuştur. Araştırmacı bu sorudan aldığı cevaplar ile katılımcıların davranışlarını etkileyen faktörleri içsel ve dışsal faktörler olmak üzere iki grupta toplamıştır (Şimşek vd. 2001:138; Koçel 2011:626). İş tatminini etkileyen kişisel (içsel) faktörler; bireylerin farklı düzeyde tatmin elde etmelerini sağlayan etkenlerdir. Örgütsel (dışsal) faktörler ise; işin niteliği, yönetim tarzı ve denetim biçimi, güvenlik duygusu, iletişim, ücret, gelişme ve yükselme imkanları, rekabet, çalışma şartları, birlikte çalışan kişiler ve örgütsel ortam olarak gruplandırılmaktadır (Serinkan ve Bardakçı, 2007:153-154). İş tatminine farklı yaklaşımlar bulunmakla birlikte, tüm yaklaşımların ortak noktası, iş tatmini kavramının çok boyutlu olarak ele alınmasıdır. Yükseköğretimde iş tatminiyle ilgili incelemelerde genel olarak konunun iki boyutlu içsel ve dışsal olarak ele alındığı görülmektedir (Bayrak Kök, 2006:301). Bu bilgilerden ve literatürden yararlanılarak iş tatminini etkileyen örgütsel faktörler: ücret, işin kendisi, çalışma ortamı, yönetim tarzı, yükselme olanakları, iletişim ve kadro türü; kişisel faktörler ise yaş, cinsiyet, eğitim ve çalışma süresi olduğunu söyleyebiliriz.

3. Metodoloji

3.1. Araştırmanın Amacı ve Hipotezler

Çalışmanın temel amacı, araştırmaya konu olan yükseköğretim kurumlarının kalite uygulamalarının pratik sonuçları ile iş tatmini arasındaki ilişkinin belirlenerek kurum başarısı açısından ortaya koymaktır. Bu kapsamda yükseköğretim kurumlarının etkinliğini artırmak, toplumdaki kabul görülebilirlik destek düzeyini yükseltmek, eğitim, araştırma ve diğer akademik faaliyetlerde başarı ve saygınlık düzeyini yükseltmek için çeşitli görüş, öneri ve uyum sağlayabilirlik şartları ortaya konulacaktır. Bu amaçlar ile araştırmanın hipotezleri:

Hipotez 1: Bir yükseköğretim kurumunda uygulanan kalite uygulamaları ile çalışanların iş tatmin düzeyi arasında ilişki vardır.

Hipotez 2: Farklı yükseköğretim kurumlarında uygulanan kalite uygulamaları ile çalışanların iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 3a: Çalışanların kadro türüne göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 3b: Çalışanların kadro türüne göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 4a: Çalışanların cinsiyetine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 4b: Çalışanların cinsiyetine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 5a: Çalışanların unvanına göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 5b: Çalışanların unvanına göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 6a: Çalışanların yaşına göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 6b: Çalışanların yaşına göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 7a: Çalışanların çalışma süresine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 7b: Çalışanların çalışma süresine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 8a: Çalışanların aylık gelirine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.



Hipotez 8b: Çalışanların aylık gelirine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 9a: Çalışanların eğitim düzeyine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 9b: Çalışanların eğitim düzeyine göre kalite algısı farklılık gösterir.

3.2. Çalışma Grubu ve Yöntem

Araştırmanın evreni, Mart 2014 döneminde Mersin ve Sakarya Üniversitesinde görev yapan akademik ve idari personelin tümüdür. Evreni temsilen örneklem grubu, kurum verilerinden hareketle %95 güven aralığında olacak şekilde, Mersin Üniversitesinde ve Sakarya Üniversitesinde görevli 288 akademik ile 179 idari personelden oluşmaktadır. Çalışmada, evrende ulaşılması gereken birim sayısı belirlendikten sonra tabakalı örnekleme yöntemi kullanılarak akademik ve idari personel unvanlarına göre alt gruplara ayrıldı. Daha sonra örnekleme yer alan her gruptan orantılı olarak basit rassal örnekleme yöntemiyle birim seçimi yapıldı.

3.3. Güvenilirlik ve Geçerlilik Analizi

Kalite uygulamaları ile iş tatmini arasındaki ilişkiyi inceleyen bu çalışmada, iki ayrı ölçek kullanılmıştır. Katılımcıların kalite uygulamalarına ilişkin tutumunu ölçmek için Zeitz ve arkadaşlarının 1997 yılında geliştirdiği Kalite Uygulamaları Ölçeğinden, iş tatminini ölçmek için ise Minnesota İş Tatmin Ölçeğinden yararlanılmıştır. Ölçeklerdeki ifadelerin iç tutarlılığı, Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı yöntemi ile analiz edilmiştir. İş tatmin ölçeğine ilişkin Alpha katsayısı 0,920 ve kalite uygulamaları ölçeğine ilişkin Alpha katsayısı ise 0,954 olarak bulunmuştur. Cronbach alfa katsayısı 1,000'e yaklaştıkça güvenilirliğinin arttığını göz önünde bulundurursak her iki ölçeğinde yüksek derecede güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

İş tatmini ölçeğinin güvenilirlik ve geçerlilik çalışması Baycan tarafından 1985 yılında yapılmış ve halen literatürde birçok çalışmada kullanılmaktadır. Kalite uygulamaları ölçeğinin yapı geçerliliği analizinden önce KMO ve Bartlett's Testi'ne tabi tutularak uygunluğu test edilmiştir. Yapılan inceleme neticesinde, 0,936 KMO değeri ile Kalite Uygulamaları Ölçeğinin faktör analizinin yapılmasına uygun olduğu görülmektedir.

Tablo 1. KMO ve Bartlett's Testi

Kaiser-Meyer-Olkin Yeterlilik Ölçümü		,936
Ki-kare		10980,460
Bartlett's Küresellik Testi	Df	496
	Sig.	,000

Tablo 2. Kalite Uygulamaları Ölçeği Faktör Analizi

	Faktör Yükleri						
	1	2	3	4	5	6	7
Üst Yönetim Desteği 2	,822						
Üst Yönetim Desteği 3	,812						
Üst Yönetim Desteği 1	,797						
Üst Yönetim Desteği 4	,769						
Üst Yönetim Desteği 5	,752						
Üst Yönetim Desteği 6	,747						



Üst Yönetim Desteği 7	,624						,361
Üst Yönetim Desteği 8	,556		,468				
Denetim 2	,529						,487
Çalışan Önerileri 3	,504			,381	,458		,350
Çalışan Önerileri 2	,479			,341	,473		,397
Bilgi Kullanımı 2		,840					
Bilgi Kullanımı 3		,829					
Bilgi Kullanımı 1		,746					
Bilgi Kullanımı 4		,743					
Bilgi Kullanımı 5		,613				,367	
Sürekli İyileştirme 1			,827				
Sürekli İyileştirme 2			,766				
Sürekli İyileştirme 3			,759				,354
Paydaş Odaklılık 1			,606				,502
Tedarikçiler ile İlişkiler 2				,826			
Tedarikçiler ile İlişkiler 4				,808			
Tedarikçiler ile İlişkiler 3				,756			
Tedarikçiler ile İlişkiler 1				,710			
Çalışan Önerileri 4					,802		
Çalışan Önerileri 5					,787		
Çalışan Önerileri 1					,729		
Paydaş Odaklılık 2						,756	
Paydaş Odaklılık 4			,421			,708	
Paydaş Odaklılık 3			,457			,708	
Denetim 3							,782
Denetim 1	,435						,483
Öz Değer	6,177	3,730	3,370	2,268	2,777	2,320	1,865
Açıklanan Varyans	19,304	11,656	10,532	10,213	8,679	7,249	5,827
Cronbach Alfa	,938	,867	,902	,872	,732	,870	,867
Açıklanan Toplam Varyans							73,461

Otuz iki maddeden oluşan Kalite Uygulamaları Ölçeğinin yapı geçerliliğini incelemek için açımlayıcı faktör analizi yöntemi kullanılmıştır. Varimax döndürmesiyle yürütülen temel bileşenler analizinde özdeğeri (eigenvalues) 1'in üzerinde olan altı faktörlük bir yapının toplam varyansın %67,63'ünü açıkladığı tespit edilmiştir. Zeitz ve arkadaşları (1997) ölçeğin yapı geçerliliğini incelemiş ve ölçeğin yedi faktörden oluştuğu gözlemlemiştir. Zeitz ve arkadaşlarını (1997) takip ederek, faktör analizinde yedi faktörlük çözümleme yapılmış ve özdeğeri 1,865 olan yedinci faktörün toplam varyansın %5,827'sini açıkladığı görülmüştür. Bunun üzerine, analizlere yedi faktörlü çözümleme ile devam edilmesine karar verilmiştir.

Varimax döndürmesiyle elde edilen faktör yükleri incelendiğinde özdeğeri 6,177 olan birinci faktörün toplam varyansın %19,304'ünü açıkladığı ve bu faktör altında 11 maddenin toplandığı görülmüştür. Söz konusu maddeler incelendiğinde Üst Yönetim Desteği ile ilgili sekiz maddenin bu faktör altında toplandığı gözlenmiştir (Örn. "Kurumun tüm yönetim kademelerinde kalite büyük ölçüde önemsenmektedir"). Ancak, "Çalışan Önerileri 2" ve "Çalışan Önerileri 3" maddelerinin birinci faktörle birlikte beşinci faktörde de yüklendikleri tespit edilmiştir. Söz konusu maddelerin her iki faktördeki yükleri birbirine çok yakın olduğundan kuramsal olarak ilgili olduğu beşinci faktöre yerleştirilmesine karar verilmiştir. Benzer şekilde, "Denetim 2" maddesinin de yedinci faktörde de yüklendiği ve bu iki faktördeki yüklerinin birbirine çok yakın oldukları tespit edilmiş, bu nedenle de "Denetim 2" maddesinin ilgili olduğu yedinci faktöre yerleştirilmesine karar verilmiştir. Böylece, elde edilen 8 maddelik alt ölçek için Cronbach alfa katsayısı ".938" olarak hesaplanmış ve Üst Yönetim Desteği alt ölçeğinin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür.



Özdeğeri 3,730 olan ikinci faktörün toplam varyansın %11,656'sını açıkladığı ve bu faktör altında Bilgi Kullanımı ile ilgili beş madde toplanmıştır (Örn. “Birimimde iş veya hizmetlerin kalitesi ile ilgili veri toplar”). Elde edilen ikinci faktör alt ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\alpha = ,867$).

Özdeğeri 3,370 olan üçüncü faktörün toplam varyansın %10,532'sini açıkladığı ve bu faktör altında 4 maddenin toplandığı görülmüştür. Söz konusu maddeler incelendiğinde Sürekli İyileştirme ile ilgili üç maddenin bu faktör altında toplandığı gözlenmiştir (Örn. “Çalışma arkadaşlarım yaptıkları işin kalitesini iyileştirmek için çaba sarfederler”). Ancak, “Paydaş Odaklılık 1” maddesi üçüncü faktöre yüklendiği tespit edilmiştir. Bu maddenin faktördeki yükleri birbirine çok yakın olduğundan kuramsal olarak ilgili olduğu altıncı faktöre yerleştirilmesine karar verilmiştir ($\alpha = ,902$).

Özdeğeri 2,268 olan dördüncü faktör toplam varyansın %10,213'ünü açıkladığı ve bu faktör altında Tedarikçiler ile İlişkiler ile ilgili dört madde toplanmıştır. (Örn. “Bu kurum dışından aldığım araçlar, gereçler veya hizmetler iş ihtiyacımı karşılar”). Elde edilen alt ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\alpha = ,872$).

Beşinci faktör altında 2,277 özdeğer ile toplam varyansın %8,679'unu açıkladığı ve bu faktör altında Çalışan Önerileri ile ilgili üç madde toplanmıştır (Örn. “Yönetime yaptığımız işi geliştirmek için yöneticilere sıklıkla öneride bulunurum”). Elde edilen alt ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\alpha = ,732$).

Altıncı faktör altında 2,320 özdeğer ile toplam varyansın %7,249'unu açıkladığı ve bu faktör altında Paydaş Odaklılık ile ilgili üç madde toplanmıştır (Örn. “İşimi yaparken paydaşlarımı düşünürüm”). Elde edilen alt ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\alpha = ,870$).

Yedinci faktör altında ise 1,865 özdeğer ile toplam varyansın %5,827'sini açıkladığı ve bu faktör altında Denetim ile ilgili iki madde toplanmıştır. (Örn. “Yönetim yaptığım iş ile ilgili bana geri bildirim vermede başarısız oluyor”). Elde edilen alt ölçeğin iç tutarlılığının kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür ($\alpha = ,867$).

3.4. Bulgular

Araştırmaya katılanların kişisel ve kurumsal özelliklerine göre frekans ve yüzde dağılımlarına ilişkin bilgileri Tablo 3'te verilmektedir.

Tablo 3. Kişisel-Kurumsal Özelliklere Göre Dağılımlar

Özellikler		f	%	Özellikler		f	%
Üniversite	Mersin	255	54,6	Cinsiyet	Kadın	191	40,9
	Sakarya	212	45,4		Erkek	276	59,1
	Toplam	467	100		Toplam	467	100
Kadro Türü	Akademik	288	61,7	Çalışma Süresi	0-1	48	10,3
	İdari	179	38,3		2-4	95	20,3



	Toplam	467	100		5-9	92	19,7
Unvan	Prof.Dr.	28	6,0	Aylık Gelir Durumu	10-14	82	17,6
	Doç.Dr.	36	7,7		15-19	61	13,1
	Yrd.Doç.Dr	66	14,1		20-24	60	12,8
	Öğr.Gör.	37	7,9		25+	29	6,2
	Arş.Gör.	84	18,0		Toplam	467	100
	Okutman	22	4,7		0-1999	34	7,3
	Uzman	15	3,2		2000-2499	163	34,9
	Şube Müd.	13	2,8		2500-3499	159	34,0
	Fak.Sek.	15	3,2		3500-4499	60	12,8
	Memur	151	32,3		4500+	51	10,9
	Toplam	467	100	Toplam	467	100	
Yaş	20-29	113	24,2	Eğitim Durumu	Doktora	190	40,7
	30-34	93	19,9		Yüksek Lisans	107	22,9
	35-44	154	33,0		Lisans	108	23,1
	45+	107	22,9		Ön Lisans	44	9,4
					Lise-İlköğr.	18	3,9
	Toplam	467	100		Toplam	467	100

Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmaya Mersin Üniversitesinden 255 (%54,6), Sakarya Üniversitesinden ise 212 (%45,4) kişi katılmıştır. Kadro türü açısından katılımcıların 288'i (%61,7) akademik, 179'u (%38,3) idari personelden oluşmaktadır. Unvan olarak 28'si (%6,0) Profesör Doktor, 36'sı (%7,7) Doçent Doktor, 66'sı (%14,1) Yardımcı Doçent Doktor, 37'si (%7,9) Öğretim Görevlisi, 84'ü (%18,0) Araştırma Görevlisi, 22'si (%4,7) Okutman, 15'i (%3,2) Uzman, 15'i (%3,2) Fakülte Sekreteri, 13'si (%2,8) Şube Müdürü ve 151'i (%32,3) Memurdan oluşmaktadır. Katılımcıların 113'ü (%24,2) 20-29, 93'ü (%19,9) 30-34, 154'ü (%33,0) 35-44 ve 107'si (%22,9) 45 ve üstü yaşlarda olduğu görülmektedir. Katılımcıların 191'i (%40,9) kadın ve 276'sı (%59,1) erkektir. Katılımcıların 48'i (%10,3) 0-1 yıl, 95'i (%20,3) 2-4 yıl, 92'si (%19,7) 5-9 yıl, 82'si (%17,6) 10-14 yıl, 61'i (%13,1) 15-19 yıl, 60'ı (%12,8) 20-24 yıl arasında ve 29'uda (%6,2) 25 yıl ve üstü yüksek öğretimde çalışmaktadır. Söz konusu katılımcıların 34'ü (%7,3) 0-1999 TL, 163'ü (%34,9) 2000-2499 TL, 159'u (%34,0) 2500-3499



TL, 60'ı (%12,8) 3500-4499 TL ve 51'i (%10,9) 4500 TL ve üstü gelire sahip olduğu görülmektedir. Son olarak katılımcıların eğitim durumu, 190'ı (%40,7) doktora, 107'si (%22,9) yüksek lisans, 108'i (%23,1) lisans, 44'ü (%9,4) ön lisans ve 18'i (%3,9) lise-ilköğretim olduğu görülmektedir.

Kolmogorov-Smirnov Normallik testi ile evrenin normal dağılımdan farklılaştığı görüldüğü için hipotezler parametrik olmayan testler ile analiz edilmiştir. Bunlardan Mann-Whitney U testi kullanılarak aşağıdaki hipotezler analiz edilmiştir:

Hipotez 2: Farklı yükseköğretim kurumlarında uygulanan kalite uygulamaları ile çalışanların iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 3a: Çalışanların kadro türüne göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 3b: Çalışanların kadro türüne göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 4a: Çalışanların cinsiyetine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 4b: Çalışanların cinsiyetine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Parametrik olan t-testlerinin karşılığı olarak da bilinen Mann-Whitney U testine göre yükseköğretim kurumu ile iş tatmini ($0,000 < 0,05$) ve kalite uygulamaları ($0,000 < 0,05$) puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Bu sonuçla Hipotez 2 kabul edilmiştir. Ancak kadro türü bakımından iş tatmini ($0,352 > 0,05$) ve kalite uygulamaları ($0,207 > 0,05$) puanlarında herhangi bir farklılık bulunmamıştır. Hipotez 3a ve Hipotez 3b reddedilmiştir. Cinsiyet değişkeninde ise cinsiyet ile iş tatmini puanında anlamlı farklılık görülmüş ($0,036 < 0,05$) ve böylece Hipotez 4a kabul edilmiş ancak kalite uygulamalarında anlamlı bir fark görülmemiştir ($p > 0,05$). Hipotez 4b reddedilmiştir.

Tablo 4. Üniversiteye ve Cinsiyete Göre İş Tatmini ile Kalite Algısı Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Üniversite		Cinsiyet	
	Mersin	Sakarya	Kadın	Erkek
İş Tatmini	3,5376 *(,68)	3,7623 *(,59)	3,5523 *(,71)	3,7000 *(,60)
Kalite Uygulamaları	3,2338 *(,66)	3,5459 *(,63)	3,3732 *(,65)	3,3771 *(,67)

*Standart Sapma

Tablo 4'e göre Sakarya Üniversitesi işgörenlerinin iş tatmin ($\bar{x} = 3,7623$, $SS = ,59$) ve kalite uygulamaları ($\bar{x} = 3,5459$, $SS = ,63$) ortalamaları Mersin Üniversitesinin iş tatmin ($\bar{x} = 3,5376$, $SS = ,68$) ve kalite uygulamaları ($\bar{x} = 3,2338$, $SS = ,66$) ortalamasından daha yüksek olduğu görülmektedir. Ayrıca, cinsiyet açısından sadece iş tatmininde farklılık gözlenmiş ve erkeklerin iş tatmin puanlarının ($\bar{x} = 3,7000$, $SS = ,60$) ortalama ile kadınlardan ($\bar{x} = 3,5523$, $SS = ,60$) daha yüksek olduğu görülmektedir.



Aşağıdaki hipotezler ise Kruskal Wallis H Test'i ile analiz edilmiştir:

Hipotez 5a: Çalışanların unvanına göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 5b: Çalışanların unvanına göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 6a: Çalışanların yaşına göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 6b: Çalışanların yaşına göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 7a: Çalışanların çalışma süresine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 7b: Çalışanların çalışma süresine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 8a: Çalışanların aylık gelirine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 8b: Çalışanların aylık gelirine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Hipotez 9a: Çalışanların eğitim düzeyine göre iş tatmin düzeyi farklılık gösterir.

Hipotez 9b: Çalışanların eğitim düzeyine göre kalite algısı farklılık gösterir.

Parametrik testlerde kullanılan tek yönlü varyans analizinin karşılığı olarak da bilinen Kruskal Wallis H Test'i sonuçlarına göre unvan, çalışma süresi ve gelir düzeyi bakımından iş tatmini ve kalite uygulamaları puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ($p < 0,05$). Böylece Hipotez 5a, Hipotez 5b, Hipotez 7a, Hipotez 7b, Hipotez 8a ve Hipotez 8b kabul edilmiştir. Yaş ve eğitim durumu bakımından ise herhangi bir fark bulunmamıştır ($p > 0,05$). Bu sonuç ile Hipotez 6a, Hipotez 6b, Hipotez 9a ve Hipotez 9b reddedilmiştir.

Kruskal Wallis H Test'i sonucunda unvan, çalışma süresi ve gelir düzeyinde farklılaşmaya neden olan etkinin kaynağını incelemek için Mann-Whitney U testi ile ikili karşılaştırmalar yapılmıştır. Mann-Whitney U testi ile yapılan karşılaştırmalar neticesinde, unvan bakımından profesörlerin iş tatmin puanlarının uzmanlardan istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($0,005 < 0,05$). Doçentlerin iş tatmin puanların uzmanlardan ($0,004 < 0,05$), kalite uygulamaları puanlarının ise öğretim görevlilerinden ($0,027 < 0,05$) ve araştırma görevlilerinden ($0,002 < 0,05$) farklı olduğu gözlenmiştir. Yardımcı doçentlerinde sadece iş tatmin puanlarının uzmanlardan farklı olduğu görülmüştür ($0,023 < 0,05$). İdari kadrolarda bulunan fakülte sekreterlerinin iş tatmin puanlarının memurlardan farklı olduğu görülmüştür ($0,028 < 0,05$). Şube müdürlerinin ise iş tatmin ($0,027 < 0,05$) puanları ile kalite uygulamaları ($0,027 < 0,05$) puanlarının memurlardan farklı olduğu görülmüştür.

Çalışma süresi grupları bakımından, 0-1 yıl arasında görev yapan işgörenler ile 20-24 ($0,005 < 0,05$) ve 25 yıl ve üstü ($0,005 < 0,05$) görev yapanların kalite uygulamaları puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. 2-4 yıl arasında görev yapan işgörenler ile 20-24 yıl arasında çalışanların iş tatmini ve kalite uygulamaları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. 5-9 yıl arasında çalışan işgörenler ile 10-14 yıl görev arasında sadece iş tatmini, 20-24 ve 25 yıl ve üstü görev yapanlar ile hem iş tatmini hem de kalite uygulamaları puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir. 15-19 yıl arasında çalışan işgörenler ile 25 yıl ve üstü görev yapanlar arasında sadece iş tatmini, 20-24 ve 25 yıl ve üstü görev yapanlar ile hem iş tatmini hem de kalite puanları arasında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Gelir düzeyi grupları bakımından, 0-1999 TL aylık gelire sahip olan işgörenler ile 2500-3499 ve 4500 TL ve üstü gelire sahip olan işgörenler arasında sadece iş tatmini puanlarında anlamlı bir



fark olduğu görülmüştür. 2000-2499 TL aylık gelire sahip olan işgörenler ile 2500-3499, 3500-4499 ve 4500 ve üstü gelire sahip olan işgörenler arasında hem iş tatmini hem de kalite uygulamaları puanlarında anlamlı bir fark olduğu gözlenmiştir.

Unvanın iş tatmini ve kalite algısı üzerindeki etkisini incelemek için Kruskal Wallis H Test'i uygulanmıştır. Test sonuçları incelendiğinde iş tatmini ($\chi^2=17,093$, $p<0,05$) ve kalite uygulamaları ($\chi^2=30,861$, $p<0,05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yürütülen Mann-Whitney U testlerinde farklılığın olduğu gruplardan, profesörlerin ($\bar{x}=3,7979$, $SS=,48$) ortalama ile uzmanlardan ($\bar{x}=3,2933$, $SS=,48$) daha yüksek iş tatmini puanlarının olduğu gözlenmektedir. Doçent kadrosunda bulunanların ($\bar{x}=3,5331$, $SS=,75$) ortalama ile öğretim görevlisi ($\bar{x}=3,3046$, $SS=,59$) ve araştırma görevlisi ($\bar{x}=3,2333$, $SS=,55$) kadrosunda olanlara göre kalite uygulamaları puanları daha yüksek olduğu ayrıca doçentlerin ($\bar{x}=3,8183$, $SS=,63$) ortalama ile de iş tatmin puanlarının uzman kadrosunda ($\bar{x}=3,2933$, $SS=,62$) olanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir. Akademik personel arasında iş tatmin ve kalite uygulamaları puanlarında en yüksek $\bar{x}=3,8183$ ve $\bar{x}=3,5331$ ortalamalar ile doçentlerin sahip olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 5).

Tablo 5. Unvana Göre İş Tatmini ile Kalite Algısı Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Akademik							İdari		
	Prof.Dr.	Doç.Dr.	Yrd.Doç.Dr.	Öğr.Gör.	Arş.Gör.	Okutman	Uzman	Şube Müd.	Fak.Sek.	Memur
İş Tatmini	3,7979 *(,48)	3,8183 *(,63)	3,7317 *(,48)	3,5527 *(,75)	3,6160 *(,70)	3,7018 *(,36)	3,2933 *(,62)	3,9438 *(,40)	3,9113 *(,61)	3,5340 *(,72)
Kalite Uyg.	3,4729 *(,62)	3,5331 *(,75)	3,4255 *(,62)	3,3046 *(,59)	3,2333 *(,55)	3,3141 *(,67)	3,2647 *(,63)	3,9831 *(,30)	3,7127 *(,70)	3,3287 *(,73)

*Standart Sapma

Tablo 5'e göre fakülte sekreterlerinin ($\bar{x}=3,9113$, $SS=61$) ortalama ile memurlardan ($\bar{x}=3,5340$, $SS=,72$) daha yüksek işlerinde tatmin oldukları görülmektedir. Benzer şekilde şube müdürleri de ($\bar{x}=3,9438$, $SS=,40$) ortalama ile memurlardan ($\bar{x}=3,5340$, $SS=,72$) daha yüksek işlerinde tatmin oldukları görülmektedir. Ayrıca şube müdürleri ($\bar{x}=3,9831$, $SS=,30$) ortalama ile memurlardan ($\bar{x}=3,3287$, $SS=,73$) daha yüksek kalite uygulamaları puanlarına sahip oldukları görülmektedir. İdari personel arasında iş tatmin ve kalite uygulamaları puanlarında en yüksek $\bar{x}=3,9438$ ve $\bar{x}=3,9831$ ortalamalar ile şube müdürlerinin sahip



olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Çalışma Süresine Göre İş Tatmini ile Kalite Algısı Aritmetik Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Çalışma Süresi Grup						
	0-1 Yıl	2-4 Yıl	5-9 Yıl	10-14 Yıl	15-19 Yıl	20-24 Yıl	25+
İş Tatmini	3,7721 *(,59)	3,6004 *(,62)	3,4807 *(,71)	3,6804 *(,66)	3,5572 *(,62)	3,7778 *(,70)	3,8252 *(,40)
Kalite Uygulamaları	3,3208 *(,63)	3,3862 *(,55)	3,2864 *(,65)	3,3962 *(,72)	3,1820 *(,80)	3,6038 *(,66)	3,5897 *(,55)

*Standart Sapma

Çalışma süresinin iş tatmini ve kalite algısı üzerindeki etkisini incelemek için Kruskal Wallis H Test'i uygulanmıştır. Test sonuçları incelendiğinde iş tatmini ($\chi^2=13,981$, $p<0,05$) ve kalite uygulamaları ($\chi^2=17,847$, $p<0,05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yürütülen Mann-Whitney U testlerinde farklılığın olduğu gruplardan, 0-1 yıl arasında çalışanların kalite uygulamaları puanları ($\bar{x}=3,3208$, $SS=,63$) ortalama ile 20-24 ($\bar{x}=3,6038$, $SS=,66$) ve 25 yıl ve üstü ($\bar{x}=3,5897$, $SS=,55$) görev yapan işgörenlere göre daha düşük olduğu görülmektedir. 2-4 yıl arasında görev yapan işgörenlerin iş tatmini puanları ($\bar{x}=3,6004$, $SS=,62$) ve kalite uygulamaları puanları ($\bar{x}=3,3862$, $SS=,55$) ortalamalar ile 20-24 yıl ($\bar{x}=3,6038$, $SS=,66$ - $\bar{x}=3,7778$, $SS=,70$) arasında çalışanlara göre daha düşük olduğu gözlenmektedir. 5-9 yıl arasında görev yapan işgörenlerin ($\bar{x}=3,4807$, $SS=,71$ - $\bar{x}=3,2864$, $SS=,65$) ortalamalar ile 10-14 yıl arasında görev yapan işgörenlere göre sadece iş tatmin ($\bar{x}=3,6804$, $SS=,72$), 20-24 ($\bar{x}=3,7778$, $SS=,70$ - $\bar{x}=3,6038$, $SS=,66$) ve 25 yıl ve üstü ($\bar{x}=3,8252$, $SS=,40$ - $\bar{x}=3,5897$, $SS=,55$) görev yapanlara göre hem iş tatmini hem de kalite uygulamaları puanları daha düşük olduğu gözlenmektedir. 15-19 yıl arasında çalışan işgörenlerin ($\bar{x}=3,5572$, $SS=,62$ - $\bar{x}=3,1820$, $SS=,80$) ortalamalar ile 20-24 yıl ($\bar{x}=3,7778$, $SS=,70$ - $\bar{x}=3,6038$, $SS=,66$) arasında çalışanlara göre hem iş tatmini hemde kalite uygulamaları puanları bakımından, 25 yıl ve üstü ($\bar{x}=3,5897$, $SS=,55$) görev yapan işgörenlere göre de sadece kalite uygulamaları puanlarının daha düşük olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 6).

Tablo 7. Aylık Gelir Düzeyine Göre İş Tatmini ile Kalite Algısı Ortalamaları ve Standart Sapmaları

	Gelir Grup				
	0-1999	2000-2499	2500-3499	3500-4499	4500+
İş Tatmini	3,5162 *(,68)	3,4665 *(,67)	3,7526 *(,67)	3,7217 *(,55)	3,8263 *(,48)



Kalite Uygulamaları	3,3118 *(,79)	3,2705 *(,60)	3,4269 *(,69)	3,4572 *(,61)	3,4973 *(,74)
---------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------	--------------------

*Standart Sapma

Aylık gelir düzeyinin iş tatmini ve kalite algısı üzerindeki etkisini incelemek için Kruskal Wallis H Test'i uygulanmıştır. Test sonuçları incelendiğinde iş tatmini ($\chi^2=27,974$, $p<0,05$) ve kalite uygulamaları ($\chi^2=12,891$, $p<0,05$) üzerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. Farklılaşmanın kaynağını incelemek için yürütülen Mann-Whitney U testlerinde farklılığın olduğu gruplardan, 0-1999 TL aylık gelire sahip olan işgörenlerin ($\bar{x}=3,5162$, $SS=,68$) ortalama ile 2500-3499 TL ($\bar{x}=3,7526$, $SS=,67$) ve 4500 TL ve üstü ($\bar{x}=3,8263$, $SS=,48$) gelire sahip işgörenlerden daha düşük iştatmini puanlarının olduğu görülmektedir. 2000-2499 TL aylık gelire sahip olan işgörenlerin iş tatmin puanları ($\bar{x}=3,4665$, $SS=,67$) ve kalite uygulamaları puanları ($\bar{x}=3,2705$, $SS=,60$) ortalamalar ile 2500-3499 TL ($\bar{x}=3,7526$, $SS=,67$ - $\bar{x}=3,4269$, $SS=,69$), 3500-4499 TL ($\bar{x}=3,7217$, $SS=,55$ - $\bar{x}=3,4572$, $SS=,61$) ve 4500 TL ve üstü ($\bar{x}=3,8263$, $SS=,48$ - $\bar{x}=3,4973$, $SS=,74$) gelire sahip olan işgörelere göre daha düşük olduğu görülmektedir (Bkz. Tablo 7).

Tablo 8. Spearman's Rho Korelasyon Testi

	İş tatmini	Üst Yönetim Desteği	Çalışan Önerileri	Bilgi Kullanımı	Tedarikçiler İle İlişkiler	Denetim	Sürekli İyileştirme
Kalite Uygulamaları	,648**						
Üst Yönetim Desteği	,625**						
Çalışan Önerileri	,521**	,633**					
Bilgi Kullanımı	,431**	,564**	,509**				
Tedarikçiler İle İlişkiler	,454**	,505**	,527**	,513**			
Denetim	,544**	,695**	,503**	,491**	,485**		
Sürekli İyileştirme	,399**	,460**	,387**	,412**	,297**	,386**	
Paydaş Odaklılık	,347**	,418**	,397**	,412**	,362**	,384**	,665**

*İlişki 0,01 düzeyinde anlamlıdır.

Kalite uygulamaları ile iş tatmini düzeyi arasındaki ilişkinin derecesini öğrenmek için Spearman's Rho korelasyon testi kullanılmıştır. Tablo 8'de yer alan Spearman's rho korelasyon analizine göre kalite uygulamaları ile iş tatmini arasında pozitif bir ilişki vardır, ($r(467)=0,648$,



$p < 0,01$) düzeyinde istatistiksel olarak anlamlıdır. Bu bulgu ile araştırmanın ana hipotezi olan Hipotez 1 kabul edilmiştir.

4. Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Mersin ve Sakarya Üniversitesinde görev yapan bir grup akademik ve idari personelden elde edilen bilgilerden hareketle, yükseköğretim kurumlarının yönetim sistemi uygulamalarına ilişkin bazı görüşler belirlenmiştir. Yapılan inceleme sonucunda üniversite bağımsız değişkeni ile iş tatmini ve kalite uygulamaları maddeleri arasında farklılaşma olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgulara göre, Sakarya Üniversitesinde maddelere verilen cevaplar daha olumlu olduğu görülmektedir. Kişisel-kurumsal özellikler ile iş tatmini ve kalite uygulamaları değişkenleri arasında elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Kadro türüne (akademik-idari) göre iş tatmin ve kalite uygulamaları puanlarında istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmamaktadır.
- Cinsiyete göre iş tatmin düzeyinde istatistiksel olarak farklılaşmaya rastlanılmakta ancak kalite uygulamaları değişkeninde herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmamaktadır. Farklılaşmanın rastlandığı iş tatmin değişkeninde erkeklerin kadınlardan daha yüksek iş tatmin düzeyine sahip olduğu görülmektedir.
- Unvana göre iş tatmin ve kalite uygulamaları puanlarında farklılaşmaya rastlanılmaktadır. Farklılaşmanın rastlandığı gruplardan akademik personelin, iş tatmin düzeyi en yüksek doçentler daha sonra sırasıyla profesörler, yardımcı doçentler, okutmanlar, araştırma görevlileri, öğretim görevlileri ve son sırada uzmanlar olduğu görülmektedir. Kalite uygulamaları puanlarında sıralama benzer olmakla beraber farklı olarak sadece araştırma görevlileri son sıraya yerleştiği gözlenmektedir. İdari personelin ise iş tatmin ve kalite puanları sırasıyla en yüksek şube müdürleri daha sonra fakülte sekreterleri ve son sırada memurlar olduğu görülmektedir.
- Yaşa göre iş tatmin ve kalite uygulamaları değişkeninde herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmamaktadır.
- Çalışma süresine göre iş tatmin düzeyi ve kalite uygulamaları puanlarında farklılaşmaya rastlanılmaktadır. Farklılaşmanın rastlandığı gruplardan çalışma süresi 25 yıl ve üstü olan grubun iş tatmin düzeyi en yüksek daha sonra sırasıyla 20-24, 0-1, 10-14, 2-4, 15-19 yıl ve son sırada 5-9 yıl arası çalışan işgörenlerin olduğu görülmektedir. Kalite uygulamalarında ise çalışma süresi 20-24 yıl arası olan grubun puanları en yüksek daha sonra sırasıyla 25 ve üstü, 10-14, 2-4, 0-1, 5-9 yıl ve son sırada 15-19 yıl arası çalışan işgörenler olduğu görülmektedir.
- Aylık gelire göre iş tatmin ve kalite uygulamaları puanlarında farklılaşmaya rastlanılmaktadır. Farklılaşmanın rastlandığı gruplardan geliri 4500 lira ve üstü olan grubun hem iş tatmin hem de kalite uygulamaları puanlarının en yüksek olduğu görülmektedir. Geliri 0-1999 ile 2000-2499 lira arası olan iki grubun ise hem iş tatmin hem de kalite uygulamaları puanlarının diğer gruplara göre daha düşük olduğu görülmektedir.
- Eğitim durumuna göre iş tatmin ve kalite uygulamaları değişkeninde istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşmaya rastlanılmamaktadır.
- Araştırmanın evrenini oluşturan her iki yükseköğretim kurumunda da uygulanan kalite uygulamaları ile işgörenlerin iş tatmin düzeyi arasında pozitif bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=0,648$). İş tatmini ile kalite uygulamaları faktörleri arasında ilişkinin en yüksek olduğu faktör ise “üst yönetim desteği” ($r=0,623$) olduğu görülmektedir. Çalışmanın analizlerinde de görüldüğü üzere kalite uygulamaları değişkenleri ile iş tatmini



arasında doğrusal ve pozitif yönde ilişki vardır. Şöyle ki, tatmin düzeyi arttıkça kalite uygulamalarına katılım düzeyi de artmaktadır. Yani tatmin düzeyi yüksek olan işgörenlerin düşük olan işgörenlere oranla yönetim uygulamalarına katılım düzeyi daha yüksektir.

Küresel rekabet ortamında gerek devletler gerekse işletmeler farklılaşmayı insan unsuruyla veya insanın ürettiği bilgiyle sağlamaktadır. Bilindiği üzere bilgi, objeyle veya nesneyle etkileşim içinde olan kişide oluşur. Dolayısıyla çalışan bilgisinden yararlanmak için onun yönetime katılımının sağlanması önem taşımaktadır. Bu kapsamda yükseköğretimde ya da diğer kurumlarda yapılan iş ve işlemlerde kaliteli ürün veya hizmet ortaya konulmak isteniliyorsa iç paydaş olarak çalışanların dilek, eleştiri, fikir, öneri gibi duygu ve düşüncelerinin dikkate alınması gerekir. Zira bu yaklaşım tarzıyla üretilen ürün veya hizmetler işgörenlerin görüşleri doğrultusunda şekilleneceği için onların memnuniyet düzeylerine olumlu yansıtacaktır. Buna paralel olarak işgörenlerin, kuruma bağlılık düzeyi gelişir ve zamanla bütünsel bir sisteme dönüşür. Paydaşlarıyla bütünleşen bir sistem ile bütünleşemeyen bir sistemin etkinlik ve verimlilik düzeyi aynı olamaz. Paydaşlarıyla bütünleşen bir sistem kaynaklarını daha etkin ve verimli kullanır.

5. Kaynakça

Akıncı, Z. (2002). Turizm sektöründe işgören iş tatminini etkileyen faktörler: Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde bir uygulama, *Akdeniz İİBF Dergisi*, 4, 1-25.

Ardıç, K. ve Baş, T. (2001). Kamu ve vakıf üniversitelerindeki akademik personelin iş tatmin düzeyinin karşılaştırılması, 9.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi, 24-26 Mayıs 2001, (s.479-484). İstanbul.

Ardıtı, D. ve Günaydın, H.M. (1997). İnşaat sektöründe toplam kalite yönetimi, *İMO Teknik Dergisi*, 98, 1327-1342.

Baltaş, A. (2005). *Ekip çalışması ve liderlik*, İstanbul: Remzi Kitabevi.

Bayrak Kök, S. (2006). İş tatmini ve örgütsel bağlılığın incelenmesine yönelik bir araştırma, *İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20/1, 291-310.

Baş, T. (2002). Öğretim üyelerinin iş tatmin profillerinin belirlenmesi, *Dokuz Eylül Üniversitesi İ.İ.B.F.Dergisi*, 17/2, 19-37.

Başkan G.A. ve Aydın A. (2000). Eğitim sisteminde insan unsuru ve toplam kalite yönetimi anlayışı, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 51-55.

Bozkurt, R. (2010). *Kalite iyileştirme araç ve yöntemleri*. Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayınları.

Buzlu, B. H. (2011). *Kalite yönetim sistemleri*. İzmir: Zeus Kitabevi.

Cura, H. (2008). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarının öğretmenlerin iş tatmini üzerine etkileri ve ankara ilinde bir uygulama*, yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Turizm Eğitimciliği Bilimleri ABD, Ankara.

Cherie, Carter-Scott, (1999). *If success is a game, these are the rules*, (Deniz, E.,çev.). İstanbul: Varlık Yayınları.

Deming, E.,W. (1986). *Out of the crisis*, (Akaş, C., çev.). İstanbul: Arçelik A,Ş. Dağıtım.



- Eker, A. (2012). *Toplam kalite yönetimi uygulamalarının iş motivasyonuna etkisi*, yüksek lisans tezi, Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme ABD, Gebze.
- Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi*, Ankara: Yön Matbaası.
- Güney, S. (2011). *Örgütsel davranış*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karagöz, Y., Karagöz, İ. ve Demirel, M., (2009). Non-parametrik bağımsız çoklu karşılaştırma testlerinin irdelenmesi ve hastanede uygulanan toplam kalite yönetimi uygulamasının hasta memnuniyetine etkisi, *Ekev Akademi Dergisi*, 40, 383-406.
- Kesim, Ş. (2011). *Üniversite kütüphanelerinde sürekli iyileştirme felsefesinin uygulanması: sakarya üniversitesi kütüphanesi örneği*, yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Bilgi ve Belge Yönetimi ABD, İstanbul.
- Kıngır, S. vd. (2009). Toplam kalite yönetimi ile ilgili çalışmalara katılım düzeyinin belirlenmesine yönelik bir araştırma, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/2, 255-278.
- Koca, H. (2008). *İnsan kaynakları yönetimi*. İstanbul: Kumsaati Yayınları.
- Koçel, T. (2011). *İşletme yöneticiliği*. İstanbul: Beta Yayın.
- Kölük, N., Dilsiz, İ. ve Kartal, S. C. (2010). *Kalite güvencesi ve standartları*. Ankara: Detay Yayıncılık,
- Kumbasar, C. (2009). *ISO:9001:2008 kalite yönetim sistemi*. İstanbul: Ares Kitap.
- Murat, P., ve Çevik, E.İ. (2008), İç paydaş olarak akademik personel memnuniyetini etkileyen faktörlerin analizi: Zonguldak karaelmas üniversitesi örneği, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 4/8, 1-18.
- Naktiyok, A. ve Küçük, O. (2003). İşgören (iç müşteri) ve müşteri (dış müşteri) tatmini, işgören tatmininin müşteri tatmini üzerine etkileri: ampirik bir değerlendirme, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17/1-2, 225-243.
- Tetik, S. (2010). Yönetimde başarının yeni yolu: toplam kalite yönetimi, *Dayanışma Dergisi*, 109, 7-26.
- Yıldız, G. ve Ardıç, K. (1999). Eğitimde toplam kalite yönetimi, *Bilgi Dergisi*, 1, 73-82.
- Yılmaz, E. (2008). Toplam kalite yönetimi ve insan merkezli kütüphanecilik, Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu: Bildiriler ÜNAK'06, 12-14 Eylül 2006, (s. 185-211). Ankara.
- Sabuncuoğlu, Z. (1987). *Çalışma psikolojisi*. Bursa: Uludağ Üniversitesi Yayınları.
- Serinkan C. ve Bardakçı, A. (2007). Pamukkale üniversitesi'nde çalışan öğretim elemanlarının iş tatminlerine ilişkin bir araştırma, *Selçuk Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 12, 152-163.
- Serin H. ve Aytekin E. (2009). Yüksek öğretimde toplam kalite yönetimi, *Bartın Orman Fakültesi Dergisi*, 11/15, 83-93.
- Şimşek, M. (2001). *Toplam kalite yönetimi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Zeitz, Gerald; Johannesson Russell, J.Ritchie Edgar, (1997). An employee survey measuring total quality management practices and culture: development and validation, Group &





Organization Management, 22/4, 414-444.

EFQM. (2014). <http://www.efqm.org/success-stories/creativity-and-innovation>, adresinden erişildi. (ET:30.01.2014)

YÖK. (2016). <http://www.yok.gov.tr>, adresinden erişildi. (ET:25.12.2016)

